# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

## Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Von der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von Herrn Frank Ockenga
geboren am 1.11. 1977 in Wittmund

*english title:*

*„It is (not) my job! – Redefinition of special education teachers` tasks and responsibility in ambulant services in the area of need ´emotional and behavioral difficulties` in Lower Saxony, Germany"*

Referent: Prof Dr. Manfred Wittrock

Korreferent: apl. Prof. Dr. Heinrich Ricking

Tag der Disputation: 8.7. 2019

# I Danksagung

*„Was man nicht bespricht, bedenkt man nicht recht."*

(JOHANN WOLFGANG GOETHE, Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795/6.
7. Buch 6. Kap., Therese zu Wilhelm)

Ein jedes Gespräch mit meinem Doktorvater Prof. Dr. Manfred Wittrock war ein intensives Nach- und Weiterdenken, führte zu Entwicklung und neuen Mut. Diese Betreuung ermöglichte damit das gesamte Promotionsvorhaben, die vielfältige Mitarbeit in Lehre und in der Fachgruppe, sowie den Abschluss vorliegender Dissertation, maßgeblich.

Prof. Dr. Heinrich Ricking sei gedankt für die fachlich versierten Hinweise und gemeinsamen Gespräche. Dr. Carin de Vries, Viviane Albers und Tijs Bolz sind für ihre geduldige und motivierende Konversation und Kollegialität zu danken.

Marie Döpke, Friederike Schrumpf, Marie Patzelt, Jasmin Krause, Neil Schaper und Dr. Robert Vrban danke ich für das Korrekturlesen der Dissertation und für die vielen Fragen, die sie mir dazu mitgaben.

Das Promotionsvorhaben ist eng verbunden mit dem Engagement für und mit den Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen. Allen den Kolleginnen und Kollegen, die sich an den Fachtagen, am Austausch und der Weiterentwicklung der „MoDiBUS" beteiligt haben, sei dafür ausdrücklich gedankt.

Ich möchte meinem Kollegium an der Förderschule Emden, insbesondere dem Schulleiter Rolf Beckmann und dem MESEO-Team, Heike Kowe, Martina Strupp, und Thomas Wittkowski, sowie Vivien Gast, für die beruflichen Wurzeln danken, auf die ich mich so gut stützen kann.

Ganz privat möchte ich meinen Eltern Gretchen und Karl-Heinz Ockenga danken. Die tiefe Liebe spüre ich Tag für Tag, Wurzeln und Flügel wurden mir ebenso geschenkt, wie ganz wunderbare Leitlinien meiner zwei wichtigsten Vorbilder.

Der größte Dank allerdings gebührt meiner Frau Zane und unseren gemeinsamen Söhnen Kārlis und Ailt. Sie verzichteten auf gemeinsame Zeit, hielten Nöte und Sorgen mit aus und glauben beständig an mich. Und sie fanden eindrucksvolle Wege mich zu unterstützen.

# II Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| Abb. | Abbildung |
| APA | American Psychologial Association *(Amerikanische Psychologische Vereinigung)* |
| AsA | Alternative schulische Angebote *(Bayern)* |
| ASD | Allgemeiner Sozialer Dienst *(auch: KSG: Kommunaler Sozialer Dienst; teilweise synonyme Verwendung mit Begriff „Jugendamt")* |
| BANi | Beratungsangebot Nienburg |
| BASiS | Beratungsangebot zur Stärkung der inklusiven Schule *(Landkreis Verden)* |
| BesE | Beratungszentrum emotionale und soziale Entwicklung *(Landkreis Stade)* |
| BraV | Brandenburger Fördermodell bei Verhaltensstörungen (Land Brandenburg) |
| BRD | Bundesrepublik Deutschland |
| BUG | Beratung und Unterstützung Gifhorn |
| BUS | Beratungs- und Unterstützungssystem *(Niedersachsen; in einer Vorsilbe wird darüber meist der Standort gekennzeichnet: Lü-BUS für Lüneburg, Ue-BUS für Uelzen; GraBUS für Grafschaft Bentheim, GÖBUS für Göttingen usw.)* |
| bzgl. | bezüglich |
| bzw. | beziehungsweise |
| ca. | circa/ zirka |
| d.h. | das heißt |
| DSM | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders *(Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen der APA)* |
| ESE | Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung |
| F.O. | Frank Ockenga |
| FöS | Förderschule |
| FöZ | Förderzentrum |
| ggf. | gegebenenfalls |

| | |
|---|---|
| HiBUZ | Hildesheimer Beratungs- und Unterstützungszentrum |
| ICF | International Classification of Functioning, Disability and Health *(Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO)* |
| ICD | International Classification of Diseases *(Internationale Klassifikation von Krankheiten der WHO)* |
| KiGGS | Langzeitstudie des Robert-Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusministerien der Bundesländer |
| KoBeSu | Kollegiale Beratung und Supervision |
| LE | Förderschwerpunkt Lernen |
| NLSchB | Niedersächsische Landesschulbehörde |
| MEH | Mobile Erziehungshilfe *(Bayern/ Bezirk Schwabing)*; jetzt MSD |
| MESEO | Modellvorhaben emotionale und soziale Entwicklung Ostfriesland *(In den Landkreisen Aurich und Leer, sowie der Stadt Emden)* |
| MoBUS | Mobiles Beratungs- und Unterstützungssystem *(Landkreis Celle)* |
| MoDiBUS | Mobile Dienste sowie Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen *(Abkürzung im Rahmen der Arbeitsgruppe an der Universität Oldenburg/ Fachgruppe: Pädagogik bei Verhaltensstörungen)* |
| MoDieDel | Mobiler Dienst Delmenhorst |
| MSD | Mobiler Sonderpädagogischer Dienst *(Bayern)* |
| o.g. | oben genannt |
| RAND | Research and Development *(dt.: Forschung und Entwicklung)*; Name einer amerikanischen Denkfabrik) |
| ReBBZ | Regionales Bildungs- und Beratungszentrum; früher: REBUS |
| REBUS | Regionales Beratungs- und Unterstützungssystem *(Hamburg)* |
| REBUZ | Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum *(Bremen)* |
| RIK | Regionale Integrationskonzepte; später: Regionale Inklusionskonzepte *(Niedersachsen)* |
| RZI | Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum Inklusive Schule *(Niedersachsen)* |

| | |
|---|---|
| SENCo | Special Educational Needs Coordinator *(Großbritannien)* |
| SFK | Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen *(Bayern)* |
| sGv | sonderpädagogische Grundversorgung *(Niedersachsen)* |
| SIBUZ | Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum *(Berlin)* |
| s.o. | siehe oben |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences *(Statistikpaket für die Sozialwissenschaften; Software zur Analyse von statistischen Daten)* |
| S.U.S.I. | Systemische Unterstützung schulischer Inklusion *(Stadt Wilhelmshaven)* |
| Tab. | Tabelle |
| u.a. | unter anderem |
| usw. | und so weiter |
| v.a. | vor allem |
| versch. | verschiedene |
| vgl. | vergleiche |
| WHO | World Health Organization *(Weltgesundheitsorganisation)* |
| ZBE | Zentrum für Beratung und Erziehung *(Landkreis Hameln-Pyrmont)* |
| ZfE | Zentrum für Erziehungshilfe *(Stadt Frankfurt a.M.)* |
| ZuP | Zentrum für unterstützende Pädagogik *(Bremen)* |
| ZVP | Zentrum für Verhaltensgestörtenpädagogik; später: Sonderpädagogisches Zentrum für integrative Betreuung *(Wien)* |
| &/& | und |

# III Abbildungsverzeichnis

*Abbildung 1: MTO-Konzept (nach Ulich)* ..... *32*
*Abbildung 2: Rahmenkonzept zur Analyse von Effekten von Aufgaben* ..... *36*
*Abbildung 3: Triadische Struktur von Konsultation (nach Willmann)* ..... *61*
*Abbildung 4: Rollen des Beraters im Kontinuum nicht-direktiv – direktiv* ..... *68*
*Abbildung 5: Drei-Phasen-Modell der Genese von Verhaltensstörungen* ..... *95*
*Abbildung 6: Modell der Genese von Verhaltensstörungen* ..... *97*
*Abbildung 7: Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung (nach Rieß)* ..... *145*
*Abbildung 8: Cascade Modell (nach WINZER 1999; Übersetzung F.O.)* ..... *147*
*Abbildung 9: Förderstufen des BraV (nach Rudnick & Goetze)* ..... *152*
*Abbildung 10: Das Wolfsburger Förderdreieck* ..... *157*
*Abbildung 11: Anzahl Mobiler Dienste in Niedersachsen 1980 - 2010* ..... *164*
*Abbildung 12: Institutionelle Zugehörigkeiten Mobiler Dienste* ..... *168*
*Abbildung 13: Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Mobilen Diensten* ..... *172*
*Abbildung 14: Vernetzungspartner Mobiler Dienste* ..... *174*
*Abbildung 15: Mobile Dienste im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderung* ..... *183*
*Abbildung 16: Beratungs- und Unterstützungssysteme in den Bundesländern* ..... *191*
*Abbildung 17: Gesamtdesign der Delphi-Studie* ..... *203*
*Abbildung 18: Teilnehmer nach Berufsjahren je Aufgabenbereich* ..... *262*
*Abbildung 19: Verteilung nach Geschlecht* ..... *263*
*Abbildung 20: Verteilung nach Region* ..... *263*
*Abbildung 21: Stundenanteil im Mobilen Dienst* ..... *264*
*Abbildung 22: Stundenkontingente im Mobilen Dienst* ..... *264*
*Abbildung 23: Organisatorische Anbindung der Mobilen Dienste* ..... *265*
*Abbildung 24: Bestehen der Teilnehmerteams* ..... *266*
*Abbildung 25: Größe der Teilnehmerteams* ..... *267*
*Abbildung 26: Multiprofessionelle Zusammenarbeit* ..... *268*

*Abbildung 27: Arbeitsweise der Mobilen Dienste* ..... *269*
*Abbildung 28: Vernetzungspartner Mobiler Dienste* ..... *270*
*Abbildung 29: Übersicht „Ist (nicht) meine Aufgabe“ II.1 – II.36* ..... *272*
*Abbildung 30: Übersicht Häufigkeiten II.1 – II.36* ..... *273*
*Abbildung 31: Unterschiede zwischen Häufigkeit und ‚Ist meine Aufgabe* ..... *274*
*Abbildung 32: Teilnehmer der Gruppendiskussion nach Berufsjahren* ..... *278*
*Abbildung 33: Sitzplan der Gruppendiskussion* ..... *279*
*Abbildung 34: Regionale Verteilung der Teilnehmer (Gruppendiskussion)* ..... *280*
*Abbildung 35: Ergebnisse zur Kategorie „Informieren“* ..... *295*
*Abbildung 36: Ergebnisse zur Kategorie „Dokumentieren“* ..... *297*
*Abbildung 37: Ergebnisse zur Kategorie „Fallbezogen vernetzen“* ..... *299*
*Abbildung 38: Ergebnisse zur Kategorie „Den Mobilen Dienst vernetzen“* ..... *301*
*Abbildung 39: Ergebnisse zur Kategorie „Diagnostizieren“* ..... *303*
*Abbildung 40: Ergebnisse zur Kategorie „Förderung planen und unterstützen“* ..... *305*
*Abbildung 41: Ergebnisse zur Kategorie „Interventionen durchführen“* ..... *307*
*Abbildung 42: Ergebnisse zur Kategorie „Moderieren“* ..... *309*
*Abbildung 43: Ergebnisse zur Kategorie „Kompetenzen vermitteln“* ..... *310*
*Abbildung 44: Ergebnisse zur Kategorie „Familien einbeziehen und aktivieren“* ..... *312*
*Abbildung 45: Ergebnisse zur Kategorie „Beraten“* ..... *313*
*Abbildung 46: Ergebnisse zur Kategorie „Sich an Schulentwicklung beteiligen“* ..... *315*
*Abbildung 47: Ergebnisse zur Kategorie „Sich beraten“* ..... *317*
*Abbildung 48: Ergebnisse zur Kategorie „Sich fortbilden“* ..... *318*
*Abbildung 49: Delphi-Befragung: Verteilung der Ressourcen* ..... *328*

# IV Tabellenverzeichnis

*Tabelle 1: Die vier Problemkategorien des Konsultierenden (nach Sandoval)* ..... *63*

*Tabelle 2: Neun Grundprinzipien der Mental Health Consultation* ..... *64*

*Tabelle 3: Zehn Prinzipien als Kern der Prozesskonsultation (nach Schein)* ..... *67*

*Tabelle 4: Consultee-Centered Consultation (nach Lambert)* ..... *69*

*Tabelle 5: Kategorien der Fragen zu den Rahmenbedingungen* ..... *214*

*Tabelle 6: Aufgaben von Sonderpädagogen nach Kategorien geordnet* ..... *218*

*Tabelle 7: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (nach Mayring)* ..... *244*

*Tabelle 8: Fachgespräche usw. 2010 – 2018* ..... *254*

*Tabelle 9: Rücklauf der Fragebogenerhebung* ..... *261*

*Tabelle 10: Rücklauf der Delphi- Befragung je Befragungswelle* ..... *276*

*Tabelle 11: Themen der Gruppendiskussion (Ober- und Unterkategorien)* ..... *281*

*Tabelle 12: Umsetzungsbeispiel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse* ..... *283*

*Tabelle 13: Definition Häufigkeiten* ..... *294*

*Tabelle 14: Delphi-Befragung: Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste* ..... *322*

*Tabelle 15: Delphi-Befragung: Fallbezogene Aufgaben im Mobilen Dienst* ..... *326*

*Tabelle 16: Delphi-Befragung: Systembezogene Aufgaben im Mobilen Dienst* ..... *327*

*Tabelle 17: Delphi-Befragung: Flexibilität und Abgrenzung* ..... *330*

*Tabelle 18: Delphi-Befragung: Aufgaben im Mobilen Dienst* ..... *331*

*Tabelle 19: Delphi-Befragung: Didaktische und methodische Kompetenzerweiterung* ..... *340*

*Tabelle 20: Delphi-Befragung: Pädagogische Kompetenzerweiterung* ..... *342*

*Tabelle 21: Delphi-Befragung: Psychologische Kompetenzerweiterung* ..... *345*

*Tabelle 22: Delphi-Befragung: Qualifikation für die Arbeit im Mobilen Dienst* ..... *348*

*Tabelle 23: Delphi-Befragung: Verstehen der Aufgabe* ..... *351*

# V Inhaltsverzeichnis

I Danksagung ... 3
II Abkürzungsverzeichnis ... 4
III Abbildungsverzeichnis ... 7
IV Tabellenverzeichnis ... 9
V Inhaltsverzeichnis ... 10
1 Einleitung ... 17
1.1 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse ... 17
1.2 Aufbau der Dissertation ... 22
2 Grundlegungen ... 26
2.1 Begriffliche Klärung: Aufgabe ... 27
2.2 Aufgabenredefinition ... 34
2.3 Aufgaben von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in inklusiven Schulsystemen ... 42
2.4 Schulbasierte sonderpädagogische Beratung und Unterstützung ... 50
2.4.1 Schulbasierte sonderpädagogische Beratung als schulische Konsultation ... 58
2.4.2 Schulbasierte sonderpädagogische Unterstützung als multimodales Kontinuum vernetzter Maßnahmen ... 73
3 Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Schule ... 77
3.1 Begriffliche Klärung ... 78
3.2 Genese, Bedingungsfaktoren und Erklärungsansätze ... 91
3.3 Erscheinungsformen und Klassifikationen ... 100
3.4 Prävalenz ... 103
3.5 Schulische Prävention, Intervention und Rehabilitation ... 108
3.5.1 Begriffsklärungen ... 109
3.5.1.1 Prävention ... 109
3.5.1.2 Intervention ... 115
3.5.1.3 Rehabilitation ... 117

3.5.2 Möglichkeiten und Maßnahmen von Regelschulen ..... 118
3.5.3 Externe sonderpädagogische Unterstützung für Regelschulen ..... 122
3.5.4 Integrierte sonderpädagogische Unterstützung an Regelschulen... 126
3.5.5 Förderschule (Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) 129
3.5.6 Weitere Formen separierender sonderpädagogischer Unterstützung ..... 133
3.5.6.1 Berufsschulbereich ..... 133
3.5.6.2 Schulen für Kranke ..... 134
3.5.6.3 Unterricht im Jugendstrafvollzug ..... 135
3.5.7 Vernetzung der Unterstützung ..... 136
3.5.7.1 Vernetzung von schulischer und außerschulischer Unterstützung ..... 137
3.5.7.2 Vernetzung der Unterstützung innerhalb der Schule..... 140
3.6 Beispiele gestufter inklusiver schulischer Unterstützungs-systeme .. 142
3.6.1 Internationale Beispiele ..... 146
3.6.1.1 Das kanadische „Cascade Model“ ..... 146
3.6.1.2 Das „Continuum of Services“ in Maryland ..... 148
3.6.1.3 Aspekte des finnischen Systems sonderpädagogischer Unterstützung ..... 148
3.6.1.4 Das Sonderpädagogische Zentrum für integrative Betreuung in Wien ..... 149
3.6.2 Beispiele in der Bundesrepublik Deutschland ..... 151
3.6.2.1 Das Modell der dezentralen Erziehungshilfe im Lahn-Dill-Kreis ..... 151
3.6.2.2 Das Brandenburger Fördermodell bei Verhaltensstörungen 152
3.6.2.3 Der Mobile Sonderpädagogische Dienst in Bayern ..... 153
3.6.2.4 Der Mobile Dienst in der Stadt Delmenhorst ..... 154
3.6.2.5 Das Wolfsburger Förderdreieck der Lotte Lemke Beratung 156
4 Mobile Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen ..... 160

4.1 Rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Erwartungen ..... 161
4.2 Entwicklung und Ausbau ..... 163
4.3 Organisationsformen ..... 167
4.3.1 Institutionelle Zugehörigkeit ..... 168
4.3.2 Ressourcen ..... 170
4.3.3 Multiprofessionalität ..... 171
4.3.4 Vernetzung ..... 173
4.3.5 Zugang für Ratsuchende ..... 175
4.4 Inhaltliche Ausgestaltung ..... 177
4.4.1 Grundlegende Verortung zwischen Beratung und Förderangeboten ..... 177
4.4.2 Beratung im Tandem ..... 184
4.4.3 Verortung zwischen Expertenberatung und Systemischer Beratung ..... 186
4.5 Vergleichbare Institutionen in weiteren Bundesländern ..... 189
5 Ausgangspunkte und Fragestellung ..... 192
5.1 Aufgaben und Aufgabenredefinition in Mobilen Diensten: Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands ..... 192
5.2 Persönlich- berufliche Ausgangspunkte ..... 195
5.3 Forschungsleitende Fragestellungen ..... 196
6 Methodik ..... 198
6.1 Gesamtdesign ..... 198
6.1.1 Grundlegende Merkmale ..... 199
6.1.2 Strukturen und Abläufe ..... 203
6.2 Sampling ..... 206
6.3 Erhebungsinstrumente ..... 209
6.3.1 Explorative Fragebogenerhebung ..... 209
6.3.2 Delphi-Befragungen ..... 224
6.3.3 Gruppendiskussion ..... 233
6.4 Datenaufbereitung und Auswertungsinstrumente ..... 239

6.4.1 Fragebogenerhebung ... 239
6.4.2 Delphi-Befragungen ... 240
6.4.3 Gruppendiskussion ... 241
6.4.4 Triangulation der Daten ... 245
6.5 Gütekriterien ... 248
6.6 Forschungsethische Implikationen ... 251
7 Datengrundlage ... 253
7.1 Feld ... 253
7.1.1 Feldzugänge ... 253
7.1.2 Bestandsaufnahme 2010 ... 256
7.1.3 Pilotstudie ... 259
7.2 Fragebogenerhebung ... 260
7.3 Delphi- Befragungen ... 275
7.4 Gruppendiskussion ... 277
8 Ergebnisse ... 284
8.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung ... 284
8.1.1 Rahmendaten ... 284
8.1.1.1 Erfahrung ... 285
8.1.1.2 Stundenanteile für Sonderpädagogen im Mobilen Dienst ... 286
8.1.1.3 Organisatorische Anbindung des Mobilen Dienstes ... 288
8.1.1.4 Teamgrößen ... 289
8.1.1.5 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ... 290
8.1.1.6 Arbeitsweise des Mobilen Dienstes ... 291
8.1.1.7 Vernetzung des Mobilen Dienstes ... 293
8.1.2 Aufgaben von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen bzw. Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen ... 294
8.1.2.1 Informieren ... 295
8.1.2.2 Dokumentieren ... 297

8.1.2.3 Fallbezogen vernetzen ... 299
8.1.2.4 Den Mobilen Dienst vernetzen ... 301
8.1.2.5 Diagnostizieren ... 303
8.1.2.6 Förderung planen und unterstützen ... 305
8.1.2.7 Interventionen durchführen ... 307
8.1.2.8 Moderieren ... 309
8.1.2.9 Kompetenzen vermitteln ... 310
8.1.2.10 Familien einbeziehen und aktivieren ... 312
8.1.2.11 Beraten ... 313
8.1.2.12 Sich an Schulentwicklung beteiligen ... 315
8.1.2.13 Sich beraten ... 317
8.1.2.14 Sich fortbilden ... 318
8.2 Ergebnisse der Delphi-Befragung ... 319
8.2.1 Ergebnisse bezogen auf die Fragebogenerhebung ... 319
8.2.1.1 Umfang der Abordnungsstunden in den Mobilen Dienst ... 320
8.2.1.2 Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste ... 322
8.2.1.3 Sozialpädagogen in Mobilen Diensten ... 324
8.2.1.4 Fallbezogene Aufgaben in Mobilen Diensten ... 326
8.2.1.5 Systembezogene Aufgaben in Mobilen Diensten ... 327
8.2.1.6 Verteilung der Ressourcen ... 328
8.2.1.7 Fortbildungsthemen ... 329
8.2.1.8 Flexibilität und Abgrenzung ... 330
8.2.1.9 Aufgaben in Mobilen Diensten ... 331
8.2.1.10 Ausschluss und Ergänzung von Aufgaben Mobiler Dienste 333
8.2.1.11 Originäre Aufgaben und Aufgabenüberschneidungen ... 335
8.2.1.12 Kooperationsintensitäten ... 338
8.2.2 Ergebnisse bezogen auf den Erlass sonderpädagogische Förderung ... 339
8.2.2.1 Didaktische und methodische Kompetenzerweiterung ... 340

8.2.2.2 Pädagogische Kompetenzerweiterung ..... 342
8.2.2.3 Psychologische Kompetenzerweiterung ..... 344
8.2.3 Ergebnisse bezogen auf die Empfehlungen von WILLMANN & URBAN ..... 346
8.2.3.1 Fallarbeit im Beratungstandem ..... 346
8.2.3.2 Qualifikation für die Arbeit im Mobilen Dienst ..... 348
8.2.4 Ergebnisse bezogen auf HACKMANS Konzept der Aufgabenübernahme ..... 350
8.2.4.1 Verstehen der Aufgabe ..... 351
8.2.4.2 Akzeptanz der Aufgabe ..... 352
8.2.4.3 Spezifische Bedürfnisse und Werte ..... 356
8.2.4.4 Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben ..... 357
8.2.4.5 Fähigkeiten ..... 361
8.2.4.6 Umsetzungsmotivation ..... 365
8.2.4.7 Stimmungslagen (im Arbeitsalltag) ..... 367
8.3 Ergebnisse der Gruppendiskussion ..... 369
8.3.1 Merkmale von Mobilen Diensten ..... 369
8.3.1.1 Abordnungsstunden für Sonderpädagogen in den Mobilen Diensten ..... 369
8.3.1.2 Teamstrukturen der Mobilen Dienste ..... 371
8.3.1.3 Sozialpädagogen im Mobilen Dienst ..... 372
8.3.1.4 Unterrichtserfahrung von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ..... 373
8.3.1.5 Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste ..... 375
8.3.2 Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen im Mobilen Dienst ..... 377
8.3.2.1 Aufgabenbündel Inklusion ..... 377
8.3.2.2 Ursachen für die Unterschiede der Aufgabenredefinitionen 378
8.3.2.3 Einstiegs- und Alltagsmotivation ..... 379

8.3.2.4 Kompetenzen und Eigenschaften von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ... 380
8.3.3 Perspektiven für Mobile Dienste in Niedersachsen ... 381
9 Ergebnisdiskussion ... 382
10 Methodenkritische Reflexion ... 397
11 Aufgaben und Aufgabenredefinition: Schlussfolgerungen für die (sonder-) pädagogische Praxis ... 402
12 Resümee und Ausblick ... 409
13 Quellenverzeichnis ... 413
14 Verzeichnis der Anhänge ... 426
15 Lebenslauf ... 427
16 Eidesstattliche Erklärung ... 429

# 1 Einleitung

Die Dissertation beschäftigt sich mit „Aufgabenredefinitionen“ von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen[1], also der Frage danach, welche Aufgaben Sonderpädagogen zugewiesen bekommen und wie sie diese für sich definieren und umsetzen.

Die Aufgaben stehen im Kontext des Tätigkeitsfeldes der Förderung von Kindern und Jugendlichen, hier denen, die Verhaltensstörungen zeigen. Das Tätigkeitsfeld ist in vorliegender Dissertation die dezentrale, präventiv und inklusiv ausgerichtete, sonderpädagogische Unterstützung im Rahmen des Besuchs der Regelschule.

## 1.1 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Im Feld der Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung[2] kommt es zu einer Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, da die Zielgruppe in pädagogischer Verantwortung von ersteren steht, die präventive sonderpädagogische Unterstützung in der Verantwortung der zweiten. In einem Übergangsbereich von allgemeinen pädagogischen und spezifisch sonderpädagogischen Handlungsweisen, sind zwischen diesen Akteuren konkrete Aufgaben zu benennen und die Frage zu klären, wer diese zu erledigen hat. In einer gewissen Selbstständigkeit haben die Sonderpädagogen in Mobilen Diensten in Niedersachsen ihren Tätigkeitsbereich derart entwickelt, dass dieser kaum noch einem Berufsbild des „Sonderpädagogen als Förderschullehrkraft“ entspricht.

---

[1] *In dieser Dissertation wird auf Grund der Lesebarkeit vorwiegend das Maskulinum verwendet. Grundsätzlich sind an jeder Stelle im Text der Dissertation alle Geschlechtsidentitäten gemeint.*

[2] *Im Folgenden wird hierfür die Kurzform Mobile Dienste benutzt. Dies entspricht der Nomenklatur die vom Niedersächsischem Kultusministerium und der Schulverwaltung genutzt wird. In dieser Kurzform sind ebenfalls die Beratungs- und Unterstützungssysteme und diverse Kooperationsformen subsumiert (Kap. 4).*
*Ähnliche sonderpädagogisch geprägte Angebote in anderen Bundesländern werden in Kapitel 4.5 vorgestellt sowie an diversen Stellen diskutiert (Kap. 3.6.2).*

Neben dieser und anderer markanten und globalen Aufgabenredefinitionen, gibt es eine Vielzahl von Teilaufgaben, die ähnlich gestaltet sind. Bestehende Bezüge zum Berufsbild „Förderschullehrkraft“ bleiben jedoch ebenfalls erkennbar. So ergibt sich ein ganz deutlicher Auftrag Überblickswissen darüber zu generieren, welche Aufgabenredefinitionen stattfanden und welche Konsequenzen daraus getroffenen wurden. Es gilt in diesem Zusammenhang außerdem die Gestaltung der Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen in Mobilen Diensten zu besprechen, sowie die Beweggründe der Sonderpädagogen und die Kontexte der Zusammenarbeit.

Das „Geworden-Sein“ der Mobilen Dienste in Niedersachsen ist vor einem theoretischen Hintergrund aufzuarbeiten und schlussendlich sind Handlungsempfehlungen abzuleiten. Als theoretische Diskussionsgrundlagen dient hier das Rahmenkonzept der Aufgabenübernahme nach J.R. Hackman, die empirischen Ergebnisse über Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings und die Ausführungen Willmanns zur schulischen Konsultation.

Das Erkenntnisinteresse fußt auf Unklarheiten im Feld, beginnend bei der Organisationsstruktur der Mobilen Dienste, über konkrete Aufgabenbeschreibungen bis hin zu allgemein gültigen und akzeptierten Handlungsweisen und Zieldefinitionen aller Beteiligten. Diese zeigen sich in einer großen Vielfalt im Aufbau und der Arbeitsweise der Mobilen Dienste, sowie in unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Institutionen.

Für die Profession Sonderpädagoge bedeutet dies, dass die Forschungslage in diesem spezifischen Beratungskontext aufzuarbeiten ist. Es…

> *„[…] sind auch Untersuchungen von Kooperationsbeziehungen und Beratungssettings wichtige Forschungsfragen hinsichtlich der Professionalisierung von sonder- und inklusionspädagogischen Lehrkräften. Im Bereich der Kooperation wird unverändert eine unklare Aufgabenteilung beschrieben (vgl. Werning, Urban & Sassenhausen 2001), die offenbar nur innerhalb konkreter Teambildungsprozesse organisiert wird (vgl. Kreis, Wick & Olde 2014). Im Feld der Beratung werden nicht nur unklare Settings, sondern auch unklare Zuständigkeiten deutlich, wie u.a. Katzenbach & Olde (2007) zeigen konnten.“*
>
> (MOSER 2016, 668; In: HEDDERICH et. Al. [HRSG.])

Im Jahr 2005 erfolgten in Niedersachsen, über den Erlass zur sonderpädagogischen Förderung, entscheidende Weichenstellungen

(WACHTEL 2005, 49-59) zur Ausgestaltung sonderpädagogischer Angebote bei einer inklusiven Beschulung. An dieser Stelle wurde erstmals die Aufgaben und Ziele eines Mobilen Dienstes im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für Niedersachsen formuliert. Einzelne Vorläufereinrichtungen bestanden bereits, doch erst jetzt kam es zu einem starken Ausbau bis hin zu einem nahezu flächendeckenden Angebot.

Binnen weniger Jahre entstand damit ein neues Aufgabengebiet für ca. 300 Sonderpädagogen in Niedersachsen (Stand 2018), die mit unterschiedlichen Stundenanteilen in den Mobilen Diensten tätig sind. Diese sollten nun im Sinne des Erlasses in der Regelschule aktiv werden:

> *„Mobile Dienste unterstützen so eine inklusive Pädagogik. Sie bewirken, die Tragfähigkeit der allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erweitern."*
>
> (WACHTEL 2005, 91).

Da es bisher kaum Erfahrungen gab und nur wenige Aufgaben- und Organisationsstrukturen vorgegeben wurden, kann betrachtet werden, wie Sonderpädagogen dieses Aufgabenfeld angegangen sind, welche Ansätze sie nutzten und nutzen, welche Konzepte entwickelt und auf welche Methoden angewandt wurden.

Auf dieser Basis war und ist davon auszugehen, dass Aufgaben und deren Bewältigung noch zu konkretisieren, evtl. sogar zu verhandeln, waren und sind. In einem so jungen Arbeitsfeld ist anzunehmen, dass sich, aus dem sich einstellenden Erfahrungswissen und aus Evaluationen, Veränderungsbedarfe selbst zu grundlegenden Tätigkeiten und Fragen ergaben und ergeben. So zeigte sich, in eigenen Bestandsaufnahmen (7.1.2) und durch den Austausch mit Mobilen Diensten, dass eine außerordentliche Vielfalt in Ausstattung, Ansätzen und Methoden entwickelt wurde und aktuell vorhanden ist (vgl. OCKENGA & RATER 2011, BOLZ & RIESS 2015).

Innerhalb ungeklärter Rahmungen, beispielsweise zur inklusiven Beschulung oder konkreten Vorgehensweisen, haben sich Sonderpädagogen in Mobilen Diensten Arbeitsplätze geschaffen. Sie haben Ziele und Wege konkretisiert, Aufgabenbündel gebildet, die zu ihrem Zuständigkeitsbereich gehören, und diese von anderen Aufgaben abgegrenzt. Sie entschieden sich für geeignete Ansätze und Methoden und zu guter Letzt bauten sie darin zusätzliche und vertiefende Expertisen auf.

Letztgenannte Expertise basiert auf dem Studium der Sonderpädagogik, insbesondere der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung. Vielerorts in Niedersachsen wurden zudem weitere Qualifikationen erworben, die weit über die Fertigkeiten einer Lehrkraft hinausgehen. Dazu zählen beispielsweise Aus- und Fortbildungen in (systemischer) Beratung, der Einsatz von (systemischer) Beratung als eine Intervention, sowie Erwachsenenbildung, um ratsuchenden Lehrkräften in Fortbildungen Interventionen zu vermitteln. Außerdem wurden Kompetenzen und Qualifikationen in Moderation und Mediation erworben, um Gespräche zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten zu moderieren. Darüber hinaus fanden Modelle Kollegialer Beratung und Supervision Einzug in die Tätigkeit der Mobilen Dienste, um angemessen und professionell die eigene Tätigkeit zu evaluieren, im Team offene Fragen zu klären und um Rückhalt zu gewinnen. So wurde umfangreiches Feldwissen aus Studium, Vorbereitungsdienst und eigenem Unterricht ergänzt um Handlungs- und Methoden- wissen, aus dem Bereich der Beratung und der Hilfe zur Selbsthilfe.

Um die Feldbeobachtungen auf eine breitere Basis zu stellen, wird zunächst das Feld umfassend exploriert und darauf aufbauend die Aufgaben der Sonderpädagogen erhoben. Die genannten Aufgaben werden als Ausdruck bestimmter Aufgabenredefinitionen verstanden und im Aspekt der personalen Faktoren vertieft. Damit wird die Bedeutung der personalen Faktoren abgebildet. Diese wird anschließend auf den Prozess der Aufgabenübernahme, sowie auf die Ausgestaltung der Mobilen Dienste bezogen.

Die Gesamterhebung nahm die Ergebnisse zu Aufgaben von Sonderpädagogen als Grundlage des weiteren Vorgehens. Außerdem wird Bezug auf amerikanische Entwicklungen zur schulischen Konsultation, sowie auf bekannte gestufte Systeme der sonderpädagogischen Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, genommen. Der erkennbare Aufgabenkatalog und -kontext wurde für die Mobilen Dienste in Niedersachsen ergänzt und spezifiziert. Grundlegende Feldbeobachtungen, sowie eigene Erhebungen und eine Pilotstudie verdeutlichten, dass bereits andere Tätigkeiten, Gewichtungen und Ausgestaltungen vorhanden waren.

Die vorliegende Studie ist die erste im deutschsprachigen Raum, welche die Aufgaben und die Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten umfassend erhebt, in ihrer Bedingtheit untersucht und eine komplexe Analyse dazu erstellt.

Durch die Hinzunahme des Rahmenkonzepts von J.R. Hackman, zur Analyse der Aufgabenübernahme aus dem Jahr 1969, sind in dieser Arbeit der Begriff und das Konstrukt der Aufgabenredefinition zentral für die Analyse der Aufgaben. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Aufgabenübernahme durch die Mobilen Dienste zu erheben und darüber hinaus Hinweise für die Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen zu sammeln. Diese werden in der vorliegenden Arbeit aufbereitet und diskutiert.

Der Blick auf die Arbeitspsychologie, hier insbesondere der von Hackman, sowie späterer Autoren wie Parker oder Dettmers, die sich auf Hackman berufen, verdeutlicht, dass, neben den Bedingungen eines neuen Arbeitsfeldes, noch weitere Faktoren eine Rolle spielen. Fragen nach strenger oder freier Orientierung an konkreten Arbeitsplatzbeschreibungen, nach freiwilliger Mehrleistung, nach sozialen Faktoren und unterschiedlichen Organisationsformen wirken auf diese spezifische Situation. Fachwissenschaftlich akzeptiert ist die Feststellung, dass subjektive Auffassungen der Aufgaben einen wesentlichen Einfluss auf die weiteren Handlungen haben. Hackman spricht in diesem Zusammenhang erstmals 1969 von *„redefined task input"* (vgl. HACKMAN 1969), welcher ein zentraler Begriff der Aufgabenredefinition, im Rahmen des Prozesses der Aufgabenübernahme, ist.

Ein multipler Feldzugang aus eigenen Erfahrungen, Netzwerktätigkeiten und Voraberhebungen ermöglicht die Anlage eines umfangreichen und komplexen Forschungsdesigns. Die Entscheidung für Fragestellung und Methodik ist wesentlich davon beeinflusst, dass die Möglichkeit bestand, auf ein zuvor ausgebautes Netzwerk von Teilnehmern einer regelmäßig stattfindenden Fachtagung zurückzugreifen. Dies wurde und wird als Chance und als Verpflichtung betrachtet, fundierte, breit aufgestellte und für die Praxis relevante Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Als Beteiligter im Feld, insbesondere in einer herausragenden Stellung als Organisator eines regelmäßigen Treffens der Mobilen Dienste in Niedersachsen, ist es gleichzeitig Zielstellung dieser Dissertation, eine wissenschaftliche Grundlage für die weitere Entwicklung der Mobilen Dienste vorzulegen. Unbeachtet eigener Präferenzen in der Praxis sind Qualitätsmerkmale und fundierte Hinweise zur Ausgestaltung der Mobilen Dienste zu erarbeiten, damit die Tätigkeit auf eine grundlegende und allgemein gültige Basis gestellt werden kann. Dies ist insofern vonnöten, da neben den bisherigen Professionsmerkmalen einer unterrichtenden, beratenden,

diagnostizierenden und fördernden Förderschullehrkraft, nun eine Verschiebung in einem sonderpädagogischen Tätigkeitsfeld erfolgt ist, die eine zentrale Aufgabe in der Beratung vorsieht, der die weiteren Expertisen zu- oder beigeordnet sind.

## 1.2 Aufbau der Dissertation

Die Dissertation behandelt in Kapitel 2 zunächst die theoretischen und empirischen Grundlegungen und nähert sich so den spezifischen Aufgaben der Sonderpädagogen in Mobilen Diensten an. Zunächst wird der Begriff der Aufgabe geklärt. Die Aufgabe kann als bedingte Interaktion betrachtet werden. In dem hier besprochenen Feld findet diese Interaktion zwischen dem Sonderpädagogen, mit seinem professionellen Repertoire, und dem Zielsystem, der Schule, statt. Weitere Aspekte der Aufgabe, wie ihre Strukturiertheit, ihre direkten Bedingungsfaktoren und ihre inhaltliche Bedeutung werden ergänzend ausgeführt.

Dann erfolgt die Vorstellung des zentralen theoretischen Analysekonzeptes, dem Rahmenkonzept der Aufgabenübernahme nach J. R. Hackman in Kapitel 2.2. Dieses wird zudem mit weiteren Überlegungen, insbesondere von Dettmers und Parker ausgebaut. Eine direkte Anwendung in der Erhebung fanden die von Hackman ausgearbeiteten personalen Faktoren, sowie die Merkmale der Aufgabe. Namensgebend für die Dissertation wird mit Hackman darauf verwiesen und herausgearbeitet, dass im Prozess der Aufgabenübernahme eine Re-Definition der Aufgabe stattfindet und sich dies in der Umsetzung wiederfindet. Die Umsetzung, wie auch die personalen Faktoren, werden zudem als Auswertungsebenen betrachtet. Sie geben weitere Hinweise zur Aufgabenredefinition.

Als wesentliche empirische Erhebungen oder deren Überblick zu Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings werden die Arbeiten von Melzer & Hillenbrand und Werner & Quindt in Kapitel 2.3 aufgearbeitet und weiter ergänzt. In Kapitel 2.4 folgt eine Bearbeitung der sonderpädagogischen Beratung und der sonderpädagogischen Unterstützung bei Verhaltensstörungen. Sie sind als Plädoyers aufgebaut, und insbesondere die Ausführungen zur schulischen Konsultation stellen eine Basis für die weitere theoretische Auseinandersetzung mit den Mobilen Diensten dar.

In Kapitel 3 wird die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in ihrem Bezug auf die Schule ausgebreitet. Nach einer begrifflichen Klärung, sowie den grundlegenden Ausführungen zur Genese, Bedingungsfaktoren, Erklärungsansätzen, Erscheinungsformen, Klassifikationen und Prävalenz, widmet sich dieses Kapitel den vielfältigen Formen der schulischen Unterstützung, insbesondere mit Bezug auf die präventive Förderung. Ein zusätzliches Augenmerk wird auf die Klärung von Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Prävention, Intervention und Rehabilitation, und der Vernetzung der Unterstützung gelegt. In Kapitel 3.6 werden internationale sowie deutsche Beispiele sonderpädagogischer Unterstützungssysteme vorgestellt.

Die Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen werden in Kapitel 4 beschrieben, mit einem abschließenden Ausblick auf vergleichbare Institutionen in weiteren Bundesländern. Die Mobilen Dienste sind mit bildungspolitischen Erwartungen und aus einer spezifischen Entwicklung heraus in Niedersachsen entstanden und wurden mit dem Erlass zur sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen aus dem Jahr 2005 rechtlich festgeschrieben. Nach deren Darstellung werden die Entwicklung und insbesondere der Ausbau der Mobilen Dienste nachgezeichnet. Auf Grund der Vielfalt der Mobilen Dienste in Niedersachsen sind sie äußerst präzise zu umschreiben. Dies findet in diesem Umfang hier zum ersten Mal statt, in Kapitel 4.3 nach den Organisationsformen und in Kapitel 4.4 nach der inhaltlichen Ausgestaltung.

Mit der Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes, bildet das Kapitel 5 den Übergang zur Erhebung. Es werden außerdem die persönlich-beruflichen Ausgangspunkte angesprochen, sowie die forschungsleitenden Fragestellungen vorgestellt.

In Kapitel 6 sind die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente beschrieben und erörtert. Auf Grundlage der Delphi-Methode sind die Schritte eine Mischung aus erklärendem und verstehendem Vorgehen mit Ergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen und aus einem multimodalen Ansatz heraus generiert. Zunächst wird das komplexe Gesamtdesign in seinen grundlegenden Merkmalen sowie in den Strukturen und Abläufen beschrieben. Es folgen die Ausführungen zum Sampling in Kapitel 6.2. Darauf werden die drei, zur Anwendung ausgewählten, Erhebungsinstrumente Fragebogenerhebung, Delphi-Befragungen und Gruppendiskussionen erörtert. Für die Datenaufbereitung und die Auswertungsinstrumente ist das Kapitel 6.4 vorgesehen.

Sie werden entsprechend der Erhebungsformen vorgestellt. Das Kapitel schließt mit der Besprechung der zu Grunde gelegten Gütekriterien und den forschungsethischen Implikationen ab.

Die Rahmenbedingungen der Datengenese sowie die Datengrundlage werden in Kapitel 7 ausführlich dargestellt. Zunächst wird dabei das Feld betrachtet, sowie die eigenen Zugänge dazu. Hierzu zählt unter anderem die Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2010 und die der Erhebung vorausgehende Pilotstudie. Die Vielzahl an Daten wird in Abfolge ihrer weiteren Erhebung betrachtet. Zunächst geht es um die quantitative Erhebung der Aufgaben, dann um die Ergebnisse der drei qualitativen Befragungswellen zu den Aufgaben und zu den Aufgabenredefinitionen. Zum Abschluss werden die Daten der Gruppendiskussion eingeordnet.

Mit Kapitel 8 erfolgt eine ausführliche Darstellung aller erhobenen Daten. Es stellt somit die umfassende Exploration des Feldes dar. Gleichzeitig sind dies die Einzelergebnisse, die in der Ergebnisdiskussion mit einander in Bezug gesetzt werden. Die Ergebnisse sind in den Text hineinkopiert, entweder als Tabellen oder in grauer Schrift, und direkt erläutert. So kann jedes Ergebnis jeder Erhebung direkt dargestellt werden, ein umständliches Umblättern und Suchen sollte entfallen. Außerdem bietet dieses Vorgehen bei der Masse an Daten eine Orientierung vom Teil zum Ganzen, welches in der umfassenden Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 9 zum Tragen kommt. Dieses Folgekapitel verdichtet die Exploration und führt zum Erkenntnisgewinn, bezogen auf die forschungsleitenden Fragestellungen und darüber hinaus.

In Kapitel 10 werden die Methoden, sowie das gesamte Vorgehen und die Entwicklungen während der Erhebungen, kritisch hinterfragt. Darauf aufbauend werden Limitationen der Ergebnisse aufgezeigt. Das multimodale Vorgehen, die großen Datenmengen und Detailfragen gilt es genauer auf ihre Auswirkungen für die Reliabilität der Ergebnisse zu hinterfragen. Auf der anderen Seite sind der qualitative Ansatz und der hohe Grad der Beteiligung, also der prozesshafte Charakter der Untersuchung, erst mit einer Reflexion der Vorgehensweisen und Gütekriterien mehr oder minder abgeschlossen und daher integraler Bestandteil.

Nach ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis, werden die Ergebnisse in Kapitel 11 betrachtet. Dieser Fokus erweitert die Diskussion der Ergebnisse und zeigt ihre Relevanz für die Praxis auf. Es wird geprüft, inwieweit die erzielten Erkenntnisse einer an der Praxis orientierten Reflexion standhalten, sich

möglicherweise verändern oder neue Nuancen aufzeigen und wie sie auf selbe zurückwirken können. Es sei betont, dass die vorliegende Arbeit als eine besondere Form der Fortsetzung der Diskussion in der Praxis betrachtet wird. Den Abschluss bilden sechs Empfehlungen für die sonderpädagogische Praxis.

In Kapitel 12 folgt ein Resümee mit Ausblick. In diesem wird die Vielzahl der Ergebnisse berücksichtigt, die im Rahmen der leitenden Fragestellung nicht verfolgt werden konnten und für deren Bearbeitung keine Ressourcen zur Verfügung standen.

Quellenverzeichnis, das Verzeichnis der Anhänge, Lebenslauf und eidesstattliche Erklärung bilden den Abschluss der Dissertation. Ein Datenträger mit Erhebungsdokumenten und weiteren Materialien ist der Dissertation beigelegt. Besonders relevante Erhebungsdokumente sind zusätzlich ausgedruckt worden und liegen in gebundener Form vor.

Die ausgefüllten Fragebögen, sowie die Videosequenzen der Gruppendiskussion, sind beim Autor archiviert und können bereitgestellt werden.

# 2 Grundlegungen

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Frage nach den spezifischen Aufgaben und Aufgabenbereichen sowie den sich daraus ergebenden und den damit einhergehenden weiteren Faktoren der Aufgabenübernahme von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Untersuchung ist als Professionsforschung angelegt und geht zudem auf strukturierende Bedingungen ein. Sie wird dem „Experten-Paradigma" zugeordnet, da die Dissertation ebenfalls ...

> *„[…] auf die Spezifik des Wissens, Könnens und professioneller Überzeugungen zielt sowie auf die Rekonstruktion ihrer Genese. […] Darüber hinaus bleibt aber auch die Analyse strukturierender Bedingungen professionellen Handelns eine stetig bestehende Herausforderung, die für die Lizensierung (Ausbildung) und Mandatisierung (Aufgabenbestimmung) Professioneller (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014) ebenso von Bedeutung ist wie für die Ausformung individueller Berufsidentitäten, Wissensformen und Handlungspraktiken"*
>
> (MOSER 2016, 666; In: HEDDERICH et. al. [HRSG.])

Zunächst wird der Begriff der Aufgabe geklärt und mit Bezug auf das MTO-Konzept nach Ulich ein allgemeines Bedingungsfeld von Aufgaben aufgezeigt. Daraufhin wird, mit dem Rahmenkonzept der Aufgabenübernahme nach Hackman, die wesentliche Betrachtungsgrundlage eingeführt und erklärt. Insbesondere auf die Aspekte Aufgabenredefinition und personale Faktoren stehen im Mittelpunkt der Analyse.

Die Grundlagendiskussion wird fortgesetzt mit der Spezifikation von Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Schulsystemen. Gute Anhaltspunkte dazu liefern die empirischen Daten von Hillenbrand und Melzer, sowie von Werner und Quindt. Hinzugezogen worden ist eine Darstellung von Wittrock, als Verweis auf bereits frühere Überlegungen, sowie als Ergänzung und zur Triangulation der empirischen Daten. Als weitere Perspektive wurde zudem der Bildungsbericht (2014) herangezogen.

Den Abschluss der Grundlegungen bildet die Besprechung von sonderpädagogischer Unterstützung sowie sonderpädagogischer Beratung, als zentrale und weitestgehend ungeklärte Begriffe für die subsidiäre sonderpädagogische Unterstützung in inklusiven Settings. Diese sind als begründetes Plädoyer für ein Kontinuum der Unterstützung und die schulische

Konsultation angelegt, da hierin wesentliche Chancen für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gesehen werden.

## 2.1 Begriffliche Klärung: Aufgabe

Eine ausführliche begriffliche Klärung des Begriffes der Aufgabe ist insofern vonnöten, da sich aus dem Alltagsbegriff, dessen Synonymen und begrifflichen Ergänzungen, ein sehr weites Begriffsfeld ergibt. Damit sperrt sich dieser Begriff zunächst einer eindeutigen Bestimmung. Eine weitere Begründung liegt darin, dass es zwar arbeits- psychologische Arbeiten über Lehrkräfte gibt, die (sonder-)pädagogische Debatte über Aufgaben von Sonderpädagogen in einem inklusiven Schulsystem aber keinen spezifischen Begriff von Aufgabe entwickelt hat (vgl. MELZER & HILLENBRAND 2013 bzw. 2015; WERNER & QUINDT 2014; MOSER 2016).

Inwiefern die Aufgabenstruktur, Aufgabeninhalte und personale Faktoren bedeutsam für die weitere Analyse der Aufgaben von Sonderpädagogen sind, wird im Folgenden herausgestellt.

Im Brockhaus wird der Begriff Aufgabe, als …

> *„[…] Aufforderung oder Verpflichtung zur Bewältigung einer Anforderung, etwa im sensu-motorischen, kognitiven oder affektiven Bereich"*
>
> (ZWAHR 2006, 680)

… definiert. Der Duden unterscheidet das Wort Aufgabe in vier Bedeutungen, wobei hier die zweite Bedeutung in der ersten Bedeutungsvariante gewählt wird (vgl. DUDENREDAKTION 2014, 118). Insofern wird in vorliegender Arbeit der Begriff Aufgabe im Sinne von

> *„[…] 2 a) etwas, was jemandem zu tun aufgegeben ist; Auftrag, Obliegenheit […]"*
>
> (DUDENREDAKTION 2017)

… betrachtet. Synonyme dazu sind Amt, Anforderung, Auftrag, Bestimmung, Forderung, Funktion, Geschäft, Pflicht, Weisung, Rolle, Schuldigkeit und Verpflichtung.

Auf Grund der alltagssprachlichen Nutzung des Begriffs Aufgabe und dessen Synonyme, ist eine analysierbare Einheit für das Forschungsvorhaben zu bilden.

So wird im ersten Schritt der Begriff „Aufgabe" weiterverfolgt und im Anschluss auf Strukturen eingegangen.

Neben der Zielbezogenheit des menschlichen Verhaltens gibt es eine Reihe allgemeiner Aufgabenmerkmale, wie

> *„[…]*
>
> - *einen Satz von Bedingungen, deren Erfüllung menschliche Leistung erfordert,*
> - *eine auf ein spezifisches Ziel hin ausgerichtete Aufgabenbewältigung,*
> - *Beginn und Ende sind definiert durch Hinweisreize,*
> - *die Aufgabenbewältigung bezieht sich auf eine relativ kurze Zeitspanne,*
> - *kann durch andere Aufgaben unterbrochen werden."*
>
> (VAN COTT und PARAMORE 1988, zitiert in: SONNTAG 2016, 302)

Damit sind Merkmale benannt, die den Begriff Aufgabe beschreiben. Die vertiefende Analyse kommt jedoch nicht umhin, weitere Prozesse und Aspekte aufzuarbeiten. Sehr grundlegend im Bereich der Arbeitspsychologie definiert Hacker die Aufgabe so:

> *„Die Aufgabe entsteht beim Übernehmen des objektiven Arbeitsauftrags. Dabei muss das geforderte Ergebnis als Ziel antizipiert und die Ausführungsbestimmungen der erforderlichen Handlungen müssen berücksichtigt werden."*
>
> (HACKER 2005, 63)

Auf die, für diese Arbeit wesentliche Unterscheidung zwischen subjektiver Aufgabe und objektiven Arbeitsauftrag, wird im Folgekapitel genauer eingegangen. Diese Unterscheidung ist grundlegend in Hackmans Konzept der Aufgabenübernahme. Er spricht in diesem Zusammenhang von objektiver und redefinierter Aufgabe.

Die Handlungsoptionen, die eine Aufgabe impliziert, werden im Kontext ihrer Ausführung betrachtet. So sind Aufgabenstellung, Ziel und Weg miteinander in einer engen Wechselbeziehung zu betrachten. Dasselbe gilt für jeden Bereich einzeln sowie für den Prozess der Aufgabenübernahme.

Bezogen auf Hellpach können weitere Merkmale von Aufgaben ergänzt werden zu einem Konzept…

> *„[…], dass vollständige Aufgaben als eine Einheit von Planen, Ausführen und Kontrollieren beschreibt und auf das Erfordernis von Rückmeldungen in allen Phasen der Aufgabenbewältigung verweist. Ergänzt durch den Hinweis, jede wirkliche Aufgabe setze «einen stattlichen Rest persönlicher Auswirkungen in der Ausführung voraus» […]"*
>
> (ULICH 2011, 24)

… und berücksichtigt daher personale Aspekte. Hier sei auf die Betonung des Prozesshaften gerichtet. Es kann zudem nicht von einem oder mehreren konkurrierenden, linearen Abläufen ausgegangen werden, sondern von komplexen Wechselbeziehungen unter Rücksichtnahme von persönlichen Auswirkungen.

An dieser Stelle sei auf eine Bedeutungsebene verwiesen, die Hacker beschreibt:

> *„Die Einstellung zum Ziel und den Verwirklichungsbedingungen bildet den* ***Sinn der Aufgabe*** *und des Handelns, das diese Aufgabe löst. Der Sinn ist am Aufbau des Handelns entscheidend beteiligt. Selbst einzelne Willkürbewegungen sind von ihm abhängig, wie psycho-pathologische Untersuchungen (z.B. der Apraxie) erwiesen."*
>
> (HACKER, 2005, 64; Hervorhebung im Original)

Damit wird hervorgehoben, dass persönliche Einstellungen, als Überbegriff für diverse personale Faktoren, einen wesentlichen Einfluss auf die Aufgabe haben.

Unabhängig von den personalen Faktoren, sei eine Definition angefügt, die sich wiederum den grundlegenden Merkmalen zuwendet. Nach der DIN V ENV 26385 wird Aufgabe definiert als …

> *„[…] von einer aus dem Arbeitszweck abgeleiteten Aufforderung an die Arbeitsperson(en), eine Arbeit unter gegebenen Bedingungen nach einem vorgegebenen Verfahren auszuführen und ein bestimmtes Ergebnis anzustreben."*
>
> (DIN E.V. 2014)

Darin enthalten ist die Aufforderung, wobei diese von einer Person oder einer Institution gestellt sein kann. Zu ergänzen wäre, dass eine Aufgabe auch selbst auferlegt sein kann (vgl. HACKER 2005, 53).

Verfahren sind nicht immer im Vorfeld geklärt, ebenso wie die Ergebnisse, und dennoch übernehmen beide Dimensionen wichtige Funktionen für die

Ausgestaltung, Umsetzung und Evaluation. Sie sind spätestens beim Nachkommen der Aufgabe zu definieren. Wichtig für das vorliegende Vorhaben sind, neben den angesprochenen Dimensionen, die Hinweise auf den Arbeitszweck und auf die Bedingungen.

Im Duden wird ein Kategoriensystem benannt, wonach zwischen Gesamtaufgabe und Teilaufgaben unterschieden werden kann. Sonntag schreibt:

> *„[…] Aufgaben lassen sich analytisch in kleinere Einheiten, sog. Unteraufgaben („sub-tasks") oder Verhaltenselemente aufteilen und nach verrichtungsbezogenen Merkmalen entweder systematisch aufgelistet („task inventories") oder in einer logischen sequenziellen Abfolge („hierarchical task analysis") beschreiben."*
>
> (SONNTAG 2016, 303)

Zusätzlich ist es sinnvoll zwischen Aufgabe und Tätigkeit zu unterscheiden. Während Aufgaben Arbeits- und Handlungsoptionen darstellen, sind Tätigkeiten, *„Handlungen, die zur Erfüllung der Aufgaben dienen"* (vgl. DUDENREDAKTION 2016)

Insofern beschreibt die Aufgabe hier eine Einheit zur differenzierten Darstellung von Arbeits- und Handlungsoptionen dar. Da diese nicht immer direkt zugänglich sind, kann dazu auch von Tätigkeiten abgeleitet werden, insbesondere wenn es darum geht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuspüren, diese zu reflektieren und in einen Begründungszusammenhang zu stellen.

Die entwicklungsförderliche Aufgabengestaltung betrachtet den Zusammenhang zwischen Arbeitsstrukturen und Kompetenzentwicklung. Dieser Zusammenhang hat wesentliche Aussagekraft zur Aufgabenbewältigung und kann Hinweise geben, inwiefern Aufgaben inhaltlich und strukturell zu gestalten sind, um positive Auswirkungen in der Übernahme und Ausführung der Aufgaben zu erreichen. (vgl. WEISHART 2008, 297; DETTMERS 2009, 18; SONNTAG 2016, 395-396).

Weishart betont dazu, dass personenbedingte Faktoren einen sehr großen Einfluss darauf haben, ob Innovationen umgesetzt werden. (WEISHART 2008, 297). Weinert stellt fest, dass die Interdependenz viel stärker zu beachten sein wird, als die bisher vorwiegende Analyse von festgelegter Aufgabe und ihrer Umsetzung (WEINERT 2004, 31, 299-300). Wenn hier daher die Aufgabe betrachtet wird, dann sind weitere situative Aspekte und insbesondere die

personalen Faktoren mit zu betrachten, darunter das subjektive Aufgabenverständnis.

Die Aufgabe als zentrale Kategorie der Betrachtung ergibt sich einerseits aus der Aufgabenredefinition (vgl. ULICH 2011, 201; HACKER 2005, 53), andererseits aus der Beziehung zwischen Organisation und Individuum. Ulich ergänzt die Technik als dritten Faktor, eines Dreiecks mit der Aufgabe als Kern. Folgende Darstellung bezieht sich auf das so genannte MTO-Konzept, ergänzt um deren Kategorien (Kursivdruck) und die „Übersetzung" derselben für Aufgaben im pädagogischen Kontext (Fettdruck). Das MTO-Konzept, die Abkürzung steht für Mensch – Technik – Organisation, ist Grundlage für eine ganzheitliche Analyse von Arbeitsprozessen. Es versucht

> *„[…] den Einsatz von Technik, die Nutzung und Entwicklung der Mitarbeiterqualifikation sowie die Gestaltung der Organisation gemeinsam zu optimieren."*
>
> (ULICH 2011, 202)

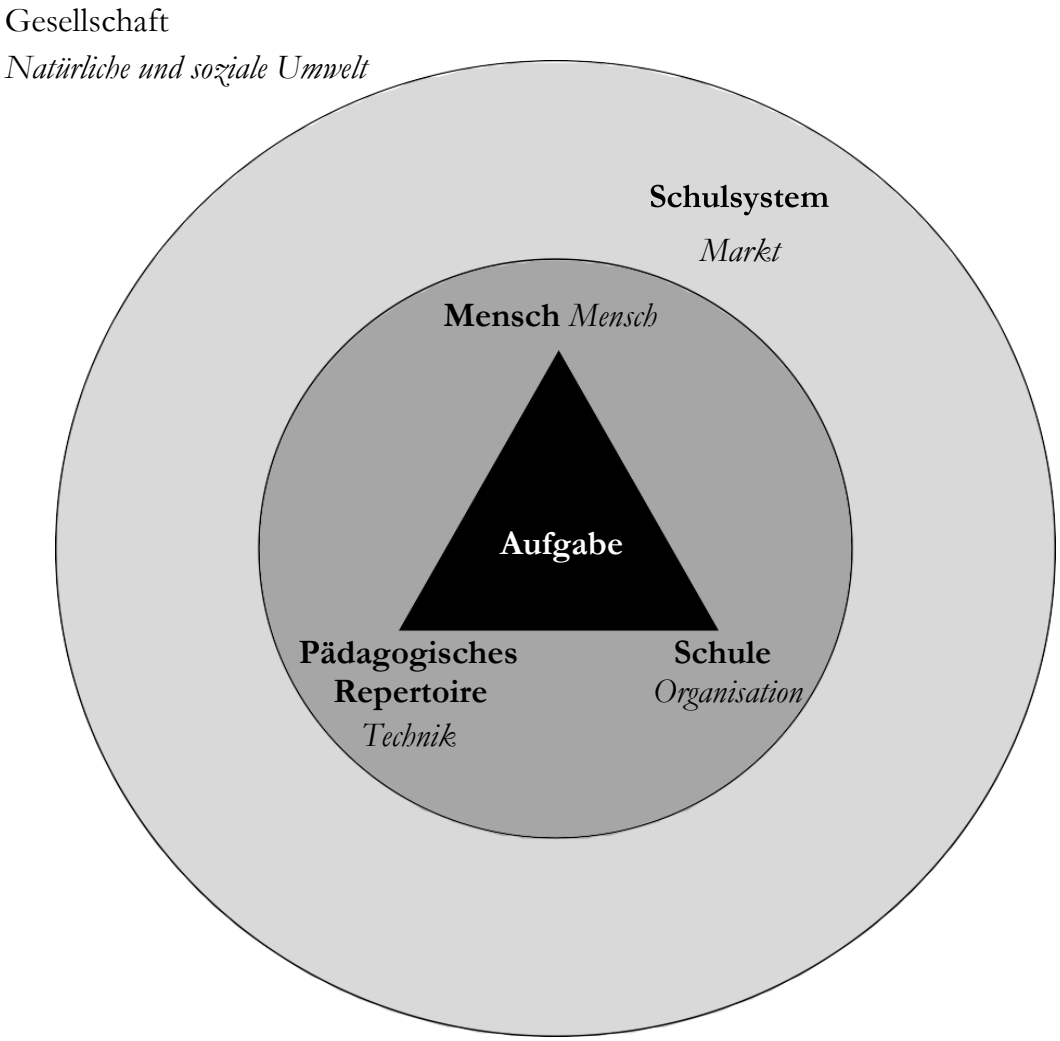



*Abbildung 1: MTO-Konzept (nach Ulich)*

(Anpassung an Aufgaben im Kontext Schule: F.O.)

Dieses Modell sei hier streng aus der Perspektive von Schule und den darin agierenden Lehrkräften und Sonderpädagogen im Mobilen Dienst betrachtet. Dementsprechend wurde das Originalmodell mit entsprechenden Begriffen versehen, zur Orientierung sind die ursprünglichen Begriffe miterwähnt.

Im Kern steht die Aufgabe, sei es als eine umfassende Gesamtaufgabe oder als eine ganz elementare Teilaufgabe. Ulich spricht *„Vom Primat der Aufgabe"* (ULICH 2011, 201), um die Eingebundenheit und das Zusammenwirken von Menschen in Organisationen und mit Technik zu erklären. Es ist eine fokussierte Bewältigung von Aufgaben. Die Aufgabe prägt die Tätigkeiten inhaltlich und in weiteren Kategorien, wie in personalen Aspekten. Kognitionspsychologisch betrachtet, sind Tätigkeiten gemeint, die einen IST-

Zustand in einen SOLL-Zustand überführen. So verstanden, sind an eine Aufgabe gebundene Tätigkeiten eine spezielle Form von Problemlöseverhalten (vgl. DETTMERS 2009, 8).

Im Kern, hier als innerer Kreis dargestellt, agieren Menschen. Damit wird bewusst von einer Eingrenzung auf eine berufliche Rolle als Lehrkraft oder Sonderpädagoge im Mobilen Dienst abgesehen. Sie arbeiten professionell in der Organisation Schule. Dabei nutzen sie ein pädagogisches Repertoire, also Methoden, Ressourcen und Techniken, die im Sinne einer übergeordneten pädagogischen Organisationsaufgabe modelliert sind (vgl. DETTMERS 2009, 9).

Während Ulich sehr deutlich eine Trennung zwischen Technik und Mensch vornehmen kann, seien für den schulischen Bereich darunter das Wissen um mögliche Methoden und Kompetenzen verstanden. Auf diese könnte, bei entsprechender Qualifikation und weiterer Rahmenbedingungen, zurückgegriffen werden, die die Performanz beeinflussen.

Die situativ konkret werdenden Aspekte und Aufgaben dieser Mikro-Ebene sind durch das Schulsystem mit gegebenen Organisationsformen, curricularen Vorgaben, behördlichen Regelungen und Anweisungen mitbestimmt. Hinzu kommen die Schulgesetze, -verordnungen und -erlasse, die auf einer Meso-Ebene im staatlichen Schulwesen den Rahmen geben und beeinflussen. Sie bestimmen nicht nur die Tätigkeiten mit, sondern stellen direkte, häufig umfassende, Aufgaben. Im Sinne eines umfassenden, ganzheitlichen Modells haben hier, wie auch zwischen den weiteren Ebenen, vielfältige Wechselbeziehungen von Abhängigkeit, Zirkularität oder Ritualisierung, eine große Bedeutung.

Auf der Makro-Ebene schließlich sind die Bezüge zu gesellschaftlichen Entwicklungen und der aktuelle Bestand an Ritualen, Inhalten, Kulturen von beispielsweise Interaktionen, der Chancenverteilung, sozialer Integration, Erziehung und Bildung. Diese wirken mittelbar und unmittelbar auf das Schulsystem und auf die Bewältigung von Aufgaben in der Schule ein und stellen Aufgaben an diese.

Nach Ulichs Modell, und der hier vorgenommenen Spezifizierung für den pädagogischen Kontext, ist die Aufgabe als ein Kern zu sehen. Dieser Kern steht in der Mitte des Dreiecks zwischen Mensch, seinem pädagogischen Repertoire und der Schule.

Dieser ist ebenso zu betrachten und zu analysieren wie seine Wechselwirkung mit den weiteren Ebenen von Schulsystem und Gesellschaft.

Damit werden die Aufgabe, und die mit ihr verbundenen Handlungsoptionen und Tätigkeiten, immer in einer Interdependenz betrachtet. Das Modell kann helfen die Beziehungen zwischen Gesamt- und Teilaufgaben, sowie zwischen Aufgabengruppen, aufzunehmen und zu beschreiben. Durch die Organisation Schule als unmittelbar mitbestimmenden Faktor der Aufgabe, ist zeitgleich die Frage von Zuständigkeit und die Einbindung unterschiedlicher organisationaler Ebenen und Möglichkeiten relevant und Teil des Prozesses der Aufgabenübernahme bzw. der Aufgabenredefinition. So ist die Aufgabe mithin auch ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Einzelaufgaben, Aufgabensynthesen und Aufgabenübertragung auf verschiedene Ebenen (vgl. DETTMERS 2009, 10).

Zu unterscheiden ist insbesondere zwischen den konkreten Aufgaben, die zumeist eine situative Spielart bekannter und vordefinierter, oder unbekannter und nicht vordefinierter, Aufgaben sein können und den zu Grunde liegenden Stellen, als mehr oder minder vordefiniertes Aufgabenbündel oder Arbeitsplatz für einen Menschen in einer Organisation (vgl. DETTMERS 2009, 11).

In dieser Arbeit wird zwischen konkreter und situativer Aufgabe unterschieden. Ebenso zwischen dem Aufgabenbündel und der Stelle, mit den sie konstituierenden, teilweise vordefinierten und bekannten, Einzel- und Gesamtaufgaben.

Gesamtaufgaben sind entweder die gleichen Aufgaben für eine Gruppe von Menschen mit gleicher Stelle oder es ist eine Aufgabe, mit Teilaufgaben, für ein Team, im Sinne einer gemeinschaftlich zu bearbeitenden Teamaufgabe. Hinzu kommen übergeordneten Organisationsaufgaben, wie dem Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen, im Sinne des Wirkens im Schulsystems (vgl. die Makroebene nach ULICH in Abb. 1) Das formal beschriebene Aufgabenbündel kann zudem von dem subjektiv verstandenen Aufgabenbündel unterschieden werden, wobei die Unterschiede insbesondere die Auswahl der Einzelaufgaben betreffen (vgl. DETTMERS 2009, 17).

## 2.2 Aufgabenredefinition

Die theoretische Rahmung des vorliegenden Forschungsvorhabens bezieht sich grundlegend auf die Dissertation von Jan Dettmers mit dem Titel *„Ich bin doch*

*kein Kellner! – das kunden- und innovationsbezogene Aufgabenverständnis von Handwerkern"* (2009). Diese bezieht sich u.a. auf Hackmans Rahmenkonzept zur Aufgabenübernahme, geht darüber hinaus zusätzlich und sehr umfangreich auf andere Konzepte ein, wie beispielsweise der Rollentheorie. In dieser Dissertation ist eine Konzentration auf ein Modell, das Rahmenkonzept zur Analyse von Effekten von Aufgaben, und darin auf einen Aspekt, den Prozess der Aufgabenredefinition, forschungsleitend. In der Auseinandersetzung mit dieser Arbeit wurde letztendlich Hackmans Ansatz als grundlegendes Element in der Ausarbeitung der Delphi-Studie und als grundlegender Erklärungsrahmen für die Interpretation der Ergebnisse gewählt und eingesetzt.

> *„Die Erkenntnis, dass Arbeitende ihre Arbeitsaufgaben redefinieren und damit das Aufgabenverständnis von Arbeitenden idiosynkratisch und individuell ist, hat in der Arbeitspsychologie breite Anerkennung erhalten."*
>
> (DETTMERS 2009, 6)

So definiert auch Hacker (2005, 52) die Aufgabe als einen übernommenen Arbeitsauftrag, der eine individuelle Interpretation bzw. Re-Definition der objektiven Aufgabe darstellt (vgl. auch ULICH 2011, 201).

Das Konzept des Job Crafting, nach Wrzesnewski & Dutton 2001, geht ebenfalls von einem nennenswerten gestaltenden Einfluss des Organisationsmitgliedes auf die eigene Arbeitstätigkeit aus (vgl. DETTMERS 2009, 27-28; SONNTAG 2016, 396). Als *„Job Crafter"* gestalten diese ihre Aufgaben selbst in stark regulierten Tätigkeitsbereichen, entwickeln beispielsweise unterschiedliche Verständnisse bezogen auf die Interaktion mit Kunden.

Bereits 1969 legte Hackman ein Rahmenkonzept vor, welches ein besseres Verständnis über die Aufgabe im Arbeitsprozess ermöglichen sollte (vgl. HACKMAN 1969; 97- 128). Bis dahin wurden die Aufgabe und deren Effekte eher untergeordnet betrachtet, wenn diese denn überhaupt berücksichtigt wurden. Aufbauend auf Hackman, sowie in vielen Parallelentwicklungen, wurden bis dato Charakteristika von Aufgaben und der Prozess der Aufgabenübernahme untersucht und die Analyseansätze, wie auch die Ergebnisse, vielfältiger.

Die Verengung auf das Rahmenkonzept von Hackman ist Folge einer fokussierten Betrachtung im Feld. Der hier favorisierte Ansatz hebt den

Blickwinkel auf die Interaktion zwischen den Sonderpädagogen, als *„Redefinierer"* ihrer Aufgaben, und der Tätigkeit im inklusiven Schulsetting hervor.

Hackman stellt der Prozess der Aufgabenübernahme in einer chronologisch nacheinander stehenden Abfolge von unterschiedlichen Schritten dar. Nicht alle der Bedingungsfaktoren und Bestandteile treten immer auf oder sind immer einer differenzierten Analyse zugänglich, was die Rolle als Rahmenkonzept verstärkt. Dennoch bietet Hackmans Rahmenkonzept eine Reihe von Faktoren bezogen auf die Aufgabe, die in ihren Interaktionen sichtbar und damit untersuchbar werden. Dieses Rahmenkonzept wird auf der folgenden Seite vorgestellt.

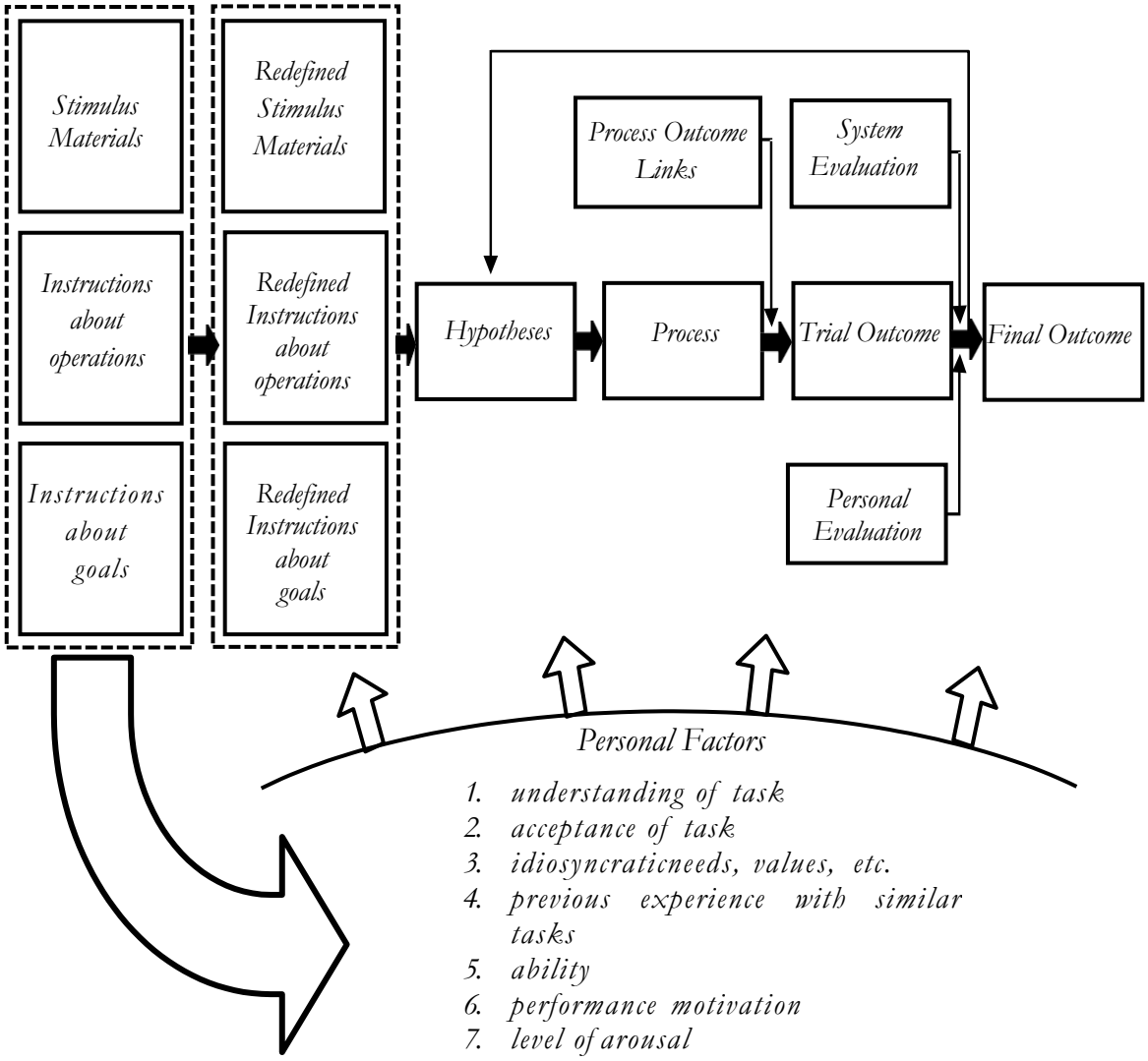



*Abbildung 2: Rahmenkonzept zur Analyse von Effekten von Aufgaben (nach J.R. Hackman; Übersetzung F.O.)*

Im Original lautet der Titel der Abbildung. *Framework for analizing effects of tasks* (HACKMAN 1969,118)[3] Zu Beginn steht die „objektiv" gestellte Aufgabe (*„objective task input"*). Um ein untersuchbares Objekt „Aufgabe" zu konstruieren unternimmt Hackman zwei Klärungsschritte. Zunächst nutzt er eine Abgrenzung der Aufgabe von der Situation, indem er konstatiert, dass:

> *„[…] a definition of ´task` will be proposed which explicitly differentiates this concept from the general performance situation."*
>
> (HACKMAN 1969, 101)

Im selben Schritt definiert er, über die Bestandteile von Aufgaben (s.u.), den Aufgabensteller als eine Figur außerhalb des Rahmenkonzepts. Diese Auslassung schränkt die Erklärungsweite des Rahmenkonzeptes ein. Gleichzeitig gelingt es so den Fokus auf die Aufgabe zu lenken und situative Faktoren des Aufgabenstellers und deren Einfluss getrennt zu betrachten.

Im zweiten Schritt widmet er sich der Aufgabenredefinition:

> *„A second issue which pervades many discussions of task definition has to do with the degree to which tasks imposed on subjects are subjectively redefined by them."*
>
> (HACKMAN 1969, 101)

Durch eine Nebenstellung von objektiver zu redefinierter Aufgabe schafft er zwei Analyseeinheiten mit gleichen Bestandteilen, aber unterschiedlichen Bedingungsfaktoren. Für Hackman wird die objektive Aufgabe zeitlich versetzt

---

[3] *Die in der Erhebung schwerpunktmäßig betrachteten Personalen Faktoren werden folgendermaßen übersetzt:*

| | |
|---|---|
| *1. understanding of task* | *Verstehen der Aufgabe* |
| *2. acceptance of task.* | *Akzeptanz der Aufgabe* |
| *3. idiosyncratic needs, values, etc* | *Spezifische Bedürfnisse und Werte* |
| *4. previous experience with similar tasks* | *Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben* |
| *5. ability* | *Fähigkeiten* |
| *6. performance motivation* | *Umsetzungsmotivation* |
| *7. level of arousal.* | *Stimmungslagen (im Arbeitsalltag)* |

*(vgl. Kap. 8.2.4 Übersetzung F.O.)*

*Auf weitere Übersetzungen der noch folgenden Zitate wird verzichtet. Wesentliche Informationen werden in der Besprechung mit übersetzt und so das Verstehen ermöglicht bzw. ausreichend offengelegt.*

subjektiv redefiniert und so zur redefinierten Aufgabe (*„redefined task input“*). Dies findet noch vor der eigentlichen Umsetzung der Aufgabe an. Dadurch wird diese zu einem untersuchbaren Gegenstand, mit der gleichen inneren Struktur als Aufgabe und (verdeckten) Bedingungen, die beschreibbar sind.

> *„[…] while the objective and redefined tasks occupy different temporal positions in the performance sequence, they both are still tasks and therefore can be described and differentiated on the same dimensions. Thus, the redefinition process can be viewed as that sequence of (mostly covert) behavior which occurs between the time a performer receives the task and the time he begins actual ´work` on it, and the problem of redefinition can be discussed in substantive rather than in definitional terms.“*
>
> (HACKMAN 1969, 103)

Mit diesem Ansatz wird die Aufgabenredefinition zu einem untersuchbaren Gegenstand innerhalb des Prozesses der Aufgabenübernahme. Während sich im gesamten Prozess viele weitere Ansatzpunkte für Analysen anbieten, beispielsweise die Evaluationsprozesse vor dem finalen Endergebnis oder der endgültigen Umsetzung sowie die Einflüsse der personalen Faktoren in der Umsetzungsphase. Zunächst soll die Untersuchung auf die Aufgabenredefinition begrenzt bleiben.

Dabei wird zwischen sich selbst gestellten und von jemand anderen gestellten Aufgaben unterschieden. Erstere sind direkt re-definierte Aufgaben, da …

> *„[…] the self-generated task is redefined by the performer(s) as it is generated or ´decided upon`, and does not exist in objective reality at all.“*
>
> (HACKMAN 1969, 114)

Von jemand anderen gestellte Aufgaben liegen in der oben beschriebenen Dualität als „objektiv“ gegebene Aufgabe und als „redefinierte“ Aufgabe vor. Unabhängig davon, ob die Aufgabe selbst gestellt oder angewiesen ist wird diese durch die drei Aspekte Stimulus Material, Instruktionen zur Umsetzung und Instruktionen bezogen auf das Ziel strukturiert. Je nach Aspekt gibt es weitere Untersuchungsdimensionen, so kann etwa das Stimulus Material bzgl. der Intensität, seiner Neuheit, der Komplexität, zeitlichen Wandel, „Unerwartetheit“ und Inkongruenz untersucht werden.

Hackman listet für alle drei Aspekte einzeln und übergreifend eine große Anzahl an Untersuchungsdimensionen auf (vgl. HACKMAN 1969, 115-117) und führt diese zusammen zu zwei Arten von Hypothesen, die in der Konfrontation mit der Aufgabe relevant sind:

*„[...] hypotheses relevant to the strategy of performance (i.e., ´How should I go about dealing with this task?`), an hypotheses relevant to the actual behaviors which will be performed (i.e.,*

*´Given that I am going to approach the problem this way, just what should I do or say?`).“*

(HACKMAN 1969, 120)

Und er liefert direkt im Anschluss wichtige Ansatzpunkte diese Hypothesen zu untersuchen, indem er Bedingungsfaktoren nennt und im Beispiel konkretisiert:

*„[...] The specific hypotheses which are generated will depend, of course, on the characteristics of the performer as well as upon the redefined task. Of particular importance in this regard may be any previous experience which the performer has had with the task or with tasks which seem to him to be similar.“*

(HACKMAN 1969, 120)

Damit stellt er diesen Bereich offen für empirische Untersuchungen:

*„As was the case for the redefinition process, the question of how different task characteristics affect the hypotheses which performers develop is open to empirical investigation.“*

(HACKMAN 1969, 120)

Im Beispiel nennt er mögliche Effekte bei unterschiedlichen Zielinstruktionen (a: „arbeitet zusammen“; b: „sei besser als die anderen“). Von besonderem Interesse für vorliegende Untersuchung ist die Frage nach ungeklärten Instruktionen und deren Einfluss auf die Umsetzungshypothesen und für die Aufgabenredefinition.

Hackman erstellt ein Rahmenkonzept für die Analyse von Aufgabeneffekten und bezieht ganz besonders die Übernahme der Aufgabe durch eine Person ein:

*„Since the information included in the objective statement of the task must be perceived and coded by the subject before it becomes useful to him, all of the factors which affect the dynamics of perception (e.g., needs, values, etc.) potentially will contribute to task redefinition.“*

(HACKMAN 1969, 119)

Bereits bei der Wahrnehmung und Enkodierung der Aufgabe wird diese verändert, um für die Person sinnvoll zu sein. Damit wird der Einfluss der personalen Faktoren auf die Aufgabenredefinition als wesentlich herausgestellt.

Sie erzeugen den Unterschied zwischen der objektiven und der redefinierten Aufgabe und führen zu konkreten Hypothesen für die weitere Aufgabenbewältigung sowie für das Problemlöseverhalten.

Die personalen Faktoren Verstehen der Aufgabe, Akzeptanz der Aufgabe, Spezifische Bedürfnisse und Werte, Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben, Fähigkeiten, Umsetzungsmotivation und Stimmungslagen (im Arbeitsalltag) geben Hinweise auf konkrete Aufgabenredefinitionen und ihre Bedingtheit, und auf die weitere Umsetzung sowie weitere Effekte, wie z.B. die Motivation durch Selbstwirksamkeitserleben.

Die personalen Faktoren sind dabei auch in Abhängigkeit zur Aufgabe und deren Struktur zu betrachten:

> *„[…] the individual`s performance motivation is not merely that motivation that the person ´brings with him` to the performance situation. The characteristics of the task itself (especially the stimulus materials) can strongly effect the performers level of motivation […]"*
>
> (HACKMAN 1969, 121)

Die objektive Aufgabe wirkt in die grundlegenden Prozesse der Aufgabenredefinition hinein und bestimmt diese mit.

Mit Blick auf die weitere Umsetzung und der Evaluation des Outputs sind weitere Schleifen und Neubewertungen als regelhafter Kreis vorgesehen, wobei diese auch zu einer Überarbeitung oder zu weiteren Klärungen der Aufgabenredefinition denkbar sind. Insbesondere in Teams oder im Austausch mit anderen Teams, welche die gleiche objektive Aufgabe wahrnehmen, verstehen und handeln, kann dies geschehen. Damit wäre zugleich eine Limitation im Ansatz von J.R. Hackman angesprochen, die eine Revision der Aufgabenredefinition so nicht vorsieht.

Hackmans Ansatz verdeutlicht, dass es sinnvoll ist zu einem Verhalten auch die entsprechende Aufgabe anzuschauen und diese zu analysieren.

> *„Regardless of which function tasks serve in a performance setting, there are both data and good a priori reasons to expect that the tasks themselves will have some influence on the behavior which takes place and the kind of outcomes which result."*
>
> (HACKMAN 1969, 123)

Die Aufgabe hat Auswirkungen auf die personalen Faktoren und auf die Aufgabenredefinition, die dann Ausgangspunkt für die Handlungen, mit denen die Aufgabe erfüllt wird.

Mit dem Rahmenmodell von Hackman sollen Erhebung und Ergebnisdiskussion diese Auswirkungen und Rückkopplungsprozesse sichtbar machen. Sie stehen modellhaft für den schwierigen Prozess der Arbeitsplatzbeschreibung und Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und in anderen inklusiven Settings.

Die Betrachtung der Aufgaben von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten schließt ein differenziertes Verständnis von Aufgabe und Tätigkeit und der verschiedenen (situativen) Interdependenzen ein. Es wird deutlich, dass Stellenbeschreibungen und Aufgabenbündel sehr viel mehr umfassen, als die Ansammlung konkreter Handlungen und Verantwortlichkeiten, sondern dass darüber eine ganze Reihe von personalen Faktoren und Abhängigkeiten mitverhandelt werden.

Die Aufgabe wird in der Arbeits- und Organisationspsychologie unter einer ganzen Reihe weiterer Aspekte betrachtet, in denen auch der Ansatz von Hackman weitere Beachtung gefunden hat. So beziehen sich rollentheoretische Ansätze, z.B. zum Extra-Rollen-Verhalten und die flexible Rollenorientierung (vgl. PARKER, WALL & JACKSON 1997, PARKER 2007, PARKER & GRANT 2009) auf Hackman. Gleiches gilt für konstruktivistische Ansätze. Sie gehen von Aufgabenredefinition sowie einer starken subjektiven Prägung der Aufgabenübernahme und der Ausführung von Tätigkeiten aus (DETTMERS 2009, 28).

Das Konzept der flexiblen Rollenorientierung ist dabei sehr konkret auf die jeweilige Arbeitssituation bezogen und betrachtet v.a. die Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Arbeitnehmer bei der Übernahme von Aufgaben festzustellen sind. So wird untersucht, ob sich diese an die formale Stellenbeschreibung halten oder ob weitere Aufgaben übernommen werden.

Die Arbeiten Parkers prägen in ihren Quintessenzen den Titel dieser Arbeit. Sie und ihre Kollegen stellten jeweils heraus:

*„That´s not my job“*
(PARKER, WALL & JACKSON, 1997)

*„That is my job“*
(PARKER 2007).

## 2.3 Aufgaben von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in inklusiven Schulsystemen

Ganz allgemein gefasst liegen die Aufgaben von Sonderpädagogen in drei Feldern. Prävention, Intervention und Rehabilitation. Bezogen auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutet dies:

> *„Schon im Vorfeld sollen Maßnahmen die Entstehung von Verhaltensstörungen verhindern. Von der begleitenden Assistenz bis zur Eingliederungshilfe für das Leben mit solchen Beeinträchtigungen reichen die weiteren Aufgaben."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 20)

Diese Einteilung zeigt bereits auf, dass das Arbeitsfeld von Sonderpädagogen sehr weit gesteckt ist. Ein ausdifferenziertes System von Angeboten ist in vielen Bereichen sonderpädagogischer Unterstützung entstanden. Aufgaben werden gebündelt, um einer bestimmten Klientel und einem definierten Ziel gerecht zu werden, sind inhaltlich unterschiedlich, und können dennoch in Kategorien zusammengefasst werden. Die Aufgaben von Sonderpädagogen lassen sich diesen Kategorien zuordnen:

> *„-Beraten (Schüler, Kollegen, Eltern)*
> *- Diagnostizieren (Kind-Umfeld-Analyse)*
> *- pädagogisch-therapeutisch Fördern*
> *- Unterrichten mit spezifischen didaktisch-methodischen Ansätzen*
> *- Erziehen*
> *- Kooperieren*
> *- Beurteilen*
> *- Probehandeln/ Innovieren*
> *- Planen*
> *und (als die Gesamtprofession betreffende Metakompetenz)*
> *- theoriegeleitet reflektieren"*
>
> (WITTROCK 1997, 11;
> vgl. auch: STEIN 2017,191-222; MYSCHKER & STEIN 2014, 430-431)

Dabei hat für den Kontext Verhaltensstörungen der Bereich Erziehen eine besondere, ja eine herausragende Stellung (vgl. STEIN 2017, 191-222). Im Rahmen von inklusiver Beschulung stellt sich die Frage inwieweit der Sonderpädagoge die Aufgaben Unterrichten und Erziehen umsetzen soll. Er

fungiert nicht mehr als Klassenlehrer, sondern arbeitet in Kooperation mit Regelschullehrkräften und nimmt vor Ort eine subsidiäre Funktion ein. Wann ist das Expertenwissen des Sonderpädagogen gefragt? Wann seine (zusätzliche) Expertise als Moderator oder systemischer Berater? Wie greifen diese Bereiche ineinander? Wie funktionieren und harmonieren diese Bereiche zusammen?

Eine Aktualisierung der Aufgabenprofile im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in unterschiedlichen inklusiven Settings ist vor diesem Hintergrund wünschenswert, aber (noch) nicht zu finden. Bisher werden die Aufgabenprofile in erster Linie für Sonderpädagogen erarbeitet, die im schulischen Kontext Unterrichten und ergänzend zusätzliche Aufgaben übernehmen, wie die Diagnostik oder die Beratung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Gesellschaftliche Entwicklungen führten in den letzten Jahrzenten insbesondere zu verstärkten Maßnahmen der Prävention. Die Rehabilitation wandelte sich ebenfalls, von einem eher abgeschotteten System zu mehr „sichtbarer" Hilfe, offener Einrichtungen und den verstärkten Bemühungen um gesellschaftliche Teilhabe. Im Rahmen der Umsetzung der Rechte der Menschen mit Behinderungen erfährt dieser gesellschaftliche Wandel eine starke Basis und wirkt entsprechend tiefgreifender. Gleichzeitig ist die Gesellschaft verstört ob massiver Gewaltanwendungen durch Kinder und Jugendliche und reagiert mit intensivpädagogischen Maßnahmen, aber auch mit zusätzlichen Möglichkeiten des Arrests.

Die unterstützenden Berufe und Institutionen wandeln sich ebenfalls. Sei es im rehabilitativen Bereich, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die bereits mehrere Institutionen „durchlaufen" haben oder im Bereich der Interventionen, wo flexible Hilfen in unterschiedlich, möglichst inklusiven Settings, entwickelt und gestaltet werden müssen. Und im Bereich der Prävention ebenso. Die Regelschule soll insgesamt tragfähiger werden. Alles mit der Folge, dass Sonderpädagogen in neuen Bedingungsgefügen arbeiten. Diese bestehen in Weiterentwicklungen des Bestehenden, paradigmatische Wechsel in Grundannahmen oder gesellschaftlichen Zielsetzungen oder gänzliche neuen Rahmenbedingungen.

Das Berufsbild von Sonderpädagogen in Niedersachsen ist spätestens mit der Neufassung des §4 des Niedersächsischen Schulgesetzes zum Schuljahr 2013/ 2014 – seitdem heißt dieser Paragraph „Inklusive Schule" – einem durchgreifenden Wandel unterzogen. Die angestrebte Ausweitung der

Partizipation für Menschen mit Behinderungen in den Schulsystemen der Länder bedeutet v.a. die Ausweitung der gemeinsamen Beschulung, eine bessere Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Förderorten und einem breiter aufgestellten Fördersystem. Dabei geht es um die Anpassung des Unterrichts und des Schulbesuchs an dem individuellen Bedarf der Schüler.

Dafür notwendig ist die Neuausrichtung der Unterstützung, Begleitung und Beratung durch Sonderpädagogen mit allen Konsequenzen für deren Profession:

> *„Sonderpädagogische Lehrkräfte sind – neben der Tätigkeit als Klassen- und Fachlehrkräfte an Förderschulen – zunehmend an allgemeinen Schulen als Kooperationslehrkräfte und als sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte tätig, ebenso für sonderpädagogische (mobile) Dienste, an Sonderpädagogischen Kompetenzzentren und als externe Beratungslehrkräfte. Im Unterricht der allgemeinen Schulen übernehmen sonderpädagogische Lehrkräfte zudem erwei- terte Rollen (z.B. Beratung und Unterstützung von Lehrkräften ohne sonderpädagogische Qualifikation sowie des nicht-pädagogischen Personals, Organisation von inklusiven Lehr- und Lernprozessen, Beteiligung an Diagnoseverfahren, Mitwirkung an der Schulentwicklung) […]"*

(AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 189)

Entsprechend dem im Kapitel 2.1 vorgestellten MTO-Konzeptes finden auf der Makro-Ebene der Gesellschaft, sowie der Meso-Ebene des Schulsystems, wesentliche Veränderungen statt. Diese haben Auswirkungen auf die Konstituierung von Aufgaben zwischen Menschen, den pädagogischen Ressourcen und die konkrete Schulorganisation. Auf gesellschaftlicher Ebene wurden mit der Salamanca- Erklärung, der Erklärung und der Ratifizierung der Rechte von Menschen mit Behinderungen, gesellschaftlichen Entwicklungen ein völkerrechtlich verbindlicher Rahmen gegeben und neue Durchsetzungsmöglichkeiten geschaffen. Außerdem wurde die gesellschaftliche Debatte um Teilhabe und Inklusion ausgeweitet und intensiviert. Letztlich verpflichtete der Artikel 24 der Rechte von Menschen mit Behinderungen die Bundesländer ein inklusives Schulsystem bereitzuhalten.

Seit 1998 sind in Niedersachsen, unter dem Label „Lernen unter einem Dach" und den später folgenden Regionalen Integrationskonzepten (RIK), sonderpädagogische Arbeitsplätze entstanden, die sich deutlich von dem bisherigen Berufsbild eines Sonderpädagogen unterscheiden. Hierzu gehören beispielsweise: eine Vielzahl veränderter Aufgaben, neue Bedingungsgefüge für die Ausübung des Berufs und eine Neugewichtung von Tätigkeiten und

Aufgaben. Wie hier bereits deutlich wird, sind dabei weder die Aufgaben, noch die Arbeitsplätze vollkommen neu entstanden, sondern haben sich in Niedersachsen in mehreren Etappen entwickelt. Gleichzeitig blieb eine flächendeckende oder gar verbindliche Verbreitung und Versorgung mit derart gestalteten Arbeitsplätzen für Sonderpädagogen im Rahmen einer gemeinsamen Beschulung aus. So sind mithin in der Praxis auch nur allgemeine Regelungen zu finden, eine Übersicht wie auch eine Evaluation stehen aus.

Melzer und Hillenbrand argumentieren mit Lindmeier für detaillierte Aufgabenbeschreibungen als eine Grundlage für die weitere Professionalisierung sonderpädagogischer Tätigkeit in der Regelschule. Sie verweisen auf zahlreiche Erfahrungsberichte und die Diskussion „auf theoretischer Basis" und dem Mangel an empirischen Studien in Deutschland. (vgl. MELZER & HILLENBRAND 2013, 194-195).

Trotz der genannten Vorläufer, sowie der Errungenschaften von Initiativen für die Partizipation von Menschen mit Behinderungen, stellen Melzer und Hillenbrand 2015 wiederholt einen wesentlichen Mangel fest:

> *„[…] die begrenzte Forschungslage: Es fehlt an empirischen Untersuchungen zu Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen im deutschsprachigen Raum"*
>
> (MELZER & HILLENBRAND 2015, 231).

Werden nun Aufgaben von Sonderpädagogen thematisiert, insbesondere in Bezug auf die gemeinsame Beschulung (vgl. REISER, IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007; MELZER & HILLENBRAND 2013 bzw. 2015, WERNER & QUINDT 2015), werden zunächst die (zukünftigen) quantitativen Veränderungen in den Aufgabenbündeln, (Teil-)Aufgaben und Tätigkeiten dargestellt. Auf dieser Grundlage kann eine fundierte Darstellung von möglichen Arbeitsplatzbeschreibungen für Sonderpädagogen erfolgen, sowie eine davon abgeleitete überarbeitete Liste von Kompetenzen und der darauf abgestimmten Ausbildung.

Melzer und Hillenbrand erarbeiten aus einem internationalen Literaturreview auf der Basis von 14 Studien 57 Aufgaben für Sonderpädagogen, die sich in 11 Aufgabenbereiche zusammenfassen lassen. Zu den „erwarteten" Ergebnissen wurden gezählt (in der folgenden Aufstellung sind hierbei Aufgabenbereiche und Einzelaufgaben gemischt):

*„• Diagnostik*
- *Förderplanung*
- *Trainings (bzw. der Aufgabenbereich Vermittlung spezifischer Inhalte)*
- *Lernunterstützung*
- *konkrete Hilfestellung für das Kind*
- *Zusammenarbeit*
- *Beratung verschiedener Zielgruppen*

*Eher unerwartet für die Autoren waren:*
- *Koordination von sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten*
- *Führen von Dokumenten*
- *Anleitung von Lehrkräften und Assistenzen*
- *Professionalisierung weiterer Mitarbeiter der Schule"*

(nach MELZER & HILLENBRAND 2013, 197-200)

Differenziert wird die Aufstellung durch die Herausarbeitung der jeweiligen Bedeutung der Aufgaben. So tritt der Aufgabenbereich der Diagnostik, als am Häufigsten beschriebener Bereich, an die Spitze.

Hinzu kommen…

*„[…] die Beratung von und mit anderen Lehrkräften, die Zusammenarbeit mit Eltern und mit außerschulischen Partnern sowie Büroarbeit in diesem Kontext (Dokumente schreiben, Akten aktualisieren) […]"*

(MELZER & HILLENBRAND 2013, 200)

Entsprechend dazu stellen Werner und Quindt fest:

*„[…] wobei die Förderschullehrkraft in einem zeitlich größerem Umfang Kooperation mit verschiedenen Institutionen, der Beratung von und mit Kolleginnen und der Elternarbeit tätig war."*

(WERNER & QUINDT 2014, 470)

In der Vielfalt bestätigen Werner und Quindt die Ergebnisse durchaus, die in einer Einzelerhebung (Begleitung einer Inklusionsklasse vom Schuljahr

2012/2013 bis 2016/2017, d.h. 1. bis 4. Schuljahr) bereits 27 Aufgaben in sieben Bereichen im ersten Schuljahr identifizierten (vgl. WERNER & QUINDT 2014, 464). Auf Grund der Rahmenstruktur des Feldes (eine Klasse, eine Sonderpädagogin, gemeinsame Klassenleitung) weist eine beeindruckende Quantität auf.

Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Schulsystemen sind nach Melzer und Hillenbrand (2013 und 2015) sogar noch vielfältiger. Neben der Vermittlung von Unterrichtsinhalten und einer grundlegenden Diagnostik, fallen Erweiterungen auf. Dazu zählen die Vermittlung von sozialen und emotionalen Fertigkeiten, die Diagnostik zur Fortschrittskontrolle von einzelnen Schülern oder für eine ganze Klasse. Im Vergleich zu deutschen Entwicklungen von inklusiven Schulsystemen wird die Bedeutung der Beratung und Koordination hervorgehoben, die Sonderpädagogen darin übernehmen. Dies wird vor dem Hintergrund dargestellt, dass Eltern und nicht- schulische Institutionen häufiger als schulische Kooperationspartner genannt werden und den Sonderpädagogen offensichtlich eine Vermittlerposition im Austausch mit diesen zugeschrieben wird.

Mit Verweis auf den Bildungsbericht (2014) sei an dieser Stelle auch an die Kooperation innerhalb der Schule mit den Fachlehrkräften erinnert. Es besteht ein hoher Bedarf an Koordination und Kooperation, der in ein etabliertes Bildungssystem, mit einer zuvor räumlich davon getrennten sonderpädagogischen Förderstruktur, neu implementiert werden muss.

> *„Das die einzelnen Bildungsbereiche prägende unterschiedliche Verständnis von Behinderung bildet sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals ab. Daraus ergibt sich die weitere Herausforderung zu klären, welcher Veränderungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems wird neben der Klärung des Einsatzes unterschiedlicher pädagogischer Spezialisierungen und der Finanzierung des einbezogenen Personals für das Gelingen des anstehenden Umgestaltungsprozesses eine notwendige Voraussetzung darstellen."*

(AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 199)

Zu dem Aspekt der Notwendigkeit zu mehr Kooperation betonen Werner und Quindt:

> *„Jegliche Form der Kooperation wirkt sich auf den gesamten Arbeitsbereich aus und beeinflusst die persönliche Flexibilität im pädagogischen Alltag. Die Freiwilligkeit zur Kooperation ist ebenso wichtig wie die persönliche Motivation Inklusion als gemeinsame Aufgabe anzusehen, zu bewältigen und sich persönlich im Team weiterzuentwickeln."*
>
> (WERNER & QUINDT 2014, 470)

Damit wird verdeutlicht wie sehr Lehrkräfte und Sonderpädagogen nicht nur auf Kompetenzen angewiesen sind. Sie sind ebenfalls in ihren bisherigen „Beliefs" ebenso herausgefordert, wie in ihrer Kooperations- und Innovationsbereitschaft. Daher sind explizit dafür Kompetenzen und Leitlinien notwendig, um erfolgreich einen beruflichen Wandel anzuregen und durchzuführen.

Einige der Herausforderungen haben Melzer und Hillenbrand (2013) mit Aufgaben und Aufgabenbündeln konkretisiert. Angedeutet in der Bandbreite der Aufgaben ist auch die Notwendigkeit zur Absprache mit weiteren beteiligten Personen, sei es um Überschneidungen in den jeweiligen Aufgabenbündeln zu klären oder um die Ansichten und Bedürfnisse aufeinander abzustimmen.

Ohne weiter ins Detail zu gehen, sind die genannten Aufgaben eine fundierte Orientierungshilfe für die weitere Analyse von sonderpädagogischen Arbeitsfeldern in der inklusiven Beschulung. So stellen Melzer und Hillenbrand (2015) später heraus, dass bei der übergreifenden empirischen Analyse der Aufgaben von Sonderpädagogen, die weitere Vertiefung von Profilen fehlt:

> *„Limitationen der vorliegenden Studie bestehen insbesondere in der fehlenden Differenzierungsmöglichkeit nach Förderschwerpunkten: Es ist durchaus vorstellbar, dass die Anforderungsprofile durch die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler geprägt werden."*
>
> (MELZER & HILLENBRAND 2015, 241)

Die hier genannte Studie bestätigt, dass sich die genannten Aufgabenbereiche der internationalen Studien des Reviews ebenfalls in Deutschland (hier: Hessen) wiederfinden.

Außerdem wurde ein Zusammenhang zwischen Organisationsform und Aufgaben herausgearbeitet und verglichen (vgl. MELZER & HILLENBRAND 2015, 234-238):

> *„Die größten Differenzen zeigen sich zwischen stationären und vorbeugenden Strukturen"*
>
> (MELZER & HILLENBRAND 2015, 240)

In diesem Zusammenhang sei der präventive Charakter, der in dieser Arbeit thematisierten Mobilen Dienste, genannt. REISER hat auf Grundlage seiner Analyse „des Modells" für viele ambulante Einrichtungen in Niedersachsen, dem Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt, festgehalten:

> *„Die Arbeit in ambulanten sonderpädagogischen Diensten erfordert von Sonderschulpädagogen einen radikalen Wandel in ihrer Berufsrolle."*
>
> (REISER 2007, 175)

Je weiter im Rahmen der Inklusion präventive Angebote vorgehalten werden und ein Angebot sich der weitest-gehenden Prävention und frühen Intervention verschreibt, desto weiter ist es von bisherigen Aufgabenprofilen einer separierten stationären Förderung entfernt.

Die Konstatierung von erweiterten Anforderungen, wie im Bildungsbericht 2014 benannt und die Darstellung von neuen Aufgabenprofilen werden linear-kausal zu einer Veränderung oder Erweiterung der Ausbildung bzw. der Profession weiterentwickelt:

> *„[…], sodass sich erweiterte Anforderungen an deren Professionalität stellen, die sich auch in der Neuausrichtung der Ausbildung niederschlagen."*
>
> (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 189)

> *„Die Konsequenz für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung ist hingegen anders gelagert: Sie sollte eine fundierte Vermittlung von Kompetenzen in allen genannten Aufgabenbereichen leisten. Insbesondere die unterrichtliche Kompetenz von Lehrkräften bleibt von zentraler Bedeutung, gleichwertig müssen verstärkt Kompetenzen in der Beratung und Kooperation vermittelt und eingeübt werden."*
>
> (MELZER & HILLENBRAND 2015, 241)

Mit dem Verweis auf die Kompetenzen in der Beratung und Kooperation wird deutlich, dass eine rein quantitative Anhäufung von Wissen über sonderpädagogische Förderung in Schule und Unterricht nur ein Bestandteil der

neuen beruflichen Aufgaben abdecken kann. Die Vermittlung und die Kooperation sind vielmehr eigene, in diesem Ausmaß und in dieser Bedeutung gänzlich neue Bestandteile der Profession, die einer entsprechenden Qualifikation benötigen.

Unter Berücksichtigung der personalen Faktoren im Prozess der Übernahme von Aufgaben ist zu berücksichtigen, dass es sich nicht nur um eine Ausweitung der bisherigen Profession handelt. Es sind Prozesse der Neukonstruktion für neue Aufgaben, Aufgabenbündel und Arbeitsplätze die jetzt notwendigerweise stattfinden (vgl. HENNEMANN & CASALE 2017, 209):

> *„Die Aufgaben und Rollen von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften werden sich aller Voraussicht nach grundlegend verändern. Von daher muss der Grad der vorhandenen Professionalität insbesondere dieser Gruppe innerhalb der Lehrerschaft wie auch beim Aus- bildungspersonal nachhaltig gesichert und ausgebaut werden, etwa im Hinblick auf ihre Rolle in multiprofessionellen Teams, bei der Mitwirkung an Diagnostik und der Entscheidung über Förderleistungen sowie der kooperativen Planung von Unterricht."*

(AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 201)

Aufgabenredefinitionen in einem sonderpädagogischen Arbeitsfeld waren bisher kein Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzung. In der sonderpädagogischen Professionsforschung spielen zwar Aspekte der Sozialisation und Fragen des professionellen Selbstverständnisses eine Rolle, dennoch stehen kompetenzbezogene Fragestellungen im Vordergrund. *„Habituelle Orientierungen"*, so nach Moser, Loeken, Windisch und Saalow (2008) sind bisher lediglich in angrenzenden Handlungsfeldern erforscht worden und gelten für diese Arbeitsgruppe als sinnvolle Ergänzung der *„konstatierten kompetenzorientierten Wende"*.

## 2.4 Schulbasierte sonderpädagogische Beratung und Unterstützung

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und für die Arbeit in der inklusiven Schule ist Beratung als Aufgabe von Sonderpädagogen im vorangegangenen Kapitel identifiziert worden. Im Zusammenhang mit dem Promotionsvorhaben und dem Feld der Mobilen Dienste sind die Aufgaben „Beratung" und „Unterstützung" von zentraler Bedeutung. In der Bestandsaufnahme zu den Mobilen Diensten in Niedersachsen, geben ca. Zweitdrittel der Befragten an,

dass sie ihre Arbeit mit diesen beiden Begriffen identifizieren (OCKENGA & RATER 2011).

Die Annäherung an diese Aufgaben erfolgt auf der begrifflichen Ebene und wird mit dem Fokus auf die sonderpädagogische Perspektive, insbesondere der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, fortgesetzt. Selbstverständlich bestehen andere Modelle und sind, wissenschaftlich wie bildungspolitisch, Alternativen denkbar. An dieser Stelle wird jedoch keine Systemfrage gestellt, sondern eine ausführliche Phänomenologie ausgearbeitet und weitergehend untersucht.

Es wird eine weitere Eingrenzung sowie eine Verortung der sonderpädagogischen Beratung und Unterstützung vorgenommen: Mit dem Verweis auf die Schule als Basis geht einher, dass außer- oder nicht-schulische Dienste und Angebote ebenso wenig gemeint sind wie Angebote der Schulbehörde. Gemeint sind Bezüge an einer Schule und solche in lokalen oder regionalen Kooperationsformen mit einer hohen Zugänglichkeit zu den Angeboten. „Schulbasierung" steht für einen kollegialen Austausch zwischen Lehrkräften. Sonderpädagogen üben in Förderschulen und inklusiven Settings – auch in den Mobilen Diensten – ein Lehramt aus und unterscheiden sich so nicht von den konsultierenden Lehrkräften der Regelschule.

In der Sonderpädagogik, in der Praxis wie in der Wissenschaft, wird die Bedeutung von Beratung in den verschiedenen sonderpädagogischen Handlungsfeldern betont. Gleichzeitig wird eine empirische Basis ebenso vermisst, wie auch ein Beratungskonzept, welches die Bedingungen im Praxisfeld Schule in der Theorie aufnimmt (vgl. WILLMANN IN: AHRBECK & WILLMANN 2014, 269; WILLMANN 2008, 173). Willmann hat einen Anschluss an die amerikanischen Grundlagen der schulischen Konsultation geschaffen, auf die in 2.4.1 eingegangen wird. Daneben wird die Beratung in sonder- pädagogischen Kontexten häufig in der Tradition psychosozialer Beratung betrachtet (vgl. u.a. MYSCHKER & STEIN 2014, 327; ausführlich dazu: WILLMANN 2008).

Der Begriff Unterstützung ist in keinem der Grundlagenwerke zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen genauer definiert worden. Es scheint, dass dieser Begriff lediglich als Ersatz für den Begriff „Hilfe" eingesetzt wird – was am Wandel der Begrifflichkeiten, wie die frühere Bezeichnung „Schule für Erziehungshilfe" oder der Begriff des „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs", deutlich wird. Auf jeden Fall wird der Begriff zentral genutzt, um die Leistungen der Sonderpädagogik in inklusiven Settings

zusammenfassend zu benennen. Inhaltlich gibt er jedoch keine bestimmten Tätigkeiten vor oder bestimmt spezifisch sonderpädagogische Modalitäten des Handelns.

Nach einer Annäherung an die beiden Begriffe, werden nun diese für das Feld bzw. für das Forschungsanliegen präzisiert und handlungsleitende Ansätze besprochen.

Der Begriff „Beratung" verfügt über zwei Bedeutungen: *„die gemeinsame Besprechung"/ „die Beratschlagung"*, sowie *„die Erteilung eines Ratschlages"*. Diese Bedeutungsvarianten sind etymologisch nachzuvollziehen und gehen bis in das 15. Jahrhundert zurück (vgl. DWDS 2018A). Diese beiden Wortbedeutungen werden für den Bereich des Sozialwesens folgendermaßen beschrieben:

> *„[…] in der Regel von Fachleuten geleistete Hilfe, die Informationen […] umfassen, aber auch zu Selbstreflexion und Selbsthilfe anregen kann […]; in diesen Fällen wird eher mit den Lebensproblemen, Konflikten und der (Beratungs-)Beziehung gearbeitet. So kommt es zu inhaltlichen und methodischen Übereinstimmungen mit der Psychotherapie."*
>
> (BROCKHAUS 2018D)

Beide genannten Aspekte sind für die hier besprochene schulbasierte sonderpädagogische Beratung von großer Bedeutung. Sonderpädagogen in inklusiven Arbeitskontexten sind Fachleute, die Informationen für die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen weitergeben. Gleichzeitig ist die Anregung zur Selbstreflexion und zur Selbsthilfe in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein bedeutendes

Instrument, um (sonder-)pädagogisches Handeln (wieder) zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere für die Beratung in pädagogischen Kontexten; es …

> *„[…] wird deutlich, dass pädagogische Beratung mehr ist als reine Informationsvermittlung. Beratung entfaltet ihren unterstützenden Charakter im Rahmen einer professionell gestalteten* ***Beratungsbeziehung****, die Klient und Berater temporär eingehen."*
>
> (DIOUANI-STREEK IN: DIOUANI-STREEK & ELLINGER 2014, 17; Hervorhebung im Original)

Die beiden Aspekte markieren zwei Pole eines Kontinuums, deren „reine" oder „vermischte" Ausübung langfristig darin festgelegt wird, beispielsweise passend

zum Beratungsansatz, zum Konzept oder zum Aufgabenfeld. Sie werden dann aber häufig "flexibel aktualisiert“ und umgesetzt (vgl. HOYER 2017).

Ähnlich verhält es sich in der Anwendung von Methoden aus unterschiedlichen Modellen und Ansätzen (vgl. dazu kritisch: WILLMANN 2008, 142-143). Hier ist ebenfalls ein eklektisches Zusammenfügen in der Praxis wohl weit häufiger, als die Anwendung einer „reinen Lehre“ (vgl. HOYER 2017).

Beratungsaufgaben von Sonderpädagogen sind u.a. durch die Zielgruppe bestimmt. Diese sind im schulischen Rahmen vornehmlich Schüler, Eltern, Lehrkräfte und teilweise Schulleitungen. Es wird bereits hier deutlich, dass je nach Zielgruppe ganz unterschiedliche Bedingungsgefüge zum Tragen kommen und insbesondere das Beziehungsverhältnis sich sehr unterschiedlich darstellt.

Zusätzlich bestimmen das konkrete Thema oder Anliegen sowie der aktuelle Kontext die jeweilige Ausgestaltung und den Verlauf der Beratung. Ausgangspunkt ist eine (sonder-) pädagogische Problemstellung. Thematisiert werden Handlungsmöglichkeiten, welche die kindliche Entwicklung fördern, welche, die negative Folgen vermeiden oder abmildern, oder welche, die kompensatorisch wirken.

Dabei kann folgender Anspruch handlungsleitend sein, da er in pädagogischer Beratung und in deren Anlässen wertvolle Ausgangspunkte feststellt und den Begriff „Problem“ von seiner negativen Konnotation losgelöst betrachtet.

> *„[…] Ziel jeder pädagogischen Beratung muss sein, für den Ratsuchenden grundsätzlich mehr Mündigkeit und Handlungsfähigkeit zu erreichen und Probleme als Orte des Lernens und der Bildung optimal zu nutzen.“*
>
> (ELLINGER 2010, 23)

In der deutschen fachwissenschaftlichen Diskussion wird ein ansatzoffenes und Methoden kombinierendes Vorgehen in der Beratung favorisiert. Annäherungen und integrative Ansätze gewinnen an Bedeutung, sind gleichwohl kritisch zu hinterfragen (vgl. WILLMANN 2008, 142-143). Gängige Beratungskonzepte in der Sonderpädagogik sind die personenzentrierte Beratung, die systemische Beratung, die kooperative Beratung, die lösungsorientierte Beratung, die kontradiktische Beratung und die psychoanalytische Beratung (nach: DIOUANI-STREEK & ELLINGER 2014; vgl. STEIN 2017, 217; MYSCHKER & STEIN 2014, 327-346; SCHMID IN: WEMBER, STEIN & HEIMLICH 2014, 94; WILLMANN 2008, 85-174).

Beratung erfordert, dass sich die Berater ebenfalls beraten lassen. Beratung ist nicht nur fachkundig, strukturiert und planvoll, sondern in den Methoden teilweise sehr kreativ und vielseitig (vgl. STEIN 2017, 215; SCHMID IN: WEMBER, STEIN & HEIMLICH 2014, 94-96). Wesentlich für die Beratungstätigkeit sind ihre grundlegenden Techniken, wie:

> *„[…] das direkte und persönliche Ansprechen, das Zeigen von Anteilnahme durch aktives Zuhören, das Herstellen eines Dialogkonsenses, das Veranlassen zu Konkretisierungen, das Ansprechen von Gedanken sowie das Verbalisieren von Gefühlen."*
>
> (SCHMID IN: WEMBER, STEIN & HEIMLICH 2014, 95)

Zu ergänzen ist, dass mittlerweile die meisten Ansätze durch eine horizontale, nicht- direktive und kooperative Sichtweise geprägt sind (vgl. STEIN 2017, 214; MYSCHKER & STEIN 2014, 328; SCHMID IN: WEMBER, STEIN & HEIMLICH 2014, 94, HILLENBRAND 2008, 156; WILLMANN 2008).

Schulbasierte sonderpädagogische Beratung ist ein eigenständiges Aufgabengebiet von inklusiven schulischen Einrichtungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Wie die Nennung des Förderschwerpunktes bereits andeutet, ist sie im Schulsystem verankert und wird in der Regel durch Förderschullehrkräfte geleistet (vgl. OCKENGA 2011A). Es kann eine ausgeprägte Umsetzungsvielfalt vorgefunden werden, wie auch häufig eine weitergehende Beratungsexpertise. Mobile Dienste in Niedersachsen, der Mobile sonderpädagogische Dienst, Beratungs- und Unterstützungszentren usw. stehen als Beispiele für Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung. Integrierte sonderpädagogische Angebote realisieren Beratung als ein Teil ihrer unterstützenden Tätigkeit, in erster Linie als Expertenberatung, um entsprechende Informationen und Handlungsanweisungen zu vermitteln.

Zum großen Teil bestehen die Teams der extern organisierten Beratung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Sonderpädagogen. Häufig sind Sozialpädagogen in multiprofessionelle Teams integriert oder kooperieren eng miteinander. Entscheidend ist die Verortung im Schulsystem, so dass in erster Linie „Lehrkräfte von Lehrkräften" beraten werden. Diese Nähe drückt sich auch darin aus, dass es keine direkte Verbindung zur Schulverwaltung gibt und diese im Beratungsalltag kaum zum Vorschein kommt. So sind beispielsweise die Mobilen Dienste nicht räumlich und organisatorisch in die Schulverwaltung und -aufsicht integriert, wie es bei den

schulpsychologischen Diensten oder der Schulentwicklungsberatung der Fall ist.

In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist Beratung eine Aufgabe von vielen (vgl. u.a. STEIN 2017, 215-216; WITTROCK 1997,11). Ihre Bedeutung nimmt in einer dezentralen Organisation von Angeboten zu, die eine inklusive Beschulung unterstützen. Sie übernimmt dabei verschiedene Funktionen für die ratsuchenden Lehrkräfte:

> *„Die Bereitschaft beraten zu werden und auch die Verfügbarkeit kompetenter Berater sind von großer Bedeutung für eine gezielte und effektive pädagogische Arbeit, auch für die Gesundheit im Beruf sowie für die Weiterentwicklung der eigenen fachlichen Kompetenz. Hier findet neben dem Informationsaustausch in aller Regel auch ein mindestens ebenso bedeutsamer emotionaler Austausch statt."*
>
> (STEIN 2017, 215)

Professionelle Berater werden in Deutschland in erster Linie an privaten Instituten ausgebildet, die Zertifikate von Gesellschaften vergeben (vgl. BAUER, GRÖNING, HOFFMANN & KUNSTMANN 2012, 83; KRAFT IN: KADE, HELSPERS, LÜDERS, EGLOFF, RADTKE, THOLE 2011, 156). Insofern gibt es keine sonderpädagogischen Berater, sondern Sonderpädagogen, die mit oder ohne zusätzliches Zertifikat, Beratung anbieten. Sei es als fachliche Expertise aus dem studierten Feld der Sonderpädagogik heraus, oder als prozess- oder lösungsorientierte Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe. Auflagen für eine sonderpädagogische Beratung sind nicht zu finden, auch keine zur Aus- oder Fortbildung des beratenden Personals für Arbeitsstellen im Schulsystem, wo Beratung zum Kernangebot gehört.

Beratung ist ein offener und ungeschützter Begriff in allen Kernpunkten wie Thema, Kommunikationsform, Adressaten, Anbieter und wissenschaftliche Disziplin (vgl. KRAFT IN: KADE, HELSPERS, LÜDERS, EGLOFF, RADTKE, THOLE 2011, 155-156). Er lässt eine große Vielfalt zu und kann willkürlich genutzt werden.

> *„Damit stellt sich die Aufgabe, Beratung in pädagogischer Hinsicht genauer abzugrenzen."*

(KRAFT IN: KADE, HELSPERS, LÜDERS, EGLOFF, RADTKE, THOLE 2011, 156)

In Kapitel 2.4.1 wird für die Mobilen Dienste der Ansatz verfolgt, sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation zu verstehen.

Willmann hat diesen nordamerikanischen Ansatz für die Situation in Deutschland analysiert und adaptiert. Das schließt andere Ansätze nicht aus, dennoch ist festzuhalten, dass zwar

> *„[…] seit der Bildungsreform der 1970er Jahre Beratung als „Strukturelement des Bildungswesens" angesehen wird […]. Allerdings steht eine systematisch entfaltete „Pädagogische Theorie der Beratung" bislang noch nicht zur Verfügung, sondern ist allenfalls in Ansätzen erkennbar […]."*

KRAFT IN: KADE, HELSPERS, LÜDERS, EGLOFF, RADTKE, THOLE 2011, 156)

Insofern ist es unabdingbar sich mit Willmanns Ausführungen zur Konsultation zu befassen, um die beratende Tätigkeit der Mobilen Dienste überhaupt einordnen zu können. Hinzuzufügen ist, dass dieser Ansatz eine gute Passung zum Themenfeld aufweist, da Willmann seine Arbeiten zur Konsultation in Deutschland auch auf das Feld der Mobilen Dienste bezieht (vgl. REISER, WILLMANN & URBAN 2007, WILLMANN 2008).

Schulbasierte sonderpädagogische Unterstützung findet sich u.a. als schulrechtlicher Begriff wieder, wo beispielsweise im Rahmen der Diagnostik ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ausgewiesen wird. Unterstützung ist dabei zunächst nicht weiter definiert, sondern eine Sammlung von Methoden und Handlungsweisen, die in der Sonderpädagogik entwickelt und angewendet werden. Wie bereits ausgeführt, kann dieser Begriff als „neutralere" Variante des Oberbegriffes der „Hilfe" angesehen werden.

Programmatisch ausgedrückt, sollen unterstützende Handlungen Teilhabe und Mündigkeit an und in gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Insofern kann Unterstützung für das Individuum vielfältigste Leistungen berücksichtigen. Es kann eine Ergänzung sein oder ein befristetes Aussetzen des Regulären, aber kein grundlegendes Ersatz- oder gar ein Parallelsystem.

Wird von der Definition Myschkers (MYSCHKER & STEIN 2014, 51) im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgegangen, so ist der Bedarf an pädagogisch- therapeutischer Intervention ein Element, um Verhaltensstörungen abzugrenzen. Insofern ist Unterstützung, als gezielte Intervention, ein allgemeines Merkmal jeder Maßnahme, die zusätzlich eingesetzt wird, um Verhaltensstörungen zu verhindern, zu verringern oder die

Folgen abzumildern. Es wird deutlich, dass damit der Begriff der Unterstützung „entgrenzt“ genutzt werden kann.

Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache bietet drei Bedeutungsvarianten an, die so in pädagogischen Kontexten entsprechend gelten können.

> *„[…]*
> *1. jmdm. (in schwieriger Lage) beistehen […]*
> *2. etw. befürworten […]*
> *3. etw. begünstigt etw., etw. wirkt günstig auf etw. ein […]“*

(DWDS 2018B)

Alle Bedeutungsvarianten bilden sich in der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, sowie die der Lehrkräfte oder der Schule als Ganzes durch Mobile Dienste ab. Die unterschiedlichen Interventionen sollen bestimmte Prozesse begünstigen, förderliche Handlungsweisen der Lehrkräfte werden befürwortet und die Tätigkeit schließt eine Tätigkeit als Ombudsmann für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lagen, sowie für deren Lehrkräfte, mit ein. Insofern werden mit Unterstützung haltgebende und förderliche Strukturen assoziiert (vgl. BROCKHAUS 2018E).

Da wo Anpassungsleistungen oder Wandel erschwert sind, wird mittels Unterstützung – zeitlich und im Umfang begrenzt – eine neue Struktur oder der Plan zur Erreichung von neuem Halt versucht zu implementieren und zu entwickeln. Da menschliches Leben einen fortwährenden Wandel und eine ständige Anpassungsleistung bedeutet, ist Unterstützung geben und annehmen ein allgemeines (Überlebens-)Prinzip eines sozial organisierten und sozial abhängigen Lebens. Jedes „sich hineinbegeben“ in Unterstützung bedeutet in unterschiedlichem Umfang, seine Autonomie aufzugeben, um idealerweise danach bzw. damit wieder ein Stück mehr Autonomie zu erreichen. Dabei kann sich diese Autonomie auf kleine Lebensbereiche oder einzelne Entscheidungen beziehen, wie auf die gesamte Lebenssituation.

In einer ausdifferenzierten Gesellschaft werden spezielle Formen der Unterstützung zu Aufgaben von Professionellen. Dann sind damit oft konkrete Aufgaben und Anforderungen verbunden. Diese allgemeine Ausgestaltung, sowie die spezifische Form, ist dann jeweils auszuhandeln und grundsätzlich offen. In einem inklusiven Setting bedeutet dies, dass das Angebot zur Unterstützung immer vorgehalten werden muss. Die Phasen der Unterstützung sind Teil des „Mainstream“, haben über die individuelle Ausprägung einen sehr

breiten Adressatenkreis und halten für diesen vielfältige und anpassbare Angebote und Möglichkeiten vor. Sonderpädagogische Unterstützung ist notwendig, wenn spezifische Angebote und Möglichkeiten unterbreitet und eröffnet werden müssen, die dem entsprechenden Bedarf der Klientel eher gerecht werden können, ohne allgemeine Grundprinzipien in Frage zu stellen.

Sonderpädagogische Unterstützung ist ein alternativer Ansatz zur Erreichung grundlegender – hier schulischer – Ziele, und ein integriertes Additiv zur allgemeinen – schulischen – Bildung. Aus dieser Rolle heraus kann die sonderpädagogische Unterstützung das Bezugssystem – hier die allgemeine Schule – verändern und innovieren, in erster Linie indem entsprechende Impulse gesetzt werden.

### 2.4.1 Schulbasierte sonderpädagogische Beratung als schulische Konsultation

Zunächst ist festzuhalten, dass die Beratung von Lehrkräften in Grundlagenwerken zur Pädagogischen Beratung kaum thematisiert wird. Sie beschreibt für den Kontext Schule sehr viel ausführlicher, die Berufsberatung, die Schullaufbahnberatung, die allgemeine psycho-soziale Beratung von Jugendlichen sowie die Beratung der störenden Schüler (vgl. BAUER, GRÖNING, HOFFMANN & KUNSTMANN 2012, 109-110; WILLMANN 2008, 355-356). Sie verweist für den Fokus „Jugendliche in schulischen Krisensituationen“ auf die Jugendlichen als Adressaten der Beratung, nicht auf die, die sie professionell begleiten. Gleichwohl wird eine Dynamik des erweiterten Bedarfs an Beratung festgestellt, sowie das „Vorhanden-sein“ vielfältiger Aufgabenschwerpunkte und die jeweilige Ausrichtung der Beratung darauf.

In der Sonderpädagogik wurden verschiedene Modelle der Beratung von Kollegen entwickelt, wie z.B. die Sonderpädagogische Beratungsdiagnostik nach Kleber, die Kooperative Beratung nach Mutzek, die Systemische Beratung, wie Palmowski sie in die Sonderpädagogik integriert hat, und die Lösungsorientierte Beratung nach Spiess (vgl. WILLMANN 2008, 144-174, HILLENBRAND 2008, 157-158, MYSCHKER & STEIN 2014, v.a. 337-346; STEIN 2017, 216-217).

Im Zusammenhang mit der Analyse dieser sonderpädagogischen Beratungsansätze führt Willmann aus:

> *„[…], dass sonderpädagogische Beratung und Kooperation ein wichtiges Format der Unterstützung von Klassenlehrern im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen bereitstellt. Beratung verfolgt hierbei als indirektes Handlungsformat eine integrative Zielperspektive: Eine Sonderbeschulung soll vermieden und die Regelschule und die betreffenden Lehrerkollegen befähigt werden, in der Hauptverantwortung für den betreffenden Schüler zu verbleiben."*
>
> (WILLMANN 2008, 173)

Die Beobachtungen im Praxisfeld, sowie die ausführliche Analyse von Willmann, verdeutlichen, dass der Beratung von Lehrkräften als schulische Konsultation ein hoher Stellenwert in der Praxis zukommen kann. Damit und inklusive des theoretischen Überbaus kann die Praxis der schulbasierten sonderpädagogischen Beratung in ihren Formen und Wirkweisen beschrieben, entwickelt und evaluiert werden.

Für die multiprofessionelle Zusammenarbeit in den anglo-amerikanischen Ländern ist dies mit „schooling consultation" bereits über Jahrzehnte entwickelt worden. Mit der Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen im schulischen Bereich und dem Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an Regelschulen, ist die Praxis der multiprofessionellen Zusammenarbeit an deutschen Schulen gestiegen (vgl. STEIN 2017, 215-216).

Der Fokus wird auf die schulische Konsultation gelegt, um damit die Basis für die Beratungstätigkeit der Mobilen Dienste zu legen. Außerdem wird auf die Beratungsforschung in den USA verwiesen, deren Ergebnisse hier einfließen.

Die weiteren Beratungsmodi, wie die Schullaufbahnberatung, Beratung von Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten usw. werden teilweise in Kapitel 2.4.2 aufgegriffen. Sie sind weitestgehend in dem Zusammenhang der weiteren Unterstützung konstitutiv für die Mobilen Dienste. Sie kommen darüber hinaus in ähnlicher Form in anderen Organisationsformen vor, wie in der sonderpädagogischen Grundversorgung und beim sonderpädagogischem Zusatzbedarf[4].

---

[4] *Zur Situation in Niedersachsen vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2005, sowie WACHTEL 2005. In Kapitel 4.1 wird diese bildungspolitische Ausrichtung der Mobilen Dienste in Niedersachsen dargestellt.*

In der amerikanischen Debatte zur Kooperation verschiedener Professioneller im Rahmen inklusiv-orientierter schulischer Angebote hat sich gezeigt, dass die Konsultation eine eigene Form der Kooperation ist, die frühzeitig wissenschaftlich aufgegriffen und untersucht wurde.

Bis zum zweiten Weltkrieg gab es eine ähnliche Entwicklung zwischen Deutschland und den USA zu Therapie und dem Aufkommen von Beratung (u.a. als Erziehungsberatung). Die weitere Debatte um pädagogische Beratung wurde in Deutschland nicht auf die Kooperation von Professionellen bezogen. (vgl. WILLMANN 2008, 209-215).

> *„Die Anfänge der sonderpädagogischen Konsultationen gehen auf die Beratung von Lehrern durch klinische Psychologen und psychiatrisch-geschulte Sozialarbeit (psychiatric social workers) zurück. Ein erstes Beratungsmodell, bei dem explizit Sonderpädagogen als Berater fungieren, wurde erst 1970 in einem Modellversuch mit dem Konzept des consulting teacher eingeführt […]*
>
> *Nach Einschätzung von Dettmer, Thurston und Dyck (2005, 44) hat sich die schulische Konsultation verstärkt seit den 1980er Jahren zu einem der wichtigsten Unterstützungsverfahren in der Sonderpädagogik entwickelt."*
>
> (WILLMANN 2008, 215)

Ausgehend von Psychiatrie und Sozialpsychologie hat Konsultation somit eine bedeutende Rolle in der sonderpädagogischen Unterstützung eingenommen und sich zunehmend von diesen Wurzeln gelöst. Entscheidend für die weiteren Überlegungen an dieser Stelle ist, dass nicht nur eine Verbreitung in der Praxis stattgefunden hat, sondern ein entsprechender theoretischer Überbau für einen pädagogischen Konsultationsbegriff entwickelt wurde.

Viele Ansätze der Beratung stehen für eine

> *„[…] direkte Unterstützungsleistung […] während „consultation" die gemeinsame Beratung zwischen zwei Professionellen beschreibt und sich hierbei mit Blick auf den Klienten des Konsultierenden als indirektes Unterstützungsformat versteht."*
>
> (WILLMANN 2008, 217)

Diese Besonderheit der Konsultation wird als triadische Struktur beschrieben und dargestellt:

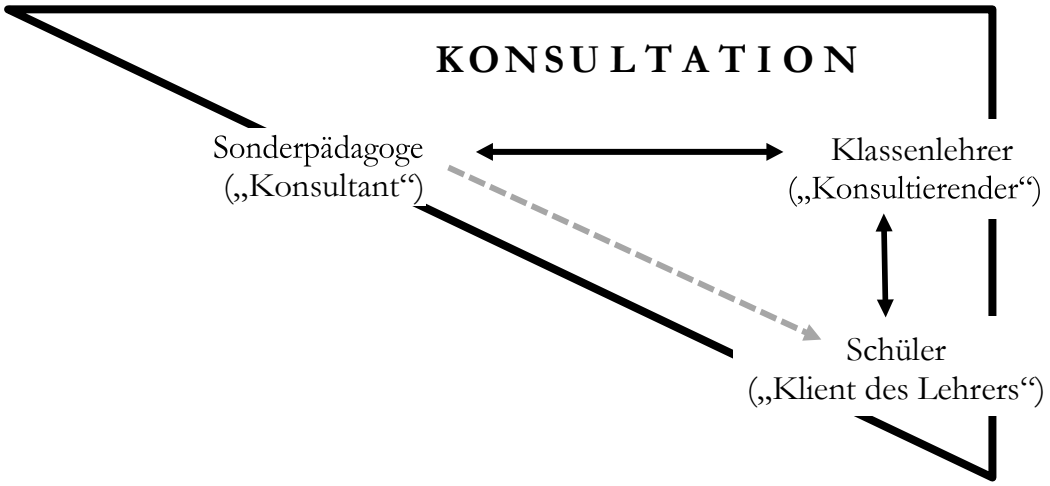



*Abbildung 3: Triadische Struktur von Konsultation (nach Willmann)*
*(vgl. WILLMANN 2008, 217)*

Eine weitere Klärung des Begriffs bietet die Metadefinition von Meyers, Parsons und Martin (1979), die Willmann als Grundlage für seine Arbeitsdefinition nutzt und folgendermaßen übersetzt hat:

> *„Konsultation ist demnach (1) ein helfender, problemlösender Prozess zwischen einem (2) professionellen Helfer (dem Berater) und einem hilfesuchenden Professionellen, der die Verantwortung für das Wohlergehen einer anderen Person trägt, und die sich in der Beratung als einer (3) freiwilligen Arbeitsbeziehung (4) gemeinsam um die Erarbeitung von Problemlösungen bemühen, mit dem (5) Ziel, ein bestehendes arbeitstechnisches Problem des ratsuchenden Professionellen in Hinblick auf dessen Klienten zu lösen, wobei (6) der ratsuchenden Kollege von der Beratung auch derartig profitiert, dass er zukünftig ähnliche Problemkonstellationen besser bewältigen kann.“*
>
> (WILLMANN 2008, 217)

Mit dieser Beschreibung von schulischer Konsultation sind die Hauptmerkmale deutlich herausgearbeitet und die Konsequenzen für die Konzepte deutlich. So ist bei Punkt (2) unabdingbar, dass ein professioneller Helfer über relevantes Feldwissen und mögliche Lösungen von schulischen Problemlagen verfügen muss und gleichzeitig, gemäß Punkt (1), einen problemlösenden Prozess anregen und steuern kann.

Professionelle Konzepte der Konsultation lassen sich drei Hauptströmungen zuordnen: psychodynamische, lerntheoretische und organisations-

psychologische bzw. soziologische Ansätze (WILLMANN 2008, 220). Es zeigt sich, dass die konkreten Konzepte eklektisch mit weiteren Theorien angereichert werden und sehr pragmatisch weiterentwickelt wurden.

In der weiteren Vertiefung werden zunächst der psychodynamische Ansatz nach Caplan, dann der lerntheoretische Ansatz der „Behavioral Consultation" sowie der Ansatz der Prozesskonsultation nach Schein und abschließend systemische und konstruktivistische Ansätze besprochen. Diese Hauptströmungen werden ausführlich dargestellt, um dann, über aktuelle Forschungsergebnisse, zu einer Konklusion für die Arbeit der Mobilen Dienste zu kommen. Diese Konklusion verbindet die externe Beraterposition mit dem Ansatz der Konsultation, womit im Wesentlichen der Argumentation Willmanns gefolgt wird.

Der psychodynamische Ansatz geht auf G. Caplan zurück, ist gleichzeitig der älteste Ansatz und hat starke Wurzeln in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Interessant ist, dass für Caplan die „Mental Health Consultation" ein wesentlicher Bestandteil seiner Konzeption zur Prävention darstellt, jedoch längst nicht derart häufig rezipiert und aufgegriffen wurde wie das Präventionsmodell (WILLMANN 2008, 227).

Das Modell hatte vor allem einen ganz pragmatischen Hintergrund. Die therapeutische Versorgung tausender Kinder konnte das Team um Caplan nicht gewährleisten und entschieden sich stattdessen das Personal der betreuenden Heimeinrichtungen zu beraten.

Die „Mental Health Consultation" zielt

> *„[…] auf die Förderung der psychischen Entwicklung (psychological growth) des Konsultierenden und auf dessen Unterstützung bei der Bearbeitung innerer emotionaler Prozesse, die einer konstruktiven Problemlösung im Weg stehen.*
>
> *Als gewünschter Nebeneffekt baut das Verfahren zudem auch auf die Generalisierungseffekte und Nachhaltigkeit der Konsultation, also die Befähigung des Konsultierenden, die erarbeitete Lösung des aktuellen Falls zukünftig ohne Hilfestellung auf ähnliche Fälle übertragen zu können […]"*
>
> (WILLMANN 2008, 223)

Gerade diese beiden Aspekte sind jedoch sehr kritisch zu betrachten und wurden von Caplan später selbst relativiert. Insbesondere die Herausstellung von Problemen, die darauf zurückgehen, dass es einen Mangel an Objektivität gibt, kann so nicht gehalten werden. Die Bearbeitung von emotionalen Prozessen, die diese objektive Sicht verhindern, wird häufig wegen des

zeitlichen Aufwandes kritisiert. Auch die Generalisierungseffekte sind nicht nachgewiesen (vgl. Willmann 2008, 232-233).

Der wesentliche Beitrag des Konzeptes ist, dass es den innovativen Impuls in die Praxis und Theorie der Beratung und Kooperation gebracht hat. Außerdem hat es eine herausragende Bedeutung bei der Ausbreitung von verschiedenen Angeboten der Beratung gespielt.

Darüber hinaus sind es die grundlegenden Ausarbeitungen, die dann in Überarbeitungen und anderen Ansätzen, eine wesentliche geworden sind und bis heute überdauern. In diesem Zusammenhang sind die vier Problemkategorien von Konsultierenden zu nennen, sowie die Grundprinzipien der „Mental Health Consultation".

Die vier Problemkategorien sind:

| | |
|---|---|
| **a** | *lack of understanding of the psychological factors in the case* |
| **b** | *lack of skill or ressource to deal with the problems involved* |
| **c** | *lack of the professional objektivity in handling the case* |
| **d** | *lack of confidence and self-esteem due to fatigue, illness, inexperience, youth or old age* |

*Tabelle 1: Die vier Problemkategorien des Konsultierenden (nach Sandoval) (vgl. WILLMANN 2008, 224).*

Mit dieser Kategorisierung gingen unterschiedliche Herangehensweisen einher. Diese Systematisierung war damit eine Basis für weitere Beratungs- und Handlungskonzepte für Konsultanten und ermöglichte eine Professionalisierung beispielsweise über die Vermittlung von Diagnose- und Beratungstechniken, die in den spezifischen Beratungssituationen hilfreich oder kontraindiziert waren. Mit der Bearbeitung der Problemkategorien wird über die Neugestaltung der Beziehung des Konsultierenden zu seinem Klienten die indirekte Unterstützung auch mittelbar eine Verbesserung der Situation des Klienten erzeugt. Entscheidend ist der Ansatz beim Konsultierenden und dem herausragenden Ziel diesen in seiner Kompetenz zu stärken.

*„Caplan verfolgte in erster Linie das Ziel, die fachliche Urteilskraft wiederherzustellen, […]"*

(WILLMANN 2008, 225)

Die Problemkategorien, sowie die allgemeine Zielsetzung Caplans, spielen in der Arbeit der Mobilen Dienste eine herausragende Rolle und können ebenfalls – als Konkretisierungen – zu den bildungspolitischen Erwartungen an Mobile

Dienste in Niedersachsen gelten. Dabei ist zu ergänzen, dass neben dem wiederherstellen auch die grundsätzliche Befähigung über die Vermittlung von Kompetenzen usw., also ein umfassendes Vorgehen unter Berücksichtigung aller Problemkategorien, mehr beachtet wird als im grundlegenden Modell Caplans[5].

Die Grundprinzipien der „Mental Health Consultation" sind für die klare Rahmung der indirekten Unterstützung wichtig und sind Grundlage für die vertrauensvolle Beratung zwischen Konsultant und Konsultierendem.

| | |
|---|---|
| **1.** | *Beachtung des Kontextbezugs (Mikro- und Makrorahmen) der Beratung* |
| **2.** | *Schließung klarer Beratungskontrakte* |
| **3.** | *Einrichtung einer ungezwungenen (gleichwertigen, nicht-hierarchischen) Interaktions-beziehung* |
| **4.** | *Förderung einer lehrerzentrierten Konsultation (consultee-centered consultation)* |
| **5.** | *Vermeidung (aufdeckender) psychotherapeutischer Methoden* |
| **6.** | *Benutzung von Ersatzobjekten (use the displacment object)* |
| **7.** | *Förderung methodisch-geleiteter Reflexionsprozesse* |
| **8.** | *Erweiterung des Bezugsrahmens (der Perspektive des Ratsuchenden)* |
| **9.** | *Systematische Beratungsausbildung der Berater* |

*Tabelle 2: Neun Grundprinzipien der Mental Health Consultation (WILLMANN in Anlehnung an CAPLAN, CAPLAN & ERCHUL In: WILLMANN 2008, 226)*

Auch diese Grundprinzipien sind nicht nur in der Fortführung des Konzeptes stabil fortgeführt worden, sondern können größtenteils direkt für die Beratung vieler Mobiler Dienste in Niedersachsen übernommen werden.

Bereits mitgedacht wurden auch Formate, welche die systemische Sicht beinhalten. Zum Beispiel wie wirken sich die Arbeitsweisen an der Schule auf die Einzelfallförderung aus und inwiefern wird die Arbeit des Konsultierenden durch den schulischen Rahmen seiner Tätigkeit beeinflusst. Neben der Kind-fokussierten Konsultation, die einer Förderplanung gleichkommt, und der Lehrer-zentrierten Konsultation, die insbesondere auf die Aktivierung der Kompetenzen und auf Reflexionen des Konsultierenden setzt, sind damit

[5] *vgl. Kap.4.1*

weitere kontext-sensible Zugänge möglich und antizipiert, um für alle Schüler förderliche Bedingungen zu schaffen.

Meyers hat das Modell Caplans für den schulischen Bereich modifiziert. Hier ist beachtenswert, dass dieser Ansatz offener für weitere theoretische Zugänge ist und das Feld möglicher Interventionen ausgeweitet wurde. Außerdem sind die Ebenen der Unterstützung deutlicher ausgeführt, so dass bezogen auf eine Schüler-, Lehrer- oder System-Zentrierung, konkretere Problemidentifikationen ausgearbeitet und in ein Prozessmodell eingearbeitet wurden (vgl. WILLMANN 2008, 245-248).

Die Kritikpunkte an Meyers Ausarbeitung sind die Zusammenlegung von direkter und indirekter Unterstützung und die Empfehlung ausschließlich auf der systemischen Ebene mit der Konsultation anzusetzen. Ersteres ist leicht damit zu lösen Konsultation als indirekte und Förderung als direkte Unterstützung zu benennen und dann diese voneinander klar zu differenzieren. Die Frage nach der Ebene der Lösungssuche ist ein Teil der zweiten Konsultationsphase. In dieser werden ein gemeinsamer Kontrakt, und damit bestimmte Arbeitsweisen verabredet.

Auf der lerntheoretischen Ebene wurde zunächst der Ansatz der „Behavioral Consultation" entwickelt, der in der hier ausgearbeiteten triadischen Struktur eher einem Training der Lehrer glich, die dann mit ihrer Klientel verhaltensmodifikatorische Maßnahmen durchführten. Die Konsultation ist daher immer auf den Klienten fokussiert. Außerdem wurde von einem deutlichen Experten-Laien-Verhältnis in dieser Konsultationsbeziehung ausgegangen woran dann vielerlei Kritik geäußert wurde (vgl. WILLMANN 2008, 266-269). Erst mit der kognitiven Wende, der Berücksichtigung des Modelllernens nach Bandura, des sozialökologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner und einer stärkeren Beachtung von interaktionsförderlichen Haltungen finden Änderungen statt, die Umfeldfaktoren berücksichtigen und verhaltensmodifikatorische Maßnahmen insgesamt besser einbetten.

Dennoch wird dies von Willmann eher als strategische Maßnahme betrachtet, um den Erfolg der verhaltensmodifikatorischen Maßnahme zu erhöhen. Damit ist keine nachhaltige, bedeutsame und theoretisch begründete Einbindung der Umfeldfaktoren oder der Beratungsbeziehung verbunden. Selbst die in dieser Studie wichtige Kategorie der Selbstwirksamkeit, erscheint eher als eine Kontrollkategorie, für die weiterhin zentrale Prämisse der erfolgreichen Implementation einer verhaltensmodifikatorischen Maßnahme.

Im Rahmen der Lerntheorie stellt Willmann den theorieintegrativen Ansatz von Erchul und Martens vor. Unter starker Berücksichtigung von Aspekten der „Mental Health Consultation“ nach Caplan entwickelten sie die „Behavioral Consultation“ weiter. Beibehalten wurden die klientenzentrierte Konsultation und der Einsatz von effektiven Interventionsmethoden. Hinzugefügt wurden insbesondere die präventive Perspektive, die Chance persönliche und professionelles Wachstum zu erzeugen und die Berücksichtigung der Wichtigkeit der Annahmen und Einstellungen der Konsultierenden. So wird es für den Konsultanten zur Aufgabe, nicht nur an der Problemlösung zu arbeiten, sondern auch eine strategische Beeinflussung des Konsultierenden vorzunehmen, um entsprechende Verhaltensänderungen zu erreichen und zusätzlich Wachstum und Entwicklung, im Sinne eines Empowering des Konsultierenden, zu unterstützen (vgl. WILLMANN 2008, 285-287).

Insgesamt sind die lerntheoretischen Ansätze in der Konsultation in den USA am weitesten verbreitet. Die Grundannahmen stehen dabei vielfach in der Kritik und sind letztendlich auch nicht empirisch belegt (vgl. WILLMANN 2008, 288). Selbst die empirisch beschriebene Effektivität des Verfahrens ist in Frage zu stellen.

> *„Nach Auffassung der Autoren sind die Forschungsergebnisse der Effektivitätsstudien zur Behavioral Consultation allerdings nicht so eindeutig, wie häufig behauptet wird. Es liegen bisher nur einige wenige Studien vor, die Hinweise auf die Effektivität dieses Konsultationsverfahrens geben. Zudem wird die Effektivität meist über die Veränderungen des Schülerverhaltens und nicht des Lehrerverhaltens gemessen. Das ist umso erstaunlicher, als der Berater ja direkt mit dem Lehrer interagiert und zu erwarten wäre, dass die stärksten Effekte genau auf dieser Ebene nachweisbar sein müssten.“*
>
> (nach Noell & Witt In: WILLMANN 2008, 288)

Sehr offen ist der Ansatz der Prozesskonsultation, der zurückgeht auf Edgar Schein. Durch seine Offenheit bleibt der Ansatz auf einer Oberflächenebene, ist wandelbar und in der Praxis anpassungsfähig. So sind denn auch weniger Interventionen und Techniken entwickelt worden, sondern allgemeine Prinzipien, die auf die non- direktive Haltung des humanistischen Ansatzes verweist und eine deutliche Vorrangstellung des Prozesses vor dem Feldwissen vorsieht. Schein hat zehn Prinzipien aufgestellt, die der Vorgehensweise des Beratenden einen Rahmen geben

| | |
|---|---|
| **1.** | *Versuche stets zu helfen.* |
| **2.** | *Verliere nie den Bezug zu der aktuellen Realität.* |
| **3.** | *Setze dein Nichtwissen ein.* |
| **4.** | *Alles was du tust ist eine Intervention.* |
| **5.** | *Das Problem und seine Lösung gehören dem Klienten.* |
| **6.** | *Geh mit dem Flow.* |
| **7.** | *Das Timing ist entscheidend.* |
| **8.** | *Sei konstruktiv opportunistisch und arbeite mit konfrontativen Interventionen.* |
| **9.** | *Alles liefert Daten; Fehler wird es immer geben, sie sind die wichtigste Quelle neuer Erkenntnisse.* |
| **10.** | *Teile im Zweifelsfall das Problem mit anderen.* |

*Tabelle 3: Zehn Prinzipien als Kern der Prozesskonsultation (nach Schein)*
*(In: WILLMANN 2008, 292)*

Insgesamt drei Interaktionsbeziehungen identifiziert Schein, die entsprechend vom Berater zu bedenken und einzusetzen sind.

> *„Der Berater muss lernen, zwischen folgenden Positionen zu unterscheiden: (1) der Beraterrolle des Experten, der dem Klienten sagt, was er zu tun hat; (2) dem Verkauf von Lösungen, die der Berater für gut hält, oder dem Verkauf von Techniken, deren Handhabung dem Berater vertraut ist; oder (3) der Miteinbeziehung des Klienten in einen Prozess, den letztendlich sowohl Klient wie Berater als hilfreich empfinden."*
>
> (SCHEIN zitiert in: WILLMANN 2008, 293)

Insbesondere die Unterscheidung und der Einsatz dieser verschiedenen Rollen haben prägenden Einfluss auf die Beratungsdiskussion genommen. Bezogen auf die Passung des Ansatzes für den schulischen Kontext wurde herausgestellt, dass Schule eine komplexe und große Organisation darstellt. Außerdem wird der Prozesscharakter von Erziehung und Bildung hervorgehoben. Zu guter Letzt wird zudem betont, dass Kompetenzen im Bereich der Steuerung von Gruppenprozessen wesentlich für die Arbeit von Lehrern sind (vgl. WILLMANN 2008, 289-290).

Eine Weiterentwicklung von Lippitt und Lippitt verdeutlicht, dass ganz unterschiedliche Rollen variabel im Prozessverlauf vom Berater einzunehmen sind, die aber alle auf einem Kontinuum liegen. Damit wird zudem aufgezeigt,

dass Experten- und Prozessberatung sich sinnvoll ergänzen und sie bewusst eingesetzt werden können.

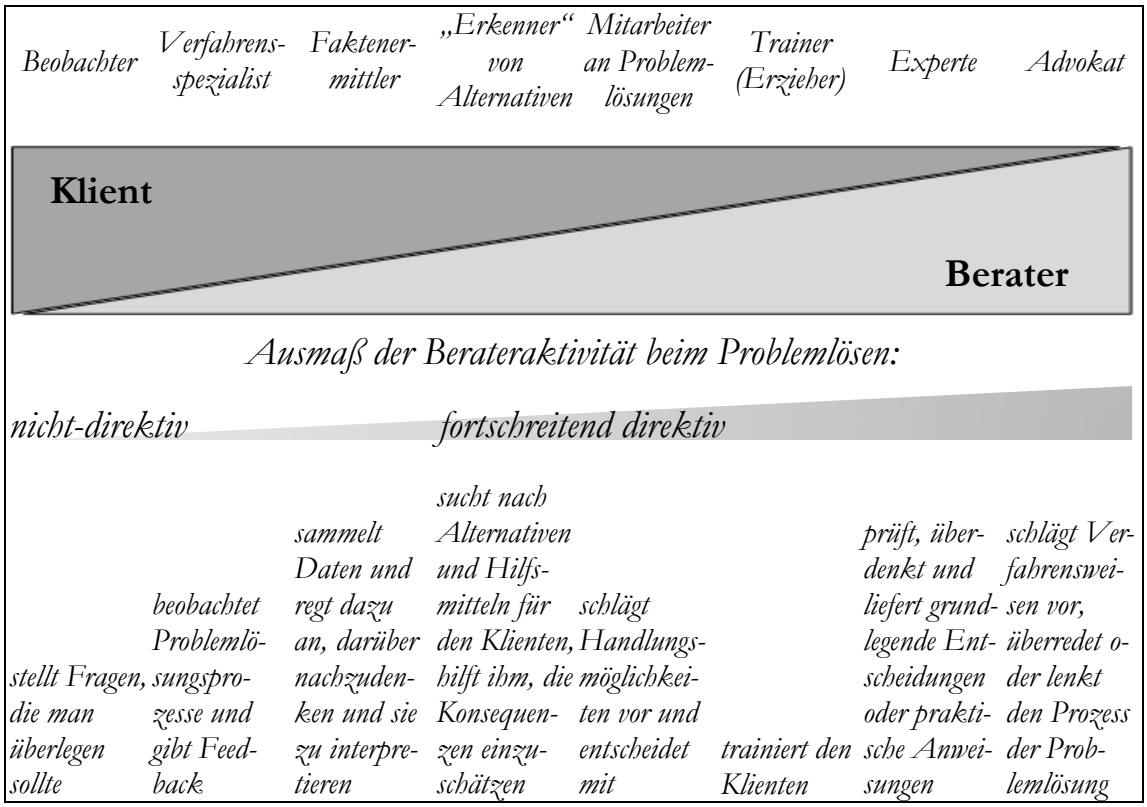



*Abbildung 4: Rollen des Beraters im Kontinuum nicht-direktiv – direktiv (nach Lippitt & Lippitt; In: WILLMANN 2008, 300)*

Eine Typologie von Situationen und Konsultierenden oder eine Analyse von Interventionen und Handlungsweisen fehlt den Ansätzen der Prozesskonsultation. Damit bleibt dieser Ansatz auch eher ein Rahmenmodell, welches dann praktisch-pragmatisch oder mit anderen Theoriemodellen bestätigt und in Aspekten präzisiert wird (vgl. Willmann 2008, 303).

Systemische und konstruktivistische Ansätze der Konsultation spielen in den USA eine deutlich untergeordnete Rolle. In der Praxis der Mobilen Dienste in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben sich systemische Beratungsansätze – und mit ihnen eng verbunden auch konstruktivistische Ansätze – zu einem nennenswerten Anteil entwickelt.

Auf Grundlage von Caplans Konzept der „Mental Health Consultation“ wurde in den USA die Lehrerzentrierte Fallkonsultation weiterentwickelt. Mit dem Ziel die Wahrnehmungs- und Problemdeutungsmuster zu verändern, wird insbesondere der narrative Zugang gewählt:

> *„Das Problem definiert sich aus einer gemeinsamen Betrachtung der erzählten Geschichte des Konsultierenden, nicht aus einer diagnostischen Messung durch den Berater. […] die Problemlösung liegt dann darin, diese Geschichte anders zu erzählen“*
>
> (WILLMANN 2008, 313)

Zusammengefasst lässt sich die Weiterentwicklung auf vier wesentliche Bestimmungsmerkmale verkürzen, die in folgender Tabelle aufgeführt sind.

| | |
|---|---|
| **1.** | *Consultee-centered consultation emphasizes a non-hierarchical, nonprescriptive helping role relationship between a resource (consultant) and a person or group (consultee) who seeks professional help with a work problem involving a third party (client).* |
| **2.** | *This work problem is topic of concern for the consultee who has a direct responsibility for the learning, development or productivity of the client.* |
| **3.** | *The primary task of both the consultant and the consultee is to choose a reframe knowledge about well-being, development, intrapersonal, interpersonal and organizational effectiveness appropriate to the consultee´s work setting.* |
| **4.** | *The goal of the consultation process is the joint development of a new way of conceptualizing the work problem so that the repertoire of the consultee is expanded and the professional relationship between the consultee and the client is restored or improved.* |

*Tabelle 4: Consultee-Centered Consultation (nach Lambert)*
*(In: WILLMANN 2008, 316)*

Durch die weitgehende Verortung der sonderpädagogischen Förderung an der Regelschule hat sich in der Auseinandersetzung mit der Kooperation von Sonderpädagoginnen und Regelschullehrkräften, insbesondere der Ansatz der Konsultation, weiter- entwickelt. Er steht dabei nicht nur für die indirekte Intervention, sondern wird häufig damit kombiniert, dass ebenfalls Formate der direkten Förderung der Kinder und Jugendlichen durch Sonderpädagogen vorgesehen sind. Insofern hat die Diskussion zur Konsultation eine starke Ausrichtung auf die möglichst beste Kooperation, der „collaboration“. Diese verhält sich dann wie unabhängig vom lerntheoretischen Paradigma der Interventionen von Sonderpädagogen.

Für die sonderpädagogische Förderung wurden Konsultationsmodelle entwickelt, die im Sinne einer gut strukturierten kooperativen Förderplanung aufzufassen sind. Die idealisierte Form der Kooperation und die teilweise sehr „technisch“ anmutende Ausrichtung auf lerntheoretische Interventionen, ist für die deutsche Diskussion mit Rücksicht auf der bereits langjährigen Etablierung der sonderpädagogischen Unterstützung in der Regelschule und ihren verschiedenen Unterstützungsgraden zu betrachten. So sind Arbeitsplatzbeschreibungen und klare Rollenzuweisungen in den USA weitaus etablierter. In Niedersachsen gibt es erste, allerdings sehr allgemeine, Arbeitsplatzbeschreibungen für die sonderpädagogische Grundversorgung, aber noch keine spezifischen Kooperationsvereinbarungen für die Zusammenarbeit der Mobilen Dienste und der Regelschullehrkräfte.

Wenn auch die pädagogische Konsultation in ihren unterschiedlichen Varianten in Amerika weit verbreitet ist, so ist die Forschungslage nicht so breit aufgestellt (vgl. WILLMANN 2008, 375). Einige Ergebnisse seien hier jedoch aufgeführt, um einen kritischen Einblick über Wirkmechanismen zu bekommen.

Die Auswertung eines Programms zur Implementation einer „Collaborative Consultation“ ergab, dass sich insbesondere die Problemwahrnehmung der Klassenlehrkräfte geändert hatte, mit der weiteren Konsequenz, dass diese eine höhere Bereitschaft entwickelten, sich auf schwierige Schüler einzulassen. Zudem wird diese Form der Zusammenarbeit von den ratsuchenden Kollegen präferiert. Kritisiert wird, dass damit kein Rückschluss auf die Wirkung und die Effekte auf die Schülerinnen und Schüler möglich ist. Dem gegenüber stehen Studien, welche die zentrale Rolle der Problemwahrnehmungen der Klassenlehrkräfte, bezogen auf die schulische Integration, betonen (vgl. WILLMANN 2008, 376). Eine Studie von Hylander verweist darauf, dass die Änderung der Problemwahrnehmung ein nicht beobachtbarer Prozess ist. Er ist lediglich über eine Änderung der Präsentation des „Problems“ nachvollziehbar. (vgl. WILLMANN 2008, 378).

Willmann, Urban und Reiser stellen in ihren Untersuchungen fest, dass es bestimmte Idealtypen von Beraterrollen in der sonderpädagogischen Unterstützung gibt. Außerdem fanden sie Idealtypen der Beratungsbeziehungen. In einem Kontinuum von Förderung einerseits und Beratung andererseits wird aus den Ergebnissen deutlich, dass die unterschiedlichen Rollen und Relationen je eigene Chancen bieten, sie sich aber auch gegenseitig einschränken können. Die größte Gefahr besteht darin, dass eine Fixierung auf

eine Rolle oder Relation erfolgt, da nicht nur auf weitere und unterschiedliche Lösungsansätze verzichtet wird, sondern dass sich negative Zuschreibungen entwickeln (WILLMANN 2008, 379-381).

Quantitative Untersuchungen beschreiben die allgemeine Wirksamkeit von Konsultation an Schulen:

> *„Gerade im sonderpädagogischen Kontext zeigt sich die präventive Wirkungsweise von Konsultation: In mehreren Studien wurde nachgewiesen, dass im Zusammenhang mit Konsultationsangeboten in der Schule die Häufigkeit sonderpädagogischer Überweisungsverfahren abnimmt"*
>
> (WILLMANN 2008, 382)

Bei genauer Analyse des Beratungsprozesses wurde versucht herauszufinden, was genau eine Beratung effektiv macht oder wie die allgemeinen Effekte überhaupt über schulische Konsultation erzeugt werden. Insbesondere die Analyse von Sprach- und Kommunikationsmustern wurde angestrengt. Bezogen auf die Frage der Kooperation stellt Gutkin aus einer Bestandsaufnahme von amerikanischen Forschungsarbeiten bis 1999 folgende Grundsätze fest:

> • *Ratsuchende (consultees) nehmen <u>nicht passiv</u> an der Beratung teil, auch wenn es klare empirische Hinweise darauf gibt, dass Berater die Prozessführung in der Beratungssitzung übernehmen.*
>
> • *Gleichzeitig zeigt es sich, dass die Ratsuchenden höhere Redeanteile („more verbalization") als Berater in die Beratungsprozesse einbringen.*
>
> • *Berater kontrollieren und führen nicht einseitig die Beratungssitzung.*
>
> • *Die Übernahme der Beratungsprozessführung durch einen Consultee führt <u>nicht</u> notwendigerweise zu einer geringeren Effektivität der Beratung.*
>
> • *Direktivität des Beraters ist <u>nicht</u> notwendigerweise schädlich für den Beratungsprozess, obwohl es häufig so dargestellt werde*
>
> • *Berater und Ratsuchende verhalten sich in der Beratung <u>nicht</u> gleichartig.*
>
> (WILLMANN nach GUTKIN; WILLMANN 2008, 388.
> Hervorhebungen im Original)

Für den Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird in den USA ein besonderer Bedarf an schulischer Konsultation gesehen. So berichtet Willmann von überzeugenden Präventionsprojekten an Schulen, „Teacher Support

Teams“ ähnlich den Modellen wie MSD, ReBBZ, ReBUZ und Mobilen Diensten in Deutschland. Außerdem wird auf die ausgeprägte Vernetzung und Zusammenarbeit bei Verhaltensstörungen hingewiesen. Dennoch wird allgemein bemängelt, dass die Regelschullehrkräfte Kooperation kaum initiieren, Bemühungen der Sonderpädagogen ablehnen und dass sie in der Lehrerausbildung kaum auf die späteren Kooperationserfordernisse vorbereitet werden. (vgl. WILLMANN 2008, 392-393; 401).

Bei der Betrachtung der Effekte auf den Transfer von Kompetenzen durch sonder- pädagogische Konsultation, kann auf die vier Klassen von Lehrerkompetenzen nach Frey verwiesen werden (vgl. FREY 2006, 41).

Willmann nennt mehrere Beispiele, wie Kommunikations-, Reflexions-, und Problemlösekompetenzen, sowie didaktische, methodische und erzieherische Kompetenzen und die allgemeine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. (vgl. WILLMANN 2008, 431). Damit erscheinen über die sonderpädagogischen Konsultationen, neben der Fallbearbeitung, weitere Effekte zumindest denkbar und möglich. Einige Autoren sehen in der sonderpädagogischen Konsultation einen „change agent“ für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur (vgl. WILLMANN 2008, 404-406).

Mit den Ausführungen zur schulischen Konsultation ist an dieser Stelle keine „Beratungsschule“ in den Vordergrund gerückt worden, sondern ein Modell aus einem inklusiv organisierten Setting. Mit der dargestellten Tradition in den USA und den wissenschaftlichen Grundlegungen, wird die Debatte über sonderpädagogische Beratung im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen neu angestoßen. Es ist ein Modell, welches sich sehr gut in die schulische Landschaft einpasst und die pädagogischen Herausforderungen aufgreift.

Für die Debatte in Deutschland erscheint es fast wie ein trojanisches Pferd, um hochwertige Kooperationsprozesse wie selbstverständlich für den Lehrerberuf werden zu lassen und sonderpädagogische Unterstützung und die allgemeine Prävention von Verhaltensstörungen breiter aufzustellen – ohne das auf die Expertise in der Einzel- oder Kleingruppenförderung, sowie der Unterstützung im gemeinsamen Unterricht zu verzichten wäre.

Um schulbasierte sonderpädagogische Beratung für die Mobilen Dienste als schulische Konsultation zu umschreiben, ist explizit darauf hinzuweisen, dass diese eben nicht solitär steht, sondern eingebunden zu denken ist. Dies beginnt bereits in der Zusammenschau der unterschiedlichen Beratungsaufgaben an der Schule:

> *„Deutlich wird aber auch, dass mit dem Konsultationskonzept nur ein Teilbereich der Beratungsaufgaben in der Schule angesprochen ist und z.B. die Beratung des Schülers (als psychosoziale Einzelfallhilfe oder als Schullaufbahnberatung) oder der Eltern (als Elternarbeit oder „Kollaboration" mit den Eltern) hiermit nicht hinreichend abgebildet werden."*
>
> (WILLMANN 2008, 356)

Darüber hinaus bezieht sich die Eingebundenheit von sonderpädagogischer schulischer Konsultation auf den Gesamtbereich der (sonder-)pädagogischen Angebote und der Förderung. Diese umfasst weitaus mehr, wie die deutlich akzentuierte Expertenberatung, verschiedene Formate der Kooperation und die direkte Förderung des Kindes. Insofern ist die hier ausführlich diskutierte sonderpädagogische Beratung als pädagogische oder schulische Konsultation ein Teil der schulbasierten sonderpädagogischen Unterstützung. Um diese Beziehung zu den weiteren Angeboten zu klären, wird im folgenden Kapitel verdeutlicht, dass die schulbasierte sonderpädagogische Unterstützung als ein multimodales Kontinuum vernetzter Maßnahmen zu betrachten bzw. dahin zu entwickeln ist.

### 2.4.2 Schulbasierte sonderpädagogische Unterstützung als multimodales Kontinuum vernetzter Maßnahmen

Für die Unterstützung ist eine schlüssige Annäherung und Zusammenstellung prägender Merkmale notwendig. Alles was unter sonderpädagogischer Unterstützung firmiert, wird zunächst als Kanon bestehender sonderpädagogischer Aufgaben angenommen. Diese entwickeln sich unter der besonderen Berücksichtigung des Umbaus der sonderpädagogischen Unterstützung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Sie erhalten neue Rahmenbedingungen, wandeln sich und es entstehen neue Formen der Unterstützung. Eine eigene Analyse, wie für die Beratung, kann im Zusammenhang dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Mit Verweis auf die Feldtheorie nach Kurt Lewin, ist das multimodale Kontinuum vernetzter Maßnahmen, der Versuch die unterschiedlichen

Wirkräume Familie, Schule, Peer-Group und Alternativer Wirkraum holistisch und komplex zu betrachten. Es gilt Transparenz herzustellen, jeweilige Valenzen zu benennen und die Unterstützung in den verschiedensten Bereichen miteinander „kommunizieren“ zu lassen. Der Ausgangspunkt wäre auch hier die schulische Basis, mit dem akademischen Schulerfolg und der erfolgreichen emotionalen und sozialen Entwicklung als anzustrebende Fixpunkte.

Um eine passgenaue sonderpädagogische Unterstützung zu erreichen, ist neben einer guten Verlaufsdiagnostik, ein umfassendes Repertoire an Interventionen, diverse Re- flexionsebenen, ein klares Prozessmanagement und tragfähige Anschlusspunkte zu weiteren inner- und außerschulischen Angeboten notwendig. Und um an dieser Stelle nicht in einem Stufenmodell zu statisch zu werden, sowie um deutlich zu machen, dass es weitaus mehr Ansatzpunkte geben kann als nur den Unterricht, wird hier von einem multimodalen Kontinuum gesprochen.

Das Kontinuum sieht individuelle Maßnahmen, wie beispielsweise Förderstunden mit Lernförderung oder Verhaltenstraining ebenso vor wie Schul-, Klassen- oder Kleingruppenangebote. So kann ein Erziehungskonzept der Schule mit unterschiedlichsten Schwerpunkten aufgelegt und fort-geschrieben werden.

Eine weitere Modalität ist die Ausrichtung der Angebote auf bestimmte Zielgruppen im Sinne der unterschiedlichen Präventionsebenen. Während eine offene Hospitationsmöglichkeit zum Classroom Management ein Angebot der universellen Prävention darstellt, sind spezifische Kleingruppenangebote, zur Steigerung des Selbstwertgefühls oder zur akademischen Förderung bereits selektiv. Individuelle Maßnahmen, wie auch die Gruppenmaßnahmen, können zudem in der Intensität changieren. Aus einem Selbstverteidigungskurs wie „Schützen ohne Schlagen“, kann eine hoch indizierte Einzelmaßnahme werden oder ein offenes AG-Angebot für alle interessierten Schüler. Aus einer individuellen Stundenregel für einen Schüler, können Regeln für mehrere Schüler oder für die gesamte Klasse werden.

Das Kontinuum schließt ein, dass direkte Maßnahmen genauso berücksichtigt werden wie indirekte Maßnahmen. Fachberatung, Supervision oder die sonderpädagogische Konsultation, stehen genauso zur Verfügung, wie direkte Interventionen. Mehr noch, sie sind oft unerlässlich, um die Verlaufsdiagnostik, die Problemwahrnehmung und das „Problemmanagement“ professionell zu ermöglichen. Sie können neben der sensiblen Aufarbeitung der affektiven

Betroffenheit, insbesondere da unterstützen, wo eine Vernetzung unbedingt erforderlich ist. Die sonderpädagogische Konsultation verfügt darüber hinaus über unterschiedliche Modalitäten, wie Prozessmanagement, Fachberatung und kollegiale Beratung.

An dieser Stelle wird bereits deutlich, wie wichtig die Vernetzung mit weiteren unterstützenden Angeboten ist. Die Vernetzung ermöglicht es weitere Wirkräume zu berücksichtigen und in diesen aktiv zu werden, sofern die schulbasierten Zugänge nicht ausreichen oder verwehrt werden. Diese können innerschulisch sein, wie die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Sie können auch außerschulisch sein, beispielsweise mit den verschiedenen Akteuren in der lokalen Kinder-, Jugend- und Familienförderung oder medizinischen Diensten, wie den Ambulanzen der Kinder- und Jugend-psychiatrien.

Wer, was und wie aus dem Kontinuum der Angebote dann in welchem Wirkraum aktiv wird, erfordert eine enge Kooperation vor Ort und ein übergeordnetes Prozessmanagement. Insofern steht hier die Vernetzung nicht nur für das Zusammenwirken verschiedener Angebote, sondern auch für den allgemeinen Austausch, die enge Kontaktpflege der Akteure sowie die fallbezogene Ausarbeitung verbindlicher Abläufe und Handlungen.

Je nach Blickwinkel, nach Personen und Professionen, nach weiteren regionalen und lokalen Gegebenheiten, ist eine eng vernetzte Struktur oft nicht möglich. Bildlich gesprochen gibt es häufig große Lücken zwischen den Knoten des Netzes, weil Knotenverbindungen fehlen, verschlissen sind oder ungenügend halten. Es ist notwendig, dass die sonderpädagogische Unterstützung, ebenso wie weitere inner- und außerschulische Dienste und Akteure, sich multipolar aufstellen können und fallbezogenen Arbeitsweisen und Arbeitsaufträge klären. Dies wäre die Voraussetzung für eine schnelle und passgenaue Unterstützung. So kann die „wait-to-fail“ Problematik ebenso eher eingedämmt werden, wie auch ein allzu einseitiges Herumtasten nach dem „response-to-intervention“ Ansatz. Hierbei gilt es Kinder und Jugendlichen und ihre Eltern und Erziehungsberechtigten in die Vernetzung so aktiv wie möglich einzubinden.

Reflexionsschleifen und ein klares Prozessmanagement sind Garanten für die Qualität der getroffenen Maßnahmen. Außerdem kann darüber Verbindlichkeit hergestellt werden, sowie eine offene Prozessevaluation erfolgen. Dies gilt insbesondere, wenn es mehrere Verantwortliche gibt. Die sonderpädagogische Unterstützung als multi- modales Kontinuum benötigt eine entsprechende

Professionalisierung und eine Akzeptanz darüber, dass Fachexpertise dafür bereitgestellt wird und diese nicht nur als eine Zusatzaufgabe der jeweiligen Verantwortlichen ist.

Dieses Plädoyer zielt darauf die Aufgaben und deren Beschreibungen von Sonderpädagogen in inklusiven Settings weiter auszuarbeiten. Das Angebot der schulischen Konsultation findet in der Organisationsform Mobiler Dienst Berücksichtigung. Kombinierten Formen wie in den Stadtstaaten sind entsprechend aufgestellte Modelle, die, mit ihren unterschiedlichen Abteilungen, ein Kontinuum (sonder-)pädagogischer und weiterer Maßnahmen bereithalten und vernetzen.

Eine Rolle die jetzt bereits von Mobilen Diensten übernommen wird, ist die des Vermittlers zwischen den Angeboten und Beteiligten im Kontinuum der Unterstützung. Sie stellen ein aktuelles Kontinuum her, einen konkreten Möglichkeitshorizont unter den aktuellen Bedingungen. Insofern haben Mobile Dienste die Möglichkeit und die Aufgabe auch nicht-lineare Wege aufzuzeigen. Sie können über die Meta-Ebene eine umfassende Reflektion des Förderprozesses, unabhängig von der jeweiligen Institution oder Maßnahme, leisten. Zusätzlich können sie an jeder Stelle die Unterstützung durch Beratungsangebote ergänzen oder zusätzlich stärken.

# 3 Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Schule

Eine Verortung der Mobilen Dienste, ihrer Zielgruppen, etablierter Handlungsweisen und Methoden, in einer Pädagogik von Verhaltensstörungen ist dringend geboten. Dazu gehört ebenfalls die Besprechung der Mobilen Dienste als ein Teil von Schule, sowie die Klärung unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Bedeutungen sowie den zu Grunde liegenden Ansätzen.

Im Allgemeinen bestehen Zuordnungen Mobiler Dienste im Rahmen von Stufenmodellen der Angebotspalette im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Diese werden hinsichtlich der sozialen Integration und des individuellen Bedarfs an spezifischer Unterstützung zwischen den Stufen unterschieden (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, HILLENBRAND 2008, MÖRTL 1989). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Übergänge fließend und die konkreten Situationen nicht ausschließlich einer klaren Stufe zuzuordnen sind. Dies kann im Einzelnen damit zusammenhängen, dass der individuelle Bedarf ganz unterschiedlich ausgeprägt ist oder die Angebote aus verschiedenen Stufen in komplexen Situationen zusammenwirken.

In der Tätigkeit der Mobilen Dienste sind vielfältige Kontakte, Überschneidungen und Kooperationen mit außerschulischen Professionen und Beteiligten vorhanden. Gleichzeitig ist der Mobile Dienst im Schulsystem organisatorisch beheimatet. Daher gilt es hier den Bezug der Fachdisziplin in diesem spezifischen schulischen Kontext fokussiert zu betrachten. Darüber werden die Handlungsweisen, die Kooperationen, Überschneidungen und gegenseitigen „Grenzüberschreitungen" verstehbar.

Im Folgenden wird über die Klärung von Grundfragen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die Verortung der Mobilen Dienste bezogen auf diese Fragestellungen und Grundaussagen vorgenommen[6]. Darunter fallen zunächst Erscheinungsformen, dann Fragen zur Prävalenz und Persistenz sowie die Diskussion von Erklärungsansätzen. Dabei steht weniger die umfassende Erörterung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Fokus, sondern viel mehr der gezielte Versuch der Begründung der Mobilen Dienste in dieser

---

[6] *Der Autor bezieht sich auf deutschsprachige Quellen, da weniger eine komparative Studie angestrebt wurde, und für Verständnisfragen diese Hintergrundperspektive sich als ausreichend darstellt. Eine internationale Passung ist, durch mehr oder minder offene Adaptionen der Grundlagenliteratur, in gewissem Maße gegeben.*

Disziplin. Dazu zählen die Fokussierung auf den Schulkontext und der daran angrenzenden Bereiche, sowie der Verzicht auf Betrachtungen der unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven und deren jeweiligen Implikationen.

Vertieft dargestellt werden die schulischen Angebote in den Bereichen der Prävention, der Intervention und der Rehabilitation. Ein eigenes Kapitel bildet zudem die Vernetzung. Im Anschluss werden dann konkrete nationale und internationale Beispiele gestufter Modelle vorgestellt. Die umfassende Bearbeitung der Angebote sonderpädagogischer Unterstützung und ihrer Gefasstheit in Rahmenmodelle dient dem Verstehen der Verortung der Mobilen Dienste darin.

## 3.1 Begriffliche Klärung

Eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen blickt auf eine kurze wissenschaftliche Geschichte zurück, da sie erst im Ausbau der Sonderpädagogik in den 1970er Jahren zu einer eigenen Disziplin wurde. Zugleich weist sie auf eine lange Tradition zurück, sei es im sozial-erzieherischem Sinne (z.B. Wichern), oder im pädagogisch-didaktischem Sinne (z.B. Pestalozzi) (vgl. STEIN 2017, 5).

Mit dem Begriff „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wird hier auf eine Disziplin verwiesen, die weitaus mehr Gegenstandsfelder hat als das der Schule. Sie wird darüber hinaus durch viele weitere Disziplinen tangiert (vgl. HILLENBRAND 2008, 43; STEIN 2017, 124-126) und steht auch in der Praxis viel häufiger und oft direkt in Kontakt mit medizinischen, psychiatrischen, psychologischen und anderen Professionen, als dies für die Schule im Allgemeinen gilt. Insofern wird dadurch ihre besondere Pädagogik begründet, dass sie für besondere Situationen und Bedarfe ein eigenes und vernetztes Repertoire an Sicht- und Handlungsweisen zur Verfügung stellen kann. Es wird auf Havers Unterteilung aufgebaut, wonach „Verhaltensstörungen“ als ein weit gefasster Oberbegriff fungiert, der neben schulischen und erzieherischen Aspekten weitere Nachbardisziplinen tangiert (vgl. HILLENBRAND 2008, 30).

Für den Kontext Schule firmiert häufig der Begriff „Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“, als eine von der Schuladministration gewählte und durchgesetzte Terminologie. Sie steht für ein allgemeines Kompetenz- und Entwicklungsmodell, hat aber auch problematische Aspekte. So wird die kognitive Förderung ausgespart, vorhandene Kompetenzen

können, aus mangelnder Fähigkeit oder Bereitschaft heraus, nicht umgesetzt werden, sowie die starke Fokussierung auf die Kinder und Jugendlichen ohne Einbeziehung von Faktoren des Umfeldes (vgl. STEIN 2017, 16-17). Die Mobilen Dienste sind eine Institution in dieser schulischen Terminologie, deren Arbeitsfeld als „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" benannt ist. Zugleich sind sie hier Teil einer wissenschaftlichen Diskussion einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Daher wird diese weiter ausgeführt.

Zur Begriffsklärung beginnt Stein 2017, vor den „(rationalen) Vorstellungen", zunächst mit den „Vortheorien" von Verhaltensstörungen, denn

> *„Jeder Mensch hat eine alltagspsychologische Vorstellung und damit einen individuellen Begriff von ‚Verhaltensstörungen'."*
>
> (STEIN 2017, 5)

Dies schließt eigene Erfahrungen und Überlegungen, Gefühle und emotionale Reaktionen sowie auch bestimmte Menschenbilder mit ein (vgl. STEIN 2017, 5). Vortheorien spielen sowohl bei Professionellen als auch bei Laien eine Rolle und definieren mit, was jeweils unter Verhaltensstörung verstanden wird. Dies ist ein nicht zu unterschätzender Aspekt, insbesondere bezogen auf die Perspektive derer, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und deren soziale Situationen wahrnehmen, einschätzen und darin handeln, sowie an der Interaktion beteiligt sind. Die Vortheorien existieren, bestimmen vielleicht den ersten Eindruck oder geben Sicherheit, wenn man sich unsicher fühlt oder unter Druck geraten ist. Sie sind somit ein Teil dessen was professionell zu thematisieren ist, was einer Reflexionsebene bedarf, um zu Begriffen und Analysen zu kommen, die über die Vortheorien hinausgehen.

Hier wird eine besondere Passung zum Gegenstandsbereich der Dissertation angenommen, wo die gemeinsame Bewertung schulischer Situationen und Verhaltensweisen im Schulkontext, eine große Rolle einnimmt und über Professionsgrenzen hinweg diskutiert wird. Da Mobile Dienste in der Regel ohne eine sonderpädagogische Eingangsdiagnostik aktiv werden, lässt darauf schließen, dass Vortheorien bereits eine entscheidende Rolle gespielt haben könnten, um zu einer Meldung zu kommen, um einen Meldegrund beschreiben zu können. Die Klärung der Gesamtsituation, und damit der Vortheorien, ist in den ersten Begegnungen mit den beteiligten Lehrkräften, Eltern, Schulbegleitungen usw. von besonderer Bedeutung. An dieser Stelle kann das Feldwissen der Mobilen Dienste in aufklärerischer Funktion eingesetzt werden.

Persönliche Aspekte sind in einen zieldienlichen Dialogkonsens zu überführen. Gleichzeitig sollten begründete Standards für die professionelle Auseinandersetzung gelten. Standards stellt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen bereit, indem Wissen generiert wird und Handlungsweisen evaluiert werden.

Dazu bemerken Ahrbeck und Willmann:

> *„Das Fachgebiet der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" bleibt auch nach Jahrzenten wissenschaftlicher Auseinandersetzungen ein nicht leicht zu überschauendes Feld."*
>
> (AHRBECK & WILLMANN 2010, 9)

In den aktuellen Grundlagenwerken zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen werden verschiedene Erklärungsansätze und Handlungsmodelle zur Darstellung der Wirkzusammenhänge bei Verhaltensstörungen herangezogen (vgl. u.a. AHRBECK & WILL- MANN 2010, GASTEIGER- KLICPERA, JULIUS & KLICPERA 2008, HILLENBRAND 2008, LINDERKAMP & GRÜNKE 2007, LUKESCH 2016, MENZEL & WIATER 2009, METHNER, POPP & SEEBACH 2017, MYSCHKER & STEIN 2014, STEIN & MÜLLER 2015, STEIN 2017, WEVELSIEP 2015; dezidiert in: VERNOOJ & WITTROCK 2004).

Stein 2017 bietet 16 (!) Perspektiven an, um die Genese von Verhaltensstörungen zu erklären. Diese werden in einem komplexen Modell gewürdigt. In der Fachdisziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen werden dabei bestimmte Ansätze unterschiedlich stark herangezogen und anderen vorgezogen.

Die Autoren der Fachdisziplin sind sich weitestgehend einig darüber, dass die Vielfalt zum Verstehen der Ursachen, der Entstehungsbedingungen, der Prozesse und der Interventionsmöglichkeiten von und bei Verhaltensstörungen notwendig ist.

Die oben festgestellte Unüberschaubarkeit leitet sich daher insbesondere vom Gegenstand ab:

> *„Die Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln wird der Mehrdimensionalität und Komplexität des (psychischen) Lebens am ehesten gerecht."*
>
> (VERNOOIJ; WITTROCK 2004, 289)

Damit wird ein wesentliches Prinzip herausgestellt, welches Theorie und Praxis, und damit die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Schule, am deutlichsten beschreibt und eine Grundbedingung für gelingende Prozesse in diesem Fachgebiet darstellt. Um diesem Votum für Vielfalt annähernd gerecht zu werden, sprechen Myschker und Stein (2014) von Aspekten, Stein (2017) von Perspektiven und einer komplexen Sicht, Hillenbrand, Ahrbeck und Willmann sowie Wevelsiep von Grundfragen. Damit wird deutlich, dass die oben angesprochenen Standards, sich auf die Art und Weise des Umgangs mit Erklärungen und Erkenntnissen beziehen kann und weniger auf die Auswahl eines einzigen richtigen Modells.

Um sich diesen anzunähern wird insbesondere auf Myschker und Stein (2014) sowie Stein (2017) verwiesen. Weitere Autoren werden in dieser Dissertation punktuell hinzugezogen. Insbesondere Stein verweist auf die Vielfalt und bezieht kritische Aspekte in seine Modelle mit ein. So spielt Nachvollziehbarkeit und pragmatische Erklärbarkeit und der praktische Nutzen von Begriffen und Modellen eine große Rolle. Ebenso die Anerkennung des Unvollkommenen oder Unpräzisen, sei es sprachlich begründet (Ungenauigkeit von Sprache), sei es aus der Komplexität oder aus der Widersprüchlichkeit der Thematik begründet. Hier setzt Stein, wie auch andere Autoren, auf Nachvollziehbarkeit und Reflexion.

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine pädagogische Disziplin, wie Stein hervorhebt (vgl. STEIN 2017, 6). Sie argumentiert von diesem Standpunkt aus und berücksichtigt von dort aus diverse Bezugswissenschaften. Sie hat die Vielzahl weiterer Blickwinkel kritisch zu hinterfragen und mit den daraus entstehenden Problemen, Schwierigkeiten und Konflikten umzugehen. Hinzu kommt, dass selbst in der Fachdisziplin konkurrierende Begrifflichkeiten verwendet werden und die Schulverwaltung in Deutschland mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wiederum einen ganz anderen Begriff verwendet.

Für diese Arbeit erscheint der Begriff Verhaltensstörungen und die entsprechende Bezeichnung der Fachdisziplin aus mehreren Gründen sinnvoll: Er schließt an die stärker werdende Orientierung an den anglo-amerikanischen Sprachgebrauch an („Gefühls- und Verhaltensstörung"; vgl. HENNEMANN & CASALE 2016, 209), findet weite Verbreitung in der Fachdisziplin und lässt sich – als Reflexionsebene – von der schulorganisatorischen Bezeichnung

abgrenzen. Insofern wird eine bewusst pädagogische, theoretisch wie praktisch reflektierte, Blickweise angestrebt.

Der von Opp geprägte Begriff der „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ kann noch deutlicher auf die internationale Kommunikation im Fach eingehen (vgl. HENNEMANN & CASALE 2016, 209; HILLENBRAND 2008, 35; HILLENBRAND IN: GASTEIGER-KLICPERA, JULIUS & KLICPERA 2008, 15-17; OPP 2003, 54-56), wird aber abgelehnt, da dieser wiederum sehr stark auf das Individuum fokussiert und weniger auf die Interaktion. Dies kann v.a. zu der negativen Etikettierung einer personen-immanenten Gefühlsstörung führen.

Gefühle werden in dieser Dissertation als Ereigniskonsequenzen verstanden, zu denen Menschen sich (mal-)adaptiert verhalten können. Über das Verhalten kann ich Gefühle umdeuten, Ereignisse mit anderen Konsequenzen belegen und adaptierte Verhaltensweisen entwickeln. Insofern ist nicht die Gefühlswelt des Menschen gestört, sondern die Interaktion mit diesen. Damit wird die Situation des Menschen vollständig vom Begriff „Verhaltensstörungen“ abgedeckt. Außerdem wird darüber deutlich, dass die Interaktion mit der Umwelt ebenfalls in die Betrachtung einfließen kann, welches das nach innen gerichtete Interaktionsverhalten mitbestimmt.

Verhaltensstörungen werden verstanden als Beeinträchtigungen, die beim „Verschwinden“ der Störfaktoren ebenfalls überwunden werden kann. Oder dass mit Hilfeleistungen Barrieren abgebaut oder notwendige Kompetenzen auf- und ausgebaut werden können, oder die ein Zusammenleben in Partizipation wieder möglich machen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 48).

> *„Weitgehende Einigkeit besteht heute in der Forderung, den Begriff nicht als Wertung einer Person, seiner Charaktereigenschaften und Persönlichkeit zu verstehen, sondern als zusammenfassende Kennzeichnung von Problemlagen, die sich in Verhaltensweisen ausdrücken können, […]“*
>
> (HILLENBRAND 2008, 29)

Diese Sicht auf Verhaltensstörungen zeigt auf, dass auf der Ebene des Phänomens mannigfaltige Beschreibungen für störendes Verhalten existieren, die auf (ursächliche) Problemlagen und Problemlöseversuche verweisen. Im Falle der Verhaltensstörungen sind diese nicht immer direkt nachvollziehbar (vgl. MENZEL & WIATER 2009, 13), sondern komplex in der Mensch-Umfeld-Beziehung verwoben und in gegenseitiger Abhängigkeit biologischer,

psychologischer und sozialer Faktoren und Entwicklungsaufgaben (vgl. STEIN 2017, 124-125; BEELMANN & RAABE 2007, 110-111).

Die Sichtweise ist zusätzlich ein Hinweis auf die Berücksichtigung aller Kompetenzen der jeweiligen Person und widersetzt sich einer defizitorientierten, kurzsichtigen Oberflächenanalyse und Intervention. In dieser Arbeit wird zudem im Plural von Verhaltensstörungen gesprochen, da

> *„[…] die Symptomatik immer multidimensional ist, sich Störungen in den verschiedenen Lebensbereichen […] zeigen […] sowie in individuell so unterschiedlichen Kombinationen auftreten […] Problemverhalten nicht ständig auftritt, Störung aber auf Störung folgt und somit ein Nacheinander vieler Störungen charakteristisch ist."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 48-49)

Die bisher genannten Vertreter stehen nicht für eine systemische Pädagogik, daher soll dieser hier hinzugefügt werden. Aus der In-Frage-Stellung des multifaktoriellen Ansatzes, insbesondere aber individuumszentrierter Ansätze (vgl. PALMOWSKI 2015, 118-119), ergibt sich die Anregung, neben dem Menschen und seiner Umwelt, den Beobachter bzw. die jeweilig geltenden Normen ausgeprägter mit zu bedenken (vgl. MENZEL & WIATER 2009, 11). Sie regen dazu an in den Beziehungen und deren Bewertung nach auslösenden und verstärkenden Aspekten zu fragen. Dabei sollen kausale Wirkketten und ontologische Ursachenfindung hinterfragt und ersetzt werden durch den individuellen Zweck des Verhaltens – seines „Wofür?" – und der jeweiligen Bewertung desselben.

Palmowskis Kritik wird als Ergänzung betrachtet, die, in einem multifaktoriellen Ansatz, weitere Hinweise geben kann, wie Verhalten aktuell und überdauernd bedingt ist. Damit einher geht der Ansatz eines subjektiven Verstehens von Verhaltensstörungen, insbesondere dann, wenn störende Verhaltensweisen immer als sinnvoll zu klassifizieren sind:

> *„Jedes menschliche Verhalten ist ein subjektiv problemlösendes."*
>
> (WITTROCK 1983/ 2008; u.a. In: BAUMANN, BOLZ, ALBERS 2017, 9)

Damit sind auch, Palmowski würde sagen, „so genannte Verhaltensstörungen" inbegriffen. Mit Wittrock wird deutlich, dass ein grundlegender Begriff von Verhalten zu definieren ist, ebenso wie der von Störung.

Die in den bisherigen Ausführungen impliziten Annahmen, was Verhalten ist und was dann eine Störung ausmacht, sind vor dem Hintergrund der

Konstruktionsprozesse von individuellem Sinn zu sehen. Die Wichtigkeit des Beobachters, seiner Erklärungsversuche – seien sie vortheoretisch-naiv oder rational-nachvollziehbar – betrifft dabei auch grundlegende Debatten zu Haltung, Modelle von Verhalten und Störung und die Einsicht in die Modelle, wie auch in den aktuellen (eigenen) Prozess.

> *„Ein Verstoß gegen eine schulische Norm gilt nicht als Erziehungsschwierigkeit, wenn kein Lehrer sie jemals bemerkt oder wenn die Verhaltensweise niemanden stört. Im schulischen Kontext gilt deshalb ein Regelverstoß erst dann als Erziehungsschwierigkeit, wenn er von einem schulischen Erzieher als störend und unangemessen beurteilt worden ist."*
>
> (HAVERS 1981, 106)

Ergänzend dazu ist im professionellen Bereich zu fragen, welche Zielrichtung der Erziehende grundsätzlich aufgreift, welcher Erziehungsbegriff für die Institution, die Gruppe, die Gesellschaft gilt und umgesetzt wird, um andere Menschen zu erziehen. Auch wenn an dieser Stelle nicht weiter auf das Themenfeld Erziehung eingegangen wird, ist zur Kenntnis zu nehmen, dass Erziehung eher als Entwicklung, eher als Sozialisation oder eher als Personalisation verstanden werden kann.

Vor diesem Hintergrund sind Verhalten und Verhaltensstörungen zu interpretieren und es sollten dazu entsprechende erzieherische Maßnahmen ergriffen werden (vgl. HILLENBRAND 2008, 21-26).

Die Reflexion der Beobachtungsperspektiven gilt insbesondere der Frage danach

> *„[…] was ist Verhalten überhaupt, und […] was ist bzw. lässt sich von wissenschaftlicher (medizinischer, psychologischer, ethologischer, soziologischer und pädagogischer) Seite als normales Verhalten bezeichnen."*
>
> (MENZEL In: MENZEL & WIATER 2009, 13)

Verhalten konstituiert sich aus kontrollierten Bewegungen und Signalen, auch zur Interaktion mit anderen Personen, mit dem Ziel der Anpassung an die jeweilige Umwelt (vgl. Zitat WITTROCK (s.o.); MENZEL & WIATER 2009, 13). Für die darauf blickende Perspektive muss dabei dieses zentrale Ziel nicht direkt erkennbar sein. Dies bedeutet, dass die Erklärungsversuche des gezeigten Verhaltens insbesondere ein Verständnis darüber herstellen müssen, was treibende oder ziehende Kräfte für bestimmte Verhaltensweisen sind. Auch dann, wenn diese nicht unmittelbar als zielführend erkannt werden, und wobei

gleichzeitig von einem subjektiv sinnvollen Handeln auszugehen ist. Dabei ist zu beachten, dass viele Verhaltensweisen un- und vorbewusst ausgeführt werden und Verhaltensmuster eine erstaunliche Stabilität erreichen (vgl. u.a. WIATER 2009, 60-61 In: MENZEL & WIATER; IHLE & ESSER 2008, 56), sowie die Aussage, dass das Phänomen „Verhalten" kaum einzuschränken ist (vgl. SCHLEE In: STEIN 2017,15) und es sozusagen keine Abwesenheit von Verhalten gibt, sondern nur Wertungen für Verhaltensweisen.

Was auf Grundlage dessen Verhaltensstörungen sind, fassen für den deutschsprachigen Raum Myschker und Stein in einer weitläufig zitierten Definition zusammen (vgl. u.a. METHNER, POPP & SEEBACH 2017, 20; STEIN 2017, 9; LUKESCH 2016, 12; HILLENBRAND 2008, 31; LINDERKAMP & GRÜNKE 2007, 14):

> *„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 51)

Stein stellt die, aus seiner Sicht, vier zentralen Aspekte von Verhaltensstörung dar, um diese dann weiter zu erläutern. Er lässt Kritik daran zu, damit diese für die weitere wissenschaftliche Diskussion und praktische Arbeit nutzbar wird. Nach ihm sind die wesentlichen Fragen in der Definition folgende:

> *„[…]*
> - *die Frage der Kriterien, nach denen man ein Verhalten als ‚gestört' oder ‚störend' beurteilt (‚Erwartungsnormen');*
> - *die Frage des grundsätzlichen Entstehens solcher Störungen (organisch oder durch Milieu, Sozialisation und Erziehung);*
> - *die Frage der Auswirkung solcher Störungen auf verschiedene Lebens- und Entwicklungs- bereiche des Individuums – sowie*
> - *die Frage des Schweregrades, bei dem man von einer ‚Störung' sprechen sollte (ohne beson- dere Hilfe kaum behebbar)."*
>
> (STEIN 2017, 9)

Damit werden unterschiedliche Dimensionen angesprochen und eine multi-perspektivische Sichtweise präferiert. Dieser Ansatz ist für die vorliegende

Untersuchung angemessen, da davon auszugehen ist, dass bei einer solch weit angelegten und gleichzeitig vertiefenden Analyse unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte in den jeweiligen Sichtweisen der Professionellen auszumachen sein werden. Hinzu kommt, dass das Vorwissen zum Feld bereits deutlich aufweist, dass es höchst unterschiedliche Methoden und Arbeitsformen, sowie Grundhaltungen zum Gegenstand gibt, die letztendlich aus der individuellen und dialogisch gefestigten Perspektive der Professionellen beeinflusst werden.

Neben den Vortheorien sind in der Praxis der Mobilen Dienste die zeit- und kultur- spezifischen Erwartungen, wie sie an einer Regelschule gelebt und eingefordert werden, die entscheidende Grundlage für eine Meldung eines Kindes beim Mobilen Dienst. Das maladaptierte Verhalten kann einerseits bereits präventiv durch die Schule kompensiert werden. Andererseits ist es ebenfalls möglich, dass das auffällige Verhalten durch die Schule verstärkt wird. Die Schule gibt die Normen vor, sie beurteilt das jeweilige Verhalten, eröffnet und verwehrt Möglichkeiten. Die Schule bestimmt welche Erwartungen gelten und ab wann Störungen hinsichtlich ihrer Mehrdimensionalität, Häufigkeit und Schweregrad als störend eingestuft werden.

Normen in der Schule beschreibt Havers 1981 in drei Gruppen: Normen die im Schulrecht verankert sind, Normen die aus dem Schulrecht ableitbar sind und Normen, die nicht durch das Schulrecht abgedeckt sind. Dabei beschreibt er auch kritische Aspekte, wie z.B. die deutlich unterschiedlichen Konsequenzen bezogen auf die verschiedenen Verstöße sowie Eingriffe von Lehrern in die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Zu ergänzen ist außerdem, dass die situativen Anforderungen zu erkennen bereits eine Herausforderung für Menschen darstellt. Sie zu beachten, ohne lediglich opportunes Verhalten zu zeigen, ist wiederum eine eigene Qualität und Kompetenz im „sich verhalten" (vgl. STEIN 2017, 31-35; Zur Normabhängigkeit des Lehrerurteils vgl. JOGSCHIES IN: METHNER, POPP & SEEBACH 2017, 38-51).

Allgemein können zur Beurteilung von Verhalten unterschiedliche Bezugssysteme zum Tragen kommen: In Bezug auf das Individuum spielen viele Merkmale des Individuums eine Rolle und das plötzliche Ausbleiben bestimmter etablierter Verhaltensweisen wäre dann eine erste Auffälligkeit. Das Individuum bezieht sich immer auch auf gesellschaftliche Normen, es ist auf bestimmte Weise in einen Kulturkreis und eine Gruppe hineinsozialisiert. Das individuelle Verhalten wird nun immer vor diesen gesellschaftlichen Normen

hin bewertet und eingeordnet. So kann es zwischen unterschiedlichen Gesellschaften höchst divergierende Bewertungen derselben Verhaltensweisen geben, aber auch zwischen Gruppen derselben Gesellschaft oder zu unterschiedlichen Zeiten.

Zu guter Letzt wird die Situation und die Sache als Bezugsgrundlage verwendet: wird im Unterricht eine politische Diskussion nachgestellt, sind bestimmte Gesprächsregeln, die in einem Frontalunterricht gelten, ausgesetzt. Das schulische Arbeitsmaterial, wie ein Schreibblock, kann zu Hause zum Malen von Fantasiefiguren dienen, während dies im Unterricht als nicht-adäquater Umgang mit dem Material und der Situation gilt. Hier wird bereits deutlich, dass sich in den drei Bereichen nicht sofort direkte Rückschlüsse und eindeutige Zuordnungen zu Verhaltensstörungen ableiten lassen. Es sind viele Faktoren wie aktuelle Situation, Alter, Herkunft, Weltanschauung, Epoche, Geschlecht und nicht zuletzt die beobachtende und wertende Person, die das Verhalten beeinflussen, es nachvollziehbar machen, und ebenfalls in die Wertung einfließen.

Es wird dann die Frage gestellt, ob „soziohygienisch" negative Wirkungen auf die Gruppe sich einstellen oder erwartet werden und die Störungen nun „zu beseitigen sind" und/ oder ob „psychohygienisch" das störende Verhalten in seiner individuellen Bedeutung zu würdigen ist und die Gruppensituation zu verändern wäre (vgl. STEIN 2017, 26). In diesem Zusammenhang ist der Hinweis zu sehen, dass professionell Erziehende in heutigen westlichen Gesellschaften eine Kontrollfunktion ausüben (vgl. STEIN 2017, 28).

Jeder Wandel kann als Störung interpretiert werden und etwas Neues kann eine Störung sein, da es nachhaltige Änderungen nach sich zieht. Erworbene Verhaltensweisen werden situationsübergreifend ausprobiert, bevor sie überhaupt situationsangemessen eingesetzt werden können. Es ist zu beachten, dass entsprechend Werte und Normen gesetzt und gelebt werden:

> *„Sicher ist es wichtig, nicht nur Normen und Bezugssysteme kritisch zu durchdenken, sondern sich für Bezüge zu entscheiden. Mit einer so großen Offenheit, dass sie zur Beliebigkeit wird, ist keine Erziehung zu leisten, denn Erziehung bedarf der normativen Orientierungen – für die Pädagogen wie für die Zu-Erziehenden."*
>
> (STEIN 2017, 37)

Im eher präventiven Praxisfeld der Mobilen Dienste ist die Frage nach Notwendigkeit einer (sonder-)pädagogisch-therapeutischen Hilfe nicht die erste

Frage. Der Schwere- grad wird so zunächst durch die individuelle Erwartungsnorm stärker definiert, als durch Wissensmodelle um maladaptiertes Verhalten. Es ist somit erst zu klären wie die meldende Lehrkraft zu ihrer Definition des Verhaltens gekommen ist und was in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler passiert.

Die Mobilen Dienste stehen nicht am Ende einer Regelschulpädagogik, sondern reichen weit in diese hinein. Sie unterstützen pädagogische Prozesse, sei es durch Beratungsexpertise, diagnostische Kompetenz, sonderpädagogischem Feldwissen oder durch „Case Management" im Übergang von „allgemeiner" zu „besonderer" Pädagogik. Insofern wird die hier zu Grunde gelegte Definition nach Myschker und Stein (2014) in einem erweiterten Sinne aufgefasst: Mobile Dienste fallen unter eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen insofern, als dass sie das Interaktionsgeschehen in der primären Umgebung (zu Hause, in der zuständigen Schule usw.) zum Gegenstand hat und dort an präventiven Maßnahmen und kompensatorischen Interventionen beteiligt ist und diese anstößt.

Sollten pädagogisch-therapeutische Hilfen unabwendbar sein, sind Mobile Dienste häufig in die Übergangsprozesse involviert, also in die weiterreichende Hilfe hinein und anschließend wieder heraus. So ist es für die Mobilen Dienste unbedingt erforderlich einen weiten Begriff von Verhaltensstörungen zu nutzen. Dieser ermöglicht den Anschluss zur Regelschulpädagogik und zeigt gleichzeitig auf, dass eine sonderpädagogische Expertise vorzuhalten ist. Letztere bezieht sich auf pädagogische Herausforderungen mit höherem Schweregrade, kennt weitergehende Unterstützungsformen und deren Aufbau und ist damit in der Lage Übergänge zu gestalten.

Außerdem ist es wichtig, die, nach innen gerichteten oder meidende, Verhaltensweisen, wie verschiedene Formen des Schulabsentismus, Ängste oder Selbstwertprobleme, sowie die leichtere oder geduldeten, aggressiven Verhaltensweisen als Handlungsfeld anzuerkennen. In diesem besteht die Frage, wie dies die weitere Entwicklung des Individuums beeinflusst und vielleicht als eine Gefährdung anzusehen ist, die sich persistieren könnte oder in weitere Bereiche ausweitet. Dazu eignen sich dann kollegiale Fallberatungen, die Mitwirkung in schulinternen Arbeitskreisen, gegenseitige Hospitationen und ein großes Feld allgemein- und sonderpädagogischer Methoden.

Zu guter Letzt sind die Ursachen und Bedingungsgefüge zu nennen, die Professionelle „hypothetisieren" oder kennen müssen und nutzen können, um

geeignete Maßnahmen zu treffen. Das Wissen darum kann ebenso für die Prävention herangezogen werden. Insofern ist ein weites Verständnis von Verhaltensstörungen insbesondere bei Mobilen Dienste äußerst bedeutsam. Vielfach können frühzeitig Risiken erkannt werden, sowie Ressourcen und Resilienzfaktoren. In jedem Stadium von Verhaltensstörungen können, durch den Blick von außen, geeignete Vorgehensweisen und gezielte Interventionen überlegt und abgewogen werden. Insbesondere die Stärkung von Ressourcen und das entdecken von Resilienzfaktoren, sowie deren Aktivierung, sind in einer präventiven Strategie, und dann frühzeitig eingesetzt, eine gute Sicherung für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen.

Von Stein wird deutlich herausgestellt, dass Verhaltensstörungen sich von den leistungsbezogenen Bereichen der Persönlichkeit unterscheiden lassen, die dann im Sinne von obligaten oder non-obligaten Mehrfachbehinderungen bedingt oder aber nicht bedingt, sondern gemeinsam auftreten (vgl. MYSCHKER; In: STEIN 2017, 23; MYSCHKER & STEIN 2014, 71-72). Bezogen auf das gemeinsame Auftreten kann dann zwischen primären oder sekundären Verhaltensstörungen unterschieden werden, je nachdem in welchem Zusammenhang die Verhaltensstörungen stehen.

Auffälligkeiten der Persönlichkeit können in Dimensionen von weitestgehend unabhängigen Faktoren beschrieben werden wie Extraversion, Soziale Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Kultur und Intellekt. Auffälligkeiten liegen dann immer an den Polen dieser Dimensionen, wobei Stein deutlich macht, dass dies nicht mit zur Wertung als Verhaltensstörung führen muss (vgl. STEIN 2017, 21).

Stein fügt fünf Bereiche an, gewonnen aus der Persönlichkeitsforschung bei Kindern und Jugendlichen, nach denen Auffälligkeiten der nicht-leistungsbezogenen Persönlichkeit als mögliche Bedingungen für Verhaltensstörungen beschrieben werden können (vgl. STEIN 2017, 22). Dazu zählen Verhaltensstile, Motive (Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen und Werthaltungen), das Selbstbild, das Bild von der Um- und Mitwelt sowie überdauernde Gefühle und Stimmungen. Diese personenbezogenen Faktoren bieten Ansatzpunkte an, Verhaltensstörungen zu verstehen. Sie sind darüber hinaus geeignet, verdeckte oder nicht genutzte Kompetenzen aufzuspüren. Außerdem stehen diese in einem systemischen Zusammenhang mit weiteren Bedingungsfaktoren und treten in Interaktion zu diesen auf. So können die personenbezogenen Faktoren verstärkt, abgemildert oder in einem neuen

Wertgehalt eingeordnet werden, was überdies die Relativität der Normen verdeutlicht.

Wie bereits angedeutet ist die Begrifflichkeit Verhaltensstörungen durchaus kritisch zu sehen. Stein und Hillenbrand führen insbesondere Schlees Kritik an (vgl. STEIN 2017, 14-15; HILLENBRAND IN: GASTEIGER-KLICPERA, JULIUS & KLICPERA 2008, 11-12), wonach dieser Begriff eine negative Wertigkeit transportiert, er zu unklar ist, eine Machtposition den erwachsenen Beurteilenden gibt und eine Herabwürdigung von Kindern und Jugendlichen als „Reiz-Reaktions-Maschinen" im Gegensatz zu rationalen und selbstbestimmten Erwachsenen beinhaltet.

Stein kann und will die Kritik nicht vollständig entkräften, sondern verweist auf die Notwendigkeit von Begrifflichkeiten und den Mangel an Alternativen. Außerdem führt er an, dass das Phänomen Verhaltensstörungen mittlerweile stärker interaktionistisch und systemisch betrachtet wird. Zudem findet ein Wandel bei Erwachsenen und Professionellen hin zu einem kritisch-hinterfragenden Begriffseinsatz statt (vgl. STEIN 2017, 15). Hillenbrand wertet diese Kritik ähnlich aus und verweist darauf, dass mit dem sprachlichen Konstrukt „Verhaltensstörung" wichtige Funktionen im öffentlichen Kommunikationssystem verbunden sind (vgl. HILLENBRAND 2008, 32-33).

Vor dem Hintergrund eines weiten Verständnisses von Verhaltensstörungen, ist deutlich zu machen, dass insbesondere Unterrichtsstörungen, wie „dazwischenrufen" oder „herumlaufen während des Unterrichts", auch und sogar viel deutlicher als eine Aufgabenstellung der so genannten „normalen" Pädagogik zu betrachten sind. Gleiches gilt für Disziplinstörungen oder eindimensionale Konflikte, also nur mit einer Lehrkraft oder nur in Bezug auf das Leistungsverhalten, sowie für Vermeidung, Chaos und mangelnde Organisation bezogen auf schulische Anforderungen. Viele allgemeine (schul-) pädagogische, didaktische und methodische Ansätze gehen entsprechend darauf ein und bieten Handlungsmöglichkeiten an.

## 3.2 Genese, Bedingungsfaktoren und Erklärungsansätze

Verhaltensstörungen gelten in ihrer Onto- wie in ihrer Aktualgenese als multifaktoriell bedingt. Die Grundlagenwerke führen verschiedene Risiko- und Bedingungsfaktoren sowie diverse Erklärungsmodelle an. Sie verdeutlichen, dass ein mehrperspektivischer Blick auf das Phänomen der gezeigten Verhaltensstörungen notwendig ist. Dieser sollte konstitutiv für die Profession Sonderpädagoge sein (vgl. STEIN 2017, 64-66; STEIN & MYSCHKER 2014, 91; AHRBECK & WILLMANN 2010, 77-112; GASTEIGER-KLICPERA, JULIUS & KLICPERA 2008, 65; HILLENBRAND 2008, 76-77). Hinzu kommt, dass, bezogen auf das Verhalten, kaum paradigmatische Kausalketten angenommen werden können:

> *„Dabei steht im Hinblick auf Verhaltensstörungen eine Ätiologie immer in der Problematik, dass sich eine äquifinale Gesetzmäßigkeit nicht aufzeigen lässt. Verschiedene Ursachen können zu gleichen Erscheinungsformen führen, gleiche Ursachen können sehr unterschiedliche Erscheinungsformen erbringen."*
>
> (STEIN & MYSCHKER 2017, 92-93)

Die einzelnen Ansätze werden hier nicht vertieft, sondern der Vorrang einem Überblick gegeben. So werden zunächst die übersichtlichen Modelle zur Bedingtheit und zur Genese von Verhaltensstörungen nach Myschker und Stein vorgestellt, dann das Modell nach Seitz. Die Übersichten leiten die weitere Erläuterung der Einzelaspekte und Perspektiven.

Im Modell von Myschker und Stein ist das Kind oder der Jugendliche, mit seinen Anlagen und seiner Selbstbestimmung, zentraler Ausgangspunkt. Mit Anlagen sind dabei nicht nur biologische Voraussetzungen gemeint, sondern auch individuelle lern- biografische Eigenheiten sowie die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Die verschiedenen sozialen Systeme, angefangen bei der Familie – der Stein und Myschker eine herausragende Rolle einräumen – ergänzt um formelle Räume, wie Kindergarten und Hort, informelle Kontakte zur Peer-Group, über Vereine, Kirchen bis hin zu den Medien ergänzen als Umwelt die beiden vorgenannten Faktoren.

Das biophysische Modell hebt insbesondere die Anlagen hervor, die Verhaltensstörungen verursachen können. Am bekanntesten scheint in diesem Zusammenhang die medizinische Erklärung des Aufmerksamkeitsdefizit-syndroms zu sein. Bei diesem Modell gilt eine gestörte Transmitteraufnahme

zwischen den Hirnzellen als Ursache für Verhaltensstörungen. Sie treten auf, um die gestörte Transmitteraufnahme zu kompensieren. Entsprechend wird dies in der Medizin medikamentös behandelt. Um nun lernbiografisch adaptive Eigenheiten zu entwickeln und in sozialen Kontexten entsprechend kompetent zu (re-)agieren wird diese medizinische Therapie häufig mit Therapien oder Trainings im Verhalten kombiniert. So werden Eltern und Lehrkräfte im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen entsprechend informiert oder bestenfalls auch geschult.

Für die pädagogische Tätigkeit sind insbesondere die verschiedenen sozialen Wirk- räume interessant. In ihnen zeigen sich die Verhaltensstörungen beispielsweise als dissoziales Verhalten oder als Rückzug aus dem Sozialen. So bietet die Analyse von Familieninteraktionen oder der Kompetenzen, um in Gruppen gemeinsam zu spielen oder zu lernen, Hinweise für die Entstehung des auffälligen Verhaltens. Traumatische Erlebnisse, Überforderungen, mangelnde Kompetenzen in der Impulssteuerung, äußere Stigmatisierung können Ausgangspunkte und Belastungsfaktoren für problematisierende und sich verstärkende Prozesse in den jeweiligen sozialen Wirkräumen sein. Dies kann in einem situativ auffälligen Verhalten münden oder es können sich daraus lang andauernde, massiv auftretende und übergreifende Verhaltensstörungen entwickeln.

Soziale Wirkräume stellen zudem bestimmte Normen auf, die einzuhalten geboten ist. Dazu bedarf es bestimmte Kompetenzen. Sind diese Normen beispielsweise inkonsistent, widersprüchlich, nicht dem Entwicklungsstand oder den Bedürfnissen entsprechend, wird das Kind oder der Jugendliche Probleme bekommen sich dazu zu verhalten. Häufig wird es ein negatives „Labeling“ erfahren und das eigene Verhalten als gestört klassifiziert bekommen. Letztendlich wird diese Zuschreibung dann durch das Individuum übernommen („labeling approach“, vgl. STEIN & MYSCHKER 2017, 131).

Es können andererseits gestörte Kommunikationsmuster zu Grunde liegen. In der Interaktion von Menschen ergeben sich unterschiedliche Bedeutungszuweisungen, indem die Kommunikation von Sender und Empfänger verschieden wahrgenommen und interpretiert wird. Friedemann Schulz von Thun hat dies bezogenen auf die vier Seiten einer Nachricht in seinem Kommunikationsmodell herausgearbeitet. Außerdem können sich innere Konflikte in inadäquater Kommunikation ausdrücken (vgl. SCHULZ VON THUN, 2013; 2013B).

Andere Aspekte sind paradoxe Kommunikationsmuster und „double bind“ Situationen, in denen auf Inhalts- und Beziehungsebene unterschiedliche und sich widersprechende Informationen transportiert werden. Diese können beim Empfänger ein Höchstmaß an Unsicherheit auslösen. Die menschliche Kommunikation ist derart präsent und gleichzeitig störanfällig, dass sich darüber viele Verhaltensstörungen erklären lassen. Im Bereich der Kommunikationstheorie sind (Kurzzeit-)Therapien und Handlungsansätze entwickelt wurden, die im Bereich der Kommunikation ansetzen (vgl. hierzu v.a. WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON 2011).

Modelle der Tiefen- und Individualpsychologie, wie auch die Transaktionsanalyse, gehen verstärkt auf innere Instanzen ein und sehen intrapsychische Konflikte und ausgeprägte Minderwertigkeitskomplexe als entscheidende Auslöser für Verhaltensstörungen. Sie sind in langwierigen Prozessen aufzuarbeiten und in ein neues Gleichgewicht zu bringen. Nicht zu vergessen sind zudem bindungstheoretische Modelle, die die frühkindlichen Bindungserfahrungen zwischen Säugling und Mutter und spätere (dis-) kontinuierliche Beziehungserfahrungen betrachten und günstige sowie ungünstige Bindungstypen unterscheiden. Demnach können nur äußerst resistente und verlässliche Beziehungserfahrungen für die Wiederherstellung dieser Grundlagen sorgen (vgl. u.a. JULIUS, GASTEIGER-KLICPERA & KIßGEN 2009).

Bewusst dialektisch ist hingegen die lebensweltzentrierte Pädagogik aufgebaut. Verhalten ist bedingt durch ein fließendendes Gleichgewicht zwischen den Polen „Versorgen und Entwickeln“, „Ordnen und Handeln“, sowie „Anpassen und Entfalten“ (vgl. WITTROCK 2008, 154; WITTROCK 1998, 141). Ist diese individuelle Ausgewogenheit nicht gegeben oder gefährdet, kann es zu Verhaltensstörungen kommen. Es gilt daher Sicherheit, Struktur und Stabilität zu gewährleisten, ohne aber Entwicklung, Entfaltung und Handeln einzuschränken oder gar zu verhindern. Der Fokus liegt hierbei auf einer Konzentration auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie deren Begleitung beim Bewältigen von (Lebens-)Problemen als zu lösende (Entwicklungs-) Aufgaben.

Die Rolle von sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Ungleichgewichten in kapitalistischen Gesellschaften tritt für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen insbesondere als geringere Chance auf soziale und gesellschaftliche Teilhabe auf. So sind Möglichkeiten zum gemeinsamen Sport seltener, weil Geld für

Mitgliedsbeiträge oder das Sportequipment fehlt. Außerdem gibt es seltener Bildungs- und Entwicklungsanreize wie Museumsbesuche, Bücher im Haushalt oder die Teilnahme an Ausflügen und Fahrten. So fehlen Interaktionsräume, um bestimmte soziale Kompetenzen zu erwerben, und die Alternativerfahrungen zur eigenen Lebensweise. Hier sind es Maßnahmen des Empowerments, sowie des sozialen Ausgleichs, die helfen sollen eine Notwendigkeit oder die Attraktivität von Verhaltensstörungen zu mindern.

Das ökologische Modell führt insbesondere die gestörte Anpassung an das Umweltsystem an. Häufig werden unterschiedliche Modelle der Verursachung in Interaktion betrachtet, was in einer Kritik am Eklektizismus mündet. Mit Stein und Myschker wird dieser Ansatz in der vorliegenden Dissertation ebenfalls verfolgt. Die Systemtheorie wird hier genutzt, um diesen Ansatz zu ergänzen und zu vertiefen. Sie legt ebenfalls den Schwerpunkt auf die Anpassung an die (Umfeld-)Systeme und die Betrachtung der Interaktion. Durch einzelne Veränderungen im System kann es zu Neuausrichtungen kommen, die ein störendes Verhalten nicht mehr notwendig machen.

Die multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensstörungen kann so auf die genannten und viele weitere verursachenden Aspekte eingehen und einen multiperspektivischen Blick auf individuelle Verhaltensweisen anbieten. Im Zusammenhang damit stehen Handlungsempfehlungen, wie sie Hillenbrand in einer Übersicht darstellt (vgl. HILLENBRAND 2008, 76).

Verhaltensstörungen etablieren sich nicht als sofortige Reaktion auf eine Belastung, sondern werden als gewordene und stabile Verhaltensmuster gesehen. Stein und Myschker stellen diese Genese als ein Drei-Phasen-Modell dar (nächste Seite):

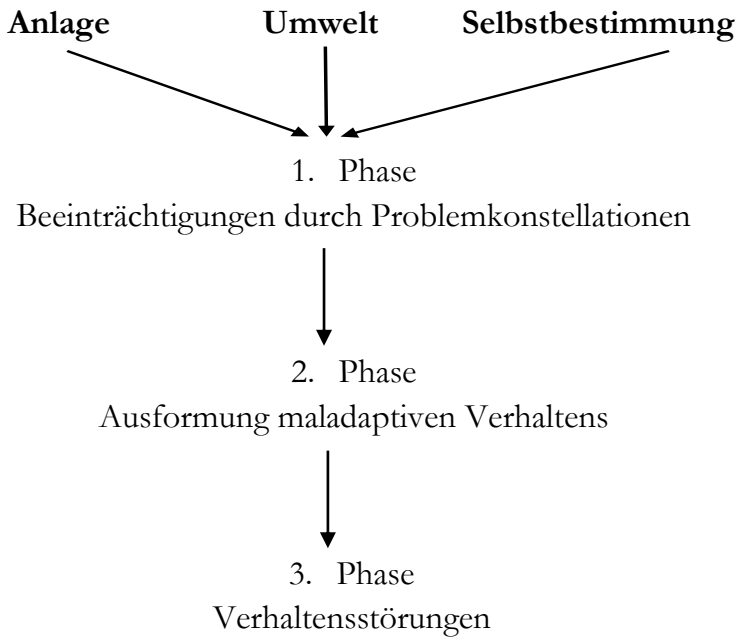



*Abbildung 5: Drei-Phasen-Modell der Genese von Verhaltensstörungen (vgl. STEIN & MYSCHKER 2017, 92)*

Die Person mit ihren spezifischen Anlagen, ihrer weiteren und direkteren Umwelt und mit ihrer individuell ausgeprägten Selbstbestimmung wird beim Bewältigen einer Aufgabe, eines Lebensproblems beeinträchtigt. Stehen keine Mittel, Kompetenzen und Möglichkeiten für die Ausprägung eines normativ adaptierten Verhaltens zur Verfügung, wird die Situation normativ maladaptiv – aber subjektiv sinnvoll – bewältigt. Wenn dieses maladaptive Verhalten sich bewährt, sich auf gleiche, ähnliche und später auch vollkommen andere Situationen übertragen lässt und diese damit subjektiv „bewältigbar" werden, haben sich überdauernde Verhaltensstörungen ausgebildet. Es sind Fehlanpassungen, da sie pro-soziale Kontakte gefährden oder gar kappen. Außerdem bergen diese ein großes Risiko in weitere dauerhafte Belastungs- und Überforderungssituationen zu geraten.

Mit der ersten Phase ist ein Merkmal des menschlichen Lebens, eine allgegenwärtige Anforderung beschrieben. Sie kann in dieser Situation zu maladaptierten Verhalten führen, welches aber nicht zwangsläufig mit einer Verhaltensstörung gleichzusetzen ist. Extreme Belastungen, ungünstige Umweltfaktoren oder eine ungünstige Einschätzung der Selbstwirksamkeit können gesellschaftlich akzeptierte oder weniger akzeptierte maladaptierte Verhaltensweisen nach sich ziehen. Diese sind zunächst noch reversibel. Stein führt darüber hinaus Untersuchungen an, die die situativen Aspekte

hervorheben. Diese zeigen auf, dass situative Aspekte einen erheblich verstärkenden oder abschwächenden Einfluss auf das menschliche Verhalten haben (vgl. STEIN 2017, 67-70; siehe auch weiter unten: Modell der Erklärungsperspektiven für Verhaltensstörungen nach Seitz; Abb. 6).

Für viele bekannte Aufgaben, sowie für belastende Lebensprobleme, gibt es eine Reihe gesellschaftlich anerkannter Formen der Unterstützung. Auch ein kurzzeitiger Normverlust kann akzeptiert werden. Beide, die Unterstützung und der Normverlust, müssen dabei in eine Umorientierung auf adaptierte Verhaltensweisen münden. Anders ist dies bei Verhaltensstörungen: sie sind kaum akzeptiert und können lediglich mit weiterer professioneller pädagogisch-therapeutischer Hilfe in adaptierte Formen umgewandelt oder von diesen ersetzt werden.

Seitz hat ein umfassendes Modell von Erklärungsperspektiven für Verhaltensstörungen entwickelt. Stein hat dies ergänzt (vgl. STEIN 2017, 64-74). Es steht in diesem Kapitel und in dieser Arbeit für eine komplexe Sicht auf Verhaltensstörungen und kann die verschiedenen Arbeitsweisen von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und inklusiven Settings in einer ausgebauten Vielfalt und Komplexität mit abdecken. Im inklusiven Setting der Regelschule ist somit ein mehrperspektivisches Arbeiten ebenso gefordert wie an Förderschulen. Etablierte, vielfältige Methoden und ein komplexes Vorgehen bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen dürfen nicht erst im Rehabilitationsbereich eine Rolle spielen. Bereits in der Prävention bzw. frühen Intervention müssen ähnliche Möglichkeiten bereitstehen.

In Abbildung 6 wird zunächst der Gesamtrahmen, dann die gesellschaftlichen Bedingungen und anschließend die damit bedingten Einflüsse, wie Anomien und Etikettierungsprozesse, benannt. Außerdem unterscheidet Seitz zwischen der Ontogenese, also der Entstehung von Verhaltensstörungen in der Vergangenheit und der Aktual- genese, als die Bedingungsfaktoren für das aktuelle Auftreten von Verhaltensstörungen. In Gegenüberstellung mit dem Modell der Genese von Verhaltensstörungen von Stein und Myschker, wirkt die Aktualgenese auch in die umgekehrte Richtung: sie sammelt sich in den zurückliegenden biografischen Lern- und Beziehungserfahrungen. Insofern könnte das Modell von Seitz, in der Ausarbeitung von Stein, noch zusätzlich um diese Reziprozidivitäten ergänzt werden – insbesondere von Kasten 5, 7 und 8 in Richtung Kasten 1.

Das Modell der Genese von Verhaltensstörungen unterscheidet vier Perspektiven, denen in dieser Art der Ausarbeitung eine besondere Rolle für die inklusive Tätigkeit von Sonderpädagogen eingeräumt wird: die personorientierte, die situationistische, die interaktionistische und die Perspektive der Beobachterwahrnehmung:

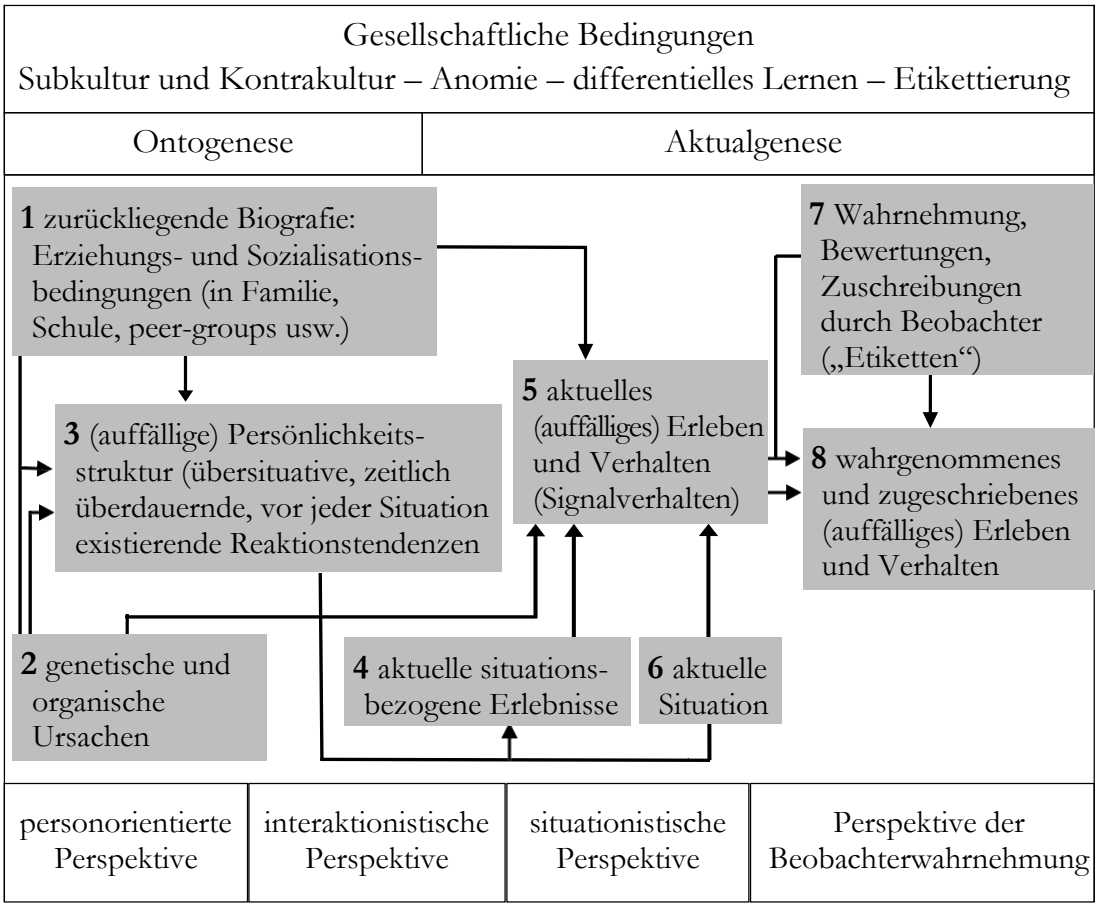



*Abbildung 6: Modell der Genese von Verhaltensstörungen (nach Seitz 1992; ergänzt von Stein) (STEIN 2017, 65)*

Die personorientierte Perspektive betrachtet das Individuum in seinem „Geworden-Sein". Neben genetischen und organischen Aspekten wird die zurückliegende Biografie in den Fokus gerückt. Darin, sowie in der bisherigen Interaktion der in Kasten 1 und 2 genannten Aspekte, wird nach Ursachen für das Verhalten gesucht. Eine singuläre Sichtweise, insbesondere die alleinige Fokussierung auf die genetischen und organischen Ursachen, hätte an dieser Stelle die Konsequenz, dass das aktuelle Verhalten eigentlich nicht mehr veränderbar ist (vgl. STEIN 2017, 64). Oft kann diese Perspektive jedoch hilfreich sein, um das aktuell auffällige Verhalten als Signalverhalten zu

verstehen. Das Verhalten bekommt darüber vielleicht einen Kontext, in dem es sinnvoll war, so zu handeln.

Die situationistische Perspektive betont dem gegenüber, dass die Variablen der aktuellen Situation ein auffälliges Verhalten entscheidend bedingen:

> *„Bereits sehr früh […] ließ sich experimentell zeigen, dass häufig der Einfluss der Situation wesentlich stärkere Bedeutung für das Verhalten eines Menschen hat als seine persönlichen Eigenheiten."*
>
> (STEIN 2017, 67)

Damit rücken zum Beispiel Situationsmerkmale wie Schul- und Klassenklima, klare Regelungen und Arbeitsabläufe im Klassenraum oder die Vermeidung von Überforderung in den Mittelpunkt von Prävention und Intervention. Stein unterscheidet zwei Gruppen von Situationen: Situationen mit einem hohen Aufforderungscharakter, wie die letzten Unterrichtsstunden vor den Ferien oder der Schneefall auf einem unübersichtlichen Schulhof, gehören zur ersten Gruppe. Das auffällige Verhalten ist dann oft vorhersagbar.

Die zweite Gruppe nennt Stein belastende Situationen, die in der Verhaltensreaktion wenig vorhersagbar sind, aber diese dann eher extremer ausfallen. Dazu gehören neuartige, komplexe und mehrdeutige Situationen, hoher Zeitdruck, Über- und Unterforderung, Frustration und (mögliche) Verletzungen des Selbstwertes. Im Rahmen einer Situationsanalyse kann das Verhalten auf Aspekte zurückgeführt werden, die so nicht sichtbar waren oder deren Bedeutung zunächst nicht erkannt wurde. In diesem Zusammenhang sei auch an die Dichte des Unterrichtsgeschehens erinnert und die massive Flut von Informationen insbesondere auf die Lehrkraft, sowie auf die Schülerinnen und Schüler.

Es ist zu berücksichtigen, dass die gleichen situativen Bedingungen nicht ausschließlich oder sogar eher zu geringeren Anteilen zu einem auffälligen Verhalten führen. Grundlegend ist davon auszugehen, dass das subjektive Erleben einer Situation entscheidend ist. Dies führt zur interaktionistischen Perspektive.

Die Interaktion von Person(-merkmalen) und Situation(-saspekten) werden in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit betrachtet bzw. wirksam:

> *„Bestimmte Voraussetzungen einer Person kommen nur unter bestimmten situativen Bedingungen zur Wirkung, wie umgekehrt bestimmte Bedingungen der Situation nur bei Personen mit bestimmten Dispositionen zu Wirkungen führen…"*
>
> (STEIN 2017, 71)

Dieser Person-Umwelt-Bezug wirft einen Fokus auf die Handlungsregulation der Person. Wie diese die Situation wahrnimmt, wie sie die Konsequenzen abschätzt, Handlungsmöglichkeiten oder -einschränkungen bewertet und wie sie selbstständige Handlungsmuster oder -ketten adaptiv zur Situation abruft. Werden einem diese Vorgänge zugänglich oder wahrnehmbar, so kann an anderen, adaptierenden Verarbeitungsstrategien gearbeitet werden. Ein Beispiel dafür stellen die Materialien dar, die auf der rational-emotiven Erziehung beruhen (vgl. MERKEL 2011).

Die Perspektive der Beobachter-Wahrnehmung ist vor dem Hintergrund von unbewussten oder unterschätzten Etikettierungen durch die beobachtende Person zu berücksichtigen. Sie …

> *„[…] verleiht diesem Verhalten und Erleben das Etikett ‚auffällig' […] Dabei sind auch Eigenarten der Person des Beobachters zu berücksichtigen – sowie die besonderen Maßstäbe, welche dieser Beobachter seiner Bewertung zu Grunde legt […]"*
>
> (STEIN 2017, 72)

Im Sinne des so genannten Pygmalion-Effekts können solche gemäßigten oder radikalen Etikettierungen dazu führen, …

> *„[…] dass das zugeschriebene ‚gestörte' Verhalten tatsächlich (gehäuft) auftritt."*
>
> (STEIN 2017, 73)

In diesem Zusammenhang ist die Kollegiale Fallberatung, sowie die extern organisierte Beratung durch die Mobilen Dienste, eine geeignete Intervention diesem vorzubeugen. Die externe Position ermöglicht eine distanzierte Sicht auf die beschriebene Situation. Dies gilt v.a. im Unterschied zur Rolle als beobachtende und bewertende Person, die in die Person-Umwelt-Beziehung eingebunden ist und direkt oder indirekt auch vom auffälligen Verhalten (mit) betroffen ist.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf Verhaltensstörungen bieten die Möglichkeit, die komplexen zu Grunde liegenden Vorgänge wahrzunehmen

und zu ergründen. Aus diesen heraus, sowie aus den dazu passenden medizinischen, psychologischen und pädagogischen Ansätzen, kann ein individuell und situativ passendes Angebot an Interventionen herausgearbeitet werden.

## 3.3 Erscheinungsformen und Klassifikationen

Eine Einteilung nach Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen dient der Kommunikation mit anderen Professionen. Deren Klassifikationen werden entsprechend wahrgenommen und können verstanden werden, Kooperation wird möglich. Die Einteilung dient innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zusätzlich dazu, die Erscheinungsformen zu ordnen, um:

> *„[…] ganz allgemeine Hinweise auf praktikable Fördermaßnahmen zu erhalten. Eine nähere Klärung der Ursachen und des konkreten Förderbedarfs ist nur durch eine kritische Analyse der jeweiligen Problematik möglich."*
>
> (STEIN 2017, 55)

Insgesamt ist festzustellen, dass weitergehende Klassifikationen, wie etwa in der Medizin und Psychiatrie gängig, in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nur ansatzweise entwickelt wurden und kritisch zu sehen sind. Dies ist in der hohen Komplexität der unterschiedlichen Symptome und ihrer Bedingungen begründet.

Die pädagogische Klassifikation von Verhaltensstörungen kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen, die deskriptiv, als theoretisch-phänomenologische oder als empirisch-phänomenologische Klassifikation, explanatorisch, funktionsbezogen oder interventionsbezogen orientiert sind (vgl. STEIN 2017, 39-42). Hinzu kommen medizinische und psychiatrische Klassifikationssysteme wie die ICD, also die Internationale Klassifikation für Erkrankungen der WHO, oder das DSM, das Diagnostische und statische Manual der amerikanischen psychiatrischen Vereinigung (APA). Seit einigen Jahren bringt die WHO verstärkt Klassifikation nach Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, die ICF, ein. Letztere ist durch die Rehabilitations-Richtlinie (2004) und durch das Bundesteilhabegesetz (2016) in Deutschland gesetzlich verankert (vgl. DIMDI 2018).

Die ICD, sowie die DSM, werden in ihren aktuellen Versionen deutlicher aufeinander bezogen. Beide Systeme, in diesem Zusammenhang interessiert bei

der ICD das Kapitel V (F), verwenden ein multiaxiales Schema der Diagnostik und Beschreibung. So werden auf den verschiedenen Achsen neben organogenen Ursachen auch Umfeldeinflüsse aufgeführt. In der DSM werden Symptomgruppen angeboten deren unterschiedliches Auftreten und in Beziehung setzen zu einer genaueren Diagnose führen soll (vgl. STEIN 2017, 44-48, BECKER & SCHMIDT IN: GASTEIGER- KLICPERA, JULIUS & KLICPERA 2008, 36-46).

Der Umgang mit beiden Klassifikationen ist in pädagogischen Kontexten höchst umstritten und ungenügend. In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird viel deutlicher auf die Bedeutung der Interaktion eingegangen und die Personenorientierung demgegenüber abgemildert. Außerdem kann von einem Begriff in der Pädagogik ausgegangen werden, der präventive Aspekte einschließt. In schwerwiegenden Fällen kann dieser überdies, Alternativen zu medizinischen, psychiatrischen oder psychologischen Vorgehensweisen anbieten und ist daher nicht ausschließlich als Additiv zu sehen.

Die genannten „außer-pädagogischen" Klassifikationssysteme sind insofern für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen elementar, da sie in vielen Feldern praktisch, wie auch in der theoretischen Diskussion, genutzt werden und zu übersetzen sind. Insbesondere trifft dies für die ICD und die DSM zu. Die wachsende Bedeutung der ICF kann noch nicht genau für den Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen abgeschätzt werden. Sie nimmt zwar mentale Beeinträchtigungen mit auf, jedoch sind Beeinträchtigungen der Körperfunktionen und der kognitiven Fähigkeiten zentral, sowie deren Auswirkung auf die Person, ihre Aktivität und Teilhabe. Die Diskussion um das Bundesteilhabegesetz, sowie die Auswirkungen der ICF-Vorgänger auf die Sozialgesetzgebung, lassen einen steigenden Einfluss ebenfalls auf die Sonderpädagogik im Allgemeinen, sowie auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Besonderen vermuten (vgl. DIMDI 2018).

Interessant für die Klassifikation ist bei der ICF der starke Bezug zur Funktion. In Zeiten der Inklusion bezieht sich dies auf die Sicherung von Aktivität und Teilhabe. Eine funktionsbezogene Einteilung birgt in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen das Potential einen Erklärungszusammenhang herzustellen, darin Ressourcen und Kompetenzen zu entdecken und Interventionen zu ergreifen, die eine norm- oder entwicklungsgerechte Erreichung der Ziele ermöglicht. Ähnlich wie bei den explanatorischen Klassifikationen ist die Problematik die jeweilige Theorieabhängigkeit.

Außerdem ist die außerordentlich hohe Variabilität zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und ihren Funktionen und Ursachen kaum zu bewältigen (vgl. STEIN 2017, 55). Sie sind daher kaum weiterentwickelt worden, sind in der pädagogischen Praxis aber durchaus von Bedeutung. Auch eine interventionsbezogene Einteilung, wie Stein sie in Bezug auf Seitz anspricht, gilt als zu aufwendig und ist bisher nicht in Sicht. Sie werden in der Praxis oft als Faustregel oder bewährte Rezepte genutzt, ohne ausreichend auf das komplexe Bedingungsgefüge einzugehen.

Hillenbrand thematisiert zunächst die Einteilung von Havers, die für den schulischen Bereich praktischen Nutzen, aber keine empirische Basis hat. Danach geht er auf die empirische Klassifikation ein:

> *„In der Regel verwendet man heute vorzugsweise empirische Klassifikationen. […] Insbesondere die externalisierend-ausagierend und internalisierend-ängstlichen Störungsklassen sind empirisch gut belegt und abgrenzbar, die beiden anderen Klassen weniger gut."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 37)

Hier nimmt Hillenbrand Bezug auf das Modell von Quay und Peterson und seiner deutschen Bearbeitung von Myschker. Darin werden vier Gruppen unterschieden:

1. *Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten*
2. *Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten*
3. *Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten*
4. *Kinder und Jugendliche mit sozial-delinquentem Verhalten*

(vgl. STEIN 2017, 43; MYSCHKER & STEIN 2014, 58; HILLENBRAND 2008, 37)

Die Klassifikation kann die beiden ersten Gruppen recht trennscharf unterscheiden. Es sind Einschränkungen vorzunehmen, wie beispielsweise Aggressionen, die in heftigen Angstreaktionen zu begründen sind. Darüber hinaus nimmt sie mit den externalisierenden Verhaltensstörungen auf, was häufig im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Und sie nimmt auf, was weite Verbreitung findet: die internalisierenden Verhaltensstörungen. Die erste Gruppe kennzeichnet Stein durch „Untersteuerung" und durch „Verhaltensprobleme" geprägt, während die zweite Gruppe im Unterschied dazu durch Persönlichkeitsprobleme" und durch „Übersteuerung" geprägt ist.

Etwas im Hintergrund stehen die dritte und die vierte Gruppe. Die Problemlagen der Gruppe mit sozial-unreifem Verhalten liegen in Zerstreutheit, Unaufmerksamkeit, Rückzugs- und altersunangemessenem Verhalten. Das Verhalten ist geprägt von primären Bedürfnissen und auftretenden Emotionen und weniger durch Kosten-Nutzen-Analysen oder der Nachahmung strukturierter Modelle.

Die vierte Gruppe wird durch Stein (nach Bach) durch „Fehlsteuerung" geprägt dargestellt. An die Stelle der Orientierung an allgemein geteilten Werten und gesellschaftlichen Normen, tritt die Orientierung an subkulturelle Einflüsse und bewusste Gegenpositionen. Gekennzeichnet ist dies, im Bereich der Verhaltensstörungen, durch Verantwortungslosigkeit, Gewalttätigkeit und niedrige Hemmschwellen. Diese Verhaltensweisen werden benutzt, um das Ego im Sinne der Gruppenidentität deutlich aufwerten oder pervertierte Zielorientierungen zu bestätigen.

Der Überblick solcher Klassifikationen kann helfen, Unter- oder Überrepräsentationen in der Praxis zu erkennen. Sie werden verwendet, um die notwendigen Zugänge, Erklärungsansätze und Handlungsmöglichkeiten für unterschiedliche Bereiche zielgerichteter auf- oder auszubauen und sich empirisch über Schwerpunkte der Tätigkeit zu vergewissern. In der Praxis wird unter dem Begriff Erscheinungsform immer auch der Schweregrad besprochen. Dies unter dem Aspekt der jeweiligen Relevanz der Verhaltensweisen, also ob sie unauffällig ist oder pädagogisch, sonderpädagogisch oder klinisch/ psychiatrisch relevant ist. Neben der Legitimierung des eigenen professionellen Verhaltens dient dies auch der Abgrenzung von Aufgabenbereichen sowie der individuellen Belastungsdefinition und der individuellen Definition von Verhaltensstörungen.

Insgesamt führt die Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen unweigerlich zu der eigentlichen Verbreitung von Verhaltensstörungen – und deren Abhängigkeit von den beurteilenden Personengruppen.

## 3.4 Prävalenz

Zahlen über die Verbreitung von Verhaltensstörungen sind einerseits davon abhängig wer befragt wird und andererseits, welche Aspekte und Bereiche die Befragten zu den Verhaltensstörungen zählen. Eine komplexe pädagogische Untersuchung liegt nicht vor und ist wohl auch kaum umsetzbar. Im Rückgriff

auf ganz unterschiedliche Studien wird eine Übersicht möglich, die ein Ergebnis aufzeigt: das Auftreten von Verhaltensstörungen und das Angebot an sonderpädagogischer Unterstützung in diesem Bereich klaffen weit auseinander. Da unter anderem …

> *„[…] die klinisch relevanten Prävalenzraten um ein vielfaches höher sind, kann von einem erheblichen „Underservice" für diese Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden (vgl. Ahrbeck 2014)."*
>
> (HENNEMANN & CASALE 2016, 210)

Diese Unterversorgung geht auch auf ein bestehendes Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zurück, welches in vielen Bundesländern besteht und erst seit kurzem versucht wird abzubauen, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern oder Thüringen (vgl. NIEDERSÄCHSISCHER LANDESRECHNUNGSHOF 2018, 29-31; HENNEMANN & CASALE 2016, 212).

In den 1970er Jahren hat der Deutsche Bildungsrat noch eine schulpolitische Empfehlung von 1% an Schulplätzen an Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen eingebracht, wobei berücksichtigt werden muss, dass der Deutsche Bildungsrat vornehmlich eine Förderung an der Allgemeinen Schule präferierte. Laut aktueller KMK-Statistik wurde 2018 eine Gesamtförderquote für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von 1,18% in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erreicht, bei einem Wachstum des Anteils an der Gesamtförderquote um nahezu 65% (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER 2018, XIV-XV)

Stein führt Untersuchungen von Thalmann, Kluge (beide in den 1970er Jahren), Lauth (1983) sowie Remschmidt und Walter (1990) an (vgl. STEIN 2017, 56-58). Deren Ergebnisse gehen von einer Verbreitung von Verhaltensstörungen von 2,3% (Kluge; reine Lehrerbefragung), 12,9% (REMSCHMIDT & WALTER), 20% - 30% (Thalmann, mit einem Verweis auf ähnliche Ergebnisse bei schwedischen Studien) und 5% - 25% bei Lauth aus. Eine weitere Übersicht mit Prävalenzraten für psychische Auffälligkeiten stellen Menzel und Wiater bereit, die sich auf Ihle und Esser, sowie Petermann beziehen. (vgl. MENZEL; WIATER 2007, 23). Myschker und Stein führen englische Studien an, die Anteile von 14-20% für Verhaltensstörungen ermittelten. Außerdem fügen sie die Schätzung von Kauffman von 6-10% für die Situation in den USA an. Beide Zahlen beziehen sich jedoch auf die Zeit um 1980.

Goetze entnahm in den 1990er Jahren amerikanischen Studien eine Prävalenzrate und notwendige sonderpädagogische Versorgung, inkl. präventiver Formen an der Regelschule, von 3,5% eines Jahrgangs an – was zu der Zeit immer noch ein Vierfaches von der Population ausmachte, die tatsächlich in der BRD ähnlich klassifiziert und was für diese Gruppe vorgehalten wurde (vgl. HILLENBRAND 2008, 38-40).

Auf die aktuelle Diskussion bezogen, sind vor allem die Ergebnisse der Meta-Studie von Ihle und Esser aus dem Jahr 2002, sowie die der KiGGS-Studie (HÖLLING u.a. 2007 und 2014) bezogen auf die allgemeine Verbreitung von Verhaltensstörungen relevant. Ergänzend dazu ist die Studie zur schulischen Verbreitung von Verhaltensstörungen von Hartmann, Mutzeck und Fingerle 2003 zu nennen, die an 68 Grundschulen in Sachsen durchgeführt wurde (vgl. u.a. STEIN 2017, 58-63; METHNER; POPP; SEEBACH 2017, 19-20).

Die internationale Untersuchung von Ihle und Esser, wie auch die ebenfalls internationale Studie von Lahey et. al., gehen …

> *„[…] von einer Prävalenz von 10-20% aller Kinder und Jugendlichen aus, bei denen Verhaltensstörungen vorliegen."*
>
> (IN: HILLENBRAND 2008, 39)

In ihrer Übersicht über diverse Studien kommen Hennemann und Casale zu einem ähnlichen Ergebnis:

> *„Abhängig von der zugrunde gelegten Definition sowie den einbezogenen Informationsquellen kann man national wie international von einem validen Wert von 12-15% an klinisch relevanten Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen westlicher Länder ausgehen."*
>
> (HENNEMANN & CASALE 2016, 209)

Ihle und Esser differenzieren die Verhaltensstörungen in verschiedene Gruppen und kommen zu einem – verglichen mit den schulbezogenen Untersuchungen von Kluge, sowie Hartmann, Mutzeck und Fingerle – überraschendem Ergebnis:

> *„Als häufigste Störungen in relevanten epidemiologischen Studien zeigen sich Angststörungen mit einer durchschnittlichen 6-Monatsprävalenz von 10,4%, gefolgt von dissozial-aggressiven Störungen mit 7,5% sowie depressiven Störungen und hyperkinetischen Störungen mit jeweils 4,4%. Depressive Störungen treten hierbei gehäuft im Jugendalter auf."*
>
> (IHLE & ESSER 2008, 54)

Dass Angststörungen mit Abstand häufiger festgestellt wurden als dissozial-aggressive Störungen, entspricht nicht dem verbreiten Bild von Verhaltensstörungen und ist ein wichtiger Hinweis, die internalisierenden Formen von Verhaltensstörungen in der Schule entsprechend wahrzunehmen. In der Schule zeigt sich durchaus ein anderes Bild. Wie oben bereits ausgeführt, stellt Kluge insgesamt nur 2,3% auffälliges Verhalten bei Schülern fest und angsttypische Symptome kommen in seiner Aufschlüsselung nach Kategorien kaum vor (vgl. STEIN 2017, 57). Hartmann, Mutzeck und Fingerle stellen 3,5% an internalisierenden Verhaltensstörungen fest, neben 14,2% mit externalisierenden Verhaltensweisen. Auffällig ist hierbei jedoch, dass im Übergang zu unauffälligem Verhalten 36,2% im Bereich internalisierender und 19,2% im Bereich externalisierender Verhaltensstörungen liegen (vgl. HILLENBRAND 2008, 39-40). Insofern werden externalisierende Verhaltensstörungen als gravierender eingeschätzt, die Gefährdung der Kinder und Jugendlichen im Bereich internalisierender Verhaltensstörungen wird aber durchaus wahrgenommen.

Betrachtet man sich die Variable „Geschlecht" genauer, stellen Ihle und Esser fest:

> *„Bis zum Alter von 13 Jahren werden durchgehend höhere Raten für Jungen gefunden; danach folgt ein Angleich. Für Jungen finden sich insbesondere höhere Raten für hyperkinetische und dissoziale Störungen sowie für Alkohol- und Drogenmissbrauch. Bei Mädchen hingegen treten höhere Raten für Essstörungen und psychosomatische Störungen zu Tage."*
>
> (IHLE & ESSER IN: STEIN 2017, 60)

In dieser Meta-Analyse wurden, bezogen auf weitere Störungsformen, insbesondere psychotische Störungen, aber auch Angststörungen und depressive Störungen, keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Verteilungen festgestellt. Ravens-Sieberer hat in einer spezifischen Teiluntersuchung des KiGGS herausgefunden, dass allein aggressives Verhalten zu 7,6% auftrat, ohne dass ein großer Unterschied zwischen Jungen (7,9%) und Mädchen festgestellt werden konnte (7,2%) (vgl. PETERMANN & KOGLIN 2015, 5).

Barkmann kommt 2004 zu Raten von 10-18%, in Selbst- und Fremdbeurteilung nach Achenbachskalen, die KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (HÖLLING u.a.) kommt 2007 auf durchschnittlich 20% von Kindern und Jugendlichen zwischen 3 – 17 Jahren die als auffällig beschrieben wurden (In: STEIN, 62-63).

Bei aller Vorsicht im Umgang mit diesen Zahlen, sollte beachtet werden, dass in Deutschland und in anderen westlichen Gesellschaften Verhaltensstörungen eine beträchtliche Rolle spielen und in allen Schulformen vorkommen können. Inwieweit die Verhältnisse in den Gesellschaften und die Art wie Schule umgesetzt werden, verursachende, verstärkende, kompensierende oder rehabilitierende Aspekte beinhalten, kann hier nicht weiter vertieft werden. Anzuführen ist, dass die KiGGS-Studie bei niedrigen soziökonomischen Status einen sehr hohen Wert von 11,3% bezogen auf aggressives Verhalten feststellt. (vgl. PETERMANN & KOGLIN 2005, 5)

Zur Persistenz von Verhaltensstörungen, also die Stabilität und der negative Einfluss über mehrere Jahre und Entwicklungsstadien hinweg, lässt sich festhalten, dass dies eine hohe Relevanz hat:

> *„Psychische Störungen und Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter sind nicht nur häufig, sondern auch beeinträchtigend und verschlechtern die Entwicklungschancen der Betroffenen. Die Ergebnisse epidemiologischer Längsschnittstudien in den USA, Neuseeland, Großbritannien und Deutschland zeigen konsistent hohe Persistenzraten von ungefähr 50% […] Besonders ungünstige Entwicklungsverläufe weisen mindestens ca. 5% der Kinder auf."*
>
> (IHLE & ESSER 2008, 56)

So unterscheidet Mofitt zwischen einem lebenslang stabilen Auftreten von aggressivem Verhalten und dem, welches lediglich in der Jugendphase auftritt. Letzteres ist verbreiteter, endet jedoch mit dem Bewältigen dieser Entwicklungsphase. Erstere ist gekennzeichnet durch sehr frühes Auftreten von Aggressionen, die dann auch nicht mehr abgelegt werden. Hierbei spielt es eine große Rolle, dass mehrere Risikofaktoren zusammenkommen (kumulatives Risikomodell), die dann negativ miteinander interagieren (vgl. PETERMANN & KOGLIN 2015, 7-8 & 23; STEIN 2011, 326; LINDERKAMP & GRÜNKE 2007, 24).

Die Autoren benennen, mit Lahey, das Problem der Persistenz von aggressivem Verhalten in zwei Sätzen:

> *„Je mehr Risikofaktoren bei einem Kind vorliegen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für eine Chronifizierung aggressiven Verhaltens. Je früher, vielfältiger und schwerwiegender aggressives Verhalten auftritt, desto größer ist das Risiko für stabiles aggressives Verhalten (Lahey 2002)."*
>
> (PETERMANN & KOGLIN 2015, 28)

Hohe Persistenzraten verweisen darauf, dass im Kontinuum der Hilfen und Angebote Möglichkeiten in allen Übergangsbereichen und -fragen vorgehalten werden sollten. Die müssen gekennzeichnet sein von hoher professioneller Intensität, von flexiblen Einsatzmöglichkeiten, sowie von der Möglichkeit zur weitgehenden Vernetzung und sicheren Verantwortungsübernahme. Baumann, Bolz und Albers sprechen in diesem Zusammenhang von der „Klaviatur pädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten". Als ein interessantes niedersächsisches Modell der Mobilen Dienste kann das „Wolfsburger Förderdreieck" gelten (vgl. BAUMANN, BOLZ & ALBERS 2017, 41-56; KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 34-42).

## 3.5 Schulische Prävention, Intervention und Rehabilitation

Die schulische Unterstützung und Förderung im Bereich von Verhaltensstörungen wird nach Ansätzen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014), nach Konzepten und Förderbereichen (vgl. STEIN 2017), nach Schweregrad – unterteilt in Prävention und Intervention (vgl. HILLENBRAND 2008, 20) – mit Hinzunahme von Rehabilitation (vgl. MUTZEK IN: MUTZEK, PALLASCH & POPP 2007) oder nach der Organisationsform (vgl. HOYER 2013, 221; REISER, WILLMANN & URBAN 2007) vorgestellt.

Die Bereiche der schulischen Prävention, Intervention und Rehabilitation sind nach Bach Bestandteil der Aufgabengebiete der Sonderpädagogik:

> *„Sonderpädagogik umfaßt als komplexe Sonderpädagogik nach BACH folgende Gebiete:*
> *- Sondererziehung bei vorliegenden Behinderungen*
> *- Fördererziehung bei vorliegenden Störungen*
> *- Vorsorgeerziehung bei vorliegenden Gefährdungen*
> *- Gesellschaftserziehung angesichts der Sozialrückständigkeiten der Gesellschaft."*
>
> (BACH IN: MÖRTL 1989, 27-28)

Dabei wird die Schule als Ausgangspunkt und Ort der Förderung hervorgehoben, außerschulische Möglichkeiten in der praktischen Kooperation berücksichtigt, aber nicht grundsätzlich aufgearbeitet.

In dieser Dissertation werden die unterschiedlichen (sonder-)pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, immer bezogen auf die grundlegenden Organisationsformen, dargestellt. Mit diesen hat eine Verschiebung der

Förderung an die Regelschule stattgefunden und sich teilweise etabliert. Die folgende Unterteilung in mehrere Subkapitel bietet sich an, um die Bandbreite an Unterstützungsformen überblicksartig vorzustellen und die Mobilen Dienste entsprechend einzuordnen.

Das Kapitel 3.5.7 nimmt einen Sonderaspekt auf, nämlich die Vernetzung der Hilfen. Da der Schwerpunkt auf Verhaltensstörungen und Schule liegt, das Forschungsfeld eine schulische Institution ist, wird lediglich in diesem letzten Kapitel ansatzweise auf andere Hilfen eingegangen.

Bevor die Unterstützung vorgestellt wird, erfolgt zunächst ein Überblick über die Bereiche Prävention, Intervention und Rehabilitation. Die Aufteilung der Folgekapitel orientiert sich am Schema des „least restrictive environment". Die Ebenen der Prävention, Intervention und Rehabilitation lassen sich dementsprechend zuordnen. Dabei werden Begriffsklärungen vorangestellt. An dieser Stelle sei bereits angemerkt, dass es fließende Übergänge zwischen den Kategorien Prävention, Intervention und Rehabilitation gibt.

Die Prävention von Verhaltensstörungen wird häufig als das Arbeitsfeld der Mobilen Dienste angesehen. Der in der heutigen Debatte stark vertretene Begriff der Prävention wird daher dezidiert erläutert und dabei auf frühere und aktuelle Modelle Bezug genommen. Eine kritische Einordnung wird ebenfalls vorgelegt. Danach werden die Begriffe Intervention und Rehabilitation, sowie ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erläutert.

### 3.5.1 Begriffsklärungen

#### *3.5.1.1 Prävention*

Prävention, vom Lateinischen *praeventum* „zuvorkommen", bedeutet im Deutschen „Vorbeugung" bzw. „Verhütung" (BROCKHAUS 2018). Von Prävention wird gesprochen, wenn etwas Anderes noch nicht eingetreten ist. Prävention hat eine Ausrichtung auf etwas, was verhütet werden soll und ist gleichzeitig etwas ganz Allgemeines. Prävention in der Pädagogik ist somit ein äußerst komplexer Begriff.

Während zunächst eher die Begriffe Förderung, Frühförderung, Früherkennung oder auch Rehabilitation in Deutschland für präventive Maßnahmen in der Sonderpädagogik gebraucht wurde, hat sich dies deutlich geändert (vgl. MÖRTL 1989, 10-11).

Heute ist die Prävention als Aufgabengebiet der Sonderpädagogik nicht wegzudenken. In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen steht er im direkten Zusammenhang mit allen (sonder-) pädagogischen Bemühungen der Erziehung von Heranwachsenden.

> *„Prävention stellt einen immer schon vorhandenen Aspekt der Erziehung dar, der auch ohne ausdrückliche Absicht praktiziert wird."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 133)

Es stellt sich zunächst die Frage, was Erziehung ist und was darin die Prävention darstellt. Hier kann keine fundamentale Erörterung des Begriffs Erziehung erfolgen, sodass lediglich auf die Kurzzusammenfassung von Stein & Myschker verwiesen wird:

> *„Seine dispositionell gegebenen vielfältigen Potenzen kann er nur entwickeln und ausschöpfen, wenn er in Kindheit und Jugend dauerhafte liebevolle Zuwendung und Pflege sowie vielfältige Hilfen für den Umgang mit sich und anderen, wenn er Erziehung und Bildung erfährt. Diese Erkenntnis ist konstituierend für die Pädagogik."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 204)

Diese Definition ist darum zu ergänzen, dass Erziehung ganz unterschiedliche Faktoren hat, die sich in den unterschiedlichen Dimensionen von Prävention, Intervention und Rehabilitation, widerspiegeln:

> *„Erziehung ist ebenso Werk der Natur wie Werk der Gesellschaft und »Werk meiner selbst«"*
>
> (PESTALOZZI nach WINKLER 1995
> IN: STEIN & MÜLLER 2015, 220)

Aus dieser Grundwarte heraus ist Prävention der Aspekt, der drohende Risiken und frühe Hinweise im Prozess des Erwachsenwerdens konstatiert, um entsprechend einzugreifen. Prävention hat unterschiedliche Akteure und Handlungsfelder.

Chancen und Probleme der Früherkennung werden diskutiert (vgl. KAUFFMAN, IN: RICKING & SCHULZE 2010, 171-177). Ein unmissverständliches Arbeiten in der Prävention ist kaum möglich. Das liegt daran, dass Prävention in der Erziehung oft gleichzeitig etwas Allgemeines und etwas Spezielles sein kann. Es kann ein universelles, empirisch belegtes Vorgehen sowie ein begründetes selektives oder indiziertes Vorgehen sein. Gerade hier bestehen Kritikpunkte, beispielsweise die Folgen die eine Fehleinschätzung für die Heranwachsenden haben können oder die Praxisferne

von Dekategorisierungstendenzen in diesem Bereich. (vgl. KAUFFMAN, IN: RICKING & SCHULZE 2010, 173; HILLENBRAND 2008, 135).

Prävention ist dennoch ein wichtiges Handlungsfeld der Pädagogik und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und erfährt eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 205).

Hier werden die Möglichkeiten und Maßnahmen der Regelschule bereits darunter gefasst. Im Modell nach Caplan wird Prävention in die Ausrichtungen primär, sekundär und tertiär dreigeteilt (vgl. auch MÖRTL 1989, 9). Sie werden nacheinander vorgestellt:

> *„Unter primärer Prävention wird die Verhinderung von psychosozialen Schwierigkeiten und Störungen verstanden."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 205)

So muss Prävention als eine Art Pädagogik oder Vorgehen benannt werden, welche alle Risiken minimiert oder gar auslöscht. In dieser Bedeutung, und auf Grund der Komplexität der Bedingungsfaktoren, ein illusorisches Unterfangen. Es ist dennoch ein wichtiger Ansatz darauf hinzuweisen, was alles idealerweise zu tun wäre um Erziehung und Heranwachsen gelingen zu lassen.

Sobald konkrete Risiken bei einem Kind oder Jugendlichen auszumachen sind, kann eigentlich nicht mehr von Prävention im Ursprungssinne gesprochen werden. Caplan fasst dies begrifflich dennoch unter sekundäre Prävention:

> *„[…] die Erfassung und reduzierende Beeinflussung psychosozialer Störungen schon »in statu nascendi«, d.h. schon dann, wenn sich erste Anzeichen zeigen."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 205)

Spätestens hier gilt es weitergehende Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten in Anwendung zu bringen. Dies können sonderpädagogische Expertise und Umsetzungskompetenz sein, aber auch allgemein pädagogische Maßnahmen und Umsetzungsformen, als zunächst primäre Prävention (oder darüber hinaus gehend), die hier entsprechend Wirkung entfalten.

> *„Tertiäre Prävention zielt auf die Verhinderung negativer Folgen einer psychischen Störung ab."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 205)

Somit liegt nach Caplan in dieser Situation ein diagnostisches Zwischenbild vor, welches z.B. Interventionen berücksichtigt. Dabei ist im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein zweifacher Aspekt zu berücksichtigen. Da ist die

soziale Teilhabe als Ziel und Erfahrungsraum für soziale Entwicklung sowie als Ort der auftretenden Verhaltensstörungen mit dem Bruch der geltenden Normen. Da ist außerdem die psychische Gesundung des Individuums. Letzteres berücksichtigt das Verstehen der Verhaltensstörung als Signal ebenso, wie die Tatsache, dass Schutz vor Selbst- oder Fremdgefährdung zu gewährleisten ist. Es gilt negative Folgen für die soziale Gruppe, die Gesellschaft und gleichzeitig für das Individuum zu verhindern. Dazu wäre die Kontroverse zur inklusiven Beschulung anzuführen, welche Myschker und Stein in ihren Vor- und Nachteilen kurz skizzieren (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 206).

Wie für die tertiäre Prävention ausgeführt, gibt es weitere Dimensionen der Präventionen, die zu berücksichtigen sind. Mörtl führt aus:

> *„[…] muß Prävention sowohl an der Umwelt als auch am Individuum ansetzen."*
> (MÖRTL 1989, 10)

Umwelt steht für fördernde Lebensbedingungen. Schule ist darin nur eine von mehreren Sozialisationsinstanzen. Das Individuum erwirbt darin Kompetenzen für eine wirksamere Auseinandersetzung mit den Lebensaufgaben.

Passend zur Unterteilung in Umwelt- und Individuumsbezug, kann nach struktur- und personenbezogener Prävention unterschieden werden. Ersteres ist innovationsorientiert, schafft Hilfe zur Selbsthilfe, greift in die Schul- und Unterrichtsorganisation oder die Öffentlichkeitsarbeit ein. Eine personenbezogene Prävention ist dagegen konformitätsorientiert, also eher im Sinne und mit dem Trend zur Sozialhygiene (vgl. Mörtl 1989, 11-12).

Die Dimensionen stehen in engem Bezug zueinander und sind für das Individuum in seiner sozialen Lage letztlich immer wieder neue Einzelentscheidung auf Grundlage von vorher gefällten Wertentscheidungen. Hinzu kommt, dass im Kontext Erziehung zur Umwelt auch die erziehende Person zählt, für die aber häufig die gleichen individuumsbezogenen Empfehlungen gelten.

Es ist zu fragen, ob spezifische Risiken minimiert oder unspezifisch Ressourcen für *„eine bestimmte Lebensqualität"* (MÖRTL 1989, 13) bereitgestellt werden sollen. Wie soll beispielsweise eine Vorbereitung, „Immunisierung", gegenüber Stress und Krisen aussehen? Welche Bedeutung hat die Kompensation, im Sinne einer Stressminimierung, darin?

Außerdem ist die Frage nach dem Empowerment zu stellen:

> *„[…] sollen die Betroffenen hauptsächlich Dienstleistungsempfänger wohlgemeinter Interventionen von Professionellen sein, oder ist vielmehr anzustreben, den Profi lediglich als Berater für Aktivitäten Betroffener einzusetzen und so das vielgenannte Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe" zu favorisieren?"*
>
> (MÖRTL 1989, 13)

Nicht nur, dass in der Praxis viele Interventionen auf bestimmte Risikolagen oder früheste Anzeichen von Verhaltensstörungen, als Prävention benannt werden. Die Verwendung der Begrifflichkeit schließt häufig noch mehr ein, da es offensichtlich schwerfällt, Maßnahmen voneinander abzugrenzen. Außerdem können sie möglicherweise bereichsübergreifend sinnvoll eingesetzt werden.

> *„In der Praxis überschneiden sich allerdings sekundäre und tertiäre Prävention vielfach mit therapeutischen und rehabilitativen Maßnahmen."*
>
> (MÖRTL 1989, 9)

Bevor es um Interventionen und Rehabilitation geht, zuvor noch eine neuere Differenzierung des Präventionsbegriffs, dessen Anliegen es ist, die einzelnen Merkmale der Prävention weiter zu schärfen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 205):

> *„Diese Neufassung betont die unterschiedlichen Adressatengruppen.*
>
> *1. **Universelle Prävention** meint die vorbeugenden Maßnahmen für eine nicht ausgewählte Gruppe von Personen zur Vermeidung von Verhaltensstörungen.*
> *2. **Selektive Prävention** richtet sich an Personen, die ein erhöhtes Risiko besitzen.*
> *3. **Indizierte Prävention** nimmt diejenigen Personen in den Blick, die unter einem sehr hohen Risiko leben und bereits erste Störungsformen zeigen."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 133; Hervorhebung im Original.)

Für die universelle Prävention sieht Hillenbrand sehr hohe Erfolgsaussichten, da Erziehung und Bildung hohe Priorität genießen (vgl. HILLENBRAND 2008, 134). Er fasst darunter die Zusammenarbeit mit den Eltern, ihre Beratung und Information in der Erziehungstätigkeit. Außerdem bezieht er Unterricht, der sozial-affektive Inhalte aufnimmt und die Lernbedingungen entsprechend gestaltet, sowie ein gezieltes Training sozialer Fertigkeiten für alle Schüler darin mit ein. Außerdem wird darunter sehr häufig ein hochwertiges Classroom Management, als grundlegende Basis und Maßnahme der Wahl, verbunden.

Kritisch sieht Hillenbrand, wie auch Mörtl, die Bereitstellung von Ressourcen. Eine direkte Legitimation kann nicht hergestellt werden. Negative Nebeneffekte einer universellen Prävention sieht er nicht, trotzdem bleibt zu beachten, dass es oft weitaus mehrerer und weitreichenderer Bemühungen braucht. So stellt Mörtl beispielsweise fest, dass es nur wenige Programme gab,…

> *„[…], welche eine durchgreifende und systematische Restrukturierung der Schulökologie anstreben."*
>
> (MÖRTL 1989, 15)

Bekannt sind heute durchaus umfassende Maßnahmenpakete, die aber bereits gezielt für bestimmte Problemlagen eingesetzt werden. Am bekanntesten ist hierbei sicherlich das Olweus-Programm zur Reduzierung von Gewalt an Schulen.

Unter selektiver Prävention fallen Maßnahmen wie Schulanfängertraining, Zusammenarbeit mit Eltern, Kriseninterventionen und gezielte Trainings beispielsweise bei ausagierendem Verhalten. Dabei werden Schüler identifiziert und es wird nach einer Förderplanung gearbeitet. Hillenbrand geht von bis zu 20% der Gesamtpopulation eines Jahrgangs aus, für die eine selektive Prävention in Frage kommt. Es ist kritisch zu hinterfragen, ob denn jedes Risiko bereits eine professionelle Unterstützung verlangt. Eine weitere Frage wäre, warum einige Personen resilient sind und den Risiken ohne (sonder-)pädagogische Unterstützung trotzen können. Dann könnte diese Resilienz insgesamt gefördert werden, sei es im Sinne einer universellen oder der selektiven Prävention.

Die letzte Adressatengruppe zeigt bereits erste Verhaltensstörungen und ist mit zahlreichen Risiken konfrontiert. Ihnen kann eine indizierte Prävention zu Teil werden, was bedeutet, dass die Maßnahmen die erfolgen, sonderpädagogisch angezeigt sind. Dies setzt eine ausführlichere Diagnostik voraus, es kann damit eine Gleichsetzung mit dem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf angenommen werden. Hillenbrand sieht hier den Übergang zu Interventionen, sowie den Übergang zur Aufnahme in eine entsprechende Förderschule. Dabei stellt er zugleich kritisch dar, dass die Feststellung einer Indikation, sowie der Übergang zur Förderschule, selber weitere Risiken darstellen. Sie können ungünstige Nebeneffekte wie Stigmatisierung, weitere störende Verhaltensweisen usw. provozieren. Für diese Gruppe gibt Hillenbrand eine Verbreitung von 2-5% an der Gesamtpopulation eines Jahrgangs an.

#### *3.5.1.2 Intervention*

Intervention bedeutet im Allgemeinen „das vermittelnde Eingreifen“ und „die Einmischung“ (BROCKHAUS 2018B). Der Begriff, bezogen auf das Forschungsfeld, verdeutlicht, dass ein sonderpädagogisches Eingreifen stattfindet. Damit ist zunächst kein Modus angesprochen, sondern lediglich, dass in eine Entwicklung eingegriffen wird. Damit werden die Abgrenzungsprobleme der Prävention zur Intervention deutlich. Jede besondere Maßnahme kann als Intervention betrachtet werden. Insbesondere das Hinzuziehen weiterer Professionen, das Bereitstellen zusätzlichen Ressourcen und die Veränderung der Rahmenbedingungen sind Merkmale von Interventionen und von Rehabilitation. Die Unterscheidung von Prävention, Intervention und Rehabilitation ist vom Maß und Umfang des Einsatzes der jeweiligen Maßnahme, sowie bezogen auf das Ziel möglich.

Zudem sind die Interventionen in der Regel aus den Bezugswissenschaften und ihren jeweiligen Handlungsformen entlehnt, beispielsweise der Pädagogik. Eine allgemeine pädagogische Maßnahme – an eine besondere Situation angepasst oder einfach nur darauf bezogen – kann ebenso eine sonderpädagogisch geprägte Intervention sein, so wie sonderpädagogische geprägte Interventionen zu allgemeinen Maßnahmen werden können.

> *„Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann keine eigenständigen, spezifischen Erziehungsmittel und Methoden vorlegen. Die Handlungsmöglichkeiten sind vielmehr in der alltäglichen Erziehung häufig vorhanden, erhalten jedoch eine spezielle Akzentuierung. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen entwickelt diese schon vorhandenen Handlungsformen gezielt im Hinblick auf die besonderen, erschwerten Erziehungssituationen weiter.“*
>
> (HILLENBRAND 2008, 131)

Alle Interventionen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen benötigen bei ihrem Einsatz die gleichen Grundlagen. Da ist in erster Linie das Primat der Beziehung mit der professionellen Beziehungsgestaltung zu nennen. Hinzu kommen eine pädagogisch qualifizierte Gesprächsführung, spezifische Zugänge zur Lebenswelt, strukturierte und zuverlässige Umgebungen sowie aufsuchende oder adaptierte Modi der Kontaktaufnahme (vgl. HILLENBRAND 2008, 131-135).

Anders als bei Hillenbrand wird hier davon ausgegangen, dass Beratung eine Form der Intervention sein kann. Dieser weite Interventionsbegriff berücksichtigt dabei, dass Beratung eine Struktur hat und gezielt eingesetzt wird.

Dabei gibt es in der Vielfalt der Beratungsansätze und -ausrichtungen Unterschiede inwieweit diese beispielsweise eher einen präventiven Einsatzzweck haben oder einen rehabilitativen Charakter. Wie die vorliegende Studie ergeben hat, wird Beratung häufig wie eine Intervention eingesetzt. Beratung kann sogar die einzige Intervention sein. Die Konsequenzen, die daraus folgen, haben häufig einen sekundär-präventiven Charakter oder sind strukturbezogen.

Die Grundlagen von Interventionen betreffen häufig die gesamte Persönlichkeit der Erziehenden. Fragen der Haltung, der eigenen Werte, sowie die Beziehung zu sich selbst sind von Bedeutung. Gerade beim Beziehungsaufbau und der Kontaktpflege bei auffälligen Verhaltensweisen sind die personalen Kompetenzen herausgefordert.

> *„Daraus entstehen besondere Belastungen für den Erzieher und das soziale Umfeld, aber auch herausfordernde Chancen für die Entwicklung der handelnden Personen. Ein solcher Prozess verändert häufig auch die Person des Erziehers."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 132)

Interventionen setzen somit voraus, dass eine erziehende Person sich selbst entsprechend mobilisiert, Engagement zeigt und Zeit aufbringt, um Interventionen umzusetzen. Außerdem gilt es, sich der Belastung, die daraus entstehen kann, dauerhaft zu stellen, da sie immer die Person des Erziehers beeinflusst und verändert.

Die Grundlage für Interventionen, und gleichzeitig eine primäre Prävention, ist der professionell-reflektierte Aufbau und die ebenso dauerhafte Gestaltung der Beziehung zu den Adressaten. Sie ist eine Haltung und zwischenmenschliche Begegnung, aber auch ein pädagogisches Handwerkszeug und Ressource.

> *„Eine notwendige Bedingung stellt die personelle und zeitliche Kontinuität dar: Erst wenn aus organisatorischer Sicht eine gewisse Stabilität ermöglicht wird, kann auch eine Stabilisierung der Beziehung eintreten."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 137)

Hillenbrand weist ausdrücklich darauf hin, dass erziehende Personen überhaupt vorhanden sein müssen und sie organisatorisch dazu in der Lage sind, kontinuierliche Beziehungen aufzubauen. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise die starke Ausrichtung auf Fachlehrer in der Sekundarstufe kritisch zu betrachten.

Sonderpädagogische Interventionen lassen sich unterschiedlichen Ansätzen und Ausrichtungen zuordnen (vgl. STEIN 2017, 223-291; MYSCHKER & STEIN 2014, 204-346; HILLENBRAND 2008, 136-160). Sie reichen dabei von primär-präventiven Maßnahmen bis hin zu quasi-therapeutischen Formaten. Sie sind in pädagogischen Kontexten und Handlungsrahmen verortet. Letzteres schränkt die Wirksamkeit und die Anwendung teilweise ein, ist zugleich aber auch eine Chance. So kann beispielsweise das Übergangsmanagement dadurch erleichtert werden, dass viele Interventionen an Regelschulen möglich sind. So ist ein zeitlich begrenztes separieren möglich und die Einbindung in die Klasse kann einfacher organisiert werden.

#### *3.5.1.3 Rehabilitation*

Rehabilitation, von dem mittellateinischen *rehabilitatio*, bedeutet im Deutschen 1) „die Wiederherstellung einer Fähigkeit, im engeren Sinn der Unversehrtheit" sowie 2) „die Wiedereingliederung" (BROCKHAUS 2018C).

Wenn beide Bedeutungen als Einheit betrachtet werden, wird eine bereits erläuterte Problematik der Pädagogik bei Verhaltensstörungen deutlich: viele Verhaltensstörungen ergeben sich aus dem Bedürfnis nach Unversehrtheit. Dabei werden zwar subjektiv sinnvolle Fähigkeiten zum Einsatz gebracht, doch genau mit diesen bleibt der Weg in die Wiedereingliederung versperrt.

Wiedereingliederung kann gelingen, wenn die Unversehrtheit oder ein gleichwertiger Ersatz hergestellt wurde. Die Versehrtheit und Fähigkeiten sind und werden dann nicht weiter akut gefährdet. In Analogie zur medizinischen Rehabilitation kann der Prozess in Idealform so beschrieben werden: zunächst werden die Verletzungen weitestgehend ausgeheilt, dann bestehende und neue Fähigkeiten langsam und grundlegend wiederaufgebaut. Anschließend wird die Belastung gesteigert bis – mindestens – eine ausreichende Belastungsfähigkeit vorhanden ist.

Wie bereits erläutert, ordnen Mörtl und Hillenbrand die Rehabilitation der tertiären bzw. indizierten Prävention zu. Insofern sind Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ebenfalls Teil der Prävention von Verhaltensstörungen. Rehabilitation ist damit ein besonderer Teil der Prävention und grenzt sich entweder von bestimmten Zielen oder letztendlich nur noch vom Stillstand ab. Prävention der unmittelbaren institutionellen Ausgrenzung hätte somit zum Ziel, unbedingt eine gemeinsame Beschulung sicherzustellen. Gleichzeitig kann Rehabilitation bedeuten, dass Kinder und

Jugendliche überhaupt wieder in Lernkontexte kommen, wie beispielsweise beim Schulabsentismus. Es steht ebenfalls, dafür aus dissozialen Karrieren zu entkommen, wie beispielsweise bei einer Drogensucht oder bei delinquenten Verhalten.

Im Alltagssprachgebrauch wäre die Prävention die Abwendung massiverer Erscheinungsformen, im weiteren Verlauf zusätzlich der Konsequenzen. So lange jedoch nach pädagogischen Entwicklungen gehandelt wird, gibt es im Grunde immer etwas das präventiv zu verhindern wäre. Gleichzeitig gibt es als normal gekennzeichnete Verhaltensweisen und Kontexte, mit und in denen es im Leben zu bestehen gilt. In diesem Sinne sichert Prävention Kompetenzen. Rehabilitation hingegen verhilft zu Kompetenzen. So hat jedes indizierte Vorgehen rehabilitative Elemente.

Bezogen auf die Debatte um Inklusion, ist die Bereitstellung von sehr weit gehenden, rehabilitativen pädagogischen Angeboten kein Problem. Diese intensiv-betreuten und stark separierenden Angebote stärken die primäre und sekundäre Prävention. Sie machen Kinder und Jugendlichen kompetent und bereiten sie auf eine Wiedereingliederung in die Regelschule vor. Dadurch schaffen sie die Basis für eine Fortsetzung der Förderung in inklusiven Kontexten.

Die schulische Prävention, Intervention und Rehabilitation werden hier als überlappende Begriffe dargestellt. Ihre jeweiligen Zusammenhänge sind im pädagogischen Vorgehen begründet. In Schule sind sie in einem positiven Entwicklungsmodell, also der Pädagogik (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 204), verpflichtet und tragen in diesem Sinne zu einer größtmöglichen Teilhabe und zur besten Unterstützung für das Kind oder den Jugendlichen bei. Diese pädagogischen Begriffe werden, in ihrer Widersprüchlichkeit, in der Diskussion der Ergebnisse und der Auseinandersetzung mit dem Feld genutzt.

### 3.5.2 Möglichkeiten und Maßnahmen von Regelschulen

Bereits seit Ende der 1960er Jahre gibt es vielfache Bestrebungen die gemeinsame Beschulung und soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen voranzutreiben. Diese mündeten 1973 in die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates. (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 362-363; HILLENBRAND 2008, 216). Die Möglichkeiten und Maßnahmen für das gemeinsame Lernen und die soziale Integration an Regelschulen sind mittlerweile äußerst vielfältig.

Casale und Hennemann führen drei grundlegende Aspekte an, auf die die verschiedenen Einzelmaßnahmen aufbauen:

> *„a) eine grundlegende* ***wertschätzende und offene Haltung*** *allen Akteuren […] gegenüber […]*
> *b) eine* ***pädagogische Geschlossenheit*** *[…] allgemein akzeptierten präventiv ausgerichteten - dabei sowohl unterstützenden als auch grenzziehenden – Strategien im Umgang mit Verhaltensproblemen […]*
> *c)* ***multiprofessionelle Problemlöseprozesse*** *[…]"*
>
> (CASALE & HENNEMANN IN: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2016, 35. Hervorhebung im Original.)

Ergänzend dazu stellt Stein die Arbeit am Schul- und Klassenklima als wesentlichen Baustein für die gelingende Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in Regelschulen heraus und charakterisiert diese wie folgt:

> *„Von großer Bedeutung scheint daher ein Schulklima zu sein, das von Vertrauen und Respekt in der Beziehung der Schüler untereinander, den Beziehungen zu den Lehrpersonen sowie auch der Zusammenarbeit mit den Eltern gekennzeichnet ist […]"*
>
> (STEIN 2011, 329)

Zudem führt Stein die Bedeutung eines pädagogischen Gesamtkonzeptes, der Schulhausgestaltung, verlässliche, bedeutsame und emotionale befriedigenden Beziehungserfahrungen, professionelle Einbindung der Eltern, gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte an (vgl. STEIN 2011, 329-333). Grundlegend muss eine Schule sich ihres pädagogischen Handlungsrepertoires und Krisenmanagements immer wieder vergewissern, dieses flexibel aufstellen und kontinuierlich weiterentwickeln. Dies kann nur dauerhaft und durchgreifend gelingen, wenn die genannten Voraussetzungen geschaffen wurden und gelebt werden.

Auf Klassenebene schlagen Casale und Hennemann eine Sicherung der Lerngruppeninteraktion im Sinne von Stressreduktion, Verlässlichkeit und Orientierung auf Lernhandlungen vor. Dies gelingt durch die Verbesserung des Classroom Managements der Lehrkraft. Ein Maßnahmenbündel, welches sich auf insgesamt elf Kategorien aus- wirkt. So können beispielsweise Regeln, die gemeinsam erarbeitet und spielerisch trainiert werden, sehr viel

wahrscheinlicher zu einem positiven Klassenklima beitragen. Verstärkt werden kann dies durch eine transparente Darstellung der Regeln und praktische Beispiele für das Einhalten derselben (vgl. CASALE & HENNEMANN IN: MINIS- TERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2016, 35-38.; HAGEN & HÖVELER 2012, 11-15; Mit kritischer Einordnung vgl. STEIN & STEIN 2014, 217-223).

Viele Tipps und Maßnahmen aus dem Classroom Management beschreiben den sicheren Umgang mit pädagogischem Handwerkszeug und dienen der situativen Begegnung mit Verhaltensstörungen. So können Auswirkungen häufig reduziert werden und tragen dazu bei, eine Eskalationsspirale zu vermeiden.

Ein qualitativ hochwertiges Classroom Management ist Grundlage für viele der weiteren Maßnahmen und Möglichkeiten die Lehrkräfte haben, um auf Verhaltensstörungen zu reagieren. So können erst durch den massiven Zeit-, Struktur- und Sicherheitsgewinn, den ein ausgeprägtes Classroom Management erzeugt, Gelegenheiten für positive und persönliche Begegnungen und Interaktionen geschaffen werden. Dies ist insofern bedeutsam, da Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen sich häufig wenig kompetent in der sozialen Interaktion zeigen. Auf so einer Basis gibt es Möglichkeiten, wie die Namen gut zu lernen, gemeinsam Spiele zu spielen oder einzelne Kinder anzuleiten sowie ein „therapeutisches Milieu“ (vgl. STEIN 2011, 329) zu schaffen. Classroom Management hat daher eine präventive Doppelfunktion. Einerseits als Garant für einen sicheren, beziehungsfördernden und wenig gestörten Unterrichtsablauf und andererseits als Ressourcenspender für alle beteiligten Akteure und damit für pro- soziale Prozesse und Interventionen.

Um gezielt emotionale und soziale Kompetenzen aufzubauen, zu vertiefen oder zu erweitern, werden vielfach Programme eingesetzt. Hartke (2005) stellt fest, dass strukturierte und systematische Förderprogramme, insbesondere langfristige Programme bei stark benachteiligten Kindern, erfolgreich sind. Wichtig erscheint, dass soziales Lernen überhaupt ein Thema ist, dass es Bedeutung und Wertschätzung erhält. Der Erwerb entsprechender Kompetenzen hängt davon ab, ob diese sinnvoll in den Schultag integriert und daher wichtig sind. So kann das gemeinsame Essen, als soziale Situation an einer Ganztagsschule, sehr viel dazu beitragen, dass soziale Miteinander zu fördern, indem dort bestimmte Verhaltensweisen erwartet werden und es so zu einer Anwendung außerhalb eines Trainings kommt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob ein eigenes Training erforderlich ist. Es kann eine

Alternative sein, die vielfältigen sozialen Situationen im Schulalltag entsprechend zu thematisieren und auszugestalten. (vgl. HARTKE, IN: ELLINGER & WITTROCK 2005, 34).

Außerdem ist es bedeutsam, sekundärpräventive Maßnahmen einzubinden. Dazu zählt Hartke beispielsweise die kompensatorische Erziehung vor Schulbeginn, die Gewaltprävention nach Olweus, das Training des Lehrerverhaltens, ein adaptiver und hochqualifizierter Unterricht, die direkte Förderung der Kulturtechniken und die Beratung der Schüler. Zusätzlich führt Hartke die Beratung von Lehrkräften und peer-mediation als Maßnahmen an, die zukünftig erfolgsversprechend sein könnten (HARTKE, IN: ELLINGER & WITTROCK, 2005, 33-34). So führen Casale & Hennemann das Olweus-Programm gegen Gewalt, und ebenfalls Beratung und multi-professionelles Case Management, an. Sie nennen zudem die stärkere Einbindung der Eltern, die fortlaufende Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie ein gezieltes Einsetzen didaktischer Prinzipien. (CASALE & HENNEMANN IN: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2016, 35- 38).

Mit Stein wäre zu ergänzen, dass Wissen um Störungen, beispielsweise bei Mobbing oder Benachteiligungen, an der Regelschule ein frühzeitigeres, professionelleres Eingreifen ermöglicht. Es kann sogar präventiv eingesetzt werden, um gemäß den Störungsbildern den Unterricht und weitere Rahmenbedingungen zu gestalten.

Kretschmann führt aus, dass Zeitpunkt, Dauer und inhaltliche Breite, wesentlich für die Wirkung von Prävention sind:

> *„Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind umso wirksamer, je früher sie einsetzen. […] Wie Bronfenbrenner (1981) bereits ausführt, sind Präventions- und Interventionsmaßnahmen so gut wie wirkungslos, wenn sie auf ein enges Spektrum von Kompetenzen zielen und nur von kurzer Dauer sind."*
>
> (KRETSCHMANN IN: AHRBECK UND WILLMANN 2010, 244)

Neben (sonder-)pädagogischen Angeboten gibt es eine Reihe unterstützender Institutionen im Schulsystem, die, überlappend zu den hier aufgezeigten Möglichkeiten, weitere Maßnahmen induzieren können. Schulpsychologen bieten Informationsveranstaltungen, Berater für Unterrichtsqualität Fortbildungen und Veranstaltungen zur Schulentwicklung an. An Schulen stehen Beratungslehrkräfte und vermehrt Schulsozialarbeiter zur Verfügung, die

besondere Angebote und Konzeptentwicklung betreiben, die häufig auf den Umgang mit Verhaltensstörungen abzielen. Teilweise bieten Mobile Dienste ähnliche Formate an und werden auf Grund ihrer Nähe, Verfügbarkeit und Qualität darauf angesprochen.

Auf diese Möglichkeiten, und auf die von dieser Seite initiierten Maßnahmen, gilt es für die Schule einzugehen und für sich nutzbar zu machen. Dazu zählt es eine Vernetzung herzustellen, Absprachen zu treffen und ein Gesamtkonzept anzufertigen. Nicht zu vergessen sind lokale Besonderheiten und Aktivitäten (Stichwort: Stadtteil- schule, Modellprojekte im Gemeinwesen), sowie bestimmte Vereine und Beratungs- stellen, die eine Thematik besonders vorantreiben oder die Auseinandersetzung damit unterstützen, beispielsweise zu Rechtsextremismus, Drogenkonsum oder Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

### 3.5.3 Externe sonderpädagogische Unterstützung für Regelschulen

Externe sonderpädagogische Unterstützung wird durch Einrichtungen gewährleistet, die weder in die Regelschule integriert sind, noch eine eigene Beschulung im Kern anbieten. In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind dies Mobile Dienste, sowie Bildungs-, Beratungs-, Kompetenz- oder Unterstützungszentren, die zumindest mit einem Teil eine sonderpädagogische mobile Beratung oder Unterstützung an der allgemeinen Schule sicherstellen. Diese Einrichtungen bieten keinen, oder einen organisatorisch getrennten, Unterricht an.

> *„Entscheidendes Merkmal bleibt allerdings die externe organisationale Position der Sonderpädagogen gegenüber Allgemeinen Schulen, genau wie bei der Förderbeschulung. Der deutlichste Unterschied zur Förderbeschulung besteht hingegen darin, dass die organisationale Mitgliedschaft der Adressatinnen und Adressaten und der Sonderpädagoginnen nicht geteilt wird. Dies bezieht sich auf alle Adressatengruppen, wie Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte der Allgemeinen Schule. Hieraus resultiert auch die bedeutsame Abgrenzung zu den integrierten Unterstützungsformen."*
>
> (HOYER 2013, 221)

Zunächst entstand in den 1970er Jahren Ambulanzsysteme, das erste in Rheinland- Pfalz. In Bayern entstand in den 1980er Jahren die erste Mobile Erziehungshilfe (MEH). Später in den 1990er Jahren wurden weitere sonderpädagogische Unterstützungsinstitutionen aufgebaut und es gab wichtige konzeptionelle Ergänzungen: neben der direkten Unterstützung in Einzel- und

Kleingruppensettings wurde der Beratungsaspekt, sowie die Kooperation mit weiteren Professionen und Institutionen, deutlich ausgebaut, teilweise sogar zum bestimmenden Merkmal (vgl. URBAN, IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 91-94).

In Kapitel 4 wird dezidiert die Entwicklung der Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen nachgezeichnet, sowie entsprechende Institutionen in anderen Bundesländern vorgestellt. Hier werden, in einem ersten Schritt, die allgemeinen Kennzeichen und Beispiele der Unterstützung besprochen.

Hillenbrand stellt ein sehr positives Zeugnis für die Mobile Erziehungshilfe in Bayern aus (vgl. HILLENBRAND 2008, 223). Er bezieht sich dabei auf die sehr hohe Akzeptanz bei den ratsuchenden Lehrkräften, sowie die häufig festgestellte Vermeidung einer Überweisung an eine Förderschule. Ähnliche Befunde gibt es zu den entsprechenden Diensten anderer Bundesländer (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 368; DILCHER, REH & SIEGEL, IN: MUTZEK, PALLASCH & POPP 2007, 241; RIEß & BOLZ 2015).

Die Arbeitsweise in Bayern ist dabei beispielhaft für viele mobile Angebote. Nach einer Meldung durch die Klassenleitung mittels eines Formblattes mit ersten Informationen, kommt es zur Kontaktaufnahme. Es sollte eine ausführliche Diagnostik folgen. Diese wird häufig gekürzt, da sie als wenig effektiv eingeschätzt wurde. Ein individueller Erziehungsplan wird erstellt und vom Sonderpädagogen durchgeführt. Nach Beendigung der Förderung steht der Sonderpädagoge als Ansprechpartner weiter zur Verfügung.

Die Umsetzung der Förderung, aber auch Aufgabenfeld, Ansprechpartner und Vernetzung sind bei Mobilen Diensten höchst unterschiedlich. So wird die Förderung, wie im Beispiel in Niedersachsen, eher selten von den Sonderpädagogen übernommen, sondern entweder von der Klassenleitung, Sozialpädagogen des Mobilen Dienstes oder von Unterrichtsassistenzen der jeweiligen Kommune.

Die Einzelunterstützung ist dabei oft sehr ähnlich:

> *„[…] Gespräch, Malen und Zeichnen, Übungen zum Aufbau von Lernstrategien, Regelspiele sowie die Arbeit mit Geschichten und Märchen. Daneben besitzt die Einübung unterrichtlicher Inhalte eine besondere Bedeutung, um die oft vorhandenen Lerndefizite zu mildern."*
>
> (HILLENBRAND 2008, 222)

Hinzuzufügen wären Trainingsverfahren bei Aufmerksamkeitsdefiziten (KROWATSCHEK 2015 oder LAUTH & SCHLOTTKE 1999). Eine gute Übersicht über Verfahrensweisen und Materialien wurde in Bayern ausgearbeitet (vgl. ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST 2003; 2016). Sie verdeutlichen zugleich einen Wandel von vermehrt direkter Unterstützung hin zu Hilfe zur Selbsthilfe und lösungsorientierter Beratung. Das Angebot der Mobilen Dienste besteht somit insbesondere in der Weitergabe von Informationen und in der Befähigung und Stärkung der Regelschulen darin, mit Verhaltensstörungen umzugehen. Dazu werden Materialien und Vorgehensweisen durch die Mobilen Dienste vermittelt, eine gemeinsame, lösungsorientierte Beratung durchgeführt und der Prozess durch Förderplanung qualitativ gesichert und dokumentiert.

Mit dem Wandel zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst geht mittlerweile eine Ausweitung des Angebots auf viele Einzelthematiken, sowie auf weitere Förderschwerpunkte einher. Dies entspricht teilweise der Angebotspalette der externen Unterstützung in den deutschen Stadtstaaten. In deren Zentren arbeiten Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Sozialarbeiter und Therapeuten zusammen. Dabei wird im Kern Beratung angeboten, dazu gibt es mannigfaltige weitere Angebote und Themenfelder wie Lese-Rechtschreibförderung, Multi-Familien-Klassen, Suchtberatung, Diagnostik, Sprachtherapie, Schulvermeidung, besondere Begabungen. Es besteht somit unter einem Dach eine Mixtur von Fachberatung, Fallberatung und allgemeiner oder individueller, direkter Unterstützung. Die Zentren nutzen Synergien aus der Kooperation und Nähe der Professionen (z.B. REBUZ BREMEN2018; KÖBBERLING, DEY, DUDA, LIMMER, SCHULTE, SYLVESTER & WAGNER IN: MUTZEK, PALLASCH & POPP 2007, 243; KÖBBERLING & REICHERT IN: PREUSS-LAUSITZ 2004, 167-178).

Die externen Angebote werden als zusätzliche Ressource neben einer integrierten sonderpädagogischen Unterstützung an der Regelschule

verstanden[7]. Sie können damit beispielsweise von den Präventionslehrkräften in Hessen oder den Zentren für unterstützende Pädagogik, kurz ZuP, in Bremen angefordert und als externe Beratungsinstanz genutzt werden (vgl. REISER & WILLMANN IN: PREUSS-LAUSITZ 2004, 152-166). Damit wird deutlich, dass externe Ressourcen dann eingesetzt werden, wenn ein komplexes Fallmanagement gefordert ist oder die Professionellen vor Ort Abspracheprobleme bezogen auf die Förderung haben. Sie können sich eine externe Beratung wünschen, um mögliche blinde Flecke zu vermeiden:

> *„Reichen die präventiven Maßnahmen im Einzelfall nicht aus, könnte das ambulante Angebot hinzugezogen werden, um weitere Ressourcen zu Verfügung zu stellen. […] Die Erfahrung, in der Beratung mit Sonderpädagogen auch heikle Themen kommunizieren zu können, kann für den einzelnen Lehrer ebenfalls bedeutungsvoll sein: sie stellt eine Tür zu einer anderen Qualitätsstufe von Reflexivität dar."*
>
> (REISER & WILLMANN IN: PREUSS-LAUSITZ 2004, 163 u. 165)

Da wo schulische und unterrichtliche Angebote in einer Institution zusammengefasst sind, wie bei den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg oder bei Mobilen Diensten an den Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen, gibt es zudem die Möglichkeit einer weiteren Aus- tauschebene und weiterer Synergieeffekte insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen in die Förderschule und wieder hinaus. Dabei ist es wichtig intern die inhaltlichen und organisatorischen Kerne von Beratung und Mobiler Unterstützung auf der einen und Förderschule auf der anderen deutlich herauszuarbeiten und gegen eine Vermischung oder Ungenauigkeiten abzusichern.

Informationen bieten externe Unterstützungsinstitutionen in Einzelberatungen, bei Informationsveranstaltungen an den Regelschulen (z.B. REBBZ ALTONA 2018 bzw. MESEO EMDEN 2017) sowie als Lehrer- und Schulfortbildungen oder Gruppen für Kollegiale Fallberatung an, wie das Angebot der KoBeSu-Multiplikatoren der Schule auf der Bult (SCHULE AUF DER BULT 2018).

Die externe sonderpädagogische Unterstützung kann in erster Linie als sekundärpräventive Maßnahme betrachtet werden, teilweise werden strukturbezogene Prävention oder rehabilitative Elemente integriert und mit bearbeitet. So gibt es Beratungen von Lehrkräften ohne Fall oder andere

---

[7] *Nach dem Kenntnisstand vom August 2018, wird in Hessen, Bayern, Hamburg, Bremen, Berlin und Niedersachsen so verfahren.*

allgemeine Beratungen beispielsweise mit den Schulleitungen oder Arbeitsgruppen. Dennoch wird als Kernmerkmal die Fallarbeit betrachtet. Ein Kind oder Jugendlicher wird von Lehrkräften identifiziert, um in die Arbeit mit den Mobilen Diensten einzusteigen.

### 3.5.4 Integrierte sonderpädagogische Unterstützung an Regelschulen

Der Ausbau der inklusiven Schule führte zur Steigerung der Zahlen von Schülern, die mit einem diagnostizierten Förderbedarf die Regelschule besuchen. Damit einhergegangen ist der Ausbau der Tätigkeit von Sonderpädagogen an den Regelschulen. Sei es als sonderpädagogische Grundversorgung oder durch den einzeln zugewiesene Zu- satzbedarf: integrierte sonderpädagogische Unterstützung ist an Grundschulen sowie weiterführenden Schulen, außer den Gymnasien und Berufsbildenden Schulen, in Deutschland heute eine Selbstverständlichkeit.

> *„Von integrierter schulischer Erziehungshilfe kann gesprochen werden, wenn in einer Einzel- schule über die erzieherischen Maßnahmen der „primären Prävention" hinaus, (wie zum Bei- spiel verhaltensförderliche Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, Klassen- und Schulordnung, pädagogische Konferenzen, Elternarbeit, Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen usf.), die ohne spezialisiertes Personal möglich sind, spezialisierte Funktionen zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung gefährdeter Schülerinnen und Schüler durch spezialisiertes Personal eingerichtet worden sind."*
>
> (REISER IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 71)

Sonderpädagogen mit großen und festen Stundendeputaten an Regelschulen sind oftmals in das dortige Kollegium gut integriert. Anders als in der extern organisierten Unterstützung können sie die kurzen Wege und den alltäglichen Kontakt im Kollegium nutzen. Demgegenüber haben sie jedoch keine Möglichkeiten sich außerhalb des Systems zu stellen und die Beratung entsprechend zu gestalten.

Integrierte Formen der Unterstützung entstanden aus der Erkenntnis heraus, dass additive Lernförderung ohne grundlegende Änderung der Arbeitsweise an Grund- schulen keine Effekte erzielte (vgl. REISER IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 72). In Hessen ist in der Folge das Präventionslehrermodell entstanden, später folgten weitere Bundesländer mit dem Modell der Grundversorgung. Als Arbeitsfeld werden in der Regel die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung

zusammengefasst. Sie stellen die größte Schülerklientel und sind statistisch in jeder Klasse vertreten.

Die Sonderpädagogen sollen verschiedene Arbeitsmodi anbieten, dabei insbesondere im Unterricht mitarbeiten, so dass der integrativ gestaltete Unterricht gelingt. Zusätzlich geht es um die Gestaltung von emotionalem und sozialem Lernen im Rahmen der Klasse. Ergänzend dazu sind Kleinklassen zu nennen.

Reiser führt neben der Unterrichtsdimension die Einzel- und Kleingruppenförderung auf, die teilweise durch spezielle Konzepte gekennzeichnet sind, zum Beispiel das Konzept des „Ressource Room" oder das des „Quiet Place" (vgl. SPALDING IN: RICKING & SCHULZE 2010, 210-218). Diese bieten therapeutische Settings an, in denen emotionales Erleben und Gespräche in sicherer Atmosphäre möglich werden:

> *„an environment specially designed to generate feelings of calm and well being."*
>
> (SPALDING IN: RICKING & SCHULZE 2010, 210)

In Berlin wurden die Schulstationen mit einem ähnlichen Auftrag eingeführt:

> *„Die Schulstation ist ein Ort, an dem Schüler vor allem emotionale Stützung erfahren sollen. Solche Stützung hilft Problemlösungen zu finden und zu realisieren. Sie ist ein wesentlicher Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe."*
>
> (NEVERMANN IN: PREUSS-LAUSITZ 2004, 136)

Methodisch geht es in den Schulstationen oder Förderräumen häufig um individuell zugeschnittene Förderung, wie Aufmerksamkeitstraining, Behebung von Lernlücken, Sport und Spiele, soziale Trainings, Gespräche, Mediation bei Konflikten, Unterstützung bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, sowie um die Gewährung von Auszeiten. Es geht um „Station halten" und „Zur Ruhe kommen" (vgl. NEVERMANN IN: PREUSS-LAUSITZ 2004, 125-139).

Neben Unterricht und Förderung, hat die Beratung und Kooperation eine wesentliche unterstützende Funktion bei der integrierten sonderpädagogischen Unterstützung. Im Idealfall wird sicherlich der Unterricht gemeinsam vorbereitet, die Materialien werden gemeinsam erstellt und auf Materialplattformen veröffentlicht. Kooperation bedeutet in diesem Fall, dass insbesondere Materialien und noch mehr Handlungsmöglichkeiten, abgesprochen und je nach Ressourcenlage, gemeinsam oder alleine durchgeführt werden. Dazu ist ein erheblicher Zeitaufwand für die

Vorbereitung und durchgehende Absprache notwendig. Ähnlich verhält es sich mit der Beratung: fachliche Informationen können relativ schnell weitergegeben werden. Notwendige Fallbesprechung und die Entwicklung von Förderplänen, sind jedoch nur mit zusätzlichen Terminen, und somit neben dem Unterrichten, möglich. Häufig wird die Zusammenarbeit mit den Eltern gemeinsam organisiert und durchgeführt.

Umfassende Konzepte, wie sie Reiser für die USA beschreibt, gibt es in Deutschland nicht. Insbesondere die Einbindung von Schülern, Lehrkräften und Eltern in „multifokale Programmdesigns" werden von den amerikanischen Autoren für das Erreichen signifikanter Effekte hervorgehoben (vgl. REISER IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 82).

Neben integrierter Unterstützung, welche nicht die Bildung einer eigenen Lerngruppe beinhaltet, gibt es eine gewisse Tradition für Erziehungsklassen, Beo-Klassen, Inselklassen oder ganz allgemein Kooperationsklassen. Dies sind spezielle Klassen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen, die im Regelschulgebäude Platz finden. Teilweise gibt es ausgebaute Kooperations- und Übergangskonzepte. So gibt es zu der so genannten „Inselklasse" an der GS Wardenburg (Landkreis Oldenburg) eine Partnerklasse, mit der jeden Tag mehrere Unterrichtsstunden gemeinsam gestaltet werden. Die Schüler der Inselklasse können außerdem in den Regelklassen Praktika machen. In Niedersachsen und in Berlin sind diese Klassen als Ausnahme zu betrachten (vgl. STEIN 2017, 167; MYSCHKER & STEIN 2014, 361).

Ein sehr interessantes und deutschlandweit beachtetes Konzept wird im Land-Dill- Kreis umgesetzt. Die Förderschule hat sich dezentral organisiert und arbeitet aus- schließlich an den Regelschulen – ein eigenes Schulgebäude existiert nicht mehr. Die Arbeitsweisen entsprechen, den hier bereits genannten Formen: Einzel- und Kleingruppenarbeit, Unterstützung im Unterricht, Beratung und Kooperation. Durch die Hintergrundstruktur eines Beratungs- und Förderzentrums, können die Sonderpädagogen sich gegenseitig unterstützen, stimmen ihre Arbeit ab, haben sonderpädagogische Beratungszirkel und Arbeitsgruppen und so etwas wie eine sonderpädagogische zweite Heimat. Insbesondere die Sicherung der sonderpädagogischen Qualität der Diagnostik und Förderung steht im Fokus.

Diese Struktur ist, insbesondere bei kleinen Stundendeputaten oder wenn die Sonderpädagogen alleine in ihrer Profession an der Regelschule eingesetzt sind, ein wichtiger Faktor zum Erhalt der Professionalität und der sonder-

pädagogischen Rahmenstruktur. Außerdem bietet sie den Rahmen für eine gegenseitige Unterstützung im Coping, also dem bewältigen der beruflichen Belastungen (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 132-133; MYSCHKER & STEIN 2014, 379).

Eine andere Form sind zeitlich limitierte Kurzzeitklassen, wie sie in einzelnen Mobilen Diensten in Niedersachsen integriert sind. Sind alle Bemühungen im Rahmen einer gemeinsamen Unterrichtung erfolglos, kann und konnte in Hameln, Delmenhorst, Achim oder Buxtehude ein Schüler für eine bestimmte Zeit aus der Klasse her- ausgenommen werden. Es wurde meistens an einer Regelschule der Region eine Kurzzeitklasse eingerichtet. Dort wurde und wird mit wenigen Kindern, gutem Betreuungsschlüssel und einem begleitenden, intensiven Fallmanagement gearbeitet. Das Ziel war eine schnelle Rückführung in die Ursprungsklasse, ein weitgehendes Clearing der Gesamtsituation und eine Auszeit für alle Beteiligten, um diese für die gemeinsame Erarbeitung von Maßnahmen und die Vorbereitung auf die Rückkehr zu nutzen.

Ein- oder zweimal in der Grundschulzeit für zwölf Wochen oder für ein Schulhalbjahr konnte für ein Kind diese Möglichkeit genutzt werden. Entscheidend für diese Angebote ist die verbindliche Rückkehrregel. Der Schüler verbleibt in der Zuständigkeit der Ursprungsschule. Der Wiedereinstieg in diese wurde ebenso vorbereitet, wie entsprechende weitere (außer-) schulischen Maßnahmen koordiniert, um die Förderung auf neue Grundlagen zu stellen. Räumlich sind diese Kurzzeitangebote an Regelschulen integriert, eine inhaltliche Zusammenarbeit oder engere Kooperation ist fallabhängig.

### 3.5.5 Förderschule (Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Willmann differenziert sechs Haupttypen von Schulen (vgl. WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 23), die dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zuzuordnen sind. In diesem Kapitel werden Förderschulen mit und ohne Heimanbindung, sowie Förderzentren besprochen. Schulen an Kliniken, im Justizvollzug im Bereich der beruflichen Bildung, sowie schulische und schulähnliche Projekte und Konzepte mit intensivierter Betreuung und als schulersetzende Maßnahmen, werden in Kapitel 3.5.6 beschrieben.

Die Förderschule als Ort der Förderung für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen hat ganz unterschiedliche historiografische Bezüge (vgl. WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 13-18). In den

1950er Jahren wurden in der da- maligen Bundesrepublik erste Schulen für Gemeinschaftsschwierige oder für Verhaltensgestörte eröffnet. Mit dem Gutachten von Bittner, Ertle und Schmid 1974 verstärkten sich die Bedenken gegen diese Einrichtungen, so dass es erst in den 1990er Jahren wieder zu einem stärkeren Ausbau kam, insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern.

Dieser letzte Ausbau verlangsamt sich in den letzten Jahren, verläuft aber weiterhin ununterbrochen und parallel zur Ausbauwelle von integrierten, ambulanten und mobilen Unterstützungsmodellen. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine deutlich höhere Ausbaudynamik hat als alle anderen Förderschwerpunkte (vgl. STEIN 2017, 164-165; STEIN & MYSCHKER 2014, 353-354; WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 20-21). Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind dabei erheblich. In den Stadtstaaten sind offiziell diese Förderschulen abgeschafft worden. In Hamburg gibt es mit der Einrichtung der ReBBZ mittlerweile wieder cross-kategoriale Förder- schulen für die Bereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung. In Bremen werden einzelne Schulplätze an der Fritz-Gansberg-Schule vorgehalten oder im Rahmen von Maßnahmen des Jugendamts in privaten Einrichtungen in Niedersachsen beschult. In Berlin nehmen Heimschulen und Schulen an kinderpsychiatrischen Einrichtungen die Schüler auf.

Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sind in einigen Bundesländern im erheblichen Maße als Ersatzschulen über private Träger organisiert. Insbesondere in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen. Diese Schulen sind oft an Heimeinrichtungen angeschlossen und bieten ein umfangreiches Maßnahmenangebot und Kooperationskonzept für die internen Schüler an.

Als Institution soll die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in einem System gestufter Hilfen, eine Durchgangsschule sein. So gelten grundsätzlich die Curricula der Grund- bzw. Hauptschule und eine Rückführung ins Regelschulsystem ist anzustreben. Ein nicht zu verkennender Overlap mit weiteren Förderbedarfen, insbesondere im Lernen, sowie die teilweise massiven, und sich in ihrer Ausprägung kaum verbessernden, Verhaltensstörungen schränken die zielgleiche Beschulung häufig ein. Die geringen Rücküberweisungsquoten stimmen zudem ebenfalls sehr skeptisch

(vgl. STEIN 2017, 166; MYSCHKER & STEIN 2014, 354; HILLENBRAND 2008, 169; WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 50).

Damit die Maßnahmen an der Förderschule wirken, sind die Rahmenbedingungen in besonderem Maße an den Bedarf der Schülergruppe angepasst, wobei Stein dazu kritisch kommentiert:

> *„Betrachtet man die Besonderheiten, welche die Schule für Erziehungshilfe (als Schulen für eine ‚besondere' Schülergruppe) kennzeichnen, stößt man häufig (wenn auch nicht immer) auf ein Auseinanderklaffen zwischen Anspruch und Wirklichkeit."*
>
> (STEIN 2017, 166)

In den meisten Fällen ist die Klassengröße weitaus geringer als an der Regelschule. Im Schuljahr 2010/2011 kamen 5,7 Schüler auf einen Lehrer (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 350-351). Zudem wird verstärkt mit einem Zwei-Pädagogen-System im Klassenraum gearbeitet. Es wird insgesamt eine größere Anzahl von Sozialpädagogen zusätzlich bereitgestellt, die dann außerdem weitere Angebote vorhalten, wie beispielsweise ein Krisenbüro, ein Auszeitraum oder Beschäftigungs- und Gesprächsangebote. Vielfach gibt es weitere organisatorische Anpassungen. Diese bestehen in der Einrichtung von Kleinstgruppen oder Gruppen mit einem sehr hohen sozialpädagogischen Charakter in der Schuleingangsphase, wie die Waldklassen in Oldenburg oder Ganderkesee (vgl. SCHULE SANDKRUGER STRASSE 2018, sowie SCHULE AM HAB- BRÜGGER WEG 2018).

Zusätzlich sind die Lehrkräfte nach dem Klassenlehrerprinzip häufig für große Teile des Unterrichts oder gar für den gesamten Schultag für die Klasse zuständig. Zur Kontinuität trägt zusätzlich bei, dass die Pädagogen über drei oder vier Jahre für die Klasse verantwortlich sind. Ein weiterer Aspekt, der organisatorisch die Arbeit ähnlich unterstützt wie die bisher genannten Punkte, sind die eher kleinen Schulen. Ins- besondere private Einrichtungen erreichen selten eine dreistellige Schülerzahl. Die Schulgemeinschaft bleibt übersichtlich und kann zum sozialen Lernen genutzt wer- den, anstatt zu verunsichern.

Förderschulen haben eine besondere Vernetzung aus Schul- und organisiertem Freizeitbereich. Das liegt an der engen Anbindung von Heimen und an Bemühungen, ein Nachmittagsangebot vorzuhalten. Die Vernetzung besteht somit intern zu den sozialpädagogischen Angeboten, sowie extern zum Jugendamt, welche insbesondere den Freizeit- und Wohnbereich bezahlen. Die Kooperation findet dann v.a. im Rahmen der Hilfeplanung und der dort

stattfindenden Koordinierung und Vernetzung mit weiteren Hilfen statt. Dabei merkt Willmann an, dass diese Zusammenarbeit, intern wie extern, nicht immer unproblematisch ist (WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 29).

Weitere besondere Vernetzungen bestehen zur Kinderpsychiatrie, wie sie Myschker und Stein idealtypisch für die Einrichtung der Schule auf der Bult als Pädagogisch- Therapeutisches Zentrum beschreiben (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 357-360). Eine enge Verzahnung mit dem Jugendamt ist beim Zentrum für Erziehung in Frankfurt a.M. gegeben (vgl. STEIN 2017, 167) zur Schulpsychologie in den ReBBZ in Hamburg, den ReBUZ in Bremen und den SiBUZ in Berlin. Daneben wären weitere Beispiele anzuführen, wie die Vernetzung mit dem kommunalen Präventionsrat und die Beteiligung an thematischen Arbeitskreisen zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe sind regional sehr unterschiedlich. Wichtig ist festzustellen, dass diese quantitativ und qualitativ weiter reichen als die Vernetzungen der Regelschulen.

Neben und mit diesen organisatorischen Besonderheiten sind pädagogische und didaktische Konzepte ausschlaggebend für die spezifische Anpassung an den Umgang mit der Schülerklientel. Stein stellt fest, dass zwar eine Reihe von Unterrichtskonzepten vorliegt, diese aber selten umgesetzt werden und es auf die einzelne Lehrkraft ankommt. Hier ist mit Ernüchterung festzustellen, dass ein einseitiger lehrerzentrierter Unterricht zu dominieren scheint (vgl. HENNEMANN, RICKING & HILLENBRAND 2009, 131-138).

Eine gute Übersicht über die verschiedenen didaktischen Modelle geben Hillenbrand und Willmann (vgl. HILLENBRAND 2011; WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 55-57). Das Fehlen einer spezifischen Didaktik diskutieren ebenfalls beide Autoren (vgl. HILLENBRAND 2011, 23-24) und Willmann vermerkt abschließend zur Rolle sonderpädagogischer Überlegungen bzgl. didaktischer Fragestellungen:

> *„[…] vielmehr geht es darum, die allgemeine Didaktik gerade im Hinblick auf ihre Möglichkeiten und Grenzen kritisch zu hinterfragen in Hinblick auf den Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen."*
>
> (WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 55)

Aus den verschiedenen Richtungen leiten sich Methoden ab, die sich im Unterricht an den Förderschulen wiederfinden lassen. Zu nennen wären das Life-Space-Interview nach Redl, das Szenische Verstehen, die Methoden der

Verhaltensmodifikation, wie Kontingenzverträge und Selbstinstruktion. Außerdem zu erwähnen sind Aspekte der Reizreduktion, die Synthese im strukturiert-schülerzentrierten Ansatz, das Einbringen therapeutischer Überlegungen, wie im therapeutischen Sonderunterricht oder im entwicklungstherapeutischen Unterricht (vgl. HILLENBRAND 2011, WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 55-57). Stein und Stein plädieren für einen reflektierten Umgang mit diversen Theorien und Ansätzen, sowie den didaktischen Überlegungen und Methoden die daraus folgen. Sie entwerfen dazu ein integratives didaktisches Modell (STEIN & STEIN 2014).

Pädagogische oder pädagogisch-therapeutische Konzepte sind in großer Vielfalt und häufig gut koordiniert an den Förderschulen eingeführt. Dazu zählen häufig tiergestützte Interventionen, musikpädagogische Angebote, Verhaltensmodifikation, erlebnispädagogische Aspekte und soziales Lernen mit Klassenrat und Schülerparlamenten. Hier sind viele sozialpädagogische, sowie therapeutische Einflüsse und Adaptionen zu vermerken, sowie das „therapeutische Milieu", deren Einsatz in der Sonderpädagogik insbesondere Reiser eindrucksvoll legitimiert (vgl. REISER zitiert von WILL- MANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 53).

Insgesamt beklagt Willmann, dass es zu wenige wissenschaftlich fundierte Aussagen zur Qualität und Effektivität von Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt. Sein eigener Survey, die oben angeführte Studie von Hennemann, Ricking und Hillenbrand, sowie einige internationale Studien, weisen auf problematische Grundkonstellationen, Organisationsformen, konzeptuelle Mängel und Umsetzungsmängel hin (vgl. HENNEMANN, RICKING & HILLENBRAND 2009, 137; WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 58).

### 3.5.6 Weitere Formen separierender sonderpädagogischer Unterstützung

#### *3.5.6.1 Berufsschulbereich*

In der Berufspädagogik haben sich Sonderberufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung – in ihrer jeweiligen Ausprägung und teilweise regional unterschiedlich – etabliert. So sind aus diversen Schulverweigerer-Projekten so genannte Werkstattschulen entstanden, beispielsweise in Bremerhaven und Reutlingen. (WERKSTATTSCHULE BREMERHAVEN

2018, hier insbesondere die schulersetzenden Maßnahmen ZeitRaum und Nach8; WERKSTATTSCHULE REUTLINGEN 2018). Diese haben einen unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung erreicht. Außerdem gibt es ähnliche Projekte und quasi-schulische Angebote auch für jüngere Altersgruppen (vgl. das Projekt Tagesschule unter: REBUZ BREMERHAVEN 2018).

Viele Projekte für Jugendliche haben eine starke sozialpädagogische Ausrichtung. Dies zeigt sich daran, dass diese oft eine Kooperation zwischen Schule und Jugendamt sind. Inhaltlich wird dies an der intensiven Beratung und Betreuung der Jugendlichen deutlich. Hinzu kommen die Vermittlung von allgemeinen beruflichen Schlüsselqualifikationen und ein hoher Anteil an praktischen Tätigkeiten. Dies wird abgerundet durch die intensive Vorbereitung und die Begleitung in die Berufe hinein. Ähnliches gilt für die Sonderberufsschulen und die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung.

#### *3.5.6.2 Schulen für Kranke*

Die Schulen für Kranke im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in erster Linie mit Klinikschulen oder Schulklassen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gleichzusetzen. Mit dem Ansteigen der Behandlungen, steigt auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen die (zeitweilig) diese Klassen und Schulen besuchen:

> *„Im Jahr 2010 wurden in den inzwischen auf 137 angestiegenen kinder- und jugendpsychiatrischen Fachabteilungen mit 5460 Betten 45895 junge Patienten zur vollstationären Behandlung aufgenommen. Die durchschnittliche Verweildauer betrug 39,0 Tage […] Es ist von einem erheblichen Anstieg des Bedarfs an Plätzen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie auszugehen.*
> *Die weitaus meisten Kinder und Jugendlichen sind im schulpflichtigen Alter. Sie werden in angegliederten Schulklassen, Schulen für Kranke oder auch in öffentlichen Schulen unterrichtet."*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 416)

Die Klinikschulen und -klassen werden häufig geprägt von der Institution der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Zuvorderst sind hier die sehr unterschiedliche Aufenthaltsdauer der Kinder und Jugendlichen zu nennen, und eine damit einhergehende hohe Fluktuation. Darüber hinaus ist die Einbindung in das therapeutische Konzept und die Abhängigkeit von den Regelungen des

Klinikalltags zu nennen. Sie bestimmen den Schultag weitestgehend mit. Hinzu kommt, dass je nach Größe der Einrichtung lediglich abgeordnete Lehrer, nicht immer Sonderpädagogen, oder aber eigene Schulen mit eigenem Gebäude und Kollegium vorgehalten werden (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 415-417). Es herrscht damit eine große Heterogenität von teilweise sehr gut ausgestatteten Klinikschulen bis hin zu Kleinstsystemen mit einer Lehrkraft ohne besondere weitere Ressourcen. Kritisch werden die Probleme zwischen den unterschiedlichen Auffassungen der Professionen gesehen (vgl. STEIN 2017, 171-172; HILLENBRAND 2008, 176).

Insgesamt ist die Forschungslage sehr dünn (vgl. STEIN 2017, 172), wobei sich Fragen der Professionalität, der Nachsorge und der Reintegration s aufdrängen. Welche Rolle diese Schulen haben (sollten) beschreibt Stein so:

> *„Die Bedeutung der Schulen für Kranke ist im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten erheblich. Zugleich können und sollen sie allerdings nicht die Schulen für Erziehungshilfe ersetzen, denn Schulen für Kranke treten erst dort auf den Plan, wo psychiatrische Auffälligkeiten festgestellt werden und Kinder zumindest teilweise aus dem pädagogischen in ein medizinisches System wechseln. Hier wiederum kommt den Schulen für Kranke – als Schulen – eine wichtige Mittlerfunktion zu."*
>
> (STEIN 2017, 172)

#### *3.5.6.3 Unterricht im Jugendstrafvollzug*

Für Unterricht im Jugendstrafvollzug sind die Rahmenbedingungen häufig Anlass zur Kritik (vgl. STEIN 2017, 174-175, MYSCHKER & STEIN 2014, 413, HILLENBRAND 2008, 174-175; WILLMANN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 43-50). Insbesondere der Mangel an Sonderpädagogen, ein einseitig kognitiv geprägter Unterricht und die Widersprüchlichkeiten, die sich zwischen Erziehung auf der einen und Strafe auf der anderen Seite ergeben, währen zu nennen. So wird häufig zu Lasten der pädagogischen Maßnahmen entschieden.

Dem Unterricht könnte eine wichtige Mittlerrolle zugeordnet werden, im Aufbau unterschiedlichster (sozialer) Kompetenzen, die in der Unterrichtssituation und entsprechend professionell, über andere Zugänge als berufspädagogisch oder therapeutisch, ausprobiert, angewendet, trainiert und übertragen werden können.

Mit der Förderschule und den weiteren separierenden Institutionen ist in erster Linie der rehabilitative Bereich angesprochen. Teilweise geht es über den Bereich der indizierten Prävention hinaus, im angloamerikanischen Bereich spricht man von „beyond tier 3". Viele präventive Ansätze erhalten hierüber ihre Legitimation, Schlagworte wie Prävention von Delinquenz, von Drop-Out, von Drogensucht verdeutlichen dies. Rehabilitative Maßnahmen und Institutionen sind als Sicherungssystem zu verstehen, wenn präventive Maßnahmen nicht mehr ausreichen.

Die Verortung am Ende einer Kette von Maßnahmen ist problematisch und es gilt diese kritisch zu reflektieren. Verstärkte präventive Bemühungen können dazu führen, dass Kinder und Jugendliche zu spät in umfassendere Maßnahmen kommen.

Die andere Richtung der Entwicklung ist ebenfalls zu berücksichtigen: die Rückkehr aus rehabilitativen Maßnahmen ist mit entsprechenden Angeboten im sekundärpräventiven und der selektiven und universellen Prävention zu gestalten und abzusichern.

### 3.5.7 Vernetzung der Unterstützung

> *„Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen stellen ein so schwieriges Problem dar, dass seit Jahrzehnten sowohl von segregierenden als auch von integrativen schulischen Einrichtungen versucht wurde, andere relevante Institutionen zur Kooperation heranzuziehen. (vgl. Myschker 1974). Als besonders bedeutsam wird traditionell der Miteinbezug der sozialpädagogischen Komponente mit ihren Ressourcen beurteilt"*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 381; Hervorhebung F.O.)

Viele Überlegungen und Gedankengänge zur besseren Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sind nicht neu und gleichwohl immer noch gültig. Dies gilt auch für die Vernetzung sonderpädagogischer Tätigkeit mit der, weiterer Professionen und Institutionen. Häufig wird dabei die Kooperation zwischen Schule und Jugendamt oder Jugendhilfeträger aufgeführt, so auch hier.

Zusätzlich, auch auf Grund der Dynamiken, die in den letzten Jahren zu einem Ausbau an Unterstützungsleistungen an Regelschulen geführt hat, wird hier auf die Vernetzung innerhalb der Schule hingewiesen und deren Möglichkeiten und

Grenzen besprochen. Damit ist die sinnvolle Vernetzung von Sonderpädagogen in vier Richtungen gemeint:

1. zu Regelschullehrkräften,
2. zwischen internen und externen Sonderpädagogen,
3. zur Schulsozialarbeit,
4. zu Schulbegleitungen.

Zu ergänzen sind weitere Schnittstellen, die im Bildungssystem vorhanden sind und die Bemühungen auf diesen Wegen entsprechende Kooperationen zu verwirklichen. Die Übergänge für Kinder und Jugendliche sind zwischen vorschulischer Einrichtung und Schuleintritt, zwischen Primar- und Sekundarstufe, von der Schule in die Ausbildung und ins Berufsleben zu finden. Es zählen dazu die Übergänge zwischen Förder- schulen und Regelschul, sowie Vereinen und Schulen. Ganz allgemein wird deutlich, dass die Vorbereitung, also die (individuelle) Begleitung während und das schrittweise Ankommen, die Bewältigung der Phasen des Übergangs erleichtern. Sie ermöglichen Übergänge oder wenden ein Scheitern ab. Gerade für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen bergen diese Phasen viele Risiken.

Zunächst wird auf die Vernetzung schulischer und außerschulischer Professionen und Institutionen eingegangen, danach auf die sinnvolle Vernetzung von Sonderpädagogen in Schulen, mit den vier o.g. Richtungen.

#### *3.5.7.1 Vernetzung von schulischer und außerschulischer Unterstützung*

Die Vernetzung von schulischer und außerschulischer Unterstützung ist mit Einführung des KJHG und den Empfehlungen der KMK deutlich intensiver geworden (vgl. STEIN 2017, 179; MYSCHKER & STEIN 2014, 381). Dabei sind kleinteiligere Hilfen zur Erziehung, sowie Kooperationsgebote wesentlich, um die Zusammenarbeit auszuweiten und zu verstetigen. Die wesentlichen Probleme, fehlender Einblick in die Arbeit der anderen, fehlende gemeinsame ‚Sprache' und unterschiedliche Sichtweisen und Erklärungsmodelle (vgl. STEIN 2017, 178), sind erst über einen häufigen Aus- tausch und gemeinsame zielgerichtete Interaktionen möglich anzugehen und abzubauen. Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendamt sind mittler- weile die Regel.

Als Beispiel für eine besonders gelungene Gestaltung kann die Zusammenarbeit der Außenstelle der Niedersächsischen Landesschulbehörde in Rotenburg/ Wümme mit den dortigen Landkreisen gelten. Im Zusammenspiel mit dem

Landkreis Verden wurde eine enge Verzahnung vom Mobilen Dienst und dem Jugendamt geschaffen, die unter dem Begriff „BASiS“[8] (vgl. RIEß & BOLZ 2015, 103-104) firmiert und konzeptuell wie auch praktisch einen sehr intensiven Austausch ermöglicht. Im Landkreis Rotenburg/ Wümme wurden die Kooperationsvereinbarungen von mehreren gemeinsamen Informations- und Fortbildungsveranstaltungen flankiert. Hier wurde das funktionierende Zusammenspiel zwischen Schulbehörde und Landkreis Modell für die Kooperation auf Schul- und Jugendamtsebene.

Eine gute Vernetzung der schulischen mit der außerschulischen Unterstützung wird in eng verzahnten Einrichtungen möglich. Dies sind die Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die Heimen angeschlossen sind oder den Ganztagsbereich gezielt ausbauen und auf tagesstrukturierende Maßnahmen setzen[9].

> *„Insbesondere in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kommt der Dialog zwischen Sozialpädagogik und (Sonder-)Schule in Gang, wodurch erst das notwendige Vertrauen beider Seiten ermöglicht wird.“*
>
> (HILLENBRAND 2008, 178)

Außerdem sind in diesem Zusammenhang sozialpädagogische Angebote an Regelschulen zu nennen, wie beispielsweise die Berliner Schulstationen[10] (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 381-382). Eine ähnliche Entwicklung ist mit dem Ausbau der Schulsozialarbeit zu beobachten, da diese mittlerweile häufiger eine institutionalisierte und damit kontinuierliche, verlässliche Institution an Schulen wird (zur Situation in Niedersachsen vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2018).

Gemeinsame Einrichtungen, wie das Zentrum für Erziehung in Frankfurt a.M., das ZBE im Landkreis Hameln-Pyrmont und ähnlich die Einrichtungen der Stadtstaaten ReBUZ (Bremen), ReBBZ (Hamburg) und SiBUZ (Berlin) gehen einen Schritt weiter. Die beiden erstgenannten Einrichtungen zeichnen sich dadurch aus, dass im Tandem gearbeitet wird. Jeder Sonderpädagoge hat einen festen Ansprechpartner von Jugendamtsseite. Es gibt zudem eine gemeinsame Leitung. In Hameln-Pyrmont gibt es dabei verschiedene Mitspracherechte. So sind die Sonderpädagogen beratend an den Besprechungsrunden zu Hilfen zur

---

[8] *BASiS wird, wie viele weitere Mobile Dienste, in Kapitel 4 vorgestellt.*

[9] *MYSCHKER & STEIN 2014 verweisen auf ein Projekt in Kiel.*

[10] *vgl. dazu Kapitel 3.5.4 (NEVERMANN).*

Erziehung beteiligt. Die Vernetzung drückt sich an verschiedenen Stellen dadurch aus, dass in unmittelbarer räumlicher Nähe, also in gemeinsamen Büros in der Kreisverwaltung, gearbeitet wird. Ähnlich ist es bei Mobilen Diensten, die auf der Arbeitsebene Sozialpädagogen und Sonderpädagogen inhaltlich und räumlich zusammenführen, wie in Wilhelmshaven (S.U.S.I.), Buxtehude (BesE), Hildesheim (HiBUZ) oder Braunschweig (Lotte-Lemke-Beratung).

Die Vernetzung schulischer und außerschulischer Hilfen findet, wenn sie nicht, wie oben weiter beschrieben, institutionalisiert ist, vielfach im Rahmen von Runden Tischen statt. Diese werden zum Beispiel für die Fortschreibung der Hilfeplanung eingesetzt oder zur Rückführung nach Klinikaufenthalten und sind damit lediglich an den Einzelfall gebunden. So kann eine Regelschullehrkraft über Jahre keinen Kontakt zum Jugendamt haben und verliert so den Blick für dessen Arbeitsweise. Gerade vor diesem Hintergrund sind Mittlersysteme wie Schulsozialarbeit, Mobile Dienste, oder Kooperationsvereinbarungen, eine wichtige – weil vernetzende und Kontakt pflegende und sichernde – Ergänzung. Soweit zu den Möglichkeiten und den Leuchttürmen in dieser Frage.

Mit Blick auf die Umsetzung der Kooperation stellt Stein ernüchternd fest:

> *„Im Vordergrund steht die Förderung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. In diesem Sinne ist eine optimale ‚Verzahnung' der Arbeit einzelner Institutionen wünschenswert. Da- von ist die Realität teilweise noch recht weit entfernt."*
>
> (STEIN 2017, 178)

Auf den Punkt bringt es Baumann, wenn er – insbesondere in Bezug auf massiv störende, äußerst komplexe Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen – von einem „institutionellen Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom" spricht (vgl. BAUMANN, BOLZ & ALBERS 2017, 156). Damit umschreibt er das genaue Gegenteil von Kooperation und die Gefahr das Verantwortung immer wieder „verschoben" wird.

Die Beispiele weisen einen Weg auf. Hier kann die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule, zwischen Sozialpädagogen und Sonderpädagogen für weitere Felder eine Vorreiterrolle übernehmen. Insbesondere die Zusammenarbeit von Schulen, Sonderpädagogen und der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Gerade für den Bereich der Prävention sind erfolgreiche Netzwerke wichtig.

> *„Wirkungsvolle Prävention, gleich auf welchen Ebenen, erfordert Netzwerke und interdisziplinäre Kooperation, wobei sich der Bogen spannt von der Kinder- und Jugendsozialarbeit, der medizinischen Versorgung, sozialpädagogischen Angeboten über psychologische Therapie- und Trainingsprogramme bis zur Schulpädagogik und sonderpädagogische Förderung."*
>
> (KRETSCHMANN IN: AHRBECK & WILLMANN 2010, 244)

#### *3.5.7.2 Vernetzung der Unterstützung innerhalb der Schule*

Die Vernetzung der Unterstützung innerhalb der Schule setzt da an, wo die Möglichkeiten zum Austausch und zur Kooperation organisatorisch gegeben sind. Sie sind darüber hinaus aktiv zu gestalten, zu koordinieren und zu vernetzen.

**1. Zu Regelschullehrkräften und der Schulleitung** stehen Sonderpädagogen in ganz unterschiedlichen Arbeitsbeziehungen. Dies beginnt beim übergeordneten Modus des Einsatzes: als abgeordnete Lehrkräfte der Förderschule, als gänzlich externe Berater oder als der Schulleitung unterstellte Lehrkraft. Es gilt auf dieser Basis die verschiedenen gemeinsamen und getrennten Aufgaben im Sinne der präventiven Förderung der Kinder und Jugendlichen abzustimmen. Dieser Abstimmungsbedarf fällt zusätzlich zur Unterrichtsvorbereitung, mit der Auswahl und Gestaltung von Materialien und Methoden, an und ist entsprechend unbeliebt. Getrennte Formen, wie Einzel- und Kleingruppenunterricht, sind daher stark verbreitet, die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Durchführung ist eher schwach ausgeprägt. Sonderpädagogen müssen sich im Kollegium derart vernetzen, dass ihre Arbeitsformen und Aufgabengebiet bekannt sind, verschiedene Formen der Kooperation und Förderung abgesprochen werden können, sowie eine möglichst hohe Verlässlichkeit in beide Richtungen erreicht wird. Dazu ist es wichtig, dass es möglichst viele Kontakte, Klarheit in den Absprachen und ein Sich-einlassen auf die jeweils andere Person und Profession gibt.

Dadurch, dass Sonderpädagogen dem gleichen Berufsstand angehören, ist häufig eine Basis zur Kommunikation gegeben. Dies wird häufig als Stallgeruch bezeichnet. Abweichungen davon, wie beispielsweise die unterschiedliche Eingruppierung bei der Besoldung, oder kommunikative Patzer, können gerade schulintern die Zusammenarbeit erheblich beeinträchtigen.

Außerdem ist einerseits die Beziehung zur Schulleitung zu nutzen, um die Schulentwicklung sonderpädagogisch mitzugestalten, andererseits ist eine Distanz zu wahren, damit eine ungünstige Rollenzuschreibung, wie Sonderpädagogische Schulleitung, die Zusammenarbeit mit den Kollegen nicht konterkariert. Bezogen auf die Vernetzung mit der Schulleitung, ist es wichtig, die Zustimmung für die Förderung an der Regel- schule zu erhalten, sowie die Zustimmung dafür, wie diese Förderung organisiert und umgesetzt wird.

**2. Zwischen internen und externen Sonderpädagogen** gibt es auf Grund sich überlappender Arbeitsbereiche einen hohen Bedarf an Absprache. Hier zielt die Vernetzung darauf ab, sonderpädagogische Angebote koordiniert zu gestalten. So können gleiche Diagnostikmaterialien, gemeinsame Fallbesprechungen oder schulbezogene Arbeitsgruppen helfen, dass die Förderung zielgerichtet abläuft. Sie unterstützt eine schnelle und genaue Feststellung, welche Hilfen notwendig sind. Außerdem ist diese Vernetzung wichtig, um die Zusammenarbeit aller Beteiligten, also auch der Regelschullehrkräfte, der Erziehungsberechtigten, außerschulischer Einrichtungen und der Schulleitung, zu erreichen, zu erhalten und zu koordinieren.

Auf der fachlichen Ebene ist bei unterschiedlichen Aufgabenbereichen aufzupassen, dass die Förderung nicht überfrachtet wird. Bei einem sich überlappenden Aufgabenbereich, wie es häufig gerade bei Verhaltensstörungen vorkommt, ist die Absprache – möglichst bis hin zum Dialogkonsens – äußerst wichtig, da sonst alle weiteren Bemühungen an den unterschiedlichen Auffassungen zur Förderung scheitern. Sie können damit nicht beim Kind oder Jugendlichen wirken oder sind sogar kontraproduktiv für die Entwicklung.

**3. Zur Schulsozialarbeit** ist, auf Grund des stark überlappenden Aufgabenbereiches und der nahezu gleichen Klientel, zu klären wer welche Aufgaben übernimmt. Hier kann der interprofessionelle Austausch genutzt werden, um über die verschiedenen Zugänge zur Problematik eines Kindes zu reden, die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen und geeignete, möglicherweise gemeinsame oder abgestimmte, Interventionen durchzuführen. Im weitesten

Sinne gilt das, was auch zu den bisherigen Vernetzungsrichtungen gesagt wurde: Potentiale können durch gute Vernetzungsstrukturen genutzt werden, gleichzeitig ist dies die Aufgabe, da ebenfalls kontraproduktiv Potentiale möglich sind.

**4. Zu Schulbegleitungen**, die mittlerweile immer häufiger an Regelschulen eingesetzt werden, ist insoweit eine enge Kooperation zu knüpfen, inwieweit man als Sonderpädagoge in die Förderung konkret involviert ist. So kann eine Menge an zusätzlichen Informationen in die Förderplanung einfließen und die Fallberatung qualitativ gesteigert werden. Außerdem kann so der verbindliche Förderplan direkt mit einer zusätzlichen Person besprochen werden, die häufiger und näher beim Kind ist als die Klassenlehrkraft. Auf der anderen Seite erhält die Förderung durch diese enge Vernetzung mit Schulbegleitungen eine deutlichere sonderpädagogische Expertise, indem diese durch den Sonderpädagogen entsprechend informiert, beraten oder instruiert wurde. Auch bei klassenbezogenen Schulbegleitungen gilt dasselbe: die sonderpädagogische Expertise fließt nicht nur in die Beratung oder in die Umsetzung mit der Klassenlehrkraft ein, sondern auch in das Tätigkeitsfeld der Schulbegleitung.

Innerhalb schulischer Bezüge ist Vernetzung eine wesentliche Grundlage für eine koordinierte und effektive Förderung. Sie ist es gerade deshalb, weil die Sonderpädagogen mit sehr vielen verschiedenen Akteuren kooperieren. Die Vernetzung ist Grundlage für die gelingende Kooperation auf möglichst hohen Niveaustufen. Darauf baut die weitere Förderung auf. Dann kommt die sonderpädagogische Expertise wesentlich nachhaltiger zum Tragen, Materialien und Methoden werden weitergegeben und wahrscheinlicher zur Anwendung gebracht. Fallbesprechungen steigern die Reflexivität und wirken sich auf Haltungen und Blickweisen aus. Sie unterstützen den Förderprozess und sichern die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gegen Krisen und Rückschläge ab.

## 3.6 Beispiele gestufter inklusiver schulischer Unterstützungssysteme

In den letzten Jahren wurden in der Bundesrepublik Deutschland und in vielen weiteren Ländern, umfassende Konzepte für eine umfassendere inklusive sonderpädagogische Versorgung im Bereich der Verhaltensstörungen entwickelt. Dabei wird an dieser Stelle betont, dass für den Autoren auch

intensivste und zeitweilig separierende (sonder-)pädagogische oder mehrdimensionale Angebote, ihren Platz in einem inklusiven System schulischer Hilfen haben (vgl. BAUMANN, BOLZ, ALBERS 2017, 157; STEIN 2017, 146-152; HILLENBRAND 2008, 168).

Den vorgestellten Beispielen gemein ist die inklusive Ausrichtung. Sie betonen eine Stärkung der Präventionsarbeit, die Förderung qualitativ hochwertigen Unterrichts, eine sonderpädagogische Beratung und Expertise an Regelschulen sowie bei Übergängen und die Durchlässigkeit zwischen den Angeboten (vgl. HENNEMANN, RI- CKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 114; 125). Ganz allgemein kann mit Stein gesagt werden:

> *„Inklusion und (Re-)Integration wo möglich […] separierte Förderung wo nötig."*
>
> (STEIN 2011, 333-334)

Diese Angebote sind dadurch geprägt, dass zwischen der Integration ohne Unterstützung und der Separierung an einer Förderschule, mehrere Stufen dazwischengeschaltet sind.

> *„Stufenmodelle werden bereits in vielen Regionen genutzt und haben sich bewährt. (Myschker 2007) […] Vorrang haben dabei Maßnahmen der unteren inklusiven Stufen […] Diese Leitlinie entspricht dem gültigen Prinzip des »least restrictive environment« (prioritäre Förderung in dem am wenigsten einschränkenden, d.h. dem gewohnten, Umfeld) in den USA."*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 125)

Es ist zu betonen, dass die Qualität des Bildungs- und Erziehungsangebots, sowie dessen Passung für das Kind und den Jugendlichen in seiner Situation, von herausragender Bedeutung ist:

> *„Hegarty (2001) bringt es auf den Punkt: »Children have an inalienable right to high-quality, appropiate education. This should be provided in as inclusive a manner as possible, but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside. The right to high- quality, appropiate education can never be set aside«"*
>
> (HEGARTY; zitiert von HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 113)

Einen guten Überblick über gestufte Systeme gibt Rieß (2014). Dabei steht sein Überblick zudem für die Entwicklungen in Deutschland in den letzten Jahren. Er berücksichtigt dabei auch die Eingliederungshilfen bzw. Schulbegleitungen.

Entsprechend der Unterscheidung von Prävention in eine universelle, selektive und indizierte Form (vgl. HILLENBRAND 2008, 133-136), beschreibt er sechs allgemeine Ebenen sowie Orte der (sonder-)pädagogischen Unterstützung, die diesen zugeordnet werden können (vgl. RIEß 2014; s.u. Abb. 8). Er greift damit Stein auf:

> *„[…] nach einem ausdifferenzierten System gestufter Förderung ‚jenseits' der beiden Extrem- stufen Separation versus Integration/ Inklusion […]"*
>
> (RIEß 2014; zitiert aus: STEIN 2011, 333)

Hervorzuheben an der Darstellung von Rieß ist die zusammenfassende Beschreibung und die Einordnung der jeweiligen Stufen in Bezug auf ihre präventive Ausrichtung. In und zwischen den Stufen gibt es fließende Übergänge. Maßnahmen der universellen, selektiven oder indizierten Prävention werden in unterschiedlichen Stufen realisiert. Dies gilt gerade in den Stufen 1 bis 3, also im oder sehr nah am Regelschulkontext. Erst in den weiteren Stufen ist ausschließlich von Maßnahmen der indizierten Prävention die Rede. Anzumerken ist, dass beispielsweise Unterrichtsmerkmale oder Methoden, die für die universelle Prävention geeignet sind, im separierten Setting, mindestens ebenso sinnvoll und notwendig sind.

**6. Intensivgruppen oder alternative schulische Angebote**

- *Konzepte für bestimmte Teilgruppen, deren Bedürfnissen im Rahmen einer Förderschule nicht entsprochen werden kann, z.B. auf Grund massiver selbst- und fremdverletzender Verhaltensweisen (Stein 2011a, 131).*
- *indizierte Prävention*

**5. Förderschule (Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung); ergänzt durch Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe**

- *Ergänzung der vierten Stufe durch ambulante und stationäre Maßnahmen gemäß des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, z.B. Sozialpädagogische Familienhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Tages- gruppen oder betreute Wohnformen.*
- *indizierte Prävention*

**4. Förderschule (Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)**

- *eigenständige Schulform für Schülerinnen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf mit angepassten inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen (Klassengröße, personelle Ausstattung, Vernetzung, pädagogische, therapeutische und didaktische Konzepte) (Stein 2011a, 131).*
- *indizierte Prävention*

**3. Kurzzeitinterventionsmaßnahmen**

- *temporäre Bildungs- und Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler außerhalb der Lerngruppe der allgemeinen Schule*
- *Beschulung während eines festgelegten Zeitraumes primär in der neuen Lerngruppe unter spezifischen Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten, Gruppengröße, personelle Ausstattung, pädagogische, therapeutische und didaktische Konzepte).*
- *selektive und indizierte Prävention*

**2. Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme**

- *ambulante, systemisch-orientierte Beratungs- und Unterstützungsangebote für unterschiedliche Adressatengruppen (z.B. Schülerinnen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, mit Wirkrichtung in die allgemeine Schule.*
- *heterogene Angebote je nach Ressourcen und individueller Ausrichtung*
- *universelle und selektive Prävention*

**1. Unterstützungsangebote in der allgemeinen Schule**

- *primär an der allgemeinen Schule verortet*
- *universelle und selektive Prävention, z.B. schulpsychologische und sozialpädagogische Angebote, Maßnahmen im Bereich der sonderpädagogischen Grundversorgung*
- *selektive und indizierte Prävention, z.B. Leistungen entsprechend der Eingliederung nach SGB XIII, wie z.B. Schulassistenz*

*Abbildung 7: Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung (nach Rieß) (vgl. RIEß 2014)*

In dieser Darstellung wird nicht deutlich, dass außerschulische selektive oder indizierte Maßnahmen seitens der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen und schulische Maßnahmen auf der anderen Seite, nicht auf der gleichen Stufe liegen müssen. Hier sei, exemplarisch für die Praxis diverser Mobiler Dienste, auf das Wolfsburger Förderdreieck verwiesen (Kapitel 3.6.2.5). Die Stufen werden in der Praxis vielmehr als ein Kontinuum unterstützender Angebote und organisationaler Rahmenbedingungen gesehen, die äußerst flexibel eingesetzt werden.

### 3.6.1 Internationale Beispiele

In Fragen der inklusiven Beschulung sind die skandinavischen Länder, sowie Großbritannien, USA und Kanada mit Gesetzen, Rechten und der konkreten Umsetzung entsprechender Maßnahmen bereits sehr erfahren und weit entwickelt. Hier werden vier Systeme vorgestellt: zunächst das kanadische *„Cascade Model"* in den Provinzen Quebec und Alberta, dann das *„continuum of services"* des Bundesstaates Maryland, das finnische System mit seiner grundlegenden Ausrichtung auf inklusive Förderung und das *„Sonderpädagogische Zentrum für integrative Betreuung"* in Wien.

#### *3.6.1.1 Das kanadische „Cascade Model"*

Das kanadische Modell hält die sonderpädagogische Unterstützung einer Kaskade gleich vor. Dabei steigt mit jeder Stufe die Intensität der Unterstützung. Es reicht vom gemeinsamen Unterricht in der Klasse bis hin zum Haus- und Klinikunterricht. Außerdem erfolgt in mehreren Abstufungen der Übergang von der integrativen Förderung im Klassenraum zur separierten Einzelförderung beispielsweise im psychiatrischen Kontext (vgl. Abb. 8)

Von besonderer Bedeutung für die inklusive Ausrichtung in diesem Modell ist der dezentrale Ausbau von Abteilungen für Sonderpädagogik („Departments for special education") an den Regelschulen. Mitunter sind weitere Abteilungen der Schulpsychologie oder der Jugendhilfe darin integriert. Ähnlich dem Modell in Bremen, gibt es neben den sonderpädagogischen Einheiten an den Schulen übergeordnete Einheiten in einem Bezirk. (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 128- 129).

| |
|---|
| Gemeinsamer Unterricht im Klassenraum |
| Gemeinsamer Unterricht im Klassenraum<br>*und Unterstützung durch zusätzliches Personal* |
| Gemeinsamer Unterricht im Klassenraum<br>*und zeitweise Förderung im Ressourcen Raum* |
| Gemeinsamer Unterricht im Klassenraum<br>*und zeitweise Unterricht in einer Förderklasse* |
| Unterricht in einer Förderklasse |
| Förderschule |
| Förderschule<br>*und Heim* |
| Hausunterricht bzw. Klinikunterricht |

*Abbildung 8: Cascade Modell (nach WINZER 1999; Übersetzung F.O.)*
*(IN: STEIN & MÜLLER 2015, 127)*

Die „Student Service Teams" auf Bezirks- und Schulebene sind planende, koordinierende und evaluierende Einheiten. Auf Bezirksebene gibt es neben Sonderpädagogen, weitere Spezialisten, die ihm Bezirk eingesetzt werden können. Auf Schulebene setzen Sonderpädagogen und Assistenten die Förderung um. Letztere haben eine ähnliche Aufgabenbeschreibung wie Schulbegleitungen für Klassen in Deutschland. Sie unterstützen die Lehrkraft allgemein beim Unterrichten, betreut unter Anleitung Kleingruppen, beobachtet und begleitet die Schüler neben dem Unterricht.

Eine in Deutschland unbekannte Unterstützung stellen die Methoden- und Ressourcen-Lehrer dar. Interessant an diesen ist deren überaus starke Rollenbeschreibung. Sie leiten die Sitzungen der Sonderpädagogen und sind Experten für Unterricht, Case Management, Mediation und Fallberatung. Methoden- und Ressourcen-Lehrer sollen ausdrücklich für die inklusive Beschulung und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes

eintreten (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 129-130).

#### *3.6.1.2 Das „Continuum of Services" in Maryland*

Ähnlich dem kanadischen „Cascade Model", ist im Bundesstaat Maryland ein breit gespanntes, inklusiv orientiertes, Stufenmodell aufgebaut worden. Es reicht von der „full inclusion" im Klassenraum der regulären Schule bis hin zur Heimbeschulung an einer privaten Förderschule mit Heimanschluss. Dieses Modell wurde für die Betrachtung ausgewählt, da es die unterschiedlichen Stufen als ein „continuum of services" beschreibt. Damit wird sprachlich verdeutlicht, dass die jeweiligen Stufen weniger scharf voneinander getrennt zu betrachten sind (vgl. PLEET 2006, 185-195).

Die ersten Stufen sind in der Regelschule verortet. Dazu zählen zunächst der reguläre Unterricht und die Angebote der Lehrkräfte. Auf der zweiten Stufe kommen Angebote von Sonderpädagogen im Klassenraum hinzu, dann das zeitweise herausnehmen und die Unterstützung in einem Förder- oder Ressourcen-Raum bis hin zu einer Beschulung in einem „special education classroom". In diesen Stufen findet die Förderung ausschließlich an der Regelschule statt. Auf der nächsten Ebene folgt die öffentliche Förderschule. Sie ist getrennt von den privaten Förderschulen auf der nächsten Stufe. Am Ende des Kontinuums ist die Heimunterbringung und -beschulung verortet.

#### *3.6.1.3 Aspekte des finnischen Systems sonderpädagogischer Unterstützung*

Das finnische System der Unterstützung basiert auf einer starken Ausweitung der Zielgruppe. Es berücksichtigt vielmehr Kinder, ohne dass immer ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf statuiert werden muss (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015,130).

> *„Hier [in Finnland; Anm. F.O.] wird zeitnahe und strukturierte sonderpädagogische Förderung als Qualitätsmerkmal schulischer Unterstützung verstanden. In Finnland erhalten ca. 21% aller Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sonderpädagogische Förderung, in Deutschland dagegen sind es aktuell 6,4%."*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 113)

Dabei wird die individuelle Förderung dadurch gestützt, dass alle Lehrkräfte eine entsprechende Haltung dazu eingenommen haben: die Schule hat sich dem Kind anzupassen, um Wohlbefinden und Lernerfolge zu ermöglichen.

Die Unterstützung findet insbesondere im Grundschulbereich statt und ist multiprofessionell angelegt. Gemeinsam mit Klassenlehrern, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Therapeuten, Krankenschwestern und Schullaufbahnberatern, beraten Sonderpädagogen die individuelle Förderung eines Kindes, setzen diese um und evaluieren diese. Sobald die Unterstützung optimal eingestellt ist löst sich die Gruppe auf.

> *„Ziel ist dabei nicht in erster Linie die Auflösung des Förderbedarfs, sondern die Sicherstellung der optimalen Unterstützung."*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 131)

In der Ausbildung von Studierenden fällt auf, dass in Finnland eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis stattfindet. Neben dem Studium erhalten die Sonderpädagogik-Studierenden viele Gelegenheiten zur praktischen Tätigkeit, die entsprechend begleitet werden. Außerdem wird im Studium, wie später im Beruf, der beruflichen Haltung als Lehrkraft ein besonderer Stellenwert eingeräumt:

> *„Den Studierenden wird im Rahmen ihrer Ausbildung die Haltung und Wertschätzung entgegengebracht, die sie laut Schulgesetzt später auch ihren Schülern entgegenbringen sollen."*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 131)

#### *3.6.1.4 Das Sonderpädagogische Zentrum für integrative Betreuung in Wien*

Als „Zentrum für Verhaltenspädagogik" Mitte der 1970er gegründet, bietet das Sonderpädagogische Zentrum für integrative Betreuung in Wien heute im Kern eine ambulante Versorgung an. Eine Lehrkraft versorgt dabei mit einem vollen Stundendeputat zwei bis fünf Grund- und/ oder Hauptschulen (vgl. MYSCHKER & STEIN 2014, 370). Daneben verfügt das Zentrum über Förderklassen und berät Schulen als System. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Person der Lehrkraft gelegt. So wurden die Förderklassen bewusst mit einer weiblichen und einem männlichen Kollegen besetzt, um Vater- und Mutterprojektionen zu ermöglichen.

Bezogen auf die ambulante Tätigkeit wurden ebenfalls persönliche Merkmale berücksichtigt und ihre Bedeutung herausgestellt:

> *„Auch am ZVP wird gesehen, dass die Qualität aller Interventionen letztlich von der Qualität der Tätigen abhängt: Das wichtigste »Arbeitswerkzeug« des Beratungslehrers ist seine Persönlichkeit: Er muss verantwortlich handeln können und emotional »sattelfest« sein"*
>
> (MYSCHKER & STEIN 2014, 370).

Die „Mehrstufigkeit" der vorgestellten Systeme ermöglicht es eher eine passgenaue Förderung zu entwickeln und zu verorten. Sie ermöglichen kleinschrittigere Übergänge und halten in der Regelschule und für diese mehrere Optionen der Unterstützung vor. Dadurch können im Regelschulsystem Kompetenzen im Umgang mit Verhaltensstörungen aufgebaut werden.

Die internationalen Beispiele weisen einen Weg in die verstärkt inklusive Beschulung auf. Sie zeigen, dass dieser Weg mit einem großen Maß an Überzeugungsarbeit verbunden ist. Fragen der Haltung, die Sicherstellung offener und flexibler unterstützender Strukturen, eine hohe Bereitschaft zur Kooperation sowie deren Absicherung kommen hinzu. Außerdem verweisen die Beispiele auf starke Rollendefinitionen für die unterstützenden Professionen in der Regelschule, wie auf Verantwortlichkeiten der Regelschullehrkräfte.

Dabei ist eine wesentliche Entwicklung weitaus früher initiiert worden. Die differenzierte Förderung von Kindern und Jugendlichen an Regelschulen ist in vielen Ländern Normalität. So in Großbritannien: Der „Special Educational Needs Coordinator" (SENCo) und weiteres unterstützendes Personal sind selbstverständlich an der Regelschule tätig. Gleiches gilt für besondere Förderräume, wie der „Quiet Place" (vgl. SPALDING IN: RICKING & SCHULZE 2010, 210-218). Die entscheidenden Schulgesetze für die Einrichtung besonderer Förderung an Regelschulen reichen in Finnland und anderen Ländern bis in die 1970er zurück. Auch die Gründung des Zentrums für Verhaltenspädagogik in Wien fällt in diese Zeit. (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 129-130; MYSCHKER & STEIN 2014, 370).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde das Gutachten der Bildungskommission veröffentlicht, welches sich ebenfalls für eine verstärkte soziale Integration und differenzierte Förderung an den Regelschulen aussprach – ohne jedoch die gleiche landesweite Wirkung zu entfalten, wie die hier dargestellten Beispiele sie für andere Länder bezeugen.

### 3.6.2 Beispiele in der Bundesrepublik Deutschland

In den Bundesländern haben sich sehr unterschiedliche Entwicklungen bezogen auf inklusiv ausgerichtete schulische Unterstützungssysteme gezeigt. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Modellen, von denen einige hier vorgestellt werden. Hier werden das Modell der dezentralen Erziehungshilfe im Lahn-Dill-Kreis, das Brandenburger Fördermodell bei Verhaltensstörungen (BraV), der Mobile Sonderpädagogische Dienst in Bayern, das Konzept der Präventionsbausteine der Stadt Delmenhorst (und darin der Mobile Dienst MoDieDel), sowie das „Wolfsburger Förderdreieck" vorgestellt. Die Modelle der Stadtstaaten werden in Kapitel 4.5 berücksichtigt.

#### *3.6.2.1 Das Modell der dezentralen Erziehungshilfe im Lahn-Dill-Kreis*

Das regionale Beratungs- und Förderzentrum/ Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises ist eine konsequent dezentral organisierte Form der Unterstützung. So sind an allen Schulen des Landkreises eine oder mehrere Lehrkräfte, die alle statuierten Kinder und Jugendlichen versorgen, sowie zusätzlich ambulante und präventive Hilfen anbieten.

> *„Die Arbeit basiert auf einem gestuften System vom einmaligen Beratungsgespräch über z.B. die koordinierte Förderung mit verschiedenen Bausteinen bis zu den Stufen »veränderter Förderort Praktikum«, sowie »Sonderunterricht innerhalb oder außerhalb der Schule«."*

(MYSCHKER & STEIN 2014, 379)

Die Vernetzungsstruktur spielt eine besondere Rolle. Sie wird durch Konferenzen, weiteren Teamstrukturen und eine Internetplattform gestützt.

> *„Zwischen den Schulen des LDK sind unsere Lehrkräfte eng untereinander vernetzt. Schul- oder Stufenwechsel werden dadurch erleichtert.*
> *Durch eine seit vielen Jahren bestehende Vernetzungsstruktur sind die Schnittstellen zu außerschulischen Einrichtungen gut ausgebaut."*

(SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE DES LAHN-DILL-KREISES 2018)

Das regionale Unterstützungskonzept sieht dabei eine interdisziplinäre Zusammenarbeit vor und bietet Fallkonferenzen an (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 132-133). Anders als bei den niedersächsischen Mobilen Diensten wechselt die Fallverantwortung an die Kollegen der Schule für Erziehungshilfe. Im Rahmen ihrer präventiven Arbeit bieten sie zudem an den Schulen Sozialtraining, Arbeitsgemeinschaften und kollegiale Fallberatung an.

Die implementierten Qualitätsstandards der Förderung führen häufig zur Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Außerdem werden durch die verschiedenen Angebote sehr viele Kinder und Jugendliche präventiv erreicht. Eine wissenschaftlich fundierte Evaluation liegt bisher nicht vor (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 133, MYSCHKER & STEIN 2014, 379).

#### *3.6.2.2 Das Brandenburger Fördermodell bei Verhaltensstörungen*

Das Brandenburger Fördermodell bei Verhaltensstörungen (BraV) ist in drei Bereiche mit mehreren Stufen aufgeteilt (Abb. 9).

> *„Die Prinzipien dieses Stufenmodells lauten: eine ‚besondere' Platzierung von Schülern, soweit nötig – und eine ‚eingliedernde' Platzierung, sobald als möglich."*
>
> (STEIN 2017, 168)

| |
|---|
| **Bereich 1: Förderung in der Grundschule** |
| 1 Förderung in der Grundschule |
| **Bereich 2: Grundschule mit zusätzlicher (sonderpädagogischer) Unterstützung** |
| 2 Grundschulklasse mit sonderpädagogischer Beratung |
| 3 Grundschulklasse mit sonderpädagogischer, zeitlich begrenzter, ambulanter Begleitung |
| 4 Grundschulklassen mit integrativer sonderpädagogischer Förderung |
| 5 Grundschulklassen mit integrativer sonderpädagogischer Förderung und zeitweiligem Besuch eines Förderkurses |
| **Bereich 3: Förderklassen für Schülerinnen bzw. Schüler mit emotionalen Störungen/Verhaltensauffälligkeiten** |
| 6 Förderklassen bzw. Förderschulen für Erziehungshilfe |

*Abbildung 9: Förderstufen des BraV (nach Rudnick & Goetze) (IN: STEIN 2014, 168)*

Ein wesentlicher Punkt in diesem System ist, dass die Beratung und Begleitung in den Stufen 2 und 3 in erster Linie eine Beratung der Lehrkräfte darstellt. Die direkte Förderung der Kinder und Jugendlichen erfolgt ausdrücklich erst in den Stufen 4 und 5 (vgl. STEIN 2017, 168-169).

> *„Ein solches Prinzip der vorrangigen Lehrerberatung ist zum einen ökonomisch sinnvoll, indem nicht verschiedene auffällige Schüler gefördert werden müssen, sondern dies indirekt über eine Arbeit mit der Lehrperson angestrebt wird – aber das Prinzip wird zum anderen auch einer Sicht von Verhaltensstörungen gerecht, die sich nicht auf eine Personenzentrierung beschränkt."*
>
> (STEIN 2017, 169)

Dieser Fokus findet sich ebenfalls in den anderen deutschen Stufenmodellen wieder. Er hat sich, wie in Bayern gut dokumentiert, aus der zunächst förderungsfokussierten Versorgung der Kinder und Jugendlichen heraus, zu einem eigenen Standbein entwickelt.

Das Modell BraV wurde in Brandenburg nur in einigen Schulbezirken und dort dann lediglich partiell umgesetzt.

#### *3.6.2.3 Der Mobile Sonderpädagogische Dienst in Bayern*

In Bayern wurde im Regierungsbezirk Schwabing 1980 ein Modellversuch mit einem mobilen Angebot der sonderpädagogischen Erziehungshilfe gestartet: Die Mobile Erziehungshilfe (MEH). Mittlerweile hat sich aus diesem Modell eine feste Institution, im Rahmen unterschiedlicher sonderpädagogischer Unterstützungsangebote, entwickelt. Die mobilen Angebote wurden auf weitere Förderschwerpunkte ausgeweitet und firmieren zusammen mit entsprechenden Abteilungen unter dem Namen Mobiler sonderpädagogischer Dienst (MSD).

Die Mobilen sonderpädagogischen Dienste sind zentraler Bestandteil des Unterstützungssystems in Bayern. Im Bereich des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung gibt es daneben noch Förderschulen, sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK), MSD-Stunden an sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentren, MSD in alternativen schulischen Angeboten (AsA) und MSD an Förderberufsschulen (vgl. ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST 2016, 8; BAYRISCHER BILDUNGSBERICHT 2015, 256; 262; 265). In diesem Zusammenhang ist die anhaltende Ausdifferenzierung des MSD interessant. So wurden ein MSD für den Bereich Autismus und ein MSD für

psychisch belastete Kinder gegründet. Letzteres Team kümmert sich um Rückkehrer aus den Kinder- und Jugendpsychiatrien und aus den Schulen für Kranke. Ähnliches ist mit den Mobilen Diensten Autismus, sowie entsprechenden Abteilungen und Beratungsteams in den Stadtstaaten, wiederzufinden.

Mobile sonderpädagogischen Dienste unterstützen alle Regelschulen, aber auch Förderschulen anderer Förderschwerpunkte. Sie stehen Schulen mit einem Inklusionsprofil und Kooperationsklassen als weitere Ressource zur Verfügung. Sie sind in Förderzentren organisiert. Neben Diagnostik, Beratung und Förderung (in Einzelfällen) fällt auch die Fortbildung von Regelschulehrkräften in das Portfolio der MSD. (vgl. ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST 2016; BAYRISCHER BILDUNGSBERICHT 2015, 256).

Was besonders bei der Entwicklung der MSD hervorzuheben ist, ist die sehr ausführliche Aufarbeitung der Aufgaben, Methoden und Materialien. Zusammengefasst liegen sie als Arbeitshilfen für den Mobilen sonderpädagogischen Dienst vor. Bereits in der Gründungsphase wurden, insbesondere von Bernd Hippler, viele Erfahrungen ausgewertet und entsprechende Leitlinien der Arbeit entwickelt (vgl. ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST 2016, 7; HILLENBRAND 2008, 221). So entstand aus einem eher therapeutisch ausgerichteten Dienst ein deutlich inklusiv orientiertes System, mit einer Vielzahl unterschiedlichster Förderorte und Unterstützungsangeboten, die von Prävention, mit Beratung und der Fortbildung von Lehrkräften, bis hin zu spezialisierten Einzelangeboten und separierenden Settings reicht.

#### *3.6.2.4 Der Mobile Dienst in der Stadt Delmenhorst*

Im Rahmen einer umfassenden Vernetzung aller unterstützenden Angebote der Stadt, wurden diese in Delmenhorst unter dem Titel „Delmenhorster Präventionsbausteine“ zusammengefasst. Darunter waren Angebote der Frühen Hilfen, wie Familienhebammen, sowie diverse Angebote im schulischen Umfeld, wie Schulsozialarbeit und der Mobile Dienst im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Letzterer firmiert in der Schullandschaft der Stadt unter der Abkürzung „MoDieDel“.

Für die Schulen wurde ein ähnlich gestuftes Modell geschaffen, das den anderen Beispielen ähnelt:

> *„5. Heimerziehung mit integrierter Beschulung*
> *4. Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*
> *3. Pädagogisch-therapeutische Kleingruppe in der allgemeinen Schule*
> *2. Mobiler Dienst emotionale und soziale Entwicklung*
> *1. Sozialarbeit an (Grund-)Schulen"*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 135)

Die Verbesserung der Ausstattung der Schulen mit Schulsozialarbeit, sowie die Tätigkeit weiterer unterstützender Angebote, wie Beratungslehrkräfte, Schulpsychologie und sonderpädagogische Grundversorgung, ist Grundlage der inklusiven und präventiven Ausrichtung des Modells. Der Mobile Dienst als sonder- und sozialpädagogische Intervention bietet darüber hinaus insbesondere Beratung, sowie ein umfassendes Fallmanagement an. Die Förderung wird dabei nach dem entwicklungstherapeutischen Ansatz nach Bergsson ausgeführt. Außerdem wird ein besonderes Augenmerk auf die gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt. Ganz im Sinne der Präventionsbausteine werden enge Kooperationsstrukturen mit weiteren Angeboten der Stadt Delmenhorst angestrebt.

Die dritte Stufe, eine pädagogische-therapeutische Kleingruppe, ergänzt die Tätigkeit des Mobilen Dienstes. Im Sinne einer Auszeit werden Kinder bis zu einem halben Jahr hier betreut und erhalten eine spezifische Förderung, die eine strukturierte Rückführung in eine Grundschulklasse mündet. Es ist eine Krisenintervention, wenn die Mittel der Regelschule und des Mobilen Dienst nicht mehr ausreichen:

> *„Zweck ist, Schülern, die die vielen schulischen und familiären Belastungsfaktoren ausgesetzt sind und Schule oft stressgeladen und negativ erleben, für eine gewisse Zeit einen Raum der gezielten Anregung und Neuausrichtung zu bieten und damit einen präventiven pädagogischen Handlungsansatz zu verknüpfen."*

(HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 134)

Die wissenschaftliche Evaluation von MoDieDel hat viele positive Effekte aufgezeigt, insbesondere eine hohe Akzeptanz des Ansatzes und gelingende integrative Förderung und Beschulung (vgl. HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 135)

#### *3.6.2.5 Das Wolfsburger Förderdreieck der Lotte Lemke Beratung*

Als abschließendes Beispiel sei an dieser Stelle das Wolfsburger Förderdreieck beschrieben, welches vom Beratungsdienst der Lotte-Lemke-Schule entwickelt wurde. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Systemen, ist dies kein explizit gestuftes System, sondern ein

> *„[…] Handlungsplan […], der zu berücksichtigen versucht, dass schulischer Erfolg weniger in seiner scheinbaren Planungssicherheit liegt, als im erfolgreichen Ausbalancieren unvermeidbarer Ambivalenzen und Entscheidungen."*
>
> (KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 34)

Dieser Handlungsplan geht darauf zurück, dass die tragende Säule für die sonderpädagogische Unterstützung, das Förderzentrum Lotte Lemke, seine Arbeit seit 1995 intensiv auf den systemischen Ansatz ausrichtete. Es forciert seitdem ebenfalls den Beratungsansatz und richtete einen der ersten Mobilen Dienste im Land Niedersachsen ein. Als Schulversuch wurde die Beratungstätigkeit der Lotte-Lemke-Schule 2002- 2004 wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. URBAN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 287-339). Diese abschließende Studie führte zu klaren Empfehlungen für die Beratungstätigkeit in diesem Feld (URBAN IN: REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 335-338).

Viele weitere Mobile Dienste in Niedersachsen orientierten sich an diesem Modell, übernahmen Ansätze und buchten entsprechende Fortbildungen. Die systemische Ausrichtung ist derart konsequent gehandhabt worden, dass alle Lehrkräfte am Förderzentrum eine entsprechende systemische Ausbildung erhielten und erhalten, sowie seit mehreren Jahren selbst ein Ausbildungszweig aufgebaut werden konnte, in denen sich die Sonder- und Sozialpädagogen als Multiplikatoren einbringen.

In der Ausarbeitung eines Konzeptes für die Stadt Wolfsburg wurde innerhalb einer umfassenden Arbeitsgruppe (vgl. KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 35) ein erstes Konzept entwickelt. Dabei wurde zu guter Letzt als wesentlicher Ausgangspunkt und Perspektive „der Blick und die Sorge der Lehrerin und der Eltern" gewählt. Die beteiligten Erwachsenen sind in ihrem Handeln zu stärken. Mit ihnen sollen Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die Verantwortungsfrage ist im Dialog zu beruhigen und es soll eine Verantwortungsgemeinschaft entwickelt werden (vgl. KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 35-36).

Eine besondere Rolle wird der extern organisierten, lösungsfokussierten und systemischen Beratung zugesprochen. Unabhängig davon welche Intensität der Förderung und Unterstützung schulisch oder außerschulisch genutzt wird, steht die individuelle Förderplanung im Fokus. Diese entsteht in einem zirkulären Prozess, aus Beratung, kollegialem Austausch, Unterricht und Ganztag, Kooperation und Diagnostik.

Wenngleich der Umgang mit dem Schüler so nicht „per se gelöst" wird, so bietet das Konzept doch eine gemeinsame Basis an, die über Dialog und Vernetzung hergestellt wird. Dabei gilt das Prinzip: Je höher die Notwendigkeit und Intensität der Förderung, desto höher die Verbindlichkeit im Rahmen der Zusammenarbeit (vgl. Abb. 10).

> *„Auf diesem Wege kann ein verlässliches, wenngleich nicht starres Handlungskonzept […] gedacht werden, dass […] über die Parameter Dialog, Beratung, Kooperation und Vernetzung flexible, aber nicht beliebige Grenzen des schulischen Rahmens gewähren kann.*
>
> (KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 37)

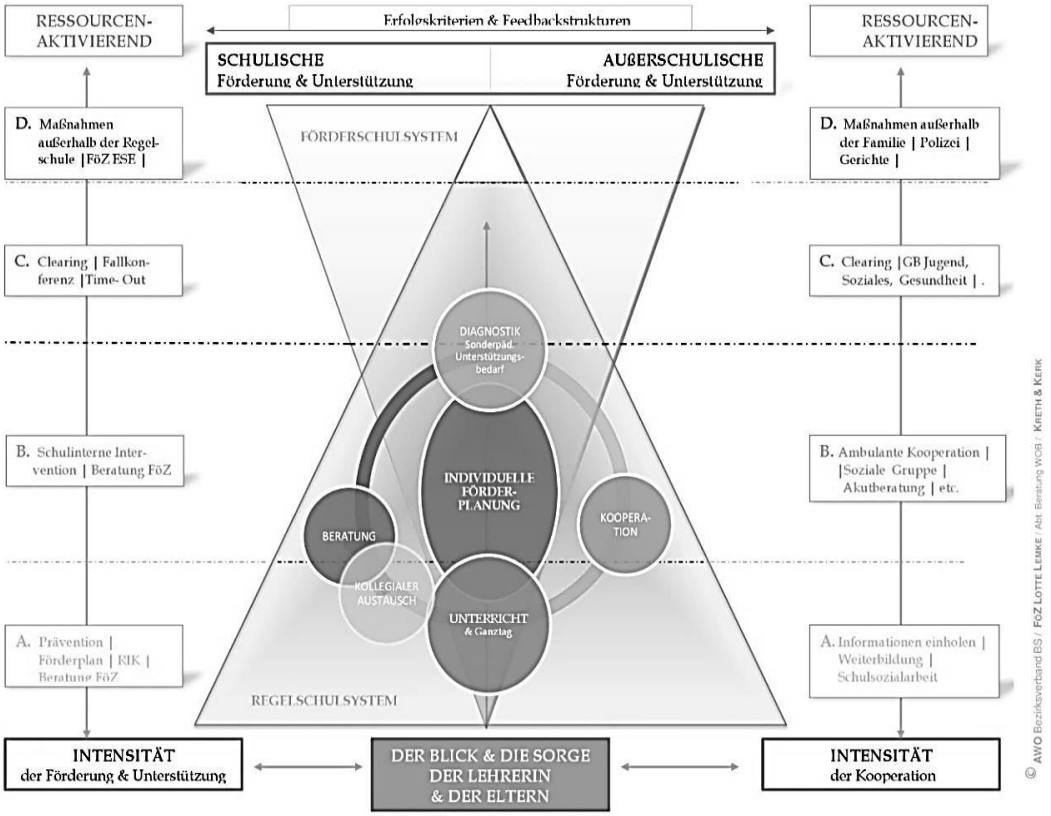



*Abbildung 10: Das Wolfsburger Förderdreieck*
*(aus: KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 36)*

Ähnlich den Stufenmodellen gibt es vier Bereiche der Förderung und Unterstützung:

> *„A Bordmittel der Regelschule*
> *B mögliche schulinterne Interventionen und Kooperationen*
> *C schulübergreifendes Clearing*
> *D stationäre und teilstationäre Maßnahmen"*

(aus: KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 36)

Für jede dieser *„Stufen der Intensität"* wurde je eine detaillierte Tabelle als Handreichung erstellt. Diese erleichtert den Lehrkräften, das Entdecken von Handlungsmöglichkeiten sowie die Dokumentation der Förderung.

Die Tabellen orientieren sich an den Gegebenheiten in der Region (insbesondere ab Stufe B), sowie an dem Modell der präventiven, selektiven und indizierten Prävention mit den jeweils darauf bezogenen Handlungsmöglichkeiten. Für die Stufe A bedeutet dies:

> *„Die Auflistung […] umfasst so auch mögliche „Selbstverständlichkeiten" (wie z.B. Gespräche mit Schülerinnen und Schüler, Klassenrat oder der kollegiale Austausch), die aber möglicherweise in belastenden Situationen oftmals nicht (mehr) als erste Handlungsschritte gesehen werden. Andere Maßnahmen […] möchten hingegen dazu ermutigen […] als Lehrkraft ungewöhnlich auf ungewöhnliches Schülerverhalten zu reagieren und damit die Chancen erhöhe, aus einem Konfliktmuster aus- und in Beziehung einzusteigen."*

(KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 38)

In Stufe **B** geht es darum eine passgenaue Unterstützung zu finden und anzufordern, sowie diese anschließend wirkungsvoll zu koordinieren und Fallstricke der Kooperation zu vermeiden. Außerdem spielt hier die externe Beratung, wie auch in Stufe C, eine entscheidende Rolle als Garant dafür, inklusive Möglichkeiten, trotz der erschwerten Bedingungen, zu finden.

Die Bereiche **C** und **D** beinhalten weitreichendere Maßnahmen innerhalb und außerhalb der bisherigen Schule. Diese sind möglichst gut zu kommunizieren, weshalb hier der Mobile Dienst eine wesentliche Rolle im Dialog spielt, mit dem Ziel die *„pädagogische Beziehung"* nicht abreißen zu lassen. Dabei werden zunächst zeitlich begrenzte Maßnahmen bevorzugt, wie die aktive und präsente Suspendierung, bei der die Schüler mit gemeinsam erarbeiteten Zielen in die Schule gehen, bis die Ziele erreicht wurden und die Suspendierung aufgehoben wird. Scheitern die Schüler an ihren eigenen, aber abgesprochenen, Zielen

erfolgen eine sofortige Suspendierung aus der Schule und ein Reflexionsgespräch. Diese Art der Suspendierung kann häufiger ausgesprochen und wiederholt werden, bis dieser Impuls Wirkung zeigt. Wichtig ist, dass eine ernsthafte Problemlösung und eine leistbare Verantwortungsübernahme vom Kind oder Jugendlichen angestrebt werden.

Die Fallverteilung in Wolfsburg entspricht der, die für die unterschiedlichen Präventionsstufen angenommen werden. Insgesamt wurde eine gut funktionierende Vernetzungskultur vor Ort geschaffen, sowie gelingende Fallverläufe auch aus separierenden Maßnahmen zurück gelangen nachhaltig (vgl. KERK, KRETH & NEUMANN 2018, 42).

Während der internationale Blickwinkel großräumige Systeme in den Blick genommen hat, sind für die Bundesrepublik Deutschland kleinteilige Lösungen besprochen worden. Selbst die breit angelegten Systeme in Brandenburg und Bayern sind nur zum Teil umgesetzt oder regional unterschiedlich weiterentwickelt worden.

Trotzdem hat Bayern, zusammen mit den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin, für den Bereich einer inklusiven Beschulung bei Verhaltensstörungen, wohl den, auf Gesetzes- und Erlassebene, ausgereiftesten Stand umfassender Stufensysteme, die einen internationalen Vergleich kaum scheuen müssen. Die konkrete Ausbildung wirksamer Methoden und Arbeitsweisen innerhalb dieser Stufensysteme, wie sie die internationalen Beispiele aufzeigen – Kanada an Hand der klaren und starken Rollenbeschreibungen, Finnland über die grundlegenden Haltungen zur inklusiven und qualitativ hochwertigen Bildung – ist in Deutschland in den genannten Modellen und Standorten ebenfalls vereinzelt vorzufinden.

# 4 Mobile Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Die wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung der Arbeit der Mobilen Dienste findet in der Regel in Bezug auf Einzelsysteme statt. Hierbei steht der Ersterhebungscharakter und die Evaluation dieser im Fokus des Interesses (vgl. KLATTENHOFF, WITTROCK & JACOBS 2009, REISER, URBAN UND WILLMANN 2007 – darin auch Forschungen zu ähnlichen Diensten in Hamburg, Bayern und Hessen; RICKING & OCKENGA 2011).

Zunächst wird der rechtliche Rahmen bei der Einführung der Mobilen Dienste in Niedersachsen geklärt. Im Fokus steht die genauere Betrachtung der Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Darin enthalten ist die Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Erwartungen bzgl. der Aufgabenstellung, der Hinweise für Arbeitsformen und der Qualitätssicherung. Sie beziehen sich auf die entsprechenden Erlasse und Aufsätze dazu (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2005, WACHTEL, 2005, WAJE & WACHTEL, 2013).

Die darauffolgenden Kapitel 4.2, 4.3 und 4.4 beschreiben auf Grundlage von Konzeptpapieren der Mobilen Dienste, Eigen- und Fremdevaluationen bzw. der zusammenfassenden Artikel, insbesondere Rieß und Bolz (2015), der eigenen Bestandsaufnahme (2011) sowie dem fachlichen Austausch im Netzwerk MoDiBUS den Ist-Stand der Mobilen Dienste in Niedersachsen in einem Zeitraum bis August 2018.

Diese Beschreibung ist der erstmalige Versuch zusammenfassend darzustellen, wie Mobile Dienste entstanden, sich entwickelten, wie sie organisiert sind und wie sie inhaltlich arbeiten. Da sich auf der Grundlage des Erlasses Sonderpädagogische Förderung (2005) eine herausragende Vielfalt entwickelt hat, ist es die besondere Herausforderung innerhalb dieser Vielfalt nach Leitlinien, gemeinsamen und unterschiedlichen Entwicklungssträngen und Kategorien zu suchen, die einen Überblick erlauben. Dieser hat möglichst viele Merkmale zu berücksichtigen, kann aber in der Beschreibung und Darstellung auf gewisse Varianzen nur hinweisen, um die Komplexität des Feldes soweit zu reduzieren, dass Merkmalsgruppierungen erkennbar werden und Kategorien ableitbar sind.

In Kapitel 4.5 werden mobile und ambulante Angebote in den weiteren Bundesländern kurz skizziert, um die Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt

emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen entsprechend der Entwicklungen in Deutschland einordnen zu können.

## 4.1 Rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Erwartungen

Der Erlass Sonderpädagogische Förderung (2005) regelte in den Kapiteln I.7.1 und II.1 erstmals rechtlich die Arbeit der Mobilen Dienste allgemein über die Förderschwerpunkte hinweg, und damit auch speziell im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Er übertrug die Erfahrungen aus Schulversuchen und die Arbeit der Mobilen Dienste in weiteren Förderschwerpunkten in einen Gesamtzusammenhang. Dieser führt allgemeine und gemeinsame Struktur- und Arbeitsmerkmale ebenso aus, wie die jeweiligen Besonderheiten in den einzelnen Förderschwerpunkten.

Ergänzt wurde die Veröffentlichung des Erlasses um einen Aufsatz vom damaligen Referenten für die sonderpädagogische Förderung im niedersächsischen Kultusministerium Dr. Peter Wachtel (vgl. WACHTEL 2005). Hierin spielen die Mobilen Dienste eine herausragende Rolle, als eine nicht-separierende Unterstützung bei wohnortnaher Beschulung in der allgemeinen Schule:

> *„Mobile Dienste unterstützen so eine inklusive Pädagogik. Sie bewirken, die Tragfähigkeit der allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erweitern. Die Arbeit des Mobilen Dienstes ist als Inklusion und damit als Ergänzung und Erweiterung des Auftrags zur Integration der Förderschulen zu charakterisieren. […] Entwicklungsperspektiven bieten sich neben der Ausweitung von Kooperationsklassen und der sonderpädagogischen Grundversorgung vor allem in dem ambulanten Unterstützungssystem der Mobilen Dienste."*
>
> (WACHTEL 2005, 91)

Bildungspolitisch wurde damit der Grundstein gelegt, eine zusätzliche Säule sonderpädagogischer Unterstützung für inklusive Schulen auf- bzw. auszubauen. Die sonderpädagogische Unterstützung, mit dem Ziel eine besonders hohe Partizipation von Menschen, mit oder in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung behindernden Problemlagen, zu erreichen, wird somit als ein plurales Feld von Angeboten gesehen. Diese Angebote sollen sich ergänzen und erhalten eigene allgemeine Aufgabenbeschreibungen (vgl. auch WAJE & WACHTEL 2013, 279). Eine vertiefte Ausarbeitung dieser Beziehungen der

Angebote zueinander steht noch aus. Dies ist u.a. dem sehr unterschiedlichen Ausbaustand der unterstützenden Angebote geschuldet. Das Arbeitsfeld der Mobilen Dienste schließt die Prävention ausdrücklich mit ein, d.h. auch

> *„[…] - der Entstehung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs durch frühzeitige Unterstützung und Hilfen entgegenzuwirken, […]"*
>
> (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2005, 52)

Damit kann die Tätigkeit der Förderschullehrkräfte bereits einsetzen, selbst wenn noch kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde. Zunächst werden im Erlass individuelle Unterstützungsangebote angesprochen, beispielsweise Beratung zu Nachteilsausgleichen, zum Umgang mit den Schülern, sowie die Unterstützung im Unterricht. Dabei soll es nicht bleiben, wie Wachtel ergänzt:

> *„[…] Die Unterstützung ist sowohl systemisch als auch individuell ausgerichtet. Die allgemeine Schule und die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler sollen unterstützt werden."*
>
> (WACHTEL 2005, 91)

Bildungspolitisch wird hiermit die Erwartung transportiert, dass die inklusive Schule über den Einzelfall hinaus „tragfähiger" im Sinne der Teilhabe werden. Insbesondere wird betont, dass entsprechende Kompetenzen an der zuständigen Schule aufgebaut und praktiziert werden (WAJE & WACHTEL 2013, 282).

Mit dem Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule (März 2012) in Niedersachsen, ist der Erlass Sonderpädagogische Förderung (2005) in seiner Gültigkeit abgelaufen. Da es bis dato, neben der Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung, keine neuen untergesetzlichen Regelungen gibt, gilt der Erlass zunächst weiter (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2018B). Waje und Wachtel haben mit ihrem Aufsatz den Stand von 2013 erläutert und orientierende Hinweise gegeben. Bzgl. aller Mobilen Dienste zudem die Aufgabe…

> *„[…] weitere inhaltliche und organisatorische Grundlegungen zu entwickeln"*
>
> (WAJE & WACHTEL 2013, 282)

Nach einer mehrjährigen Diskussion werden in Niedersachsen nun Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (kurz: RZI)

eingerichtet, welche die sonderpädagogischen Unterstützungsangebote koordinieren vor Ort sollen. Sie sind Teil des 2016 ausgearbeiteten „Rahmenkonzepts Inklusive Schule“, welche allgemeine Leitlinien und Arbeitsfelder zusammenfasst, wie z.B. zu den weiteren Themen Fortbildung, rechtliche Vorgaben, Schulentwicklung und Unterricht. So ist u.a. eine erste allgemeine Arbeitsplatzbeschreibung für Sonderpädagogen in inklusiven Settings entstanden.

Die Ausgestaltung der Mobilen Dienste ist in diesem Zusammenhang als eine Aufgabe der RZI definiert. Bis zum Abschluss der Dissertationsschrift sind keine Leitlinien hierfür veröffentlicht worden.

## 4.2 Entwicklung und Ausbau

Weit vor der Einrichtung von Modellprojekten und Schulversuchen, werden, teils informelle, Vorläufer installiert und „ausprobiert“ oder es findet ein, abrupt oder schleichend stattfindender, Wandel bestehender Einrichtungen statt. Während die Aufnahme der ersten Beratungstätigkeiten an dem Förderzentrum Lotte Lemke in Braunschweig (1995) zu erstem gezählt werden kann, erscheint die Ambulanz an der Schule auf der Bult in Hannover, die 1980 ihre Arbeit aufnahm, als ein Vorläufer, der sich später in einen Mobilen Dienst im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gewandelt hat.

Bis zum Schulversuch *„Zur präventiven und integrativen sonderpädagogischen Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Optimierung der sonderpädagogischen Unterstützung zur Erziehungshilfe in allgemeinbildenden Schulen“* (vgl. NEUMANN 2015, 7; REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 287) sind diese beiden Einrichtungen die einzigen in Niedersachsen gewesen, die eine nicht-separierende Förderung anvisierten. Auf Grund ihrer Ausrichtung als ambulantes (Hannover) bzw. als systemisch-beratendes (Braunschweig) Angebot hatten diese das Ziel die Integration im Bereich der, zu der Zeit so genannten, Erziehungshilfe. Sie sind die niedersächsischen Vorläufer der Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Der o.g. Schulversuch (2002 bis 2004) bestand aus dem Beratungsangebot des Förderzentrum Lotte Lemke, sowie des Beratungs- und Unterstützungssystems (BUS) im Kreis Uelzen (UeBUS). Während sich die Beteiligten in Braunschweig von Anbeginn vom Modell des Zentrums für Erziehungshilfe/ Bertholds-Simonsohn-Schule in Frankfurt inspirieren ließen, wirkte sich die Entwicklung

der REBUS in Hamburg auf die Akteure in Uelzen, sowie den, kurze Zeit später aufkommenden, Beratungs- und Unterstützungssystemen der federführenden Außenstelle Lüneburg der Niedersächsischen Landesschulbehörde, aus.

Mit dem erfolgreichen Abschluss des Schulversuchs 2004, sowie der Einrichtung von insgesamt 15 weiteren Beratungs- und Unterstützungssystemen (BUS) im Bezirk Lüneburg in einer ersten Ausbauphase bis 2005, fand letztendlich mit dem Erlass Sonderpädagogische Förderung von 2005 eine vorläufig gültige Institutionalisierung der Einrichtungen unter dem Namen „Mobile Dienste" statt. Es schließt sich eine Ausbauphase an, in der jährlich mehrere Mobile Dienste als Modellvorhaben unter Beteiligung der Schulträger gegründet und genehmigt wurden (vgl. Abb. 11).

Dies geschah zu Beginn häufig aus regionalen oder lokalen Arbeitsgruppen heraus, die ein allgemeines Gesamtkonzept für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diskutierten und nun, neben der Einrichtung von staatlichen Schulen, eine neue Option erhielten und sich entsprechend (um-)entschieden.

**Anzahl Mobiler Dienste in Niedersachsen**

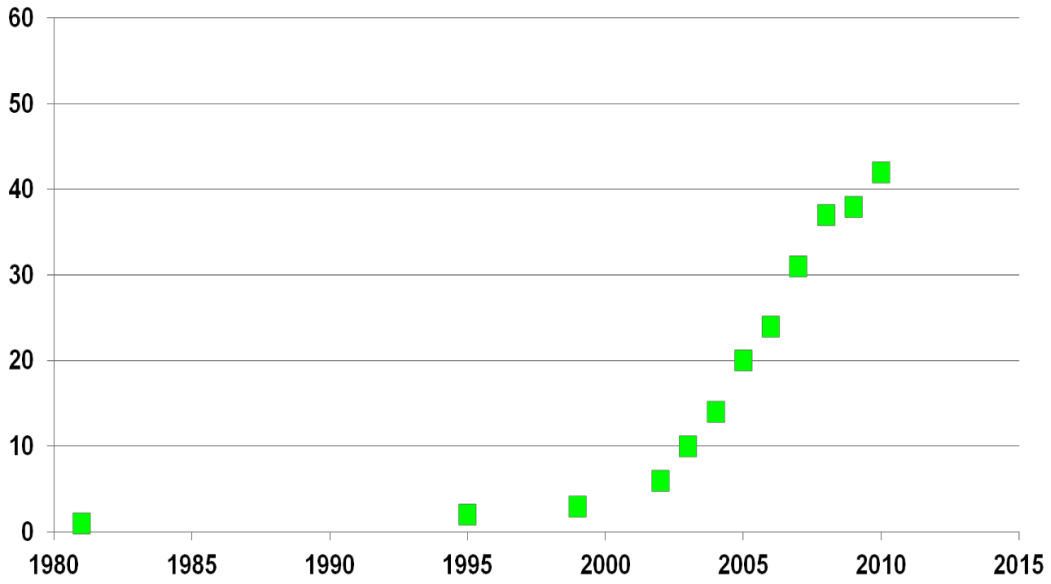



*Abbildung 11: Anzahl Mobiler Dienste in Niedersachsen 1980 - 2010 (OCKENGA & RATER 2011)*

In dieser Ausbauphase nach dem Erlass Sonderpädagogische Förderung entstanden weitergehende Kooperationen und umfassende Modelle mit den

Schulträgern. Diese mündete in die Einrichtung multiprofessioneller Teams von Förderschullehrkräften und Sozialarbeiter, sowie teilweise zur Verortung der Angebote in die Rathäuser oder in andere eigene Räumlichkeiten[11].

Parallel blieben die Beratungs- und Unterstützungssysteme im Bereich Lüneburg bestehen und wurden unter den dort geltenden Strukturen in den noch fehlenden Regionen aufgebaut. Im Unterschied zu den Entwicklungen in den anderen drei Bereichen der Landesschulbehörde, wurde hier noch mehrere Jahre ausschließlich auf eher kleinere Einheiten gesetzt, bestehend aus, häufig zwei, Förderschullehrkräften. Diese „BUS" unterstanden und unterstehen direkt den jeweiligen Außenstellen der Landesschulbehörden und sind als einzige „Gruppe" im Bereich der Mobilen Dienste an der Namensgebung zu identifizieren: der vordere Teil besteht jeweils aus einer Abkürzung des jeweiligen Landkreises mit dem Anhang -BUS (Ue-BUS für Uelzen, Lü-BUS für Lüneburg, StaBUS für Stade, OBUS für Osterholz-Scharmbek usw.).

Später entwickelten sich, v.a. aus dem Engagement der Schulträger und weiterer Akteure vor Ort, ergänzende Angebote und umfangreichere Kooperationen aus, wie BesE in Buxtehude (später auch in Stade) oder BASiS im Landkreis Verden. Dort zunächst im Primarbereich, mittlerweile auch im Sekundarbereich. Diese Kooperationen beinhalten dann auch multiprofessionelle Teams, eine enge Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und teilweise das Angebot einer kurzzeitigen Beschulung in einem speziellen Fördersetting, flankiert von einem umfangreichen Clearing und die Rückführung in die allgemeine Schule innerhalb von sechs Monaten (oder weniger).

In den Regionen Weser-Ems, Braunschweig und Hannover sind ganz unterschiedliche Mobile Dienste eingerichtet worden, die sich auch namentlich teilweise gravierend unterscheiden. Beispielhaft genannt seien das Zentrum für Beratung (ZBE) in Hameln-Pyrmont, das Modellvorhaben emotionale und soziale Entwicklung Ostfriesland (MESEO), die Systemische Unterstützung schulischer Inklusion (S.U.S.I.) in Wilhelmshaven, das Hildesheimer Beratungs- und Unterstützungszentrum (HiBUZ), die Beratung und Unterstützung Gifhorn (BUG-Nord/-Süd). In Anlehnung an die BUS im Bereich Lüneburg, wurden das Göttinger Beratungs- und Unterstützungssystem (GÖBUS) und das

---

[11] *Aspekte der Organisationsformen werden in der Darstellung der Entwicklung teilweise mit angesprochen, eine ausführliche Darstellung erfolgt in Kapitel 4.3.*

Grafschafter Beratungs- und Unterstützungssystem (Gra-BUS) benannt. Der Begriff Mobiler Dienst wurde z.B. in Hannover und an diversen Standorten im Emsland gewählt. Bis zum Jahr 2014 entstanden auf diese Weise 70[12] Mobile Dienste in 43 Landkreisen. Drei Landkreise, sowie einzelne Kommunen, hatten keine Versorgung mit Mobilen Diensten.

Seit 2015 gab es so gut wie keinen Ausbau mehr, lediglich eine, im Sinne der Neueinrichtung, in den letzten fehlenden Gebieten (Beratungsangebot Nienburg, kurz: BaNi) und nur ganz vereinzelt im Sinne einer Aufstockung im Rahmen einer Umwandlung und Überarbeitung des regionalen Konzeptes. Es ist seither eher zu beobachten, dass die Förderschullehrerstunden reduziert bzw. die Förderschullehrkräfte aus Mobilen Diensten abgezogen werden. Dies geschah entsprechend oder zum Ausgleich fehlender Förderschullehrkräfte und deren Stunden an Förderschulen, in der sonderpädagogischen Grundversorgung oder bei Gewährung von Zusatzbedarfen.

Ein wichtiger Faktor für die Weiterentwicklung der Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung waren verschiedene Netzwerkformate, die v.a. als Austauschplattform genutzt wurden. Das sind einerseits kleine und regionale Treffen, wie sie z.B. die, ganz unterschiedlichen, MESEO Standorte in ihrer Aufbauphase veranstalteten oder die Arbeitstreffen der Mobilen Dienste im Nordkreis Emsland. Ähnlich zu diesen können auch die Treffen von inhaltlich ähnlich agierenden Standorten eines Mobilen Dienstes betrachtet werden, wie z.B. die Arbeitstreffen bei BesE oder bei MoBUS im Landkreis Celle. Andererseits sind hier die seit 2009 stattfindenden Fachtage der Arbeitsstelle MoDiBUS an der Universität Oldenburg, sowie die regelmäßigen Netzwerktreffen der Mobilen Dienste in Südniedersachsen zu nennen, die beide einen wesentlich größeren Einzugsbereich haben und zudem inhaltlich in Richtung Weiterbildung und aktiven Austausch gestaltet und vorbereitet sind.

Beide Netzwerke agieren bis dato und spielen als Impulsgeber und als Interessengemeinschaft in der Ausgestaltung und Weiterentwicklung eine herausragende Rolle für die Mobilen Dienste. Die Arbeitsstelle MoDiBUS hat

---

[12] *Die Zählweise schließt teilweise sehr selbstständig arbeitende Regionalgruppen mit ein, die in regelmäßigem Austausch und unter gleichem Namen agieren. Die genaue Anzahl der Mobilen Dienste ist somit abhängig von der jeweiligen Definition.*

v.a. eine hohe Reichweite erlangt, sowie den vertieften Theorie-Praxis-Transfer etabliert, insbesondere über Begleitforschungen sowie über halbjährliche Angebote während der Fachtage. Das Förderzentrum Lotte Lemke hat im Netzwerk Südniedersachsen, und darüber hinaus, v.a. die Systemische Beratung und damit die Arbeitsweise der Mobilen Dienste als Fortbildner und engagierter Netzwerkakteur entscheidend mitgeprägt.

Zwei Initialveranstaltungen der Landesschulbehörde sind nicht fortgeführt worden. Ebenso wenig sind weder eine dauerhafte überregionale Zuständigkeit in Schulaufsicht oder Forschung, noch eine institutionalisierte Zusammenarbeit in Verbänden oder mit anderen Bundesländern entstanden.

## 4.3 Organisationsformen

Wie bereits im Kapitel zur Entwicklung der Mobilen Dienste beschrieben, zeichnet sich die Ausgestaltung derselben durch die Vielfalt an regionalen Konzepten aus. Um hierin einen Überblick zu schaffen ist es notwendig sich auf Kategorien zu beschränken, die auf der einen Seite übergreifende Merkmale aufnehmen. Darüber hinaus müssen sich über diese Kategorien auch Unterscheidungen und Gemeinsamkeiten feststellen lassen mit dem Ziel nachvollziehbare Merkmalsgruppierungen zu schaffen und sich nicht in Vielfalt oder Beliebigkeit zu verlieren.

Bezogen auf die Organisationsform treten Unterschiede, wie auch Gemeinsamkeiten, in fünf Kategorien auf: institutionelle Zugehörigkeit, Ressourcen, Multiprofessionalität, Vernetzung und Zugang für Ratsuchende, die in diesem Kapitel erörtert werden.

### 4.3.1 Institutionelle Zugehörigkeit

Die folgende Grafik stellt die, derzeit bestehenden, institutionellen Zugehörigkeiten dar:

<table>
<tr><td colspan="8">Außenstellen der Landesschulbehörde</td></tr>
<tr><td rowspan="2">BUS<br>*NLSchB*</td><td rowspan="2">BUS<br>*NLSchB +*<br>*Kommune*</td><td colspan="6">Förderschulen</td></tr>
<tr><td colspan="3">FöS LE<br>*FöZ der Region*</td><td>FöS ESE<br>*freier Träger*</td><td>FöS ESE<br>*staatl. Träger*</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Mobiler Dienst<br>*FöZ +*<br>*Kommune*</td><td>Mobiler Dienst<br>*FöZ*</td><td>Mobiler Dienst<br>*FöZ +*<br>*freier Träger*</td><td>Mobiler Dienst<br>*FöS ESE*<br>*(freier Träger)*</td><td>Mobiler Dienst<br>*FöS ESE*<br>*(staatl. Träger)*</td></tr>
</table>

*Abbildung 12: Institutionelle Zugehörigkeiten Mobiler Dienste*

Die institutionelle Zugehörigkeit unterscheidet sich zunächst in zwei deutlich trennbaren Kategorien. Entweder sind Mobile Dienste direkt einer Außenstelle der niedersächsischen Landesschulbehörde zugeordnet. Das trifft ausnahmslos auf die Beratungs- und Unterstützungssysteme im Bereich Lüneburg zu. Oder sie sind einer Förderschule zugeordnet (vgl. Abb. 12), was für die anderen Außenstellen der niedersächsischen Landesschulbehörde zutrifft. Während sich bei den BUS der Kontakt zu den Schuldezernenten häufig direkt ergibt, so ist dies bei den Förderschulen nur über deren Leitung gegeben.

„Unterhalb" dieser Zweiteilung ergeben sich insgesamt sieben organisatorisch unterscheidbare Einheiten. Im Bereich der BUS sind dies die regulären Einheiten, die in der Regel ausschließlich mit Sonderpädagogen besetzt sind und v.a. beratend bzw. in Netzwerken tätig sind. Daneben sind in den Landkreisen Verden und Stade mit BASiS[13] bzw. BesE[14], in Kooperation mit dem Schulträger, Einrichtungen entstanden, die eine direkte Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Sonderpädagogen vorsieht. Diese bestehen in

---

[13] *BASIS ist ein gemeinsames Beratungsangebot der Niedersächsischen Landesschulbehörde und des Landkreises Verden zur Stärkung der inklusiven Schule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Förderung von Kindern und Jugendlichen.*

[14] *Beratungszentrum für emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Stade*

gemeinsamer Beratung und Fallarbeit in Zweierteams, Angebote von Kurzzeitbeschulung/ Clearing bzw. zusätzlicher Förderung.

Die weiteren Organisationsformen der Mobilen Dienste unterteilen sich in fünf unterscheidbare Einrichtungstypen. Jeweils eine Sonderrolle nehmen die Einrichtungen GraBUS und Lotte Lemke Beratung ein, da sie jeweils eine eigene Kategorie bilden. GraBUS als Kooperation von staatlichem und freiem Träger, die Lotte Lemke Beratung (wie auch die Schule), als einzige Einrichtung in freier Trägerschaft.

GraBUS ist eine Kooperation der staatlichen Förderschule und der Diakonie, konkret des Eylarduswerkes, mit der Eylardusschule als anerkannte Ersatzschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Jeder Partner stellt jeweils drei Fachkräfte zur Verfügung.

Die Lotte Lemke Beratung ist bereits als einer der ersten Mobilen Dienste in Niedersachsen identifiziert worden. Diese Einrichtung steht unter alleiniger der Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt im Bezirk Braunschweig und ist aus der gleichnamigen Förder- schule heraus entwickelt worden. Die Einrichtung erhält Abordnungen von Sonderpädagogen aus dem staatlichen Schulsystem, sowie weitere Ressourcen.

Alle fünf bestehenden staatlichen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen haben Mobile Dienste für ihren Einzugsbereich aufgebaut und zeichnen sich dafür verantwortlich. Wie bei den vorher beschriebenen Einrichtungen gibt es hier einen organisatorischen Zusammenhang zwischen Förderschule und Mobilen Dienst, der für die Mitarbeiter teilweise strukturell aufgelöst wird, d.h. es gibt keine Tätigkeit in beiden Bereichen.

Die quantitativ größte Gruppe sind Mobile Dienste die an allgemeinen Förderzentren bzw. den Förderschulen Lernen[15]15 angegliedert sind. Sie stellen auch die größte Bandbreite an weiterer Differenzierung dar. Auf organisationaler Ebene spielt hier ebenfalls das Engagement des Schulträgers eine Rolle, da es entweder von Diesen finanzierte Mitarbeiter in den Mobilen Diensten gibt, wie z.B. bei S.U.S.I. in Wilhelmshaven, MESEO in Ostfriesland oder MoDieDEL in Delmenhorst. Oder aber es wurde eine enge Kooperation

---

*[15] Je nach Erlasslage waren bzw. sind die Förderschulen Lernen während des Bestehens der Mobilen Dienste entweder Förderzentrum oder Förderschule gewesen.*

eingerichtet, wie beim ZBE in Hameln mit festen Ansprechpartnern im Jugendamt, verbindlichen Abläufen und gemeinsamen Räumlichkeiten.

In etwa gleich groß ist die Anzahl von Mobilen Diensten an Förderzentren in denen ausschließlich Sonderpädagogen derselben arbeiten, ähnlich den BUS. Dies trifft v.a. auf das Emsland, den Osnabrücker Raum und den Harz zu.

Die meisten Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und BUS haben ihre „Heimatschule" in einem Förderzentrum und verfügen daher in der Regel über Unterrichts- und allgemeine Berufserfahrung aus dem Förderschwerpunkt Lernen. Lediglich in sieben von über siebzig Einrichtungen gibt es einen organisationalen Zusammenhang zur Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, der sich als aktuelle Unterrichtserfahrung, allgemeine Berufserfahrung in diesem Feld oder über die Diskussion zum Verhältnis von Schule und Beratungseinheit die Sonderpädagogen direkt niederschlagen kann.

Bezogen auf Entwicklungsaspekte ist festzuhalten, dass die BUS zunächst alle dem gleichen Konzept folgten und entsprechend aufgebaut wurden. Mit Einrichtung der Mobilen Dienste in anderen Landesbereichen und dem zunehmenden Austausch, entstanden auch hier Initiativen, die insbesondere eine Einbindung der Schulträger und eine Aufstockung der Stundenzuweisung für Sonderpädagogen zum Ziel hatten, um die umfassenderen Konzepte umzusetzen. Dies ist letztendlich in zwei Fällen institutionell umgesetzt worden, vereinzelt gab es weitergehende Angebote im lokalen Netzwerk, die sich auch auf die Tätigkeit der BUS bezogen.

Die beiden Hauptmodelle der organisationalen Zugehörigkeit bestimmen in erster Linie inwiefern die jeweilige Außenstelle der Landesschulbehörde zu einem Akteur in der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung der Mobilen Dienste gefordert ist. Während bei den BUS entsprechende Aktivitäten und Befassung eher gegeben ist, so übernehmen dies bei den weiteren Mobilen Diensten dies zunächst die Förderschulleitungen. Letztere agieren in Absprache mit der Landesschulbehörde, entsprechend anderen Angelegenheiten der Förderschule bzw. des Förderzentrums.

### 4.3.2 Ressourcen

Die jeweilig zur Verfügung stehenden Ressourcen der Mobilen Dienste sind äußerst unterschiedlich. Sie reichen von etwa einer Personalstelle eines Sonderpädagogen für alle allgemeinbildenden Schulen eines Landkreises bis

nahezu vier entsprechende Stellen besetzt mit Förderschullehrkräften oder je zwei volle Stellen für Förderschullehrkräfte und zwei entsprechende Stellen für Sozialarbeiter.

Daneben gibt es Ungleichgewichte beim Einsatzgebiet. So sind einige Mobile Dienste mit ihrem Stundenansatz auf den Primarbereich festgelegt, Ressourcen darüber hinaus sind nicht vorhanden.

Insbesondere in Kooperationen mit dem Schulträger stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, wobei sich auch das Engagement der Schulträger sehr unterschiedlich darstellt. Sie reichen von Ergänzungen, zu den zugewiesenen Förderschullehrerstun- den, um etwa ein Viertel, über eine paritätische Ergänzung, gehen in seltenen Fällen gar in Vorleistung oder über die Anteile der Schulbehörden hinaus. Insgesamt zeigte sich jedoch, dass bei Einrichtung oder Weiterentwicklung der Mobilen Dienste in Kooperationen jeweils Ressourcen für Sozialarbeit und für Sonderpädagogik in Mobilen Diensten neu bereitgestellt oder ausgeweitet wurden. Der Mangel an Förderschullehrkräften, sowie politische Überlegungen zur Neuausrichtung der Mobilen Dienste, führen zu einem Rückgang dieser Ressourcen, während die Kommunen ihre bereitgestellten Ressourcen halten.

### 4.3.3 Multiprofessionalität

Multiprofessionalität meint bei Mobilen Diensten in Niedersachsen in erster Linie die Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitern und Sonderpädagogen im Rahmen einer gemeinsamen institutionellen Struktur. Eine Zusammenarbeit mit weiteren Professionen, beispielsweise mit Schulpsychologen oder Therapeuten, wie in den ReBUZ in Bremen oder den SiBUZ in Berlin, ist die absolute Ausnahme (BesE). Und selbst die Kooperation aus Sozialarbeit und Sonderpädagogik ist, wie bereits dargestellt, nicht überall gegeben.

Sind beide Ressourcen vorhanden, werden diese unterschiedlich in der Fallarbeit eingesetzt. Das Kontinuum reicht von starker Zusammenarbeit mit obligatorischer Beratung im Tandem, über lediglich bedarfsorientierter Beratung im Tandem und teilweise getrennter Einsatz mit kollegialer Fallberatung bis hin zum getrennten Einsatz, die von Absprachetreffen und Runden Tischen flankiert werden (vgl. Abb. 13).

| tägliche | wöchentliche | monatliche | seltene oder keine |
|---|---|---|---|
| Zusammenarbeit / Kontakte | | | |
| *z.B. obligatorische Beratung und Fallarbeit im Tandem, gemeinsame Bürozeiten, methodengestützte Fallberatung und Supervision* | *z.B. (wöchentliche Teamtreffen und kollegiale Fallbesprechungen, bedarfsorientierte Beratung und Fallarbeit im Tandem* | *z.B. getrennte Einsatzbereiche mit wiederkehrenden Fallabsprachen und „Runden Tischen"; seltenere (übergeordnete) Teamtreffen* | *z.B. getrennte Einsatzbereiche mit vereinzelten Absprachen, Treffen im Rahmen von „Runden Tischen"* |

*Abbildung 13: Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Mobilen Diensten*

Auch wenn die Übersicht oben Kategorien vorgibt, so sind weitere Abstufungen und Übergänge vorhanden, die sich aber bei der vorhandenen Vielfalt nicht alle abbilden lassen. Selbst innerhalb eines Mobilen Dienstes können unterschiedliche Intensitäten der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu finden sein, die – neben ritualisierten Kooperationsformen wie den Teamtreffen – gerade in der jeweiligen Fallbearbeitung doch Unterschiede erlauben oder unterschiedliche Ausprägungen in Subteams darstellen.

Gerade wenn Arbeitsbereiche deutlicher getrennt werden, in Schulbegleitung bzw. Zusammenarbeit mit den Eltern als Aufgabenbereiche der Sozialarbeit, sowie Diagnostik, unterrichtliche Beratung und Förderung als Aufgabenbereich der Sonderpädagogik, gibt es eher selten fallbezogene oder ritualisierte Treffen zwischen den Professionen des Mobilen Dienstes. An dieser Stelle wird deutlich gemacht, dass insbesondere die linke Seite erst eine multiprofessionelle Zusammenarbeit im Sinne eines gemeinsamen Wirkens oder einer Ko-Laboration, mit entsprechenden Synergieeffekten, ausmacht, während auf der rechten Seite eher ein Nebeneinander-Wirken dargestellt wird (vgl. WITTROCK 2011, 44).

Das Maß der Zusammenarbeit ist auf der einen Seite bedingt durch die entsprechend bereitgestellten Ressourcen, darüber hinaus vom jeweiligen Konzept des Mobilen Dienstes. Gerade eine obligatorische Fallarbeit im Tandem bedarf einer großen Ressourcenbereitstellung und ist daher insgesamt eher selten. Auf der anderen Seite können konzeptuelle Entscheidungen für unterschiedliche und getrennte Aufgabenbereiche zu einer Reduzierung der Zusammenarbeit führen.

### 4.3.4 Vernetzung

Ein herausragendes Merkmal der Mobilen Dienste ist ihre lokale Vernetzung. Damit werden vielerorts Möglichkeiten zu einem gemeinsamen und abgesprochenen Handeln geschaffen, bis hin zu einer institutionellen Vernetzung in multiprofessionellen Teams wie oben beschrieben oder Ad hoc-Formen vergleichbarer Art. Jedoch fehlen auch hier Leitlinien, so dass wieder eine große regionale Vielfalt zu konstatieren ist. Dasselbe was für die Intensität und Qualität der Vernetzung gilt, ist auch für die Quantität der Partner bzw. der Reichweite der Vernetzung zu verschiedenen Partnern festzustellen. Sie reicht von fallbezogenen Einzelkontakten bei Bedarf bis zu regelmäßigen Kontakten und Absprachen mit den verschiedenen Partnern und zur Teilnahme in verschiedenen Arbeitskreisen.

Eine geringe Intensität und Qualität in den Kontakten sind Merkmale einer sporadischen Form von Vernetzung. Darunter fällt zum Beispiel, dass die Akteure sich durch die Fallarbeit bekannt geworden sind und die Arbeitsweisen im Sinne eines vernetzten Arbeitens genutzt werden können. Dies kann sich auf den konkreten Fall beziehen, aber auch zu weitergehenden informellen Arbeitsabläufen und Absprachen führen, die darüber hinaus reichen. Diese Art der Vernetzung ist dabei dann äußerst personenbezogenen und bei einem Wechsel der Akteure neu zu verhandeln. Sie sind ebenfalls beliebig bzgl. der Bearbeitung der gegebenen Fälle, da klar gefasste Abläufe und Leitlinien des vernetzten Arbeitens fehlen.

Der Gegenpol sind die Mobilen Dienste, die in der Fallarbeit auf Tandempartner von zwei Institutionen setzen: Förderschullehrkraft (Schule/ Landesschulbehörde) und Sozialarbeiter (Landkreis/ Schulträger). Hier ist zu einem Vernetzungspartner eine weitreichende Kooperation vereinbart und eine hohe Intensität gesichert.

Zwischen den Polen der sporadischen und der institutionalisierten Vernetzung, gibt es unterschiedliche Intensitäts- und Qualitätsgrade. Entscheidend für die Mobilen Dienste scheint zu sein, dass sie in Vernetzungsstrukturen mit mindestens einem Partner eintreten, zumeist dem örtlichen Jugendamt. Eine einseitige Ausrichtung auf die zu unterstützende Schule(n) ist selten.

Festzuhalten ist darüber hinaus, dass die Intensität der Kontakte selbstverständlich nicht mit der Qualität korreliert, sondern bei genauerer Betrachtung sicherlich große Unterschiede festzustellen sind. Letztendlich setzen die agierenden Akteure ein vernetztes Wirken um, oder nicht. Formale

Formate, wie regelmäßige Arbeitstreffen, Verträge und gemeinsame Arbeitsabläufe stellen sicher, dass Mindeststandards und Vergleichbarkeit gewährleistet sind und vernetztes Wirken möglich wird. Dazu helfen häufige Kontakte die Akteure und Arbeitsweisen einander bekannt zu machen, fördern Akzeptanz und die Bereitschaft zum Zusammenwirken. Dies ist bei informellen Formaten auf Basis der Einzelfallkontakte nur zufällig möglich.

Räumliche und zeitliche Barrieren bzgl. der Vernetzung sind nicht von der Hand zu weisen, insbesondere wenn Mobile Dienste mit geringen Ressourcen in einem groß- flächigem Landkreis tätig sind, die Jugendämter nicht in Sozialräumen agieren. Dies hat zur Folge, dass häufig wechselnde Akteure auftreten, Überlastungssituationen auftreten und keine Ressourcen für die Vernetzung bereitgestellt werden. Außerdem ist bei Vernetzungspartnern immer zu überlegen, ob eine formale Vernetzung über den Einzelfall bzw. über den informellen Austausch hinaus notwendig ist.

Die folgende Grafik stellt die möglichen Vernetzungspartner dar, wobei hier keine Vollständigkeit postuliert werden kann. Zu vielfältig sind die jeweiligen Ausprägungen der regionalen Konzepte und Engagements der Akteure vor Ort.

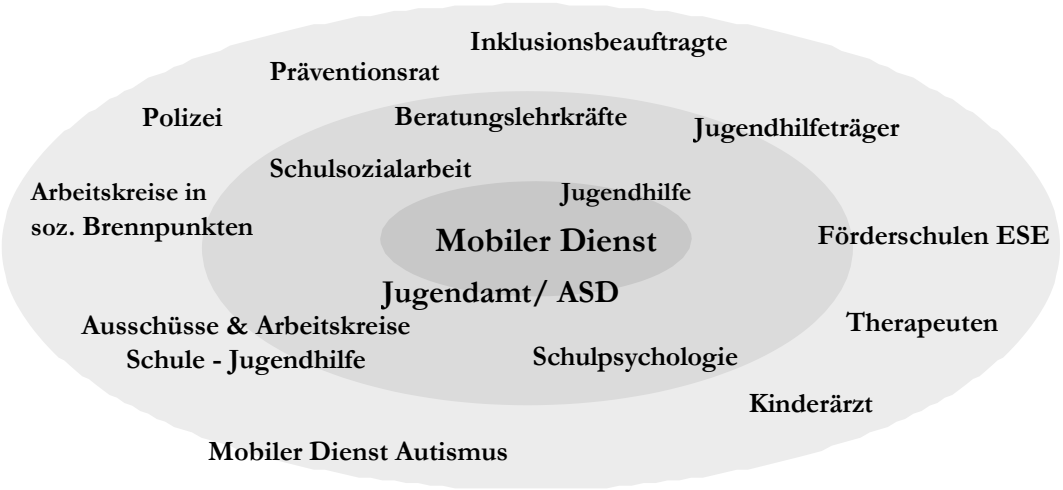



*Abbildung 14: Vernetzungspartner Mobiler Dienste*

In einer engen Vernetzung zu den Mobilen Diensten stehen insbesondere das Jugendamt und die Jugendhilfe vor Ort, außerdem die Schulpsychologie, sowie die Schulsozialarbeit und die Beratungslehrkräfte an den beteiligten Schulen und sofern vorhanden. Die Jugendhilfe bzw. das Jugendamt sind teilweise mit Ressourcen im Mobilen Dienst verankert.

Die Überschneidungsbereiche der Mobilen Dienste und der in der mittleren Ellipse genannten Vernetzungspartner ist sehr groß, die Kontakte ergeben sich oft allein schon aus der fallbezogenen Arbeit, aber eben auch im Rahmen von weitergehenden Absprachen und abgestimmten Konzepten.

Im äußeren Bereich sind weitere mögliche Vernetzungen aufgezählt, die regional ganz unterschiedlich ausgeprägt sind. Neben der regionalen Struktur sind übergreifend v.a. noch die Vernetzungen in Arbeitskreisen oder Ausschüssen zu nennen, der Mobile Dienst bei Autismus, der teilweise in einem regelmäßigen Austausch mit den Mobilen Diensten steht, sowie die Förderschulen ESE, insbesondere im Rahmen regionaler Konzepte und der Gestaltung von Übergängen.

#### 4.3.5 Zugang für Ratsuchende

Ein letztes offensichtliches Merkmal für die Charakterisierung der Mobilen Dienste ist ihr Zugang für Ratsuchende. Dabei wird dies unterteilt in die Bereiche formaler oder informeller Zugang bzw. Personengruppen von Ratsuchenden.

Zu den Ratsuchenden in allen Mobilen Diensten zählen immer Lehrkräfte. Häufig sind es die Klassenlehrkräfte, die auf Grund ihrer höheren Unterrichtsverpflichtung bzw. aus ihrem besonderen Kontakt zu Kindern und Eltern heraus Beratungsanfragen stellen. Es kann aber auch zu Ausweitungen auf Fachlehrkräfte kommen oder zu Einzel- anfragen. Über die Beratung der Lehrkräfte kann dann eine Ausweitung der Beratungstätigkeit beschlossen werden und Eltern, Kinder und Jugendliche und Vernetzungspartner werden einbezogen. Hinzu kommen Gespräche und Beratungen mit Schulleitungen und Vernetzungspartnern an der Schule, wie Beratungslehrkräften und der Schulsozialarbeit, die neben der Fallarbeit häufig die Gesamtsituation in der Schule zum Thema haben. Wie bereits beschrieben, sind ein Teil der Mobilen Dienste auf den Primarbereich begrenzt, d.h. Lehrkräfte der weiterführenden Schulen können dies Angebot dort nicht nutzen, während es in anderen Regionen allen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen offensteht.

Neben dem direkten Zugang für ratsuchende Lehrkräfte gibt es noch den Zugang für ratsuchende Eltern, sowie für ratsuchende Kinder und Jugendliche. Eine genaue Beschreibung der jeweiligen Anteile ist nicht möglich, aber insbesondere ratsuchende Eltern finden in mehreren Mobilen Diensten in

Niedersachsen einen direkten Zugang zu deren Beratungsangebot (z.B. BesE, S.U.S.I., Lotte Lemke Beratung, ZBE, GÖBUS, HiBUZ).

Die Eigenerhebungen verdeutlichen, dass diese Gruppen der Ratsuchenden den weitaus geringeren Anteil der Tätigkeit der Mobilen Dienste ausmachen, sondern in erster Linie die Anfragen der Lehrkräfte (vgl. z.B. NEUMANN 2015, 55-66). Dies hängt u.a. mit dem Zugang zur Information zusammen, dass es dieses Angebot gibt – in erster Linie über Flyer und Infoveranstaltungen in den Schulen oder bei den Mobilen Diensten und eher für Lehrkräfte konzipiert. Zusätzlich hängt dies mit der Praxis der Landesschulbehörden zusammen, dass vor einem Gutachten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein Beratungsprozess bzw. eine Förderplanung durchgeführt und dokumentiert sein muss, woraus sich dann mehr oder weniger frühe Beratungsanfragen ergeben.

Nicht durch eine Leitlinie geklärt, aber häufig zu beobachten ist ein formales Meldeverfahren für Lehrkräfte. Dies besteht in der Regel aus einem ein- oder zweiseitigem Meldebogen, der entweder nur Kontaktdaten abfragt oder zusätzlich weitere Informationen zur Beratungsanfrage einfordert. Der Meldebogen geht direkt, oft per Fax, an den Mobilen Dienst, häufig wird diese insgesamt niedrige Schwelle für Anfragen von Lehrkräften als wichtiges Merkmal hervorgehoben.

Noch direkter sind informelle Wege, v.a. wenn Mitarbeiter aus Mobilen Diensten häufig an bestimmten Schulen tätig sind, d.h. als Ansprechpartner fungieren, dort Informationsveranstaltungen und ein Großteil der Beratungen durchführen. Im Extremfall sind die Stunden zusätzlich zum sonderpädagogischen Grundbedarf als eine Ressource an der Schule eingesetzt, also ein direkter, informeller Zugang ist immer gewährt.

Viele Mobile Dienste nutzen außerdem informelle Wege, je nach Möglichkeit und Konzept. Bezogen auf konzeptuelle Entscheidungen werden insbesondere die Wahrung von Allparteilichkeit und Teamaspekte gegen eine zu starke Nähe zu den ratsuchenden Schulen aufgeführt. Aber nicht nur die konzeptuelle Entscheidung ist ausschlaggebend, sondern auch häufig die Entfernungen zu den Schulen oder deren hohe Anzahl bezogen auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen.

## 4.4 Inhaltliche Ausgestaltung

Die inhaltliche Ausgestaltung differiert in drei wesentlichen Kategorien: in der Verortung im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderangeboten, in der Entscheidung zur obligatorischen Beratung im Tandem sowie in der jeweiligen Ausprägung der Tätigkeit eher als Expertenberatung oder als Systemische Beratung. Darüber hinaus ist zu beachten, dass eine konkrete Auftrags- und Aufgabenklärung – und damit die weitere Gestaltung der Zusammenarbeit – oft im ersten Kontakt mit den Ratsuchenden stattfindet. Je nach vorhandener konzeptueller Grundlage und Sicherungsmechanismen für deren konsistenter Einhaltung entstehen in diesen Prozessen mehr oder weniger starke Abweichungen der inhaltlichen Ausgestaltung des jeweiligen Mobilen Dienstes. Eine solche Detailanalyse entspräche nicht dem Ziel des Kapitels einen Überblick über die Vielfalt zu geben, sondern verlöre sich darin. Sie stellt ein interessantes Desiderat dieser Arbeit dar.

In diesem Zusammenhang sei die Abhängigkeit der inhaltlichen Ausgestaltung von den Kompetenzen der Mitarbeiter angesprochen. V.a. in der Aufbausituation sind kaum Vorerfahrungen im Handlungsfeld vorhanden gewesen. Mit dem bestehenden Handwerkszeug als Förderschullehrkraft wurde vielerorts zunächst ein präventives Angebot ersonnen und umgesetzt, mit oder ohne Begleitung von außen. Später entstandene, konzeptuell starke und sich weiter entwickelnde Mobile Dienste haben die konzeptuell geforderten bzw. weiterentwickelten Kompetenzen dann in den Teams eingeführt und die Mitarbeiter geschult. Auf diese besondere Situation bei Einführung der Mobilen Dienste, und auf deren dauerhafte Weiterentwicklung von Kompetenzen, die Einführung neuer Mitarbeiter in den Mobilen Dienst und die Sicherung einer guten Performanz erworbener Kompetenzen, werden in vorliegender Arbeit anhand des Rahmenkonzepts der Aufgabenübernahme mit erhoben und diskutiert.

### 4.4.1 Grundlegende Verortung zwischen Beratung und Förderangeboten

Allein die Verortung im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderangeboten ist geprägt von vielen, regional unterschiedlichen, Voraussetzungen. Die Frage nach dieser Verortung begleitet jedoch jeden Mobilen Dienst in Niedersachsen, sei es in der Aufbausituation, in der weiteren Etablierung oder in der inhaltlichen Weiterentwicklung. Als junge Institution sind die Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung und damit insbesondere

der Verortung fluider als in etablierten Systemen. Hinzu kommt, dass, durch die Entwicklungen hin zur inklusiven Beschulung und dem Einsatz systemischer Beratungstechniken und Ansätze in einem etablierten System, nun ein Spannungsfeld entstand, wo vorher Prävention, Intervention und Rehabilitation deutlich getrennt waren. Zu guter Letzt ist die Verortung auch eine Antwort auf die an die Mobilen Dienste herangetragenen und der selbst vorhandenen Bedürfnisse und gesteckten Erwartungen.

Die ersten Mobilen Dienste in Niedersachsen haben sich aus konzeptuellen Überlegungen eine inhaltliche Ausgestaltung zu einem klar beratenden Subsystem entschieden. Zum einen war dies der Hinwendung zu systemischen Ansätzen geschuldet, deren Erkenntnisse aus der Kurzzeittherapie nun in schulischen Kontexten Anwendung finden sollte. Vorreiter und dann Motor der Entwicklung in Niedersachsen war und ist hier die Lotte-Lemke-Schule in Braunschweig.

Hinzu kommt eine zeitlich kurz vorher einsetzende Entwicklung innerhalb der akademischen Sonderpädagogik, dass nun neben der und über die integrative(n) Beschulung der Bereich Kooperation und Beratung in Forschung und Studium eine Aufwertung erfuhr und entsprechend aufgearbeitet wurde bis hin zur Begleitung und Entwicklung von Praxismodellen. Beispielhaft seien hier die Arbeiten Jörg Schlees und seiner „Kollegiale Beratung und Supervision bzw. KoBeSu“ (in der 3. Aufl: SCHLEE 2012) zu nennen, sowie Wolfgang Mutzek mit seiner Ausarbeitung der „Kooperativen Beratung“ (MUTZEK 2008; Erstauflage 1996) und deren gemeinsame Kooperationen (z.B. SCHLEE & MUTZEK 1996).

Daneben seien die Veröffentlichungen von Helmut Reiser zum Einsatz von Sonderpädagogen an Regelschulen v.a. aber die wissenschaftliche Begleitung des Zentrums für Erziehung in Frankfurt a.M. (REISER 1993) hier aufzuführen, wie auch Marc Willmanns Beiträge zu Beratung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (u.a. WILLMANN 2007). Darüber hinaus hat, nach Otto Specks „System Heilpädagogik“ aus dem Jahre 1988 (6. Aufl.: SPECK 2008), v.a. Winfried Palmowski systemische Ansätze und Beratung in der Sonderpädagogik publik gemacht und in den 1990er Jahren im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen konkrete Anwendungsmöglichkeiten herausgearbeitet, die weiterhin veröffentlicht und rezipiert wer- den (z.B. PALMOWSKI 2015, 2014 und 2007).

Ein anderer konzeptueller Ausgangspunkt war die Ausrichtung auf Prävention, also Möglichkeiten zu schaffen, dass Verhaltensstörungen sich nicht erst manifestieren. Damit wurden insbesondere Unterrichts- und Disziplinstörungen, wie eine Vielzahl früh erkennbarer Risikolagen zu den bestimmenden Merkmalen eines ausgeweiteten Handlungsfeldes. Hieraus ergab sich ebenfalls eine Hinwendung zu Beratung, um die Gesamtsituation des Kindes an der allgemeinen Schule zu verändern und nicht lediglich auf eine ausschließlich auf das Kind zentrierte kompensatorische Förderung zu setzen oder eine notwendige umfassende Intervention oder Rehabilitation zu organisieren.

Diese Herangehensweise hatte, insbesondere bei der Einrichtung der BUS, zwei ganz pragmatische Grundlegungen: So wurden die BUS, zwar mit Blick auf die REBUS in Hamburg, sowie entsprechend der bereits bestehenden Mobilen Dienste im Bereich der Sinnesschädigungen entwickelt. Letztere hatten nicht nur die Anbindung an die Landesschulbehörde, sondern nahmen ihre Tätigkeit v.a. beratend war. Dabei galten andere spezifische Voraussetzungen wie große Einzugsbereiche und der Notwendigkeit v.a. nach Information und Expertenberatung. Hinzu kam eine geringe Ausstattung mit Ressourcen, die nur eine kleine Anzahl von Einzelförderungen zugelassen hätte. So sollten mit den Möglichkeiten der Beratung, eine größere Reichweite und Wirkung in der Prävention erreicht werden.

Auf der anderen Seite des Spannungsfeldes sind etablierte und neue Formen der ambulanten und separierten Förderung zu sehen. Da sind zunächst die Förderschulen im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu nennen, die direkt oder indirekt, d.h. konzeptuell beteiligt und (teilweise) integriert oder aber über den Mobilen Dienst hinausweisend, als äußerstes schulisches Angebot eine wichtige Rolle bei der inhaltlichen Ausgestaltung spielen.

Über besondere Projekte, wie die Ambulanz der Schule auf der Bult seit Beginn der 1980er Jahre, der Einsatz von Sonderpädagogen an Grundschulen in Niedersachsen im Rahmen der Initiative „Lernen unter einem Dach“ ab 1998 und der daraus entstehenden Regionalen Integrationskonzepte (RIK), entwickelten sich entsprechend ambulante oder (teil-)integrierte Angebote, deren Etablierung zu Beginn des Ausbaus der Mobilen Dienste abgeschlossen war. Diese Angebote sahen Einzel- und Kleingruppenangebote vor, je nach Situation und Angebot ergänzt um eine Expertenberatung der Lehrkräfte und Eltern.

In Niedersachsen werden die Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den meisten Regionen durch freie Träger der Jugendhilfe geführt, mit der Konsequenz, dass es keinen schulrechtlichen Übergangsautomatismus gibt. Die Aufnahme von Schüler setzt immer Einwilligung der Eltern voraus und die Kostenübernahme des Jugendamtes für Transport, Zusatzangebote oder gar einer Heimunterbringung. Dadurch haben sich viele Mobile Dienste, als Teil des staatlichen Schulwesens, kaum oder gar nicht in eine Absprache und Kooperation begeben. Sie wurden damit klar als ein Angebot vor der Schwelle, die eine Separierung und umfassende Hilfen notwendig machen, positioniert. Die Begrenzungen im Zugang, wie auch die fehlenden Absprachen, führten zu unterschiedlichen Interpretationen und Entscheidungen wie lange noch bzw. wieder der Mobile Dienst zuständig ist und wann die Förderschule. Hierbei reicht die Bandbreite für den Einsatz der Mobilen Dienste von ganz allgemeiner Prävention bis hin zu hochkomplexen Risikolagen und daraus resultierender Verhaltensstörungen.

Die inhaltliche Ausgestaltung in den jeweiligen Konzepten hat teilweise zu einer deutlichen Eingrenzung geführt, v.a. bzgl. massiver Verhaltensstörungen: informell da es ein weiteres Angebot gibt, wenn die eigenen Möglichkeiten erschöpft sind, formell als Kriterien im Rahmen von Begutachtungen für die Feststellung eines Unterstützungsbedarfes, der häufig mit der Empfehlung des Besuchs einer Förderschule ESE einherzugehen scheint. Anderseits haben vereinzelt Mobile Dienste dieses Feld bewusst offengehalten, suchen individuelle Wege und Kooperationen und lassen so Spannung zu. Insbesondere wenn eine Förderschule ESE im Konzept integriert ist, findet eine Ausweitung des Mobilen Dienstes statt. Dies zeigt sich v.a. an Konzepten zu Übergängen und dem Zusammenwirken zwischen den Angeboten.

Auf der anderen Seite ist eine Ausweitung in präventive Bereiche lediglich erst ab der Fallübernahme erkennbar und kann entsprechend thematisiert werden. Die Ausweitung der präventiv angelegten Tätigkeit führt die Gefahr einer Entgrenzung mit sich, denen in Mobilen Diensten entweder klar mit entsprechenden Reflexions- und Beratungstechniken begegnet wird oder aber eine ungeklärte Offenheit besteht. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Verortung zwischen Beratung und Förderangeboten zwingend mit den Kompetenzen der Mitarbeiter der Mobilen Dienste verbunden sind und den sich daraus ergebenden Umsetzungsmöglichkeiten für z.B. bestimmte Formen von Reflexion oder Angeboten.

Mit Einrichtung der Mobilen Dienste ab 2005, die bzgl. der Ressourcen besser ausgestattet wurden und oft in Kooperationen mit den Schulträgern entstanden, sind Konzepte ausgearbeitet worden, die Förderangebote durch den Mobilen Dienst berücksichtigten oder zumindest ermöglichten. Bezogen auf die Arbeitsweise in den RIK, wie oben erläutert, haben die Mitarbeiter auf diese Erfahrung zurückgegriffen und konnten diese Arbeitsweise eher umsetzen, als beispielsweise die BUS, da mehr Ressourcen zur Verfügung standen. Bei dieser Entscheidung in der Startsituation sind einige Mobile Dienste geblieben und bilden damit den Gegenpol zu ausschließlich beratenden Einrichtungen. Bzgl. der Positionierung in Bezug auf die Förderschulen ESE gilt aber das in diesem Kapitel ausgeführte gleichermaßen.

Das Spannungsfeld wurde auch von Mobilen Diensten aufgenommen, die mit keiner Förderschule ESE verbunden waren oder sind. Da sind Mischformen zu nennen, die, aus Beratungsverläufen entstehen und in einem festgelegten Rahmen, d.h. v.a. kurzzeitig Einzel- und Kleingruppenarbeit aufnehmen bzw. eine Beratung der Kinder implizieren. Eine andere Form ist die Einzelbetreuung und Förderung durch Sozialarbeiter der Mobilen Dienste, die dann parallel zur Beratung stattfindet.

Im Wesentlichen sind hier jedoch konzeptuelle Überlegungen einer Kurzzeit-Beschulung zu nennen, die einer Entspannung der Situation für das Kind und einer Klärung der weiteren schulischen und außerschulischen Maßnahmen dienen soll. Dies fand bzw. findet in Hameln, Delmenhorst, Buxtehude und Achim statt. Entscheidend bei diesen Konzepten ist die konzeptuelle Klärung im Spannungsfeld, wobei hier v.a. die Übergänge aus der allgemeinen Beschulung heraus und wieder zurück wichtig sind. So sind z.B. kurze Zeiträume bis zu maximal sechs Monaten gewählt worden sowie die enge Einbindung der für das Kind verantwortlichen Schule.

In diesem Spannungsfeld ist die mittlerweile häufig vorkommende Trennung von Beratung oder Mobiler Dienst und Gutachten zu betrachten. Damit wird die Prozessverantwortung von der Diagnostik getrennt, was für den Bereich der Beratung zu einer wesentlichen Entspannung führt bzgl. der Entscheidungserfordernisse im Übergangsbereich zu weitergehenden Hilfen. Außerdem wird damit eine Reflexionsbasis auf Grund einer fachlichen Expertise gegeben, die eine zweite Perspektive bzgl. einer Förderung darstellt. Sie kann gleichzeitig oder im Unterschied dazu auch eine alternative Perspektive bzgl. eines Beratungsprozesses sein.

Die Trennung von Beratung und Gutachten findet in Abstufungen statt:

1. in unterschiedlichen Arbeitsbereichen
2. im Mobilen Dienst und in getrennten Rollen
3. im Mobilen Dienst und anlassbezogen in getrennten Rollen
4. keine Trennung.

Die Verortung im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderangeboten ist nicht immer linear und die Pole nicht immer gleichzusetzen mit Prävention = Beratung und Intervention/ Rehabilitation = Förderangebote/ Förderschule. Wie aufgezeigt stehen präventive Förderangebote manchmal neben Beratungsprozessen im Gegenpol zu einer Ausweitung der Hilfen bis hin zur Beschulung an einer Förderschule. Häufig ist Beratung eher präventiv ausgerichtet und bietet neben der Hilfe zur Selbsthilfe gar keine Angebote mehr an, außer Hinweise wo und wie weitere Hilfen und Fördermaß- nahmen zu bekommen sind. Es kann ebenso umgekehrt sein, dass Beratung bis weit in den Rehabilitationsbereich mit hinreicht, wo andernorts die Möglichkeiten von Förderangeboten „abgearbeitet" sind und eine Überweisung an eine Förderschule ESE vorgenommen wird.

Die folgende Abbildung (Abb. 15) fasst die „Spannungsmodi" in sieben Gruppen zusammen. Manche Übergänge sind offen gestaltet, d.h. hier sind integrierte Konzepte entstanden und der flexible Einsatz vorhandener Ressourcen ist möglich.

| Prävention | Intervention | Rehabilitation |
|---|---|---|
| Beratung | Förderangebote | Förderschule |
| Beratung | Beratung & Kurzzeitbeschulung | Förderschule |
| Beratung | | Förderschule |
| Förderangebote | | Förderschule |
| Beratung | | Förderschule |
| Beratung | Beratung & Förderangebote | Förderschule |
| Beratung | Beratung & Förderangebote | Beratung & Förderschule |

*Abbildung 15: Mobile Dienste im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderung*

Die durchgezogene Linie zur Förderschule ESE in den oberen vier Gruppen steht für eine deutliche Schwelle an dieser Stelle, die evtl. im Einzelfall abgesprochene Übergänge ermöglicht, diese aber nicht konzeptuell abgesichert sind. Übergänge sind hierbei definiert als Schwellen mit einem flexiblen Übergangsmanagement.

Hier ist die Darstellung weitestgehend linear, wenn auch überlappende Bereiche erkennbar werden. Es sei darauf hingewiesen, dass die jeweiligen Spannungsmodi weitaus spezifischer auftreten. Sie sind differenzierter beschreibbar und darstellbar, mit unterschiedlichen Gruppierungen, sowie entsprechenden Ausformungen durch außen- oder innenliegende Positionen der Pole und Varianzen innerhalb eines Modus. Dasselbe gilt für die dargestellten Schwellen und Übergänge, die zwischen den Mobilen Diensten eines Modus ebenso variieren, wie innerhalb eines Mobilen Dienstes jeder Fall letztendlich auch.

Ausgenommen sind außerdem Angebote der Vernetzungspartner, sofern sie nicht integrierter Bestandteil des Mobilen Dienstes sind. Darunter fallen z.B. Hilfen zur Erziehung, die im Rahmen eines fallbezogenen engen kooperativen Vorgehens vom Jugendamt eingesetzt werden unter gleichzeitiger Fortsetzung

der Beratung durch Mobile Dienste. Grundsätzlich lassen sich diese Ad hoc entstehenden Kooperationen aber den Spannungsmodi zuordnen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Diskussion um gestufte Systeme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu sehen. Die Mobilen Dienste gleichen – mal für sich, mal in enger Vernetzung mit dem Jugendamt – organisational gestuften Systemen, wie sie Hennemann, Ricking und Huber (In: STEIN & MÜLLER 2015, 125-127) beschreiben. Als deutsches Beispiel für ein gestuftes System wird denn auch der Mobile Dienst aus Delmenhorst in Niedersachsen genannt. (HENNEMANN, RICKING & HUBER IN: STEIN & MÜLLER 2015, 133-135). In der Übersicht stellen dies Rieß und Bolz umfassender für die Mobilen Dienste in Niedersachsen dar (vgl. RIEß & BOLZ 2015, 98-109).

Innerhalb eines gestuften Systems ist das inhaltliche Spannungsfeld deutlicher ausdifferenziert und eine Zuordnung von Angeboten linear geordnet, sowie Übergänge beschrieben. Eine andere Form der Klärung in diesem Spannungsfeld geht die Lotte Lemke Schule, indem sie die möglichen Angebote in einem Kontinuum anordnet, dem so genannten „Wolfsburger Förderdreieck" (vgl. KERK, KRETH & NEUMANN 2018; 34-43). So lässt sie bewusst Freiraum für das jeweilige Fallmanagement. Damit sind viele „Spannungen" möglich, die begleitet werden durch eine Vielzahl an Reflexionsschleifen und geschultem Personal.

Die Verortung im Spannungsfeld zwischen Beratung und Förderangeboten geht teilweise sehr klar und direkt mit der Organisationsstruktur, auch der übergeordneten im Sinne eines gestuften Systems oder Angebotskontinuum einher. Noch deutlicher wird dies im folgenden Aspekt.

### 4.4.2 Beratung im Tandem

Die Entscheidung zur obligatorischen Beratung im Tandem einiger Mobiler Dienste ging für diese in der Regel mit einer bewussten inhaltlichen Konzeptualisierung dieser Organisationsform einher. Bei diesem Einsatz der Ressourcen war eine entsprechende Begründung vielfach gefordert. Insbesondere die wissenschaftliche Empfehlung von Michael Urban, die aus der Begleitforschung des Schulversuchs in Uelzen und Braunschweig resultiert, wird häufig als Grundlegung genannt. Sie verweist auf die erfolgreiche Arbeit der untersuchten Mobilen Dienste und führt dies unter anderem auf die inhaltliche Gestaltung zurück:

*„Die erfolgreichen Konzepte für die Ambulanz liegen in der lösungsorientierten kooperativen Arbeitsweise. Dafür ist in der Regel die Fallbearbeitung mit zwei Personen erforderlich."*

(REISER, WILLMANN & URBAN 2007, 337)

Diese inhaltliche Ausrichtung ist in vielen Aspekten mit der Organisationsform „Beratung im Tandem" verbunden, da sich insbesondere viele Reflexions- und Supervisionsmöglichkeiten nur dann ergeben, wenn die Fallbearbeitung bei zwei Personen liegt. Darunter fallen beispielsweise die direkte Nachbesprechung einer Beratung, die Verteilung von Rollen in Beratungen, die Möglichkeit mehrere Perspektiven in der Beratung zu nutzen, die Entlastung durch die Aufteilung von Funktionen wie Gesprächsführung und Protokoll, die Zusammensetzung der Tandems aus unterschiedlichen Berufsgruppen oder die zufällige Zusammenführung von Tandems je Fall für eine höhere Konsistenz des gemeinsamen Ansatzes.

Mobile Dienste mit einer obligatorischen Beratung im Tandem haben diese Aspekte bewusst vorgesehen, schulen sich in den entsprechenden Verfahren und verfügen mit der Zeit über ein großes Umsetzungswissen. Hinzu kommen Selbst- und Fremdevaluationen, die die Ergebnisse von Urban bestätigen, also eine erfolgreiche Arbeit attestieren. Mit dieser Ausrichtung und den daraus gewachsenen Arbeitsweisen unterscheiden sich diese Mobilen Dienste deutlich von denen, die keine obligatorische Beratung im Tandem vorsehen.

Diese unterteilen sich wesentlich in zwei Gruppen. Eine Gruppe von Mobilen Diensten mit einer möglichen Beratung im Tandem und mindestens wöchentlichen Team- treffen mit der Möglichkeit zur kollegialen Fallberatung und eine zweite Gruppe mit keiner Möglichkeit sich im Tandem abzusprechen und eher eingeschränkten Möglichkeiten zur kollegialen Fallberatung.

Bzgl. der inhaltlichen Ausrichtung bedeutet dies, dass in einer „Mittelgruppe" Mobile Dienste zu konstatieren sind, die ebenfalls viele Reflexions-möglichkeiten vorhalten, im direkten Beratungsgespräch dies aber kaum nutzen und entwickeln, sowie ein „Gegenpol" zur obligatorischen Beratung im Tandem, wenn Reflexionsmöglichkeiten eher selten gegeben sind bzw. nicht strukturell gesichert wurden.

Noch deutlicher wird die Polarität, wenn berücksichtigt wird, dass Teams mit obligatorischer Beratung im Tandem häufig auch die Gesamtentwicklung des Teams im Blick haben, Mitarbeiter gezielt rekrutieren und schulen, bewusst sich

in Evaluation und kritische Reflexion mit außenstehenden Fortbildnern begeben und teilweise selbst Fortbildner werden.

Damit steht diese Kategorie sehr deutlich für eine inhaltliche Ausrichtung, die v.a. auf eine hohe Beratungsexpertise setzt und diese entsprechend absichert und weiterentwickelt, mit den entsprechenden Abstufungen auch auf andere Verfahrensweisen zurückzugreifen. Außerdem bleibt festzuhalten, dass eine Ausstattung mit den Ressourcen für eine Arbeit im Tandem bei weitem nicht überall gegeben ist, und damit nicht nur konzeptuelle Überlegungen für oder gegen diese Ausrichtung entscheidend waren bzw. sind. Die Auseinandersetzung mit Beratungsansätzen und möglichen Verfahrensweisen spielt eine zentrale Rolle in allen Mobilen Diensten und es ist dazu in der folgenden Kategorie ein differenzierteres Bild zu zeichnen, als lediglich die hier abgehandelte.

### 4.4.3 Verortung zwischen Expertenberatung und Systemischer Beratung

Vorweg sei deutlich gemacht, dass es in der inhaltlichen Orientierung am wenigsten um klar umgrenzte Beratungsansätze handelt, sondern um die jeweilige Ausprägung der Tätigkeit stärker als Expertenberatung oder als Systemische Beratung. Kaum ein Mobiler Dienst verzichtet darauf Expertenwissen weiterzugeben, und andererseits einzelne Techniken aus dem Feld systemischer Beratung einzusetzen.

Die Expertenberatung ist gekennzeichnet durch ein asymmetrisches Verhältnis von Ratsuchendem und Beratendem, v.a. da die ratsuchende Person Informationen zu erhalten sucht, über die die beratende Person verfügt. Im Fall der Mobilen Dienste sind dies Handlungsweisen im Umgang mit den Schülern, konkrete Fördermaßnahmen, Zugang zu schulischen und außerschulischen Förderangeboten, rechtliche Fragen und das umfassende Fallmanagement. Die Mobilen Dienste verfügen über ihre Vernetzung, die – im Vergleich zu den Ratsuchenden – große Erfahrung in der Zusammenarbeit mit diesen regionalen Netzwerkpartnern und aus ihrer Ausbildung als Sonderpädagogen und Tätigkeit als Förderschullehrer heraus, über einen großen Fundus an umsetzbaren Möglichkeiten und den gezielten Einsatz derselben.

Viele Mobile Dienste setzen v.a. auf diese sonderpädagogische Expertise, die sie auf unterschiedliche Weise in die allgemeine Schule zu implementieren suchen. Und wenn diese Expertise im Vordergrund steht, meint dies insbesondere, dass die fallbezogene Beratung dazu genutzt wird. Daneben kommen weitere

Vermittlungswege in Betracht, v.a. Informationsveranstaltungen zu Störungsmustern oder Fortbildungen allgemein günstigen Handlungsstrategien wie etwa Classroom Management. Diese Wege werden aber auch von Mobilen Diensten genutzt, die sich eher auf eine Prozessbegleitung bzw. Hilfe zur Selbsthilfe fokussieren. Sie ergänzen damit, sofern die Ressourcen vorhanden sind, einen systemischen Beratungsansatz.

Systemische Beratungsansätze versuchen eine symmetrische Beratungssituation zu kreieren, v.a. deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass das Wissen und die Kompetenz zur Lösung des Problems der Ratsuchenden bereits in diesen vorhanden sind. Ratsuchende werden durch Fragetechniken angeregt ihre eigene Handlungsfähigkeit aus sich selbst heraus wiederherzustellen und die für sie geeigneten Strategien zu entwickeln bzw. sich dafür zu entscheiden und dann umzusetzen.

Im Fall der Mobilen Dienste wird dann häufig die fachliche Expertise zunächst zurückgehalten, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass dieser Rat für die Ratsuchenden immer passgenau stimmt. Dies umso mehr, als dass die Anfragen immer mit der Wahrnehmung und Haltung der ratsuchenden Person verbunden ist. Das bedeutet, dass vor der Besprechung von Lösungen und die dafür notwendigen Kompetenzen und Bedingungen, zunächst eine Klärung des Sachverhaltes des Falles und die eigene „Einbezogenheit“ in das komplexe Wirken aufgearbeitet werden. Mobile Dienste die auf Systemische Ansätze und Techniken setzen, berichten von starken Wendungen der Ratsuchenden, sobald diese die Zusammenhänge erkennen, die das Verhalten des Kindes verstehbar machen.

Wie bereits oben erläutert geht es um Ausprägungen und nicht um Reinformen. Hinzu kommt die Vielfalt der systemischen Ansätze und Schulen. Für die inhaltliche Ausgestaltung ist wichtig worauf der Fokus gesetzt wird. Denn mit der Entscheidung für eine bestimmte Fokussierung geht einher sich z.B. entsprechend fortzubilden, Überlegungen wie systemische bzw. fachliche Aspekte in die jeweilige Grundausrichtung integriert werden können, wie dabei die Grundausrichtung gesichert bleiben kann und welche Techniken im Team forciert werden bzw. in welche Richtung eine Weiterentwicklung stattfindet. Liegt der Fokus auf Expertenberatung werden insbesondere fachliche Fortbildungen zu Störungsformen und Interventionen eine Rolle spielen, sowie die bestmögliche Implementation in den Schulen. Bei einem Fokus auf

Systemische Beratung wird vielmehr auf Reflexionsprozesse und eine Professionalisierung der Beratung geachtet.

Es wird deutlich, dass zwischen der Vermittlung fachlicher Expertise und einer Hilfe zur Selbsthilfe ein Spannungsfeld entstehen kann, die sich in den folgenden Reaktionspaaren von Ratsuchenden wiederfindet: „Die reden ja nur!" – „Machen Sie doch mal!" oder „Sie verstehen meine Situation gar nicht!" - „Ihre Lösung funktioniert ja auch nicht!" Insofern ist es in der inhaltlichen Ausrichtung der Mobilen Dienste sehr verständlich, dass häufig ein ausgeprägtes Feldwissen mit systemischer Beratung kombiniert wird bzw. von den Ratsuchenden eine solche Kombination im besten Fall unterstellt und mit hoher Akzeptanz honoriert wird. Dies führt in den Mobilen Diensten teilweise zu einem bewussten Umgang mit den Chancen und Grenzen der jeweiligen Fokussierung. Außerdem führt es zu einem reflektierten Einsatz in der Beratungssituation oder – im Gesamtkonzept des jeweiligen Mobilen Dienstes, z.B. mit der o.g. Fortbildung – als ein getrennt von der Beratung vorhandenes Instrument zur Vermittlung von Kompetenzen oder der Offenlegung von Rollen, die man im Beratungsgespräch gegenüber der ratsuchenden Person einnimmt („Ich als Berater, Lehrkraft, Vater/ Mutter, …").

Nicht unbedeutend ist hier, dass viele Mobile Dienste mit Mitarbeitern starteten, die neben ihrer Ausbildung zum Sonderpädagogen keine weitere Kenntnis von Beratung oder ambulanten Arbeiten hatten. Allein dadurch spielte zuvorderst die fachliche Expertise eine herausragende Rolle, da hier die eigenen Kompetenzen lagen und die tradierten Formen der Zusammenarbeit eher einer Expertenberatung ähnelten. Mittlerweile ist die Systemische Beratung für viele Mobile Dienste die wichtigste Säule der weiteren Aus- oder Fortbildung geworden und ist dementsprechend weit verbreitet. Gänzlich andere Beratungs- oder Handlungsansätze kommen lediglich in ihrer Adaption durch die Sonderpädagogik in der Expertenberatung oder der systemischen Beratung vor, wie z.B. Interventionen basierend auf der Verhaltenstherapie oder die Beratervariablen nach Rogers als grundlegende Beraterhaltung.

Die darüber hinaus leitenden Werte und Haltungen sind Teil des Forschungskonzepts und werden in den Ergebniskapiteln mit behandelt. Selbstverständlich spielen diese eine wichtige Rolle in der inhaltlichen Ausgestaltung der Mobilen Dienste und den jeweiligen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Arbeitsweisen und Ansätze – sofern bzw. wie weit diese bewusst in dem jeweiligen Konzept berücksichtigt werden.

## 4.5 Vergleichbare Institutionen in weiteren Bundesländern

In vorherigen Kapiteln wurde bereits mehrfach auf weitere Beispiele von Mobilen Diensten oder vergleichbaren Institutionen hingewiesen bzw. konkret genannt. Insbesondere wurden hier Aspekte der Einrichtungen der Stadtstaaten, der bayrischen MSD, sowie des Zentrums für Erziehungshilfe in Frankfurt a.M. beschrieben.

Im Rahmen des 9. Fachtages MoDiBUS im September 2014 wurde eine entsprechende Recherche durchgeführt und ein Überblick erstellt (vgl. DÖPKE 2014). Sie verdeutlicht, dass v.a. Ambulanzsysteme eine weite Verbreitung finden. Teilweise wird im Rahmen einer (Grund-)Versorgung die „Trias" der am häufigsten diagnostizierten Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung abgedeckt. Dabei sind teilweise ähnliche Ansätze wiederzufinden, wie z.B. in der verstärkten Nutzung von systemischen Zugängen in der Beratung der Lehrkräfte, sowie die Verschiebung von der Förderung mit dem Kind hin zur Beratung der Lehrkraft. Der Überblick wurde im August 2018 aktualisiert. Die Übersicht im Einzelnen:

| Bundesland | Angebot |
|---|---|
| **Schleswig-Holstein** | Die sonderpädagogischen Förderzentren (Schwerpunkt Lernen) bieten präventive Beratung und integrative Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an. Dabei bestehen Kooperationen mit der Kinder- und Jugendhilfe.<br>An den Zentren gibt es zudem entsprechende Förderklassen. Die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung versteht sich als Kompetenzzentrum. |
| **Bremen** | An jeder Regelschule gibt es ein Zentrum für unterstützende Pädagogik, welches u.a. den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit versorgt.<br>Darüber hinaus gibt es fünf Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (**ReBUZ**), die in vielerlei Hinsicht den Mobilen Diensten in Niedersachsen ähneln, aber in ihrem Angebot auch darüber hinausgehen. |

| Bundesland | Angebot |
|---|---|
| **Hamburg** | Ähnlich wie in Bremen erhält jede Schule eine eigens berechnete Menge an sonderpädagogischen Ressourcen zugewiesen. In diesem Rahmen wird auch der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit versorgt.<br>Darüber hinaus gibt es 13 Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ), die in vielerlei Hinsicht den Mobilen Diensten in Nieder- sachsen ähneln, aber in ihrem Angebot auch darüber hinausgehen. Sie vereinen ein breit gefächertes Beratungsangebot mit ein oder zwei Schu- len bzw. Bildungsangeboten. |
| **Mecklenburg-Vorpommern** | Die Förderzentren mit den Schwerpunkten Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung bieten mobile Beratung und Unterstützung an.<br>Der Entwicklungsplan bis 2023 sieht zusätzliche Förderzentren mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor, um die lan- desweite Versorgung mit dieser Schulform und der daran angeschloss nen mobilen Beratung und Unterstützung nach der Auflösung der För- derzentren im Schwerpunkt Lernen zu sichern. |
| **Nordrhein-Westfalen** | Jede Schule erhält Stunden für die Förderschwerpunkte Lernen, emoti- onale und soziale Entwicklung und Sprache.<br>Die Förderzentren emotionale und soziale Entwicklung wurden und werden zu Kompetenzzentren umgestaltet. |
| **Sachsen-Anhalt** | Für den Bereich Autismus ist der Mobile sonderpädagogische diagnostische Dienst (**MSDD**) mit verantwortlich. Eine mobile oder ambulante Versorgung nach Förderschwerpunkten ist nicht vorgesehen. |
| **Brandenburg** | Die schulpsychologischen Beratungsstellen arbeiten im Förderschwer- punkt emotionale und soziale Entwicklung eng mit den sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen zusammen (**SpFB**), die an den Förderschulen angegliedert sind.<br>Vgl. auch das Konzept **BraV**, Kap. 2.3.6.2. |
| **Berlin** | Als letzte der Stadtstaaten hat Berlin eine zu den ReBUZ und REBBZ vergleichbare Einheit aus Schulpsychologie, Sonderpädagogik und All- gemeinen Sozialen Dienst entwickelt.<br>In Berlin gibt es 12 so genannte schulpsychologischen und inklusions- pädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (**SIBUZ**). |

| Bundesland | Angebot |
|---|---|
| **Saarland** | Es werden feste Stunden für die sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gewährt.<br>Regional beraten Inklusionsberater Prozesse an Regelschulen. |
| **Rheinland-Pfalz** | Es wurden Schwerpunktschulen für die Umsetzung der Inklusion gebil- det, die mit entsprechendem Profil und sonderpädagogischer Unterstützung arbeiten. Daneben versorgen die Förderzentren auch die weiteren Regelschulen.<br>Ein Konzept für Förder- und Beratungszentren ist in Erarbeitung. |
| **Hessen** | Neben dem Frankfurter Modell des ZfE, sind landesweit Beratungs- und Förderzentren (BFZ) entstanden, welche die Förderung in den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung ab- decken.<br>Die Gestaltung der Förderung und Beratung obliegt den Förderschul- lehrkräften und den Regelschulen an denen sie tätig sind. |
| **Thüringen** | Thüringen hält mobile sonderpädagogische Dienste (**MSD**) vor. |
| **Sachsen** | Für den Bereich Autismus ist der Mobile sonderpädagogische diagnostische Dienst (**MSDD**) mitverantwortlich. Eine andere mobile oder ambulante Versorgung ist nicht vorgesehen. |
| **Baden-Württemberg** | Öffentliche und private Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bieten Mobile Dienste an. Sie unterstützen stundenweise die inklusive Beschulung. |
| **Bayern** | Der Mobile sonderpädagogische Dienst (**MSD**) hat je Regierungsbezirk ein Team für den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.<br>Darüber hinaus gibt es jährliche Gesamttreffen dieser Teams, eine eigene Qualifizierung (**FIT for V**; Fortbildung, Information, Training im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Regelschulen). Diese Teams bieten Fortbildung zur Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an Regelschulen an. |

*Abbildung 16: Beratungs- und Unterstützungssysteme in den Bundesländern (nach DÖPKE 2014; aktualisiert durch den Autor 2018)*

# 5 Ausgangspunkte und Fragestellung

## 5.1 Aufgaben und Aufgabenredefinition in Mobilen Diensten: Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands

Sonderpädagogen sind, bei der Einführung und dem Ausbau der inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, mit einem umfassenden Wandel ihrer Aufgaben konfrontiert. Diese Aufgaben sind zu erfassen, zu analysieren und deren Zielperspektiven und Struktur nachzuzeichnen und zu diskutieren. Hinzu kommt die Betrachtung der Prozesse, in die sie eingebunden sind. Aufgaben von Sonderpädagogen sind in ihrer mehrfachen Bedingtheit wenig erforscht. Die sonderpädagogische Forschung in Deutschland befasst sich, insbesondere mit den Aspekten beruflicher Kompetenzen, der allgemeinen Identifizierung und Quantifizierung der Aufgaben, sowie mit Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Beschulung. Mit den Mobilen Diensten befassen sich zudem mehrere Begleitstudien. Die Aufgaben und Aufgabenredefinitionen in Mobilen Diensten, sind nicht losgelöst vom Wandel des Schulsystems und den handelnden Personen zu betrachten.

Wird der Begriff der Aufgabe betrachtet, so sei, neben der mehrfachen Bedingtheit, auf das Zusammenspiel von Sonderpädagogen, ihren Repertoires und den Schulen hingewiesen. Die Übernahme von Aufgaben auf dieser Ebene ist nicht nur eine Anwendung von Methoden, sondern geschieht in einem Zusammenspiel. Dabei können auf verschiedenen Ebenen Aufgaben- und Zielbeschreibungen, direkt Einfluss auf dieses Zusammenspiel nehmen. Aufgaben sind situativ zu betrachten. Gemeinsame Aufgaben sind in der Schule Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Gleiches gilt für die Aufgabenübernahme. Damit kommen Aspekte von Kooperation und Kommunikation hinzu, insbesondere wenn in der Aufgabenredefinition Freiheitsgrade möglich sind, beispielsweise wenn Aufgaben noch nicht klar bezogen auf die Zielerreichung beschrieben sind oder die notwendigen Operationen beschrieben sind.

Weitere Merkmale von Aufgaben, wie Hinweisreize für Anfang und Ende, die Einheit aus Planen, Durchführen und Kontrollieren, Zielorientierung, kurze Zeitspanne und Aufforderung, sind wichtige Analyseaspekte, aber immer vor dem Hintergrund der Sinnhaftigkeit zu betrachten.

Aufgaben lassen sich in Teilaufgaben differenzieren. Für den Bereich Schule, insbesondere für die Situation des Wandels, in der Sonderpädagogen in Schule tätig sind, ist die Unterscheidung von, auf der einen Seite mehr oder minder gefestigten und vordefinierten Aufgaben und Aufgabenbündeln, und auf der anderen Seite noch nicht vordefinierten Aufgaben und Aufgabenbündeln, von besonderer Bedeutung. Sie konkurrieren miteinander, ergänzen sich teilweise, vereinen sich in den Stellen der Sonderpädagogen. Sie bieten einerseits eine Grundlage und Handlungssicherheit, andererseits eine Erweiterung und Flexibilität.

Bereits bei der Betrachtung der Bedingtheit von Aufgaben, wird deutlich wie wichtig hierin der Prozess der Aufgabenübernahme und insbesondere die Aufgabenredefinition ist. Sonderpädagogen wenden ihr Repertoire nicht nur in einem anderen Kontext an, sondern sind in diesem mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die weit über die Anwendung sonderpädagogischer Expertise hinausgeht. Hackmann hat dazu ein Modell entwickelt, welches hier Anwendung findet, um die personalen Faktoren wissenschaftlich aufzuarbeiten und dazu eine Erhebung durchführen zu können.

Auch spätere Untersuchungen, insbesondere in der Arbeitspsychologie, beschäftigen sich mit personalen Faktoren und der Übernahme oder Nicht-Übernahme von Auf- gaben. Sie zeigen auf, dass Aufgabenredefinitionen sich von Aufgabenstellungen unterscheiden lassen. Es kann zu einer Vielzahl an Aufgabenredefinitionen bei gleicher Aufgabenstellung kommen, sei es in Form zusätzlichen Engagements, Veränderung der Tätigkeiten oder Einzelaufgaben bis hin zur Umdeutung der Ziele.

Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings sind international wie national erhoben worden. Sie geben eine Orientierung darüber, was sich in den verschiedenen Bildungssystemen, und konkreten Bezügen vor Ort, als Aufgaben etabliert hat. So sind die elf Kategorien, welche Melzer und Hillenbrand herausgearbeitet und empirisch nachgewiesen haben, eine gute Grundlage für weitere, vertiefende Analysen. Da- bei gilt es insbesondere die konkrete Bedingtheit für konkrete Stellen herauszuarbeiten. Gleiches gilt für die übergeordneten Rahmenbedingungen des Bildungssystems, wie z.B. gesellschaftliche Einbettung desselben.

Aufgaben von Sonderpädagogen sind grob betrachtet dabei gar nicht so neu oder besonders unterschiedlich. Es sind eher Teilaufgaben, neue Zugänge oder

Aspekte und vor allem die Rahmenbedingungen, die eines kritischen und analysierenden Blicks bedürfen. Hier sind teilweise gravierende Veränderungen auszumachen, wie die Rolle und die Ausgestaltung von Beratung sehr deutlich machen. Und es ist die Kooperation, welche sich nun auf alle Aufgaben ganz anders auswirkt. Sie ist nun allgegenwärtig. Es ist mithin eine eigene Aufgabe gute Kooperation zu erreichen.

Im Wandel der Rahmenbedingungen für sonderpädagogische Unterstützung, ist es notwendig geworden eine Unterscheidung von Beratung und Unterstützung vorzunehmen. Dies gilt es weiter zu forcieren, hier sei auf die Plädoyers in Kapitel 2.4 hingewiesen: eine direkte Unterstützung, sei es mit Informationen für die Lehrkraft, mit der direkten Instruktion des Kindes oder Jugendlichen bei der Bewältigung einer Aufgabe oder einer fortlaufenden Diagnostik – ist als multimodales Kontinuum sonderpädagogischer Unterstützung zu verstehen und vorzuhalten.

Die Klaviatur pädagogischer Maßnahmen ist die Unterstützung. Sie ergänzt sich mit der sonderpädagogischen Beratung als schulische Konsultation. Beide können gegenseitig Einfluss aufeinander ausüben, sie können nur nicht das ersetzen oder leisten, was der jeweils andere Modus leisten kann. So bietet die Unterstützung beispielsweise keine direkten Möglichkeiten eines gesicherten Perspektivwechsels an, während die Beratung keine pädagogische Beziehung zur Anwendung bringen kann. Der Blick mit Willmann auf schulische Konsultation, zeigt diese Möglichkeiten auf, die durch neue Rahmenbedingungen in Deutschland aufgebaut werden (könnten).

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist mit Blick auf die inklusiven Settings für die präventive Arbeit entsprechend zu erweitern. Prävention, Intervention und Rehabilitation bilden dabei ein Kontinuum an unterschiedlichen Zielgruppen und Schweregraden der Verhaltensstörungen ab, die, an den äußeren Rändern, wie in der inneren Differenzierung weite Übergangsbereiche hat. Insofern sind die Angebote, Methoden und Maßnahmen je Stufe genau auszuarbeiten und miteinander zu vernetzen. Sie sind in Übergängen und in passender Kombination flexibel zusammenzustellen. So kann sonderpädagogische Beratung eine Rolle in der präventiven Arbeit einnehmen und übergreifend eingesetzt werden und mitwirken.

Die internationalen, wie die nationalen, Beispiele, weisen Ähnlichkeiten auf. Mit der Verortung an der Regelschule erhält die sonderpädagogische Expertise einen regulären Platz dort. Dem sind häufig mehrere Stufen der präventiven

Förderung zugeordnet. Nichtsdestotrotz weisen alle Modelle Stufen der Separierung aus. Wichtig in allen Stufenmodellen ist die Durchlässigkeit der Stufen in beide Richtungen. An den internationalen Modellen sind die Themen Haltung, starke und klare Aufgabenbeschreibungen und Vielfalt der Angebote interessant. Ähnliches haben die Modelle in Deutschland teilweise erreicht. Gemeinsam weisen die, langjährig etablierten internationalen, wie auch die in den letzten zwanzig Jahren entstandenen deutschen, Modelle auf Möglichkeiten hin, wie eine umfassende Umwandlung der Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aussehen kann: mit der Ausweitung in die Regelschule hinein, sowie in der Einbindung höchst intensiver Formen der pädagogischen Förderung – bei einem guten Management der Übergänge.

Um dies zu erreichen, haben Mobile Dienste in Niedersachsen unterschiedliche Wege genommen und es entstand eine Vielfalt an Konzepten. Es können Gruppen gebildet werden, die innovative Zugänge teilen, neue Arbeitsansätze, wie die systemische Beratung einführen und zu einem sonderpädagogischen Werkzeug machen oder auf bestimmte sonderpädagogische Zugänge vertrauen.

Wie diese Aufgabe bewältigt wird, in welcher Bedingtheit sich Aufgaben entwickelten und Konzepte entstanden und wie Mobile Dienste wirken, ist Anliegen der Erhebung geworden.

## 5.2 Persönlich- berufliche Ausgangspunkte

Seit 2005 ist der Autor als Förderschullehrer mit unterschiedlich großen Stundendeputaten in den Mobilen Dienst der Stadt Emden abgeordnet. Die Entwicklung des Mobilen Dienstes in Emden, sowie die eigene berufliche Entwicklung, sind eng miteinander verknüpft. Grundlage der beruflichen Ausgangspunkte ist die Mitarbeit am Konzept, sowie eine andauernde Reflexion der Tätigkeit im Team von MESEO Emden. So ist die fortwährende Auseinandersetzung mit dem Beruf und die andauernde Weiterentwicklung, gelebter Teil des eigenen Berufsverständnisses geworden.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung von MESEO entstand der Kontakt zur Universität Oldenburg und die Einladung sich intensiver mit wissenschaftlich- empirischen Fragestellungen zum Feld der Mobilen Dienste zu beschäftigen.

Doch zunächst wurde, und wird bis dato, Felderkundung betrieben. Dazu zählen Besuche bei Mobilen Dienste in ganz Niedersachsen, die Organisation

der Fachtage MoDiBUS und der damit einhergehenden Vernetzung. Weiterhin wären eigene Erhebungen, wie die Bestandsaufnahme 2010, das fortlaufende Sammeln und Ordnen von Informationen über die Mobilen Dienste in Niedersachsen und über ähnliche Angebote in anderen Bundesländern und international zu nennen.

Beide Ausgangspunkte führten zu einem methodischen Design welches im ersten Schritt eine deskriptive und möglichst umfassende Erhebung vorsieht. Diese stellt somit einen Übergang, über die vertiefte Bestandsaufnahme und Analyse, der bereits im Vorfeld festgestellten Heterogenität der Mobilen Dienste, dar.

Das Feld ist über die Auswertung der Fragebogenerhebung zunächst genauer zu fassen und darüber ist dann eine grundlegende Überschaubarkeit herzustellen. Die bei- den weiteren Schritte der Delphi-Befragung und der Gruppendiskussion sind in Teilen ebenfalls auf diese Zielstellung hin ausgerichtet. So werden die Angaben zur Ausrichtung und Multiprofessionalität ergänzt und neben Begründungen beispielsweise für die Tätigkeit im Beratungstandem auch informative Angaben zur Gestaltung der Tätigkeit im Mobilen Dienst in Niedersachsen angegebenen.

Die weiterführenden Fragestellungen hingegen verweisen stärker auf die Reflexion über die Tätigkeiten als Teil des eigenen Berufsverständnisses. Dieser Reflexion wurde mit dem Rahmenmodell der Aufgabenübernahme nach J. Richard Hackman (vgl. Kapitel 2.2) ein theoretischer Ordnungsrahmen gegeben und mit den darin enthaltenen personalen Faktoren ein gezielt zu erhebender, und zu analysierender Inhalt.

## 5.3 Forschungsleitende Fragestellungen

In der hier vorliegenden abschließenden Ausformulierung leiteten folgende vier Fragestellungen die Delphi- Studie sowie die Auswertung der Ergebnisse. Dabei wird unterschieden in zwei beschreibende und zwei erkenntnisgenerierende Kategorien. Die beschreibenden Kategorien und Fragestellungen sind folgende:

1. Spezifizierte Bestandsaufnahme zum Arbeitsplatz:

   Was betrachten Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ESE als ihre Aufgaben und was nicht?

   Wie häufig werden bestimmte Aufgaben erledigt?

2. Qualitative Analyse der Aufgaben und Diskussion der Umsetzung

   Darin einbezogen sind Fragen zu Kern- und Randaufgaben, Qualitätsmerkmalen und die Einschätzung von Arbeitsweisen.

Die erkenntnisgenerierenden Kategorien und Fragestellungen sind folgende:

3. Faktoren der Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ESE:

   Beschreibung von Rahmenbedingungen für die Tätigkeit in Mobilen Dienste ESE nach J. Richard Hackmans Modell der Aufgabenübernahme

   Wie konkretisieren Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ESE personale Faktoren?

4. Welche (sonder-)pädagogischen Perspektiven ergeben sich aus den Aufgabenredefinitionen der SonderpädagogInnen in Mobilen Diensten ESE?

# 6 Methodik

Das gewählte und ausgearbeitete Forschungsdesign wird maßgeblich durch die Methode der Delphi-Befragung bestimmt. Diese wird um eine vorgelagerte Fragebogenerhebung und eine nachgelagerte Gruppendiskussion ergänzt. „Das klassische Delphi-Design“ (Häder 2010, 353-354) verzichtet auf diese beiden Ergänzungen.

Mit dem Begriff Delphi-Studie werden hier das Gesamtdesign und damit das Zusammenwirken und die bestimmenden Konstruktionsmerkmale der Erhebung bezeichnet. Demgegenüber steht der Begriff Delphi-Befragung für ein Erhebungsinstrument innerhalb dieses Gesamtdesigns. Das methodische Vorgehen steht im Rahmen der Vielfalt von Delphi-Studien insgesamt, da Ergänzungen zum klassischen Delphi-Design die Regel sind.

Zunächst wird das Gesamtdesign mit seinen grundlegenden Merkmalen und seinen Strukturen und spezifischen Abläufen erläutert.

In dem Kapitel 6.2 wird dann das Sampling beschrieben, daraufhin wird in Kapitel 6.3 ausführlich die Begründung der explorativen Fragebogenerhebung, der Delphi- Befragung und der Gruppendiskussion vorgenommen.

In Kapitel 6.4 wird die Datenaufbereitung beschrieben. Da vorliegendes Untersuchungsdesign sich auf mehrere Methoden stützt und eine große Menge an Daten und Ergebnissen hervorbringt, wird ein Fokus auf das entsprechende Zusammenwirken, mit den methodologischen Zugängen der Triangulation (Kap. 6.4.4), gelegt.

Den Abschluss bilden das Kapitel 6.5 zu den Gütekriterien und Kapitel 6.6 zu den forschungsethischen Implikationen.

## 6.1 Gesamtdesign

Die folgenden Erläuterungen des Gesamtdesigns unterteilen sich in zwei untergeordnete Kapitel. Zunächst werden in Kapitel 6.1.1 die grundlegenden Merkmale besprochen und die Delphi-Studie theoretisch eingeordnet und begründet.

Im zweiten Teil, Kap. 6.1.2 werden dann der Ablauf und die Struktur der einzelnen Elemente beschrieben und erörtert. Dazu ist zudem eine Grafik (Abb. 17) erstellt worden, die alle Bestandteile und ihr Zusammenwirken darstellt.

### 6.1.1 Grundlegende Merkmale

Die für diese Erhebung ausgearbeitete Delphi-Studie dient der Ermittlung und Qualifikation der Ansichten von Experten (HÄDER 2002, 36). Sie gehört damit, nach Häders Klassifikation, zu Typ 3. Damit einher gehen folgende Bestimmungsmerk- male: eine Mischung aus qualitativem und quantitativem Vorgehen, ein exakt zu bestimmender Sachverhalt, der Einsatz von offenen und geschlossenen Fragen, die Möglichkeit zur Befragung einer Expertenauswahl oder als Totalerhebung, die Möglichkeit zu qualitativen Runden zur Operationalisierung und die etwa gleich große Bedeutung von Teilnehmern und Monitoring-Team (HÄDER 2002, 36-37).

Die Delphi-Studien dieser Gruppe dienen in erster Linie der Exploration:

> *„Bei diesem Ansatz wendet man sich der Erkundung eher unbekannter Themenbereiche zu. Oftmals handelt es sich um Vorstudien. Charakteristische Untersuchungsarten sind im qualitativen Bereich angesiedelt."*
>
> (RAAB- STEINER & BENESCH, 2015, 41)

Delphi-Befragung und Gruppendiskussion werden zu den qualitativen Erhebungsinstrumenten gezählt. Die hier gewählte Fragebogenerhebung dient gleichermaßen der Exploration wie der Deskription des Feldes und der Population der Teilnehmer. In der vorliegenden Ausgestaltung zählt diese zum qualitativen Paradigma.

Das Gesamtdesign als breit angelegte Erhebung ist wesentlich auf Grundlage der mehrjährigen Entwicklungsarbeit eines Netzwerkes für die Mobilen Dienste ESE (Arbeitsstelle MoDiBUS/ Fachtage MoDiBUS) in Niedersachsen zu sehen. Der Zugang ins Feld ist über diese Netzwerktätigkeit vorbereitet worden. So ist eine eigene Homepage vorhanden, ebenso ein regelmäßig gepflegter Mailverteiler. Im Feld besteht ein hoher Bekanntheitsgrad der Arbeitsstelle MoDiBUS am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik und den halbjährlich stattfindenden Fachtagen. Hinzu kommen die eigene Praxis im Arbeitsfeld, Fortbildungstätigkeiten zur Thematik sowie eine eigene Bestandsaufnahme (vgl. OCKENGA, RATER 2011).

Einen Feldzugang über Vorstudien bis hin zur Entwicklung und Einsatz eines Fragebogens setzt Dettmers (2009) ein. Zur Annäherung an das Feld des Aufgabenverständnisses von Handwerkern nutzt er zwei Vorstudien, um dann zur leitenden Fragestellung zu gelangen. So lernt er zunächst das Feld kennen,

erstellt nach den Vorstudien eine Bestandsaufnahme und schließt mit dem eigentlichen Fragebogen zum Aufgabenverständnis.

Die Arbeit Dettmers ist in der Anlage des Gesamtdesigns eine wichtige Referenz, auf die, häufig, Bezug genommen wird. Dennoch unterscheiden sich beide Arbeiten in vielen methodischen und inhaltlichen Entscheidungen wesentlich. So ist der Feldzugang in vorliegender Delphi-Studie vielfältig gegeben. Damit erübrigt sich eine Vorstudie zum „Kennenlernen", dafür wird es wichtiger die kritische Distanz zum Phänomen abzusichern.

In dem hier ausgearbeiteten Gesamtdesign wird zunächst als thematische Bestandsaufnahme und Ersterhebung ein Fragebogen eingesetzt. Dieser wird an alle erreichbaren Sonderpädagogen in Mobilen Dienste ESE in Niedersachsen verschickt. Darauf folgt eine explorativ-deskriptive Auswertung.

Mit den Ergebnissen wird dann der Fragebogen für die erste Welle der Delphi-Befragung vorbereitet. Dieser zweite Fragebogen enthält fünf Fragenkomplexe aus den aufgearbeiteten Ergebnissen der Erstbefragung. Zusätzlich hinzugefügt werden Fragen aus den Bereichen wissenschaftliche Empfehlungen, Erlasslage in Niedersachsen und Aufgabenredefinition. Dieser Fragebogen ist die Basis für zwei weitere Befragungswellen, in denen die Teilnehmer mehrfach aufgefordert sind zu antworten. Dabei werden ihnen Ergebnisse der vorherigen Befragungen präsentiert, mit der Aufforderung diese zu kommentieren, zu ergänzen und zu begründen. Mit der 3. Befragung endet das Delphi-Verfahren.

Die Ergebnisse der Delphi-Befragung werden in einer Gruppendiskussion erörtert. Die Chancen dieses Verfahrens gegenüber der Delphi-Befragung stehen dabei im Fokus: die direkte Auslösung kognitiver und assoziativer Prozesse und der Gewinn von Gruppenleistungen, z.B. beim Definieren und Abgrenzen von Mustern.

Der zu untersuchende individuelle Konstruktionsprozess bildet sich in den gewählten wissenschaftlichen Methoden ab. Im Prozess des Monitorings, sowie in der Reflexion im Rahmen der Beantwortung der Delphi-Befragungswellen und in der Teilnahme an der Gruppendiskussion, findet somit parallel eine Metaanalyse der Konstruktionsprozesse statt. Im Gruppendiskussionsverfahren tritt dieser zudem in einem stark relationalen Modus der direkten Kommunikation auf, der so auch im Feld vorliegt.

Das Gesamtdesign basiert auf der offen angelegten Methode der Delphi-Befragung und ist eine anonyme, stark gelenkte Diskussion.

> *„Die Delphi-Methode lässt sich als stark strukturierter Gruppenkommunikationsprozess charakterisieren, in dessen Verlauf Sachverhalte, über die naturgemäß unsicheres und unvollständiges Wissen existiert, von Experten beurteilt werden."*
>
> (HÄDER 2010, 353)

Ziel dieses Gesamtdesigns ist es, die Komplexität des Feldes nicht zu reduzieren, sondern dieses zu erschließen. Die Strukturen und Handlungen sind in ihrer Beschaffenheit zu beschreiben und ihrer „Geschaffenheit" zu erklären.

Da es zudem kaum wissenschaftliche Grundlegungen zu den Mobilen Diensten gibt, Neuheit und Heterogenität das Feld bestimmen, ist eine umfassende Darstellung ebenso vonnöten, wie die Erforschung grundlegender Merkmale. Beispielsweise ist zu klären was im Feld als Beratungsauftrag der Mobilen Dienste ESE angesehen wird und welche Art von sonderpädagogischer Beratungskompetenz dafür als notwendig erachtet wird.

Analog zur Komplexität des Feldes zählen Delphi- Studien nach Häder (vgl. HÄDER 2010, 353-356) zu den komplexen Designs in der empirischen Sozialwissenschaft. Unter der Annahme, dass ein Forschungsgegenstand kein objektiver Zustand ist, sondern in Beziehung zu den Erhebungsinstrumenten steht, sind Letztere deutlich unter den Prämissen der o.g. Zielstellung einzuordnen. So verweist Flick auf

> *„[…] Die Reaktivität der Methoden, oder anders formuliert: Dass jede Methode den Gegenstand, der mit ihr erforscht bzw. abgebildet werden soll, auf spezifische Weise konstituiert."*
>
> (FLICK 2004, 17)

Insofern bildet die Auswahl der bestimmenden Methode, sowie das Gesamtdesign den Gegenstand „Mobile Dienste in Niedersachsen" in seiner Komplexität und Heterogenität ab. Gleichzeitig werden die inhaltlichen Fragestellungen in den verschiedenen Schritten beibehalten und dort wo möglich vertieft.

Im Allgemeinen handelt es sich im vorliegenden Gesamtdesign um eine Art „Vertiefungsmodell" mit qualitativen Methoden. Die Ergebnisse einer quantitativ-explorierenden Erhebung werden durch diese detaillierter beschrieben und zirkulär diskutiert. Vertiefung und zirkuläre Diskussion sind

grundlegenden Forschungsstrategien (vgl. Döring/ Bortz 2015, 28) des Gesamtdesigns vorliegender Delphi-Studie. Neben der um- fassenden deskriptiven Darstellung des komplexen Feldes kann so beispielsweise die Zuspitzung auf Fragen nach konkreten personalen Faktoren für die Aufnahme und Nicht-Aufnahme von Tätigkeiten erfolgen.

> *„The Delphi technique is used to generate rather than to test hypotheses than to test hypotheses, to map out a field rather than to test relationships within it."*
>
> (KAYNAK, BLOOM, LEIBOLD 1994; IN: HÄDER 2002, 20)

In der deskriptiven Darstellung meint Vertiefung ein deutlicheres Herausarbeiten von Unterschieden und Übereinstimmungen in den real vorhandenen Strukturen und Arbeitsweisen, wie den Teamzusammensetzungen und allgemeiner Ausrichtung.

Eine Vertiefung bzgl. der Aufgabenredefinitionen bezieht sich auf diese deskriptive Darstellung und entwickelt diese, unter Berücksichtigung von Theorie und Diskussionsbeiträgen, weiter, um damit eine aussagekräftigere Interpretation zu ermöglichen.

### 6.1.2 Strukturen und Abläufe

Der konkrete Aufbau der Studie stellt sich wie folgt dar:

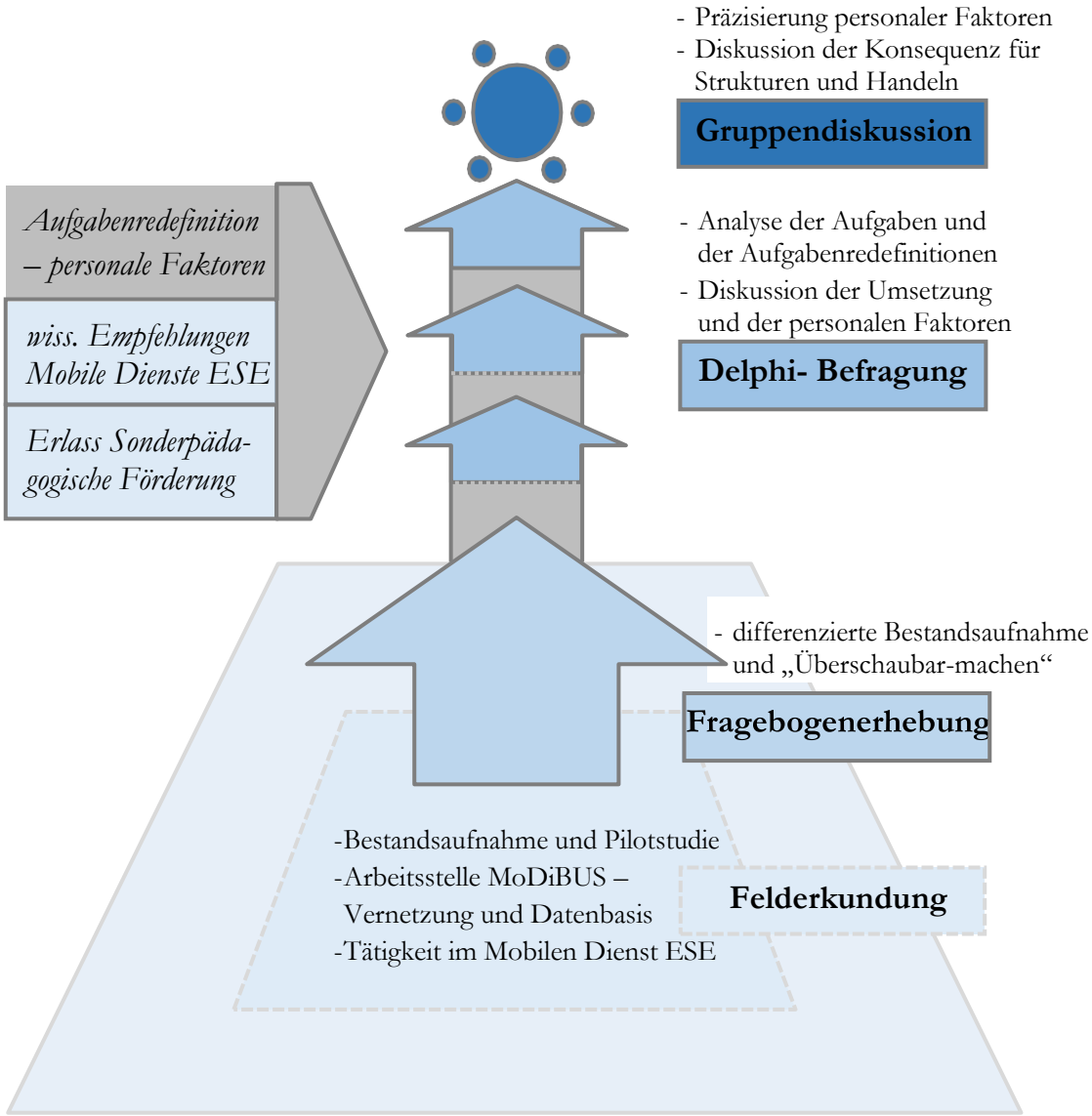



*Abbildung 17: Gesamtdesign der Delphi-Studie*

In der Abbildung wird durch die Farbsättigung angezeigt wie stark es zu einer Vertiefung und Verdichtung der Inhalte kommt. Während das Feld durch ein sehr blasses blau gekennzeichnet ist, ist bereits die Felderkundung davon leicht abgesetzt. Der Einsatz des Fragebogens, die Delphi-Befragung und die Gruppendiskussion sind durch immer kräftigere Blautöne voneinander unterschieden, entsprechend der Vertiefung der Inhalte.

Die Grundlage bildet ein umfangreiches Wissen über das Feld. Dieses speist sich aus der eigenen Tätigkeit im Mobilen Dienst ESE, der Organisation der Arbeitsstelle MoDiBUS – Vernetzung und Datenbasis, sowie kleineren Erhebungen der Bestandsaufnahme und der vorbereitenden Pilotstudien.

Dieses Feldwissen deckt sich nicht mit dem Feld selber, ein in diesem Fall unmögliches Unterfangen. Die unterschiedlichen Zugänge ermöglichen dennoch die Anhäufung von umfangreichen Informationen über das Feld.

Auf der Basis dieser Felderkundung und Pilotierung ist eine Fragebogenerhebung als nächste Stufe vorgesehen. Sie bildet die erste Vertiefung des Wissens über das Feld und unterteilt sich in zwei Fragekomplexe, nämlich den Rahmenbedingungen sowie der konkreten Aufgabenübernahme. Die Fragebogenerhebung sollte daher einen möglichst großen Rücklauf erzielen, um das bestehende Vorwissen überprüfen, ergänzen und ggf. verallgemeinern zu können.

Im Sinne der differenzierten Bestandsaufnahme sollen die Merkmale der real bestehenden Mobilen Dienste ESE in Niedersachsen deutlich abgebildet werden. Dabei soll mit dem weiteren Ziel des „Überschaubar-machen" eine Grundlage für die Delphi-Befragung geschaffen werden. Dies bedeutet in erster Linie Komplexität, wo möglich, zu reduzieren.

Die Fragebogenerhebung geht direkt aus dem Feld hervor, letztere hier als leichteste Blautönung dargestellt, und fußt auf der vorherigen Felderkundung, die selbstverständlich auch eine erste Vertiefung darstellt.

Die Fragebogenerhebung hat einen beträchtlichen Anteil an der folgenden Delphi-Befragung. Es können nicht alle Ergebnisse der Fragebogenerhebung dort wieder aufgenommen werden, da es einfach zu viel. Daher wird Auswahl notwendig sein, hier von insgesamt fünf Ergebnissen und den entsprechenden Fragestellungen dazu. Ein Drittel der Fragen der Delphi-Befragung sind damit direkt aus dem Frage- bogen hervorgegangen. Die weiteren Fragen sind bewusst ergänzt worden, um auf die Aspekte Aufgabe, grundlegende Ausrichtung Mobiler Dienste und Aufgabenredefinition zu fokussieren.

Die Diskussion der Umsetzung, sowie die weitere Analyse der Aufgaben und Aufgabenredefinitionen, werden von den Ergebnissen der Fragebogenerhebung gestützt. Hinzu gezogen wurden mit zwei ausgewählten wissenschaftlichen Erhebungen einer Untersuchung (WILLMANN & URBAN, IN: REISER, WILLMAN & URBAN 2007), bereits verarbeitete Daten aus demselben Feld.

Außerdem ergänzt wurde eine Fragestellung zu den Aufgaben Mobiler Dienste aus dem Erlass sonderpädagogische Förderung welche ebenfalls einen direkten Feldbezug hat. Insgesamt besteht die Delphi-Befragung somit zu etwas mehr als der Hälfte aus Fragestellungen, die das Handeln im Feld und jeweilige Strukturen diskutieren.

Als dritter zusätzlicher Input für die Delphi- Befragung werden sieben Fragestellungen zu personalen Faktoren eingefügt. Diese sind direkt aus dem Rahmenkonzept zur Aufgabenübernahme von Hackman 1969 übernommen. Der Bereich der Aufgabenredefinition wird dadurch in einem konkreten theoretischen Rahmen betrachtet, spezifiziert und diskutiert. Dies ist eine Operationalisierung auf die eine weitere Analyse und Interpretation aufbauen kann.

Die Delphi-Befragung als strukturierte Diskussion greift auf die jeweiligen Ergebnisse der vorherigen Befragungswelle zurück. In diesem Gesamtdesign nimmt die erste Befragungswelle Bezug auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, sowie auf die genannten Ergänzungen.

Es sind insgesamt drei Befragungswellen vorgesehen, aus denen drei Zusammenfassungen der Ergebnisse erstellt werden. Die ersten beiden Auswertungen verbleiben mit ihren Ergebnissen der ersten bzw. zweiten Befragung im Prozess der Delphi- Befragung. Sie stellen einen wesentlichen Teil der strukturierten Diskussion in diesem Format dar. Die dritte und letzte Auswertung steht für den Übergang in die letzte Stufe im Gesamtdesign. Die Ergebnisse dieser Befragungswelle dienen als Tischvorlage für die abschließende Gruppendiskussion.

Die Gesamtstudie wird in der letzten Stufe der Vertiefung auf wenige Fragen reduziert, die in der Gruppendiskussion erörtert werden sollen. Dies sind die Konsequenzen der Aufgabenredefinitionen für Strukturen und Handeln im Feld, sowie die weitere Präzisierung der in der Delphi-Befragung aufgedeckten personalen Faktoren.

Das Gesamtdesign sollte die Partizipation der TeilnehmerInnen ermöglichen. Die Entscheidung für eine Fragebogenerhebung an alle Förderschullehrkräfte in Mobilen Dienste, wie für die Delphi-Befragung und die Gruppendiskussion sind in diesem Sinne getroffen worden.

Im Rahmen der Netzwerktätigkeit für die Arbeitsstelle MoDiBUS wurden Zwischenergebnisse, Fragebögen und die Tischvorlage auf einer Homepage

veröffentlicht. Zusätzlich wurden thematische Workshops und Poster dazu gestaltet und vorgestellt.

## 6.2 Sampling

Delphi-Studien wenden sich in der Regel an eine größere Expertenrunde (vgl. DÖRING & BORTZ 2015, 420-421; HÄDER 2010, 353-356). Als Experten für die Aufgabenredefinition werden in dieser Studie die Betroffenen selbst herangezogen. Sie vollziehen die (Nicht-) Übernahme von Aufgaben in ihrem Arbeitsalltag und können begründende personale Faktoren für ihre Entscheidungen nennen.

Dabei werden nicht alle Mitarbeiter von Mobilen Diensten in Niedersachsen berücksichtigt, sondern auf Sonderpädagogen fokussiert. Diese „Beschränkung" auf Sonderpädagogen als einzige Zielpopulation, ermöglicht es alle bestehenden Mobilen Dienste in Niedersachsen einzubeziehen, auch die, die nicht in Teams mit anderen Professionen zusammenarbeiten. Sonderpädagogen sind in den verschiedenen Ausprägungen der Mobilen Dienste die einzige Konstante.

Darüber hinaus ist für Sonderpädagogen in Mobilen Diensten in Niedersachsen der Rahmen ihrer Tätigkeit in wesentlichen Punkten untereinander vergleichbar. So ist er für Niedersachsen vollkommen neu und damit nahezu ohne eigene sonderpädagogische Tradition. Die bisherige beratende Funktion ist eine Kompetenz gewesen, um sonderpädagogische „Programme" durchzuführen oder gar durchzusetzen. Nun steht diese zentral für die Arbeit der Mobilen Dienste, um Prozesse zu ermöglichen, die dann additiv sonderpädagogische Qualitäten erhalten.

Der berufliche Status der Sonderpädagogen, und auch die Schulpolitik, ist die gleiche. Damit gelten ebenso die gleichen schulrechtlichen Rahmenbedingungen. Zudem kann wenig und nur bedingt von anderen Institutionen, wie den Mobilen Diensten in den Bereichen Hören oder Sehen, übernommen werden. Gleiches gilt für ähnliche Einrichtungen in den anderen Bundesländern oder auf internationaler Ebene.

Eine Befragung der Schulleitungen der Förderzentren wäre ebenfalls nicht umfassend, da die Mobilen Dienste nicht überall diesen unterstehen.

Für die Eingrenzung der Fragestellung erschien es überdies ökonomisch zunächst nur eine der beteiligten Professionen zu befragen. Hinzu kommt, dass die Sonderpädagogen aktuell in ihrem Berufsbild immense Verschiebungen erleben und „Neudefinitionen" vornehmen müssen; weit mehr als die Regelschullehrkräfte und aus einer anderen Tradition heraus als die Sozialpädagogen.

Die bekannten Evaluationsstudien zu Mobilen Diensten greifen diese Fragestellungen teilweise mit auf, sind aber nur punktuelle Betrachtungen einzelner Einrichtungen. So ist zu vermerken, dass es deutschlandweit nur wenige Studien sowie forschende Experten gibt, die einen aktuellen Bezug zu Mobilen Diensten besitzen.

Das Sampling wurde als eine *„Vollerhebung der Population"* (DÖRING & BORTZ 2016, 292-293) angelegt. Es wurde versucht alle Sonderpädagogen in Mobilen Diensten in Niedersachsen zu erreichen.

Auch für die Delphi- Befragung und die Gruppendiskussion sind Sonderpädagogen in Mobilen Dienste als Experten für ihre vielfältige Arbeitssituation und ihre konkreten personalen Faktoren angesprochen worden und standen in ausreichender Anzahl zur Verfügung. Zur Gruppendiskussion wurden weitere Teilnehmer direkt angesprochen und eingeladen, z.B. Schulleitungen um Aspekte der Schulorganisation und Arbeitnehmerfürsorge zu berücksichtigen und forschende Dozenten, um die wissenschaftliche Perspektive einzubringen.

Dadurch, dass im Vorfeld alle Mobilen Dienste in Niedersachsen und deren Stellen für Sonderpädagogen ermittelt wurden, konnte beim Fragebogen eine Vollerhebung konkret angestrengt werden. Unabhängig von der Rücklaufquote war so abgesichert, dass keine *„Konvenienz- Stichprobe"* (SCHENDERA 2015, 82) entsteht, die auf Grund von Auswahleffekten von vornherein keine Schlüsse mehr über die Grundgesamtheit zu- lässt. So können bei den letztendlich gültigen Antwortbögen Auswahleffekte ausgeschlossen werden.

Bezogen auf die Fragestellung und den explorativen Funktionen auch der Delphi- Befragung handelt es sich hierbei um eine *„Zufallsstichprobe (Random Sample)"* (RAAB-STEINER & BENESCH 2015, 21; DÖRING & BORTZ 2016, 294). Wie bei der Fragebogenerhebung wurde zunächst die gesamte Population zur Teilnahme eingeladen, mit den o.g. Vorteilen bzgl. eines möglichen eigenen Einflusses auf die Ergebnisse, aber auch bzgl. des Datenschutzes wie unten noch ausgeführt wird. Auf Grund des Aufwandes des

Verfahrens ist die Teilnehmerzahl gering anzusetzen und in Anzahl und Verfahren einer nicht willkürlich gewählten Stichprobe zuzuordnen.

Das Paper-Pencil-Vorgehen bei Fragebogen und Delphi-Befragung wurde gewählt, weil davon der größte Rücklauf erwartet wurde. Da beide Bögen durchaus komplex sind, ist es für die Beantwortung außerdem wichtig, die Bögen an einem frei gewählten Ort und in Ruhe auszufüllen. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielpopulation besser zu erreichen ist. Da keine technische Hürde mit einer Online basierten Version besteht, können so *„Abdeckungsfehler"* vermieden werden (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 295; SCHENDERA 2015, 70-83), dass z.B. bestimmte Gruppen aus der Erhebung ausgeschlossen sind, weil sie nicht technikaffin sind.

Mit der Konzentration auf Sonderpädagogen als Merkmalsträger, wurde auf eine komplexere statistische Anlage, wie die stratifizierte Stichprobe oder Klumpenstichprobe, verzichtet. (vgl. RAAB- STEINER & BENESCH 2015, 21-22; SCHENDERA 2015, 78). Auch hier ist v.a. die Heterogenität innerhalb der Zielpopulation ausschlaggebend, da wenig gesicherte und operationalisierbare Aussagen vorhanden sind mit denen auf bestimmte Gruppen innerhalb der Population geschlossen werden kann.

Im Sinne der forschungsethischen Vorgaben war jeder der Teilschritte freiwillig. In der Fragebogenerhebung, wie in der Delphi-Befragung, reichten die freiwilligen Rückmeldungen aus, um daraus einen „Expertenpool" zu bilden, d.h. beim Fragebogen nahezu 50% der aktiven Gesamtpopulation und in der Delphi-Befragung zwischen elf bis vierzehn Diskutierende.

Durch die freiwillige Teilnahme ist keine Auswahl der jeweiligen Teilnehmer möglich gewesen, die Verfahrensweisen lassen keine Zuordnung zu bestimmten Personen zu. Alle Daten wurden anonym erhoben und es sind keine weiteren Rückschlüsse auf den Expertenkreis möglich. Wenn die Fragebogenerhebung zwar noch auf Basis von etwa zwei Drittel der Mobilen Dienste besteht, ist dazu keine Aussage bzgl. der Teilnehmer der Delphi-Befragung und der Gruppendiskussion möglich, außer, dass diese vorher an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Zur Gruppendiskussion wurden zusätzlich Schulleitungen und forschende Wissenschaftler bzgl. einer freiwilligen Teilnahme angesprochen.

## 6.3 Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente der Delphi-Studie liegen im Anhang vor und können dort eingesehen werden. Im folgenden Fließtext sind lediglich Beispiele genannt, um einzelne Merkmale und die inhaltlichen Begründungen zu illustrieren.

Zu Beginn wird der explorative Fragebogen, dann die Varianten des Fragebogens der Delphi-Befragung und zu guter Letzt die hier genutzte Struktur und der Ablauf der Gruppendiskussion vorgestellt.

### 6.3.1 Explorative Fragebogenerhebung

Das folgende Kapitel beschreibt ausführlich den Aufbau des verwendeten Fragebogens. Dieser befindet sich ebenfalls im Anhang. Da dieser mit einem Umfang von acht Seiten zu groß für eine Einbindung in den Fließtext ist, ist es unumgänglich für das Nachvollziehen der Gestaltung und vor allem der inhaltlichen Begründung derselben im Zweifelsfall im Anhang nachzuschauen.

Zunächst werden allgemeine Merkmale und Begründungen für den gesamten Bogen angeführt, dann folgt die Erläuterung der Gesamtgestaltung, des Titelblatts, des Anschreibens und der beiden Teile der Befragung. Ergänzt werden die Erläuterungen um zwei Tabellen, die in verkürzt die Fragen und ihre Kategorien wiedergeben.

Der Feldzugang wurde durch eine explorative Fragebogenerhebung gezielt vertieft und sollte die bisherigen Feldannahmen auf eine verbesserte Datenbasis stellen. Auf Grund der Komplexität und Heterogenität des Feldes erschien der Zugang unzureichend. Zumal fehlten Aussagen zu Häufigkeiten, zu Übereinstimmungen oder zu Unterschieden, welche die Konzepte und Arbeitsweisen Mobiler Dienste in Niedersachsen hervorbringen.

Der Kern der Exploration und Deskription stellt daher die Erhebung von Häufigkeiten dar, die dann einer weiteren, hier qualitativen, Analyse zugänglich gemacht werden können. Weitere Aspekte der deskriptiven statistischen Auswertung nach den Maßen der zentralen Tendenz und die Dispersionsmaße werden genutzt, um die Häufigkeiten genauer zu quantifizieren bzw. daneben v.a. die Variationsbreite darzustellen (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 232-241; RAAB- STEINER & BENESCH 2015, 26-32; RASCH, FRIESE, HOFMANN & NAUMANN 2014, 6-8; SCHENDERA 2015, 43-58).

Ziel der Fragebogenerhebung ist eine möglichst klare Darstellung des Feldes, von daher werden diese Ergebnisse als Nominalskala zu „ist meine Aufgabe"/ „ist nicht meine Aufgabe" und als Ordinalskala zu den Häufigkeiten in zwei unterschiedlichen Balkendiagramme dargestellt. Im ersten Teil werden zu den Rahmenbedingungen auch Werte auf einer Verhältnisskala abgefragt (Jahre, Lehrerstunden, Personenanzahl), um in erster Linie Häufigkeiten und Verteilungen abzufragen.

Inferenzstatistische Auswertungen sind in diesem v.a. hypothesengenerierenden und explorativem Gesamtdesign zu vorliegender Fragestellung ausgeklammert worden. In der Literatur werden Explorationen mittels Fragebogen erwähnt, um operationalisierbare Kategorien zu bilden. Wenn sich diese Studie bei der explorierenden Fragebogenerhebung an der deskriptiven Statistik orientiert, ist damit eine Gleichsetzung mit dieser nicht gemeint. Vielmehr werden die Begrifflichkeiten genutzt, um im wissenschaftlichen Kontext Nachvollziehbarkeit herzustellen.

> *„Es geht dabei weniger um die Suche nach Erklärungen oder Ursachenforschung, sondern um die Schätzung von gewissen Merkmalen einer klar definierten Population."*
>
> (RAAB- STEINER & BENESCH 2015, 42)

Die weiteren Ansprüche an eine deskriptive Statistik kann die explorative Fragebogenerhebung dieser Delphi-Studie nicht einlösen. Sie steht einem Vorgehen nahe…

> *„Möglichst unvoreingenommen zunächst den Untersuchungsgegenstand detailliert empirisch in seinem Kontext zu erkunden und dabei womöglich unentdeckte Aspekte aufzudecken […]"*
>
> (DÖRING & BORTZ 2016, 171)

Der hier genutzte Fragebogen bietet die Möglichkeit vorbereitende Strukturierungen vorzunehmen mit der alle vermuteten Varianten erhoben werden können. Der Bezug auf Beobachtungen von sozialen Akteuren impliziert, dass …

> *„[…] quantitative Methoden die Subjektivität der Beforschten (beispielsweise in der intensiven Auseinandersetzung mit der Wirkung von Frageformen, Fragestellungen, Fragereihenfolgen und Zeit sowie dem Einfluss der befragenden Person auf die Beforschten) […] [berücksichtigen]".*
>
> (SCHIRMER 2009, 59; Ergänzung F. Ockenga)

Der Fragebogen wurde an alle bekannten Mobilen Dienste im Schuljahr 2013/ `14 per Post verschickt. Neben den Fragebögen für jedes Teammitglied erhielten die Teams außerdem ausreichend Rückumschläge, Postkarten für die Abfrage zur Teilnahme an der Delphi- Befragung und eine Einladung zum Fachtag MoDiBUS.

Das Anschreiben ist zweiseitig und erläutert das Forschungsvorhaben als Ganzes insbesondere aber das Erkenntnisinteresse, bespricht die Gewährleistung von Anonymität und Freiwilligkeit, der Bitte um Teilnahme und der Darstellung wo Zwischenergebnisse dargestellt werden und Kontaktmöglichkeiten bestehen. Den Abschluss bildet dann ein Zitat, welches die Bedeutung der Einzelwahrnehmungen hervorhebt und deren Aufdeckung als besondere Erfahrung beschreibt.

Es wird persönlich, mit Zitat, der direkten Ansprache und der Unterschrift, sowie fachlich, mit der präzisen Information über das Erkenntnisinteresse und Angaben zu Datenschutz und Transparenz, für eine hohe Rücklaufquote geworben. Die direkte Verbindung zum Fachtag MoDiBUS, durch Erwähnung im Text sowie der Einladung dazu in der Anlage, schaffen weitere Bezugspunkte der Teilnehmer, die zu einem Ausfüllen im Sinne einer Gegenleistung und bzw. oder einer Gruppenzugehörigkeit motivieren können. Diese Einschätzung beruht auf der positiven Aufnahme des Fachtages durch Sonderpädagogen aus den Mobilen Diensten in Niedersachsen.

Der Fragebogen ist in zwei Teile aufgeteilt worden. Während die ersten zehn Fragen den Kontext beschreiben und die weiteren Ergebnisse einordnen, werden im zweiten Teil 36 Aufgaben vorgegeben, die auf einer Nominalskala, sowie auf einer Ordinalskala, eingeschätzt werden sollen. Es schließt sich ein Feld für Ergänzungen an (weitere Aufgaben) und ein Feld für Kommentare. Für die gesamte Bearbeitung sind 20 bis 30 Minuten veranschlagt worden.

Der Fragebogen ist wie ein kleines Heft mit insgesamt acht Seiten gestaltet. Es ist mittig geklammert und lässt sich leicht umblättern. Auf dem Titelblatt sind der Titel der Dissertation, die Funktion dieses Heftes (Fragebogenerhebung) und die Kontakt- daten vermerkt. So kann der Fragebogen u.a. sofort der bekannten Tätigkeit im Rahmen der Arbeitsstelle MoDiBUS und direkt einer Person zugeordnet werden.

Die Hervorhebung der verkürzten und griffigen Leitaussage im Titel „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“ stellt, neben der persönlichen Ansprache und Aufklärung des Nutzens im Anschreiben und im Einführungstext, eine direkte

Verbindung der Erhebung zu den Adressaten her. Das Hervorheben eines vermuteten Kern-Dilemmas im Feld, kann in der angesprochenen Gruppe zu einem Wiedererkennungseffekt führen und die eigene Betroffenheit aufzeigen. Es wird vermutet, dass dadurch ein hoher Rück- lauf erzielt werden kann.

> *„Tatsächlich gibt es für eine hohe Rücklaufwahrscheinlichkeit leider kein Patentrezept: Zu sehr hängt diese an der Art der Befragung und am dahinterstehenden Erkenntnis-interesse. Den höchsten Erfolg haben Sie diesbezüglich erfahrungsgemäß bei der Befragung geschlossener, gleichartiger Gruppen, die zudem einen Sinn in der durch-geführten Studie erkennen können, vielleicht deshalb, weil sie selber Betroffene sind: …"*

(HUG & POSCHESCHNIK 2010, 127)

Ganz nebenbei wird durch die unentschiedene Leitaussage „Das ist (nicht) meine Aufgabe!" eine grundsätzliche Offenheit demonstriert und ein Beantwortungsprozess angeregt: „Wie verhält es sich bei mir?".

Auf den beiden folgenden Seiten, die aufgeklappt als Doppelseite sichtbar werden, folgen ein Anschreiben auf Seite 2 und die Genehmigung der Niedersächsischen Landesschulbehörde zu dieser Befragung auf Seite 3. Damit stellt diese Doppelseite die zentralen Vorabinformationen en bloc dar, die hiermit auch abgeschlossen werden. Damit sind die Anrede, die zentrale Information und der schulrechtliche Kontext von der weiteren Erhebung klar getrennt, die erst beim umblättern beginnt.

Das Anschreiben spricht zunächst den Nutzen der Erhebung an und schließt dann, mit einer würdigenden Äußerung, die anderen Professionen, neben den Sonderpädagogen, aus. In drei weiteren Absätzen wird die Aufteilung des Fragebogens, die Fragestruktur (Nominal-, Ordinalskala und Alternative), der zeitliche und organisatorische Bezugsrahmen (die letzte zwölf Monate/ nur die Aufgaben im Mobilen Dienst) beschrieben. Außerdem wird auf die Freiwilligkeit und Anonymisierung hingewiesen, aber auch die Wichtigkeit einer vollständigen Bearbeitung betont. Dazu kommen eine zeitliche Orientierung und eine Beschreibung der Skala der Häufigkeiten, die im zweiten Fragebogenteil zu den Aufgaben abgefragt werden. Es folgt ein Abgabedatum, welches durch eine Mittelstellung und Unterstreichung hervorgehoben wurde.

Danach folgen noch zwei weitere Absätze, die sich nicht mehr auf den Fragebogen beziehen, sondern zur Teilnahme an der Delphi- Befragung einladen. Diese sind Fett hervorgehoben, erklären kurz die Vorgehensweise und

fordern auf, bei Interesse, die entsprechende Antwortkarte zuzuschicken. Den Abschluss der Seite bildet eine gängige Grußformel sowie die eigene, in blau eingescannte, Unterschrift.

Die Genehmigung der Befragung durch die Niedersächsische Landesschulbehörde ist im Original eingescannt und auf der Folgeseite eingefügt worden. Sie soll an dieser Stelle den Teilnehmer eine möglichst große Transparenz verdeutlichen, mit der bzgl. des Fragebogens vorgegangen wird. Die Datenschutzkriterien und wesentliche Erlasse werden vorgestellt und verdeutlichen den Teilnehmern den schulrechtlichen Rahmen der Erhebung.

Nach dem Umblättern beginnt der Fragebogen mit dem ersten Teil, der mit Überschrift und Wiederholung der Häufigkeitskategorien eingeläutet wird. Der erste Teil mit zehn Fragen zu den Rahmenbedingungen befindet sich komplett auf den Seiten 3 und 4, also auf der nächsten Doppelseite, und ist damit gut im Zusammenhang zu überblicken und deutlich vom zweiten Teil getrennt.

> *„Zunächst einmal ist es wichtig, dass die Logik des Befragungsablaufes für die Befragungspersonen nachvollziehbar ist […] Entscheidend dabei ist, dass Fragen zum gleichen Thema in Fragenblocks zusammengefasst werden."*
>
> (PORST 2014, 146)

Die Einzelfragen stehen in grau hinterlegten und durchgehenden Feldern mit Nummerierung und Fett hervorgehoben. Die grauen Horizontalbalken strukturieren so die Doppelseite und grenzen die Einzelfragen klar voneinander ab.

Für die Fragen I.2, I.3, I.5, I.8, I.9 und I.10 sind Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vorgegeben. Die Fragen I.1, I.4, I.6 und I.7 erfordern eine Angabe in der jeweils angegebenen Maßeinheit (Jahre, Lehrerstunden, Jahre, Anzahl). So werden die Teilnehmer bereits an die Beantwortung im zweiten Teil herangeführt. Insbesondere durch die Angabe von Häufigkeiten in den letzten beiden Fragen des ersten Teils, die ein Polaritätsprofil aufweisen, wird dies angebahnt.

Bei den Fragen I.1, I.4, I.8 und I.10 sind Freilassungen für nicht erwähnte und selbst ergänzende Antwortmöglichkeiten zu Arbeitsbereichen, Professionen im Team oder Kooperationspartner gelassen worden.

Die Fragen sind nach sechs Kategorien zu unterscheiden und differenzieren sich nochmals in Subkategorien auf, welche in die zehn Fragestellungen operationalisiert wurden und von welchen sich die konkreten Antwort-

möglichkeiten ableiten lassen. Lediglich für die Kategorie Team ergab sich dadurch eine weitere Aufschlüsselung nach fünf Subkategorien, alle anderen Kategorien korrespondieren mit jeweils einer weiteren Subkategorie. Die Kategorien, differenzierende Subkategorien und Fragestellungen sowie die abgeleiteten Antwortmöglichkeiten sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

| Kategorie | Subkategorie | Nr. | Fragen |
|---|---|---|---|
| Berufs-erfahrung | Aufgaben-bereiche | I.1 | Ich bin seit … Jahren<br>a als FöL b im MoDiBUS<br>c in Beratung d in Leitung |
| Geschlecht | | I.2 | Ich bin …<br>a weiblich b männlich |
| Region | | I.3 | Mein Arbeitsgebiet ist in erster Line<br>a eine Stadt b ein Landkreis |
| Arbeits-schwerpunkt | Aufgaben-bereiche | I.4 | Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden<br>a im MoDiBUS b in der sGv<br>c im Unterricht der FöS d in Leitung<br>e in Fachberatung f … g … |
| Team | Organisations-formen | I.5 | In meinem Tätigkeitsbereich ist …<br>a FöZ ESE b sonstiges FöZ<br>c NLSchB d Kooperation |
| | Bestehen | I.6 | Mein MoDiBUS- Team besteht seit … Jahren. |
| | Teamgröße | I.7 | Zu meinem MoDiBUS- Team gehören … |
| | Professionen | I.8 | In meinem MoDiBUS- Team arbeiten…<br>a SonderpädagogInnen b SchulpsychologInnen<br>c SozialpädagogInnen d ErzieherInnen<br>e … f … |
| | Ausrichtung | I.9 | Mein MoDiBUS- Team …<br>a Einzelfallbezogen b Systembezogen |
| Vernetzung | Partner/ Anzahl von Treffen | I.10 | Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit<br>a Förderschule ESE b Schulpsychologie<br>c Schulsozialarbeit<br>d Kinder- und Jugendpsychiatrie<br>e Allgemeiner Sozialer Dienst<br>f Sozialraumpartner g … h … |

*Tabelle 5: Kategorien der Fragen zu den Rahmenbedingungen*

In der Kategorie Berufserfahrung wird diese an den Jahren im Beruf gemessen. Dazu wurde zusätzlich eine Unterscheidung nach Aufgabenbereichen gemacht, zunächst global als Förderschullehrkraft, dann differenziert nach Tätigkeit im

Mobilen Dienst, nach Leitungs- und alternativer Beratungstätigkeit. So werden Rückschlüsse auf die Altersstruktur möglich, sowie auf Beratungskompetenzen und auf die Beteiligung von Leitungen an der Erhebung und ihre Mitwirkung in Mobilen Diensten.

Die beiden folgenden Kategorien Geschlecht und Region geben allgemeine Informationen zur Verteilung der Teilnehmer und zur Repräsentativität der Daten.

Die Kategorie Arbeitsschwerpunkt wird durch die wöchentliche Verteilung der (abgeordneten) Lehrerstunden auf verschiedene Aufgabenbereiche gemessen. Ein Gesamtwert, also ob eine Vollzeitstelle gearbeitet wird oder ob Stundenreduzierungen vorliegen, lässt sich durch zusammenzählen der Einzelwerte berechnen. Die Antwortmöglichkeiten werden um zwei Freilassungen ergänzt, damit nicht berücksichtigte oder unbekannte Arbeitsbereiche eingefügt und quantifiziert werden können.

Die Kategorie Team wurde durch fünf Subkategorien ausdifferenziert. Zunächst soll die Organisationsform geklärt werden. Die Antwortmöglichkeiten berücksichtigen daher die bekannten organisatorischen Anbindungen der Mobilen Dienste an Schulen, die Niedersächsische Landesschulbehörde und/ oder in einem Verbundprojekt mit anderen Trägern, also in erster Linie den Kommunen über den Allgemeinen Sozialen Dienst. Neben der Regionalen Zuordnung kann hierdurch die Repräsentativität der Daten dargestellt werden, sowie Hinweise auf die Verteilung der bestehenden Organisationsformen und Strukturen gewonnen werden.

Die zwei folgenden Subkategorien Bestehen und Teamgröße werden durch Angaben zu Bestehen in Jahren bzw. einfache Anzahl ermittelt. Auch hier spielt die Doppelfunktion Repräsentativität und Hinweise auf Verteilung die zentrale Rolle. Außerdem können Überlegungen zur Teamgröße fundiert werden, sowie sonstige Angaben insbesondere im ersten Teil des Fragebogens auf Strukturmerkmale hinweisen, die sich zeigen – sei es nun in Heterogenität oder mit wiedererkennbaren Präferenzen und Mustern, die nicht allein von Ressourcenfragen vorbestimmt wurden.

In der Subkategorie Professionen wurden mehrere bekannte Berufsgruppen als Antwortmöglichkeiten vorgegeben, sowie zwei Freilassungen ergänzt. Da eine große Heterogenität im Bereich der Mobilen Dienste vermutet wird, stellte sich diese Frage insbesondere im Bereich der beteiligten Professionen. Interessant

wäre es herauszuarbeiten, welche Hinweise es bezogen auf multiprofessionelle Teams gibt.

Zum Abschluss der Kategorie Team wird nach der Ausrichtung der Arbeitsweise gefragt. Dabei wurden konkrete Beispiele genannt, die stellvertretend für eine fallbezogene bzw. systembezogene Arbeitsweise stehen. Ersteres steht für Interventionen welches sich auf ein Kind und seiner unmittelbaren Umgebung, wie Lehrkräfte, Eltern und Klasse, fokussiert. Zweites steht für Interventionen, die eine Veränderung im System bewirken sollen. Darunter fallen Fortbildungen, Informationsveranstaltungen, Teambesprechungen, Projektarbeit und Schulentwicklung.

Außerdem wurde hier erstmals im Fragebogen das, bereits im Einführungstext vor- gestellte, Polaritätsprofil eingefügt, um ein genaueres Abbild der komplexen Arbeitsrealität zu bekommen, in der durchaus Mischformen erwartet werden. Von besonderem Interesse ist die Verteilung und ob es „Reinformen" gibt.

Das Polaritätsprofil ist in vier ungleiche Intervalle unterteilt, die für den gesamten Fragebogen gelten. Es sollte eine Tendenz zur Mitte vermieden werden, daher eine gerade Anzahl der Intervalle. Außerdem bilden die Intervalle Annäherungswerte ab.

„Sehr häufig" steht für mehrmals in der Woche, „häufig" für mehrmals im Monat, „selten" für mehrmals im Halbjahr und „sehr selten" für ein- oder mehrmals im Jahr.

Durch die sprachliche Abkürzung konnte die Gestaltung des Bogens vereinfacht werden. Die Anbindung an konkrete Werte sollte eine Quantifizierbarkeit zwischen den verschiedenen Aufgaben herstellen. Außerdem können die Intervalle deutlich unter- schieden werden. Bei der Beschreibung der Intervalle wurde auf eine gleichlautende Formulierung geachtet (mehrmals …) und nur der Bezugsrahmen verändert (Woche, Monate, Halbjahr, Jahr). Lediglich in der Kategorie „sehr selten" ist die Formulierung einmal hinzugefügt, um damit eine Mindesthäufigkeit darzustellen.

Die letzte Kategorie „Vernetzung" wurde nach möglichen Partnern mit zwei Ergänzungsmöglichkeiten differenziert. Hier gibt es eine Kombination aus einer dichotomen Antwortmöglichkeit und einem Polaritätsprofil. Wäre ersteres unterkomplex, bieten die Häufigkeitsangaben eine bessere Orientierung in der konkreten Zusammenarbeit. Es ist interessant wie Kooperation verstanden wird

und wie sie sich in der Anzahl von Kooperationskontakten konkret niederschlägt. Außerdem wird so auf den zweiten Fragebogenteil vorbereitet, der ebenfalls aus der Kombination aus Entscheidungsfrage und Polaritätsprofil besteht.

Der zweite Teil des Fragebogens wird mit einer Überschrift (Aufgaben) und der Wiederholung der Häufigkeitswerte und Zeitintervalle eingeleitet. Außerdem wird nochmals darauf hingewiesen, sich ausschließlich auf die Tätigkeit im Mobilen Dienste ESE zu beziehen. Dann folgt eine Tabelle die über die nun offen liegende Doppelseite noch hinaus geht und insgesamt zweieinhalb Seiten umfasst.

Die 36 Fragen sind jeweils durch einen grauen Horizontalbalken getrennt, in dem auch die Nummer der jeweils folgenden Frage vermerkt ist. Es gibt zwei unterschiedliche Antwortkategorien. Mit einem Kreuz in einem der beiden größeren Kreise kann angegeben werden, ob es sich jeweils um eine Aufgabe handelt oder nicht (dichotome Antwortkategorie). Diese beiden Antwortmöglichkeiten umrahmen das Polaritätsprofil zur Aufgabe, also wie häufig diese Aufgabe durchgeführt wurde, unabhängig davon, ob diese nun als Aufgabe angesehen wird oder nicht. Das Polaritätsprofil wird zusätzlich durch kleinere Kreise markiert, die anzukreuzen sind. Ganz rechts befindet sich eine Freilassung, um angeben zu können, wessen Aufgabe dies (auch) ist.

Die Fragen sind 14 Kategorien zugeordnet, wie in Tabelle 6 aufgeführt. Diese beziehen sich auf die Kategorien nach Melzer & Hillenbrand. Sie wurden für die Mobilen Dienste ergänzt und mit geeigneten Operationalisierungen angepasst. Die Operationalisierung besteht bei Melzer & Hillenbrand aus insgesamt 42 Fragen in acht Kategorien, im hier ausgearbeiteten Fragebogen aus 36 Fragen in 14 Kategorien.

Wesentliche Unterschiede ergeben sich aus dem bereits vorhandenem Feldwissen, die z.B. dazu führten, dass mit den Kategorien Vernetzung, Moderation, Sozialarbeit neue Aspekte hinzugefügt wurden. Außerdem wurden die Benennung und der Zuschnitt der Kategorien auf das Aufgabenfeld der Mobilen Dienste bezogen.

Am deutlichsten ist dies im Bereich der administrativen Aufgaben nachzuvollziehen, die im vorliegenden Fragebogen in Dokumentation, Information, Schulentwicklung und Fortbildung wieder zu finden sind. Dabei finden die Aspekte der Ressourcenmeldung und der Anleitung von pädagogischen Mitarbeitern hier keine Berücksichtigung mehr, da diese

entweder nicht den Mobilen Dienst betreffen[16] bzw. in der Förderplanung integriert sind, wie z.B. die Absprachen mit der Lehrkraft zum Einsatz von Differenzierungsstunden, Sozialarbeit oder Schulbegleitung, und damit Teil der Beratung darstellen. (vgl. MELZER & HILLENBRAND 2015, 233).

| Kategorie | Frage | Nr. |
|---|---|---|
| Information | Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | II.10 |
| | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein | II.1 |
| | Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | II.26 |
| Diagnostik | Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | II.15 |
| | Testdiagnostische Verfahren einsetzen | II.33 |
| | SchülerInnen im Unterricht beobachten | II.18 |
| Förderplanung | Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | II.5 |
| | Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | II.32 |
| | Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | II.23 |
| Vernetzung Fall | An "Runden Tischen" zur Fallbesprechung teilnehmen | II.11 |
| | Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | II.7 |
| Intervention | Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | II.29 |
| | I. mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | II.35 |
| | I. mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | II.2 |
| | Eine Kurzzeit- Fördergruppe (im Sinne einer Ersatzbeschulung) leiten | II.9 |
| Kompetenz-vermittlung | Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | II.13 |
| | Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | II.24 |
| | Unterricht von Lehrkräften coachen | II.21 |
| | Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | II.31 |
| Beratung | Lehrkräfte beraten | II.6 |
| | Eltern beraten | II.28 |
| | SchülerInnen beraten | II.14 |
| Moderation | Gespräche moderieren | II.25 |
| | In Konfliktsituationen vermitteln | II.20 |
| Sozialarbeit | Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | II.8 |
| | Hausbesuche in den Familien durchführen | II.34 |
| Dokumentation | Eine Falldokumentation anlegen | II.22 |
| Fortbildung | Sich selbst fachbezogen fortbilden | II.30 |
| | Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)* | II.19 |
| Schul-entwicklung | Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | II.16 |
| | Präventionsprojekte durchführen | II.3 |
| | Schulentwicklungsberatung durchführen | II.27 |
| Vernetzung Team | Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | II.17 |
| | Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | II.4 |
| Kollegiale Beratung | Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | II.12 |
| | Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | II.36 |

*Tabelle 6: Aufgaben von Sonderpädagogen nach Kategorien geordnet*

[16] die Ressourcenmeldung ist im präventiven Kontext und Bereitstellung nicht notwendig.

Den Kategorien sind unterschiedlich viele Fragen zugeordnet, was für die geplante eingeschränkte Nutzung der Daten v.a. zur Exploration keine Probleme aufwirft. Die Fragen stehen für feldspezifische Kennzeichen. Sie orientieren sich an den Fragestellungen nach Melzer & Hillenbrand (2013). Darüber hinaus sind sie aus der Felderkundung und den Pilotstudien hervorgegangen, als bis dahin letzte Stufe der Operationalisierung der Kategorien.

In der Erarbeitung der konkreten Fragestellungen ist somit in zwei Richtungen vorgegangen worden: bestehende Kategorien wurden mit neuen, feldspezifischen Aufgaben ergänzt und bestehende Aufgaben im Feld provozierten die Einrichtung neuer, feldspezifischer Kategorien. Der häufigste Fall war jedoch die Zusammenstellung, sprachliche Präzisierung und Differenzierung von bestehenden Kategorien und Aufgaben. Es ergab sich eine große Überlappung zwischen beiden Quellen.

So entwickelten sich vornehmlich Kategorien mit mehreren Items. Lediglich die Kategorie „Dokumentation“ ist nur durch ein Item abgebildet. Durch eine Ergänzungsmöglichkeit am Ende des Fragebogens gibt es die Möglichkeit nicht genannte Aufgaben aufzulisten, jedoch ohne diese quantifizieren zu können.

Um die Konzentration auf die jeweils aufgeführte Aufgabe zu erhöhen, wurden die Fragen in der Reihenfolge zufällig durchmischt, so dass zu keiner Kategorie Aufgaben zweimal hintereinander aufgeführt werden. Dadurch sollte das Gewicht der Frage gegenüber der Kategorie erhöht werden. Außerdem ist die Reihenfolge der Kategorien nicht gewichtet worden und daher rein zufällig.

Die durchmischte Präsentation der Fragen führt dazu, dass die Kategorien weniger erkennbar sind und die Teilnehmer diese dann nicht ausweiten oder aufweichen. Das ist aus zeitökonomischen Gründen wichtig, da ein hohes Maß an freien Kommentierungen bei einer so umfassenden Fragebogenerhebung die Grenzen des Bewältigbaren erreichen wird.

Die Kategorie „Information“ umfasst Aufgaben die sich von Beratung und Kompetenzvermittlung unterscheiden. An dieser Stelle wird darauf geachtet, dass es um Informationen geht, die für die Ratsuchenden potentiell zugänglich sind. Es handelt sich um Auskünfte zu rechtlichen Fragen, wie die Regelungen zum Nachteilsausgleich, sowie die Vorstellung und Beschreibung des Angebots der Mobilen Dienste.

Die Kategorie „Diagnostik“ thematisiert in den drei genannten Aufgaben, allgemeine diagnostische Tätigkeiten ohne deren Zielstellung vorwegzunehmen. Damit soll bewusst von der Gutachtenerstellung und der Kategorie Förderplanung differenziert werden. Die Diagnostik bezieht sich dann auf den Einzelfall, meint das eigene Ein- holen zusätzlicher Informationen im Sinne der weiteren Beratung und Unterstützung. Teilweise sind die Gutachtenerstellungen personell von der Beratung und Unterstützung getrennt, manchmal nicht. Das gleiche gilt für die Förderplanung, wobei es hier um die Tendenz geht, ob die Diagnostik den Beratungs- und Unterstützungsprozess stärken kann, oder es gilt diese sonderpädagogisch zu fundieren.

Die Kategorie „Förderplanung“ verweist mit je einer Aufgabe auf die Ausarbeitung und Verschriftlichung, die Unterstützung und die Evaluation selbiger. Wenn Förderplanung keine eine gänzlich neue Aufgabe darstellt, sind durchaus Nuancen in der Umsetzung zu vermuten, die v.a. in der Ausdifferenzierung der Kategorien berücksichtigt wurden. Förderpläne werden mit und ohne eine eigene Diagnostik erstellt, also mit bzw. ohne Unterrichtshospitation, Einschätzungsbögen und Einzelarbeit mit dem Kind oder Jugendlichen. So sind Interventionen und Diagnostik getrennt aufgeführt. Außerdem wurden die Phasen Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation differenziert. Auch hier gibt es unterschiedliche Praktiken und auch über Leitlinien der einzelnen Mobilen Dienste ganz spezifische Einzelfallentscheidungen und eine hohe Variabilität.

Die Kategorie „Vernetzung Fall“ bezieht sich mit beiden Aufgaben auf die Einzelfallarbeit. Das genannte Format Runder Tisch ist relativ geläufig und kommt häufig in den bekannten Selbstdarstellungen der Mobilen Dienste vor. Gleichzeitig ist zu beachten, dass diese Arbeitsform unterschiedlich ausgeprägt ist und daher um die allgemeiner formulierte Aufgabe Absprachen treffen ergänzt wurde. Damit wären dann Telefonate mit weiteren Fallbeteiligten oder kleinere Helferrunden abgedeckt.

Die Kategorie „Intervention“ bezieht sich auf vier mögliche Aufgaben. Eine hier genannte Aufgabe ist die kooperative Intervention mit einer ratsuchenden Lehrkraft gemeinsam, also beispielsweise die Einführung einer Methode wie Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg im Klassenzimmer, die gemeinsame Gestaltung eines Klassenrates, gemeinsame Elterngespräche mit dem Vier-Körbe-Modell nach Omer, Wochenreflexionen mit Schülern oder die

gemeinsame Gestaltung und Durchführung des „Ich schaff`s"- Programms von Furmann.

Die drei weiteren sind die Einzelförderung, die Kleingruppenangebote und die kurzzeitige Ersatzbeschulung, also Interventionen die additiv stattfinden und vom Mobilen Dienste ESE gestaltet und geleitet werden. Darunter fallen Trainingsverfahren, spezifische Angebote wie eine Jungengruppe und eben Ersatzbeschulung, zur Klärung des Förderbedarfs und der Gesamtsituation. Intervention meint in diesem Zusammenhang, dass ein direkter Kontakt zu den Schülern hergestellt wird.

Beratung, gemeinsame Förderplanung oder Absprachen treffen könnten, in einem weiteren Sinne von Intervention, dieser Kategorie zugeordnet werden, worauf hier aber verzichtet wird. Die Letztgenannten kommen alle ohne die Durchführung von Interventionen durch den Mobilen Dienst aus. Sie sind ein eigenes Angebot. Damit können unterschiedliche Ausgestaltungen eines Mobilen Dienstes ebenso abgebildet werden, wie auch die Unterschiede zwischen den Mobilen Diensten.

Die Kategorie „Kompetenzvermittlung" wird ebenfalls in vier Aufgaben dargestellt. Mit der Vermittlung von Grundwissen ESE und der Vermittlung geeigneter Interventionen werden Themenfelder der Kompetenzvermittlung angesprochen. Mit Coaching und Fortbildung werden unterschiedliche Vermittlungsformen abgefragt.

Die Kategorie Beratung wurde auf die Adressatengruppen ausgerichtet, also ob diese mit Schülern, Lehrkräften oder Eltern stattfindet und als Aufgabe wahrgenommen wird. Auf eine Differenzierung unterschiedlicher Beratungsmodi, wie als Expertenberatung, Beratung zu bestimmten Anlässen oder aus bestimmten Funktionen heraus, wie im Rahmen der Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes, wurde verzichtet. Die Bedeutung der Adressatengruppen der Mobilen Dienste steht im Rahmen dieser Exploration vor einer Analyse im Bereich Beratung.

Ansätze für die weitere Aufklärung der Rolle von Beratung, ihrem Einsatz und der Nutzen spezifischer Beratungsmodi finden sich in den genannten wissenschaftlichen Begleitungen und Evaluationsstudien wieder. Gute Analysen zu Einzelaspekten, wie Beratung im Tandem und weiterer Aspekte finden sich bei Reiser, Willmann, Urban (2007) und zu Freiwilligkeit und Allparteilichkeit bei Hoyer (2013).

Die Kategorie „Moderation“ wurde zunächst ebenfalls direkt abgefragt und deutet auf die Leitung von Runde Tischen, Helferrunden usw. hin. In einer zweiten Frage ist dies auf Konfliktfälle bezogen, d.h. ob und wie oft unter erschwerten Bedingungen zwischen unterschiedlichen Beteiligten moderiert wird.

Die Kategorie „Sozialarbeit“ wird hier mit einer Unterstützungsleistung und einer aufsuchenden Vorgehensweise operationalisiert, wohl wissend, dass Sozialarbeit ins- gesamt weit mehr ausmacht, als Hausbesuche, Begleitung zum Jugendamt oder Sportverein und die Aktivierung und Einbindung von Eltern. Diese Maßnahmen sind unterschiedlich weit von einem schulischen bzw. sonderpädagogischem Engagement entfernt und fallen in einen möglichen Überlappungsbereich.

Die Kategorie „Dokumentation“ wird lediglich mit einer Frage dargestellt. Mit der Verschriftlichung der Förderplanung ist damit eine ausdrücklich pädagogisch not- wendige Aufgabe gewählt worden. Ausgeklammert wurden andere Dokumentationspflichten z.B. zu Arbeits- und Fahrtzeiten oder statistische Erhebungen.

Die Kategorie „Fortbildung“ bezieht sich auf die Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und wurde über die Items Fortbildungsteilnahmen und Übung von Kompetenzen operationalisiert, d.h. neben dem Weiterbildungsaspekt wird der Erhalt und die Verbesserung der Kompetenzen durch Übung angesprochen.

Die Kategorie „Schulentwicklung“ betont das Wirken auf das System. Dabei wurden eine globale Beratungsaufgabe (Beratung zur weiteren Schulentwicklung), eine punktuelle Unterstützung (Durchführung von Präventionsprojekten) und eine dauerhafte Mitwirkung (thematischen Arbeitsgruppen) an den Schulen thematisiert.

Die Kategorie „Vernetzung Team“ befasst sich damit, inwiefern die weitere fallunabhängige Vernetzung als Aufgabe wahrgenommen wird. Ein Item zielt auf die lokale Vernetzung mit anderen Institutionen, das zweite Item auf die Vernetzung mit anderen Mobilen Diensten, beispielsweise als Grundlage für fachlichen Austausch und Weiterbildung.

Die Kategorie „Kollegiale Fallberatung“ thematisiert den Grad an Kooperation innerhalb der Teams. Beide Fragen gehen auf bekannte Vorgehensweisen zurück, hier sind v.a. die Häufigkeiten, die Verbreitung und mögliche

Einschränkungen interessant, um den Kooperationsgrad etwas genauer darzustellen.

Die Kategorien und Fragestellungen des zweiten Teils sind häufig punktuelle Betrachtungen, teilweise sehr globale Aussagen. Beides ist im Rahmen von Exploration zu- nächst auszuhalten und in seiner Funktion als Diskussionsgrundlage mitbestimmt. Außerdem ist der Fragebogen an dieser Stelle nur der erste Teil einer weiteren empirischen Erhebung. Der Fragebogen ermöglicht es das Feld genauer zu vermessen und soll dabei offen bleiben für weitere Diskussionen:

> *„Wichtiger ist also sehr oft die Frage, ob es uns gelungen ist, interessante und brauchbare Kategorien zu entwickeln, mit denen es uns gelingt, etwas zu beschreiben, was vorher so noch nicht bekannt war."*
>
> (SCHIRMER, 2009, 28)

Damit sollten zudem ausreichend, in Fundierung und Anzahl, Provokationen für die weitere qualitative Auseinandersetzung ermöglicht werden, die dann zu den jeweiligen vertieften Analysen und Erkenntnissen führen.

Insgesamt wurde der Fragebogen über eine Pilotstudie mit sechs Teilnehmern und zwei Phasen entwickelt. Während zu Beginn v.a. offene Antwortformate den Fragebogen dominierten, wurden diese bis zur endgültigen Version wesentlich eingeschränkt. Die Kategorien für die Rahmenbedingungen standen bereits früh fest, die Ausdifferenzierung in allgemein verständliche und operationalisierbare Fragen führte aber zu mehrfachen Überarbeitungen.

Der zweite Teil wurde dann im Wesentlichen nach der Kategorisierung von Tätigkeiten durch Melzer & Hillenbrand (2013) überarbeitet und in geschlossene Antwortformate übertragen. Damit sollte die Anschlussfähigkeit zum Stand der wissenschaftlichen Forschung ebenso gesichert werden, wie die Möglichkeit durch die quantifizier- baren Daten eine bessere Überschaubarkeit im Feld herzustellen. Außerdem wurde das Anschreiben und die Anleitung präzisiert und die Umsetzungsmodalitäten insgesamt vereinfacht (vgl. KIRCHHOFF, KUHNT, LIPP & SCHLAWIN, 2010, 24-25.).

### 6.3.2 Delphi-Befragungen

> *„Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass derzeit (noch) keine geschlossene Theorie des Delphi- Ansatzes vorliegt. Es stehen jedoch eine Reihe von Versatzstücken verschiedenster Provenienz zur Verfügung, um die bei Delphi- Befragungen ablaufenden Prozesse zu erklären."*
>
> (HÄDER 2002, 51)

Diese Situation hat sich bis dato nicht wesentlich geändert, so dass an dieser Stelle ebenso an Hand der Versatzstücke die Delphi- Studie diskutiert wird. Häder (2002) fasst diese zusammen ohne jedoch eine grundlegende Theorie zu entwickeln.

Äußere Gegebenheiten und Aufwendungen, hier z.B. für die Programmierung eines Online-Delphis oder der Zusammenstellung und Organisation einer Monitoring- gruppe, bestimmen den Forschungsprozess ebenso wie das darauf aufbauende Forschungsdesign. In einem Ausschlussverfahren wird das mögliche Forschungsdesign durch finanzielle und strukturelle Abhängigkeiten eingegrenzt und alle Ressourcen aktiviert, um ein entsprechend anspruchsvolles und zieldienliches Forschungsdesign auszuarbeiten und umsetzen zu können.

In der vorliegenden Erhebung wird ein großer Aufwand in den Initialfragebogen investiert. Die Aufbereitung der Zwischenergebnisse, die Monitoringphasen, werden alleine gestaltet und die abschließende Betrachtung als Gruppendiskussion. Damit geht zwar ein hoher Aufwand für Interpretation, Prozessgestaltung und Reflektion einher, aber weitere organisatorische und methodische Aspekte, wie die Einberufung von Monitoringgruppen, die Gestaltung eines Symposiums und die Darstellung der jeweiligen Diskussionen, werden reduziert.

Die Delphi-Befragung stellt mit der Vielzahl an Erhebungen, der Organisation der unterschiedlichen Phasen und ihrer Flexibilität, die im wissenschaftlichen Kontext sehr genau nachzuzeichnen ist, ein sehr anspruchsvolles Forschungs-design dar.

Wesentliche Bedingungen für ein Gelingen sind dabei

> *„[…] folgende Faktoren:*
>
> - *eindeutige Zielsetzung*
> - *Auswahl der Befragungsteilnehmer/innen, die in ausreichendem Maße das angenommene Perspektivenspektrum des Gegenstandsbereichs widerspiegeln sollte*
> - *Gestaltung des Fragebogens, insbesondere des Initialfragebogens*
> - *Transparenz von Zielsetzung des Vorhabens und Auswertungsmethode sowie Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Befragungsrunden"*

(AMMON, IN: KÜHL, STRODTHOLZ & TAFFERTSHOFER 2009, 467)

Diesen Bedingungen wurde in der Ausgestaltung der vorliegenden Delphi-Studie viel Aufmerksamkeit gewidmet. Sie ergänzen die Gütekriterien (Kap.6.5) und werden in der Methodenkritik (Kap. 10) reflektiert.

In diesem Kapitel wird in unterschiedlichem Ausmaß mehrfach auf das vorliegende Gesamtdesign und deren konkrete Ausgestaltung verwiesen. So wird die theoretische Fundierung mit den konkreten Entscheidungen für die Konstruktion der Erhebung aufgezeigt. Dadurch werden vorherige und folgende Darstellungen ergänzt. Zunächst werden aber die Anfänge dieser Methode skizziert.

Erste Belege für moderne Delphi- Studien gehen zurück auf 1948, zunächst zur Vorhersage von Ergebnissen von Hunde- und Pferderennen, in den folgenden Jahren in 14 Experimenten der RAND Corporation für militärische Zwecke, z.B. mit der Frage welche Ziele bei einem atomaren Erstschlag der Sowjetunion auf die USA in Frage kämen. Dabei stellen diese frühen Studien bereits das Grundkonzept dar, also die mehrfache Befragung einer Expertengruppe unter Bereitstellung der Ergebnisse der vorherigen Befragungen.

Ersteres wurde mit dem Ziel verfolgt über Expertenurteile Wahrscheinlichkeiten zu reduzieren, bis dahin, dass Wetten dadurch vorhersagbar sind. Die RAND Corporation zielte auf eine neue Form der Politikberatung, insbesondere dadurch das Verhalten anderer Staaten besser einschätzen zu können. Beide Beispiele verweisen darauf, dass ein gültiges und umfassendes (Allgemein-)Wissen nicht mehr bei einer Person liegen konnte und einzelne Expertenurteile in Frage gestellt werden können. Die vielen zu berücksichtigenden Faktoren können besser von verschiedenen Spezialisten im Austausch abgedeckt werden.

Später wurde das Verfahren in Wirtschaft und in „Think Tanks“ zu zukünftigen Entwicklungen von Wissenschaft und Technik genutzt (vgl. HÄDER 2002, 15). Eine starke Verbreitung und theoretische Auseinandersetzung in der Wissenschaft gab es in den sechziger und siebziger Jahren. Danach flaute der Einsatz im wissenschaftlichen Kontext zunächst ab.

Mittlerweile werden Delphi-Studien in diversen Forschungsfeldern eingesetzt und haben sich als wissenschaftliche Methode in der Zukunftsforschung, den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik etabliert (HÄDER 2002, 63-73; AMMON, IN: KÜHL, STRODTHOLZ & TAFFERTSHOFER 2009, 458; HÄDER 2010, 353; HUG & POSCHESCHNIK 2010, 126; als Beispiele: KLATTENHOFF ET.AL. 2006; LOHMANN 2005).

Neben dem prospektiven Einsatz, treten retrospektive und evaluative Forschungsanliegen, grundlegende Feldermittlungen[17], sowie der Einsatz der Delphi- Studie zur Lösung von Fachproblemen (Döring & Bortz 2015, 420f; Ammon 2009, 461-462; Häder 2002, 70-73).

Seit den 1990er Jahren steigt die Anzahl der Delphi- Studien wieder stark an, wobei es oft sehr schwierig ist, aus Berichten über Ergebnisse auf die Verwendung der Delphi- Methode zu schließen (HÄDER 2002, 16).

Das gewachsene Interesse an Delphi- Studien führen Häder & Häder auf vier Aspekte zurück:

> *„…*
>
> - *weitreichende Entscheidungen in Wirtschaft und Wissenschaft müssen von immer mehr Experten vorbereitet und getragen werden.*
> - *Experten mit Universalwissen und Universalverantwortungsbereitschaft, die eventuell als Einzelpersonen dazu in der Lage wären, die entsprechenden Entscheidungen zu treffen, werden seltener. An deren Stelle tritt eine Anzahl hoch spezialisierter Fachleute für einzelne Gebiete (Expertengremien).*
> - *Entscheidungen dieser Art werden immer komplizierter und komplexer, ihr Zeithorizont wesentlich weiter. […]*
> - *weitreichende Entscheidungen sind schließlich häufig mit besonders hohen Kosten verbunden.“*
>
> (HÄDER & HÄDER 2000, 12)

[17] *Zur Erhebung eines Forschungsbedarfs oder des Forschungsstandes.*

Vor diesem Hintergrund bewegt sich die vorliegende Delphi- Studie als eine Erhebung in einem komplexen und komplizierten Feld, welches auf Grund dessen auf die Expertise vieler Personen angewiesen ist. Die direkt Betroffenen gelten hier als Experten für ihr professionelles Handeln und der eigenen personalen Faktoren. Sie sind eine Gruppe von Fachleuten in eigener Sache und eine ordnende Universalinstanz fehlt. Dies wird u.a. an der Vielfalt der Konzepte Mobiler Dienste deutlich.

Es sind teilweise sehr weitreichende Entscheidungen, die die Teilnehmer in ihren Mobilen Diensten treffen. Beispielsweise welche spezifischen Expertisen aufzubauen sind, welche Verfahrensweisen etabliert werden sollen und welche wegfallen.

Ein Augenmerk sei dabei z.B. auf die freiwilligen Aus- und Weiterbildungen im Bereich der systemischen Beratung gelenkt, da diese auf das (finanzielle) Engagement der Sonderpädagogen oder Akteure vor Ort zurückgehen. Sie stellen eine konkrete Form des Extra-Rollenverhaltens dar (vgl. u.a. DETTMERS 2009) und gehen über die grundlegende sonderpädagogische Ausbildung hinaus, die zur Ausübung der Aufgaben in Mobilen Dienste genügen sollten. Andere Bereiche, wie z.B. sozialpädagogisches Wissen und Arbeitsweisen, sind in diesem Sinne ebenfalls zu betrachten.

Die Vielzahl und Vielfalt unterschiedlichster Delphi-Studien zu ordnen und wissenschaftstheoretisch zu fundieren, haben sich Häder und Häder zur Aufgabe gemacht. Sie schlagen eine Ordnung nach vier Zielkategorien vor: Ideenaggregation, Vorhersage von Sachverhalten, Ermittlung von Expertenansichten und Konsensfindung.

Ideenaggregation meint die Anhäufung vieler und vielfältiger Ideen, ähnlich anderer Methoden zur Erhöhung der Kreativität wie Brainstorming oder Osborne- Checkliste (vgl. MALORNY, 1997). Die Vorhersage von Sachverhalten erinnert stark an die ersten Experimente zur Vorhersage der Ergebnisse von Hunde- und Pferderennen. Aber auch in den prospektiven Verfahren zur Technikentwicklung. Ähnlich verhält es sich mit der dritten Zielkategorie, der Ermittlung von Expertenansichten, die sich im Grunde in jeder Delphi-Studie wiederfindet, über einen umgelenkten Fokus zu einer neuen Zielkategorie wird. Die Konsensfindung ist dann ein weiterer Spezialfall und die vierte Zielkategorie.

Es wird deutlich, dass die Zielkategorien nicht klar voneinander getrennt werden können, sondern oft bestimmte Ausprägungen darstellen. So wird die

Vorhersage von Sachverhalten über die Ermittlung von Expertenansichten durchgeführt. Insofern ist dies die Verschiebung des Fokus. In vorliegender Studie ist z.B. der Konsens in einzelnen Fragen möglich, aber nicht das Ziel der Gesamtstudie. Die Vorteile in dieser Begriffsbestimmung liegen darin, dass Delphi-Studien nach ihrem jeweiligen Ziel, v.a. der Voraussage bestimmter Entwicklungen oder Sachverhalte, angelegt wurden.

Eine gute Zusammenfassung der wesentlichen Bestandteile führt Ammon an:

„…

- *Verwendung eines formalisierten Fragebogens*
- *Befragung von ExpertInnen*
- *Anonymität der Einzelantworten und Teilnehmer/innen untereinander*
- *Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort und gegebenen Begründungen*
- *Information der Teilnehmer/innen über die (statistische und verbale) Gruppenantwort zu jeder Runde*
- *(mehrfache) Wiederholung der Befragung"*

(AMMON, IN: KÜHL, STRODTHOLZ & TAFFERTSHOFER 2009, 460).

Da es im Grunde kaum eine Einengung innerhalb dieses Grundkonzeptes der wiederholten Befragung gibt, sind die Zielkategorien der Erhebung bzgl. des Untersuchungsdesigns sehr einflussreich und bieten den entsprechenden Zugang zur konkreten Konstruktion der Delphi-Studie.

Die vorliegende Delphi-Studie soll Expertenansichten ermitteln. Dadurch kann z.B. die Frage nach der Vielfalt in den Antworten anders ausfallen, als bei einer Delphi- Studie mit dem Ziel einen Konsens zu ermitteln. Die Vielfalt in den Antworten ist im ersten Fall theoretisch unbegrenzt, bei der Ermittlung von Konsens ist sie gänzlich unerwünscht. In vorliegender Delphi-Studie ist die inhaltliche Vielfalt akzeptiert und gewünscht. Ein Konsens ist nicht unbedingt erforderlich, sondern lediglich eine mögliche Ergebnisvariante, die darauf verweisen kann wo es klare Übereinstimmungen zwischen den Mobilen Diensten gibt.

Delphi-Studien können andererseits als eine Erhebungsmethode mittels Gruppenkommunikation verstanden werden. So sind u.a. eine differenzierte Erfassung von Einzel- und Gruppenmeinungen möglich, ebenso die gezielte Steuerung von außen, sowie die bewusste Reduzierung der Beeinflussung durch andere Kommunikanten oder anderer Einflüsse in der Kommunikations-situation. Diese Begriffsbestimmung betont den spezifischen erkenntnis-

theoretischen Nutzen gegenüber anderen Methoden, wie z.B. der Gruppendiskussion, sowie Interview und Fragebogen.

Neben den oben genannten Aspekten, ist bei der vorliegenden Erhebung insbesondere die örtliche Unabhängigkeit der hier verwendeten Paper-Pencil-Befragung von herausragender organisatorischer und inhaltlicher Bedeutung. Dieser Teilnahmezugang kann eine weite regionale Streuung der Kommunikanten erzeugen, da weder feste Termine und noch Orte den Zugang einschränken.

In Abgrenzung zu einer Fragebogenerhebung, wie sie in der explorativen Vorstudie eingesetzt wurde, handelt es sich hier um einen kommunikativen Prozess. Dieser erlaubt es die bisherigen Ergebnisse qualitativ weiter zu entwickeln und Kernaussagen zu formulieren, die innerhalb der Diskussionsgruppe getroffen werden. Gerade in der vorliegenden Delphi-Befragung ist es so möglich, die statistischen Daten daher viel- fältig zu triangulieren.

In einem weiteren, umfänglicheren Auswertungsdesign wären dann zusätzliche Analysen z.B. der Daten über Daten möglich, sowie andere Bezüge zwischen den erhobenen Daten und des Antwortprozesses innerhalb einer Delphi-Befragung.

Wie bereits in der Beschreibung des Gesamtdesigns angesprochen, werden bzgl. des Erkenntnisinteresses Delphi-Studien vor allem auf Grund ihres Nutzens, dem Her- vorbringen vielfältiger Informationen zu einem Sachverhalt, als Methode ausgewählt. Die Delphi-Studie generiert Unterschiede im Blick auf das Feld, erzeugt Information und geht implizit davon aus, dass es nicht die eine, einzig gültige, Wahrheit gibt.

Während dies in engeren Forschungsdesigns dann z.B. in der Einbettung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs oder z.B. methodisch in einem Mixed-Methods-Design in der Auswertung diskutiert wird, nutzt die Delphi-Studie bereits während der Erhebung, dass es Unterschiede in den Blickweisen auf einen Sachverhalt gibt. Im Sinne des Methodendualismus hermeneutischer und qualitativer Theorien …

> *„[…] stehen deshalb nicht „objektive Fakten", sondern Interpretationsleistungen der Forschungsobjekte im Zentrum des Interesses."*
>
> (SCHIRMER 2009, 59)

Anders als Häder, der dies als Grundlage sieht, Delphi-Studien nach ihrer konkreten „Zieldienlichkeit“ zu evaluieren, wird hier betont, dass gerade der Aspekt der Informationsgewinnung als erkenntnistheoretische Begründung, eine herausragende Bedeutung hat. Delphi-Studien werden hier als gesteuerte Aushandlungen von Blickwinkeln eingesetzt, wobei es wichtig ist die Beziehungen zwischen den Informationen und die Bedingungen ihrer „Generiertheit“ transparent darzustellen.

Dieser Aspekt der Nachvollziehbarkeit ist in der Delphi-Studie bereits in der Erhebungssituation zu berücksichtigen, in der Diskussion und Reflektion wird er zur Grundlage für die Nachhaltigkeit der als Ergebnis definierten Aussagen.

Im Rahmen der Delphi- Studie ist der Aspekt der Vielfalt der entscheidende Impuls für eine produktive Erhebung.

> *„Indeed if our conception of inquiry is ‚fruitful‘ (notice, not ‚true‘ or ‚false‘ but ‚productive‘) than to be ‚scientific‘ would demand that we study something (model it, collect data on it, argue about it, etc.) from as many diverse points as possible.*
>
> (MITROFF & TUROFF IN: HÄDER 2002, 38)

Neben dieser „Produktivität“ ist der Nutzen bezogen auf die Ziele entscheidender Gestaltungsaspekt in der „Kartierung des Feldes“ bzw. in der vertieften Annäherung an einen Sachverhalt. Hierbei ist vor der Durchführung die vorbereitende Anlage des Gesamtdesigns und der vorherigen Sachverhalts- und Zielklärung ebenso wichtig, wie die Monitoringphasen mit der Ausarbeitung der jeweils neuen Befragungsvorlage. Ge- rahmt wird dies dann in der abschließenden Dokumentation und Interpretation der Erhebung und ihrer Ergebnisse.

In einem gelenkten Kommunikationsverfahren sind die Monitoringphasen besonders zu beachten und es ist über die Prozesse aufzuklären. Allein für diese Phasen bieten sich unterschiedliche Modelle an, die von einer reinen algorithmischen Auswertung – in Anwendung insbesondere bei computerbasierten Kurzzeit-Delphi-Befragungen – bis hin zu Monitoringgruppen, die die jeweiligen Erhebungen auf Grundlage qualitativer Verfahren auswerten und die kommende Befragungswelle vorbereiten. Hier spiegelt sich die Vielfalt von Delphi-Studien wider.

Neben der grundsätzlichen Ausrichtung, der konkreten Auswahl an Fragestellungen und zu erhebenden Items, bietet die Monitoringphase ein hohes Maß an Möglichkeiten, die Befragung entsprechend der jeweiligen Zielstellung

zu beeinflussen. Diese Steuerung ist nicht per se gering zu halten, auf wenige Aspekte zu reduzieren oder restriktiv zu handhaben, sondern im Kontinuum aus Zielorientierung/ Flexibilität einerseits und wissenschaftlicher Eindeutigkeit/ Rigidität andererseits nachvollziehbar zu verorten.

Dadurch wird der allgemeinen Kritik an Delphi-Befragungen, sie seien beliebig und damit letztlich unwissenschaftlich, eine für die konkrete Erhebung erklärende und fundierte Antwort gegeben, die letztlich den angelegten Kriterien standzuhalten hat. Dass eine mehrfache Befragung von Experten, unter der Bereitstellung von Ergebnissen aus der vorherigen Welle, einen erkenntnistheoretischen Mehrwert darstellt, kann über kognitions-psychologische Modelle reflektiert werden. So fasst Häder bezogen auf den Expertenstatus zusammen:

> *„Allen Expertenurteilen bei Delphi- Befragungen ist zunächst gemeinsam, dass von ihnen lediglich unter Unsicherheit ein Urteil über den erfragten Sachverhalt abgegeben werden kann. Die Vielfalt an Wahrnehmungen, an Fachwissen und an Intentionen, über die die Experten verfügen, erlaubt es diesem Personenkreis allerdings, mentale Modelle zu erstellen, auf deren Grundlage sie zu qualitativ hochwertigen Urteilen bereits in der ersten Welle einer Delphi- Befragung gelangen."*
>
> (HÄDER 2002, 46)

Die Experten vorliegender Erhebung sind dies unter mehreren Gesichtspunkten. So sind die Teilnehmer Professionelle in einem „jungen", „neuen" Arbeitskontext. Sie waren und sind also mit den Bedingungen ihrer Tätigkeit, den Zielstellungen und möglichen Ansätzen der Umsetzung in einer vermutlich stärkeren Auseinandersetzung, als in „gesetzten", „stabilen" Arbeitskontexten. Daher wird vermutet, dass die Reflektion derselben wahrscheinlich häufiger stattfindet. Auf Grund von Neuheit und relativ großen Gestaltungsspielräumen wird es zudem vermutlich eine höhere Bereitschaft geben, mögliche umfangreiche Konsequenzen aus der Reflektion zu ziehen und umzusetzen.

So wird angenommen, dass dann auch grundlegende Fragen thematisiert und Konsequenzen daraus durchgespielt oder ausprobiert werden. Dies kann zu Expertise in Ansätzen, Organisation und Umsetzung zur eigenen Tätigkeit führen kann, die größer ist als das reflektierte Erfahrungswissen in weniger flexiblen Tätigkeitsbereichen. Dazu ist es notwendig, vorhandenes Fachwissen beispielsweise aus dem Sonderpädagogikstudium zu aktivieren und für die Gestaltung der Tätigkeit zu nutzen oder sich neue Wissensbestände anzueignen.

Hier seien die Beratungstechniken und deren grundlegende Ansätze, neue fachliche Erkenntnisse, diagnostische Werkzeuge und Interventionen genannt. Hinzu kommt das Erfahrungswissen aus der bisherigen oder parallelen Tätigkeit z.B. im Unterricht oder außerberuflichen Bereichen.

Die Grundannahme über günstige Gestaltungsbedingungen und Gestaltungserfordernisse beinhaltet überdies als dritten Aspekt, dass die Teilnehmer diese Neuheit und Offenheit ihres Tätigkeitsfeldes vermehrt als Chance und Herausforderung begreifen. Sie betreiben eine aktive Gestaltung, was zu oben beschriebenen Effekten für die Expertise führen kann. Diese Unterstellung wird beispielsweise aus der hohen Beteiligung am Fachtag MoDiBUS und der Vielzahl an selbst erstellten Konzepten und Konzeptüberarbeitungen untermauert.

Neben der fachlichen Expertise können die Teilnehmer vorliegender Erhebung ihre Vielfalt an Wahrnehmungen und Intentionen zum Sachverhalt für mentale Modelle nutzen. Diese verfügen über eben jene hohe Qualität, die Häder für Experten in Delphi-Studien beschreibt, da sie sich in einer aktuellen Auseinandersetzung befinden. Dies gilt für die Organisation und Gestaltung der Mobilen Dienste, sowie für die Reflektion personaler Faktoren, die in dieser Erhebung abgefragt werden.

Im Lehramtsstudium für Sonderpädagogik und anschließender zweiter Ausbildungsphase werden personale Faktoren thematisiert und Kompetenzen darin sollen aufgebaut werden. Zusätzlich thematisieren Weiterbildungen zu Beratung personale Faktoren und v.a. die Reflektion derselben und ihre Auswirkungen für pädagogisches Handeln. Im Arbeitsalltag sehen sich dann die Sonderpädagogen in Mobilen Diensten häufig mit personalen Faktoren der beteiligten Lehrkräfte, Eltern und Schüler konfrontiert und beziehen ihre beratende und begleitende Tätigkeit darauf.

Neben der Expertise der Teilnehmenden ist für die Delphi-Befragung die Wiederholung der Befragung unter Kenntnis vorheriger Ergebnisse ein entscheidender erkenntnistheoretischer Aspekt. So induziert die wiederholte Bitte um Beantwortung zunächst einen wiederholten Suchprozess, der, da er z.B. an einem anderen Termin oder unter anderen aktuellen Bedingungen, immer als neuer Suchprozess zu verstehen ist, in der Wiederholung weitere Aspekte finden sollte.

Die hinzugefügten Informationen, also die bisherigen Ergebnisse der Gruppe,

> *„[…] kann einen Kontexteffekt bewirken und damit zur Verbesserung des abgegebenen Urteils beitragen."*
>
> (HÄDER 2002, 49)

Außerdem sind die bereitgestellten Gruppenergebnisse jeweils …

> *„[…] auch als eine neue Information zu interpretieren. Sie muss in das bei den Experten bereits bestehende [mentale] Modell […] eingepasst oder abgewiesen werden. Dazu müssen die Experten prüfen, ob die neue Information in Bezug auf das bestehende [mentale] Modell als widerspruchsfrei integrierbar angesehen wird, ob das bestehende [mentale] Modell verändert werden muss, oder ob die Information aus dem Feed-back als abzuweisen eingeschätzt wird."*
>
> (HÄDER 2002, 49; Hinzufügungen und Auslassung von F.O.)

Im Rahmen der Wiederholungsaufforderung zur Suche, der Kontextaktivierung sowie der Prozesse im Umgang mit neuen Informationen stellt Häder Ergebnisse dar, die es nahelegen, dass Suchprozesse tatsächlich neu aufgenommen werden, zunächst gegebene Urteile revidiert und das mentale Modell angepasst werden. So kann beispiels- weise auf unterschiedliches Wissen zurückgegriffen werden und die Suchprozesse werden verlängert. Daraus werden die entsprechenden positiven Folgen für die Qualität von Urteilen und neuen Antworten abgeleitet. (vgl. HÄDER 2002, 46-53).

### 6.3.3 Gruppendiskussion

Zum Abschluss der Gesamtstudie, sowie zur Diskussion der Ergebnisse der dritten Welle der Delphi-Befragung, wird die Methode der Gruppendiskussion eingesetzt. Die Gruppendiskussion, in anderen Kontexten auch Fokusgruppe oder Fokusgruppen-Diskussion genannt, ist eine Methode, die erstmal in den 1930er Jahren von Kurt Lewin bzw. seinen Schülern angewandt wurde. In Deutschland wurde sie 1953 von Pollock eingeführt. Sie gehört mittlerweile zum gefestigten Kanon empirischer Methoden und wird v.a. im anglo-amerikanischen Raum ausgiebig genutzt (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 380; BOHNSACK, IN: FLICK, VON KARDOFF & STEINKE 2012, 372- 373; BOHNSACK, HÄDER 2010, 268-269; HUG & POSCHESCHNIK 2010, 106; PRZYBORSKI & SCHÄFFER 2010, 7; SCHIRMER 2007, 285; LAMNEK, 1998, 17).

Die Terminologie zur Methode ist nicht einheitlich, v.a. im englischsprachigen Bereich. Im Rahmen dieser Delphi-Studie sind daher eine allgemeine Definition, sowie die Beschreibung der genutzten Form angezeigt. Zunächst eine Definition:

> *„Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird."*

(MORGAN; ZITIERT IN: LAMNEK 1998, 27)

Diese allgemeine Bestimmung ist dann zu ergänzen, da Gruppendiskussionen, ganz ähnlich der Delphi-Technik, auf unterschiedlichen Ziel- und Fragestellungen ausgerichtet werden können. Hier ist es v.a. …

> *„[…] ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modi- fikation im Verlauf der Diskussion"*

sowie …

> *„[…] eine (zumeist) nichtstandardisierte mündliche Befragung von Gruppenmitgliedern in der Gruppensituation zum Zwecke der Informationsermittlung bei weichem bis neutralen Kommunikationsstil."*

(LAMNEK 1998, 34)

Die Gruppendiskussion wurde als abschließende und gleichzeitig ergänzende Erhebungsmethode gewählt. Sie wird, wie auch die Delphi-Befragung, im Wesentlichen dem qualitativen Paradigma zugeordnet. Sie ist eine strukturierte Form der Gruppenkommunikation. Wenn die Delphi-Befragung Effekte der sozialen Interaktion möglichst eingrenzen möchte, werden diese in Gruppendiskussionen bewusst als Bedingung für Meinungskonstruktion betrachtet. Wiederum ähnlich zur Delphi-Befragung sei folgender Aspekt betont:

> *„Nicht die Person an sich ist hierbei die Datenquelle, sondern die Diskussionen über ein bestimmtes Thema."*

(HUG & POSCHESCHNIK 2010, 107)

Daran schließt sich an, dass vorliegende Delphi-Studie u.a. im Sinne einer Exploration angelegt ist und versucht Orientierung im Feld zu schaffen. Daher eignen sich Delphi- Befragung, aber eben auch Gruppendiskussionen besonders für diese Zielstellung:

> *„Gruppendiskussionen und Fokusgruppen erweisen sich in der empirischen Forschung aber auch dann als nützlich, wenn es darum geht sich im Forschungsfeld zu orientieren und erste Hypothesen zu gewinnen."*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 107)

In vorliegender Gesamtstudie wird nun der Begriff Gruppendiskussion verwendet. Damit wird auf die Tradition nach Pollock (vgl. LAMNEK 1998, 18) verwiesen, die hervorhebt die inhaltlichen Aspekte zu berücksichtigen.

Für die hier gestellte Fragestellung wurde die Gruppendiskussion dahingehend spezifiziert, dass die bisherigen Ergebnisse präzisiert werden sollen. Sie hat also eine abschließende Funktion. Ebenfalls können bereits Hinweise für Schlussfolgerungen und Konsequenzen im Feld auftauchen und diskutiert werden. Dabei wird die Interaktion der Teilnehmer berücksichtigt, sie steht dabei nicht im Kern dieser Gruppendiskussion. Diesen stellt die Überprüfung der bisherigen Ergebnisse dar und die Schlussfolgerung von Konsequenzen daraus. Damit fügt sich die Gruppendiskussion ganz in das Schema der Gesamtstudie ein (vgl. LAMNEK 1998, 24-25), ohne einen unabhängigen Stellenwert, wie es z.B. bei einem Mixed-Methods-Design gefordert wäre.

Die Diskussion hat nicht die Funktion eine Repräsentanz herzustellen, sondern die bisherige Exploration in argumentativer Auseinandersetzung vorerst abzuschließen, zu bewerten und fundierte Thesen daraus abzuleiten.

Die Gruppendiskussion erlaubt es, eine real existierende Situation zu erzeugen, und eine Thematik in dieser zu diskutieren. Damit ist diese Form eine Ergänzung und Verdichtung der beiden vorherigen Methoden, da die Gesamtstudie von der grundlegenden Exploration sich immer weiter begründet zuspitzt und methodologisch für die inhaltliche Verengung ein methodisches Äquivalent eingesetzt wird.

Die größte Zuspitzung zur Thematik der Aufgabenredefinition ist die Diskussion mit anderen über konkrete Umsetzungsformen und zu den hier aufbereiteten Beweggrün- den und personalen Bedingungen nach Hackmann (1969; vgl. Kap. 2.3). Mit der Aufgabe der Anonymität wird die Interaktion

genutzt, um verstärkt eine direkte subjektive Perspektive zum Aufgabenverständnis hervorzubringen:

> *„Viele subjektive Sinnstrukturen sind so stark in soziale Kontexte eingebettet, dass sie überhaupt erst in Gruppendiskussionen zum Vorschein kommen."*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 107)

Mit dieser Methode werden daher neue, ergänzende und abschließende, empirische Daten erwartet, ebenso wie prospektive Schlussfolgerungen für die Praxis.

Die Gruppendiskussion beginnt in der Regel mit einem präsentierten Reiz. Dazu gibt es viele unterschiedliche Beispiele von Texten, Thesen, Foto- und Filmdokumenten. Als wichtig wird angesehen:

> *„Der Reiz soll die Diskussion jedenfalls in Gang setzen."*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 108)

Die aufkommende Diskussion kann dann in unterschiedlichem Maße vom Forscher, der die Rolle eines Moderators übernimmt, gelenkt werden, wobei häufig ein hoher Grad an *„Selbstläufigkeit"* (vgl. SCHIRMER 2007, 286) empfohlen wird, da diese eine offene Argumentation unterstützt.

Abweichend von der Literatur soll eine umfassende Vorlage der bisherigen Ergebnisse erarbeitet werden, die den Teilnehmer im Vorfeld zugeschickt wird. Sie ist in die verschiedenen Erhebungsformen und Ergebnisse dieser unterschiedlichen Ebenen zu untergliedern. Diese sind sehr wahrscheinlich für die Vorlage zu kürzen, so dass auf wesentliche Aspekte eingegangen werden kann.

Da die Fragebogenerhebung bereits mit einigen Kategorien in die Delphi-Befragung eingehen wird, ist nicht direkt auf diese zu verweisen. Allgemein ist neben der Reduktion der Inhalte, eine klare Darstellung zur schnellen Informationsentnahme sicherzustellen.

Die Teilnehmer sollten die Vorlage mit zur Gruppendiskussion mitnehmen und sie sich während der Diskussion auf konkrete Ergebnisse beziehen können. So bleiben die Diskussionen stärker im Rahmen der grundlegenden Fragen der Gesamtstudie. Kritisch ist, dass dadurch die freie Diskussion eingeschränkt wird und die Teilnehmer durch die Vorlage abgelenkt sein können.

Weitere Angaben in der Vorlage sind die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, ins- besondere der Hinweis auf die Protokollierung durch studentische

Hilfskräfte und die Aufnahme auf Video, sowie einem Datenschutzhinweis. Zusätzlich angegeben sind die Dauer und der Aufbau der Gruppendiskussion, die allgemeine Fragestellung und das genaue Erkenntnisinteresse, die Rolle des Moderators, eine genaue Wegbeschreibung zum Raum und die Kurzdarstellung der weiteren Teilnehmer.

Die Gruppendiskussion sollte mit einer heterogenen, zunächst auf freiwilliger Basis rekrutierte, Gruppe von Personen durchgeführt werden, die an der Fragebogenerhebung und an der Delphi-Befragung teilgenommen haben. Dies ist auf Grund der gewährleisteten Anonymität jedoch nicht nachzuvollziehen. Die möglichen Teilnehmer werden im Rahmen der vorherigen Erhebungen über den Termin informiert und ganz allgemein eingeladen. Ihnen werden Termine über den Fragebogen, die Delphi- Bögen und die Homepage mitgeteilt, eine Anmeldung sollte dann per Mail oder schriftlich erfolgen. Das Ziel ist es ca. 8-10 Teilnehmer für die Gruppendiskussion zu gewinnen.

Wenn nötig können zusätzlich zur offenen Anmeldung auch direkt einzelne Kollegen angesprochen werden, um die oben genannte Größe zu erreichen. Zusätzlich kann das gezielte Ansprechen von weiteren Kollegen genutzt werden, um die Heterogenität soweit zu gewährleisten, dass verschiedene niedersächsische Regionen ebenso vertreten sind, wie auch unterschiedliche berufliche Hintergründe, z.B. Berufserfahrung oder Zusatzqualifikationen. So kann eine mögliche zu starke Konsensorientierung innerhalb der Gruppe gemindert werden.

Die Terminierung erfolgt in zeitlicher Nähe zur letzten Delphi-Befragungswelle, so dass über die mögliche eigene Beteiligung daran, die Inhalte und die eigene Argumentation mitgenutzt werden können. Dies wäre eine Art Voraktivierung für die Gruppendiskussion.

Organisatorisch ist ein Raum an der Universität Oldenburg von Vorteil, da diese nicht extra angemietet werden müssen, keine eigene Anreise vorgenommen werden muss und studentische Hilfskräfte, die diverse Protokolle anlegen sollen, haben ebenfalls keine Anreisemodalitäten zu klären. Für die Teilnehmerschaft bedeutet dies, dass evtl. eine längere Anreise in Kauf genommen werden muss, wobei Oldenburg keine übermäßige Randlage innerhalb Niedersachsens aufweist.

Für die Gruppendiskussion ist eine Videoaufnahme geplant, wobei sehr wahrscheinlich lediglich die Tonspur für die Transkription der Inhalte genutzt wird. Hinzu kommen diverse Protokolle entsprechend der Definition und

Anleitung der Inhaltsanalyse nach Mayring, die als Auswertungsmethode eingesetzt wird. Ein Protokoll, welches die Diskurse aufgreift, je ein Protokoll pro Teilnehmer, ein Protokoll zur Sprechreihenfolge sowie eines zu Vorlauf- und Rahmenbedingungen. Hinzu kommen ein Postskriptum und ein Memo der Moderation.

Aufgrund ihrer Bedeutung im Rahmen der Gesamtstudie, erfolgt die Auswertung des Transskripts der Gruppendiskussion mit einer aufwendigen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Dazu spielen in der Auswertung die Protokolle eine ergänzende Rolle, insbesondere im Sinne von Verifizierung/ Falsifizierung von Argumentationssträngen, der Konsens- oder Kompromissbildung oder der parallelen oder gänzlich divergierenden Positionierung in unterschiedliche Aussagen.

Die Aufgabe des Moderators ist es während der Gruppendiskussionen eine weitgehend neutrale Position einzunehmen. Dies steht in gewisser Konkurrenz zu weiteren Aufgaben, wie die Bestimmung der Thematik und der allgemeinen Strukturierung z.B. durch Leitfragen, Zielstellungen und des Auftakts. Die Diskussion ist mit möglichst wenig inhaltlichen Aussagen oder Hinweisen in Gang zu halten. Weitergehende Beschränkungen des Moderators, vorrangig mit dem Ziel einer freien sozialen Interaktion und Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion, sind mit dem Ziel verbale Informationen zum Thema zu gewinnen, abzuwägen.

Grundsätzlich sind verschiedene Diskussionsphasen zu unterscheiden. Wichtig ist es hier, dass, nach dem Auftakt und der offenen Diskussionsphase, mit möglicherweise mehreren Höhepunkten, eine direktive Endphase zur Besprechung des Diskussionsverlaufes eingeleitet wird. In dieser Endphase können dann einzelne Argumentationen, Kontroversen und Rückversicherung über zentrale Aussagen der Gruppendiskussion festgehalten werden.

Während der Moderator in der Kernphase möglichst wenig in die Diskussion ein- greift, und wenn dann lediglich organisatorisch, ist der Auftakt und die Endphase eine stärker moderierte Phase. Zum Beispiel können in der Endphase noch unberücksichtigte Fragestellungen oder einzelne Argumentationen eingebracht werden. Wenn zu- nächst das Thema mit dem Auftakt geöffnet wird, ist es in der Abschlussphase genauso wichtig, die Aussagen und den Diskussionsverlauf zu reflektieren und zusammenzufassen; das Thema also wieder zu schließen (vgl. BOHNSACK IN: FLICK, VON KARDORFF & STEINKE 2012, 382)

## 6.4 Datenaufbereitung und Auswertungsinstrumente

### 6.4.1 Fragebogenerhebung

Die explorative Fragebogenerhebung bereitet das zu erforschende Feld auf, indem Rahmenbedingungen und die konkrete Ausübung von Tätigkeiten abgefragt werden. Diese Daten haben keine Vergleichsbasis innerhalb des Feldes, können in Teilen zu anderen Forschungsprojekten zu Tätigkeiten von Sonderpädagogen in inklusiven Zusammenhängen in Beziehung gebracht werden. Für die Datenaufbereitung bedeutet dies, dass diese einem einzigen Ziel folgt, nämlich der möglichst klaren und deutlichen Darstellung der Ergebnisse aus dem Feld.

Die deskriptive Statistik erfolgt in der Fragebogenerhebung zunächst auf Basis des Programms SPSS. Alle numerischen Daten werden entsprechend der Anlage des Fragebogens eingegeben. Inhaltliche Aussagen werden im ersten Teil des Fragebogens kodiert. Die Kommentare und inhaltliche Angaben im zweiten Teil werden frei erhoben und keiner Kodierung zugeführt, da die Ergebnisse sehr unterschiedlich sein können und dann als Einzelaussagen in die weitere Analyse eingehen.

Da es sich um eine beschreibende Statistik handelt, werden neben den o.g. Einzelaus- sagen auch Häufigkeiten herausgestellt, um so ein erstes Bild des Forschungsfeldes entstehen zu lassen. Die Häufigkeiten sind in realen Zahlen dargestellt, zusätzlich sind Prozentangaben gemacht worden. Außerdem ist die Unterscheidung zwischen Entscheidungsfragen und Polaritätsangaben beizubehalten, bis hin zu parallel aufgeführten Diagrammen, um zu einer klaren Darstellung der Ergebnisse zu gelangen.

Im Rahmen der Verarbeitung der Daten mit den Werkzeugen des Programms SPSS konnten einzelne Verarbeitungsfehler aufgedeckt werden. Diese wurden in der Aufbereitung der Daten für den Fließtext entsprechend gefiltert, ohne dass Unterschiede in den Ergebnissen auftraten. Die Daten wurden dann als Excel-Tabellen in den Fließtext integriert. Dies hat den Vorteil, dass die Erläuterungen direkt mit dem Datensatz zusammengelesen werden können.

Die Rahmendaten des ersten Teils sind als Kreis- oder Balkendiagramme dargestellt, die Daten zu den einzelnen Aufgaben sind in Balkendiagrammen aufgeführt. Dabei wurden die Aufgaben einer Kategorie zusammengefasst, so dass eine bis vier Aufgaben je Kategorie in den Diagrammen abzulesen sind.

In Kapitel 7 wird die Datengrundlage näher beschrieben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Rücklauf, den Rahmendaten und der Übersicht zu den Aufgaben. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse, sortiert nach Aufgabenkategorien, beschrieben. Die abschließende Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse aus allen Erhebungsstufen werden in Kapitel 9 vorgenommen.

### 6.4.2 Delphi-Befragungen

Die Daten der Delphi-Befragung werden in drei Schritten aufbereitet: Die ersten beiden Schritte sind die Auswertungen im Rahmen der Monitoring-phasen. Zum Abschluss erfolgt die Erstellung der Tischvorlage für die Gruppendiskussion, als dritter Schritt. Die Aufbereitung der Daten ist also gleichzeitig ein *„kontrolliertes Feedback"* im Rahmen des Monitorings (vgl. HÄDER 2002,156).

Somit erfolgt die Aufbereitung im Sinne eines themenbezogenen Kodierens, genauer gesagt einer In-vivo-Kodierung, v.a. weil damit Einzelmeinungen und der Wortlaut der Teilnehmer in den Zusammenfassungen berücksichtigt werden (vgl. SCHIRMER 2009,107). Besonders im Fokus steht jedoch die Zusammenfassung und das „Überschaubar-machen":

> *„Als datenreduzierendes Verfahren dient Codieren der Zusammenfassung des Materials. […] Thematisches Codieren ist gut geeignet, um sich einen ersten Überblick über das zu analysierende Material zu verschaffen."*
>
> (HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF 2013, 254)

Zusätzlich werden mögliche Häufigkeiten in den Nennungen durch Rangfolgen oder durch Zahlen dargestellt.

Dadurch, dass die aufbereiteten Daten jeweils in eine erneute Befragung bzw. in die Gruppendiskussion eingegeben werden, sind diese einer andauernden kommunikativen Validierung ausgesetzt. Ammon empfiehlt in diesem Zusammenhang eine starke Absicherung dieser Kommunikation bis hin zu direkten Kontakten mit den Antwortenden (vgl. AMMON, IN: KÜHL, STRODTHOLZ & TAFFERTSHOFER 2009, 466, 467).

Hinzu kommt, dass bei einer Delphi-Befragung die Fragestellung in der Regel wiederholt wird, so dass bisherige Antworten evaluiert werden können. Damit ist die Datenaufbereitung einer Vollständigkeit verpflichtet, gleichzeitig sind Eingriffe, die die Evaluation und die weitere Diskussion der Ergebnisse

ermöglichen bzw. anregen können, in geringem Umfang notwendig. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass…

> *„[…] für die Auswertung der Daten von einer Runde zur nächsten nur begrenzt Zeit zur Verfügung stehen [wird], so dass die Datenanalyse für diesen Zweck auf die wesentlichen und für den weiteren Fortgang der Befragung notwendigen (Zwischen-) Ergebnisse beschränkt wer- den muss."*

(AMMON, IN: KÜHL, STRODTHOLZ & TAFFERTSHOFER 2009, 467)

Die Zuordnung der Aussagen in deren Wiederholung oder unter Oberbegriffen sind Teil der Kodierung und notwendig, um den Umfang der jeweiligen Vorlage klein zu halten, damit die Teilnehmer die Zusammenfassungen lesen und ihre eigene Antwort unter diesem Einfluss überdenken und neu formulieren.

Einzelne kleinste Unterschiede in der Bedeutung könnten damit bei der Zusammenfassung verloren gehen, können aber in jeder Runde neu aufgebracht werden. Damit ist eine Tendenz zur Konsensbildung vorhanden, die durch zusätzliche Fragen oder konkrete Aufforderungen zur vertieften Auseinandersetzung abzumildern ist. So können starke Differenzierungen und Leitaussagen ebenfalls abgebildet werden.

Die Leitlinien der In-vivo-Kodierung stehen für die Abbildung der Vielfalt. Steuernde Eingriffe, also v.a. Verkürzungen, sind gering zu halten und mit dem Ziel einer offenen, selbstläufigen Diskussion zu begründen. In dem angelegten Design ist die mehrfache Möglichkeit zur kommunikativen Validierung der Daten vorhanden und integrativer Teil der Erhebung.

### 6.4.3 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wird durch Protokolle und eine Audio-Aufzeichnung erfasst. Die Protokolle nehmen Faktoren des Umfeldes und unmittelbare Zusatzinformationen auf, die für die Transkription und anschließender Inhaltsanalyse als Unterstützung dienen. Hinzu kommen abschließende Dokumente der qualitativen Inhaltsanalyse, die direkt im Anschluss der Gruppendiskussion erstellt werden: ein Mindmap, ein Memo und ein Postskriptum. Sie können die Transkription unterstützen und als zusätzlicher Datensatz für die Triangulation der Daten dienen – sei es in der Analyse der Daten der Gruppendiskussion oder in der Analyse der Zusammenhänge der Daten aus allen Bestandteilen der Delphi-Studie.

Mit der Transkription und den Protokollen wird eine erhebliche Datenfülle erzeugt. Zur Auswertung der Gruppendiskussion sollte daher der Datensatz deutlich verringert, die wesentlichen Inhalte zugespitzt wiedergegeben und der Bezug zu den vorherigen Erhebungsstufen genutzt und herausgearbeitet werden. Damit fiel die Entscheidung für die entsprechende Datenaufbereitung des transkribierten Materials auf die Inhaltsanalyse. Sie …

> *„[…] ist ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zur vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material. Die Analyse erfolgt, indem Materialteile (Segmente) den Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden."*
>
> (HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF 2013, 256)

Bzw. ist die Inhaltsanalyse, die …

> *„[…] Ordnung des Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll er- scheinenden Ordnungsgesichtspunkten, um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen"*
>
> (MAYRING, IN: SCHIRMER 2009, 265-266; vgl. MAYRING 2008, 13)

Die Regelgeleitetheit verhilft der verstehenden Interpretation der Daten zu einer nachvollziehbaren Struktur. Wie in den anderen Auswertungsmethoden, spielen der Gegenstandsbezug und die Nähe zu Forschungsfeld und den Akteuren im Rahmen dieser Delphi-Studie eine große Rolle. Dieser wird mit der Inhaltsanalyse ebenfalls Rechnung getragen.

Wie oben bereits angemerkt, wird es im Rahmen der Gruppendiskussion zu einer großen Datenfülle kommen und …

> *„Durch die qualitative Inhaltsanalyse erzielt man eine große Reduktion der Datenmenge und ein System abstrakterer Kategorien, das ein Verständnis des Textmaterials erlaubt."*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 150)

Die Strukturiertheit ist Grundlage für die weitere Analyse und Triangulation der Daten aus den anderen Erhebungsformen im Rahmen des Gesamtdesigns. Da die Gruppendiskussion, und damit die Rohdaten zum Abschluss der Delphi-Studie durchgeführt werden, werden die inhaltsanalytischen Kategorien sich vermutlich aus den vorangegangenen Daten ergeben oder von diesen beeinflusst sein.

Die Gruppendiskussion und die Auswertung ihrer Daten ist in ein umfängliches Gesamtdesign eingebettet. Im Vor- und Rücklauf dieser Einzelerhebung bleibt

dennoch deren methodischer Rahmen zu klären. Also die Festlegung auf das Material, die Analyse der Erhebungssituation, Klärung formaler Charakteristika des Materials und der Analyserichtung, ggf. die weitere theoretische Differenzierung der Fragestellung, die Bestimmung der Analysetechniken und die Festlegung des konkreten Ablaufmodells. (vgl. MAYRING 2008, 54). Mit der Definition der Analyseeinheiten beginnt dann die eigentliche Inhaltsanalyse. Die Analyseeinheiten können sich zudem aus der Inhaltsanalyse ergeben.

Nach der Inhaltsanalyse stehen die Rücküberprüfung des Kategoriensystems, die Interpretation der Ergebnisse und die Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien an. Dieser Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse ist eingebunden in das mehrschrittige Vorgehen im Rahmen des Gesamtdesigns der Delphi-Studie. Dies hat zur Folge, dass z.B. inhaltliche Kategorien sich aus (Zwischen-) Ergebnissen der vorherigen Erhebungen ergeben bzw. die Interpretation der Ergebnisse, über die Methoden hinweg, als Triangulation stattfindet.

Da die Zusammenfassung im Vordergrund steht, wurde das Vorgehen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt.

> *„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist."*
>
> (MAYRING 2008, 58)

Hug & Poscheschnik sprechen in diesem Zusammenhang von einem …

> *„[…] System von Kategorien, das das Gesamtmaterial en miniature abbildet."*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 151)

Sie unterscheidet sich von den anderen Formen der Inhaltsanalyse v.a. durch ihre vier zentralen „Zusammenfassungs-Regeln", Z1 bis Z4, wie Sie in Tabelle 7 im Mittelteil des Ablaufes dargestellt und hervorgehoben sind (vgl. MAYRING 2008, 60-62).

| **Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse** |
|---|
| Bestimmung der Analyseeinheiten |
| Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen **(Z1-Regeln)** |
| Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus |
| Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau **(Z2-Regeln)** |
| 1. Reduktion durch Selektion,<br>Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen **(Z3-Regeln)** |
| 2. Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau **(Z4-Regeln)** |
| Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem |
| Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial |

*Tabelle 7: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (nach Mayring)*
*(vgl. MAYRING 2008, 60)*

Die Bestimmung der Analyseeinheiten wird sich bei der Analyse der Gruppendiskussion weniger aus dem transkribierten Material ergeben, sondern bereits mit der inhaltlichen Vorlage der Gruppendiskussion gegeben sein. Evtl. ergeben sich aus dem Datenmaterial weitere Subkategorien (vgl. HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF 2013, 258). Diese werden in der ersten Zusammenfassung – der Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen – mit ausgearbeitet. Im Vordergrund stehen jedoch Kürzungen und Vereinheitlichungen, so dass nach der Paraphrasierung nur noch inhaltstragende Textteile in einer einheitlichen grammatischen Kurzform vorhanden sind (vgl. MAYRING 2008, 62).

Nachdem ein Abstraktionsniveau bestimmt wurde, erfolgt eine Generalisierung der Paraphrasen auf dieses. Auch hierfür gelten festdefinierte Regeln, die sicherstellen, dass alle Paraphrasen in generalisierte Aussagen überführt und darin erhalten werden (vgl. MAYRING 2008, 62).

Nach der Generalisierung gilt es in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zwei Reduktionsstufen vorzunehmen, die das sprachliche Material zusammenkürzen

können. Zunächst werden bedeutungsgleiche Paraphrasen zusammengefasst, sowie inhaltlich unwesentliche gestrichen. Zum Abschluss findet die Zusammenfassung über Bündelung, Konstruktion und Integration statt (vgl. MAYRING 2008, 62).

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse werden Einzelmeinungen der Gruppendiskussion grundsätzlich aufgelöst, teilweise werden diese gestrichen oder tauchen nur implizit in übergeordneten Aussagen wieder auf. Dies widerspricht der Gegenstandsadäquatheit und verlangt in vorliegendem Gesamtdesign nach einem ausgleichenden methodischen Moment, der zu einer genauen Abwägung führt. Um, wie auch bei der Auswertung der Delphi-Befragungen, einer zu starken Angleichung von Einzelmeinungen entgegen zu wirken, werden insbesondere Protokolle, Mindmap, Memo und Postskriptum derart angelegt, dass Sie geeignet sind die Aussagen der zweiten Reduktionsstufe zu kommentieren, zu ergänzen oder zu hinterfragen.

### 6.4.4 Triangulation der Daten

Aus dem mehrschrittigen Vorgehen der Delphi- Studie, mit insgesamt fünf Erhebungszeitpunkten, resultiert eine großen Datenmasse. Außerdem wurden drei unter- schiedliche Erhebungsformen genutzt. Daher ist, neben den methodischen Prämissen der allgemeinen Datenaufbereitung, der Umgang mit den Ergebnissen zu klären.

Die Ergebnisse werden in dieser Untersuchung erst durch ihr In-Beziehung-setzen zu dem angestrebten multiperspektivischen Blick. Die Umsetzung erfolgt über die Methode der Triangulation. Diese findet einerseits „Erhebungsimmanent“ Anwendung, sowie in der abschließenden Interpretation der Ergebnisse. Auf Grund dieser erheblichen Bedeutung wird sie genauer spezifiziert. Zunächst eine allgemeine Einordnung:

> *„Das Potential der Triangulation verschiedener qualitativer methodischer Zugänge kann darin liegen, systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstands zu thematisieren.“*
>
> (FLICK 2004, 23-24)

In der Offenlegung dieses Prozesses durch die Triangulation, wird gleichzeitig eine fundierte Ergebnisdiskussion geführt. Sie ist d Grundlage für die weitere Zuspitzung in zentrale Aussagen, sowie für die Schlussfolgerungen für die

(sonder-)pädagogische Praxis. Es ist für diese Methode unerlässlich, verschiedene Perspektiven zu nutzen, die es zu untermauern gilt.

> *„Soll die Triangulation fruchtbar ausfallen, so muss die Auswahl der triangulierten Perspektiven und skizzierten Differenzierungen von Methoden begründet erfolgen."*
>
> (FLICK 2004, 24)

Im qualitativen Paradigma, dem diese Erhebung zu Grunde liegt und welche …

> *„[...] auf das Verstehen von Sinn (etwa von persönlichen Handlungsmotiven, ...) [...]"*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 112; Hervorhebung im Original)

… abzielt, ergibt sich hier das Verstehen von Sinn über die Triangulation und über die nachvollziehbare Interpretation im Rahmen des Gesamtdesigns.

Triangulation bezeichnet die Kombination von verschiedenen Methoden, oder, allgemeiner ausgedrückt: Perspektiven, zur Untersuchung desselben Phänomens (zur Definition von DENZIN vgl. FLICK 2004, S. 13-14). Die Erkenntnis entsteht beim multi- perspektivischem Blick.

> *„Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird."*
>
> (FLICK 2004, 11)

In der Kombination mit der Delphi-Studie, hier als einer Methode mit dem Schwerpunkt der Exploration eines Feldes oder Phänomens (vgl. Zitat KAYNAK UND BLOOM) ist es äußerst interessant, dass der Begriff Triangulation aus der Landvermessung übernommen worden ist,

> *„[…] wo er als eine ökonomische Methode der Lokalisierung und Fixierung von Positionen und Lagen auf der Erdoberfläche eingesetzt wird."*
>
> (FLICK 2004, 11)

In diesem Bild verbleibend, bietet die Triangulation das Messverfahren, für die genaue Positionierung, der in der Delphi-Studie erhobenen Phänomene an. Sie erlaubt damit die Erstellung einer „stimmigen Karte", die es zum Gegenstand der Erhebung bisher nicht gibt. Insofern gehen Delphi-Studie und Triangulation in diesem Aspekt methodisch Hand in Hand. Darüber hinaus ist es über dieses Verfahren möglich, die Aussagen weiter zu schärfen, die Diskussion nachzuvollziehen, so dass neue Erkenntnisse erarbeitet werden können.

In Abgrenzung zum Ansatz der Mixed Methods (z.B. nach KUCKARTZ 2005), ist bei der Triangulation lediglich die Anwesenheit von mindestens zwei Methoden der Datenerhebung oder zwei Perspektiven von unterschiedlichen Daten notwendig. Dabei müssen nicht unbedingt beide Erhebungsparadigmen, das qualitative und das quantitative, vertreten sein.

In der vorliegenden Untersuchung wird, auf Basis der unterschiedlichen qualitativen Daten, eine Triangulation zu einzelnen Phänomenen aufgebaut. Demgegenüber besitzt das Gesamtdesign in seiner Ausgangsstruktur, einen konsekutiven Aufbau. Dies führt zu Zwischenergebnissen, die allgemein auf eine Conclusio ausgerichtet sind. Wie der Verlauf der Studie lehrte, sind nicht alle Ergebnisse, als eine Zwischenstation, in Anregung und Vertiefung gemündet. Sie blieben stattdessen bestehen und verbleiben, bis hin zur Auswertung und gar zum Fazit, in einer teilweise offenen und multiplen Triangulation. Es gilt den Nutzen und Fruchtbarkeit des Vorgehens, bezogen auf die Fragestellung hervorzuheben. Ähnliches führt Flick in seiner Definition von Triangulation an:

> *„[…] Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre."*
>
> (FLICK 2004, 12)

Die Triangulation der Ergebnisse wird ergänzt durch das Prinzip der Kontrastierung. Damit werden unterschiedliche Standpunkte genutzt, um die Ergebnisse zu diskutieren und sie zu interpretieren. Zusätzlich werden sie pointiert in Ähnlichkeiten und Kontrasten betrachtet und diskutiert.

> *„Kontrastieren ist eine der wesentlichen Techniken empirischen Arbeitens. […] Bei der minimalen Kontrastierung werden Fälle gesucht, die dem zugrunde liegenden Fall ähnlich sind. […] Bei der maximalen Kontrastierung werden Fälle gesucht, von denen anzunehmen ist, dass sie insgesamt oder in Aspekten eine große Differenz aufweisen."*
>
> (SCHIRMER 2009, 96)

Datentriangulation steht in dieser Erhebung im Vordergrund, eine Methodentriangulation oder der Vergleich von Fällen sind nicht vorgesehen. Damit folgt diese leitende Methodik dem Gesamtdesign, sich auf Begriffe und verbale Repräsentationen von Haltungen und Einstellungen zu fokussieren und zu analysieren. Dabei sind diese bezogen auf differenziert betrachtete Aufgaben.

Die Triangulation auf der Mikroebene der Daten und Einzelergebnisse schafft eine weitere Validierung derselben.

## 6.5 Gütekriterien

Die Regeln der jeweiligen Methoden sichern die Güte der Ergebnisse, die mit selbigen erzielt wurden. Deren Einhaltung steht für die

> *„[…] Mindestanforderungen, denen ein empirisches Forschungsprojekt zu genügen hat, […]"*
>
> (HUG & POSCHESCHNIK 2010, 93)

Bzgl. des Gesamtdesigns fehlt an dieser Stelle noch die Einordnung des Forschungsvorhabens in allgemeine Gütekriterien bzw. Gütemaßstäbe, die dann ebenfalls Grundlage der methodenkritischen Reflexion in Kapitel 10 sind. Die Gütemaßstäbe werden ausschließlich bezogen auf das qualitative Paradigma betrachtet, entsprechend des qualitativen Gesamtdesigns der Studie. In der Kontroverse über Gütekriterien für qualitative Forschung gibt es grundsätzliche und spezifische Aspekte an der Einschätzung von Forschungsvorhaben (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 106-108).

Besonders geeignet für diese Untersuchung, stellt Schirmer die Gütemaßstäbe dar, da er diese sogleich für den quantitativen und den qualitativen Kontext herausarbeitet und mit Beispielen versieht. Er diskutiert als wesentliche Gütemaßstäbe folgende (in Klammern seine qualitativen Beispiele):

> „…
>
> - Adäquatheit (Gegenstandsangemessenheit)
> - Intersubjektivität
> (Intersubjektivität, Triangulation, kommunikative Validierung)
> - Reflexion (Reflexion)
> - Kohärenz (Adäquatheit)
> - Triangulation (Triangulation)
> - Geltungsbereich (Geltungsbereich)
> - Sorgfalt und Präzision"
>
> (SCHIRMER 2009, 62-64)

Letztere sind mehr Aussagen zur Arbeitshaltung, z.B. bezogen auf die Einhaltung von Verfahrensregeln. Diese bilden die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen des Forschungsvorhabens und der Reflexion der Methoden. Sie sind in diesem Gesamtdesign mit der Sicherung von Transparenz, der Verlaufskontrolle über die Erhebungen hinweg und der Sicherung von (Zwischen-) Ergebnissen bei einem hohen Aufkommen von Datenmaterial.

Adäquatheit bezieht sich auf Einzelaspekte oder auf das gesamte Forschungsvorhaben und fragt nach Angemessenheit, Sinnhaftigkeit und ob das Handeln zielführend ist. Hug & Poscheschnik ergänzen den Begriff der Indikation (vgl. HUG & POSCHESCHNIK 2010, 96), Mayring nennt in diesem Bereich lediglich die Nähe zum Gegenstand als ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung (MAYRING, IN: HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF 2013, 25). Insbesondere dieser Aspekt wird in vorliegenden Forschungsvorhaben betont.

Intersubjektivität wird von Schirmer um die Beispiele Triangulation und kommunikative Validierung ergänzt, die letztlich auch Mayring nennt. Er ergänzt diese um die argumentative Interpretationsabsicherung, sowie die Regelgeleitetheit, während Hug und Poscheschnik dies teilweise unter Objektivität diskutieren. Betrachtet man dazu die Kriterien Vertrauenswürdigkeit und Übertragbarkeit nach Lincoln und Guba, so sind als weitere Techniken zur Absicherung der Güte die umfassende Datenerhebung, die kommunikative Validierung, die Triangulation und die dichte Beschreibung zu nennen, denen im Verlauf und bei der Auswertung der Daten gefolgt wird. Dazu zählt darüber hinaus die Adäquatheit/ Indikation, die bereits oben besprochen wurde.

Triangulation ist eine wichtige Methode in vorliegendem Design und findet Anwendung in der Ergebnisdiskussion. Geradezu immanent ist die kommunikative Validierung, sei es zwischen den unterschiedlichen Erhebungsschritten oder innerhalb der Delphi-Befragung. An dieser Stelle sei zudem auf das 3. Kriterium der Glaubwürdigkeit nach Lincoln und Guba verwiesen, der Zuverlässigkeit, die über Triangulation und *„Inquiry Audits“* gesichert werden kann (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 109).

Die Reflexion[18] ist in dem Gesamtdesign ein Aspekt, der notwendig wird, um die weiteren Schritte entsprechend zu steuern und ein angemessenes Monitoring durchzuführen. Reflexion spielt im vorliegenden Design zudem eine entscheidende Rolle bezogen auf die „Bestätigbarkeit" der Ergebnisse, im Sinne von Lincoln und Guba, genauso wie die Intersubjektivität (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 110). Ein *„Conformability Audit"* ist nicht Bestandteil des Untersuchungsdesigns. Allein die Triangulation, sowie die kommunikative Validierung, werden genutzt.

Die Reflexion durchwirkt das Forschungsvorhaben insgesamt sehr stark. Es steht neben den Verfahrensregeln und weiteren Gütekriterien als grundlegendes Arbeitsprinzip. Die Reflexion bestimmt darüber Methoden, Diskussionen und Analysen mit. In diesem Zusammenhang sollen drei weitere Aspekte genannt werden, die als s Arbeitsprinzipien „mitgewirkt" haben:

> *„Die Grundpfeiler qualitativen Forschens sind Offenheit, Zweifel und Iterativität."*
>
> (SCHIRMER 2009, 76)

Ohne an dieser Stelle genauer auf diese Grundpfeiler einzugehen, sind alle drei in das Forschungsvorhaben als Reflexion zwischen und nach den Erhebungen eingegangen. Sie sind daher in der Methodenkritik als Gütemaßstäbe zu diskutieren. Dabei wird gerade bezogen auf die Iterativität kein Anspruch auf eine methodische Absicherung gelegt, sondern das Prinzip als Teil der fortlaufenden Validierung des Gesamtdesigns verstanden und in den festgelegten Monitoringphasen berücksichtigt.

Die Kohärenz bezieht sich insbesondere auf die Passung zwischen Theorie und Empirie, also welche Gültigkeit die Befunde erreichen.

Triangulation als Gütekriterium (vgl. HUG & POSCHESCHNIK 2010) wird in diesem Forschungsvorhaben insofern besonders berücksichtigt, als dass ein Kapitel sich mit Verständnis, Passung und Anwendung im Rahmen der Gesamtstudie beschäftigt und damit die Bedeutung hierfür herausstreicht. Triangulation prüft demnach die Passung, so ist das Gesamtdesign mit den vielfältigen Monitoring-Schleifen implizit zur Triangulation ausgelegt. Die Ergebnistriangulation in Kapitel 9 ist die Methode zur zusätzlichen Absicherung und Validierung der Ergebnisse.

---

[18] *Hug & Poscheschnik nennen es Reflexivität.*

Bzgl. des Geltungsbereiches ist im qualitativen Paradigma zu klären, auf welcher Basis die Daten erhoben wurden und in wie weit sie für diesen Bereich oder gar darüber hinaus Geltung beanspruchen können. Neben Transparenz und Verfahrensdokumentation ist eine allgemeine Diskussion von Limitationen (vgl. Kap.10) darzustellen, die die Gültigkeit der Ergebnisse einordnet.

## 6.6 Forschungsethische Implikationen

Neben den Leitlinien Wissenschaftlicher Praxis, hier wird Bezug genommen auf die der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg, deren Befolgung per eidesstattlicher Erklärung in dieser Dissertation dokumentiert wird, gibt es für das konkrete Vorhaben forschungsethische Implikationen, die an dieser Stelle gesondert diskutiert werden sollen.

Bezüglich des Umgangs mit Untersuchungspersonen ist v.a. deren Würde, ihre Rechte und Integrität zu schützen, welches über angemessene Information schriftlich und mündlich (Gruppendiskussion) nach den Ethikrichtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie sichergestellt werden soll. Hinzu kommt die vollständige Sicherstellung der Anonymisierung durch Vergabe von Personennummern, der gesicherten Archivierung und des kontrollierten Zugangs zu den Daten (vgl. DÖRING & BORTZ 2016, 123 – 124, 128).

Erhebungen an Niedersächsischen Schulen sind seit 5.12.2005 von der Niedersächsischen Landesschulbehörde zu genehmigen. Der zu Grunde liegende Erlass regelt unter anderem Fragen zur Anonymisierung und zur Teilnahme. So sind die angeschriebenen Kollegen nicht zur Teilnahme verpflichtet und können einzelne Fragen unbeantwortet lassen.

Es erscheint im Rahmen der Erhebung wichtig zu betonen, dass es diese entsprechende Erlaubnis gibt und gleichzeitig eine Unabhängigkeit von der genehmigenden Behörde besteht. Da diese weitreichende Einflussmöglichkeiten auf die Tätigkeit in den Mobilen Diensten besitzen, ist nicht nur die wissenschaftliche Zielsetzung und das (unabhängige) Erkenntnisinteresse deutlich herauszuarbeiten und zu benennen, sondern v.a. die Anonymisierung der Daten sicherzustellen und den Teilnehmern dies zu verdeutlichen.

Da es sich beim Teilnehmerkreis um erwachsene unbeeinträchtigte Personen handelt, erübrigt sich der spezielle Schutz, der zu gewährleisten ist, wenn z.B. Kinder befragt werden. Wichtig bleibt die ausführliche Information über die Rechte als Teilnehmer, über die Gewährleistung von Anonymität und der

Verzicht von jedweder Art von Druck, sich an dieser Erhebung zu beteiligen. Hinzu kommen Kontaktmöglichkeiten und die Einladung die Etappen der Erhebung zu begleiten, d.h. eine Offenheit und Unabhängigkeit bzgl. Hinweise aus der Teilnehmerschaft zu demonstrieren, damit etwaige Probleme von dieser auch angesprochen werden.

Ein spezieller Bereich stellt die Gruppendiskussion dar. Dieses Verfahren wird unter dem Gesichtspunkt, dass die Teilnehmer u.U. Druck verspüren, Äußerungen zu tätigen, die Sie „mit einem kühlen Kopf" nicht ausgesprochen hätten:

> *Das Verfahren „funktioniert", weil psychische Sperren in der Gruppe leichter durchbrochen werden.*
>
> (HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF 2013, 233)

Grundsätzlich ist den Teilnehmern vor der Gruppendiskussion dies zu verdeutlichen, sei es in der Vorabinformation zur Einladung, in der Vorlage oder in der Vorrede kurz vor der eigentlichen Gruppendiskussion. Letzteres hat sicherlich den Nachteil, dass evtl. noch während der Gruppendiskussion mit dieser Frage gerungen werden könnte, daher ist eher eine Grundsatzentscheidung im Vorfeld zu erwirken und bei der Einladung zur Gruppendiskussion darauf hinzuweisen, dass auf eine entsprechende offene Diskussion gesetzt wird. Gleichzeitig ist auch hier die spätere Anonymisierung zu sichern, sowie die Unabhängigkeit von den Vorgesetzten der Teilnehmer zu wahren.

# 7 Datengrundlage

## 7.1 Feld

### 7.1.1 Feldzugänge

Der unmittelbare Feldzugang besteht in der eigenen Tätigkeit im Mobilen Dienst in der Stadt Emden seit 2005. Dort wird seitdem ununterbrochen, mit unterschiedlich hohen Stundendeputaten von sieben bis elf Unterrichtsstunden, gearbeitet, so dass die Aufbausituation, mit Konzepterstellung und inhaltliche wie methodische Ausrichtung und Qualifizierung, wie auch die Konsolidierung mit weiterer Schärfung des Profils und Sicherung von Standards in der alltäglichen Arbeitsroutine miterlebt und mitgestaltet wurden und werden.

In der Aufbausituation gab es darüber hinaus vierteljährliche Treffen mit weiteren Mobilen Diensten der Region, zusammengefasst im Modellprojekt emotionale und soziale Entwicklung Ostfriesland (MESEO) und eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durch die Universität Oldenburg. Der Erfahrungsaustausch und die zusätzliche Information haben sehr zu einem breiten Verständnis der Tätigkeit beige- tragen und Unterschiede in den möglichen Ansätzen und Arbeitsweisen direkt aufgezeigt und wurden Gegenstand mehrerer Diskussionen.

Die Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen, Klärung von Aufgaben und die Reflexion von Erfolg und Misserfolg in der Aufgabenbewältigung sind elementarer Be- standteil der Tätigkeit im Mobilen Dienst der Stadt Emden, welches im Rahmen von Kollegialer Fallberatung, von Intervision, angeleiteter Supervision und im Rahmen von Teamfortbildungen stattfindet.

Das Vorverständnis zur Tätigkeit in Mobilen Diensten in seiner Abhängigkeit von gesetzlichen Strukturen, lokalen Abhängigkeiten und fachlichen wie konkret- realen Anforderungen ist ausgeprägt. Einblicke ins Feld können so schnell strukturiert und eingeordnet werden. Dieser subjektive Erfahrungshintergrund wird im Team regelmäßig lokal reflektiert, dennoch ist es wichtig über Reflexion die Offenheit für viele andere Erfahrungen und für das Feld insgesamt zu erhalten.

V. a. über das Engagement in der Arbeitsstelle MoDiBUS (seit 2009) wurden viele Kontakte zu weiteren Mobilen Diensten in Niedersachsen geknüpft und in den Jahren 2010 bis 2016 an mehreren Fachgesprächen teilgenommen:

| Format | Ort/ Beteiligte |
|---|---|
| Vortrag und Fachgespräch | Referat 23 im Kultusministerium zu Ergebnissen einer ersten Bestandsaufnahme der Mobilen Dienste in Niedersachsen |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Oldenburg: Mobiler Dienst der Schule an der Sandkruger Straße |
| Vortrag und Co-Moderation | Veranstaltung mit Landesschulbehörde, Förderschulen und Landkreisvertretern des Heidekreises zur Weiterentwicklung des Mobilen Dienstes „SchuBUS“ |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Wilhelmshaven: „Systemische Unterstützung schulischer Inklusion (S.U.S.I.)“ |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Hannover: Mobiler Dienst des Förderzentrums Schule auf der Bult |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Braunschweig: Beratungsteams der Lotte- Lemke- Schule der Standorte Braunschweig, Wolfsburg und Helmstedt |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Esens: Mobiler Dienst des Förderzentrums Christian- Wilhelm- Schneider-Schule |
| Zukunftswerkstatt | Referat 23 im Kultusministerium zu Leitlinien der Tätigkeit der Mobilen Dienste ESE in Niedersachsen |
| Fachgespräch | Teamsitzung in Osnabrück: Mobiler Dienst der Her-man- Nohl- Schule |
| Zukunftswerkstatt | Fachtagung der GEW (Abteilung Sonderpädagogik)/ vds in Jeddingen |
| Vortrag und Fachgespräch | Referat 23 im Kultusministerium/ Niedersächsische Landesschulbehörde zu Leitlinien der Tätigkeit der Mobilen Dienste ESE in Niedersachsen |
| Fachgespräch | Teamsitzungen in Bremen und Bremerhaven: „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (REBUZ)“ |

*Tabelle 8: Fachgespräche usw. 2010 – 2018*

Hinzu kommen diverse Vorträge beim Fachtag MoDiBUS an der Universität Oldenburg, die zu verschiedenen Themen in der Arbeit der Mobilen Dienste auch im fachlichen Austausch gestaltet wurden.

Hervorzuheben sind Arbeitsgruppen zu Kompetenztransfer, der externen Beraterposition (gemeinsam mit Jan Hoyer/ Universität Hannover), zu Beratungsansätzen und zur Klassifizierung der verschiedenen Ausrichtungen und Tätigkeiten, aber auch Vor- träge und Teilnahme an Diskussionsforen.

Darüber hinaus wurden Arbeitsgruppen und Vorträge bei der jährlichen Schulleiterversammlung der niedersächsischen Förderschulen am Religionspädagogischen Institut in Rehburg-Loccum, sowie zur vds-Landeshauptversammlung in Oldenburg und beim Regionalen Pädagogischen Zentrum in Aurich geleitet bzw. vorgetragen. In Vorbereitung dieser Veranstaltungen fand eine wiederholte Auseinandersetzung mit den Mobilen Diensten statt, die Diskussionen dazu konnten gut für die Reflexion und den vertieften Feldeinblick genutzt werden.

Auch über die Vorbereitung der Fachtage MoDiBUS fand eine Auseinandersetzung mit dem Feld statt, indem z.B. Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer antizipiert und im Zusammenhang mit ihren jeweiligen Arbeitshintergründen betrachtet wurden, wie verwendete Ansätze, Teamstrukturen und Ressourcen. Außerdem ist die Arbeitsstelle MoDiBUS eine Austauschplattform für die Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Begleitungen und dem aktuellen Geschehen im Feld. Darüber wurden vielfältige Detailinformationen generiert und gleichzeitig im kommunikativen Prozess mit der aktuellen Situation im Feld abgeglichen und reflektiert.

Der Feldzugang wurde vertieft durch die Teilnahme an Tagungen und Kongressen. Darüber konnten u.a. weitere Mobile Dienste ESE in Niedersachsen kennengelernt werden, wie das „Zentrum für Beratung und Erziehung (ZBE)“ in Hameln oder BesE („Beratung emotionale und soziale Entwicklung“) in Buxtehude. Außerdem ähnliche Formate aus anderen Bundesländern („Regionale Beratungs- und Unterstützungssysteme (REBUS)“ in Hamburg[19], „Zentrum für Erziehungshilfe (ZfE)“ in Frankfurt a.M., „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (REBUZ)“ Bremen, „Dezentrale Förderschule Emotionale und soziale Entwicklung“ Lahn-Dill-Kreis, „Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ)“ in Berlin.

---

*[19] Heute ist diese Einrichtung in die „Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ)“ aufgegangen.*

Zu guter Letzt wurde eine ausführliche Datenbank zu den Mobilen Diensten in Niedersachsen aufgebaut. Darin wurden Kontaktdaten und öffentlich zugängliche Materialien gesammelt und zusammengefasst, sowie Überblickswissen über ähnliche Angebote in den weiteren Bundesländern zusammengetragen. Damit ist ein recht umfangreicher und ein, noch weiter zu strukturierender, Fundus an Informationsmaterial, Konzepten, Kontaktdaten und Beispielen der Umsetzung und empfohlene Materialien, z.B. die „Arbeitshilfen Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)" aus Bayern, entstanden.

### 7.1.2 Bestandsaufnahme 2010

Im Jahre 2010 organisierte die Arbeitsstelle MoDiBUS eine Bestandsaufnahme der Mobilen Dienste sowie der Beratungs- und Unterstützungssysteme mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen (Rater/ Ockenga). Die beiden Autoren der Erhebung konnten eigene Erfahrungen aus Mobilen Diensten und Mitarbeit in regionalen Netzwerken einbringen.

Die Bestandsaufnahme sollte eine Basis für weitere Aktivitäten und Untersuchungen legen. Die Mobilen Dienste befanden sich in einem rasanten Aufbauprozess, mit einer Verbreitung dieses Angebotes in ganz Niedersachsen, die, bis auf wenige Ausnahmen, bis dato erreicht wurde. Neben diesen Aufbau, fanden gleichzeitig Transformationen bestehender Mobiler Dienste statt, die sich in erster Linie auf Methoden und die Vielfalt der Angebote bezogen.

Zur Bestandsaufnahme wurden 56 Fragebögen an alle damals ermittelten Mobilen Dienste in Niedersachsen verschickt. Der Rücklauf belief sich auf 44 Fragebögen, was eine Quote von 78,6% entspricht. Im Rahmen des 2. Fachtages MoDiBUS an der Universität Oldenburg wurden zum 31.3.2011 die Daten ausgewertet. Eine weitere Verwendung fanden die Daten in einem Fachgespräch mit dem damaligen Leiter des Referats Sonderpädagogik im Niedersächsischen Kultusministerium.

Da diese Bestandsaufnahme im Wesentlichen dazu beitrug, die Fragebogenerhebung zu entwickeln und das Feld insgesamt vorzustrukturieren, werden hier die Ergebnisse derselben vorgestellt.

Im Bereich Entwicklung und Ausstattung wurde zunächst ein massiver Ausbau nach 2005 konstatiert. Bekannte Vorläufereinrichtungen waren der Mobile Dienst der Lotte-Lemke-Schule in Braunschweig, das Uelzener Beratungs- und

Unterstützungssystem (Ue-BUS), die beide im Rahmen eines Schulversuchs installiert und evaluiert (REISER 2007, 287-295.) wurden, sowie eine, bereits in den 1980er Jahren installierten, Ambulanz der Schule auf der Bult in Hannover. Hinzu kamen im Bereich der Außen- stelle Lüneburg der niedersächsischen Landesschulbehörde weitere Beratungs- und Unterstützungssysteme (BUS), die im Gefolge des Ue-BUS aufgebaut wurden.

Wie die Bestandsaufnahme zeigen konnte, gab es vor 2005 mindestens fünfzehn Einrichtungen in ganz Niedersachsen (v.a. BUS). In diesem Jahr veröffentlichte das niedersächsische Kultusministerium den Erlass „Sonderpädagogische Förderung" und beschrieb Mobile Dienste (vgl. WACHTEL 2005, 90-91). Damit einher gingen die Genehmigung und Einrichtung vieler Mobiler Dienste, sowie der weitere Ausbau der Beratungs- und Unterstützungssysteme im Bereich Lüneburg.

Bis zum Schuljahr 2010/ 2011 wurden jährlich mindestens fünf neue Einrichtungen genehmigt. Seit 2013 kann von 70-76 Mobilen Diensten bzw. Beratungs- und Unterstützungssystemen ausgegangen werden, wobei die konkrete Anzahl von der jeweiligen Definition abhängt, z.B. ob selbstständig agierende Subsysteme einzeln oder im Verbund gezählt werden, oder ob lediglich von der Kommune mit Stunden für Sozialarbeit ausgestattete Systeme als „eingerichtet" gelten oder nicht.

Die Aufbausituation führte zu einer großen Dynamik und zu einer Vielzahl regional angepasster Konzepte. Hierbei zeigte sich, dass es vermehrt zur Einbindung der Kommunen kam. In bereits 9 (= 20%) der befragten Mobilen Diensten wurden Stunden für Sozialarbeit von kommunaler Seite eingebracht. Hinzu kamen in mindestens 18 Fällen (= 40%), eigene Räumlichkeiten, Büroeinrichtungen und Etats, die von mehreren Kommunen eingebracht wurden.

Zum Arbeitsfeld konnten folgende Ergebnisse ermittelt werden: Der Mädchenanteil liegt mit 17,1% signifikant unter dem der Jungen (82,9%), was für diesen Förderschwerpunkt nicht ungewöhnlich ist. Bzgl. eines Migrationshintergrundes sind eben- falls keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Die Bearbeitung ist in 30% der eingehenden Anliegen bereits nach drei Monaten wie- der abgeschlossen. 85% der Fälle werden innerhalb eines Jahres abgeschlossen und 15% der Fälle werden über ein Jahr lang begleitet.

Die Meldegründe sind höchst unterschiedlich, wobei mit 52% insbesondere ausagierende Verhaltensmuster, wie Disziplinstörungen, aggressives Verhalten und ADHS eine wesentliche Rolle spielen. Mit 24% nimmt die Mischkategorie „Arbeitsverhalten“ ein weiteres großes Arbeitsfeld der Mobilen Dienste ein, welches nicht ein ureigenes Feld des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung darstellt. Rechnet man noch mit 25% den Anteil der Disziplinstörungen hinzu, dann zeigt sich eine Ausweitung des Förderschwerpunktes.

Internalisierende Verhaltensmuster spielen mit 5% eine sehr geringe Rolle, ebenfalls die Thematik Schulabsentismus mit 3%, die Vernachlässigung von Kindern mit 4%, sowie Kindeswohlgefährdung mit 2%.

Die Haupttätigkeitsfelder sind die Beratung und Unterstützung, die Zusammenarbeit mit den Eltern, sowie interne Abläufe, wie Fall- und Teambesprechungen und die Dokumentation. Viele Kollegen verweisen auf Aus- und Fortbildungen im Bereich der systemischen Beratung. Zudem verfügen sie über weitere Qualifikationen z.B. als Beratungslehrkraft, als Fachberater Inklusion oder über weitere Zertifikate bestimmter Trainingsverfahren (z.B. „Ich schaff`s“ nach Ben Furmann) und Arbeitsweisen (Kollegiale Beratung und Supervision; KoBeSu nach Jörg Schlee).

Mobile Dienste sind laut Bestandsaufnahme in vielfältige Netzwerke vor Ort eingebunden. Ihre Nähe und der schnelle persönliche Kontakt werden häufig von den Ratsuchenden hervorgehoben und anerkannt. Dies ist ein Hauptfaktor für die hohe Akzeptanz der Einrichtungen.

Äußerst interessant ist, dass, anders als zur offiziellen Benennung, sich zwei Drittel als Beratungs- und Unterstützungssystem verstehen und ein Drittel als Mobiler Dienst. Die Benennung als Beratungs- und Unterstützungssystem blendet einige Merkmale wie Mobilität und „weitere Tätigkeiten“, wie Fahrten, Teambesprechungen und Dokumentation aus und betont die Tätigkeit vor Ort und das Verständnis eines konkret unterstützenden Angebotes, welches evtl. als attraktiver gilt.

Hinzu kommt allerdings, dass die Benennungen in Niedersachsen nicht einheitlich benutzt werden, aufgrund dessen es hier durchaus zu Verwirrung kommen kann. Teilweise werden unter Mobiler Dienst Tätigkeiten im Rahmen der Zuweisung von Zusatzbedarfen subsumiert oder es sind gänzlich unterschiedliche Zuordnungen erteilt, z.B. die Begrenzung vieler Mobiler Dienste auf den Primarbereich, die dann wieder andernorts nicht gilt.

Die Bestandsaufnahme hat viele Themen angeschnitten, die in der vorliegenden Dissertation vertiefende Fragestellungen erhalten. Zuvorderst hat sie aber eine große Heterogenität an Konzepten, Methoden und Entwicklungen aufgezeigt und etwas über- schaubarer gemacht, die in weiteren Schritten zu den leitenden Fragestellungen der vorliegenden Dissertation geführt haben.

Während insbesondere Fragen der Effektivität, Evaluation und nach „Standards" den Forschenden angetragen wurden, und mit zahlreichen Evaluationsstudien zu einzelnen Systemen auch bedient wurden, blieben weitere Analysen zu den Aufgaben und den „selbst gestalteten Arbeitsplätzen" der Sonderpädagogen aus.

### 7.1.3 Pilotstudie

Mehrere Prozessstufen der Ausarbeitung des Fragebogens wurden vor, während und nach einer zweistufigen Pilotstudie mit sechs Teilnehmern angesiedelt. Es wurden zunächst grundlegende Überlegungen zu Frageinhalten begonnen. Dann ging es vermehrt um die direkte Kommunikation mit den zu Befragenden und um die Anwendbarkeit bestimmter Frage- und Antwortformate.

Bzgl. des Gesamtdesigns wurde die Frage nach der Transparenz und Information diskutiert. So findet sich auf der Pilotstudie auf dem Titelblatt eine Kurzdarstellung des Ablaufs in Überschriften, wobei die aktuelle Phase durch fettgedruckte Buchstaben hervorgehoben ist. Außerdem wurde im Vorfeld, aber insbesondere im Nachgang das Anschreiben mehrfach überarbeitet und zum Schluss eine Zweiteilung aus Anschreiben und Informationsschreiben vorgenommen. Dabei ist letzteres in den Fragebogen integriert worden.

Der Fragebogen der Pilotstudie umfasste zehn Seiten: ein Titelblatt, eine Seite mit Informationen, sechs Seiten mit der eigentlichen Befragung, bestehend aus elf Fragen in sieben Kategorien, und einer Danksagung. Zu guter Letzt folgten zwei Seiten zur Kommentierung der Pilotstudie.

Eine inhaltliche Auswertung der Pilotstudie betraf lediglich die evtl. notwendige Überarbeitung der jeweiligen Operationalisierungen. So wurde aus den Antworten und den Kommentierungen deutlich, dass die Bestimmung von Rangfolgen den Teilnehmern große Mühe machte und wenig Aussagekraft bereithielt. Letztendlich wurde dies dann durch Häufigkeitsangaben im endgültigen Fragebogen aufgelöst, die dann eine nachfolgende Rangfolge bzgl.

der Quantität zulässt und im Rahmen der weiteren Delphi-Befragung mit qualitativen Aussagen aufgeladen werden kann.

In der Pilotstudie waren auch Grundschullehrkräfte und Sozialpädagogen als Teilnehmer vorgesehen. Das Gesamtdesign wurde dann auf Förderschullehrkräfte fokussiert, da ein übergreifender Fragebogen erhebliche Formulierungs- und Auswertungsprobleme bereitete, v.a. aber eine erhebliche Reduzierung des zu berücksichtigenden Kontextes vonnöten wurde, die letztendlich nur mit weniger beteiligten Berufsgruppen möglich war.

Insofern hatte die Pilotstudie mehr als nur einen Versuchscharakter über die Funktionalität des Fragebogens, sondern brachte in dieser frühen Phase eine umfassende Reflexion des gesamten Promotionsvorhabens, der leitenden Fragestellung und der weiteren methodischen Vorgehensweisen hervor.

## 7.2 Fragebogenerhebung

Im gedruckten, wie im digitalisierten Anhang sind die Daten der Auswertung mittels SPSS dargelegt. In der darauffolgenden Gestaltung der Dissertation wurden die Ergebnisse zur besseren Integration teilweise in Excel-Tabellen umgeformt, sowie um weitere Auszählungen ergänzt. Die Daten beruhen dabei auf 140 Fragebögen, die im oben beschriebenen Format am 21.11.2013 an alle bekannten Mobilen Dienste ESE in Niedersachsen verschickt wurden.

Insgesamt neun Förderschullehrkräfte nahmen nicht teil: drei aufgrund von langfristigen Erkrankungen, zwei wegen kurzfristig nicht besetzter Stellen und vier wegen fehlender Abordnung in zwei Mobilen Diensten ESE. So blieben von 289 verschickten Fragebögen letztlich 280 für die hier gültige Gesamtteilnehmerzahl übrig, weitere Gründe oder eben Hinweise für Nichtteilnahmen liegen nicht vor.

Bei einigen der zu Grunde liegenden Mitarbeiterzahlen sind weitere Reduzierungen der möglichen Gesamtteilnehmerzahl anzunehmen, da Abordnungen in die Mobilen Dienste ESE teilweise sehr kurzfristig ausgesprochen oder ausgesetzt werden. Zusätzlich ist von einer leicht erhöhten Personaldynamik auszugehen, z.B. durch Übernahme anderer Aufgaben innerhalb des Förderzentrums oder durch Bewerbungen auf Funktionsstellen. Darüber hinaus ergibt sich eine Konzentration weniger Sonderpädagogen im Team des jeweiligen Mobilen Dienstes ESE, die durchaus häufig in Stundenreduzierungen oder -zusammenfassungen begründet liegt.

Bis zum ersten Rücklauftermin am 11.12. 2013 kamen insgesamt 102 Fragebögen zu- rück, bis zum verlängerten Rücklauftermin am 21.12. 2013, der per E-Mail bekannt gegeben wurde, weitere 38 Fragebögen.

Durch die vorgefertigten Rückumschläge konnten die Standorte bei Posteingang nachvollzogen werden. 73 Standorte wurden angeschrieben, von denen drei derzeit nicht mit Sonderpädagogen ausgestattet waren. Zweimal lag dies an der Verschiebung der Genehmigung seitens des Niedersächsischen Kultusministeriums, wobei der Landkreis die Standorte bereits mit Sozialpädagogen ausgestattet und damit „ins Leben gerufen" hatte. Ein Standort war auf Grund von langfristigen Erkrankungen nicht besetzt. Von 70 Standorten nahmen bis zum ersten Rücklauftermin 37 teil, elf weitere folgten innerhalb der verlängerten Rücklauffrist.

Die Tabelle 9 stellt den Rücklauf in der Übersicht dar:

| | **Gesamtheit** | **Rücklauf** | **Rücklaufquote** |
|---|---|---|---|
| **Sonderpädagoginnen** | N = 280 | N = 140 | 50,0 % |
| **Mobile Dienste** | N = 70 | N = 48 | 68,6 % |

*Tabelle 9: Rücklauf der Fragebogenerhebung*

Die Fragebögen wurden nach Posteingang mit Nummern versehen (VPN 1, VPN 2, usw.), und die Eintragungen entsprechend in die Datenverarbeitung mit SPSS eingetragen. Die Fragebögen sind in ihrer Papierform und in dieser Reihenfolge archiviert und für weitere Untersuchungen zugänglich aufbewahrt.

Die Daten wurden in der Einzeldarstellung zunächst in Säulen- (I.1, I.3-I.8) und Kreisdiagrammen (I.2, I.10, II.1-II.36) überführt. Für Überarbeitungen, insbesondere Zusammenfassungen der Ergebnisse von mehreren Items, sind diese in weitere Tabellenformate verarbeitet worden. Inhaltliche Ergänzungen oder Kommentare zum jeweiligen Item werden in der weiteren Analyse hinzugezogen.

Für den Teilbereich II. („Aufgaben") gibt es Tabellen zu den Einzelitems II.1 – II.36, sowie Übersichtstabellen (s.u. und im Anhang). Die Daten werden nach Aufgabenkategorien und nicht in ihrer Reihenfolge im Fragebogen besprochen.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden Rahmenbedingungen und Teilnehmerangaben erhoben. Sie ordnen die weiteren Daten ein und verdeutlichen u.a. das Aussagespektrum bzw. die Limitationen der Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Einige der Angaben zeigen zudem Strukturen und Hintergründe auf, die in Kapitel 9 ebenfalls diskutiert werden.

In Abbildung 18 wird zunächst deutlich, dass Mobile Dienste erst seit gut zehn Jahren bestehen. Die Spannbreite der Ergebnisse reicht von 0 bis 12 Jahren Erfahrung in diesem Aufgabenbereich, gemittelt 5 Jahre. Für den Bereich der allgemeinen Berufserfahrung als Förderschullehrkraft gibt es einen Überhang von Kollegen die zwischen fünf und fünfzehn Jahren im Schuldienst tätig sind.

25 Teilnehmer gaben an, dass sie in anderen Beratungsfunktionen tätig sind und waren. Außerdem nahmen 13 Schulleitungen an der Erhebung teil.

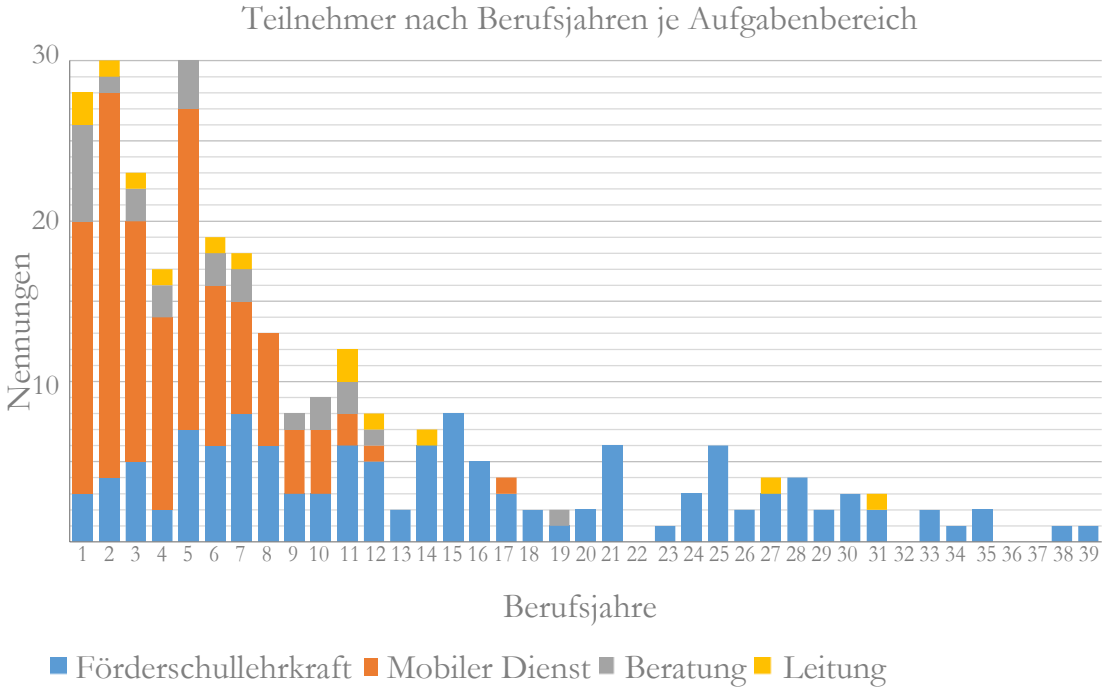



*Abbildung 18: Teilnehmer nach Berufsjahren je Aufgabenbereich*

Nach Berufsjahren betrachtet ist die Datenbasis sehr breit aufgestellt, d.h. es nahmen, in allen Bereichen, Kollegen mit viel und mit wenig Berufsjahren teil. So gibt es in der Erhebung drei Förderschullehrkräfte, die erst seit einem Jahr im Dienst sind und eine, die bereits 39 Jahre tätig ist.

Die Verteilung nach dem Geschlecht (Abb. 19) weist mit 71% eine deutliche Mehrheit an Teilnehmerinnen an der Erhebung aus. Der Anteil männlicher Teilnehmer liegt bei 29%.

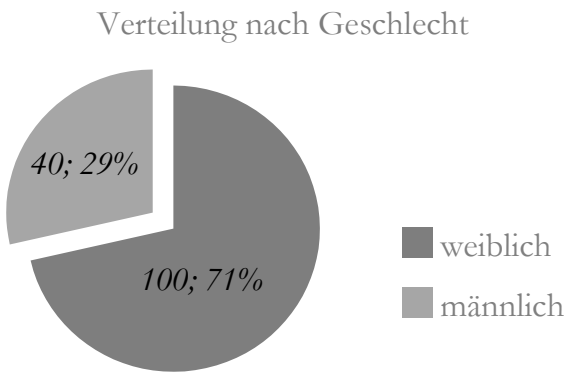



*Abbildung 19: Verteilung nach Geschlecht*

In Abbildung 20 wird die regionale Verteilung der Teilnehmer verdeutlicht. Sie spiegelt letztendlich wider, dass Niedersachsen ein Flächenland ist. Die Teilnehmer in Mobilen Diensten sind zu einem Großteil in ländlichen Regionen tätig und zu einem wesentlich geringeren Anteil in einem städtischen Kontext.

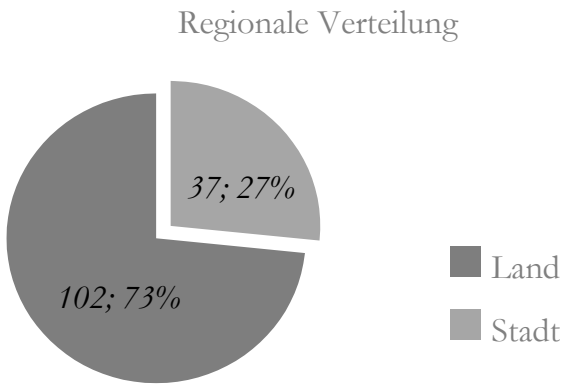



*Abbildung 20: Verteilung nach Region*

Die Erhebung ergab sehr unterschiedliche Stundenanteile in den Mobilen Dienst, die als Abordnungsstunden angegeben werden sollten. Diese reichen von einer Stunde bei drei Teilnehmern und bis zu einer Abordnung in Vollzeit, d.h. mit 26,5 Stunden, bei 9 Teilnehmern.

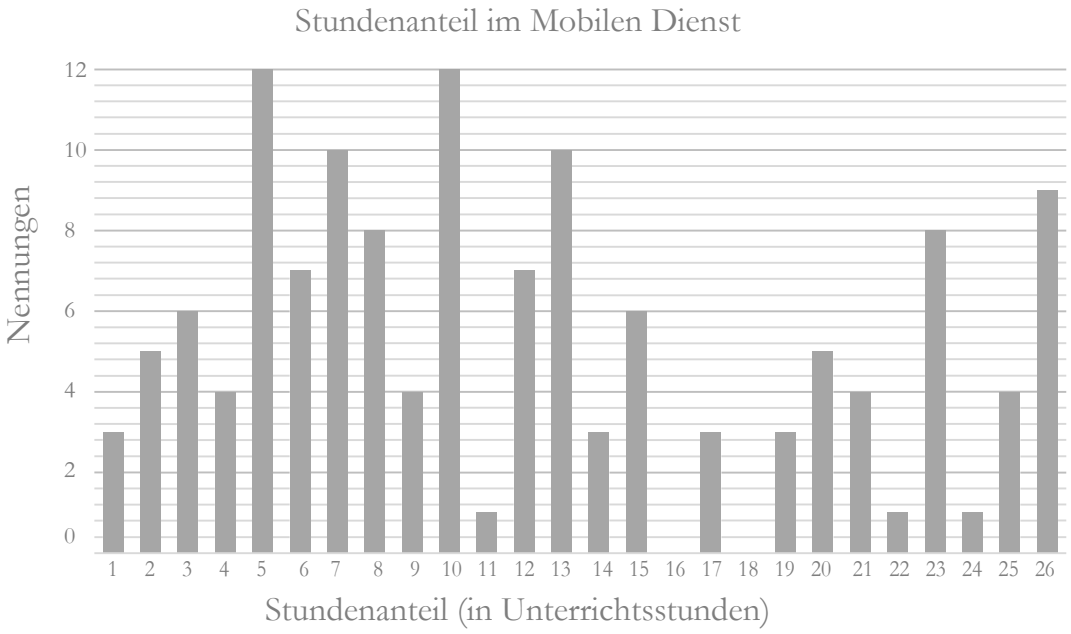



*Abbildung 21: Stundenanteil im Mobilen Dienst*

Um deutlich zu machen für wie viele Teilnehmer der Mobile Dienst den Schwerpunkt der Tätigkeit ausmacht, wurde bei den erhobenen Abordnungsstunden in der Hälfte, also bei 13,5 Stunden, ein Schnitt gesetzt. Im untenstehenden Kreisdiagramm (Abb. 22) ist dann gut zu erkennen, dass etwas mehr als ein Drittel mit hohen Stundendeputaten, im Schnitt mit 21 Abordnungsstunden, im Mobilen Dienst tätig ist. 65% der Teilnehmer arbeiten mit bis zu 13,5 Abordnungsstunden im Mobilen Dienst, bei einem Mittelwert von 7 Abordnungsstunden.

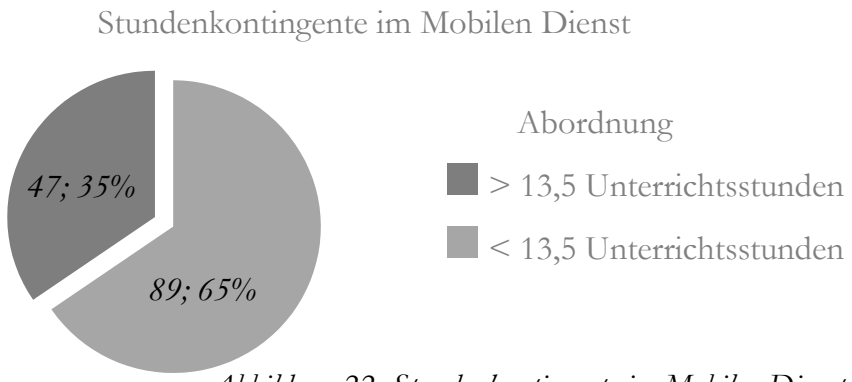



*Abbildung 22: Stundenkontingente im Mobilen Dienst*

Das folgende Kreisdiagramm (Abb. 23) verdeutlicht, dass die Teilnehmer der Erhebung aus Mobilen Diensten mit den vier angeboten und unterschiedlichen organisatorischen Anbindungen kommen. Zu 20% arbeiten die Befragten an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zu 21% arbeiten sie in einem explizit kooperativ aufgestellten Team, d.h. die organisatorische Anbindung liegt bei der Kommune und der Landesschulbehörde gemeinsam, wie beispielsweise bei dem Zentrum für Beratung und Erziehung (ZBE) im Landkreis Hameln- Pyrmont, dem Team der Systemischen Unterstützung schulischer Inklusion (S.U.S.I.) in Wilhelmshaven oder dem Beratungszentrum emotionale und soziale Entwicklung (BesE) im Landkreis Stade.

Mit einem etwas größeren Anteil sind die Teilnehmer in Mobilen Diensten tätig, die der Landesschulbehörde direkt zugeordnet sind, wie das Gros der Beratungs- und Unterstützungssysteme (BUS) im Bereich der Außenstelle Lüneburg (30%). Dasselbe gilt mit 29% Teilnehmeranteil mit einer Anbindung an das Förderzentrum vor Ort, häufig eine Förderschule Lernen.

Dass die vielfältigen organisatorischen Anbindungen der Mobilen Dienste vorkommen, stützt die weiteren Daten und Ergebnisse. Aus allen Bereichen können somit Einzelaussagen in die Analyse einfließen und die Gesamtaussagen gestützt werden.

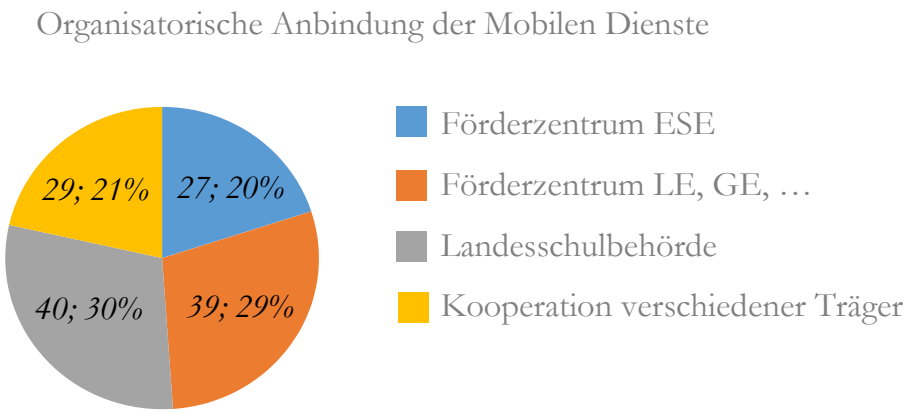



*Abbildung 23: Organisatorische Anbindung der Mobilen Dienste*

Die Teilnehmerdaten bzgl. des Bestehens der Teams (Abb. 24) geben die Genehmigungspolitik des Kultusministeriums wieder. Seit 2005, mit dem Erlass zur Sonderpädagogischen Förderung, und der damit möglich gemachten Institutionalisierung von Mobilen Diensten, ist der Großteil der aktuell tätigen Mobilen Dienste gegründet worden. So verteilen sich die Teilnehmer der Erhebung: der Großteil, 106, arbeitet in Teams, die bis zu acht Jahre bestehen – also seit 2005; 17 verteilen sich auf Vorläuferinstitutionen, v.a. Beratungs- und Unterstützungssystemen im Bereich der Außenstelle Lüneburg der Niedersächsischen Landesschulbehörde. Weitere elf Teilnehmer stammen aus Mobilen Dienste im Rahmen der Modellversuche Ende der 1990er oder aus vorher bestehenden Ambulanten Diensten.

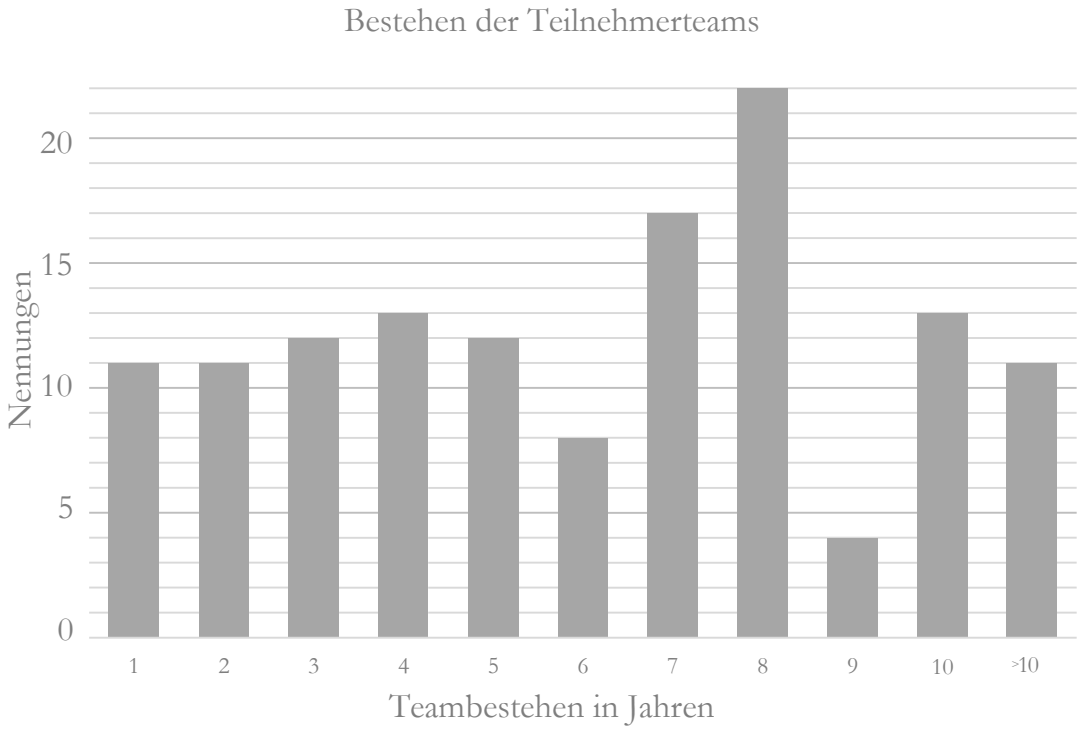



*Abbildung 24: Bestehen der Teilnehmerteams*

Die durchschnittliche Teamgröße der Teilnehmer liegt bei sechs Mitarbeiter pro Mobilen Dienst. Abbildung 25 zeigt auf, dass Teamgrößen zwischen zwei und elf Mitarbeiter eine wesentliche Rolle bei den Befragten spielen.

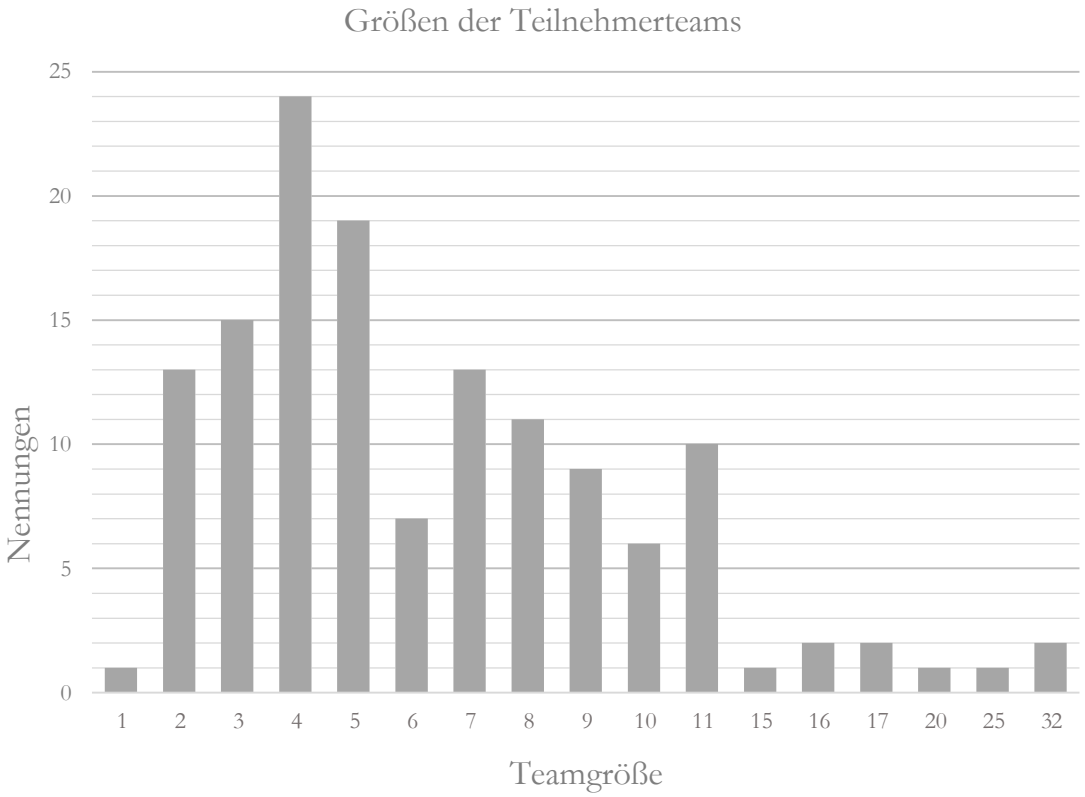



*Abbildung 25: Größe der Teilnehmerteams*

Von den 140 Teilnehmern gaben 76 an, im Team ausschließlich mit anderen Förderschullehrkräften zu arbeiten. Deren Anteil liegt damit bei 54,3%, während 45,7% in Teams mit anderen Professionen arbeiten.

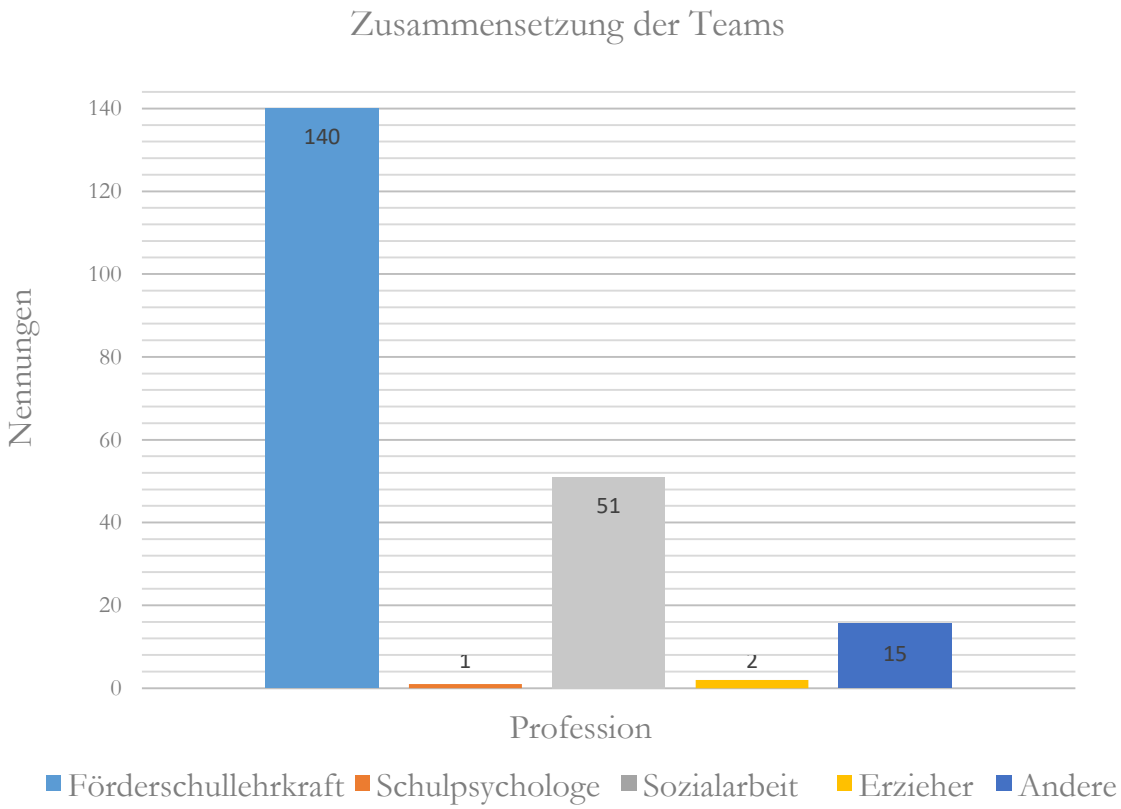



*Abbildung 26: Multiprofessionelle Zusammenarbeit*

Neben Förderschullehrkräften arbeiten insbesondere Sozialarbeiter in Mobilen Diensten. So gaben 51 Teilnehmerinnen an, in einem Team mit Sozialarbeitern zu arbeiten. Hinzu kommen zwei Nennungen, dass Erzieher zum Team gehören, sowie eine Nennung, dass ein Schulpsycholog dem Team angehört. Unter „Andere“ wurden achtmal Grundschullehrkräfte, viermal Jugendamtsmitarbeiter, zweimal Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, sowie je einmal ein Ergotherapeut, eine Lehrkraft der Allgemeinen Schule und ein Pädagoge genannt. Multiprofessionelle Teams mit zwei Professionen sind somit am Häufigsten eine Kombination aus Förderschullehrkräften und Sozialarbeitern. Umfassendere multiprofessionelle Teams sind seltener.

Die teilnehmenden Förderschullehrkräfte stehen für Erfahrungen mit unterschiedlichen Teamzusammensetzungen und damit für die Vielfalt der Mobilen Dienste in Niedersachsen.

Bezogen auf die Ausrichtung der Mobilen Dienste ergibt sich ebenfalls ein vielfältiges Bild, wie folgende Abbildung darstellt.

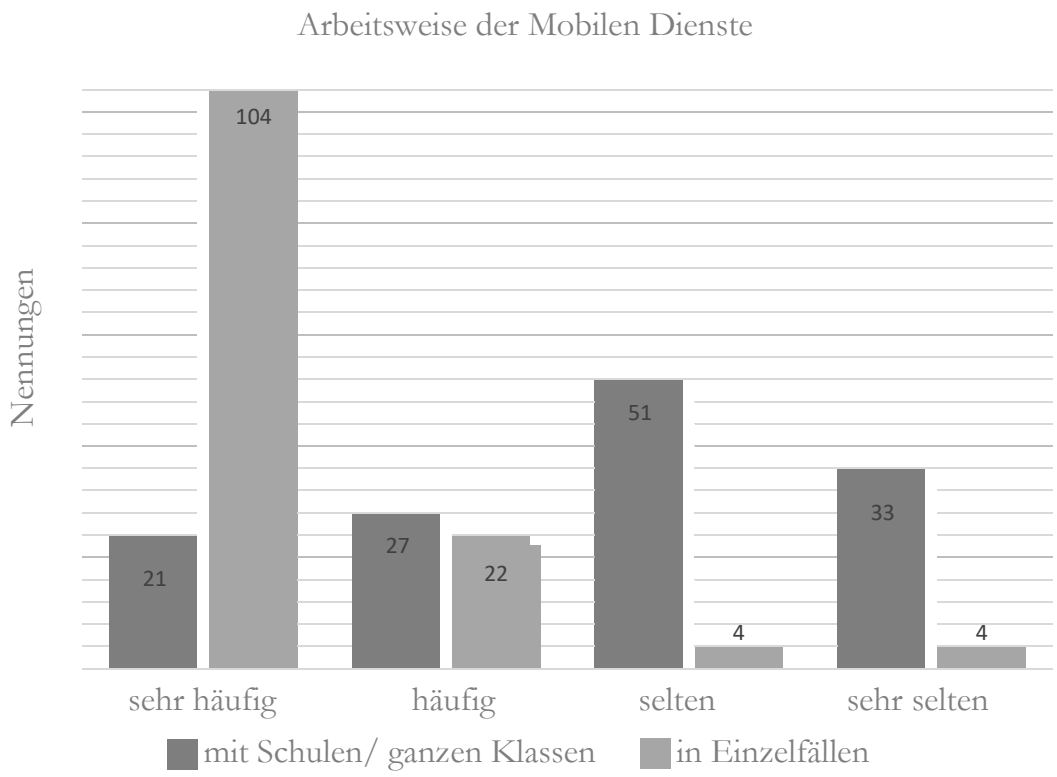



*Abbildung 27: Arbeitsweise der Mobilen Dienste*

104 Teilnehmerinnen arbeiten sehr häufig, d.h. mehrmals in der Woche an Einzelfällen, weitere 22 mehrmals im Monat. Die Tätigkeit im Mobilen Dienst ist, basierend auf dieser Erhebung, als mehrheitlich einzelfallbezogen zu bezeichnen.

Demgegenüber erscheint systembezogenes Arbeiten in der Klasse bzw. mit der Schule in dieser Erhebung v.a. als eine zusätzliche Ergänzung, die halbjährlich (selten/ 51 Nennungen) oder jährlich (sehr selten/ 33 Nennungen) angefragt wird. Zudem gibt es Teilnehmerinnen aus Mobilen Diensten die mehrmals im Monat (häufig/ 27 Nennungen) oder sogar mehrmals in der Woche (sehr häufig/ 21 Nennungen) systembezogen arbeiten.

Neben der Beschreibung der Teilnehmer der Erhebung ist dies ein weiterer Hinweis zur Vielfalt in der Ausrichtung und Arbeitsweise der Mobilen Dienste in Niedersachsen.

Die folgende Abbildung 28 zeigt auf, wie häufig mit unterschiedlichen Vernetzungspartnern zusammengearbeitet wird. Es zeigt sich, dass mit einer ganzen Reihe verschiedener Netzwerkpartner zusammengearbeitet wird. Weitere Einzelnennungen der Befragten konnten nicht in der Darstellung berücksichtigt werden.

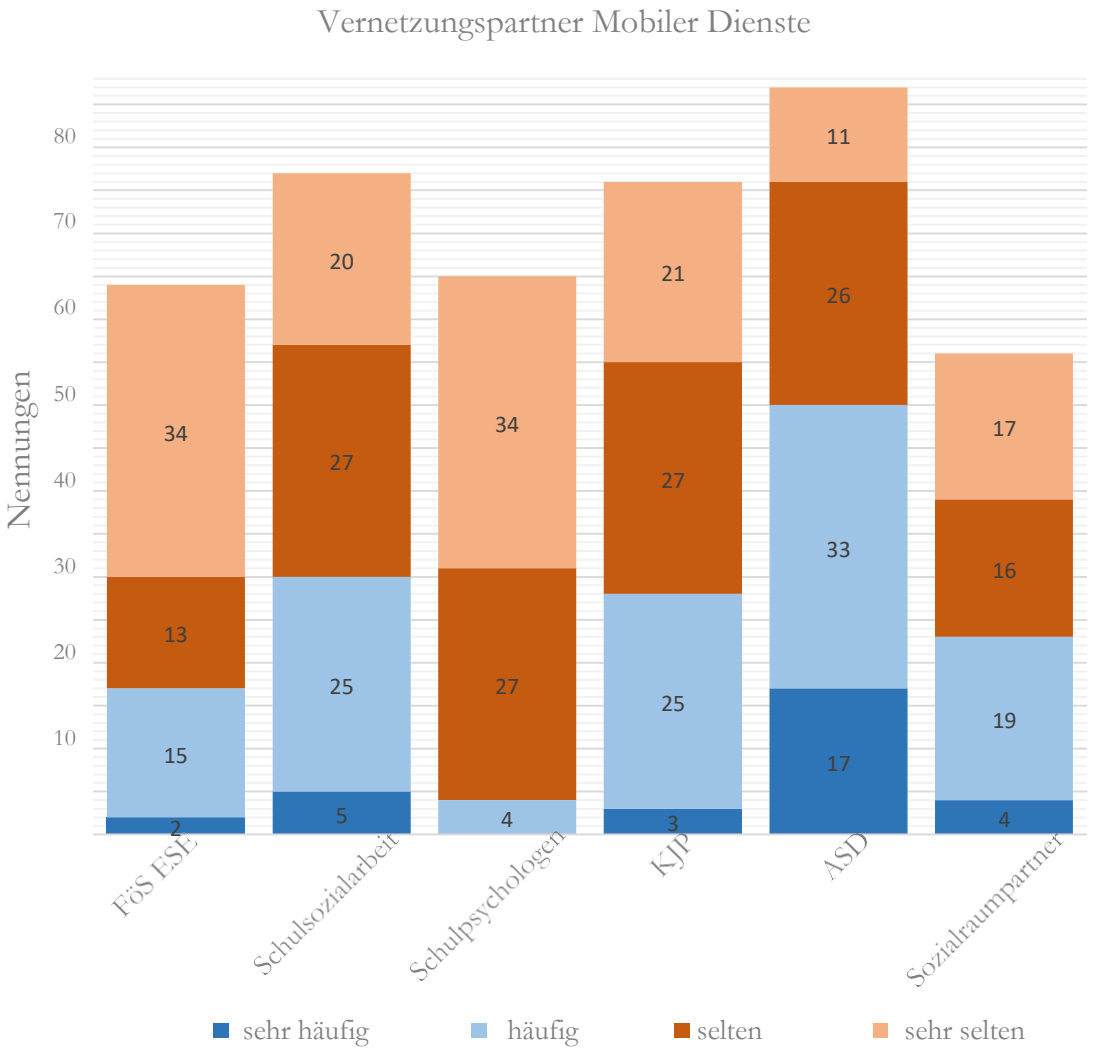



*Abbildung 28: Vernetzungspartner Mobiler Dienste*

Sehr häufig und häufig wird mit dem ASD zusammengearbeitet. Diese Zusammenarbeit findet mehrmals monatlich, wenn nicht gar mehrmals wöchentlich statt. Dies ist der einzige Netzwerkpartner mit dem derart oft zusammengearbeitet wird.

Mit allen anderen Partnern im lokalen Netzwerk überwiegen Nennungen der Kategorien selten bzw. sehr selten. Dann handelt es sich um halbjährliche, jährliche oder sehr seltene, anlassbezogene Treffen. Besonders auffällig ist dies in der Zusammenarbeit mit den Schulpsychologen in Niedersachsen. Hier gibt es unter den Teilnehmern keine wöchentlichen Treffen und lediglich vier Nennungen für monatliche Treffen. Dennoch werden diese mit 65 Nennungen durchaus häufig als Netzwerkpartner verstanden.

Die gemeinsame Tätigkeit mit anderen lokalen Akteuren ist ein wichtiger Aspekt im Arbeitsalltag, wenn mit fünf der angeboten sechs Netzwerkpartner durchaus mehrmals im Monat zusammengearbeitet wird. Im Vordergrund steht für viele Sonderpädagogen im Mobilen Dienst offensichtlich die Tätigkeit ohne Netzwerkpartner, da sehr häufige Kontakte, mit Ausnahme zum Allgemeinen sozialen Dienst (ASD), jeweils den geringsten Anteil haben.

Der zweite Teil des Fragebogens bestand aus 36 Fragen, die aus 14 verschiedenen Aufgabenkategorien heraus entwickelt wurden. Dabei gibt es mit „Dokumentation“ eine Aufgabenkategorie, welche lediglich mit einem Item abgefragt wurde, während die anderen mit bis zu vier Items im Fragebogen für je eine Kategorie stehen.

In der Erhebung gab es unterschiedlich viele Angaben pro Einzelfrage, wie unten in der Abbildung 29 für den Kernbereich mit den Fragen II.1-II.36 dargestellt. Die Entscheidungsfragen sind von 130 (92,9%) bis 140 (100%) Teilnehmer beantwortet worden. Durchschnittlich lag die Quote der Beantwortung bei 97,9%.

Die Übersichtstabelle verdeutlicht, dass ein Großteil der Antworten „positiv“ ist, d.h. es wurde mehrheitlich mit „Ist meine Aufgabe“ geantwortet. Außerdem sind hierzu 14 Items mit weniger als zehn „Gegenstimmen“ aufzuführen, während dies andersherum gar nicht vorkommt. Gleichzeitig gibt es bei keiner der Entscheidungsfragen eine hundertprozentige Übereinstimmung, sondern immer auch „Gegenstimmen“.

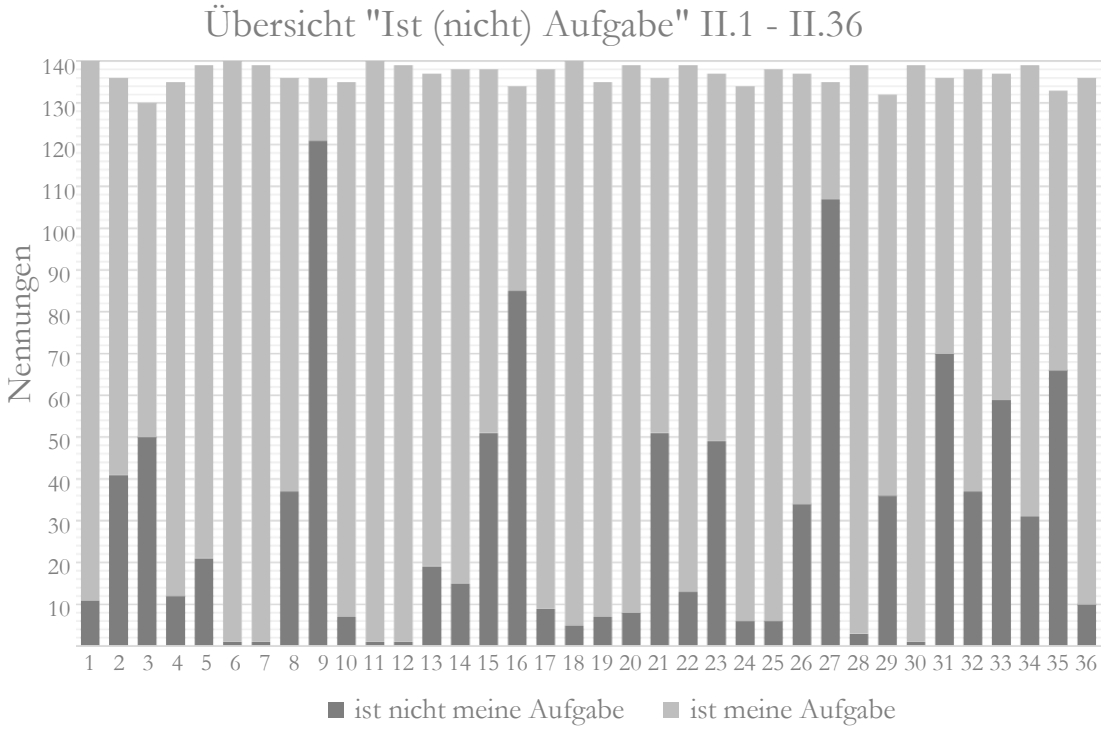



*Abbildung 29: Übersicht „Ist (nicht) meine Aufgabe“ II.1 – II.36*

Die Fragen, die eine Gewichtung nach Häufigkeit beinhalteten, sind seltener beantwortet worden. Die Bandbreite reicht von 21 (15%) bis 139 (99,3%) Antworten, 107 (76,4%) Antworten sind es im Durchschnitt.

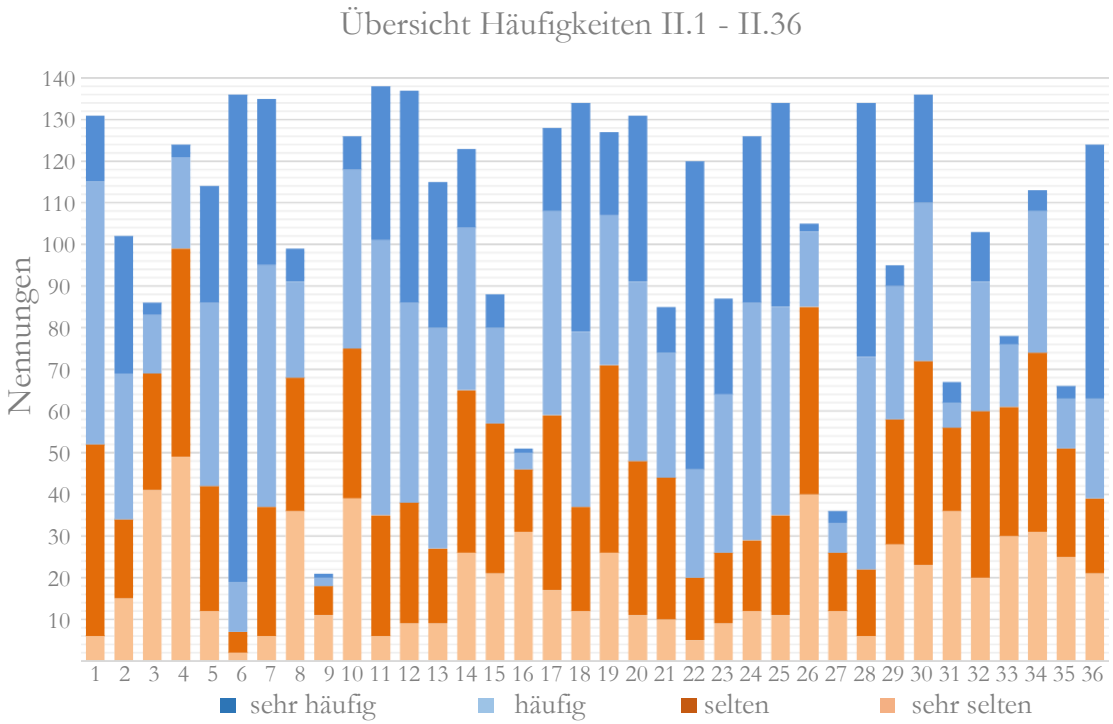



*Abbildung 30: Übersicht Häufigkeiten II.1 – II.36*

Im Vergleich zur Abfrage nach den Häufigkeiten gab es kleinere Unterschiede.

Die Abbildung 31 zeigt in der Übersicht, wann es mehr Angaben bei der Häufigkeit gibt (1, 2, 3, 4, 9, 15, 16, 25, 26, 27, 31, 32, 34), wann weniger (5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 35, 36), und wann beide Bereiche übereinstimmen (8, 20, 21, 33).

Zwischen +8 und -6 liegen die Ausschläge in absoluten Zahlen, bei einem geringen Mittelwert von 0,2.

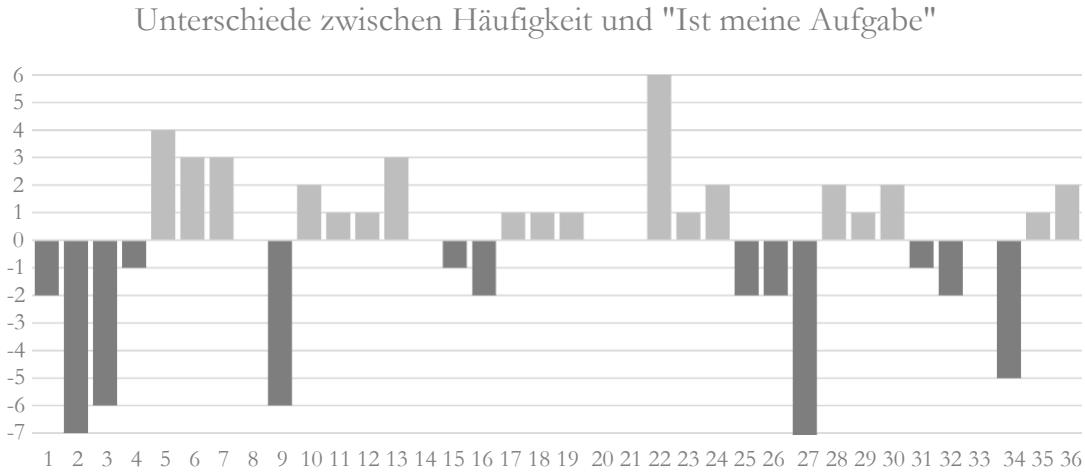



*Abbildung 31: Unterschiede zwischen Häufigkeit und ‚Ist meine Aufgabe*

Diese Unterschiede verweisen auf zwei Dinge: Fehlende Angaben bei der Häufigkeit – dies führt zu weniger Angaben bei der Häufigkeit, als bei „ist meine Aufgabe“ – und die vereinzelt angegebene Übernahme von Aufgaben, auch wenn diese nicht als eigene Aufgabe angesehen wird – dies führt zu mehr Angaben bei der Häufigkeit, als bei „ist meine Aufgabe“.

Im Anhang ist ein eigenes Heft zur Fragebogenerhebung hinterlegt, welches die Rahmenbedingungen, sowie die Tabellen und Diagramme zu jeder Fragestellung, enthält.

## 7.3 Delphi- Befragungen

An der Delphi- Befragung hatten insgesamt 28 Personen Interesse, welches diese durch das Einsenden der vorgefertigten Postkarte bekundeten, die der Fragebogenerhebung beilag. Insofern sind die Daten an dieser Stelle ebenfalls freiwillig erhoben, eine Anonymisierung wird sichergestellt. So werden in diesen Fragebögen keine personenbezogenen Daten abgefragt.

Alle 28 Kollegen wurden zu jeder Befragungswelle neu angeschrieben und erhielten den dann gültigen Fragebogen. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 15 Grundfragen, die zwischen den Befragungswellen teilweise ergänzt und leicht nuanciert wurden, um einzelne Aspekte genauer auszuarbeiten.

Fünf Fragen beziehen sich auf die Ergebnisse der explorativen Fragebogenerhebung, zwei auf Empfehlungen einer DFG-Studie zur Beratung in pädagogischen Kontexten, eine auf ein Zitat aus dem Erlass „Sonderpädagogische Förderung“ des Landes Niedersachsen (2005), sowie sieben Fragen, die sich explizit auf die Analysekonstruktion zur Aufgabenredefinition von J.R. Hackman beziehen.

In der zweiten und dritten Welle bestanden die Fragebögen jeweils aus den Ergebnissen der vorherigen Befragung, sowie wiederholten oder abgewandelten Fragen dazu. Die Bögen wurden auf diesem Weg mit jeder Welle umfangreicher bzw. in Einzelfragestellungen pointierter. Die Ausführungen umfassten eine steigende Anzahl von Aspekten und vertieften die Diskussion um einzelne Fragestellungen in Bezug auf die Ergebnisse der vorherigen Befragungswelle(n).

Die Rücklaufquote sank leicht, von 50% auf 39,3%, wie in Tabelle 10 dargestellt.

| | Gesamtheit | Rücklauf | Rücklaufquote |
|---|---|---|---|
| **1. Befragungswelle** | N = 28 | N = 14 | 50,0 % |
| **2. Befragungswelle** | N = 28 | N = 13 | 46,4 % |
| **3. Befragungswelle** | N = 28 | N = 11 | 39,3 % |

*Tabelle 10: Rücklauf der Delphi- Befragung je Befragungswelle*

Die Daten wurden in der jeweiligen Monitoringphase zwischen den Befragungswellen ausgezählt, inhaltliche Aussagen codiert und zusammengefasst. Aufgrund der dann vorliegenden Datenbasis wurden die Fragen im Folgenden entweder wiederholt oder aber Zuspitzungen und Ergänzungen in der Fragestellung vorgenommen, um den Kommunikationsprozess zwischen den Befragungsteilnehmer anzuregen bzw. fortzusetzen.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der dritten Befragungswelle bildete die wesentliche Grundlage für die Tischvorlage der Gruppendiskussion. Die Daten der Befragungswellen fließen unterschiedlich in die Ergebnisdiskussion ein. Grundsätzlich werden die Daten der letzten Befragungswelle dazu verwendet.

Bei der Aufarbeitung der Daten fiel jedoch auf, dass auf einige Zwischenergebnisse nicht verzichtet werden sollte. Einige Fragestellungen wurden in der jeweiligen Monitoringphase erweitert oder spezifiziert, mit dem Ziel, den Diskurs dadurch zielgerichteter zu gestalten. Im Nachhinein ergaben sich daraus nicht „nur“ Zwischenergebnisse, als Zwischenschritt zu bestimmten Endergebnissen, sondern eigenständige Ergebnisse mit einem entsprechenden Wert für die weitere Analyse.

Im Anhang ist der Ausgangsfragebogen der Delphi-Befragung hinterlegt (V), sowie ein Heft zu den Rahmenbedingungen und den einzelnen Schritten (VI).

## 7.4 Gruppendiskussion

Im Rahmen der Studie sollte zum Abschluss eine Gruppendiskussion stehen. Diese wurde eingesetzt um bisherige Ergebnisse kritisch zu reflektieren, sowie bestehende Argumentationslinien zu hinterfragen. Die Tischvorlage (Anhang VII) bezog sich auf Ergebnisse der Fragebogenerhebung, v.a. auf die Zusammenfassung der 3. Befragungswelle der Delphi-Befragung. Die Auswertung der Inhaltanalyse befindet sich in Anhang VIII, die Transkription im digitalisierten Anhang (c).

Von insgesamt 15 Personen, die Interesse bekundet hatten und angesprochen wurden, nahmen neun teil, eine Durchmischung nach Aspekten des Berufsalters, der Tätigkeitsbereiche und der Region wurde dennoch erreicht. Am 16.7. 2014 erschienen acht Teilnehmer pünktlich, eine Teilnehmerin schloss sich mit 50min Verspätung der Diskussion an.

Im Laufe der Delphi-Befragung meldeten elf Personen aus dem Kreis der befragten Sonderpädagogen ihre Teilnahmebereitschaft an. Zusätzlich wurden zwei Dozenten angesprochen, die sich mit Mobilen Diensten befassen. Hinzu kamen zwei Anfragen an Schulleitungen, die beide nicht an der Befragung teilgenommen hatten. Eine davon übernimmt im Mobilen Dienst lediglich administrative Aufgaben, die zweite leitet eine private Einrichtung, die keinen Mobilen Dienst vorhält.

An der Gruppendiskussion nahmen drei weibliche und sechs männliche Sonderpädagogen teil. Die Teilnehmer hatten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion zwischen 8 und 33 Jahren Berufserfahrung und von keiner bis zu elf Jahren Berufserfahrung im Mobilen Dienst, wie in Abbildung 32 dargestellt. Der jeweilige Stundenanteil ist grafisch nicht berücksichtigt.

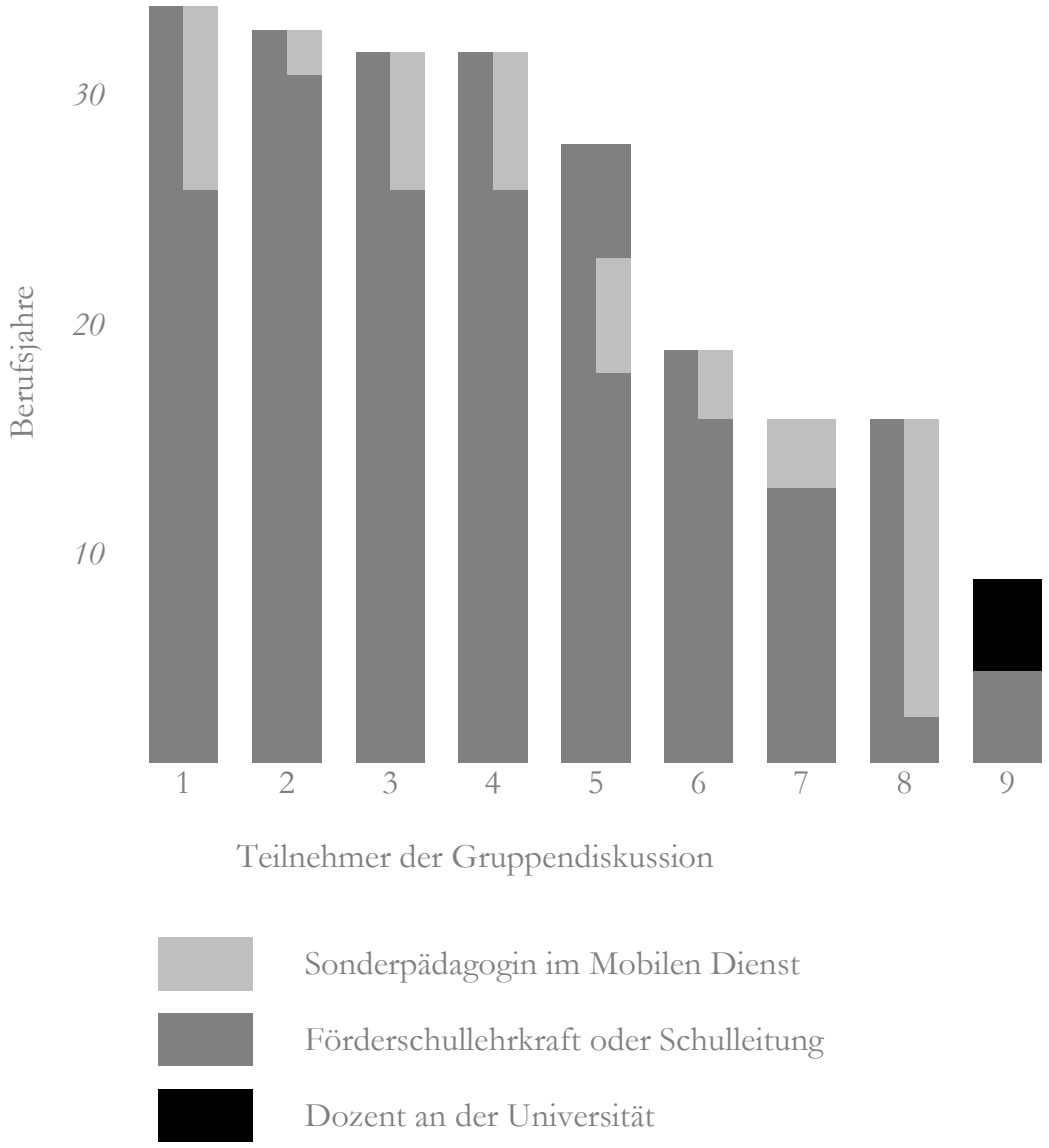



*Abbildung 32: Teilnehmer der Gruppendiskussion nach Berufsjahren*

Die Schwerpunkte in denen in der Förderschule, im Mobilen Dienst, als Fachberatung für Inklusion oder in der Universität gearbeitet wird und wurde, sind für das bei der Gruppendiskussion aktuelle Schuljahr 2013/ 2014 teilweise bekannt und im Sitzplan unten mit dargestellt.

| | | |
|---|---|---|
| | **Moderator** | |
| **Schulleiter**<br>FöZ / Förderschule Lernen<br>+ Leitung Mobiler Dienst | *Mikrofon* | **Sonderpädagogin**<br>im Mobilen Dienst |
| **Sonderpädagogin**<br>im Mobilen Dienst | | **Schulleiter**<br>FöZ / Förderschule Lernen<br>Leitung und aktive Mit-arbeit im Mobilen Dienst |
| **Sonderpädagogin**<br>im Mobilen Dienst | | **Sonderpädagoge**<br>im Mobilen Dienst<br>+ Fachberater Inklusion |
| **Universitätsdozent**<br>ehemals Lehrkraft an privater Förderschule ESE | **Schulleiterin**<br>private Förderschule ESE; ehemals Förderschullehrerin im Mobilen Dienst | **Sonderpädagoge**<br>im Mobilen Dienst<br>+ Fachberater Inklusion |

*Abbildung 33: Sitzplan der Gruppendiskussion*

Die regionale Verteilung der neun Teilnehmer verdeutlicht die folgende Karte des Bundeslandes Niedersachsen. Da die Mobilen Dienste regional sehr unterschiedlich aufgestellt sind, ist zu beachten, dass drei der vier Bezirke mehr oder minder exemplarisch durch mindestens zwei Teilnehmende vertreten sind. Es fehlt der Bereich Hannover.

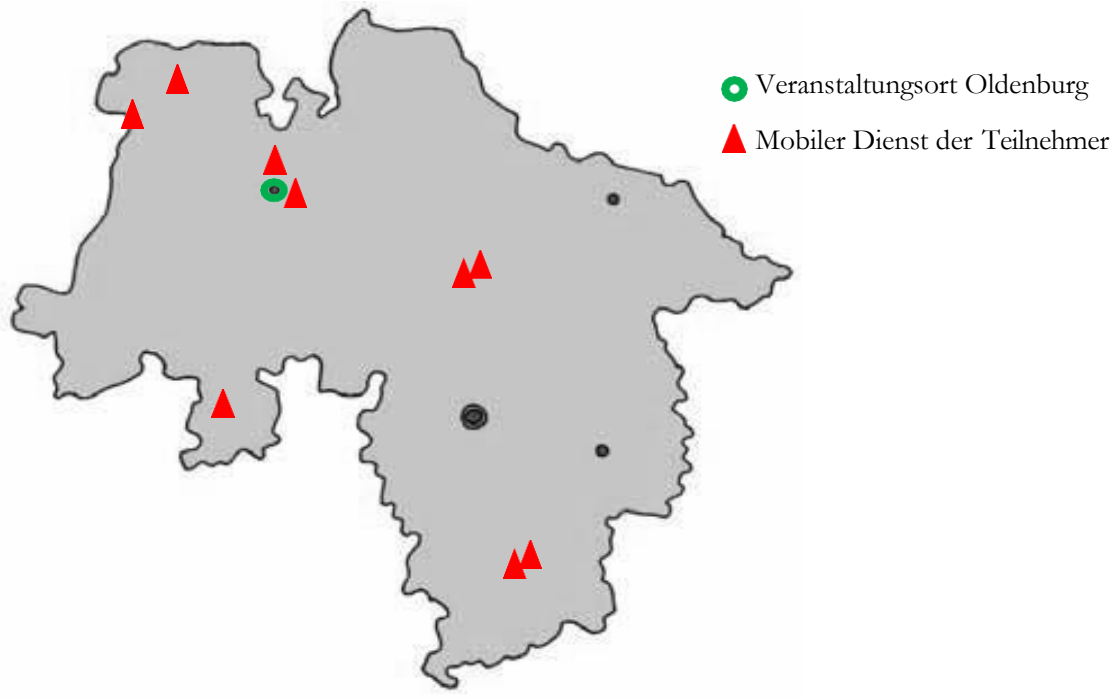



*Abbildung 34: Regionale Verteilung der Teilnehmer (Gruppendiskussion)*

Die Atmosphäre vor und während der Gruppendiskussion war freundlich, offen und konzentriert, alle Teilnehmer kamen zu Wort und es kam zu diversen Zuspitzungen, Ergänzungen bzw. Gegenargumentationen. Die Daten sind auf freiwilliger Basis erhoben und die Gruppendiskussion zwischen Widerspruch, Konsens und Kommentar geführt worden.

Die Aufnahme wurde mit dem Programm F4 transkribiert. Die daraus resultierenden Daten wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring der weiteren Analyse zugänglich gemacht. Neben dem Textkorpus der Diskussion liegen diverse Protokolle, Memos und Übersichten zur Gruppendiskussion gedruckt bzw. digitalisiert vor.

Trotz der großen Textmenge wurde jeder Schritt im Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eingehalten. Als Ergebnis geht die zweite Reduktions-

stufe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in die Auswertung ein. Hinzu kommen ausgewählte Protokolle, wie das Mindmap, das Postskriptum des Moderators und der Diskurs- überblick im Rahmen des Memos.

Insgesamt wurden drei Oberkategorien, mit neun Unterkategorien diskutiert und dazu, mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, entsprechende konzentrierte Aus- sagen erarbeitet. Insofern entsprechen die Ergebnisse der zweiten Reduktionsstufe keiner Kategorie, sondern geben die Inhalte einer Ober- bzw. Unterkategorie wieder. In folgender Tabelle sind die Kategorien wiedergegeben.

| Oberkategorien | Unterkategorien |
|---|---|
| **1**<br>Bewertung der Erhebungs-ergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS | a.1) Vollzeit-Tätigkeit von Sonderpädagogen in MoDiBUS?<br>a.2) Teamstrukturen von MoDiBUS<br>b) Sozialpädagogik im Team? (*Wer übernimmt welche Aufgaben im MoDiBUS?)*<br>c.1) Unterrichtserfahrung von Sonderpädagogen im MoDiBUS als Qualitätsmerkmal<br>c.2) Was sind Qualitätsmerkmale von MoDiBUS? |
| **2**<br>Zur Aufgaben-redefinition von MitarbeiterInnen im MoDiBUS | a) Welche Aufgaben haben Sonderpädagogen im MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?<br>b) Womit werden die Unterschiede in der Aufgabenredefinitionen der MoDiBUS begründet?<br>c) Welche Motivation führte zur Aufnahme der Tätigkeit im MoDiBUS und erhält sie weiterhin?<br>d) Welches sind entscheidende Kompetenzen und Eigenschaften der Sonderpädagogen in MoDiBUS? |
| **3**<br>Hinweise zur Weiterentwicklung der MoDiBUS in Niedersachsen | - - - - - - - - |

*Tabelle 11: Themen der Gruppendiskussion (Ober- und Unterkategorien)*

Die Gruppendiskussion ist letztendlich sehr stark durch die Tischvorlage vorstrukturiert und durch den Moderator entsprechend gesteuert worden. Mit fortlaufender Dauer wurden vermehrt steuernde Eingriffe vorgenommen, um einige Fragestellungen noch diskutieren zu lassen. So ergeben sich unterschiedlich lange Datensätze zu den einzelnen Kategorien, wobei alle diskutiert wurden.

Die letzte Kategorie ergab sich aus dem Diskussionsverlauf und lässt die aktuelle Situation und mögliche Perspektiven für die Mobilen Dienste Revue passieren. Damit wurde auf eine Reflexion der Gruppendiskussion verzichtet und ein weiterer Horizont angeboten, in dem die Ergebnisse eingebettet werden sollten.

Inwiefern die Kategorien und vor allem die zusammengefassten Inhalte den Text wiedergeben, sei beispielhaft an einem Inhalt der Unterkategorie „Sozialpädagogik im Team?“ verdeutlicht:

| **Kategorie 1 b) Sozialpädagogik im Team?** |
|---|
| **Aussagen aus der Auswertungseinheit:** |
| • *„Und Sozialpädagogik eingebaut worden auch, weil Lehrer immer irgendwie Schule repräsentieren und die Sozialpädagogen dann im Kontakt zu den Eltern auch andere Aspekt mit einbringen können und das ist ganz sinnvoll.“*<br>• *„Finde ich inhaltlich auch richtig, dass auch eine andere Profession da rein kommt, weil hat n anderen Zungenschlag. Das hat noch andere Möglichkeiten mit Elterngesprächen, dazu gehört die/die werden vielleicht auch im Jugendamt ernster genommen weil sind eben keine Lehrer. Da gibt es ja auch immer so Berührungsschwierigkeiten.“*<br>• *„Wir haben ja auch eine Sozialpädagogin, die ist ja auch mit einer halben Stelle drin und sie arbeitet nicht am Kind. Sie wird ganz viel mit in die Familie mit herein gebracht als Türöffner um weitergehende Geschichten mit auf den Weg zu bringen. Das ist auch total hilfreich.“*<br>• *„Da ist tatsächlich die Unterstützung findet nicht in Schule statt aber sehr viel im häuslichen Umfeld. Und wir haben auch erlebt, die Kollegin war ein halbes Jahr krank gewesen und unsere Arbeit ist in vielen Stellen eingebrochen. Weil ich muss sagen, ich bin kein Sozialarbeiter. Ich habe es nicht drauf. Und so sehr wie ich mich auch bemühe, ich kann das Feld nicht so beackern wie es professionell gemacht werden muss. Und da habe ich für mich so gesehen, was diese Kollegin für unglaubliche Arbeit macht. Und was zusammen bricht, wenn sie es nicht macht.“* |

*Die Tabelle wird auf der nächsten Seite fortgesetzt.*

| **Paraphrasen:** |
|---|
| • Sozialpädagogen sind keine Lehrer und repräsentieren nicht Schule und können im Kontakt zu Eltern andere Aspekte einbringen.<br>• Es ist gut wenn eine andere Profession dazu kommt, da diese andere Möglichkeiten haben, mit den Eltern zu sprechen und vom Jugendamt sicherlich auch ernster genommen werden.<br>• Die Sozialpädagogin übernimmt die Aufgabe, in die Familien zu gehen – als Türöffner für evtl. weitere Maßnahmen.<br>• Die Sozialpädagogin ist sehr wichtig für die Arbeit und kann nicht durch Förderschullehrkräfte ersetzt werden – sie hat professionell Familien beraten und darüber sehr unterstützend gewirkt. |
| **Generalisierung:** |
| Die Generalisierung unterscheidet sich dadurch von der ersten Reduktionsstufe, dass Aussagen zur Aufteilung der Arbeitsbereiche bzw. die gezielte Kooperation von Sozial- und Sonderpädagogen in Mobilen Diensten ESE getrennt wurden von den hier dargestellten Inhalten des speziellen Gewinns bzw. der Möglichkeiten beim Einsatz von Sonderpädagogen im Kontakt mit den Eltern. |
| **Zusammengefasster Inhalt der ersten Reduktionsstufe:** |
| • Sozialpädagogen können in der familiären Beratung und Unterstützung nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden.<br>• Die relative Unabhängigkeit von Schule führt zu einem breiteren Kontakt der Sozialpädagogen zu den Eltern.<br>• Sozialpädagogen haben eine wichtige Scharnierfunktion zu Eltern oder zum Jugendamt. Sie werden ernster genommen. |
| **Zusammengefasster Inhalt der zweiten Reduktionsstufe:** |
| • Sozialpädagogen können in der Zusammenarbeit mit Eltern nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden<br>  ○ Unabhängigkeit von Schule >> werden von Eltern besser angenommen<br>• übernehmen „Scharnierfunktion“ zu Schule oder Jugendamt |

*Tabelle 12: Umsetzungsbeispiel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse*

# 8 Ergebnisse

## 8.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Wie beschrieben besteht der Fragebogen aus zwei Teilen. Die Ergebnisse der abgefragten Rahmenbedingungen werden in Kapitel 8.1.1 dargestellt, die Ergebnisse bzgl. der Aufgaben, sortiert nach Aufgabenkategorien, in Kapitel 8.1.2.

### 8.1.1 Rahmendaten

Die in der Fragebogenerhebung gesammelten Daten zu den Rahmenbedingungen stellen teilweise – auf Grund des hohen Rücklaufs – Ergebnisse dar, die der weiteren Analyse zugänglich zu machen sind. Sie beschreiben, über die Datengrundlage hinaus, Strukturmerkmale von Mobilen Diensten, welche in Zusammenhang mit der Aufgabenredefinition der Sonderpädagogen in Mobilen Diensten stehen.

Von den Rahmendaten werden die Ergebnisse zu der Berufserfahrung, der Stundenanteile, der Organisatorischen Anbindung, der Teamgrößen, der Erfahrung in der Arbeit in multiprofessionellen Teams, der Ausrichtung der Arbeitsweise und der Vernetzung herangezogen und in ihrer Relevanz für die Analyse vorgestellt. Auf die Diagramme wird verwiesen (Kapitel 7.2), auf eine erneute Darstellung in diesem Kapitel wird jedoch verzichtet.

Die jeweiligen Ergebnisse werden jeweils so herausgearbeitet, wie sie im Zusammen- hang mit der Aufgabenübernahme betrachtet werden können. Diese Ergebnisse wer- den oft als Rahmenbedingung oder ein Faktor verstanden, der im Prozess der Aufgabenübernahme nach Hackman einen Unterschied machen könnte. Da es keine eindeutige Nachverfolgung an dieser Stelle zwischen Rahmenbedingung und konkreter Aufgabenübernahme gibt, werden hier die Möglichkeiten erörtert, die sich aus den erhobenen Rahmenbedingungen ergeben. Diese sind nicht abschließend diskutiert, insbesondere da wo es um konkrete Ausrichtungen und Beispiele geht. Sie dienen lediglich der Erläuterung der besonderen Rahmenbedingungen, in denen die Mobilen Dienste in Niedersachsen stehen und die erhoben wurden. Zunächst als Grundlage zur Einordnung der weiteren Daten, nun zusätzlich als Hinweis und Einblick genutzt.

#### *8.1.1.1 Erfahrung*

Die erhobenen Rahmendaten weisen eine breite Durchmischung bzgl. der Berufsjahre als Förderschullehrkraft bzw. bzgl. der Mitarbeit in einem Mobilen Dienst auf (vgl. Abbildung 18). Da die Stellenausschreibungen für den Schuldienst in der Regel sehr genaue Arbeitsfelder ausweisen und damit Auflagen verbunden sind, beim Mobilen Dienst u.a. eine Ausbildung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, ist davon auszugehen, dass Neubewerbungen zunächst für den Mobilen Dienst ausgeschrieben waren und entsprechend besetzt werden sollten.

Für die weitere Ergebnisdiskussion ist interessant, dass auf die, für die jeweiligen Mobilen Dienste, geschaffenen Stellen nicht ausschließlich neue Bewerber eingesetzt wurden, sondern dass es Verschiebungen gab. D.h. Kollegen aus anderen Bereichen der jeweiligen Förderschule haben Stundenkontingente im Mobilen Dienst übernommen, die Neueinstellungen sind (auch) in andere Bereiche der Förderschularbeit ein- gesetzt worden. Wie die konkrete Ausgestaltung im Einzelfall des Mobilen Dienstes war, kann nicht nachgezeichnet werden, dennoch legt das Diagramm in einem hohen Maß solche Vorgehensweisen dar. Es ist anzumerken, dass Kollegen mit Erfahrungen in anderen Bereichen, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten kennen. Sie konnten dies in ihre Entscheidung für das Engagement im Mobilen Dienst, bzw. gegen einen anderen Arbeitsbereich, einfließen lassen.

Zusätzlich kann geschlussfolgert werden, dass es kaum einen Mobilen Dienst in Niedersachsen zum Erhebungszeitpunkt gegeben hat, der nicht aus Kollegen bestand, die unterschiedlich lange bereits im Berufsleben stehen. Überlegungen zur Teamstruktur, der jeweiligen Verantwortlichen bei Antragstellung spiegeln sich damit in diesem Ergebnis wider. So könnten Eigenschaften und Aspekte, die Neubewerber nicht einbringen können, eine wesentliche Rolle bei der Einrichtung der Mobilen Dienste gespielt haben. Zu nennen wären die Kenntnis der lokalen Rahmenbedingungen, (Unterrichts-)Erfahrung, Beteiligung an der Ausarbeitung des entsprechen- den (Antrags-) Konzepts, organisatorische Aspekte, wie die Aufstockung der Stunden im inklusiven Setting, und zu guter Letzt Beziehungsaspekte, wie persönliche Wünsche der Kolleginnen vor Ort.

Eine so durchmischte Teamstruktur hat damit zur Folge, dass Argumentationen aus dem „Erfahrungsschatz“ und bisherigen Gepflogenheiten in die

Ausgestaltung der Arbeit einfließen. Es kann an dieser Stelle nicht der konkrete Einfluss dargestellt und erörtert werden, jedoch sollte deutlich werden, dass so aufgestellte Teams anders diskutieren und „sich aufstellen“ als ein Team ausschließlich aus Neueinstellungen, so- wie, wenn auch hier nicht ausgeführt, ein Team welches gänzlich ohne Neueinstellung auskommt.

Mobile Dienste sind mithin keine extern entwickelten und aufgestellten Einheiten der lokalen Schullandschaft, sondern, in Abstufungen, aus der bisherigen Aufstellung der sonderpädagogischen Unterstützung vor Ort heraus entwickelt worden.

Mit Blick auf die Teamstrukturen sind bei so aufgestellten Teams tradierte Arbeitsbeziehungen möglich, wie z.B. die Anbindung eines neu eingestellten Kollegen an einen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Außerdem können ganz unterschiedliche Werte und Aspekte in die Diskussion eingebracht werden und neu eingestellte Kollegen sind in der Lage die bisherigen Erfahrungen vor Ort zu hinterfragen bzw. durch neue Erkenntnisse, die sie aus ihrer Ausbildung mitbringen zu ergänzen. Dabei sind sie gleich- zeitig in einem gesicherteren Rahmen aktiv, da sie sich bei ihren Kollegen entsprechenden Rat holen können.

#### *8.1.1.2 Stundenanteile für Sonderpädagogen im Mobilen Dienst*

In zwei Diagrammen werden die Stundenanteile von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten dargestellt (vgl. Abbildung 21; Abbildung 22).

Im Säulendiagramm wird zunächst ersichtlich, dass, zum Erhebungszeitpunkt, die gesamte Bandbreite an Möglichkeiten ausgenutzt wurde. So gibt es Kollegen mit lediglich einer Abordnungsstunde im Mobilen Dienst, sowie welche mit 26,5 Abordnungsstunden, also dem Stundenumfang einer Vollzeitstelle. Im Kreisdiagramm wird ersichtlich, dass dabei weit mehr als die Hälfte mit weniger als einer halben Stelle bzw. 13,5 Abordnungsstunden im Mobilen Dienst tätig waren.

Gerade die Mischung verweist auf ein ähnliches Phänomen wie bei der Erfahrung: es ist aus der Tabelle zu entnehmen, dass die Mobilen Dienste aus Kollegen bestehen, die in der Regel noch in einem anderen Arbeitsbereich tätig sind. Außerdem kann abgelesen werden, dass es niedersachsenweit zu gravierenden Unterschieden bzgl. der Abordnungsstunden gekommen ist, dass dies sich, im geringeren Ausmaß, auch an den Einzelstandorten so verhält.

Wenige konnten zum Erhebungszeitraum ihre Tätigkeit im Mobilen Dienst als eine Vollzeittätigkeit ausführen. Ob dies so festgelegt wurde oder von den Kollegen so gewollt ist kann nicht eindeutig nachvollzogen werden, jedoch haben diese Kollegen die Möglichkeit sich voll und ganz auf diese Aufgabe zu konzentrieren und dafür auch ein hohes Zeitbudget zur Verfügung. Zusammen mit der Neuheit des Aufgaben- und Arbeitsgebietes entstehen so sehr große individuelle Freiheitsgrade, die letztlich von anderen Rahmenbedingungen wieder kleiner werden können. Die Tatsache der hohen Stundenanteile legt die Vermutung nahe, dass zumindest vereinzelt ganz bewusst eine solche Struktur eingerichtet wurde bzw. einzelne Personen bewusst eine solche Struktur für sich gesucht haben. Insofern scheint diese Tätigkeit für einzelne eine hohe Attraktivität zu haben. Außerdem sehen Entscheider vor Ort einen Sinn darin, die Abordnungen über die Hälfte einer Stelle hinaus zu genehmigen.

Letzteres kann organisatorische Gründe haben bzw. den Mitarbeiterschutz betreffen, der beispielsweise nicht in drei Arbeitsbereiche tätig werden soll. Ersteres kann für anziehende Faktoren in den Mobilen Dienst stehen, sowohl für abstoßende aus anderen Arbeitsbereichen.

Eine Teamstruktur in dem die Teammitglieder unterschiedliche Stundenanteile haben, wird mit Fragen umgehen, inwiefern Kollegen mit hohen Stundenanteilen eine Mehrarbeit zu leisten haben, ob Ihnen deswegen bestimmte (Experten-) Rollen zu- kommen und welche Anteile der Tätigkeiten für alle gleich ist und wo Unterschiede gemacht werden können. Diese Diskussionen werden bei gleichen oder ähnlichen Stundenanteilen ebenfalls geführt, jedoch auf einer bzgl. der Arbeitsgrundlage „Zeit“ homogeneren Basis im Team.

Interessant ist auch die Tatsache, dass es, mit einer nennenswerten Anzahl, Abordnungen in sehr geringem Umfang gibt. Welche Aufgaben oder gar welches Aufgabenportfolio mit ein bis vier Abordnungsstunden pro Woche aufzustellen bzw. zu bewältigen ist, wäre an dieser Stelle ein interessanter Gegenstand weiterer Analyse. In der weiteren Diskussion wird dieser Befund mit der Empfehlung von Urban und Willmann zu diskutieren sein, die eine Abordnung in den Mobilen Dienst von mindestens der Hälfte eines Stundendeputats vorsieht.

Es ist anzunehmen, dass es bei geringen Abordnungsstunden entweder zu Vermischungen mit anderen Arbeitsbereichen, insbesondere der sonder-pädagogischen Grundversorgung oder der Schulleitung gekommen ist. Im

ersten Fall würden die Stunden mit in die allgemeine sonderpädagogische Tätigkeit an einer Grundschule fallen und evtl. davon nicht mehr unterscheidbar sein, im zweiten Fall könnten es sich um Stunden für die Organisation und Leitung des Teams handeln. Abgesehen davon ist es denkbar, dass auf diese Weise auch ein Einstieg in den Mobilen Dienst organisiert wird. Es wäre zu klären, ob ein solcher offener Umgang mit diesen Stunden stattgefunden hat. Jeder dieser Vermutungen bedeutet, dass es Situationen und Aufgaben im Mobilen Dienst gibt, die nicht direkt in der Unterstützung der Schulen liegen, bzw. dass diese Aufgaben, in andere Unterstützungsformen evtl. mit aufgehen können oder „parallel" durch dieselbe Person stattfinden können.

#### *8.1.1.3 Organisatorische Anbindung des Mobilen Dienstes*

Die organisatorische Anbindung, in ihrer Verteilung dargestellt als Kreisdiagramm (vgl. Abbildung 23), ist als Meso-Ebene der jeweiligen Arbeitszusammenhänge der Sonderpädagogen in Mobilen Diensten zu betrachten (vgl. MTO-Konzept in Kap. 2.1). Über die regionale und/ oder lokale Organisation ergeben sich Rahmenbedingungen, die wiederum auf den Prozess der Aufgabenübernahme wirken können. Diese gilt es in diesem kleinen Kapitel kurz darzustellen.

Das Diagramm verdeutlicht, dass unterschiedliche Anbindungen möglich sind. Bis dato bestehen Mobile Dienste in allen Anbindungsformen der vier angebotenen Antwortmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass sich keine der Varianten flächendeckend durchgesetzt hat bzw. es zu größeren Verschiebungen kam. Zu berücksichtigen ist ferner, dass es bei einem, zeitweise intensiven, Austausch (halbjährliche Veranstaltung des Netzwerktreffens „Fachtag MoDiBUS"), dabei durchaus auch zu einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Strukturen gekommen sein muss. An einigen Beispielen ist dies auch nachweisbar. So wurde aus dem Verdener Beratungs- und Unterstützungssystem mit Anbindung an die Landesschulbehörde mit der Einrichtung von „BASiS" ein kombiniertes Modell in Kooperation mit dem Landkreis. Gleiches gilt für den Ausbau von BesE in den Bereich Stade.

Die Anbindungsstrukturen sind weitestgehend so geblieben, wie sie eingerichtet wurden. Eine „Überarbeitung" erschien vor Ort v.a. dann notwendig, wenn es darum ging von einem eher gering ausgestattetem und nur mit Sonderpädagogen besetzten System in eine kooperative Anbindung mit dem Träger der Kinder- und Jugendhilfe zu kommen: mit dem Ziel weitere

Ressourcen zu gewinnen und mit dem Ziel eine multiprofessionelle und kooperative Arbeitsstruktur zu schaffen. D.h. die Kollegen der Mobilen Dienste sehen in der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe Perspektiven für das bessere Gelingen ihrer Tätigkeit. Sie betrieben dies (siehe Kap. 8.1.1.7), gehen aber weiter indem sie entsprechende Strukturen bei Einrichtung etablieren oder einen Wechsel in diese Anbindungsform anstreben.

Neben den Beharrungskräften einer etablierten Institution ist zu berücksichtigen, dass die Meso-Ebene der Anbindung für die grundsätzliche Übernahme und Bearbeitung der Aufgaben nicht so starke Veränderungstendenzen auslöste, d.h. dass die Arbeit in den verschiedenen Anbindungsformen soweit akzeptiert wird, dass ein massiver Veränderungswunsch von Seiten der Sonderpädagogen ausblieb bzw. sich ein Modell durchsetzen konnte.

Das Ergebnis zur organisatorischen Anbindung verdeutlicht weiter, dass es neben der Vielfalt auf der Mikro-Ebene der Sonderpädagogen in Mobilen Diensten, auch auf dieser Ebene eine Vielfalt an Überlegungen gibt, sich den gestellten Aufgaben konzeptuell zu stellen. Insofern kann sich so die Vielfalt an Aufgabenredefinitionen potenzieren, da einfach Rahmenbedingungen wie Abläufe, Abhängigkeiten, Haltungen und Ressourcen vor Ort oder in einer Region, ganz anders sein können, als an anderen Orten, und so sich Kernvariablen der Aufgabe und Aufgabenübernahme verändern. Auf der anderen Seite ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass – trotz unterschiedlicher Anbindung – durchaus eine übergreifende berufliche Identität und Gemeinsamkeit möglich und über die Beteiligung an der Erhebung, mit vielen übereinstimmenden Antworten, sowie an den Fachtagen MoDiBUS auch zu konstatieren ist.

#### *8.1.1.4 Teamgrößen*

Die angegebenen Teamgrößen (vgl. Abbildung 25) verdeutlichen, dass es ebenfalls eine große Bandbreite gibt. Teamstrukturen sind ein Faktor, der in allen Mobilen Diensten eine Rolle spielt. Selbst da wo lediglich ein Kollege aktiv ist, stellt sich die Frage, wie das Fehlen eines zweiten Kollegen oder einer Teamstruktur sich auf die Wahrnehmung und Übernahme der Aufgaben auswirkt. Die Einzelstruktur ist einmalig, andere Kleinststrukturen, mit zwei oder drei Kollegen, kommen öfter vor.

Aufgaben, die eine Spezialisierung erfordern oder Aufgaben, die sich eher mit der Organisation oder Konzeptualisierung des Mobilen Dienstes beschäftigen, sind in kleinen Teams auf wenige Köpfe zu verteilen. Bestimmte Spezialisierungen werden kaum möglich sein oder Methoden, die größere Teams etablieren können, fehlen. So sind Methoden zur Fallbesprechung auf eine Gruppengröße von mindestens drei Personen angewiesen, um überhaupt die erforderlichen unterschiedlichen Rollen besetzen zu können.

Sehr große Teams im Bereich der Mobilen Dienste beziehen sich v.a. auf dann unregelmäßige und übergeordnete Arbeitsbezüge in denen kleinere Subteams sich z.B. monatlich zusammenfinden. Sie bieten die Möglichkeit und werden abgehalten, um eine Arbeitsebene z.B. zum Landkreis zu erhalten. Diese übergeordnete Ebene entlastet in dieser Hinsicht die einzelnen Kollegen bzw. deren Arbeitsebene. Auf der anderen Seite ist durch die Trennung der Ebenen, eine Hürde gegeben, um aus dem Arbeitsalltag heraus schnell und anlassbezogen, die aufkommenden Fragen für die unterschiedlichen Arbeitsebenen zu beantworten. Mithin ist hier davon auszugehen, dass lokal eine entsprechende Lösung zu finden ist, die die Vorteile der jeweiligen Teamgrößen in Beziehung zur Situation vor Ort, am besten unterstützt. Die hier gefundenen Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen lassen vermuten, dass grundsätzlich Teamgrößen vorherrschen, die mindestens einen internen Austausch ermöglichen, und somit Teamstrukturen für die Mobilen Dienste als notwendig erachtet werden.

#### *8.1.1.5 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams*

Eine große Anzahl von Mobilen Diensten in Niedersachsen arbeitet in Teams, die von Sonderpädagogen und Sozialpädagogen gebildet werden (vgl. Abbildung 26). Die Bestandsaufnahme (2010) wies ein ähnliches Ergebnis auf (vgl. Kap. 7.1.2).

So ist festzuhalten, dass sich über die Mobilen Dienste, eine langjährige Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen ergeben hat, deren Arbeitsfelder sich ebenfalls in an- deren Zusammenhängen häufig überschneiden. So sind diese Zusammenführung, und die damit verbundene vielfältige Kooperations-erfahrung, als Meilenstein zu sehen, schulische und außerschulische Unterstützung besser miteinander zu vernetzen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu ergänzen.

In aufeinander bezogenen Arbeitskonzepten, zum größten Teil bewusst so angelegt, können die oben angesprochenen Erfahrungen eher durchlebt werden, als in lockeren Verbünden oder lediglich bei zufälligen Treffen, wenn es um einzelne Fälle geht. So können unterschiedliche Herangehensweisen der Aufgabenbearbeitung und beruflichen Haltungen einander beeinflussen und bestenfalls zu einem erweiterten Handlungsspektrum führen. Allein die Ausbildung in unterschiedlichen Studiengängen und das damit verbundene unterschiedliche Repertoire an Methoden kann die Vielfalt der Arbeitsweisen in Mobilen Diensten erweitern. Augenfällige Beispiele sind die Zusammenarbeit mit Eltern und die Reflexionsmethoden, die in sozialpädagogischen Kontexten eine viel größere Rolle spielen als in sonderpädagogischen Kontexten. Andererseits ist das Wissen, darum wie Schule „funktioniert" und wie Unterricht gestaltet werden kann, ein wertvoller Beitrag der Kollegen, die als Sonderpädagogen ausgebildet und sozialisiert, in den Mobilen Diensten arbeiten.

Zu diesen Befund hinzu, kommt, dass, wie in 8.1.1.3 dargestellt, von den Kollegen eine leichte Bewegung eher in die multiprofessionellen Teams gibt, aber nicht umgekehrt. Insofern ist die multiprofessionelle Aufstellung des Mobilen Dienstes nicht nur konzeptuell verankert, sondern scheint sich derart zu bewähren, dass es bei den Sonderpädagogen in Mobilen Diensten die Tendenz gibt dieses auszubauen.

#### *8.1.1.6 Arbeitsweise des Mobilen Dienstes*

Die beiden zur Auswahl stehenden Antworten bzgl. der Arbeitsweise, vereinfachen die Realität. Im Grunde wird bei jedem Einzelfallgespräch und jeder Teilnahme an Arbeitskreisen, dass jeweils andere Aufgabenfeld mitgedacht, d.h. ersteres möge zu einem evtl. kompetenteren Lehrerverhalten führen und so weitere „Fälle" verhindern, wie auch letzteres dafür sorgt, dass ganz konkrete Hilfen im Einzelfall bereits angewendet werden können.

Die so genannte fallbezogene Arbeit steht für die meisten Kollegen deutlich im Vordergrund des Arbeitsalltags (vgl. Abbildung 27). Damit in Verbindung stehende Aufgaben werden häufiger vorkommen und sind zu bewältigen. Das sind Möglichkeiten die ratsuchenden Lehrkräfte v.a. dabei zu beraten, in einem konkreten Fall, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und Interventionen einzuführen, sowie eine (gemeinsame) Kind-Umfeld-Analyse zu betreiben und diagnostisch auszuwerten. Während insbesondere die

diagnostischen Aufgaben ein wichtiges Thema bereits im Studium der Sonderpädagogik sind, ist die Zusammenarbeit mit Kollegen dort eher zweitrangig. Ähnlich das Thema Unterricht und Intervention: hier gibt es eine fundierte Ausbildung in Universität und Referendariat, die Vermittlung an Regelschullehrkräfte oder die Anpassung an den Regelschulkontext werden viel seltener vorher thematisiert. Insofern kann es selbst bei einem guten sonderpädagogischen Fachwissen eine Unsicherheit bei der Aufgabenübernahme geben, da nicht immer klar ist, wie das Fachwissen am besten in die Umsetzung kommt.

Aufgrund der Basis an Fachwissen, v.a. aber der Dringlichkeit des Einzelfalles, kann die Häufigkeit dieser Arbeitsweise gut erklärt werden. Dass parallel das auf das System ausgerichtete Arbeiten genannt wird, und zu einem beträchtlichen Anteil sogar eine (sehr) häufig wiederkehrende Arbeitsweise ist, erstaunt insofern, als diese Arbeitsweise nicht dem Berufsbild des Sonderpädagogen als Förderschullehrer entspricht. Diese hier genannte Ausrichtung ist eher mit der vermehrten Anwesenheit von sonderpädagogischer Unterstützung an Regelschulen verbunden und damit an der Arbeit an den Rahmenbedingungen für eine sonderpädagogische Unterstützung vor Ort.

Die angesprochenen Rahmenbedingungen sind jedoch kaum etabliert, bzw. ausführlich sowie konkret dargestellt und konzeptuell hinterlegt. Sie sind in der Schullandschaft – in der sich die Mobilen Dienste in Niedersachsen bewegen – immer noch sehr offen. Selbst grundlegende Fragen, wie z.B. Modi der Teilhabe am Schulleben oder der Erziehungsauftrag von Schule, sind häufig ungeklärt, weshalb eine fallbezogene Arbeit oftmals zu kurz greift und die Mobilen Dienste daher, wie dieser Befund aufzeigt, durchaus offensiv weitere Aufgaben aufgenommen hat und so auch an Rahmenbedingungen für Teilhabe (mit-) arbeitet. Dafür liegen in der Forschung zum Berufsbild des Sonderpädagogen und selbst in den Konzepten zu Mobilen Diensten kaum Hinweise vor. Da es hierbei über die Kooperationsbeziehung und das gemeinsame Arbeiten von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften hinausgeht – wozu auch in Deutschland Erkenntnisse vorliegen – ist es vielleicht bisher kaum beachtet worden: es handelt sich eher um Tätigkeiten im Zusammenhang eine Art des „Change Managements“, mit den Sonderpädagogen als *„change agents“* (vgl. Kap. 2.4.1). Diese Aufgabe scheint von Bedeutung zu sein, findet sich im Erlass und Kommentar zur Einrichtung der Mobilen Dienste (2005) jedoch nicht wieder.

#### *8.1.1.7 Vernetzung des Mobilen Dienstes*

Die Vernetzung des Mobilen Dienstes geschieht v.a. mit dem allgemeinen sozialen Diensten (ASD) der Kommunen. Dies ergänzt den Befund zur organisatorischen Anbindung: dort konnte konstatiert werden, dass kooperative Strukturen vorhanden sind und teilweise angestrebt werden. Insofern kann festgehalten werden, dass über die kooperativen Strukturen hinaus, auch von anderweitig angebundenen Mobilen Diensten, eine Zusammenarbeit mit den Jugendämtern angestrebt wird.

Dies ergibt sich sicherlich durch Überschneidungen in der Fallarbeit. Die angegebenen hohen Häufigkeiten (vgl. Abbildung 28) verweisen dabei darauf, dass die Kontakte oft zum Alltagsgeschäft gehören, Personen einander bekannt sind, bei mehrmaliger Anwesenheit im Monat oder in der Woche im ASD ein intensiveres Arbeitsverhältnis besteht. So gibt es u.a. viel mehr Einblick für Sonderpädagogen in die Arbeitsweise der ASD und umgekehrt, eine Kultur des Austausches kann sich entwickeln und quasi-kooperative Strukturen bzw. Netzwerke können entstehen.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass es sehr vielfältige Kontakte gibt. Das bedeutet, dass Mobile Dienste, in unterschiedlicher Ausprägung, mit anderen Akteuren zusammen- arbeiten und sich daraus, eine entsprechende Aufgabe für die Mitarbeiter ergibt. Sei es, dass bewusst eine gute Vernetzung oder kooperative Strukturen aufgebaut und gepflegt werden sollen, sei es, dass sich dies aus der jeweiligen Fallarbeit ergibt: Mobile Dienste agieren und arbeiten in mehr oder minder ausgestalteten und organisierten Netzwerken und Überschneidungsbereichen.

### 8.1.2 Aufgaben von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen bzw. Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Die unterschiedlichen Aufgaben wurden Kategorien zugeordnet. Wie bereits aufgezeigt, orientieren sich diese an der Aufstellung von Melzer und Hillenbrand (MELZER & HILLENBRAND 2013; 2015), sind aber für den Arbeitsbereich der Mobilen Dienste um drei Kategorien ergänzt bzw. differenziert worden. Die Itemzahl ist von 57 auf 36 reduziert worden.

Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Aufgabenredefinition dargestellt, stark verkürzt als Entscheidungsfrage. Diese Diagramme weisen die Farben hellgrau (= „Ist meine Aufgabe“) und dunkelgrau (= „Ist nicht meine Aufgabe“) auf.

Die weitere Umsetzung bzw. Bewältigung der Aufgaben wird, im Fragebogen ebenfalls stark verkürzt, in der Häufigkeit angegeben. Tabelle 13 ruft in Erinnerung wie die Häufigkeiten definiert wurden. Sie zeigt zudem auf welche farbliche Codierung in den folgenden Diagrammen benutzt wurde:

| | | |
|---|---|---|
| sehr häufig | = | mehrmals in der Woche |
| häufig | = | mehrmals im Monat |
| selten | = | mehrmals im Halbjahr |
| sehr selten | = | ein- oder mehrmals in einem Jahr |

*Tabelle 13: Definition Häufigkeiten*

Die folgenden vierzehn Unterkapitel sind ähnliche kurze Erörterungen wie zu den Ergebnissen der Rahmendaten. Dabei sind die Ergebnisse der Rahmendaten jedoch unerwartete Informationen, die es zu ergänzen galt. Die weitere Ergebnisdarstellung folgt nun dem angelegten Forschungsdesign und ist daher weniger auf Erklärungen durch Beispiele und das Aufzeigen von Möglichkeiten angewiesen.

Es wurde nach der Prämisse vorgegangen möglichst die Ergebnisse zusammenzuhalten. Längere Absatzumbrüche, mit Seitenwechsel zum Folgekapitel, konnten daher nicht vermieden werden.

#### 8.1.2.1 *Informieren*

Kategorie: „Informieren“

ITEMS

*II.1* *Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein (z.B. Nachteilsausgleiche)*

*II.10* *Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen*

*II.26* *Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen*

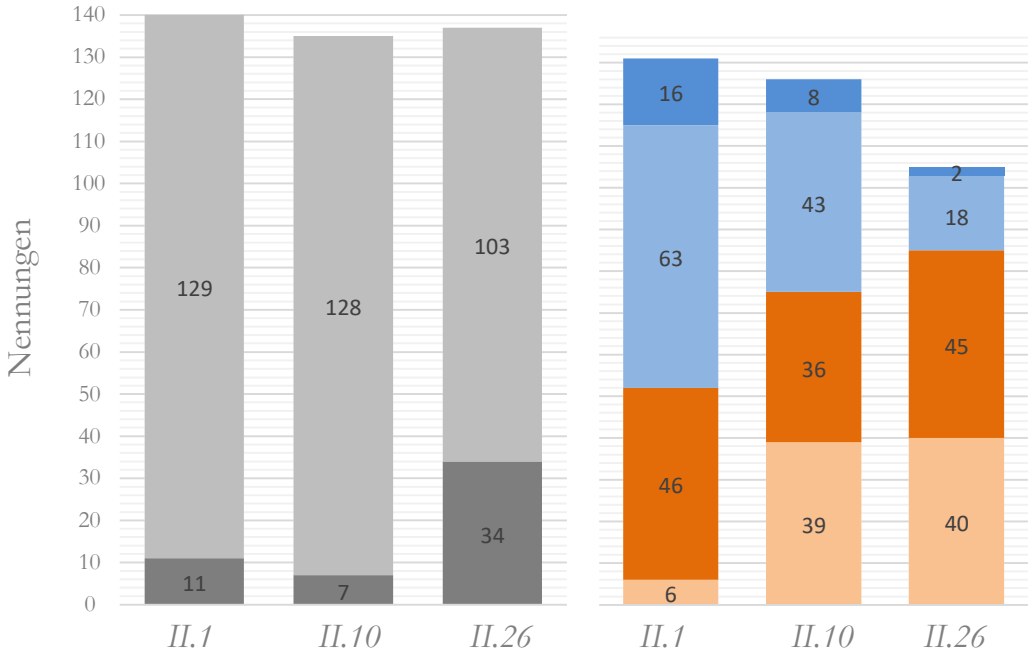



*Abbildung 35: Ergebnisse zur Kategorie „Informieren“*

Die Aufgabenitems der Kategorie „Informieren“ werden grundsätzlich von den Befragten angenommen. Insbesondere die Items II.1 *„Ansprechpartner gesetzliche Regelungen“* und II.10 *„Vorstellung der Arbeitsweise“* weisen dort eine sehr deutliche Mehrheit auf. Während wenige Teilnehmer dies nicht als ihre Aufgabe betrachten, ist dies beim Item II.26 *„Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen“* anders: ein Viertel (24,8%) entfallen auf die negative Aussage. Insofern spielt Information eine klare Rolle für die Aufgabenredefinition, jedoch nicht jede Art und Weise in gleichem Ausmaß.

Betrachtet man die Häufigkeiten genauer, fällt auf, dass auch hier sich die Items II.1 und II.10 etwas von Item II.26 abheben. Insbesondere die Information über gesetzliche Regelungen ist für mehr als die Hälfte eine nahezu alltägliche

Aufgabe. Etwas seltener muss die Arbeitsweise vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um Informationsweitergaben, die in unterschiedlichsten, u.a. sehr kurzen, Kommunikationsformaten stattfinden. Eine Frage zum Nachteilsausgleich kann z.B. per Mail oder auf dem Flur geklärt werden. Mit Item II.26 ist lediglich ein Modus angesprochen, zudem eine komplexe und aufwändige Form, die schon allein deshalb nicht so häufig stattfinden kann.

Die genannten Häufigkeiten bzgl. schulrechtlicher Fragen verweisen zusätzlich da- rauf, dass entsprechende Anfragen und Unsicherheiten in der Regelschule bestehen und die Mobilen Dienste einen Informationsvorsprung mitbringen, den sie häufig bis sehr häufig nutzen. Grundsätzlich gibt es durchaus Möglichkeiten an Regelschulen Informationen in diesem Bereich anders und ohne Rückgriff auf Sonderpädagogen zu erhalten bzw. zu verbreiten.

Interessant bzgl. der Informationsveranstaltungen ist, dass – es wird ja ein gewisser Aufwand für die Durchführung unterstellt – zwei Teilnehmende diese mehrmals in der Woche durchführen und II.18 mehrmals im Monat. Hier wäre zu vermuten, dass damit entsprechende Arbeitsschwerpunkte und Expertisen vorliegen, um diese Veranstaltungen durchführen und gestalten zu können. Selbst wenn dies seltener vorkommt, so ist es für 105 von 140 Befragungsteilnehmern keine fremde Tätigkeit, eine Auseinandersetzung damit erfolgt.

#### *8.1.2.2 Dokumentieren*

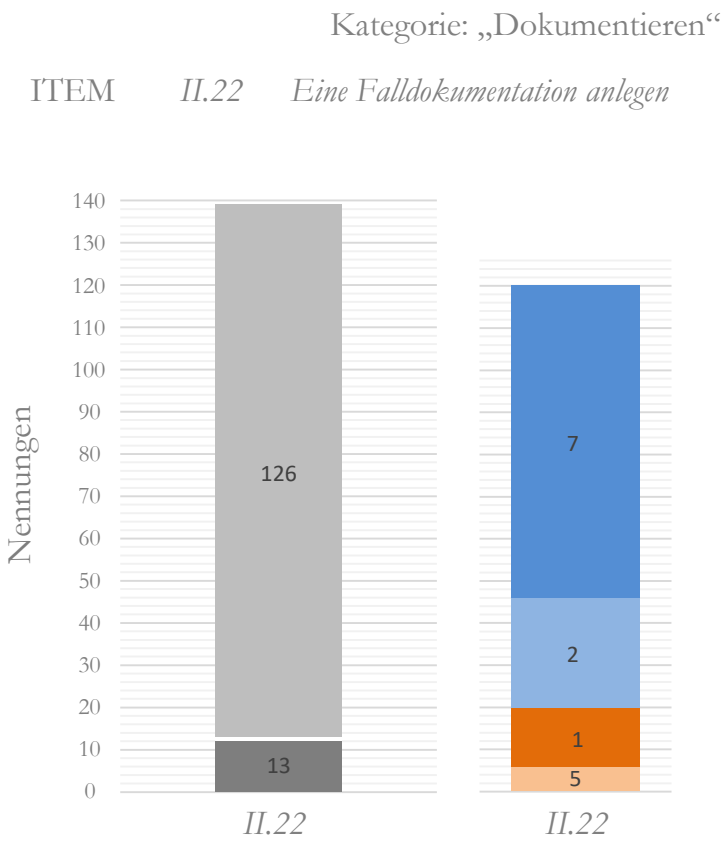



*Abbildung 36: Ergebnisse zur Kategorie „Dokumentieren“*

Für ein Großteil der Befragten ist das Anlegen einer Falldokumentation ein Bestanteil ihrer Aufgaben, zum großen Teil wird dies mehrmals in der Woche gemacht. Für knapp unter 10% ist die Falldokumentation jedoch keine Aufgabe. Bei den Häufigkeiten gaben 20 Teilnehmer an, die Falldokumentation nur über längere Zeiträume anzufertigen. Die Falldokumentation ist somit nicht überall verpflichtend eingeführt und auch nicht unbedingt zeitnah durchzuführen. Für den Großteil der Teilnehmerinnen hat sich hier aber eine sehr alltägliche Aufgabe herauskristallisiert, etwas was häufig, also zeitnah und/ oder für viele Fälle, zu erledigen ist.

Die Falldokumentation ist nicht durch gesetzliche oder untergesetzliche Vorgaben geregelt. Von daher ist zusätzlich festzuhalten, dass es notwendig war eine Form der Falldokumentation zu entwickeln. Diese kann sich auf örtliche Begebenheiten, organisatorischen Rahmenbedingungen, sowie der konzeptuellen Ausrichtung ungehindert orientieren und unterschiedlich gestaltet werden. Insofern haben die Mobilen Dienste aus ihrer Tätigkeit heraus

die Notwendigkeit der Falldokumentation erschlossen, haben diese selbst entwickelt und führen sie aus. In diesen Fällen sind Sonderpädagogen in Mobilen Diensten nicht ausschließlich Ausführende in einem Aufgabengebiet, sondern sie entwickeln und gestalten ihren Arbeitsplatz (weiter) bis hin zu einer formalen Dokumentation.

### *8.1.2.3 Fallbezogen vernetzen*

Kategorie: „Fallbezogen vernetzen“

ITEMS

*II.7 Sich fallbezogenen mit anderen Institutionen absprechen*

*II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen*

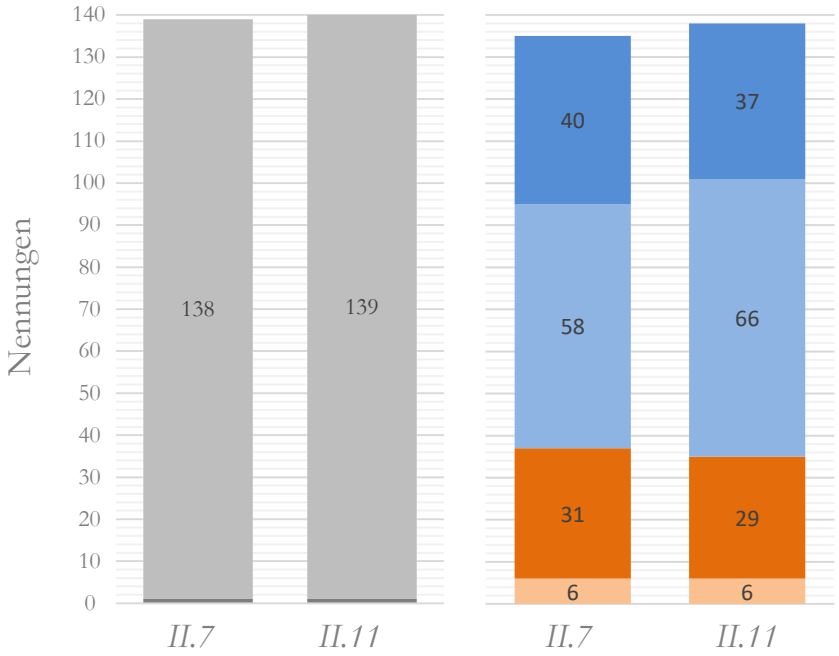



*Abbildung 37: Ergebnisse zur Kategorie „Fallbezogen vernetzen“*

Sehr eindeutig ist die fallbezogene Vernetzung eine Aufgabe von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten. Dabei ist der Modus „Runder Tisch“ eine geläufige Form. Beide grundsätzlichen Aussagen für diese Aufgaben werden verstärkt dadurch, dass die Absprache und die Teilnahme an Runden Tischen, mehrheitlich häufig und sehr häufig vorkommt.

Absprachen und Runde Tische zeichnen sich u.a. darüber aus, dass unterschiedliche Institutionen sowie oft unterschiedliche Professionen, sich über eine Situation bzw. einen „Fall“ beraten. Sonderpädagogen in Mobilen Diensten benötigen insofern allgemeine Kompetenzen bzgl. der Kommunikation über Berufsgrenzen hinweg, sowie ihre spezifischen Fachkompetenzen, um sich entsprechend einzubringen. Bis hin zur Leitung von Runden Tischen kann der Aufgabenbereich von Sonderpädagogen ebenso gehen, wie das Nachvollziehen der jeweiligen Fallführungen und

Argumentation anderer Professionen und des Moderierens zwischen Beteiligten.

Aus der Häufigkeit lässt sich ableiten, dass Techniken und Kompetenzen sich schnell verinnerlichen. Es ist ferner davon auszugehen, dass diese Aufgaben und Kompetenzen in einem beruflichen Habitus aufgehen.

Es geht mit diesem Befund einher, dass die eigene Sichtweise mit denen anderer Beteiligter in Austausch gebracht wird. Sonderpädagogen in Mobilen Diensten sind daher mit Situationen konfrontiert, in denen nicht nur Analysen und Vorgehensweisen zusammengebracht werden, sondern, dass diese auch in Konkurrenz zu einander stehen können oder sich widersprechen. Bis hin zu Ablehnung der eigenen Vorstellungen kann es kommen. Auf beiden Ebenen gilt es daher die eigene Argumentation womöglich zu ergänzen, zu adaptieren, zu verändern oder damit zu überzeugen. Dasselbe gilt dabei für die Sonderpädagogen selbst in Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der anderen Beteiligten – und wie damit für einen professionellen und zielführenden Arbeitsprozess umzugehen wäre.

#### *8.1.2.4 Den Mobilen Dienst vernetzen*

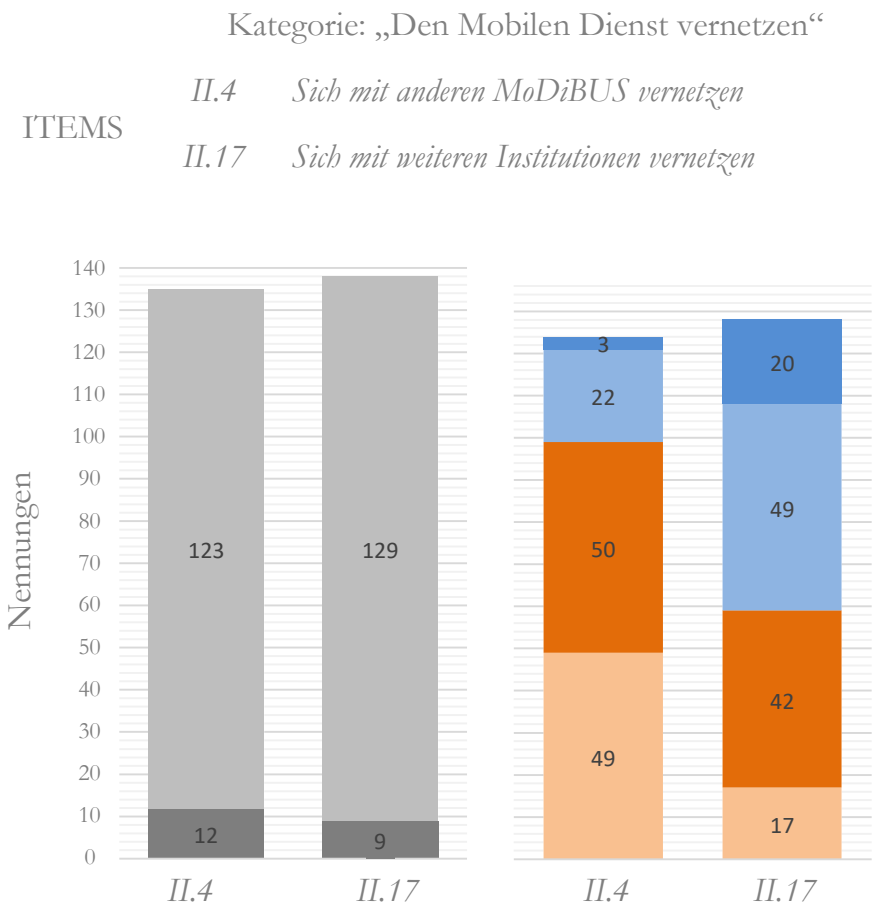



*Abbildung 38: Ergebnisse zur Kategorie „Den Mobilen Dienst vernetzen“*

Betrachtet man die Vernetzung über den Fall hinaus, so weisen die Ergebnisse für beide Items aus, dass diese in Richtung zu anderen Institutionen, sowie zu weiteren Mobilen Diensten, jeweils als Aufgabe angenommen wird.

Der Austausch mit weiteren Mobilen Diensten steht insbesondere für die konzeptuelle Entwicklung und für weitere Aspekte, wie z.B. Selbstfürsorge, die keinen unmittelbaren Einfluss oder Ertrag auf die Bearbeitung einzelner Fälle haben. Dieses Engagement umfasst damit die allgemeine Auseinandersetzung mit der Tätigkeit im Mobilen Dienst. Dass diese Vernetzung derart klar als Aufgabe genannt wird, zeigt, dass diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsplatz und der Austausch darüber wesentlich für die Arbeit im Mobilen Dienst sind. Die Häufigkeiten weisen aus, dass diese Vernetzungstreffen zum Großteil jährlich oder halbjährlich stattfinden, was ein direkter Hinweis auf die Fachtage in Oldenburg darstellt.

Da wo dieser Austausch noch häufiger stattfindet, kann dann von einem noch engeren Arbeitsverhältnis ausgegangen werden. Dadurch sind weitergehende Engagements möglich, wie gemeinsame Fortbildungen oder gegenseitige Beratung. Bekannt sind z.B. halbjährliche Treffen der Mobilen Dienste „Niedersachsen Süd“ (Hameln, Hannover, Hildesheim, Göttingen, Braunschweig, …) regelmäßige Treffen der Mobilen Dienste in der Stadt und dem Landkreis Osnabrück sowie anlassbezogene Kooperationen zwischen den Mobilen Diensten in Ostfriesland (MESEO).

Die Vernetzung mit Institutionen vor Ort steht demgegenüber deutlicher in Zusammenhang mit der Verbesserung der jeweiligen Fallarbeit und dem weiteren, v.a. präventiven, Wirken der Mobilen Dienste. So gilt es Arbeitsabläufe zu optimieren, sich gegenseitig kennenzulernen und sich über Arbeitsweisen auszutauschen. Zusätzlich binden sich Mobile Dienste unterschiedlich vor Ort ein und können darüber präventive Aspekte ihrer Arbeit einbringen, z.B. in den Arbeitskreisen „Jugendhilfe – Schule“, bei den Präventionsräten oder in weiteren Arbeitsgruppen. Wie deutlich wird, ist diese Kooperation eine Aufgabe, die mit häufigen Terminen für etwas mehr als die Hälfte der Befragten verbunden ist. Insofern ist hier der Aspekt des „zusammenarbeiten“ für diese Gruppe noch eher möglich und notwendig. Hinzu kommt, dass diese Beteiligten, selbst wenn wir von mehreren Kontakten pro Halbjahr sprechen, weitaus engere Beziehungen zu weiteren Institutionen aufbauen können, als dies für Schulen oder die einzelnen Lehrkräfte möglich ist. Und die häufigen Kontakte erlauben es zudem auf Entwicklungen in den unterschiedlichen Bereichen zu reagieren bzw. die jeweilige Information oder Arbeitsweise zu erläutern.

### *8.1.2.5 Diagnostizieren*

Kategorie: „Diagnostizieren“

ITEMS
*II.15 Eine Kind-Umfeld-Diagnostik schreiben*
*II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten*
*II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen*

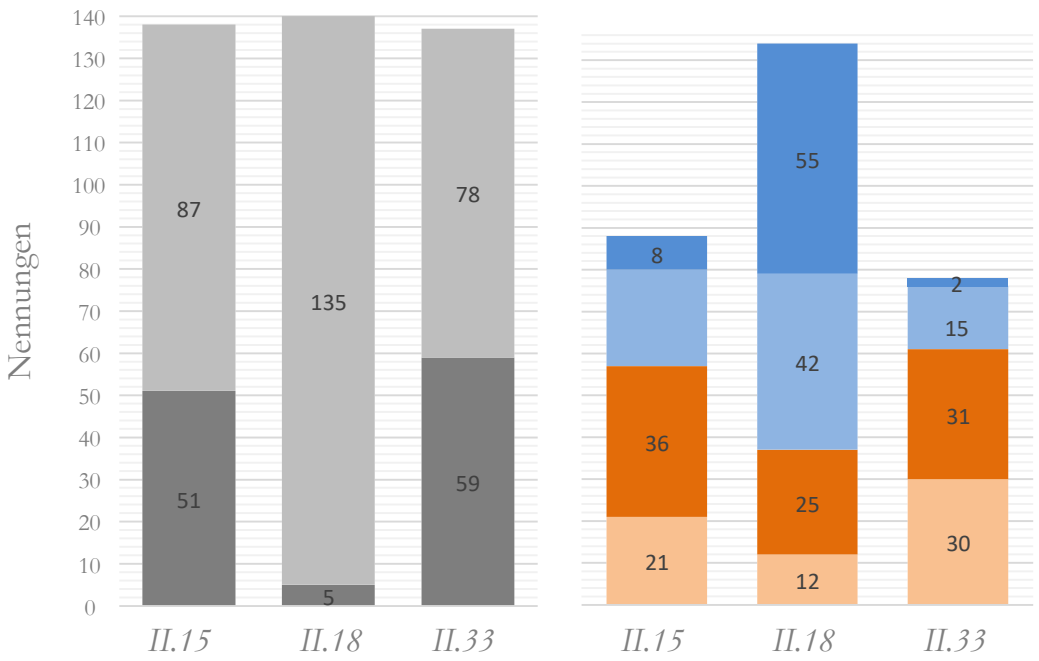



*Abbildung 39: Ergebnisse zur Kategorie „Diagnostizieren“*

In dieser Kategorie ergibt sich ein differenziertes Bild. Die beiden Items II.15 und II.33, die auch eine besondere Stellung im Verfahren zur Überprüfung auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs einnehmen (können), haben jeweils hohe Anteile von Teilnehmern, die diese jeweils nicht als ihre Aufgabe ansehen. Das Item II.18, also die Unterrichtsbeobachtung, ist hingegen für viele Befragten mehr eine Aufgabe.

So kann konstatiert werden, dass über den Einsatz von Testdiagnostik und das Schreiben einer Kind-Umfeld-Analyse keine klare „Richtlinie“ für Mobilen Diensten in Niedersachsen herrscht. Dabei kann es sein, dass bestimmte Mobile Dienste grundsätzlich keine Gutachten im Rahmen des o.g. Verfahrens schreiben, und deshalb dies nicht als ihre Aufgabe ansehen können. Ebenso kann es bei anderen zu Vermischungen gekommen sein, mit weiteren Aufgaben

und Rollen als Sonderpädagoge an der Förderschule oder in der sonderpädagogischen Grundversorgung.

Bzgl. der Häufigkeiten wird deutlich, dass der Einsatz von Testverfahren, wie auch die Kind-Umfeld-Analysen, von den meisten Teilnehmern eher selten stattfindet. Erstaunlich ist, dass beide Items – es wird bei beiden ein größerer organisatorischer und zeitlicher Aufwand unterstellt – in den Kategorien häufig und v.a. sehr häufig vertreten sind. Hier sind wiederum spezifische Expertisen zu vermuten.

Die Unterrichtsbeobachtung wird von einem Großteil der Befragten Kollegen sehr häufig oder häufig gemacht. Sie ist insofern für viele Mobile Dienste in Niedersachsen eine alltägliche Aufgabe, ein Merkmal der Tätigkeit und des Mobilen Dienstes. Sie stellt somit auch die diagnostische Grundlage für die Mobilen Dienste in Niedersachsen dar, teilweise ergänzt um die beiden weiteren Items. Da wo die Beobachtung keine Aufgabe ist oder nur sehr selten vorkommt, spielt sie diese Rolle nicht. Dort sind andere Verfahrensweisen zu vermuten, wie z.B. auf regelhafte Hospitationen zu verzichten, sondern diese nur nach Abklärung mit der Lehrkraft anzubieten.

### *8.1.2.6 Förderung planen und unterstützen*

Kategorie: „Förderung planen und unterstützen“

ITEMS

*II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen*

*II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren*

*II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen*

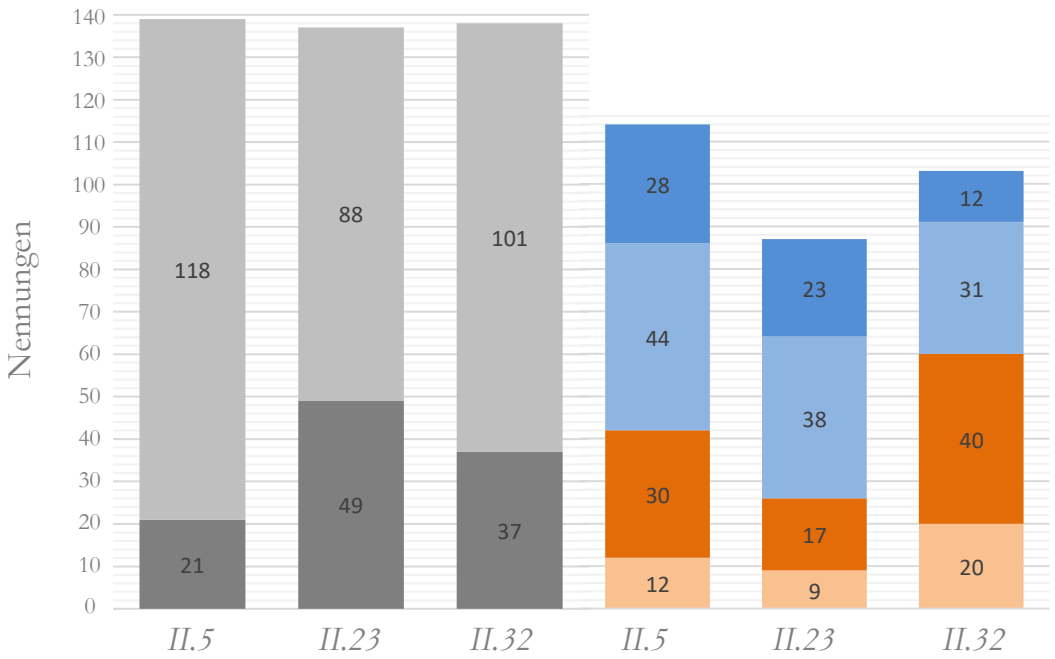



*Abbildung 40: Ergebnisse zur Kategorie „Förderung planen und unterstützen“*

In der Kategorie „Förderung planen und unterstützen“ sind drei Items angelegt worden. Jeweils die Mehrheit der Befragten (84,9%; 64,2% & 73,2%) sah in den drei Aufgaben auch die eigene Aufgabe. Es ergibt sich ein differenziertes Bild.

So ist für 15,1% die (gemeinsame) Ausarbeitung von Förderplänen nicht ihr Aufgabengebiet. D.h. die Beratung und Unterstützung wird an dieser Stelle entweder gar nicht oder von der zuständigen Lehrkraft der Regelschule alleine in eine dokumentierte Förderung überführt und planvoll aufeinander abgestimmt. Die Kontrolle der Förderung sehen 35,8% nicht als ihre Aufgabe an. Hinzu kommen Kommentare, die insbesondere auf die Bedeutung des Wortes „kontrollieren“ verweisen. Die Förderung wird von vielen nicht „kontrolliert“, sondern v.a. begleitet. An dem Begriff der Kontrolle scheinen sich die Geister also durchaus zu scheiden.

Materialien für die weitere Förderung bereitzustellen sehen 26,8% nicht als ihre Aufgabe an – auch hier wieder eine Aufgabe, die eine klare Opposition unter den Befragten hervorbringt. Evtl. spielt hier eine Rolle, dass es, gerade bei einem Ansatz, der stark auf Beratung setzt, oft gar nicht zum Kontakt mit den Kindern kommt und ebenso oft auch Rahmenbedingungen und systemische Sichtweisen einbezogen wer- den, wonach sich häufig beim Ratsuchenden Strategien bilden, die er dann alleine umsetzt. Methoden und Techniken spielen dann schon gar keine Rolle mehr, das sonderpädagogische Fachwissen wird nicht benötigt bzw. ist evtl. bereits im Sinne des Kompetenztransfers bereits bei der ratsuchenden Person aktiviert worden.

Betrachtet man die Häufigkeiten so wird deutlich, dass die gemeinsame Förderplanung und die Kontrolle oder Begleitung der Förderung häufiger stattfindet. Sollte diese jeweils also eine Aufgabe sein, dann sind diese eher mehrmals im Monat bzw. in der Woche auszuführen. Etwas anders verhält sich bei Item II.32 Materialien für eine Förderung bereitstellen: Hier ist die größte Gruppe, die, die diese Aufgabe mehrmals im Halbjahr (= selten) haben. Zusammen mit der Kategorie „sehr selten“ liegt diese auch über der Anzahl derer die diese Aufgabe häufig oder ehr häufig erledigen. Also eine Aufgabe, die da wo sie als solche wahrgenommen wird eher selten zur Anwendung kommt.

### *8.1.2.7 Interventionen durchführen*

Kategorie: „Interventionen durchführen“

ITEMS

*II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen*

*II.9 Eine Kurzzeit-Fördergruppe (im Sinne einer Ersatzbeschulung) leiten*

*II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen*

*II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen*

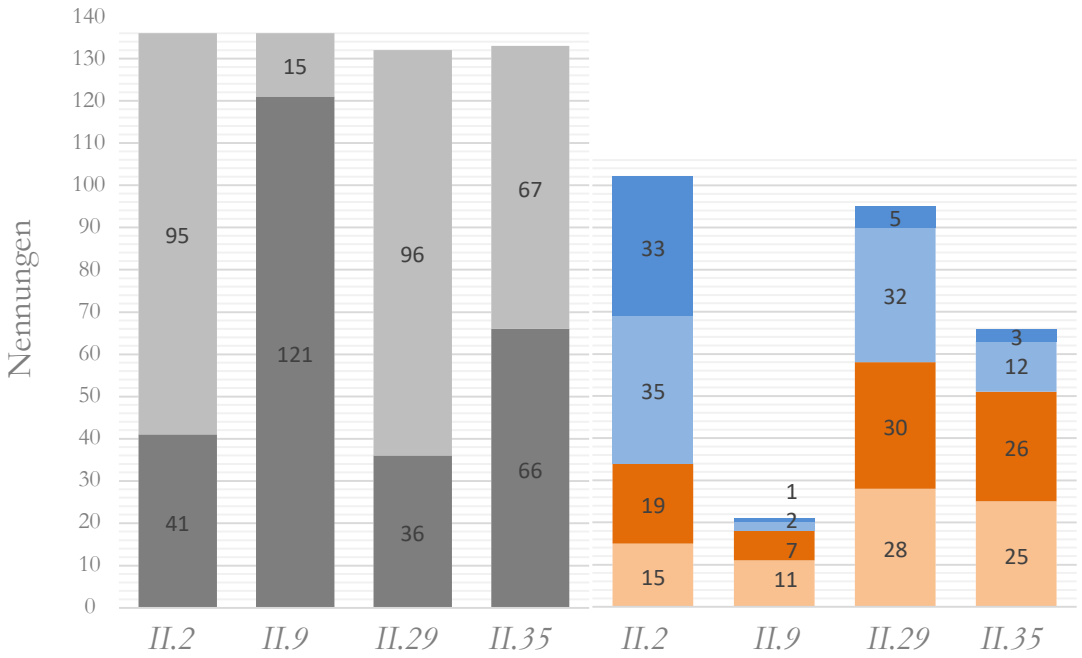



*Abbildung 41: Ergebnisse zur Kategorie „Interventionen durchführen“*

Unter der Kategorie „Interventionen durchführen“ sind vier verschiedene Modi der Umsetzung subsumiert: Interventionen mit einem einzelnen Schüler, mit einer Kleingruppe, mit der Klasse der ratsuchenden Lehrkraft und als kurzzeitige Ersatzbeschulung. Letztere, also Item II.9, fällt im Ergebnis heraus, da hier die überdeutliche Mehrheit (89,0%) der Teilnehmenden nicht ihre Aufgabe sehen. Dabei gaben die Teilnehmer v.a. eine seltene oder sehr seltene Ausübung an, insgesamt für drei Teilnehmende an der Befragung war dies eine häufige Aufgabe. Beide Ergebnisse bestätigen die Erhebungen zur Anzahl

solcher Gruppen im Rahmen der Mobilen Dienste in Niedersachsen, sowie deren Organisationsform (teilweise unter der Leitung von Sozialpädagogen).

Die drei weiteren Aufgaben sind weniger eindeutig festgelegt. So sieht etwa die Hälfte der Befragten die Durchführung von Interventionen mit einer Kleingruppe als ihre Aufgabe an, und die Hälfte nicht. Wenn dies eine Aufgabe ist, kommt dies aber eher selten zur Umsetzung.

Ungefähr gleich verteilt sind die Antworten für Einzel- bzw. Klasseninterventionen: 69,3% bzw. 72,7% sehen dies als ihre Aufgaben an, 29,9% bzw. 27,3% nicht. Gerade die Einzelintervention spielt eine bedeutsame Rolle, da diese zudem häufig/ sehr häufig stattfindet.

### *8.1.2.8 Moderieren*

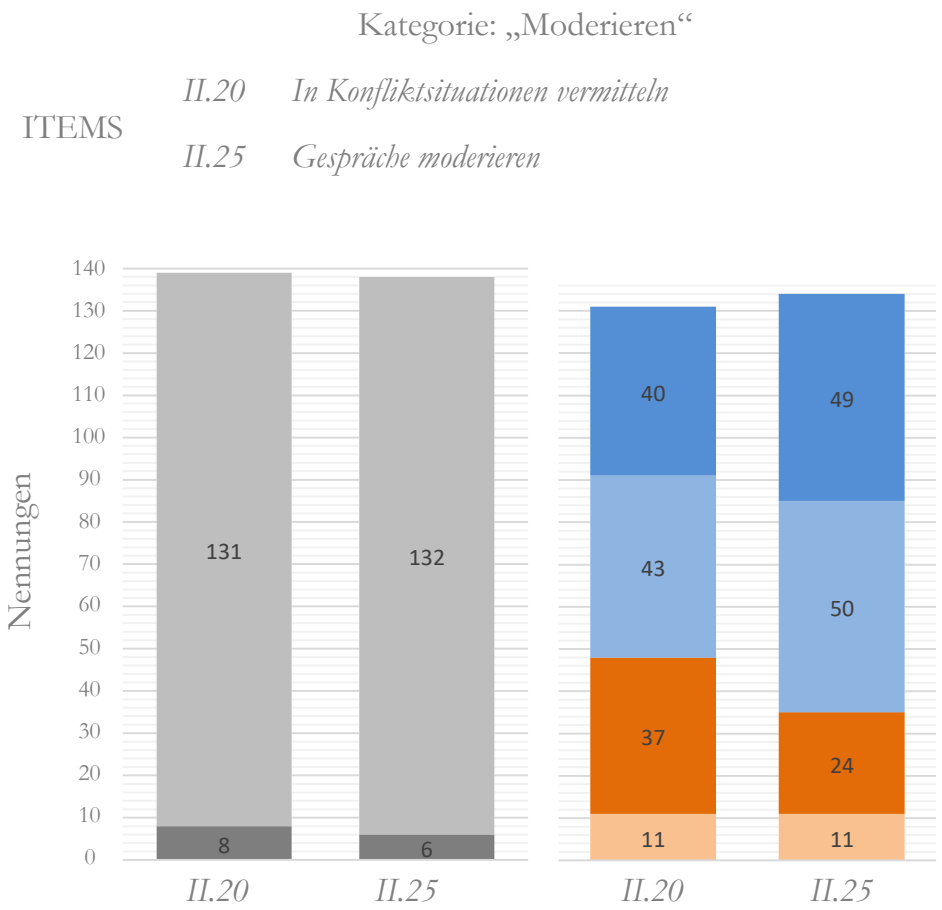



*Abbildung 42: Ergebnisse zur Kategorie „Moderieren“*

Sehr eindeutige Aussagen gibt es bzgl. der beiden Items zur Kategorie „Moderieren“. Mit 94,2% bzw. 95,7% sowie mit deutlichem Schwerpunkt bei häufig/ sehr häufig, ist sowohl das vermitteln in Konfliktsituationen sowie das moderieren von Gesprächen eine deutliche ausgeprägte Aufgabe in den verschiedenen Mobilen Diensten.

### *8.1.2.9 Kompetenzen vermitteln*

Kategorie: „Kompetenzen vermitteln“

*ITEMS*

*II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln*

*II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen*

*II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln*

*II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen*

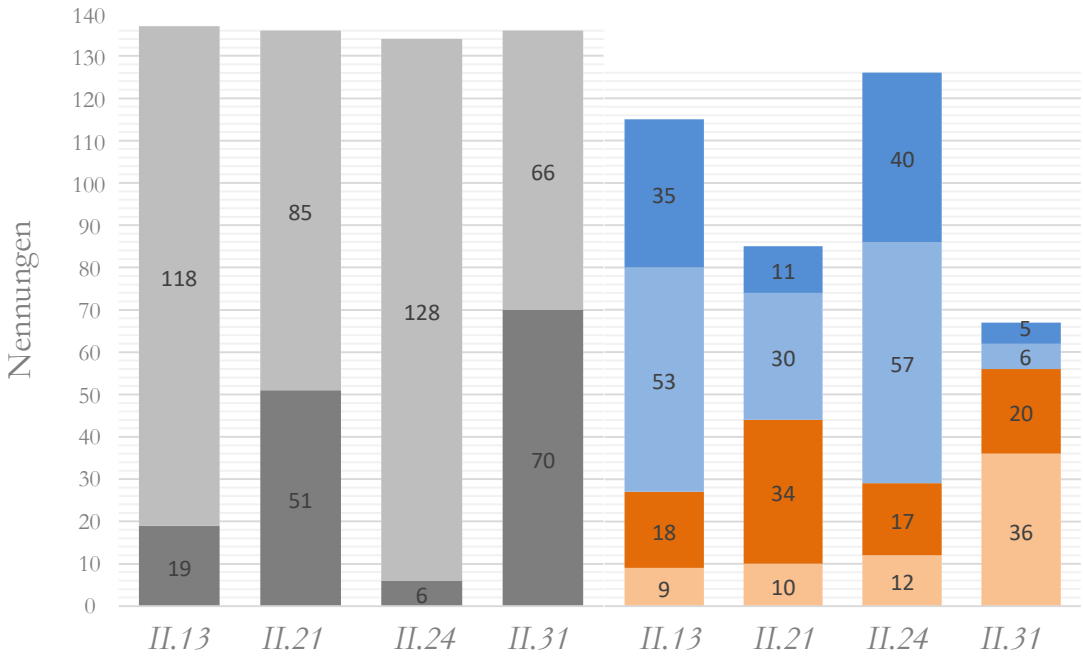



*Abbildung 43: Ergebnisse zur Kategorie „Kompetenzen vermitteln“*

Mit unterschiedlichen Gewichtungen wurden die Items der Kategorie „Kompetenztransfer“ bewertet. So ist das Item II.24 *„Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln“* für 95,5% für die große Mehrheit eine Aufgabe, die zudem von vielen häufig bzw. sehr häufig ausgeführt wird. Nicht mehr ganz so deutlich ist die Ausprägung bzgl. Item II.13 *„Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln“*, worin zwar die Mehrheit von 86,1% ihre Aufgabe wiederfindet, jedoch auch 13,9% darin nicht ein Bestandteil ihres Tätigkeitsprofils sehen. Im direkten Vergleich bleibt hier bereits fest- zuhalten, dass die Vermittlung von Interventionen als etwas wichtiger angesehen wird, als

die Vermittlung des Grundwissens des Förderschwerpunkts. Wobei beide Aufgaben für den Großteil der Befragten den Alltag bestimmen.

Das Coachen von Unterricht ist für die Mehrheit der Teilnehmer eine Aufgabe (62,5%), jedoch ist es für eine große Gruppe keine Aufgaben (32,5%). Wenn die Aufgabe ausgeführt wird, dann in etwa zu gleichen Teilen selten/ häufig und auf geringerem Niveau sehr selten/ sehr häufig. Hier gibt es deutliche Unterschiede, bzgl. der Übernahme als Aufgabe und in der Häufigkeit der Ausübung. Daraus ergibt sich die Relevanz der Ausbildung von Expertise.

Noch deutlicher wird der Unterschied zwischen den Mobilen Diensten bzw. der Teilnehmer bei Item II.31 „Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen". Dies ist für eine leichte Mehrheit von 51,5% keine Aufgabe, während es für 48,5% eine ist. Die angegebenen Häufigkeiten verblüffen insofern, dass 5 bzw. 6 Teilnehmer angeben diese Aufgabe mehrmals in der Woche bzw. mehrmals im Monat durchzuführen. Dies könnten starke Hinweise auf Spezialisierungen sein, sowie um einen weiten Begriff von Fortbildung. Offensichtlich herrscht für diesen Bereich auch keine Leitlinie aus der bisherigen Arbeit heraus.

### *8.1.2.10 Familien einbeziehen und aktivieren*

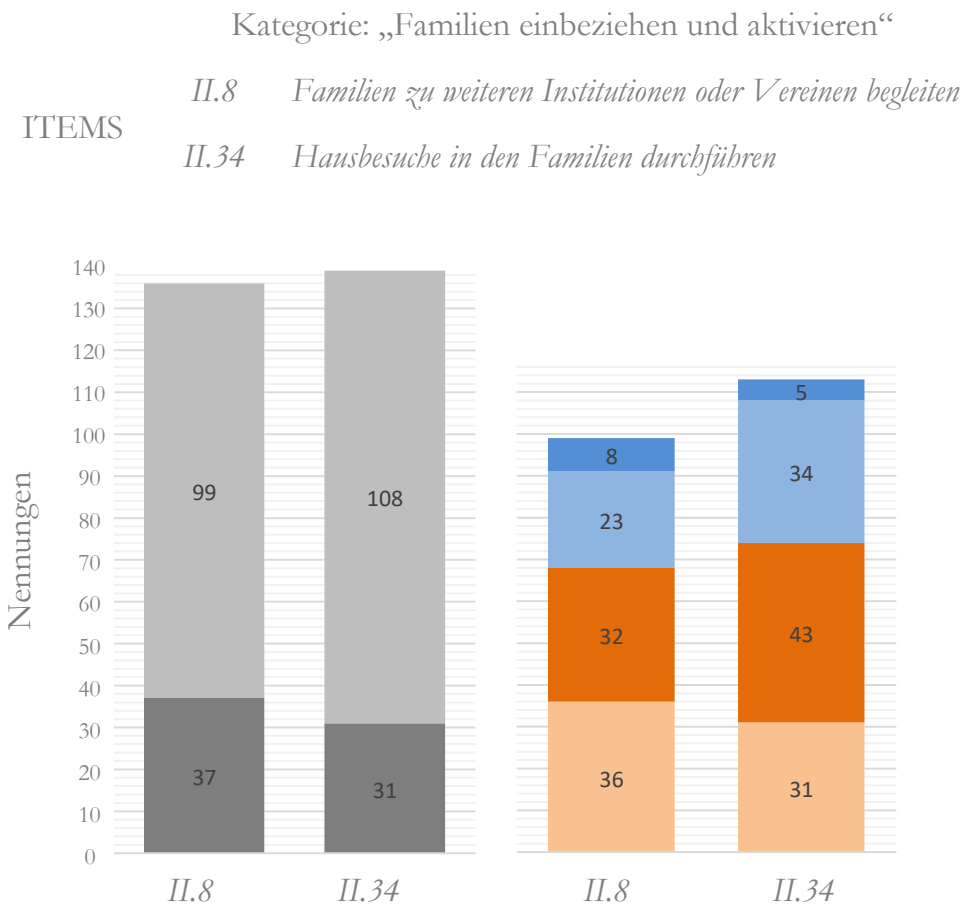



*Abbildung 44: Ergebnisse zur Kategorie „Familien einbeziehen und aktivieren“*

Die beiden Items der Kategorie „Familien einbeziehen und aktivieren“ sind recht ähnlich beantwortet worden. Es wird deutlich, dass sowohl die Begleitung von Familien zu Institutionen und Vereinen, als auch die Durchführung von Hausbesuchen für einen Großteil der Befragten zum Aufgabenbereich gehört – und beides eher selten/ sehr selten durchgeführt wird, aber eben auch zu nennenswerten Anteilen häufig/ sehr häufig. Es ist von einem Augenmerk auf diese Thematik auszugehen, wenngleich diese Aufgaben nicht widerspruchsfrei bleiben und keineswegs durchgängig zum „Alltagsgeschäft“ gehören.

Für 27,2% ist es keine Aufgabe Familien zu begleiten und für 22,3% sind Hausbesuche ebenfalls kein Teil ihres Tätigkeitsprofils. Es ist davon auszugehen, dass entweder eine Aufgabenteilung in multiprofessionellen Teams ursächlich ist, oder eine Ausrichtung des Mobilen Dienstes auf den schulischen Kontext, ohne ein aktives Wirken im familiären Wirkungsraum.

*8.1.2.11 Beraten*

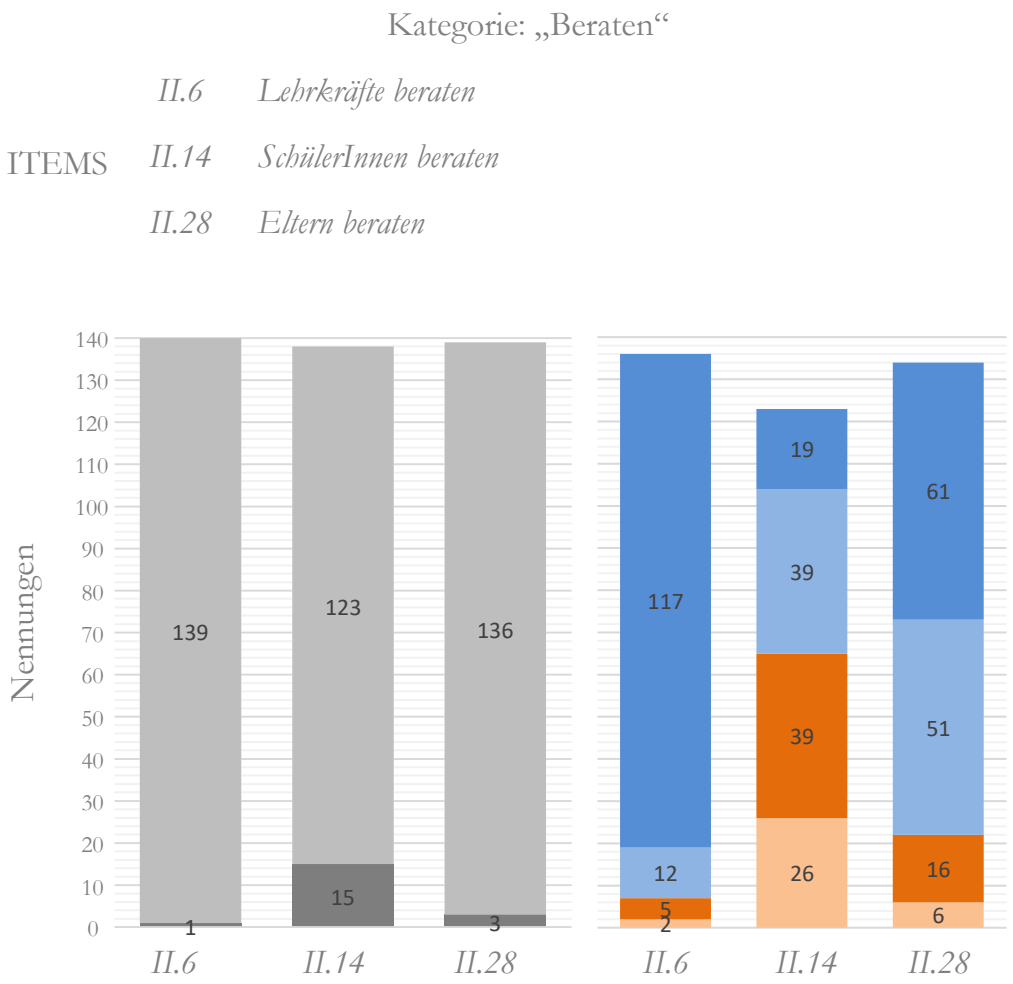



*Abbildung 45: Ergebnisse zur Kategorie „Beraten“*

Die Kategorie Beratung betrifft eine Grundlage der Mobilen Dienste. Von vornherein ist diese Tätigkeit als Aufgabe den Mobilen Diensten zugedacht worden. Dabei ist an dieser Stelle keine Unterscheidung zwischen Beratungsansätzen vorgesehen und die jeweilige Bedeutung für die Befragten kann ebenfalls ausschließlich über die Häufigkeiten abgelesen werden. Entscheidend an dieser Stelle sind die Häufigkeitsunterschiede und die Unterschiede zwischen den Adressaten der Beratung.

Die Beratung von Lehrkräften sieht lediglich ein Teilnehmer nicht als seine Aufgabe an. Ansonsten gibt es hier einen breiten Konsens mit 99,3%, die genau das tun. Ähnlich verhält es sich, wenn es um die Beratung der Eltern geht. Hier sind es lediglich drei Kollegen, die dies für sich ausschließen – was 2,2% entspricht, gegenüber 97,8% die dies nicht tun. Schüler zu beraten ist

demgegenüber für einen größeren Anteil keine Aufgabe, nämlich 10,9%. Für 89,1% ist es jedoch eine Aufgabe ist. Insofern ist die Beratung grundsätzlich für alle drei Adressatengruppen eine weit verbreitete Aufgabe, lediglich bzgl. der Schüler gibt es einen nennenswerten Anteil, der diese Beratung für sich ausschließt.

Werden die Häufigkeiten betrachtet, so sticht klar heraus, dass die Beratung von Lehrkräften die Haupttätigkeit der Mobilen Dienste ist. Schon deutlich seltener werden die Beratungen der Eltern angegeben, wobei es sich immer noch v.a. um mehrmalige Wiederholungen im Monat handelt. Gerade für diese Bereiche ergibt sich die Notwendigkeit zu entsprechender Expertise bzw. kann sich diese als Folge der häufigen Anwendung besser entwickeln.

Breiter gestreut sind die Antworten bzgl. der Beratung von Schülern. So gibt es eine nennenswerte Anzahl von Kollegen, die diese sehr häufig oder auch sehr selten beraten, die beiden mittleren Angaben kommen häufiger vor. Insofern wird die Beratung von Schülern sehr unterschiedlich gehandhabt, von sehr häufigen Kontakten bis hin zum Ausschluss dieser Aufgabe.

### *8.1.2.12 Sich an Schulentwicklung beteiligen*

Kategorie: „Sich an Schulentwicklung beteiligen“

ITEMS

*II.3 Präventionsprojekte durchführen*

*II.16 Thematische Arbeitskreise an Schulen leiten*

*II.27 Schulentwicklungsberatung durchführen*

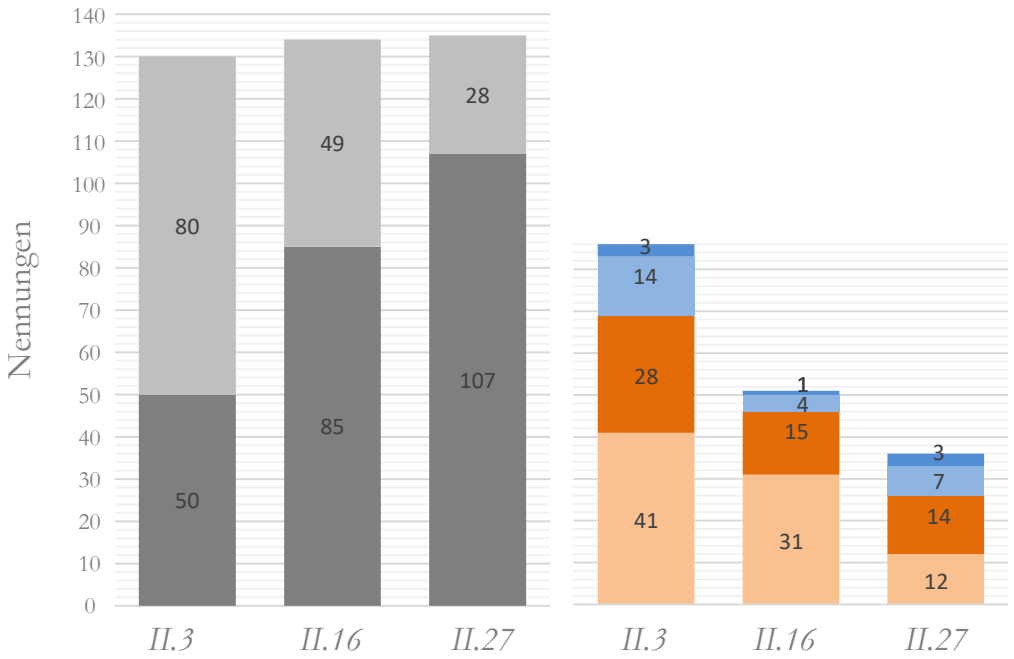



*Abbildung 46: Ergebnisse zur Kategorie „Sich an Schulentwicklung beteiligen“*

Mit zwei Items bei denen jeweils der Großteil der Befragten angab, dass diese nicht als Aufgabe betrachtet werden (II.16: 63,4%; II.27: 79,3%), sowie einem Item mit einem hohen Anteil mit dieser Angabe (II.3: 38,5%), wird die Kategorie *„Sich an Schulentwicklung beteiligen“* äußerst kritisch betrachtet bzw. vielerorts nicht ins Portfolio aufgenommen. Während die Durchführung von Präventionsprojekten von vielen Befragten noch durchgeführt wird, sind die Leitung von Arbeitskreisen und Schulberatung jeweils Aufgaben von einer Minderheit der Befragten. Hinzu kommt, dass in allen drei Items angegeben wurde, dass sie eher selten getätigt werden.

Schulberatung ist ein Begriff der gleichfalls von einer Einrichtung der Niedersächsischen Landesschulbehörde genutzt wird und seit langem etabliert ist. Schulentwicklungsberater stehen landesweit zur Verfügung und sind

entsprechend bekannt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass diese Aufgaben von mehreren Befragten bearbeitet werden, in Einzelfällen sogar sehr häufig. Insofern herrscht an einigen Standorten durchaus das Aufgabenverständnis vor, Schulentwicklung zu betrieben und als Mobiler Dienst dafür zur Verfügung zu stehen.

*8.1.2.13 Sich beraten*

Kategorie: „Sich beraten“

| | | |
|---|---|---|
| ITEMS | *II.12* | *Sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten* |
| | *II.36* | *Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen* |

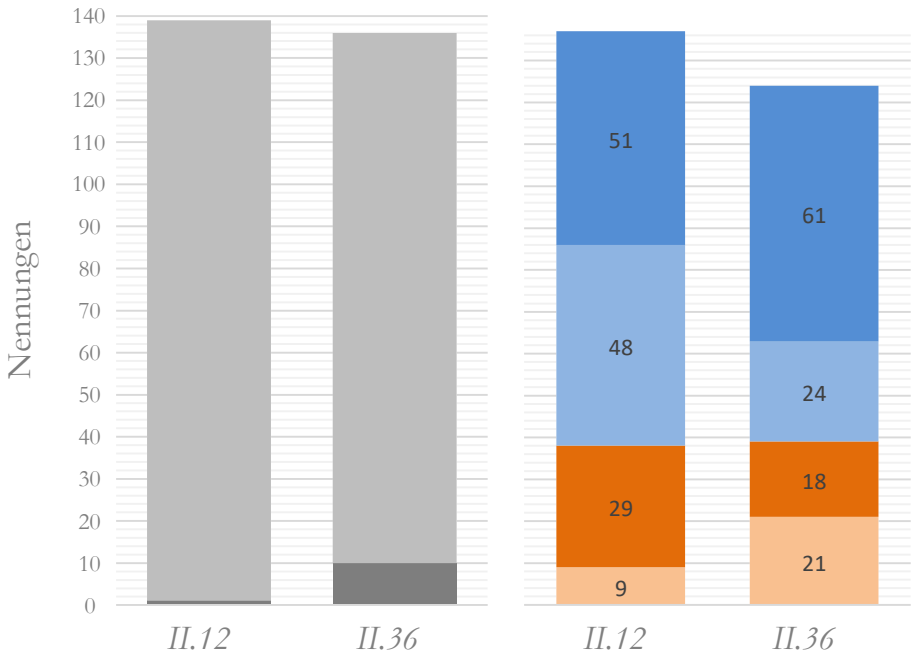



*Abbildung 47: Ergebnisse zur Kategorie „Sich beraten“*

Sehr eindeutig fallen die Voten für die beiden Items der Kategorie „Sich beraten“ aus. *„Sich im Team über einen Fall beraten“* ist für 99,3% der Befragten ihre Aufgabe, die zusätzlich mehrheitlich häufig oder sehr häufig ausgeführt wird. Für einen ähnlich hohen Anteil, nämlich 92,6%, ist die *„Beratung im Tandem“*, ebenfalls eine Aufgabe im Mobilen Dienst. Da auch dies mehrheitlich häufig/ sehr häufig umgesetzt wird, scheinen viele der Befragten im Alltag in festen Tandems zu arbeiten bzw. diese Gelegenheit im Gesamtteam fest verankert zu haben.

### *8.1.2.14 Sich fortbilden*

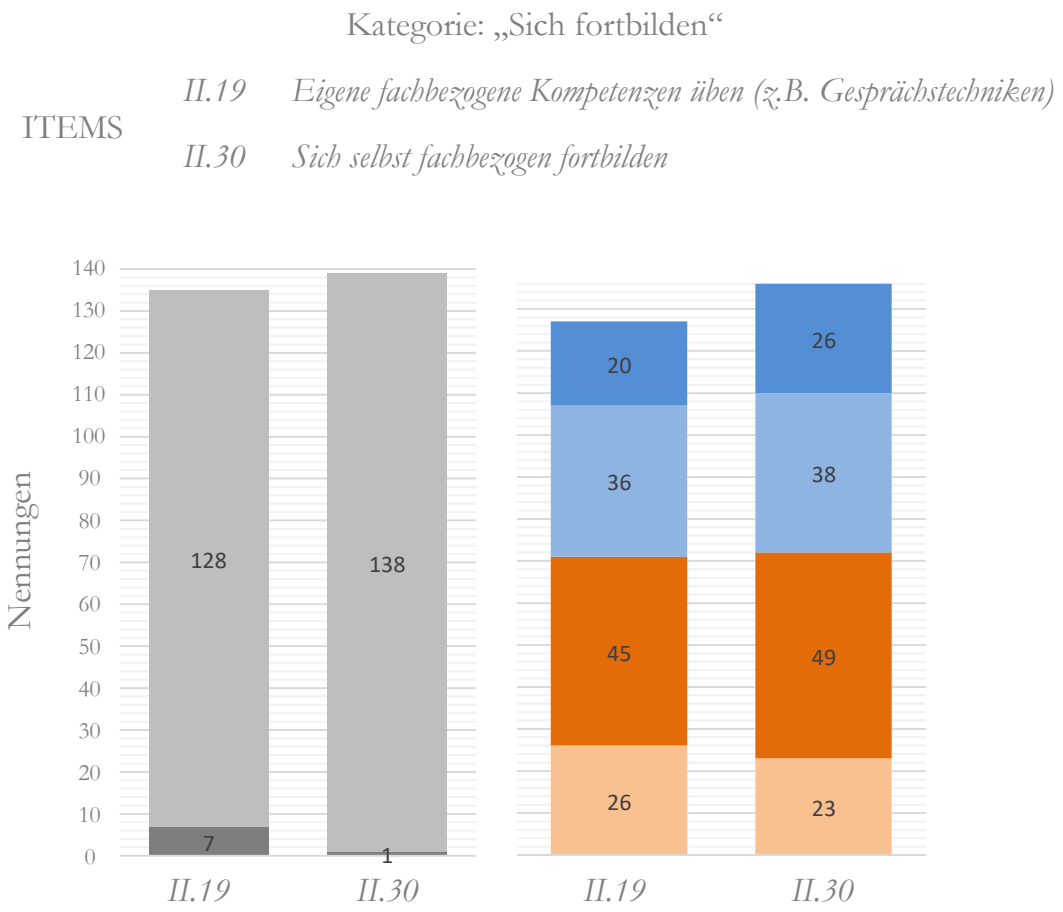



*Abbildung 48: Ergebnisse zur Kategorie „Sich fortbilden“*

Unter der Kategorie „Sich fortbilden“ wurden zwei Items zusammengefasst, die das Üben fachbezogener Kompetenzen sowie die Teilnahme an Fortbildungen beinhalten. Auch hier gibt es zwei ähnliche Ergebnisse, dass beide Aufgaben für die breite Mehrheit zu ihrem Portfolio gehört (94,8% bzw. 99,3%).

Aus den Ergebnissen zur Häufigkeit lässt sich ablesen, dass das Üben und die Teilnahme an Fortbildungen, eine große Bedeutung in den Mobilen Diensten hat. Es zeigt sich, dass die Mehrheit mehrmals im Halbjahr entsprechend aktiv ist und beachtliche Anteile viel häufiger. Dabei stellt sich durchaus die Frage wie bestimmte Aufgaben derart häufig ausgeführt werden. Es ist denkbar, dass die Bearbeitung von Fachlektüre und das Einholen von Wissen zu bestimmten Aspekten, ebenfalls als Fortbildung angesehen werden. Und das Üben der Kompetenzen wird als Teil der weiteren Aufgaben betrachtet.

## 8.2 Ergebnisse der Delphi-Befragung

Die Delphi-Befragung beginnt mit der Diskussion der Fragebogenergebnisse und nimmt dann weiterführende Fragen aus drei weiteren Richtungen auf. Sie steht zwischen Fragebogenerhebung und abschließender Gruppendiskussion. Dabei durchlaufen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung vier, die Ergebnisse der neu aufgestellten Fragen drei Monitoringphasen, sowie drei Diskussionen, bis diese in die Gruppendiskussion einmünden. In diesem Kapitel werden genau diese Ergebnisse der dritten und letzten Delphi-Befragungswelle vorgestellt.

Im Auswertungsheft zur Delphi-Befragung sind alle Ergebnisse jeder Befragungswelle dokumentiert. Die Ergebnisse haben sich unterschiedlich entwickelt. So sind kumulative Ergebnissammlungen ebenso entstanden, wie auch solche, die mit jeder Befragungswelle eine differenzierende Auswertung und Besprechung erhielten. Zu- dem sind Einzelaspekte herausgearbeitet worden, die dann im Monitoring so aufgearbeitet wurden, dass entweder Rankings derselben möglich wurden und dann auch angeboten wurden. Andere Einzelaspekte sind in einer Ausdifferenzierung der Fragestellung herausgearbeitet worden.

Insofern sind alle hier vorgestellten Ergebnisse, wie gewünscht, durch den Verlauf der Delphi-Befragung verarbeitet. Die Diskussion der Teilnehmer, wie auch die jeweiligen Entscheidungen zur Ergebnisrückmeldung und -darstellung im Monitoring, führten dabei zu den o.g. unterschiedlichen „Verarbeitungsmodi“. Im Rahmen der Methodenkritik wird dies in Kapitel 10 dargestellt und diskutiert.

Die jeweiligen Ergebnisse sind grauer Farbe und kursiv gedruckt und heben sich damit vom Fließtext ab. Es wurde nach der Prämisse vorgegangen möglichst die Ergebnisse zusammenzuhalten. Längere Absatzumbrüche, mit Seitenwechsel zum Folgekapitel, konnten nicht immer vermieden werden.

### 8.2.1 Ergebnisse bezogen auf die Fragebogenerhebung

In der Delphi-Befragung wurden die Ergebnisse zu den Rahmendaten und die Ergebnisse zu den einzelnen Aufgaben bzw. Items aufgenommen. Es hat sich gezeigt, dass die Diskussion nicht allein entlang der Aufgaben geführt wurde, sondern sehr stark auch entlang der Ausrichtung und Ausgestaltung der Mobilen Dienste und der damit verbundenen, letztendlich unterschiedlichen, Aufgabenredefinitionen der Mobilen Dienste in Niedersachsen.

#### *8.2.1.1 Umfang der Abordnungsstunden in den Mobilen Dienst*

I. 1

**8 von 11** sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit-Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- *entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung (mehrfach)*
- *stärkere Professionalisierung möglich (mehrfach)*
- *Beratung ist ein professioneller „Full-Time-Job" (mehrfach)*
- *Beratungsbedarf ist vorhanden*
- *es ergibt sich eine klare Berufsrolle*

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- *für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich (mehrfach)*
- *bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend*

**3 von 11** sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit-Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- *der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten (mehrfach)*
- *der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen (mehrfach)*
- *Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung (in Schule)*
- *Unterrichtstätigkeit ist eine Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze*
- *Unterrichtstätigkeit ist eine fortlaufende „Alltagsqualifizierung"*
- *es besteht eine Anbindung an ein Kollegium*

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- *Klassenleitung sollte nicht zusätzlich geleistet werden*
  *(eher eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten (sGv, Sek I- Inklusion))*

Die Diskussion um die Anzahl der Abordnungsstunden führte zu einer Gegenüberstellung von Vollzeit- und Teilzeitabordnung in den Mobilen Dienst.

Unabhängig von gesetzlichen Möglichkeiten, wurden Argumente für eine neue Schwerpunktsetzung für die Arbeit in Mobilen Diensten, nämlich hin zu einer Vollzeit-Beratungstätigkeit, aufgeführt. Dabei wurde die Bedeutung der Unterrichtserfahrung gerade bei einem systemischen Beratungsansatz

relativiert. Auf der anderen Seite wurde argumentiert, dass Unterrichtserfahrung in der Beratung hilfreich sein kann. So kann darüber Glaubwürdigkeit erzeugt werden, die der Ratsuchende dem Berater zuschreibt. Für Vollzeitstellen im Mobilen Dienst wurden insbesondere die Möglichkeiten hier einen Schwerpunkt, eine klarere berufliche Rolle und eine Expertise her- auszubilden als Argumente aufgeführt.

Die Unterrichtserfahrung ist demgegenüber zentrales Argument für eine Abordnung in den Mobilen Dienst in Teilzeit. Sie stützt die Beratung, indem das fachliche Repertoire erweitert wird und die Problematiken der Ratsuchenden nachvollzogen werden können. Außerdem wurde erwähnt, dass bei der derzeitigen Ausgestaltung der Schullandschaft nur so eine ausreichende Anbindung an ein sonderpädagogisches Kollegium erhalten bleibt. Es wurde auf die Gegenargumentation derart eingegangen, dass eine Klassenleitung und eine gleichzeitige Abordnung in den Mobilen Dienst kaum zu vereinbaren sind, dass sogar eher andere inklusive settings als ergänzende Arbeitsfelder zum Mobilen Dienst in Frage kämen. Dabei wird dann selbstverständlich keine Anbindung an ein Förderschulkollegium erreicht.

Die schriftliche Diskussion kommt zu keinem synthetischen Ansatz oder einer differenzierteren Betrachtung z.B. in Abstufungen, sondern endet mit einer Gegenüberstellung. Die Antworten bezogen auf die Gegenargumentation zeigen auf, dass Abstufungen und Mischformen zu erwarten sind und die Argumentationen sich auch anders zueinander verhalten können.

### *8.2.1.2 Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste*

I. 2a) Was sind zentrale und periphere Qualitätsmerkmale von MoDiBUS?

| *zentrales Qualitätsmerkmal* | *peripheres Qualitätsmerkmal* | *(o.B.*)* | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualitätsmerkmale** |
| *10* | *1* | *0* | *Kontinuität* |
| *10* | *1* | *0* | *regelmäßiger Austausch/ Kollegiale Beratung im Team* |
| | | | **eher zentrale Qualitätsmerkmale** |
| *9* | *2* | *0* | *Transparenz* |
| *8* | *3* | *0* | *gemeinsame Haltung/ Grundsätze* |
| *8* | *3* | *0* | *schlüssiges Gesamtkonzept* |
| *7* | *3* | *0* | *regelmäßige Weiterbildung* |
| *7* | *3* | *0* | *Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden/ Aufgabenkonz.* |
| *7* | *3* | *1* | *Arbeitsplatzbeschreibung bzw. transparente Verfahrenswege* |
| *7* | *3* | *1* | *Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten* |
| *6* | *5* | *0* | *FöL mit Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung* |
| *5* | *4* | *2* | *Beratungstandems* |
| *5* | *4* | *2* | *regelmäßige Supervision* |
| | | | **eher periphere Qualitätsmerkmale** |
| *0* | *11* | *0* | *Vielfalt in den Fachrichtungen* |
| *1* | *9* | *1* | *Zusammenarbeit mit Universitäten/ Forschung* |
| *2* | *8* | *1* | *Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam“* |
| *4* | *5* | *2* | *überschaubare Einsatzgebiete* |
| | | | **unklar ausgerichtete Qualitätsmerkmale** |
| *5* | *5* | *1* | *Systemische Beratungsausbildung* |
| *4* | *3* | *4* | *multiprofessionell zusammengesetzte Teams* |

*Tabelle 14: Delphi-Befragung: Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste*

Aus der Diskussion um den Umfang der Abordnungsstunden ergab sich im Verlauf der Delphi-Befragung ein neuer Aspekt: Was sind Qualitätsmerkmale von Mobilen Diensten? Diese wurde derart fortgesetzt, dass nach einer Sammlung von Qualitätsmerkmalen, diese in drei Stufen, nach der Bewertung ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit, eingeordnet werden sollten.

In der hier vorliegenden abschließenden Ergebnisdarstellung, sind die Qualitätsmerkmale in Gruppen sortiert. Dabei ist die Tabelle durchaus als ein Ranking zu sehen: je mehr und eindeutiger eine Bewertung erfolgte, desto höher die jeweilige Stufe. Außerdem gelten die zentralen Qualitätsmerkmale als primäre Einordnungsgröße und sind allgemein weiter oben eingestuft, als die peripheren. Bei zwei zuvor aufgeworfenen Qualitätsmerkmalen gab es keine eindeutige Ausrichtung. Sie bilden eine ab- schließende Zusatzkategorie.

Im Rahmen der Diskussion können Kontinuität und Kollegiale Beratung im Team als die beiden eindeutigsten zentralen Qualitätsmerkmale gelten. Ähnlich deutliche Ergebnisse liegen für die folgenden Qualitätsmerkmale vor: Transparenz, gemeinsame Haltung/ Grundsätze, schlüssiges Gesamtkonzept, regelmäßige Weiterbildung, eine minimale Abordnung von 10 Stunden um hier einen entsprechenden Aufgabenschwerpunkt entwickeln zu können. Alle diese Qualitätsmerkmale haben keine Einschätzung erhalten, dass sie ohne Bedeutung wären. Zugleich schätzt eine deutlichere Mehrheit sie als zentral ein.

Im Folgenden ändert sich dies, die Einschätzungen verteilen sich breiter. Bzgl. der peripheren Qualitätsmerkmale gibt es lediglich einen Konsens bezogen auf die Vielfalt der studierten Fachrichtungen, die ein Team abdeckt. Die weiteren zwei Qualitätsmerkmale sind ebenfalls stark in der Bewertung als peripheres Qualitätsmerkmal, aber es gibt daneben die Einschätzungen, dass sie ohne Bedeutung bzw. von zentraler Bedeutung sind. Beim letzten Merkmal dieser Kategorie wird dies noch stärker, und, wie oben bereits angedeutet, gibt es zwei Merkmale, wo das Diskussionsergebnis äußerst divers ist.

Die hiermit aufgenommene Diskussion über Qualitätsmerkmale bietet viele Möglichkeiten der weiteren Diskussion und v.a. die Erörterung der Praxis. Es zeigt sich, dass es möglich ist zentrale und periphere Merkmale zu unterscheiden und zu gewichten. Die genannten Qualitätsmerkmale befassen sich mit der organisatorischen Struktur (Kontinuität, Abordnungsstunden), Fragen des Konzepts (Schlüssiges Gesamtkonzept, Transparenz, Verfahrenswege) und sehr deutlich mit der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung (Kollegiale Fallberatung, regelmäßige Weiterbildung, …), die sich durch fast alle Qualitätsmerkmale (mit) durchzieht.

#### *8.2.1.3 Sozialpädagogen in Mobilen Diensten*

I.2b) `Für´ oder `Wider´ Sozialarbeit im MoDiBUS Team?

hervorgehobene Argumente `Für´:

- *Erweiterung des Blickwinkels (mehrfach)*
- *Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau (mehrfach)*
- *„unbelasteter" Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom ASD) (mehrfach)*
- *sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich*
- *bei direkter Einbindung des ASD: erleichterte Kommunikation und bessere Akzeptanz*

weitere Hinweise:

- *Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen ist wichtig*
- *die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden*

hervorgehobene Argumente `Wider´:

- *Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen, (mehrfach) was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt*
- *sie haben ein anderes Selbstverständnis und damit andere Zielstellungen in Beratung (mehrfach)*
- *in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig (mehrfach)*
- *Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Maßnahmen*

weiterer Hinweis:

- *eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig (mehrfach)*

Aus der Feststellung, dass es eine beträchtliche Anzahl von Mobilen Diensten gibt, die Sozialarbeit integriert haben, sowie eine nicht minder große Anzahl, die dies nicht hat, wurde dieser Aspekt auch als Qualitätsmerkmal mitdiskutiert. Um die Argumentation genauer zu verfolgen wurde daraus ein eigener Unterpunkt mit dem hier dargestellten Ergebnis.

Die Argumentationen beziehen sich beim `Für´ auf den erweiterten Blickwinkel, erweiterte Möglichkeiten wie (unbelastete) Zusammenarbeit mit Eltern oder

Gruppenangebote, sowie ganz praktisch die verbesserten Kommunikationsmöglichkeiten mit bzw. im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). Als wichtig erachtet wurde, dass die unterschiedlichen beruflichen Rollen und Aufgabenbereiche eine Wichtigkeit besitzen und klar abgegrenzt sein sollten.

Beim `Wider´ wird kritisch angemerkt, dass Sozialpädagogen weniger gut eine Passung zu den ratsuchenden Lehrkräften herstellen können, da sie anders beruflich aus- gebildet und sozialisiert sind. Außerdem besitzen sie kein Feldwissen bzgl. Unterricht, Unterrichtsstörungen, schulische und sonderpädagogische Arbeitsweisen und Grundlagen. Angemerkt wurde ebenfalls, dass Sozialpädagogen Hoffnungen wecken könnten, z.B. nach einer Schulbegleitung, die diese durchführen, und dann enttäuscht werden. Bei der Argumentation gegen Sozialpädagogen im Team wird jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es eine gute Kooperation mit Sozialpädagogen der außerschulischen Förderung geben muss.

Für diese schriftliche Diskussion gilt ebenfalls die Aussage aus Kapitel 8.2.1.1, dass es hier v.a. um die Gegenüberstellung ging. Dass die Argumentationen ebenfalls dazu führen können, die jeweilige Organisation und Aufgabengestaltung mit oder ohne Sozialpädagogen im Team zu hinterfragen und weiterzuentwickeln war nicht Teil dieser Erhebung.

#### *8.2.1.4 Fallbezogene Aufgaben in Mobilen Diensten*

I.3a) Einordnung in Kern- und Randaufgaben (Einzelfallarbeit)

| *Kernaufgabe* | *Randaufgabe* | *Keine Aufgabe* | |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| *11* | *0* | *0* | *Beratung der Lehrkräfte* |
| *10* | *1* | *0* | *Vernetzung mit anderen Institutionen herstellen, „Runder Tisch“* |
| *8* | *3* | *0* | *Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte* |
| *8* | *2* | *0* | *Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE* |
| *8* | *1* | *1* | *Beratung der Sorgeberechtigten* |
| *8* | *1* | *2* | *lösungsorientierte Interventionen mit Kindern* |
| *7* | *2* | *1* | *Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie* |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| *6* | *5* | *0* | *Coachen der Klassenlehrkräfte* |
| *6* | *2* | *2* | *Individuelle Maßnahmen einführen* |
| *5* | *3* | *2* | *Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse* |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| *3* | *7* | *0* | *Dokumentation* |
| *4* | *5* | *1* | *Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus* |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgaben** |
| *5* | *5* | *0* | *schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen* |
| *3* | *4* | *3* | *Hospitation* |

*Tabelle 15: Delphi-Befragung: Fallbezogene Aufgaben im Mobilen Dienst*

Die Teilnehmer wurden im ersten Teil des Fragebogens gefragt inwieweit sie fallbezogen bzw. systembezogen arbeiten – eine genaue Aufstellung der dazugehörigen jeweiligen Aufgaben fand nicht statt. Dies wurde im Rahmen der Delphi-Befragung nachgeholt im Verlauf sollte auch hier ein Ranking danach erfolgen, welche Aufgaben zum Kern gehören und welche eher am Rande zu platzieren wären.

Sehr klar zu den fallbezogenen Kernaufgaben gehört die Beratung der Lehrkräfte und die fallbezogene Vernetzung („Runder Tisch“). Bei allen

anderen Aufgaben ist die Zuordnung unklarer bzw. es gibt auch Aussagen, dass diese gar keine Aufgaben sind. Wie bereits das Ergebnis bei den Qualitätsmerkmalen, zeigt sich auch hier, dass es teilweise sehr unterschiedliche Ansichten gibt. Ein „konsensualer“ Kanon ist im Grunde nicht vorhanden, jedoch eine Vielzahl von Aufgaben die einbezogen werden und Unterschiede zwischen den Mobilen Diensten und den individuellen Arbeitsweisen der Sonderpädagogen qualitativ nachvollziehen lassen.

#### *8.2.1.5 Systembezogene Aufgaben in Mobilen Diensten*

I.3 b) Einordnung von Kern- und Randaufgaben (systembezogene Arbeit)

| *Kernaufgabe* | *Randaufgabe* | *Keine Aufgabe* | |
|---|---|---|---|
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| *8* | *3* | *0* | *Netzwerke bilden* |
| *8* | *2* | *1* | *Systemisches Denken und Haltung vermitteln* |
| *7* | *3* | *1* | *Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE* |
| *6* | *5* | *0* | *Beratung von Kollegien* |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| *1* | *8* | *2* | *Erstellung eines Soziogramms, Diagnostik der Klassensituation* |
| *3* | *7* | *0* | *Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE* |
| *3* | *7* | *0* | *Mitarbeit an Erziehungskonzepten* |
| *4* | *7* | *0* | *Beratung von Schulleitungen* |
| *4* | *6* | *1* | *Fortbildungen geben* |
| *4* | *6* | *1* | *Coaching von Lehrkräften* |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgabe** |
| *3* | *4* | *4* | *Coaching von Klassen und Kleingruppen* |
| | | | **hinzugefügt wurden:** |
| | | | *Beratung von Schulträgern* |
| | | | *Beratung von Schulbegleitungen und Schulsozialarbeitern* |

*Tabelle 16: Delphi-Befragung: Systembezogene Aufgaben im Mobilen Dienst*

Für die systembezogene Arbeit ist die Diskussion der Aufgaben offengeblieben. Dennoch wurden auch hier viele Aufgaben gefunden und bis zuletzt hinzugefügt. Dabei zeigt die Bewertung, dass es unterschiedliche Zuordnungen gibt und diese auf unterschiedliche Konzepte und Argumentationsstränge fußen, die auf der einen Seite Vielfalt und Unterschiede aufweisen, gleichzeitig

es aber auch die Möglichkeit gibt viele gleiche oder ähnliche Aufgaben gemeinsam zu benennen. Besonders offen blieb die Frage, ob das Coaching von Klassen und Kleingruppen zum Aufgabenprofil gehört und wenn ja, ist dies eine Kern- oder Randaufgabe.

#### *8.2.1.6 Verteilung der Ressourcen*

I.3 c) SOLL- Verteilung der Zeit bzw. Intensität für die Aufgabenbereiche

*Insgesamt 100%,*

*davon 90- 30 % fallbezogene Tätigkeiten. | davon 70-10 % systembezogene Tätigkeiten*

*Abbildung 49: Delphi-Befragung: Verteilung der Ressourcen*

Differenziert erhoben werden sollte ein Wunsch- bzw. SOLL-Wert die Verteilung der Ressourcen nach fallbezogenen und systembezogenen Aufgaben. Ähnlich der Fragebogenerhebung ergibt sich hier eine große Breite unter den Teilnehmern der Delphi- Befragung. Da es um eine einfache Gegenüberstellung ging, sind keine Abstufungen ersichtlich. Es wird an der unklaren Beantwortung deutlich, dass die Befragten verschiedene Organisationsformen der Mobilen Dienste präferieren.

Zu den wenigen Aussagen, die an dieser Stelle vorsichtig möglich sind, zählt die Tatsache, dass die Teilnehmer immer beide Ausrichtungen vertreten haben wollen, so- wohl fallbezogene als auch systembezogene Aufgaben sollten übernommen werden. Die Vertretung der „Reinen Lehre“ einer Ausrichtung ist hier also nicht festzustellen. In der Tendenz könnten die fallbezogenen Tätigkeiten eher größere Zeitkontingente beanspruchen.

#### *8.2.1.7 Fortbildungsthemen*

I.3 d) Fortbildungsthemen, die durch MoDiBUS aufgegriffen werden sollten (nach Häufigkeit):

1. *Interventionen*
2. *Classroom Management*
3. *Entwicklung von Haltungen*
4. *Fachthemen zu Störungsmustern, Förderplanung, rechtliche Fragen, systemisches Arbeiten, neue Autorität nach Haim Omer*

Ein weiterer spezifischer Ausblick aus der Diskussion heraus betraf das Thema Weiterbildung. So wurde abgefragt, welche Fortbildungsthemen für die Mobilen Dienste als sinnvoll erachtet werden und von diesen daher aufgegriffen werden sollten. Das meint hier, dass Mobile Dienste diese Themen als Fortbildung interessierten Schulen und Kollegen anbieten.

So wurde ein kleines Ranking möglich, welches wiedergibt, dass das Fachwissen (Interventionen und Classroom Management) ausgebaut werden sollte. Insofern geht es um ein pädagogisches- handwerkliches Knowhow bzw. einen pädagogischen und methodisch- didaktischen Kompetenztransfer. Es folgt die Entwicklung von Haltungen als Thematik für Fortbildungen. Danach folgen Einzelnennungen zu einzelnen Fachthemen, rechtlichen Fragen oder spezifischen Interventionen.

Die Breite in der Beantwortung zeigt ein Aufgabenspektrum auf, welchen die Kollegen aus den Erfahrungen ihrer Tätigkeit gegenüberstehen.

Die Möglichkeit der Fortbildung als ein Modus für die Vermittlung von Kompetenzen an die Kollegen der Regelschule setzt an unterschiedlichen Aspekten an, die die Qualität des Unterrichts, die Qualität und Quantität eines Interventionsrepertoires, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen und das sichere und effektive Arbeiten berücksichtigen.

#### *8.2.1.8 Flexibilität und Abgrenzung*

I.4 a) Ergänzende Selbsteinschätzung zu Flexibilität und Abgrenzung

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *So gut kann ich mich abgrenzen (IST)* | | | | | *1* | *2* | *3* | *2* | *2* | |
| *So gut will ich mich abgrenzen können (SOLL)* | | | | | | | *3* | *3* | *3* | *1* |
| | | | | | | | | | | |
| *So flexibel kann ich reagieren (IST)* | | | | *1* | | | *3* | *3* | *2* | *1* |
| *So flexibel will ich reagieren können (SOLL)* | | | | | | *1* | *3* | *2* | *4* | |

*Tabelle 17: Delphi-Befragung: Flexibilität und Abgrenzung*

*Relationen zwischen IST und SOLL*

- *vierzehnmal gab es eine höhere Einschätzung, je um einen oder zwei Punkte*
- *sechsmal gab es eine gleichbleibende Einschätzung, davon vier durch zwei Personen, die in beiden Fragestellungen den gleichen Wert angaben*
- *es gab zwei Sprünge zur Frage der Flexibilität: von 10 auf 6, sowie von 4 auf 7*

Als zusätzlichen Aspekt bzgl. der Aufgabenübernahme wurde aus den Antworten der ersten Wellen, der der Flexibilität aufgenommen. Im abschließenden Fragebogen wurde das Kontinuum zwischen Flexibilität und Abgrenzung aufgebaut und im Rahmen einer Selbsteinschätzung der IST- sowie der SOLL-Zustand erhoben.

Die hohen Werte geben an, dass beide Ausprägungen für wichtig erachtet werden. Hinzu kommt, dass eher eine höhere Abgrenzung UND eine höhere Flexibilität angestrebt wird. In den meisten Fällen eine vorsichtige Erweiterung um je eine Stelle auf der Skala, einmal jedoch auch ein Sprung.

Der einzelne Sprung zurück bezieht sich auf die Flexibilität, wo von einem Maximalwert sehr deutlich der Weg ins Mittelfeld gesucht wird. Maximalwerte, sowohl bei Abgrenzung, als auch bei Flexibilität, tauchen nur zweimal auf.

*8.2.1.9 Aufgaben in Mobilen Diensten*

I.4 b)

| *Kernaufgabe* | *Randaufgabe* | *Keine Aufg.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| *11* | *-* | *-* | *Lehrkräfte beraten* |
| *10* | *-* | *1* | *an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen* |
| *10* | *-* | *1* | *sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen* |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| *9* | *2* | *-* | *Vernetzung mit FöL im System (sGv etc.)* |
| *8* | *3* | *-* | *Beratung von Schule/ Klassensystem* |
| *7* | *4* | *-* | *sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten* |
| *7* | *4* | *-* | *Eltern beraten* |
| *7* | *4* | *-* | *sich mit weiteren Institutionen vernetzen* |
| *7* | *2* | *2* | *mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten* |
| *6* | *4* | *1* | *Interventionen vermitteln* |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| *2* | *9* | *-* | *Fortbildungen anregen* |
| *2* | *8* | *1* | *Falldokumentation* |
| *1* | *8* | *2* | *an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen* |
| *2* | *8* | *1* | *Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein* |
| *5* | *7* | *-* | *Gespräche moderieren* |
| | | | **ohne klare Tendenz** |
| *5* | *6* | *-* | *sich selbst fachbezogen fortbilden* |
| *5* | *2* | *4* | *Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit* |
| *4* | *5* | *2* | *SchülerInnen im Unterricht beobachten* |
| *4* | *6* | *1* | *Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen* |
| *4* | *5* | *2* | *Coaching von Kindern und Jugendlichen* |
| *5* | *5* | *1* | *die Arbeitsweise vorstellen* |
| *2* | *5* | *4* | *in Konfliktsituationen vermitteln* |

*Tabelle 18: Delphi-Befragung: Aufgaben im Mobilen Dienst*

Zu Beginn der Delphi-Befragung lag der Fokus der Fragestellung darauf, wie die Vielfalt erklärt werden könne. Diese wurde v.a. mit Rahmenbedingungen,

den unterschiedlichen konzeptionellen Überlegungen, den Erwartungen der Ratsuchenden und der jeweiligen Entwicklung. So wurde u.a. angemerkt, dass die Arbeit der Mobilen Dienste auch dazu führte, dass Anfragen aus anderen Bereichen an diese herangetragen wurden. Flexibilität und Engagement der Kollegen im Mobilen Dienst führten ebenfalls zu einer Ausweitung der Aufgaben.

Im weiteren Diskussionsverlauf konzentrierte sich die Befragung dann darauf, die Top 10 der Aufgaben der Fragebogenerhebung genauer zu betrachten. So wurden die Aufgaben genauer nach Kern- bzw. Randaufgaben unterschieden und es konnten zusätzliche wichtige Aufgaben genannt werden. Daraus entstand in zwei Wellen, die oben dargestellte Tabelle.

Es wird deutlich, dass fallbezogene Aufgaben sich mit eher systemisch geprägten Aufgaben vermischen. Dabei bildet die Fallarbeit den Kern der Aufgaben, wenn die Diskutierenden hier drei Aufgaben mit deutlicher Ausprägung bewerten.

Mit der großen Anzahl von Aufgaben, die durch die Befragtengruppe keine eindeutige Tendenz zugesprochen bekamen, zeigt sich wiederum der Aspekt der großen Vielfalt in der Aufgabenübernahme und Ausrichtung der Mobilen Dienste in Niedersachsen. Kontroversen sind v.a. bzgl. der individuellen Fördermaßnahmen auf Zeit und bzgl. der Konfliktvermittlung zu vermuten, da beide Aufgaben unter den Diskutierenden auch eine deutliche Opposition haben.

#### *8.2.1.10 Ausschluss und Ergänzung von Aufgaben Mobiler Dienste*

I.5 a) Keine Aufgaben Mobiler Dienste – Kommentare und Ergänzungen

Keine Aufgaben sind:

- *„Belehrung" der Regelschullehrer über ihre Aufgaben*
- *Personalgespräche*
- *Schulleiter über deren Pflichten belehren*
- *Interventionen*
- *Beratung zur Schulentwicklung*
- *Fortbildungen*

Argumente „Für" Fortbildungen und andere systembezogene Angebote:

- *Fortbildungsangebote bringen Kompetenzen in die Systeme*
- *Fortbildungen, Interventionen und Beratung unterstützen Schulen Förderkonzepte zu entwickeln und durchzuführen*
- *systembezogene Angebote erleichtern die Einzelfallarbeit*
- *die Beratung zur Schulentwicklung im Bereich ESE durch MoDiBUS ist effektiv*
- *Schulen fordern Fortbildungen an*
- *MoDiBUS begleitet Lehrer/ Schule bei der Übernahme von Verantwortung für Interventionen (vs. Verantwortungsübernahme)*

Forderungen:

- *Schulentwicklung und Fortbildungen benötigen weitere zeitliche Ressourcen*
- *die MoDiBUS- Fortbildner müssen darin kompetent sein*
- *weitere Fortbildungen im Bereich ESE für Kollegen mit Zusatzbedarfsstunden/ im sGv anzubieten oder zu organisieren*

Sonstiges:

- *Leitung von Interventionen ist auch Teil der Beratung*
- *externe Position für Beratung sehr wichtig (glaubwürdige Allparteilichkeit)*
- *Aufgaben und Abgrenzungen sind abhängig vom MoDiBUS- Team (lokale Struktur, Kompetenzen)*

Die Fragebogenerhebung basiert auf detaillierten Vorüberlegungen zum Feld und hat damit v.a. eine Bewertung ermöglicht, was eher und was eher nicht als Aufgabe angesehen wird. Um nochmal deutlicher zu schauen, was auf keinen Fall dazu gehört, wurde in der Delphi-Befragung dies direkt angesprochen.

Es zeigt sich, dass weitere Aufgaben bzw. entsprechende Interpretationen von Aufgaben ausgeschlossen wurden. Insbesondere „belehrende" Aufgaben.

Dabei wurde u.a. über den Sinn von Fortbildungen diskutiert und ob diese ins Portfolio der Mobilen Dienste gehören oder nicht. Es entstand dann ein Katalog an Argumenten für Fortbildungen, sowie für weitere auf das System bezogene Ansätze und Aufgaben durch die Befürworter.

An dieser Stelle wurden ebenfalls Forderungen nach weiteren Ressourcen gestellt, sowie nach Kompetenzen bei den Kollegen der Mobilen Dienste und der weiteren Sonderpädagogen in inklusiven Schulen. Dass hierbei das einzelne Team des Mobilen Dienstes mit seinen vorhandenen Kompetenzen eine entsprechende Entwicklung provoziert wird unter Sonstiges erwähnt.

Die Vielfalt in den Ausrichtungen wird deutlich in zwei weiteren Aussagen: die Anleitung von Interventionen ist als Teil der Beratung zu sehen bzw. die Beratung ist unbedingt extern zu organisieren.

#### *8.2.1.11 Originäre Aufgaben und Aufgabenüberschneidungen*

I.5 b) Wer übernimmt was?
„Exklusive“ Aufgaben und Aufgabenüberschneidungen

Die wichtigsten Akteure (mind. eine herausragende Aufgabe) und ihre herausragenden Aufgaben (= mehr als 5 von 11 Stimmen):

FöL MoDiBUS

*Beratung von Lehrkräften, Qualität des MoDiBUS, Eltern beraten, Beratung in Einzelfälle, konzeptuelle Weiterentwicklung des MoDiBUS, konzeptuelle Weiterentwicklung der Förderung ESE, Förderprozesse begleiten, Hinweise für die pädagogische Arbeit in der Schule, Beratung zu außerschulischer Unterstützung, Planung und Leitung von MoDiBUS-Teamsitzungen, Vermittlung bei Konflikten, Sonderpädagogischer Rat, Förderprozesse initiieren und um-setzen, inklusives Handeln schützen/ unterstützen, Ansprechpartner für Familien sein*

FöL Zusatzbedarf ESE

*Förderung ESE, Kinder zeitweise begleiten, Ansprechpartner für Familien sein, Förderprozesse initiieren und umsetzen, Förderprozesse begleiten, inklusives Handeln schützen/ unterstützen, Sonderpädagogischer Rat*

FöL in der sGv, …(RIK)

*Förderprozesse begleiten, Eltern beraten, Ansprechpartner für Familien sein, Hinweise für die pädagogische Arbeit in der Schule, Förderprozesse initiieren und umsetzen, inklusives Handeln schützen/ unterstützen, Sonderpädagogischer Rat*

Regelschullehrkräfte

*Fallverantwortung, Eltern beraten, Koordinierung der Förderung, Auftraggeber, Förderprozesse initiieren und umsetzen, Förderung ESE, Sozialtraining an Schulen anbieten, Ansprechpartner für Familien sein*

Beratungslehrkräfte

*Eltern beraten, Vermittlung bei Konflikten, Ansprechpartner für Familien sein*

Jugendamt/ ASD

*Unterstützung von Familien, Beratung zu außerschulischer Unterstützung, Ansprechpartner für Familien sein*

*Therapeuten*

*Begleitende Therapien, Ansprechpartner für Familien sein*

Fachberatung
*Fortbildungen leiten, Hinweise für die pädagogische Arbeit in der Schule*

Schulsozialarbeit
*Sozialtraining an Schulen anbieten*

Eltern
*Erziehungsverantwortung*

Schulbegleitung/ „I- Helfer"
*Kinder zeitweise begleiten*

ohne herausragende Aufgabe:

- *Sozialarbeit MoDiBUS*
- *FöS/ FöZ + Schulleitung*
- *FöS Schwerpunkt ESE*
- *Schulleitung Regelschulen*
- *Schulpsychologie*
- *Schulträger*
- *Träger Jugendamt*
- *Jugendhilfeträger*

Aus der Diskussion darüber, wer eigentlich welche Aufgaben übernimmt, wurde eine umfassende Matrix erarbeitet und die Aufgaben sollten zugeordnet werden. Die fallbezogene Arbeitsweise in Schule bewirkt, dass den zuständigen Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften deutlich mehr Aufgaben zugeordnet werden, als den weiteren Akteuren.

Zwischen den sonderpädagogischen Akteuren, bzw. zu den Regelschullehrkräften, gibt es große Schnittmengen. Gerade die Aufgaben `Ansprechpartner für Familien sein´ und `Eltern beraten´ finden sich häufig wieder, woraus sich Koordinierungsbedarfe ergeben können.

Insgesamt ist festzuhalten, dass für bestimmte Berufsgruppen originäre Aufgaben ausgesprochen wurden, dass es insbesondere zwischen den Akteuren in der Schule deutliche Überschneidungen gibt und dass dem Mobilen Dienst zusätzlich eine Vermittlerrolle zukommt, da sehr viele Aufgaben übernommen werden. Darunter zusätzlich die Beratung über die Unterstützung im außerschulischen Bereich.

Den Mobilen Diensten wird darüber hinaus eine starke Rolle in der Selbstorganisation zugesprochen. In diesem Fall gibt es keinen anderen derart deutlichen Aufgabenträger. Außerdem wird keine originäre Aufgabe für die Sozialarbeit im Mobilen Dienste aufgebracht – sei es, dass diese bei den Förderschullehrkräften im Mobilen Dienst mitgedacht sind oder dass sie einfach gänzlich herausfallen.

#### *8.2.1.12 Kooperationsintensitäten*

I.5 c) Intensität der Zusammenarbeit mit Partnern

Intensive Zusammenarbeit mit:

- *Regelschullehrkräften*
- *Förderschulen/ Förderzentrum inkl. Schulleitung*
- *Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Grundversorgung*
- *Mitarbeitern des ASD*
- *Eltern*
- *Schulleitungen der Regelschulen*

Kooperation mit:

- *Schulleitungen der Regelschulen*
- *Fachberatungen*
- *Schulsozialarbeit*
- *Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE*
- *Therapeuten*
- *Schulbegleitungen („Integrations- oder Inklusionshelfer")*
- *Beratungslehrkräfte*
- *Sonderpädagogen, die im Sinne der Zusatzbedarfe ESE arbeiten*

keine oder seltene Kontakte mit:

- *Schulträgern*
- *Schulpsychologie*
- *Träger der ASD*

unklare Angaben:

- *Jugendhilfeträger*

Die Ergebnisse zeigen den Arbeitsschwerpunkt ebenso auf (Lehrkräfte beraten), wie auch die Vernetzung in der Breite (Kooperation auch mit Schulbegleitungen, Mitarbeiter des ASD, Schulleitungen der Förderschulen und Regelschulen, …), wie auch die entstehende Tiefe der Kooperation (intensive Zusammenarbeit mit Mitarbeitern des ASD).

Trotz eines sich überlappenden Arbeitsfeldes, gaben die Diskutierenden der Delphi-Befragung an, dass es nur selten Kontakte zur Schulpsychologie gibt.

### 8.2.2 Ergebnisse bezogen auf den Erlass sonderpädagogische Förderung

Da mit dem Erlass Sonderpädagogische Förderung (2005) eine allgemeine Beschreibung der Tätigkeit aller Mobilen Dienste unterschiedlicher Förderschwerpunkte in Niedersachsen vorgelegt wurde, sollte dieser Überblick an Aufgaben in die Diskussion einbezogen werden.

So werden die vielfältigen Aufgabenredefinitionen im ersten Teil noch diskursiv hinterfragt, nun im zweiten Teil werden sie zusätzlich mit der objektiven Aufgabenstellung (vgl. HACKMANS Rahmenkonzept) konfrontiert und es findet die Auseinandersetzung mit derselben statt – also ein Abgleich der eigenen Aufgabenredefinition mit der Aufgabenstellung.

Im Erlass Sonderpädagogische Förderung wurden drei Zielbereiche für die Kompetenzerweiterung an der Regelschule definiert: die didaktische und methodische, die pädagogische sowie die psychologische Kompetenzerweiterung. Was damit an konkreten Aufgaben verbunden wird, war Teil der Delphi-Befragung, ebenso die kritische Reflexion bzgl. der allgemeinen Zielstellung, nämlich der Hilfe zur Selbsthilfe.

Es wird von den Befragungsteilnehmern gesehen, dass die Tätigkeiten der Mobilen Dienste, vor dem Hintergrund der Kombination aus systemischer Beratung und Beratung zum Unterricht, sich entsprechend auswirken und ein Kompetenztransfer bezogen auf alle drei Teilbereiche stattfinden kann.

Es werden darüber Forderungen aufgestellt, v.a. die, die Regelschulen insgesamt besser auszustatten und ihnen damit mehr Handlungsmöglichkeiten zu geben. Zusätzlich werden Forderungen bzgl. der Ausrichtung der Mobilen Dienste geäußert, nämlich nach dem systemischen Beratungsansatz, nach der externen Beraterposition und der Möglichkeit im Tandem zu beraten.

Kritisch betrachtet wird demgegenüber eben diese systemische Haltung, die mit dem Erlass transportiert wird. Die ratsuchenden Kollegen sind teilweise überfordert oder überlastet und betrachten die Aufgaben als Aufgaben von Sonderpädagogen. Wenn keine entsprechende „Schulhaltung“ vorhanden ist, wird der Kompetenztransfer nicht stattfinden, die Hilfe zur Selbsthilfe scheitert an Widerständen und Ressourcenproblemen.

Für die genauere Orientierung wurde nach konkreten (Teil-) Zielen gefragt, um die genannten Beispiele zu untermauern und zu werten.

#### *8.2.2.1 Didaktische und methodische Kompetenzerweiterung*

II.1 a) Zielbereich didaktisch-methodische Kompetenzerweiterung

| *zentrales Teilziel* | *peripheres Teilziel* | **o.B.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Teilziele** |
| *11* | *-* | *-* | *bewusster Einsatz von Regeln, Ritualen, Classroom Management* |
| *9* | *-* | *-* | *Einsatz von Methoden aus dem Bereich ESE, z.B. Verstärkerprogramme, Präventionsprogramme,…* |
| | | | **eher zentrale, teilweise periphere Teilziele** |
| *8* | *3* | *-* | *nützliche Strukturierung von Unterricht* |
| *8* | *3* | *-* | *Einsatz von Interventionen* |
| *8* | *1* | *2* | *Gewährung und Sicherstellung von Nachteilsausgleichen* |
| *7* | *4* | *-* | *soziales Lernen im Unterricht verankern* |
| *7* | *4* | *-* | *Fachwissen zur Diagnostik und Förderplanung ESE* |
| *7* | *2* | *1* | *weitere Differenzierung (ESE) von Unterricht* |
| *6* | *3* | *-* | *Veränderung hin zu einer inklusiven Didaktik, die Bedürfnisse und Erfordernisse aus dem Bereich ESE berücksichtigt* |
| | | | **zentrale, sowie periphere Teilziele** |
| *6* | *5* | *-* | *Veränderung des Unterrichts und der Lehrerrolle darin* |
| *5* | *4* | *2* | *Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen fördern* |
| *5* | *6* | *-* | *Grundkenntnisse zur Inklusion* |
| *4* | *5* | *2* | *Arbeits- und Kommunikationsformen der Schüler erfassen* |
| | | | **unklare Zuordnung** |
| *3* | *5* | *3* | *Auswahl geeigneter Inhalte für den Unterricht* |

*Tabelle 19: Delphi-Befragung: Didaktische und methodische Kompetenzerweiterung*

Mit Classroom Management und dem Wissen um Interventionen bzw. einem grundlegenden Repertoire zum Umgang mit Verhaltensstörungen sind zwei Teilziele deutlich und ohne Widerspruch Kern dieses Kompetenztransfers im Bereich der didaktischen und methodischen Kompetenz.

Auch die anderen genannten Teilziele für Mobile Dienste beziehen sich v.a. auf dem Umgang mit dieser Klientel, dem Wissen um besondere Bedarfe, deren

Erfassung und der Umsetzung allgemeiner und spezifischer Förderung. Dabei geht es neben Strukturierung, auch um soziales Lernen und veränderter Lehrerrolle.

Lediglich die Inhaltsperspektive von Unterricht wird eher kontrovers diskutiert und steht auch nicht im Fokus. Auch stehen die fachlichen Expertisen bzgl. Methodik und Didaktik des Faches oder des Unterrichts im Allgemeinen nicht zur Diskussion.

### *8.2.2.2 Pädagogische Kompetenzerweiterung*

II.1 b) Zielbereich pädagogische Kompetenzerweiterung

| *zentrales* | *peripheres Teilziel* | **o.B.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Teilziele** |
| *11* | *-* | *-* | *Konstruktive Unterstützung und Förderung im Bereich ESE* |
| *11* | *-* | *-* | *Bei der Entwicklung des Kindes ansetzen* |
| | | | **vor allem zentraleTeilziele** |
| *10* | *1* | *-* | *Offenheit für pädagogische Kompetenzen/ Blickwinkel erweitern* |
| *9* | *1* | *-* | *enge Lernstrukturen erweitern, Ausnahmen zulassen* |
| *9* | *-* | *1* | *Fragen der Haltung bzgl. herausforderndem Verhalten* |
| *9* | *2* | *-* | *Förderpädagogische, verhaltenstherapeutische, systemische Interventionen* |
| *8* | *1* | *-* | *Auswirkungen auf/ von Lehrer- Schüler- Interaktion* |
| | | | **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** |
| *8* | *2* | *1* | *Strukturierung* |
| *7* | *3* | *-* | *Sozialziele* |
| *7* | *3* | *1* | *Schulkonzepte zum sozialen Lernen, Pausengestaltung, Erziehungsstunden, Trainingsraum, sozpäd. Angebote, …* |
| *7* | *3* | *1* | *Differenzierung* |
| *7* | *2* | *2* | *Arbeit mit dem Kind* |
| *6* | *3* | *2* | *Einsatz von Verstärkerplänen* |
| *5* | *3* | *2* | *Anregungen und Konzepte für die Elternarbeit* |
| | | | **zentrale, sowie periphere Teilziele** |
| *5* | *5* | *1* | *Grundkenntnisse über Erziehung (allgemein/ schulbezogen)* |
| *5* | *5* | *1* | *umsichtige, zielführende und einheitliche Pädagogik der Lehrkraft* |

*Tabelle 20: Delphi-Befragung: Pädagogische Kompetenzerweiterung*

Im Weiteren spielen die beiden damit aufkommenden Aspekte, also Fragen der Haltung, der Offenheit für die Perspektive des Kindes und die Flexibilität in der Förderung, und die Kompetenzerweiterung bzgl. ganz unterschiedlicher

Interventionen und Handlungsansätze, eine zentrale Rolle für die pädagogische Kompetenzerweiterung.

Hervorzuheben ist, dass für die Befragten der Perspektivenwechsel und der Aufbau einer förderlichen Haltung in unterschiedlichen Facetten zu den Kompetenzen gehören, die sie vermitteln wollen. Diese stehen nicht für ein (sonder-) pädagogisches Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, sondern für eine – zu erweiternde – pädagogische Haltung. Auf diese fußen dann weitere Maßnahmen.

### *8.2.2.3 Psychologische Kompetenzerweiterung*

II.1 c) Zielbereich psychologische Kompetenzerweiterung

| *zentrales Teilziel* | *peripheres Teilziel* | **o.B.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Teilziele** |
| *11* | - | - | *Professionelle Haltung anstelle von „Besserwisserei" (z.B. taktisches Verhalten Eltern gegenüber vs. „Machtspiele")* |
| *11* | - | - | *die positiven Seiten des Kindes sehen können* |
| *11* | - | - | *Wertschätzender Umgang mit Eltern, Kindern und Lehrkräften* |
| *10* | - | - | *sich für alle Kinder mit unterschiedlichen „psychologischen Profilen" verantwortlich fühlen* |
| | | | **vor allem zentrale Teilziele** |
| *9* | *1* | - | *Verhalten in Konflikten (Deeskalierung)* |
| *9* | *1* | - | *Erklärungs- und Handlungsmodelle aus dem Bereich ESE werden angenommen u. von Lehrkräften/ Schule berücksichtigt* |
| *9* | *2* | - | *Umgang mit „schwierigen" Eltern* |
| *9* | *2* | - | *Menschen in die Situation bringen, sich in die Lage anderer versetzen zu können, diese verstehen zu können, Verständnis entwickeln zu können und neue Ziele zu sehen* |
| *8* | *2* | - | *Wissen um Ursachen (ADHS/ Asperger, …), diagnostisches Wissen und die Bedeutung für das Handeln in der Schule* |
| | | | **eher zentrale, teilweise periphere Teilziele** |
| *8* | *3* | - | *Zusammenhänge von Wahrnehmung, Motorik, Sprechen, Lernen und Verhalten kennen* |
| *8* | *3* | - | *Arbeit an Haltung und Wertsystemen* |
| *8* | *3* | - | *flexibles und kooperatives Handeln* |
| *8* | *3* | - | *Erarbeitung einer Verstehensperspektive aus unterschiedlichen Erklärungsansätzen* |
| *7* | *4* | - | *Beziehungsfähigkeit zum Kind* |
| *7* | *4* | - | *Beziehungsfähigkeit zu den Eltern* |
| *7* | *4* | - | *Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen* |
| *7* | *4* | - | *Erkennen von eigenen Schwächen/ reflektierter Umgang damit* |

| *zentrales Teilziel* | *peripheres Teilziel* | **o.B.* | **zentrale und/ oder periphere Teilziele** |
|---|---|---|---|
| *6* | *4* | *1* | *Theoriemodelle zum Entstehen/ der Aufrechterhaltung von Auffälligkeiten kennen (Psychoanalyse, Lern- oder Systemtheorie)* |
| *6* | *5* | *-* | *psychische und psychologische Grundbedürfnisse des Menschen und die Bedeutung für das Handeln im Schulkontext* |
| *5* | *4* | *2* | *therapeutische Möglichkeiten kennen* |
| *5* | *6* | *-* | *Entwicklungspsychologische Grundlagen/ Bedeutung für Schule* |
| *4* | *6* | *-* | *Wissen zum Umgang mit Traumafolgestörungen* |

*Tabelle 21: Delphi-Befragung: Psychologische Kompetenzerweiterung*

Wie im pädagogischen Bereich, sehen die Teilnehmenden für den psychologischen Kompetenztransfer ebenfalls Aspekte der Haltung zur Situation der Kinder als wesentlich an. So wird der Verbleib in einer professionellen Lehrerrolle ebenso eindeutig als zentrales Teilziel betrachtet, wie auch der wertschätzende Umgang mit Eltern und Kindern, der Blick auf die Ressourcen des Kindes und die Übernahme der Verantwortung auch für schwierige Kinder in der Klasse.

Diese Aspekte setzen sich in weiteren Nennungen fort, die im schulischen Umfeld durchaus sehr weitgehend und herausfordernd sind, wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Erklärungsansätze, eine ausgeprägte Kooperation und ein höchst reflektierter Umgang mit sich selbst und den Beziehungen. Als Antwort der Teilnehmenden sind dies jedoch auch Aspekte, die mitgedacht und durchaus umgesetzt werden.

Bemerkenswert ist, dass die Liste für die psychologische Kompetenzerweiterung die meisten Stichpunkte enthält und dass hier die Aufgaben sehr ähnlich eingeschätzt werden.

### 8.2.3 Ergebnisse bezogen auf die Empfehlungen von WILLMANN & URBAN

Als zweite inhaltliche Erweiterung der Delphi-Befragung wurden zwei Empfehlungen von Willmann & Urban ausgewählt, die beide durchaus kontrovers diskutiert wurden. Insofern handelt es sich um einen weiteren Klärungsprozess, gleichzeitig um eine Anregung für die Diskussion im Delphi-Prozess.

#### *8.2.3.1 Fallarbeit im Beratungstandem*

III.1 a) Vorteile einer Fallbearbeitung mit zwei BeraterInnen

In dritter Befragungswelle in einer Rangfolge bewertet:

1. *mehr Kompetenz, systemische Methoden werden möglich (Reflecting Team)*
2. *größerer Ideenreichtum*
3. *weniger Belastung für Berater, mehr Reflexion mehr methodische Vielfalt, effektivere Beratung*

nicht weiter bewertete Argumente aus zweiter Befragungswelle:

- *Auswahl für Klienten*
- *bei Erkrankung kann Tandempartner Fall fortführen*
- *Wahrung der Außensicht*
- *z.T. notwendig bei komplexen Problemlagen*
- *weitere Aufgaben werden leichter (Fortbildungen oder große Beratungsrunden leiten)*
- *Termine und Ergebnisse sind verbindlicher*
- *geringere Gefahr daneben zu liegen*
- *einer kann im System arbeiten (Hospitationen, Co- Teaching)*

III.1 b) Vorteile einer Fallbearbeitung mit einer/ einem BeraterIn

In dritter Befragungswelle in Rangfolge bewertet:

1. *effektiverer Einsatz der wenigen Stunden*
   *keine Überhöhung der Problemlage („da müssen schon zwei kommen")*
2. *Termine sind einfacher abzusprechen, weniger Personalaufwand,*

nicht weiter bewertete Argumente aus zweiter Befragungswelle:

- *spontane Reaktionen sind besser möglich*
- *keine inhaltlichen Absprachepobleme im Beratungsteam (= keine Verwirrung der Ratsuchenden)*

Die Empfehlung für ein Beratungstandem wird v.a. mit erhöhter Kompetenz, größerem Ideenreichtum und weniger Belastung für den einzelnen Berater argumentativ untermauert.

Dem gegenüber steht die Effektivität bzgl. des Stundeneinsatzes, die möglicherweise ausbleibende Überhöhung der Problemlage und der geringere Aufwand beim Personal und den Absprachen, wenn kein Beratungstandem grundlegend ist.

Insgesamt werden für das Beratungstandem weitaus mehr Argumente angeführt. Im Vordergrund steht dabei v.a. die Professionalität des Angebotes, da im Tandem qualitätssichernde Maßnahmen möglich sind, die alleine nicht umgesetzt werden können (z.B. eine erhöhte Reflexion oder die bessere Wahrung der Außensicht).

Inhaltlich dagegen sprechende Argumente sind: für den Ratsuchenden wird die Problemlage nicht überhöht („da müssen schon zwei kommen"), außerdem kommt es nicht zu Verwirrung des Ratsuchenden durch unterschiedliche Sichtweisen der Beratern.

Auf der organisatorischen Ebene wird der deutlich effektivere Personaleinsatz auf der Seite der Fallführung durch eine Person betont. Bei der Beratung im Tandem werden auf dieser Ebene dagegen die effektivere Beratung (durch höhere Qualität), sowie die Nutzung unterschiedlicher Rollen und der Fortführung auch im Krankheitsfall eines Beraters angeführt.

### *8.2.3.2 Qualifikation für die Arbeit im Mobilen Dienst*

III.2 Qualifikation für die Tätigkeit im MoDiBUS

| *zentrale Qualifikation* | *periphere Qualifikation* | **o.B.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualifikation** |
| *10* | *-* | *-* | *fundierte und aktuelle Fachkompetenz im Bereich ESE* |
| *10* | *-* | *-* | *Unterrichtserfahrungen (didakt., method. und päd. Kompetenz)* |
| *10* | *-* | *-* | *gute Beratungskompetenz* |
| *10* | *-* | *-* | *Offenheit für Austausch im Team* |
| | | | **eher zentrale Qualifikation** |
| *8* | *2* | *-* | *umfassendes Wissen zu therap. und päd. Angeboten, um richtig weiterleiten zu können (Regionales Netzwerk)* |
| *7* | *3* | *-* | *Moderation und Konfliktgespräche führen können* |
| *6* | *4* | *-* | *Selbstorganisation, Zeit- und Stressmanagement* |
| *5* | *3* | *1* | *verhaltenstherapeutische Interventionen* |
| | | | **periphere und zentrale Qualifikation** |
| *4* | *5* | *1* | *Erwachsenenbildung* |
| | | | **eher periphere Qualifikation** |
| *3* | *7* | *-* | *rechtliches und medizinisches Faktenwissen* |
| | | | **eher periphere Qualifikation bzw. ohne Bedeutung** |
| *1* | *5* | *4* | *Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie* |
| | | | **ohne Bedeutung, teilw. periphere Qualifikation** |
| *-* | *2* | *8* | *eigene Therapie* |

*Tabelle 22: Delphi-Befragung: Qualifikation für die Arbeit im Mobilen Dienst*

Während in den ersten beiden Befragungswellen Qualifikationen gesammelt, ergänzt und gegenseitig kommentiert wurden, sollte in der letzten Befragung wieder eine Wertung vorgenommen werden. Als deutlich zentrale Qualifikationen wurde die fachliche Kompetenz im Förderschwerpunkt, in Methodik, Didaktik und Pädagogik, in Beratung und in der Offenheit zur Arbeit im Team genannt.

Diese, wie auch alle weiteren Qualifikationsmerkmale, verdeutlichen, dass für Sonderpädagogen in Mobilen Diensten drei Qualifikationsfelder gesehen werden: eine schulisch- unterrichtlich orientierte (sonder-) pädagogische Qualifikation, eine allgemeine Gesprächsführungs- und Beratungsqualifikation sowie eine Qualifikation schulische und außerschulische bzw. medizinische, therapeutische und pädagogische Förderung im emotionalen und sozialen Verhalten zu kennen und einzuordnen.

Qualifikationen der Erwachsenenbildung und medizinisches Faktenwissen bzw. das Wissen um therapeutische Möglichkeiten spielen eine etwas geringere Rolle in der Diskussion. Kontrovers diskutiert wird die weitergehende Qualifikation in Kinder- und Jugendlichen-Therapie und deutlichen Widerstand gibt bzgl. eigener Therapie im Sinne einer Selbsterfahrung, wie sie z.B. in der Ausbildung von Psychotherapeuten vorgesehen ist.

Mit dieser Auflistung verdeutlichen die Befragten wie die allgemeine Forderung Willmann und Urban differenziert aufzuschlüsseln ist. Diese fordern eine intensive Weiterbildung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und eine fundierte (systemische) Beratungsqualifikation. Im vorliegenden Ergebnis wird deutlich, wofür diese Qualifikationen benötigt werden, dass es deutliche Gewichtungen gibt und dass es eine eigene Kategorie gibt, die am besten mit „Wissen um…“ umschrieben werden kann. Dieser Facettenreichtum in der Qualifikation kann wiederum zu Unterschieden der Mobilen Dienste führen.

### 8.2.4 Ergebnisse bezogen auf HACKMANS Konzept der Aufgabenübernahme

Neben dem „Sichtbar-machen" von Aufgaben von Mobilen Diensten, ist es zentrales Anliegen dieser Arbeit zu verdeutlichen, dass die Aufgaben in einem bestimmten Übernahmeprozess durch die Sonderpädagogen in Mobilen Diensten derart erst redefiniert wurden. Daher ist es ein zusätzlicher Impuls, direkt aus dem Rahmenkonzept zur Aufgabenübernahme nach Hackman, Fragestellungen zu formulieren und so die Delphi-Befragung zusätzlich anzuregen und die inhaltliche Ausrichtung der Gesamtstudie entsprechend in dieser Richtung zu ergänzen.

Der ganze Prozess kann nicht in den Fragestellungen angesprochen werden, daher wurde sich auf die zu Grunde liegenden personalen Faktoren gefragt, die auch Hack- man als Grundlage des Gesamtkonzeptes betrachtet und beschreibt. Es sind insgesamt sieben Aspekte die Hackman aufführt, die in folgender Übersicht wiederholt werden (vgl. Kap. 2.2).

| ***personal factors*** | **Personale Faktoren** |
|---|---|
| 1. *understanding of task* | Verstehen der Aufgabe |
| 2. *acceptance of task* | Akzeptanz der Aufgabe |
| 3. *idiosyncratic needs, values, etc* | Spezifische Bedürfnisse und Werte |
| 4. *previous experience with similar tasks* | Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben |
| 5. *ability* | Fähigkeiten |
| 6. *performance motivation* | Umsetzungsmotivation |
| 7. *level of arousal* | Stimmungslagen (im Arbeitsalltag) |

*(Übersetzung F.O.)*

### *8.2.4.1 Verstehen der Aufgabe*

IV.1
Was ist die Aufgabe Mobiler Dienste um inklusive Bildungschancen zu schaffen?

| *Kernaufgabe* | *Randaufgabe* | *Keine Aufg.* | |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| *10* | - | - | *beste Entwicklungsbedingungen für das Kind gestalten* |
| *9* | - | - | *Stärkung der Lehrkräfte und Systeme zur Erweiterung bestehender Handlungskompetenzen* |
| | | | **eher Kernaufgaben, teilw. Randaufgabe** |
| *9* | *1* | - | *Außenperspektive bieten* |
| *8* | *2* | - | *gute Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten (z.B. Einverständnis in sonst konfliktträchtigen Fragen)* |
| *7* | *3* | - | *Vermeidung von Schulausschluss* |
| *7* | *3* | - | *Begleitung der Förderplanung* |
| | | | **Rand- und/ oder Kernaufgabe** |
| *5* | *5* | - | *Aufzeigen von Möglichkeiten bei Nachteilsausgleichen und Zusatzbedarfen* |
| | | | **eher Randaufgaben, teilw. keine Aufgabe bzw. Kernaufgabe** |
| *2* | *8* | - | *„Schulung" von Regelschullehrkräften* |
| *3* | *5* | *2* | *„Schulentwicklungsanstoßer"* |
| *2* | *5* | *3* | *Temporäre Unterstützung vor Ort* |
| - | *5* | *3* | *Gruppenarbeit* |
| | | | **unklare Tendenz** |
| *4* | *3* | *3* | *Ombuds- und Dolmetscherfunktion für Schüler* |
| *3* | *4* | *3* | *Motivator* |

*Tabelle 23: Delphi-Befragung: Verstehen der Aufgabe*

Um eine Zuspitzung und Wertung zu erhalten, wurde, nach zwei Befragungswellen, gefordert die gesammelten Aufgaben einzuschätzen. Aus der Sammlung geht hervor, dass die Aufgabe sich am Kind und an der Regelschullehrkraft orientiert. Dies wird zudem bereits an den beiden, als eindeutige Kernaufgaben beschriebene, Aufgaben deutlich.

Unter „beste Entwicklungsbedingungen" kann alles subsumiert werden, was für das Kind „gut" und Förderlich ist, also weit mehr als die Beratung und (Mit-) Gestaltung der Förderung. Mit der Stärkung der Lehrkräfte und des Systems, ist deutlich die Struktur der pädagogischen Konsultation angesprochen: mit dieser

Stärkung fördern Mobile Dienste indirekt die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Durchaus kontroverser diskutiert werden Aufgaben, die sehr stark am Kind ansetzen, wie die temporäre Unterstützung, die Gruppenarbeit, die Ombuds- und Dolmetscherfunktion, wie auch die Aufgabe des Motivators.

Neben den konkreten Alltagsaufgaben, die in dieser Übersicht – aber auch anderswo beschrieben – werden, fördert diese Fragestellung weitere Aufgaben zu Tage, die ebenfalls im Mobilen Dienst eine Rolle spielen. So ist die übergeordnete Zielstellung „Vermeidung von Schulausschluss" in den Aufzählungen bisher nicht aufgetaucht. Außerdem erfährt zum Beispiel der Aspekt Schulentwicklung neue Nuancen und mögliche Konnotationen mit dem Begriff „Schulentwicklungsanstoßer". So wird deutlich, dass es um weitaus differenziertere bzw. um sichtbare und weniger oder nicht sichtbare Auf- gaben geht, die übernommen und redefiniert werden – hier allein aus dem Verstehen der Aufgaben heraus. Sie weisen damit über allgemeine Arbeitsplatz-beschreibungen hinaus.

Die konkreten Beschreibungen und die Unterschiede darin verdeutlichen, dass die Beteiligten für sich in Anspruch nehmen, die Aufgabe verstanden zu haben und diese entsprechend umzusetzen. Es gibt keinen direkten Verweis zum Erlass Sonderpädagogische Förderung oder anderen Bestimmungen. Grundsätzlich können die genannten Aufgaben unter den allgemeinen Aussagen des Erlasses subsumiert werden und sie finden sich auch in Beschreibungen anderer gestufter Modelle wieder (vgl. das System des *„ressource teacher"* und seiner Rolle als Ombudsman in Kap. 3.6.1.1).

#### *8.2.4.2 Akzeptanz der Aufgabe*

Um genauer zu betrachten, wie die Aufgabe akzeptiert wird, wurde nach Teilaufgaben gefragt und wie diese gewertet werden. In einem zweiten Schritt der Befragung wurde diskutiert, woraus das Gefallen oder Missfallen resultiert und wie Akzeptanz erhalten bleibt bzw. wie diese wieder neu aufgebaut wird.

Die Ergebnisse werden nacheinander besprochen.

IV.2 a) Akzeptanz der Aufgabe

*Welche Aufgaben gefallen Ihnen/ welche missfallen Ihnen?*

Allgemein

- *das ist sehr fallabhängig*

Gefallen:

- *Ich mag alle Aufgaben.*
- *Freie Entwicklung des Beratungszentrums/ Schwerpunkte*
- *Neue Chancen für Schüler öffnen*
- *Neue Perspektiven eröffnen + Zuversicht vermitteln*
- *Hospitationen*
- *Beratung der Kollegen*
- *Austausch im Mobus- Team*
- *Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen*
- *Elterngespräche*

Missfallen:

- *Hinderliche Anweisungen der NLSchB*
- *In Beschlag nehmen, durch Schulleitung oder Lehrer*
- *Abschieben von Verantwortung*
- *Sorgenesel für Alles*
- *Fragen nach Reparaturleistungen am Kind*
- *Sammelstelle für Beschwerden zur Inklusion*
- *Diagnostik nicht sinnvoll*
- *Kontrollfunktion bzgl. gewährten Zusatzbedarfen*
- *Sammelstelle für Beschwerden*
- *Fragen nach Wegen aus der Inklusion*
- *Wie schaffe ich es das Kind los zu werden?*
- *Zuständigkeitsgerangel*
- *„Alibi"- Beratungen, um einen Antrag auf Überprüfung stellen zu können*

Forderungen:

- *Gute räumliche Bedingungen, sächliche Ausstattung*
- *Mind. 10 Std. – Abordnung (um Tandemberatung zu ermöglichen)*
- *Früh eingreifen können (weil effektiver)*
- *Keine Arbeit mit Klassen oder Schülern – ausschließlich Beratung*

Grundsätzlich wird die Aufgabenakzeptanz als fallabhängig eingeschätzt. So finden sich unter Gefallen sehr unterschiedliche Teilaufgaben wieder bis hin zu der Aussage, dass alle Aufgaben gefallen. Neben übergeordneten Aspekten, die sich direkt auf die Kinder und Jugendlichen beziehen („Neue Perspektiven eröffnen, Neue Chancen, Zuversicht vermitteln"), sind es die Notwendigkeiten der Kooperation („Beratung von Kollegen, Hospitation, Austausch im Team, Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, Gespräche mit Eltern"), Aufgaben, an denen Gefallen gefunden wird. Hinzu kommt die Aussage, dass gerade die offene Aufbausituation positiv betrachtet werden.

Missfallen bereiten hinderliche Anweisungen und Zuständigkeitsgerangel, Wider- stände und Beschwerden gegen die Inklusion an sich bzw. gegen die Mitarbeit und Verantwortung beim konkreten Fall, sowie missbräuchliche Anfragen bzgl. des Überprüfungsverfahrens und als nicht sinnvoll erachtete Aufgaben, wie die Kontrolle bei Zusatzbedarfen oder die Frage nach der Diagnostik.

Gleichzeitig wurden von den Befragten Forderungen zur Verbesserung aufgestellt, welche die Wahrnehmung der Aufgaben und damit die Akzeptanz der damit einher- gehenden Aufgaben erhöhen, u.a. frühere Meldungen, die Möglichkeit im Tandem zu arbeiten, eine Konzentration auf Beratung und gute räumliche und sächliche Rahmenbedingungen. Letztere sind leider nicht ausgeführt worden.

IV.2 b) Akzeptanz erhalten/ neu aufbauen

Wenn mir eine Aufgabe gefällt, …

- *Kooperative Zusammenarbeit war möglich*
- *Beziehung konnte hergestellt werden*
- *erreichbare Ziele wurden formuliert*
- *die Aufgabe erlebe ich als Sinnhaft/ mit meinem Menschenbild übereinstimmend*
- *empfinde ich eine Selbstwirksamkeit und Kompetenz*
- *diese Aufgaben reizen besser zu werden*
- *diese Aufgaben dienen als „Energiespender"*
- *weiß ich was erwartet wird*
- *erleben die Kunden die Zusammenarbeit als sinnvoll*
- *dann gibt es keine Instrumentalisierungen*
- *rede ich auch mal ein privates Wort*
- *gebe ich dem Fall mehr Zeit*

Wenn mir eine Aufgabe nicht gefällt, …

- *betrachte ich dies als Herausforderung nach weiteren Möglichkeiten zu suchen*
- *zerlege ich diese in Teilschritte*
- *reflektiere ich, was mir mein Missfallen an Ressource bieten kann*
- *oft sind dies nicht selbst bestimmte Aufgaben und passen nicht zu eigenen Überzeugungen*
- *fühle ich mich nicht kompetent genug dafür (und beschaffe mir dann entsprechende Informationen*
- *ich bespreche diese im Team*
- *dann versuche ich Transparenz für den Auftrag und den Kontext herzustellen*
- *dann kläre ich Positionen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen*
- *ist mein Job*
- *erinnere ich mich an A13*

Wenn Aufgaben gefallen, sind aufgestellte Maßstäbe der Zusammenarbeit erreicht worden. Neben dem Beziehungsaspekt, sind dies ganz konkrete Standards, wie das Formulieren erreichbarer Ziele und Klarheit in der Interaktion. Diese Aufgaben sind dann „Energiespender", erzeugen Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben und werden als sinnvoll wahrgenommen. Sie führen zu neuer Motivation. Außerdem wird die Perspektive der Ratsuchenden beachtet, insofern dass diese die Zusammenarbeit als sinnvoll bewerten und damit ein Gefallen an der Aufgabe für die Beratenden einhergeht.

Bei Missfallen an Aufgaben wird dies v.a. als Aufgabe betrachtet damit sinnvoll umzugehen. Sei es darin eine Motivation, um neue Möglichkeiten zu finden, die Problematik analytisch zu zerlegen und Transparenz zu erzeugen, sie als Informationsmangel zu begreifen und nach Fortbildungen zu suchen oder sie im Team zu besprechen. Insofern werden viele Wege angesprochen, wie Aufgabenakzeptanz wiederhergestellt werden kann. Ein weiterer Weg besteht darin sich entsprechend abzugrenzen, da Missfallen dort Auftritt, wo die Aufgaben fremdbestimmt sind und als nicht passend angesehen werden. Außerdem wird der Weg der Umdeutung vorgeschlagen, also welche Ressource steckt in dem Missfallen.

Neben allen diesen sehr reflektierten und professionellen Aussagen sind auch ganz einfache Strategien zum Umgang mit Aufgaben die missfallen genannt worden. Dazu gehört sich zu sagen, dass dies der Job ist, sowie sich daran zu

erinnern, dass damit eine bestimmte Gehaltsstufe und ein gesichertes Einkommen verbunden ist.

#### *8.2.4.3 Spezifische Bedürfnisse und Werte*

IV.3 Leitende Werte/ Ziele und Bedürfnisse

leitende Werte:

- *Würde des Einzelnen*
- *Achtung und Respekt vor der Persönlichkeit*
- *Jeder Mensch ist Experte für sein Leben und kann Lösungen für seine Probleme finden*
- *Humanismus gegenüber allen Beteiligten*
- *Beziehung durch Autorität*
- *„Das Kind will ernst genommen werden, es verlangt Vertrauen, erwartet Weisungen und Ratschläge." (Korczak)*
  - *Wertschätzende Haltung und Allparteilichkeit wichtigste Ziele:*
- *Kindern Chancen geben*
- *höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*
- *Ermutigung zu Veränderung*
- *Lehrkräften vermitteln auf abweichendes Verhalten gelassen und professionell reagieren zu können*
  - *Ermutigung zu Veränderung und Beziehungsaufbau eigene Bedürfnisse*
- *Sinnhaftigkeit der Tätigkeit*
- *Inklusive Schule entwickeln! – aber auch exklusive Formen der Beschulung zulassen und als individuelle Fördermöglichkeit anerkennen*

Zunächst wurde nach den Werten, Zielen und Bedürfnissen gefragt, welche mit der Tätigkeit im Mobilen Dienst verbunden wird. Nach der Diskussion dieser Ergebnisse, wurde in der 3. Befragungswelle nach den leitenden Werten, Zielen und Bedürfnissen gefragt, die hier dargestellt sind.

Als leitende Werte sind Würde, Respekt, Wertschätzung und Achtung vor dem Anderen ebenso genannt, wie – hier in einem Zitat nach Janusz Korczak die Bedürfnisse des Kindes. Zusätzlich ist Allparteilichkeit genannt und eine humanistische Einstellung gegenüber allen Fallbeteiligten, also ratsuchenden Lehrkräften ebenso, wie den Kindern und ihren Eltern. Ein weiterer Aspekt ergibt sich aus den verbreiteten systemisch-lösungsorientierten Ansätzen, dass

nämlich die Expertise für die Problemlösung beim Menschen selbst liegt. Ebenfalls beschrieben wurde die Schaffung von Beziehung auf der Grundlage von (fachlicher) Autorität, als leitenden Wert.

Die wichtigsten Ziele beziehen sich auf die Kinder als eigentliche Auslöser und Nutznießer von Maßnahmen, sowie auf die Lehrkräfte, die den Mobilen Dienst in Anspruch nehmen. So sollen den Kinder Chancen gegeben werden, ihnen – trotz erschwerter Ausgangslage – eine möglichst hohe gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden.

Die Lehrkräfte sollen zur Veränderung und Beziehungsaufbau ermutigt werden, sowie mit professionellen Möglichkeiten ebenso „ausgestattet" werden, wie mit der notwendigen Reflektion und Gelassenheit bei erschwerten Erziehungsprozessen.

Als handlungsleitende Bedürfnisse gelten die entdeckte Sinnhaftigkeit der Mobilen Dienste und der eigenen Aufgaben, sowie im bestehenden Schulsystem inklusive Chancen zu erweitern und gleichzeitig die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder nach besonderen Rahmenbedingungen zu akzeptieren.

#### *8.2.4.4 Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben*

Vorerfahrung mit ähnlichen Aufgaben wurde in der Erhebung sprachlich derart eingegrenzt, dass sie als „hilfreich" durch die Befragten klassifiziert werden. Auf der anderen Seite wurde die Befragung sprachlich geweitet, indem der Zusatz „mit ähnlichen Aufgaben" weggelassen wurde. So ergibt sich, dass die Befragung zu diesem Punkt jede für die Aufgaben im Mobilen Dienst adaptierbaren Vorerfahrungen angesprochen werden konnten, nicht nur die ähnlichen Aufgaben.

Die Ergebnisse wurden zunächst gesammelt, dann in Kategorien unterteilt und ergänzt sowie zu guter Letzt kommentiert. Die Kommentierung sollte dann nochmal gewertet werden, d.h. ob diesen zugestimmt wird oder nicht. Zunächst werden hier die kategorisierten Vorerfahrungen betrachtet (IV.4 a), dann folgen die bewerteten Kommentare (IV4 b).

IV.4 a) Hilfreiche Vorerfahrungen

schulische Vorerfahrungen:

- *Unterricht mit schwierigen Kindern*
- *Arbeit und Erfahrung in Förderschule Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung*
- *Arbeit und Erfahrung in Förderschulen Schwerpunkt Lernen*
- *Klassenleitung an Förderschule*
- *inklusive Arbeit in Regelschulen*
- *Unterrichtserfahrung in der Grundschule*
- *Berufserfahrung in unterschiedlichen Systemen*

eigene Aus- und Weiterbildung:

- *gutes Studium (in Köln)*
- *Freude an Weiterbildungen und hohes fachliches Interesse*
- *Systemische Weiterbildung*
- *Ausbildung zur systemischen Beraterin*
- *Fachberater-Fortbildungen und Tätigkeit als Fachberater*
- *Vorerfahrung in Gesprächsführung*
- *intensive Schulung in Gruppendynamik, Gesprächsführung, Erkennen können von strategischen Verhalten in Konfliktsituationen, aktives Zuhören, Ich-Botschaften*

weitere Berufserfahrung:

- *Arbeit im Kinderheim mit Supervision*
- *Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Professionen*
- *Fußballschiedsrichter*
- *Freiwilliges Soziales Jahr in einem sozialen Brennpunkt*
- *Erfahrungen aus der Arbeit bei Legasthenie*
- *Erfahrungen aus der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund*
- *Elternarbeit*
- *Seminarleitertätigkeit mit vielen Hospitationen und Beratungen*
- *Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen*

Sonstiges:

- *viele Gespräche im Team*
- *Lebenserfahrung*
- *langjährige Berufserfahrung*
- *Einbeziehung unterschiedlicher Sichtweisen*
- *Kenntnis der in der Region Tätigen*

Die genannten Vorerfahrungen konnten in die Kategorien Schule, Aus- und Weiterbildung, weitere Berufserfahrung und Sonstige unterteilt werden. Bzgl. der schulischen Vorerfahrungen sind Unterrichts- und Schulerfahrung, der Umgang mit der Zielgruppe und das Arbeiten in inklusiven settings genannt worden. Weiter zusammenfassend geht es um den hilfreichen Rückgriff auf „Erfahrungen als sonderpädagogische Lehrkraft“ und „Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben“. Während sich das erstgenannte v.a. dazu eignet, die geschilderten Situationen richtig zu verstehen und sonderpädagogisch zu bewerten, evtl. entsprechende Handlungsvorschläge zu unter- breiten, bezieht sich die zweite Aussage darauf, die eigene Arbeitssituation einzuschätzen und nun eher planvoll, strategisch, reflektiert, „vorbereitet“ und damit sicherer agieren zu können.

Häufig genannt wurden Aspekte der Aus- und Weiterbildung. Neben dem Studium, gilt die Bereitschaft und besondere Motivation zur Weiterbildung als wichtige Quelle für hilfreiche Vorerfahrungen. Dabei wurden unter dem Aspekt Weiterbildung keine sonderpädagogischen Themen genannt, also eine weitere fachliche Qualifizierung und evtl. Schwerpunktsetzung. Es wurden ausschließlich Aspekte zur Gesprächsführung und Beratung aufgeführt, d.h. die schulische Erfahrung wird v.a. ergänzt um Erfahrungen und Weiterbildungen in Beratung. Die Tätigkeit als Fachberater und die dazugehörigen Fortbildungen werden zudem als hilfreiche Synergieeffekte für die Arbeit im Mobilen Dienst aufgeführt.

Unter der Kategorie „weitere hilfreiche Berufserfahrungen“ sind z.T. sehr „nahe“ Tätigkeiten angesprochen, wie z.B. die Elternarbeit, aber auch gänzlich andere Erfahrungen, wie z.B. die als Fußballschiedsrichter. Diese Auflistung zeigt auf, dass ganz unterschiedliche Erfahrungen – individuell hilfreich – herangezogen werden (können).

Unter der Sammelkategorie „Sonstiges“ sind denn letztlich eher allgemeine Aussagen bzgl. der hilfreichen Vorerfahrungen subsumiert. Sie weiten den Blick auf Konstrukte wie Lebenserfahrung, langjährige Berufserfahrung, Offenheit und Dialog. Diese sind denn auch mit entsprechenden Haltungen verbunden bzw. von diesen nicht mehr unterscheidbar, aus konkreten Vorerfahrungen werden Sicht- und Handlungsweisen sowie Haltungen.

In der zweiten und dritten Befragungswelle wurde der Aspekt der Vorerfahrung insoweit vertieft, als diese kommentiert werden sollten. Das Ergebnis zeigt auf, welche Prozesse wichtig sind, um die Vorerfahrungen nutzen zu können.

IV.4 b) Kommentierungen zu den „hilfreichen“ Vorerfahrungen in einer Rangfolge

1. *Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei rauskommt: Wertschätzung, Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen.*
3. *Entscheidend war die Einstellungsänderung: Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung.*
4. *Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden.*
5. *Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe. Diese er- geben sich daraus Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten“.*
6. *Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …).*

   *Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit*

Mit etwas Abstand die meiste Zustimmung erhielt die Aussage dazu, dass es wichtig ist was die Vorerfahrungen letztendlich erzeugen sollten: Wertschätzung, Allparteilichkeit usw. (1.).

Ähnlich ist es mit der Aussage zur Einstellungsänderung – die Vorerfahrungen wer- den begleitet durch bzw. führen zu neuen Sichtweisen.

Dass nicht jede Vorerfahrung hilfreich sein muss, sondern auch das Gegenteil bewirken kann, diskutiert das Kommentar zum Blick von Außen auf die Vorerfahrung. Diese Reflexion der Vorerfahrungen ist notwendig für die sinnvolle Integration der Vorerfahrungen in die aktuelle Aufgabenübernahme.

Noch weiter geht dann der Blick über die „Lehrerwirklichkeiten“ hinaus, ebenfalls mit dem Sinn Werte zu vermitteln. Die Kommentare unter 6. verdeutlichen nochmal ganz konkrete Aspekte: der weite Blickwinkel mit der Berücksichtigung weiterer „Wirklichkeiten“ und „Wirkräume“ des Kindes, sowie die Fähigkeit zur schnellen Entscheidung.

#### *8.2.4.5 Fähigkeiten*

Hier dargestellt sind a) hilfreiche Fähigkeiten sortiert in die Kategorien *„Zusatzqualifikationen“*, *„Sekundärtugenden“, „Kommunikation“* und *„Sonstige“*, b) allgemein gehaltene schriftliche Ergänzungen dazu sowie c) das Ergebnis der Aufforderung zur Bewertung der hilfreichen Fähigkeiten. Da letztgenannte Rangfolge die Diskussionszwischenergebnisse stark reduziert, werden hier alle Ergebnisse aufgeführt.

IV. 5 a) Hilfreiche Fähigkeiten

Zusatzqualifikationen:

- *Systemische Beraterin*
- *Systemische Familientherapeutin*
- *„Ich schaffs“- Coach (lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern)*

Sekundärtugenden:

- *entscheidungsfreudig und klar sein*
- *pünktlich und zuverlässig sein*
- *gute eigene Strukturiertheit*
- *hohe Belastbarkeit und Ausdauer*
- *Geduld*
- *Anpassungsfähigkeit*
- *Teamfähigkeit*

Kommunikation:

- *allgemeine Gesprächskompetenzen*
- *Ruhe und Kontaktfreudigkeit*
- *Vertrauen erwecken können („man kann mich einschätzen und weiß, was ich will“)*
- *Empathie*
- *Zuhören können*
- *gezieltes Nachfragen bei Unklarheiten*

Sonstige:

- *Neugier, Offenheit und Flexibilität*
- *realistisches und bewusstes Berufsbild*
- *bewusste Entscheidung für die Arbeit im Außendienst*
- *große Freude an der Vielfältigkeit meiner Arbeit*
- *Selbstfürsorge (zwangsläufig, sonst droht Burnout!)*
- *innere Distanz gegenüber Erwartungen und Ansprüchen*
- *Supervision*
- *Umweltwissen*
- *Fachwissen*
- *diagnostische Kompetenz*
- *unterrichtspraktische Kompetenz*
- *diplomatisches Geschick*
- *Akzeptanz von Lösungen und Wege, die nicht die eigenen sind*

Die Qualifikation zum systemischen Berater bzw. systemischen Familientherapeut, sowie zum „Ich schaff´s-Coach" werden als komplette und zertifizierte Zusatzqualifikationen unter hilfreichen Fähigkeiten verstanden und angegeben. Sie stehen für Bündel an Fähigkeiten, seien es die erweiterte Sichtweise oder die spezifischen oder grundlegenden „Techniken", die hilfreich in der Tätigkeit im Mobilen Dienst erlebt werden.

Im direkten Zusammenhang kann die Kategorie „Kommunikation" betrachtet wer- den. Dort finden sich einzelne Fähigkeiten wieder, die z.B. so auch für die Zusatzqualifikation systemischer Berater stehen können, wie das „gezieltes Nachfragen", die „allgemeine Gesprächskompetenzen" und das „Zuhören können". Dabei sind dies grundlegende Fähigkeiten, auf die viele spezielle Formen der Beratungsqualifikation aufgebaut wer- den. Ähnliches gilt für die Empathiefähigkeit, die z.B. bei Rogers eine der drei Schlüsselkompetenzen von Beratern und Therapeuten ist. Gleiches gilt für den hier genannten Aspekt des „Vertrauen erwecken", der sich teilweise mit Rogers` Konzept der Authentizität deckt.

Eine weitere Kategorie ließ sich aus verschiedenen Fähigkeiten ableiten, die allesamt Sekundärtugenden und Teamkompetenzen beschreiben bzw. diesen zu Grunde liegen. So ist eine gute eigene Strukturiertheit hilfreich für die Ratsuchenden klar zu sein und insgesamt belastbarer und ausdauernder Arbeiten zu können. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, genauso wie

Anpassungsfähigkeit und Flexibilität, zeigen auf, dass auch für die Verlässlichkeit der Mobilen Dienste hilfreiche Fähigkeiten eingesetzt und hervorgehoben werden. Geduld und Teamfähigkeit sind dazu ergänzende Fähigkeiten, die den Umgang mit den Ratsuchenden, mit den komplexen Problemlagen sowie im Team selbst, die für die Befragten eine besondere Bedeutung spielen.

Unter Sonstige sind weitere Fähigkeiten versammelt, die nicht weiter zugeordnet wer- den konnten oder nur teilweise in vorher genannten Aspekten mitgedacht werden können. Z.B. ist die „Akzeptanz von Lösungen und Wege, die nicht die eigenen sind" auch ein Aspekt von Geduld.

Unter dem Aspekt des reflektierten Arbeitens könne wiederum einige der Fähigkeiten subsumiert werden, wie „Supervision", „innere Distanz gegenüber Ansprüchen und Erwartungen", „Selbstfürsorge", „realistisches und bewusstes Berufsbild" sowie die „bewusste Entscheidung für die Arbeit im Außendienst". Hier kann also ein weiterer Schwerpunkt der hilfreichen Fähigkeiten gesetzt werden.

Die weiteren Fähigkeiten passen denn dann zum Bild des umfänglich erfahrenen und ausgebildeten Sonderpädagogen und Beraters, der auf Fach- und Umweltwissen genauso zurückgreifen kann wie auf diagnostische Kompetenzen, unterrichtspraktische Kompetenzen. Ein Profi in vielen Bereichen.

Dieser sollte ein besonderes Interesse an der Vielfalt der Arbeit haben, sowie neugierig und offen seine Tätigkeit im Mobilen Dienst angehen. Diese Aussagen verdeutlichen an dieser Stelle die Erfahrung in ein vollkommen neues Arbeitsgebiet vorzustoßen und sich positiv zu diesen Veränderungen einzustellen. Somit Fähigkeiten, die eine Ablösung von bestehenden Strukturen und Arbeitsweisen unterstützt.

IV.5 b) Hilfreiche Fähigkeiten - Ergänzungen

- *„Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß, ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können."*
- *Balance finden zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung („das schaffe ich jetzt nicht mehr")*
- *Dialogfähigkeit auf Augenhöhe.*
- *Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere.*
- *Allparteilichkeit/ Neutralität einnehmen/ sicherstellen können*

Die genannten Ergänzungen kommentieren die Vielzahl der hilfreichen Fähigkeiten und versuchen allgemeingültige Aussagen zu treffen. So geht es um den Dialog auf Augenhöhe bzw. die Fähigkeit, die Ratsuchenden in ihrer Exzellenz zu würdigen, die helfen sich auszuwirken, die von den bisher genannten Fähigkeiten gestützt werden oder aber sich stützend auf diese auswirken. Gleiches gilt für die hier neu eingeführte Begrifflichkeit der Allparteilichkeit, die sicherzustellen ist. Sie erweitert insbesondere den professionellen Blick auf alle Beteiligte der jeweiligen Beratung und Unterstützung.

Auch der Aspekt des eigenen Berufsbildes wird weiter spezifiziert, indem die Notwendigkeit zur Selbstfürsorge hier noch einmal betont wird.

Mit dem Begriff der Haltung, hier auf der Grundlage eines nicht weiter spezifizierten humanistischen Welt- und Menschenbildes, wird aufgezeigt, dass sich viele der notwendigen Fähigkeiten, aus einer entsprechenden Haltung ergeben können und diese als Grundlage benötigen.

### IV.5 c) Hilfreiche Fähigkeiten – Bewertung/ Rangfolge

1. *Dialogfähigkeit auf Augenhöhe*
   *Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere*
   *Teamfähigkeit*
3. *Freude an der Arbeit*
   *Balance zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung*
   *(„das schaffe ich jetzt nicht mehr")*
4. *„Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß, ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können"*
   *Belastbarkeit*
5. *Allparteilichkeit bzw. Neutralität sicherstellen können*

Die Rangfolge fasst kurz zusammen, welche Fähigkeiten von den Befragten als bedeutsamer angesehen werden. Alle hier aufgeführten wurden mindestens einmal markiert, mit einem leichten Abstand stehen die Dialogfähigkeit, eine humanistische Haltung und Teamfähigkeit an der Spitze dieser kleinen Erhebung. Und auch die weiteren Fähigkeiten stellen kaum spezielle Expertisen in den Vordergrund, sondern v.a. grundlegende Einstellungen und Kompetenzen, um in den Strukturen und Aufgaben des Mobilen Dienstes gut, langfristig und effektiv zu arbeiten.

#### *8.2.4.6 Umsetzungsmotivation*

Die Motivation eine Aufgabe umzusetzen, wurde hier unterteilt in zwei Fragestellungen: a) Was war die Motivation in den Mobilen Dienst einzusteigen? und b) Was motiviert im Alltag?

IV.6 a) Einstiegsmotivation:

- *Systemische Weiterbildung*
- *Arbeit im Team*
- *Selbstwirksamkeit*
- *Inklusive Schule entwickeln*
- *Netzwerke entwickeln*
- *Neue Aufgabe*
- *die Aufgabe war spannend*
- *Gestaltungsmöglichkeiten*
- *Erleben von Sinnhaftigkeit*
- *Schule verändern (Ideale einbringen/ Schülerfreundliche Gestaltung)*
- *Kinder mit Problemen den Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen*
- *Weg von der FöS Lernen*
- *verlässliche Arbeitssituation*
- *Lust auf Vielfalt*
- *Stadt und Schulen kennenlernen*
- *kein Kollegium zu haben*

Die Motivation in den Mobilen Dienst einzusteigen liegt eine Vielzahl verschiedener Faktoren zu Grunde. Da ist die Abkehr vom Kollegium oder der Förderschule Lernen auf der eine Seite, sowie die Hinwendung zu Gestaltungsmöglichkeiten, zu neuen Aufgaben und Arbeitsformen.

Es werden ebenso die übergeordneten Ziele als Motivationsquelle genannt, wie die die Chance die Inklusive Schule mit zu entwickeln bzw. Schule zu verändern und sie schülerfreundlicher zu gestalten und Kindern einen Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen. So wird die neue Aufgabe auch mit dem Erleben von Sinnhaftigkeit verbunden.

Konkret wurde auch die Chance zu einer systemischen Weiterbildung als Motivationsquelle aufgeführt, sowie die Chance auf eine verlässliche Arbeitssituation im Unterschied zu wechselnden Stundenkontingenten oder

Schulzuweisungen bei Abordnungen in die sonderpädagogische Grundversorgung oder bei Zusatzbedarfen.

IV.6 b) Alltagsmotivation:

- *gelingende Teamarbeit*
- *Aufgabenvielfalt*
- *Entwicklung in Schulen zu begleiten*
- *Dank und Lob für die Unterstützung, positive Resonanz*
- *Kinder, die mit meiner Unterstützung „ihren Platz" finden*
- *Die Herausforderung*
- *hohes Selbstwirksamkeitserleben*
- *die Freude am selbstständigen und unabhängigen Arbeiten*
- *Effektivität*
- *das Chaotische – nicht zu wissen was auf einen zukommt*

Die Alltagsmotivation unterscheidet sich kaum von der Einstiegsmotivation. Konkrete Angebote spielen keine Rolle mehr, aber wiederum die neuen Aufgaben und noch deutlicher die neuen Formate in der Aufgabenbewältigung. So wird die Teamarbeit, aber auch die Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit, als Motivationsquelle benannt.

Für die Befragten ist mit dem hohen Selbstwirksamkeitserleben und der Effektivität, sowie der positiven Resonanz bzw. Dank und Lob für die Unterstützung, sehr klar, dass Erfolge eine Basis für die Alltagsmotivation sind. Hierdurch wird die Einstiegsmotivation in besonderem Maße in eine nachhaltige Motivation überführt. Dazu zählt auch, dass sich die Einstiegsmotivation denn auch in konkreten Beispielen entsprechend zeigt, wie z.B., dass „Kinder, mit meiner Unterstützung „ihren Platz" finden".

Weitere Nennungen heben die Struktur und das Alltägliche der Arbeit hervor, welches motivierend sein kann, sei es, dass die Aufgaben gleichzeitig motivierende Herausforderungen sind, sei es das Entwicklungen von Schulen begleitet werden können oder das die Tätigkeit im Mobilen Dienst auch immer etwas überraschendes bereithalten kann.

#### *8.2.4.7 Stimmungslagen (im Arbeitsalltag)*

Die letzte Kategorie der personalen Faktoren nach Hackman wird mit Stimmungslagen (im Arbeitsalltag) übersetzt. Die Ergebnisse wurden in Positive Äußerungen, Belastendes und Kommentare unterteilt.

Der erste Teil a) gibt einen Überblick, in b) wurden Ergänzungen aus dem Verlauf der Delphi-Befragung hinzugefügt.

IV. 7a) Stimmungslagen im Arbeitsalltag

Positive Äußerungen:

*„Überwiegend gut", „Sehr gut!!!",*
*„Mache die Arbeit sehr gerne." „Hoch motiviert und meist zufrieden."*

- *Freude an der Arbeit*
- *Glücklich und motiviert*
- *Freude an Herausforderungen, Neuem, Kontakt und Austausch*
- *Tätigkeit ist anregend u. bereichern.*
- *überrascht wie viel weiter „Regelschulkollegen" denken als vermutet*
- *hoher fachlicher Austausch, v.a. zur Neugestaltung und Konzeptentwicklung*
- *gut, v.a. wenn positive Entwicklungen sich abzeichnen*

Belastendes:

- *Terminplanung geht auf eigene Kosten (da Stundenpläne geachtet werden)*
- *wenn Unterstützung für Kind nicht ausreicht bzw. keine guten Lösungen in Sicht sind*
- *teilw. Häufung von Fällen >> erhöhte Arbeitsbelastung*
- *Wartezeitenbei den Fachärzten, Psychologen, SPZ etc.*
- *beratungsresistente Kollegen/ Eltern/ Systeme*
- *fehlende Fortbildungen im Bereich Beratung*
- *störende parallele Absprachen aus Förderschulsystem*
- *wenn Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichen*
- *wenn die Betroffenen nicht in der Lage sind hilfreich zu agieren, da die Bedingungen sie hindern*

Kommentare:

- *die Stimmungslagen sind sehr fallabhängig*
- *es ist wichtig sich über Erfolge zu freuen*
- *Lernen mit Misserfolgen zurecht zu kommen bzw. dennoch „dran" zu bleiben*
- *Wichtig sind viele Faktoren: ein tolles Team, gute Arbeitsbedingungen, einen Dezernenten der unsere Arbeit sehr wertschätzt und unterstützt, sowie viele positive Rückmeldungen und zufriedene Klienten.*
- *Notwendig sind emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit, da man spontan auf Emotionen der Klienten eingehen muss.*
- *Pausen, Reflexionszeiten und Supervision einlegen!*
- *Die Arbeit ist sehr anstrengend.*

Die positiven Stimmungslagen im Alltag orientieren sich am Erfolg des eigenen Wirkens und an der Arbeit selbst, wie z.B. an dem fachlichen Austausch, der Konzeptentwicklung, den Anregungen und Herausforderungen. Zudem führt das Anerkennen der guten Arbeit von Regelschullehrkräften zu positiven Stimmungslagen.

Noch deutlicher vom „Erfolg" der Arbeit abhängig, sind die belastenden Stimmungslagen im Alltag. Dabei werden unterschiedliche Rahmenbedingungen genannt, die den jeweiligen Misserfolg mitbedingen und bzw. oder die Grenzen des eigenen Wirkens als Mobiler Dienst aufzeigen. Hinzu kommen Widerstände die als belastend erlebt werden, sowie Terminhäufungen und ungünstige Zeitfenster für Termine.

Die Kommentare verweisen u.a. darauf, dass es für die Tätigkeit im Mobilen Dienst wichtig ist, sich entsprechend auf die Belastungen einzustellen und z.B. Pausen, Reflexionszeiten und Supervision notwendig sind. Es scheint auch eine Aufgabe zu sein sich über Erfolge zu freuen bzw. diese nicht aus dem Blick zu verlieren, genauso wie die Wahrung einer emotionalen Stabilität und Ausgeglichenheit. Neben der eigenen Wertschätzung ist es die Wertschätzung und Unterstützung von Dezernenten, die aufgeführt wird, als Bedingungsfaktor für positive Stimmungslagen.

Es ist teilweise sehr unterschiedlich und fallabhängig wie die entsprechenden Stimmungslagen sind, es ist dabei aber zu berücksichtigen, dass auch bei Belastungen der Wille zum Lernen und „dranbleiben" bestehen bleibt.

## 8.3 Ergebnisse der Gruppendiskussion

Zur Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussion werden ausschließlich Ergebnisse der II. Reduktionsstufe aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse derselben hier aufgeführt und kurz erläutert. Die Diskussion wird chronologisch dargestellt, zunächst die Diskussionen zu Merkmalen der Mobilen Dienste, dann die zu den Aufgabenredefinitionen und zu guter Letzt ein kurzer Austausch zu den weiteren Perspektiven der Mobilen Dienste.

### 8.3.1 Merkmale von Mobilen Diensten

In den folgenden Unterkapiteln beziehen sich auf die Ergebnisse aus fünf Diskussionen zu den Themen Umfang der Abordnungsstunden, Teamstrukturen, Sozialpädagogen im Mobilen Dienst, Unterrichtserfahrung und Qualitätsmerkmale.

#### *8.3.1.1 Abordnungsstunden für Sonderpädagogen in den Mobilen Diensten*

Allgemein:

*Die unterschiedlich großen Stundendeputate im MoDiBUS sind auch individuelle Entscheidungen abhängig von persönlichen Werten und Vorstellungen.*

Vorteile großer Stundendeputate:

- *größere Unabhängigkeit*
- *gut zu organisieren*
- *größeres Verantwortungsgefühl für Arbeitsfeld*
- *stärkere Spezialisierung*
- *Stundendeputate können sinnvoll verkleinert werden (Einstiegsphase, persönliche Gründe)*

Nachteile kleiner Stundendeputate:

- *parallelen Arbeitsfelder, z.B. zusätzlich im Unterricht oder/ und in der sonderpädagogischen Grundversorgung*
- *Tätigkeit an verschiedenen Standorten*

weitere Belastungen:

- *Zeit- und Termindruck*
- *innere Konflikte durch unterschiedliche Rollen und Anforderungen*
- *äußere Konflikte durch unklare Rollen und Aufgaben*
- *eine Spezialisierung ist bei kleinen Stundendeputaten kaum umzusetzen*

In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass oftmals individuelle Entscheidungen hinter dem, unterschiedlich großen, Umfang der Abordnungsstunden stehen.

Die Vorteile bei einem großen Umfang der Abordnung wurden dann ebenso diskutiert, wie die Nachteile bei einem kleinen Umfang. Es kam nicht zur Sprache welche Nachteile viele Abordnungsstunden im Mobilen Dienst haben könnten bzw. welche Vorteile es haben könnte mit wenigen Abordnungsstunden im Mobilen Dienst zu arbeiten. Insofern waren sich die Diskutierenden einig darüber, dass größere Stundendeputate im Mobilen Dienst zu befürworten sind.

Zu den Vorteilen die gemeinsam aufgeführt werden, zählen v.a. Möglichkeiten den Mobilen Dienst auszugestalten. So sind Spezialisierungen möglich, es ergibt sich ein größeres Verantwortungsgefühl für diesen Arbeitsbereich, das Team agiert unabhängiger und die Arbeitsabläufe sind gut zu organisieren. Die Rahmenbedingungen für jedes einzelne Teammitglied sind also nicht nur gesichert, sondern der Einfluss anderer Arbeitsfelder auf den Mobilen Dienst wird minimiert.

Dies letztgenannte Argument wird denn auch bei den Nachteilen der kleineren Stundendeputate im Mobilen Dienst angesprochen. Die Parallelität unterschiedlicher Aufgabenfelder sowie die Tätigkeit an mehreren Standorten werden aufgeführt, wie auch die Belastungen, die sich innere Konflikte aus den unterschiedlichen Rollen und Anforderungen ergeben, und daraus, dass keine Spezialisierung oder Schwerpunktsetzung möglich ist. Hinzu kommt, dass sich Zeit- und Termindruck einstellen und nach außen gerichtete Konflikte wegen unklarer Rollen und Aufgaben häufiger möglich sind.

#### *8.3.1.2 Teamstrukturen der Mobilen Dienste*

Teamstruktur:

- *MoDiBUS organisieren sich zunehmend selbst*
- *Schulleitungen haben weniger Einblick*
- *MoDiBUS entwickeln eigene, klare Arbeitsaufträge*
- *Weisungsbefugnisse, z.B. um Minderleistungen zu sanktionieren, sollten bei der Schulleitung liegen*
- *MoDiBUS Teammitglieder müssen eng zusammenarbeiten*
- *können fachliche Tiefe und Breite besser nutzen*
- *verhindern Vereinzelung*
- *erhalten und verbessern ihre Expertise, z.B. durch Kollegiale Beratung, Supervision, gemeinsame Fortbildung und Qualifikation*

Die Diskussion um die Teamstrukturen der Mobilen Dienste zeigte viele Aspekte auf, die von allen gemeinsam getragen wurden und die sich gegenseitig ergänzen.

Ein leichter Dissenz liegt in der Feststellung, dass auf der einen Seite Mobile Dienste sich weitestgehend selbst organisieren, dass sie sich eigene, klare Arbeitsaufträge entwickeln und dass auf der anderen Seite Schulleitungen weniger Einblick in die Arbeit der Mobilen Dienste haben und z.B. Weisungsbefugnisse auch zukünftig bei den Schulleitungen liegen sollten.

Bzgl. der Ergebnisse zur Teamstruktur aus der Fragebogenerhebung und der Delphi- Befragung wurden in der Gruppendiskussion verschiedene Vorteile nochmal hervor- gehoben, wie z.B. die Verhinderung von Vereinzelung, Erhalt und Entwicklung von Expertise durch gemeinsame Reflexion und Fortbildung und der Nutzen der jeweiligen Qualifikationen der einzelnen Teammitglieder, wie auch die Möglichkeit (anlassbezogene) Beratungstandems zu bilden oder Gruppenverfahren zu nutzen.

#### *8.3.1.3 Sozialpädagogen im Mobilen Dienst*

*Aus den unterschiedlichen (kommunale) Ressourcen ergibt sich die Vielfalt der MoDiBUS.*

Aufgaben von Sonderpädagogen:

- *Diagnostik*
- *Beratung*
- *Unterstützung*

Aufgaben von Sozialpädagogen:

- *Unterstützung*
  *(v.a. in Zusammenarbeit mit Eltern; was die Akzeptanz der Beratung vergrößern kann)*

*Die Aufgabenbereiche überlappen sich teilweise.*

*Sozialpädagogen können in der Zusammenarbeit mit Eltern nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden.*

- *relative Unabhängigkeit von Schule*
- *werden deshalb von den Eltern besser angenommen*
- *übernehmen „Scharnierfunktion" zu Schule oder Jugendamt*

*Sozialarbeit sollte fest ins MoDiBUS- Team eingebunden sein. Dadurch werden kombinierte Angebote möglich*

*Unterstützung im Unterricht sollte nur selten eingesetzt werden, da dies fehlerhafte Systeme stabilisieren könnte. Außerdem fühlen sich Ratsuchende nach der Beratung selbst kompetenter.*

Wie die Diskussionen zu den vorherigen Themen, erwies sich die zur Sozialarbeit in Mobilen Diensten als eine eher übereinstimmende Zusammenstellung der Argumente dafür. Es wurde zudem festgehalten, dass sich die Unterschiede zwischen den Mobilen Diensten in Niedersachsen v.a. an dem unterschiedlich großen Engagement der Kommunen festmachen lässt, die die Mobilen Dienste um Stunden für Sozialarbeit ergänzt haben.

Auch wenn sich die Aufgaben von Sozialpädagogen und Sonderpädagogen überlappen, so wurde versucht Schwerpunkte zu definieren. So sind die Sonderpädagogen eher für Diagnostik, Beratung und Unterstützung verantwortlich, während die Sozialpädagogen v.a. die Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen. Darin wird über- dies eine wichtige Aufgabe gesehen,

welche die Akzeptanz der Beratung durch die Mobilen Dienste erheblich erhöhen kann. Außerdem wurde angeführt, dass Sozialpädagogen kaum durch Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit den Eltern ersetzt werden können.

Unabhängig vom individuellen Geschick der Sozialarbeit, verfügt diese eine Rolle, die noch deutlicher unabhängig von der Schule sein kann und daher von den Eltern besser angenommen wird. Außerdem übernehmen Sozialpädagogen in Mobilen Diensten häufig eine sehr erfolgreiche „Scharnierfunktion" zwischen den Eltern und der Schule bzw. dem Jugendamt.

So ist es nicht verwunderlich, dass auch ein Plädoyer für Sozialarbeit in Mobilen Diensten auftaucht. Dabei wird ergänzt, dass dadurch kombinierte Angebote möglich sind, die weit über die Beratung zum Unterricht und zu schulischen Handlungsmöglichkeiten hinausgeht.

Eine Warnung zum Einsatz der Sozialarbeit im Unterricht wurde ebenfalls ausgesprochen. So könnte genau dies auch fehlerhafte Systeme stabilisieren, der Einsatz also so selten wie möglich sein. Außerdem ist es Aufgabe und Funktion der Beratung, dass sich die Ratsuchenden kompetenter fühlen, was bei einem solchen Einsatz jedoch unterminiert würde.

#### *8.3.1.4 Unterrichtserfahrung von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten*

*Unterrichtserfahrung in eigener Klasse schwindet – Was werden die Folgen sein?*

*Zukünftig kann die Unterrichtserfahrung auch in inklusiven settings erworben werden.*

*Ist Unterrichtserfahrung die Basis für Glaubwürdigkeit?*

Argumentationen:

- *Unterrichtserfahrung hält die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent*
  - *wird v.a. von FöL Kollegen vermutet*
  - *von Zu-Beratenden ebenfalls (?)*
- *Unterrichtserfahrungen zu nutzen muss gelernt werden und eingebettet sein in Beratungstechnik, Supervision und kooperatives Handeln*
- *gute Ideen für Unterricht vorhalten zu können wertet die Arbeit auf*
- *eigener Unterricht kann als Experimentierfeld für Maßnahmen genutzt werden*
- *Selbsterfahrung (eigener Unterricht) steht am Anfang*
- *insgesamt kommt die Beratungsqualifikation zu kurz*

Die Rolle der Unterrichtserfahrung von Sonderpädagogen wurde kontrovers diskutiert. Einig waren sich die Diskutierenden, dass die Unterrichtserfahrung in der eigenen Klasse schwinden wird. Welche Folgen dies hat, ließen einige der Diskutierenden offen. Es wurde auch argumentiert, dass diese zukünftig in inklusiven settings erworben werden kann.

Den weiteren Diskussionsverlauf bestimmte die Frage, ob Unterrichtserfahrung not- wendig ist, um als beratender Sonderpädagoge für glaubwürdig gehalten zu werden. So wurde argumentiert, dass eine parallele Unterrichtserfahrung die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent hält. Dagegen wurde ausgeführt, dass dies v.a. von Förderschulkollegen behauptet wird, aber dass dies bei ratsuchenden Kolle- gen so nicht ins Gewicht fallen würde.

Es ist wichtig gute Ideen für den Unterricht bereithalten zu können, da dies die Beratung und Unterstützung insgesamt aufwertet. Dafür kann der eigene Unterricht zu- dem ein Experimentierfeld sein. Auch Selbsterfahrung spielt eine Rolle.

Demgegenüber steht, dass es außerordentlich wichtig ist, die Unterrichtserfahrungen nicht per se eine gute Rolle in der Beratung spielen müssen. Es ist vielmehr wichtig zu lernen diese zu nutzen und sie sind einzubetten in ein Gesamtkonzept aus Beratungsansatz und -techniken, Supervision und kooperatives Handeln. Insofern sind Unterrichtserfahrungen eher als ein Werkzeug zu sehen, das auf bestimmte Art und Weise und unter bestimmten Bedingungen eingesetzt werden kann.

Noch deutlicher wird dazu das Argument, dass es bereits ausreichend Fachwissen gibt, aber die Qualifikation zur Beratung viel zu kurz kommt. Hier wird die Auffassung deutlich, dass die Beratungskompetenz am Anfang steht, die dann die (möglicherweise vorhandene) Unterrichtserfahrung einsetzen kann. So war eine Aussage, ob es überhaupt um Glaubwürdigkeit geht oder darum, ob die ratsuchenden Kollegen die Beratung als hilfreich einschätzen.

#### *8.3.1.5 Qualitätsmerkmale Mobiler Dienste*

- *„gute" Beratung*
  - *Freiwilligkeit der Beratung*
- *externe Beratungsposition der Beratenden*
  - *kann kritische Zusammenhänge in Familie und Schule aufdecken*
- *Unabhängigkeit*
- *Trennung von Beratung und Unterstützung*
- *Kontinuität*
  - *kurzfristiges Handeln*
  - *Spezialisierungen im MoDiBUS- Team*
  - *Kooperation im MoDiBUS- Team*
  - *lokale Einbindung*
  - *Kenntnis von lokalen Angeboten und Gegebenheiten*
- *Verbindlichkeit*
  - *klare Aufgabenbeschreibungen für Beratende und Zu-Beratende*
  - *Auftragsklärung zu Beginn und im Verlauf*
  - *klare Beschreibung der Unterstützung (Umfang, Abbruchkriterien…)*
  - *einfache Abläufe*
  - *Eindeutigkeit in der eigenen Rolle*
    - *Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern*

Die diskutierten Qualitätsmerkmale behandelten v.a. die Beratung. Hinzu kamen Merkmale, die die Akzeptanz und darüber die Wirksamkeit von Mobilen Diensten sichern bzw. erhöhen können.

Mit Freiwilligkeit wurde eine zentrale Kategorie genannt, die die Qualität der Beratung ausmacht. Immer wenn die Beratung freiwillig angefragt wird, ist dies bereits ein Kennzeichen und Garant dafür, dass die Beratung „gut" wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass jedweder Zwangskontext als negativ zu betrachten ist und in einen hilfreichen Kontext für den ratsuchenden Kollegen zu überführen ist, z.B. indem gemeinsam ein Beratungsauftrag erarbeitet wird.

Als weiteres Qualitätsmerkmal der Beratung wird die externe Beraterposition aufgeführt. Sie ermöglicht es kritische Zusammenhänge in Schule und Familie aufzudecken, da Loyalitätsfragen oder Eingebundenheit des Beratenden auf der Meta-Ebene abgekoppelt werden können. Außerdem können so bisherige

Strategien transparent aufgezeigt und genutzt werden, um neue Wege aufzuzeigen.

Mit Unabhängigkeit ist, über die externe Beraterposition hinaus, die organisatorische Unabhängigkeit gemeint, die z.B. die Kommunikation auf Augenhöhe sichern kann. Dies gelingt dann, wenn der Mobile Dienst nicht gleichzeitig eine hierarchisch höherstehende Struktur repräsentiert. Außerdem steht dieses Qualitätsmerkmal dafür, dass sich in ihrer bisherigen „Unabhängigkeit" gute Mobile Dienste entwickelt haben.

Die Trennung von Beratung und Unterstützung, sei es zwischen den Professionen Sonderpädagoge und Sozialarbeiter, oder in einer anderen Abgrenzung, wurde eben- falls als Qualitätsmerkmal aufgeführt. Auch hier steht die Sicherung des Beratungserfolges im Hintergrund, dass z.B. der Wunsch des Ratsuchenden nach Entlastung durch Übernahme und Unterstützung durch den Mobilen Dienst die Beratung beherrscht. Stattdessen kann insbesondere auf die eigenen Möglichkeiten und neue Handlungsspielräume fokussiert werden.

Für die Akzeptanz der Mobilen Dienste sind zwei zentrale und zugleich ähnliche Qualitätsmerkmale benannt worden. Die Kontinuität und die Verbindlichkeit. Mit Kontinuität verbunden wurden die Einbindung in regionale Netzwerke und die Kenntnis von Angeboten, sowie die möglichst kurzfristige Vereinbarung von Terminen. Es ist ebenfalls die nachhaltige Arbeitsweise im Team selbst damit angesprochen. Kontinuität meint in erster Linie personelle Kontinuität im Team des Mobilen Dienstes. So können sich die entsprechenden Qualitätsmerkmale entwickeln.

Verbindlichkeit gegenüber den Ratsuchenden drückt sich in einer handwerklich guten Beratungstätigkeit aus, z.B. dass klare Aufgabenbeschreibungen und Arbeitsaufträge formuliert werden oder dass die Sonderpädagogen im Mobilen Dienst eine klar definierte Rolle einnehmen. Den Ratsuchenden ist also klar, was sie bekommen und was nicht und die Beratenden übernehmen Verantwortung für diesen Prozess und dessen klare und verbindliche Organisation.

### 8.3.2 Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen im Mobilen Dienst

Die Gruppendiskussion wurde auf Aspekte des Rahmenkonzepts zur Aufgabenübernahme nach HACKMAN gelenkt. Konkret wurde in vier Diskussionen zu dem Aufgabenverständnis (hier: Aufgabenbündel Inklusion), wie es zu den unterschiedlichen Aufgabenredefinitionen in den Mobilen Diensten kommt, zur Umsetzungsmotivation und den notwendigen Kompetenzen und Eigenschaften von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten, also die Frage nach dem Personalen Faktor der Fähigkeiten, gesprochen und argumentiert.

#### *8.3.2.1 Aufgabenbündel Inklusion*

- größtmögliche Teilhabe
- Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse
- bestmögliche Förderung vor Ort
- gemeinsame Förderung vor Ort
- Prozessplanung
- Gestaltung von Übergängen

Was die Aufgabe der Mobilen Dienste ist wurde recht einmütig von den Teilnehmern der Gruppendiskussion zusammengetragen. Dabei gab es diverse unterschiedliche Sichtweisen, was z.B. an den Antworten „bestmögliche Förderung vor Ort“ und „gemeinsame Förderung vor Ort“ deutlich wird. Diesen, wie auch den anderen Argumenten, ist gleich, dass es um eine qualitativ hochwertige Förderung in der Regelschule geht, wobei ergänzt wird, dass auch die Übergänge in oder aus Förderschulen des Schwerpunktes zu den inklusiven Aufgaben des Mobilen Dienstes gehört.

So sind denn mit dem Elativ des größtmöglichen bzw. bestmöglichen auch Einschränkungen angesprochen, die sich aus einer notwendigen personalintensiven Unterstützung oder den aktuell vorherrschenden schulischen Rahmenbedingungen so- wie den Funktionen von Schule in unserer Gesellschaft ergeben. Die Aufgaben stehen damit in starker Relation und sind nicht ohne diese einzuordnen.

Neben der Ausrichtung auf die Förderung und das Ziel der Berücksichtigung von spezifischen Bedürfnissen bei größtmöglicher Teilhabe, ist es ergänzend v.a. die Prozessplanung, die als eine ureigene Aufgabe der Mobilen Dienste angeführt wird. Da- mit ist ein Modus angesprochen, der alternativ und additiv

zur konkreten Umsetzung steht, auf jeden Fall als eine davon getrennte Aufgabe betrachtet werden kann.

#### *8.3.2.2 Ursachen für die Unterschiede der Aufgabenredefinitionen*

- *individuelle(s/r) bzw. im Team vorherrschende(s/r)*
  - *Berufsauffassung*
  - *Menschenbild*
  - *Beratungsansatz*
- *gewährte Freiheiten in der Aufbauphase*
- *Erfolge*
- *Unterschiede in den lokalen Ausgangsbedingungen und Ressourcen*

Die lokalen Ausgangsbedingungen und Ressourcen, insbesondere die ergänzend bereitgestellten Stunden für Sozialarbeit durch die Kommunen, wurden bereits an anderer Stelle als Ursache für die Unterschiede zwischen den Mobilen Diensten identifiziert. Bezogen auf die Aufgabenredefinitionen wurden hier zusätzlich weitere Aspekte aufgeführt. So haben die gewährten Freiheiten in der Aufbauphase und die Er- folge in der Arbeit dazu geführt, die eingeschlagenen Wege weiter zu verfolgen und die angewandten Methoden und Arbeitsweisen zu verbessern und zu vertiefen.

So hat jedes Team je eine vorherrschende Berufsauffassung, ein bestimmendes Menschenbild und einen grundlegenden Beratungsansatz, die sich von Team zu Team in den Mobilen Diensten leicht bis gravierend unterscheiden.

#### *8.3.2.3 Einstiegs- und Alltagsmotivation*

Demotivierend:

- *Überlastung*
- *Entfremdung von Kindern*
- *Unwirksamkeitserleben*

Motivierend:

- *Befriedigung durch Tätigkeit*
- *Attraktivität der Konzepte des MoDiBUS (wird als sinnvoll betrachtet)*
  - *Unwirksamkeitserleben in anderen Arbeitsfeldern*
  - *in ESE Klassen kaum „Ziele" zu erreichen*
    - *schwerwiegendere Problemlagen und geringe Rückschulungschancen*
  - *Langeweile*
    - *Unzufriedenheit*
- *starkes Selbstwirksamkeitserleben*
  - *überschaubare Zeiträume in denen Ziele erreicht werden*
  - *schnelles Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme*
  - *stärkere Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen*
  - *kaum Disziplinproblemen bei Einzelförderung*
- *Möglichkeit auf mehreren Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …)*
- *Erfolge (wie z.B. eine geringere Überweisung an ESE Schule)*
- *Freude an der Arbeit im Team*
- *große Flexibilität*
- *Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung.*
- *Anspruch eine Überweisung zu verhindern*
- *sich auf neue Situation einzulassen (vs. Langeweile)*
- *Interesse an Beratung und Chance beratend tätig zu sein*

In der Diskussion über die Motivation der Kollegen im Mobilen Dienst sind sehr viele motivierende Aspekte angesprochen worden und lediglich drei demotivierende. Dies sind die Überlastung, die Entfremdung von den Kindern und das Erleben von Unwirksamkeit. Diese Aspekte sind zugleich derart allgemeine und grundlegende Gefahren für die Arbeitskraft, dass diesen mit entsprechenden Verfahren und in der Arbeitsorganisation begegnet wird.

Auch hier wird – wie in der Delphi- Befragung – mit motivierenden Aspekten der Tätigkeit im Mobilen Dienst argumentiert, wie auch mit demotivierenden Aspekten der anderen Arbeitsfelder von Sonderpädagogen. So wird das Unwirksamkeitserleben als Lehrkraft an einer Schule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ebenso angeführt, wie auch Langeweile mit der bisherigen Tätigkeit.

Dem gegenüber stehen dann die Erfolge und das Selbstwirksamkeitserleben im Mobilen Dienst. Aber auch Überzeugungen zu den Konzepten und die Möglichkeiten sich selber weiterzuentwickeln oder Qualifikationen zu erhalten. Hinzu kommt, dass die Herausforderungen im Mobilen Dienst auch hier wieder positiv angenommen werden und dass die Arbeitsweisen zur Reflexion ebenfalls positiv gesehen und als motivierend eingeschätzt werden.

#### *8.3.2.4 Kompetenzen und Eigenschaften von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten*

Kompetenzen:

- *Beratungskompetenz*
  - *Feldwissen ESE*
  - *Beratungsansatz*
  - *Umsetzung (z.B. im Gespräch auf Meta- Ebene gehen zu können)*
  - *Empathie*
  - *Selbstreflexion*
- *Moderationsfähigkeit*
- *Dialog- und Kooperationsfähigkeit*
- *abgestimmtes Vorgehen im Team*

Eigenschaften:

- *Offenheit*
- *Neugier*
- *Gelassenheit*

Die Gruppendiskussion schärft die Kompetenzen bzgl. der Beratung noch einmal deutlich. Die Beratungskompetenz baut nach dieser Diskussion auf dem Feldwissen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wie auf einen Beratungsansatz und die Fähigkeit auch schwierige Techniken umzusetzen, wie z.B. auf die Meta-Ebene zu gehen. Um beide Qualifikationen bzw. die Kompetenzen zur Geltung bringen und weiter entwickeln zu können,

wird nicht nur Empathie als Kompetenz angeführt, sondern auch Selbstreflexion.

Damit werden dann weitere Kompetenzbereiche ergänzt, wie die zum Dialog, zur Moderation und zur Kooperation. Dabei ist v.a. an die Runden Tische zu denken, die bei bestimmten Beratungen eingesetzt werden, an Gespräche mit Eltern und an weitere vielfältige Kooperationen mit direkt oder indirekt Beteiligten Erwachsenen.

Grundlegende Eigenschaften für die Ausbildung entsprechender Kompetenzen und für die Arbeit im Mobilen Dienst sollten Gelassenheit, Offenheit und Neugier sein, Eigenschaften die durch die Beratungsansätze, Reflexionsmethoden, grundlegende Haltungen und z.B. die externe Beraterposition noch verstärkt werden und die so erwartet werden bzw. auf die es scheinbar ankommt.

### 8.3.3 Perspektiven für Mobile Dienste in Niedersachsen

- *regional angepasste Lösungen*
- *der Förderplan als Dokumentations- und Evaluationsgrundlage*
- *Verlässlichkeit des Angebotes*
- *Schwerpunkt in der Prävention (vs. Überfrachtung mit anderen Aufgaben)*

Zum Abschluss der Gruppendiskussion erfolgte eine Abfrage zu den Perspektiven für die Mobilen Dienste in Niedersachsen, die dann noch zu einer kurzen Diskussion führten. Alles vier Punkte, die sich aus dieser Diskussion ergaben, können als Empfehlung der Teilnehmer der Gruppendiskussion angesehen werden und sprechen unterschiedliche Aspekte an.

Es wird nicht gesehen, dass es ein zentrales und gleiches System für alle Landkreise geben muss, sondern v.a. regional angepasste Lösungen zu finden sind. Damit wird eher für eine Weiterentwicklung plädiert, als für eine Neuausrichtung. Dabei könnte der Förderplan die Grundlage bilden für Dokumentation und Evaluation der Tätigkeiten im Mobilen Dienst.

Bezogen auf die Ressourcen wird darauf hingewiesen, dass die Mobilen Dienste eine verlässliche Ausstattung mit Abordnungsstunden erhalten.

Um Mobile Dienste nicht mit anderen Aufgaben zu überfrachten und um ihr Profil zu schärfen, sollte sehr deutlich der Schwerpunkt auf die Prävention gelegt werden.

# 9 Ergebnisdiskussion

Es ist eine außerordentliche Datenmenge zu verarbeiten, sollen daraus zentrale Aussagen und Erkenntnisgewinne herausgearbeitet werden. Ein Teil dieser Arbeit ist es, zunächst die in Kapitel 8 dargestellten Einzelergebnisse zu würdigen. Sie sind für sich genommen eine umfassende Feldbeschreibung und -einordnung, ein Versuch ein äußerst heterogenes Arbeitsfeld überschaubar zu machen. Diese Exploration steht somit für ein bedeutendes Gesamtergebnis dieser Erhebung. Dies ist ein wichtiger Meilenstein. Die Rahmenbedingungen, inklusive eines Blickes auf Entscheidungsprozesse der Sonderpädagogen, für die Arbeit der Mobilen Dienste und ähnlicher Einrichtungen waren zu erkennen, zu beschreiben und zu analysieren. Die Triangulation der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung, der Delphi-Befragung und der Gruppendiskussion verdichtet den Blick auf das Feld und eignet sich zentrale Aussagen zu treffen und deren Begründungen nachzuvollziehen.

Neben der Exploration des Feldes und dessen Verdichtung, die hier dazu stattfindet, gilt es aus den Ergebnissen der unterschiedlichen Erhebungsformen, gleichsam den Erkenntnisgewinn zu konstituieren. Dazu sind entsprechend der Fragestellung erkenntnisgenerierende Erhebungen vorgenommen worden, deren Ergebnisse hierbei im Zentrum stehen. Wie der Verlauf der Erhebung zeigte, lassen sich in den explorativen Daten Ergebnisse finden, die ebenfalls für einen weiteren Erkenntnisgewinn verarbeitet wurden. So sind Ergebnisse der Rahmenbedingungen von Mobilen Diensten in die Delphi-Befragung und in die Gruppendiskussion aufgenommen worden. Dadurch sind sie in eine erkenntnisgenerierende Weiterentwicklung gelangt, die in ihrer Triangulation im zweiten Teil einen Abschluss findet.

Die Aufgaben von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten können an dieser Stelle zunächst von zwei Perspektiven betrachtet werden. Einerseits liegt mit dem Erlass Sonderpädagogische Förderung (2005) eine allgemeine Beschreibung des Arbeitsfeldes vor. Anderseits wurden Ergebnisse erhoben, was Sonderpädagogen selbst als ihre Aufgaben, auf der Basis des Erlasses, redefinieren. Darüber hinaus, als dritte Perspektive, sind die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in die Delphi-Befragung und in die Gruppendiskussion eingegangen.

Bezogen auf die Rahmendaten zeigt sich, dass neben der Tätigkeit im Mobilen Dienst, die Sonderpädagogen in weiteren beratenden Aufgabenfeldern aktiv

sind. Dies gilt für knapp 18%. Eine Perspektive, die aus dem Erlass sonderpädagogische Förderung so zunächst nicht abgeleitet werden kann. Dort werden beispielsweise Synergieeffekte bei einer solchen Kombination von Aufgaben nicht thematisiert, geschweige denn eine Kombination empfohlen. Dieses Ergebnis könnte die Hypothese unterstützen, dass ein Teil der Sonderpädagogen in Mobilen Diensten einen Arbeitsschwerpunkt in Beratung sieht und diesen entsprechend versucht auszubauen.

Stützend zu dieser Aussage ist das Ergebnis, dass 26% der Befragungsteilnehmer mit mehr als 18 Verfügungsstunden im Mobilen Dienst abgeordnet sind. Mit mehr als Zweidrittel der Unterrichtsverpflichtung beratend tätig zu sein, bedeutet für diese Kollegen täglich mehrmals zu Beraten und Beratungsprozesse zu steuern. Die weiteren Stunden, unabhängig wo und mit welcher Tätigkeit sie verbunden sind, können an einen oder zwei Arbeitstagen stattfinden. Es sind keine Kerntätigkeiten. Für diese Gruppe der Befragten zeigt sich somit bereits in den Rahmendaten, dass die Beratung von Lehrkräften für diese, auch vom Umfang her, ihre zentrale Aufgabe als Sonderpädagoge überhaupt ist. Nichtsdestotrotz ist ein Großteil der Befragten (42%) mit einem Drittel und weniger im Mobilen Dienst abgeordnet.

Im Rahmen der Delphi-Befragung wurde daraufhin die Frage nach den Stundenanteilen im Mobilen Diensten bewusst aufgenommen. Dies führte zu einer Gegenüberstellung von Vollzeitabordnungen in den Mobilen Diensten einerseits und Teilzeitabordnungen darin andererseits. Auch dort zeigt sich, dass Beratung als eine umfassende Aufgabe von Sonderpädagogen gesehen wird. Die Argumentation bezieht sich auf organisatorische Aspekte, wie die höhere Flexibilität sowie auf inhaltliche, wie die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung und den damit einhergehenden Ausbau der Qualifikation – hier zum Berater. Die Gegenargumentation bezieht sich dabei auf die Rolle der Unterrichtserfahrung als Quelle von sonderpädagogischer Expertise, sowie als Faktum, welches zu einer höheren Glaubwürdigkeit bei den Ratsuchenden führen kann. Wenn auch gerade letztes Argument attackiert wurde, so wurde sie schlussendlich doch, in einer möglichen unterstützenden Rolle für die Beratung, auch von den Befürwortern einer Vollzeitabordnung weitestgehend aufgenommen. Ebenso wurde deutlich, dass es auch ungünstige Teilzeitabordnungen geben kann, z.B. in Kombination mit einer Klassenleitung.

Mit dem Ergebnis der Delphi-Befragung wird die Argumentation für die Schwerpunktsetzung auf Beratung etwas ausgewogener. Es wurde erarbeitet,

dass die sonderpädagogische Perspektive als Unterrichtserfahrung berücksichtigt werden sollte und dass eine Teilzeitabordnung in den Mobilen Dienst durch fordernde Aufgabenstellungen im anderen Bereich, wie eine Klassenleitung, konterkariert werden kann. Damit bestätigt die Delphi-Befragung im Grunde die Empfehlung von Urban und Willmann nach einer mindestens hälftigen Abordnung in den Mobilen Dienst, um dadurch einen entsprechenden Schwerpunkt der Tätigkeit herausbilden zu können. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die beiden Autoren eine Vollzeitabordnung nicht hervorheben, sondern lediglich das Mindestmaß einer Abordnung angeben.

Im Rahmen der Gruppendiskussion bestand im Wesentlichen Einigkeit darüber, dass es sinnvoll ist mit eher großen Stundenkontingenten im Mobilen Dienst tätig zu sein. Wiederum wurden die Flexibilität und die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung hervorgehoben. Hinzu kam, dass sich daraus auch ein höheres Verantwortungsgefühl für den Arbeitsbereich entwickelt, dass die Sonderpädagogen unabhängiger arbeiten können und dass die Stunden auch zeitweise reduziert werden können, wenn beispielsweise eine neue Person ins Team aufgenommen wird. Daneben wurden auf die Nachteile bei kleineren Teilzeitabordnungen, wie die Überforderung durch zu viele Aufgabenfelder und Standorte, verwiesen. Außerdem angeführt wurde, dass sich innere und äußere Konflikte, aus den eigenen und fremden Erwartungen und die verschiedenen, teilweise unklaren oder in Frage gestellten, Rollen, ergeben.

Die Gruppendiskussion beriet intensiv das Argument der Glaubwürdigkeit. In diesem Rahmen wurde dann deutlich, dass Unterrichtserfahrung und sonderpädagogische Expertise die Beratung stützen und sogar gezielt genutzt werden können. Darüber ist eine Aufwertung der Beratung zu erreichen. Dabei ist es jedoch wichtig, dass diese richtig eingesetzt werden können. Hier wird nach einem Ausbau der Beratungskompetenzen verlangt, da letztendlich auch eine Glaubwürdigkeit nicht ausreicht, sondern, ob die ratsuchende Person die Beratung als hilfreich erlebt.

Zu dieser Diskussion wäre zu ergänzen, dass die Aufgabe „Lehrer beraten“, die Tätigkeit ist, die mit der höchsten Übereinstimmung als Topaufgabe der Fragebogenerhebung firmiert. Außerdem wird diese Aufgabe am häufigsten durchgeführt. Hinzu kommt, dass „Eltern beraten“ ebenfalls von über 90% der Befragten zu den Top 10 der Aufgaben von Sonderpädagogen im Mobilen Dienst zählt. Bei der Häufigkeit liegt diese Aufgabe gar auf Rang 3.

Es konstituiert sich das Ergebnis, dass Beratung Kernaufgabe im Mobilen Dienst ist, die zudem von einem Teil der Teilnehmer, als alles überragende Kernaufgabe ihrer Tätigkeit als Sonderpädagoge ausgebaut wird. Im Rahmen der Gesamtstudie wurden aus dem Feld diverse Argumente für einen Ausbau der Beratungskompetenzen und der Rahmenbedingungen dafür aufgegriffen, wobei der Unterrichtserfahrung und damit der sonderpädagogischen Expertise in der Beratung bis zuletzt eine wichtige Rolle zuerkannt wurde. Eine Vollzeitabordnung in die Mobilen Dienste sowie die Beschränkung auf Beratung als einziges Tätigkeitsfeld von Sonderpädagogen wird nicht in Reinform gefordert. Es bieten sich Modelle der Teilzeitabordnung an, jedoch mit entsprechend großen Stundenkontingenten, sowie eine Vollzeitabordnung, wenn vorher Unterrichtserfahrung gemacht und sonderpädagogische Expertise erworben wurde.

Die Beratung der Mobilen Dienste zielt in erster Linie auf Lehrkräfte als Ratsuchende. Ähnlich wichtig wird die Beratung von Eltern wahrgenommen. Die Fragebogenerhebung hat für die Beratung von Schülern ergeben, dass es einen nennenswerten Anteil von knapp 11% gibt, die Schüler nicht beraten. Für die anderen gilt, dass es sehr unterschiedliche Häufigkeiten gibt. Insofern kann von diesem Blickwinkel festgehalten werden, dass Sonderpädagogen in Mobilen Diensten Schüler in äußerst unterschiedlicher zeitlicher Frequenz beraten. Insofern ist eine unklare Aufgabe gegeben oder es hat eine sehr weitreichende Aufgabenredefinition stattgefunden. Im Erlass von 2005 sind durchaus Schüler als direkte Nutznießer der Mobilen Dienste beschrieben. Dieser Aspekt wurde im weiteren Verlauf der Delphi-Studie nicht weiter diskutiert. Es finden sich Hinweise dazu bei einem anderen Thema. So können die Ergebnisse zu den fallbezogenen und systembezogenen Aufgaben, sowie der Aufgaben von Mobilen Diensten ganz allgemein, Hinweise darauf geben, eine direkte Unterstützung der Kinder und Jugendlichen redefiniert wird.

In der Gruppendiskussion wurden, die gemeinsame Förderung vor Ort, die Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse und die Gestaltung von Übergängen, welche jeweils eine direkte Beteiligung der Mobilen Dienste einschließen kann, als Aufgaben benannt. Eine klare Aussage, dass eine direkte Unterstützung der Schüler zum Aufgabenverständnis gehört, fehlt. Diese wird weiterhin dadurch verstärkt, dass mit Prozessplanung eine klar übergeordnete Aufgabe, und mit *„größtmögliche Teilhabe“* und *„bestmögliche Förderung vor Ort“*, eher Ziele der Tätigkeit des Mobilen Dienst genannt werden. Insofern erscheint aus dieser Perspektive

der direkte Kontakt eher nicht als Aufgabe der Mobilen Dienste angesehen zu werden, mithin auch nicht die direkte Beratung der Schüler.

Die Delphi-Befragung führt an verschiedenen Stellen einzelne Aufgaben auf. Dazu zählen die zeitweise Unterstützung vor Ort, die Gruppenarbeit, die Arbeit an Zielen mit Eltern und Kindern. Diese wurde derart gewertet, dass sie mehrheitlich den Rand- aufgaben zugeordnet wurden, für einige jedoch auch zu den Kernaufgaben oder aber sie stellen keine Aufgabe dar. Zu den Aufgaben gehören vielmehr Ziele, wie beste Entwicklungsbedingungen schaffen oder die Vermeidung von Schulausschluss, und Tätigkeiten mit den Lehrkräften sowie Angebote für die Lehrkräfte. Dazu gehören das bieten einer Außenperspektive, die Moderation von Elterngesprächen, eine Prozessplanung und eine allgemeine Stärkung der Lehrkräfte und des Systems Schule.

Ein weiter differenziertes Bild ergibt sich aus weiteren Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Zwar taucht keine Aufgabe mit direktem Kontakt zu Schülern in den Top 10 auf, sei es bei der allgemeinen Zustimmung als Aufgabe oder bei der Häufigkeit der Ausführung der Aufgabe. Die Kategorie Interventionen weist jedoch um die 70% dafür aus, dass Einzel- oder Klasseninterventionen als Aufgabe angesehen werden. Gerade die Einzelintervention wird denn auch eher häufig durchgeführt. Insofern weist die Fragebogenerhebung darauf hin, dass die Unterstützung einzelner Schüler einen erheblichen Anteil der Arbeit der Mobilen Dienste einnimmt.

Bedenkt man die Bedeutung der direkten Intervention, beispielsweise in der Entwicklung des Mobilen sonderpädagogischen Dienstes in Bayern, so scheint hier eine ähnliche Entwicklung in Niedersachsen zu erfolgen. Von einem sehr hohen Stellenwert wird die direkte Unterstützung mehr und mehr von der Beratung der Lehrkräfte bedrängt: teilweise gänzlich, in Summe jedoch scheint es in eine Ko-Existenz zu münden. Dabei kommt es zu unterschiedlichen Gewichtungen der einen oder der anderen Arbeitsweise.

Die Argumentationen in der Delphi-Befragung und der Gruppendiskussion deutet auf den beruflichen Wandel hin. Die Beratung wird als entscheidende Expertise für den Mobilen Dienst betrachtet. Interventionen gehören teilweise dazu, teilweise nehmen sie geringe Anteile ein, teilweise werden sie nicht mehr dem Mobilen Dienst als Aufgabe zugeordnet. Der Anteil ist trotzdem weiterhin immens. Vor dem Hintergrund der weiteren und bisherigen Arbeitsfelder von Sonderpädagogen – alle haben die Intervention als zentrale Aufgabe – wiederum als nicht verwunderlich erscheint, sondern eher als eine logische Folge.

Die Mobilen Dienste, und mithin die Beratung, benötigen eine sonderpädagogische Expertise. Sie erhält im Mobilen Dienst eine Funktion als Wissens- und Erfahrungsfundus. Die Anwendung derselben wird verstärkt aus dem Mobilen Dienst zurückgedrängt und seltener als Kernaufgabe betrachtet.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung weisen mehrere Aufgaben der Fallbearbeitung als wesentliche Tätigkeiten aus. So haben die Befragten die ähnlichen Aufgaben *„sich fallbezogenen mit anderen Institutionen absprechen"* und *„an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen"* auf 2 und 3 der Top 10 Aufgaben gewertet. Beide finden sich ebenso bei den monatlichen Aufgaben an Stelle 1 und 3 wieder. Durchaus hinzuzufügen wäre auch die interne Fallbesprechung, die sogar mehrheitlich wöchentlich stattfindet. Fallberatung ist in der direkten Abfolge nach der Beratung der Lehrkräfte, aber auch der Intervention zu sehen. Sie nimmt quantitativ einen großen Raum als Aufgabenbündel ein.

In der Delphi-Befragung sind diese Aspekte insbesondere in den Kooperationsintensitäten abzulesen. Sie sind besonders stark zu Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen an der Regelschule, zu Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes und zu Eltern. An vielen Stellen wird die Beratung zum Fall als Aufgabe aufgeführt. Die Delphi-Befragung schlägt außerdem die Brücke zu den damit verbundenen Herausforderungen für die Mobilen Dienste. So sind Fallberatungen bereits intern eine Aufgabe, die nach bestimmten Qualifikationen verlangt. So kann diese interne Fallberatung nach Methoden erfolgen, deren Umsetzung erlernt werden muss. Grundlegend sind allgemeine Gesprächs- und Kommunikationskompetenzen, die in insbesondere bei der Fallberatung mit weiteren Professionen oder Beteiligten, zur Anwendung kommen müssen.

Werden die Ergebnisse zur Qualifikation für die Tätigkeit im Mobilen Dienst dazu betrachtet, werden vier zentrale Kompetenzbereiche herausgestellt: die fachliche Kompetenz im Förderschwerpunkt, in Methodik, Didaktik und Pädagogik, in Beratung und in der Offenheit zur Arbeit im Team. Diese stehen für drei Aufgabenbereiche und die dafür aufzubauende Qualifikation. Es geht um eine schulisch- unterrichtlich orientierte (sonder-) pädagogische Qualifikation, eine allgemeine Gesprächsführungs- und Beratungsqualifikation, sowie um eine Qualifikation schulische und außerschulische, medizinische, therapeutische sowie pädagogische Förderung im emotionalen und sozialen Verhalten zu kennen und fallbezogenen einzuordnen. Die Delphi-Befragung verweist auf die interne Beratung und auf die schulische Konsultation, als zwei

Modi der (Fall)Beratung und Kernaufgaben im Mobilen Dienst. Mit diesen Ergebnissen wird deutlich, dass nicht allein eine Qualifikation in diesen beiden Beratungsmodi ausreicht, sondern dass im Mobilen Dienst die Kompetenzen zur qualitativ hochwertigen Konsultation und Fallberatung ein umfangreiches Wissen zur schulischen und unterrichtlichen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung implizieren muss, ebenso wie ein Wissen um weitere Angebote, die über die Möglichkeiten von Schule hinausgehen.

Mit Verweis auf die Gruppendiskussion über die Qualitätsmerkmale von Mobilen Diensten, sei auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass sich die Sonderpädagogen ihrer jeweiligen Rolle bewusst sind und diese den Ratsuchenden kommunizieren können. Neben vielen äußeren Merkmalen, wie der Außenperspektive, sind es die Besprechung des Arbeitsauftrages und die Gestaltung des Beratungsprozesses, die vom Sonderpädagogen zu leisten sind. Dazu bedarf es wiederum einer spezifischen Expertise unter der Hinzunahme oder Berücksichtigung eines umfassenden Feldwissens über Schule und den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

In der Arbeitsform „Beratung im Tandem", eine Praxis diverser Mobiler Dienste, sowie Empfehlung von Willmann & Urban, wird die spezifische Qualifikation verdichtet. Die Sonderpädagogen können in intensiven Austausch miteinander gehen, sie haben die Möglichkeit sich, bezogen auf die jeweiligen Aspekte des Feldwissens zu ergänzen, und sie sind in der Lage die Beratungsexpertisen aktuell stärker auszunutzen und langfristig weiter zu entwickeln.

Die Empfehlung zur Beratung im Tandem von Willmann & Urban wird in der Delphi-Befragung mit erhöhter Kompetenz, größerem Ideenreichtum und weniger Belastung für den einzelnen Berater argumentativ gleichgesetzt. Dies wird in erster Linie auf die, unmittelbar einsetzbaren, qualitätssichernden Maßnahmen zurückgeführt, wie Reflexion oder die Aufteilung von Rollen während eines Beratungsgesprächs. Diese Maßnahmen, sowie die Abstimmung eines gemeinsamen Handlungsplanes, erfordern eine intensive Kommunikation und Offenheit untereinander.

Nicht nur wegen des massiven Ressourceneinsatzes wird diese Vorgehensweise kritisch betrachtet. Es wird angeführt, dass die ratsuchende Person dadurch die Problemlage massiver erlebt und eigene Handlungsmöglichkeiten nicht umsetzbar erscheinen, oder dass sie zwischen unterschiedlichen Berater-

haltungen verwirrt wird. Weitere ähnliche Effekte auf die Wahrnehmung der Mobilen Dienste sind denkbar.

Die Fallarbeit in den Mobilen Diensten ist häufig eine vermittelnde Tätigkeit. Die Lehrkraft wird lediglich direkt dabei unterstützt, ihre Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und erfährt Unterstützung bei der Umsetzung derselben. In der Interaktion mit den Akteuren einer inner- und außerschulischen Förderung und Unterstützung wird die Vermittlung am deutlichsten. Dazu gehören, die Abstimmung der Interessen der Eltern und der Schule, das Zusammenführen der Einschätzungen und Empfehlungen von betreuenden Einrichtungen und der Lehrkräfte, die Verbindung von Vorgaben der Schulleitung oder von Erwartungen der Klassenelternschaft mit der Strategie der Lehrkraft. Die Mobilen Dienste sind in diesen Konstellationen nicht parteiisch gebunden. Sie können losgelöst davon, und nur der bestmöglichen Unterstützung des Kindes und der Anfrage der Lehrkraft verpflichtet, die Kooperation stärken. Dafür ist die umfangreiche Feldkenntnis wichtig, um die verschiedenen Perspektiven zu kennen und den Ratsuchenden anbieten zu können, die Beratungskompetenz findet ihren Einsatz in der bestmöglichen Mit-Gestaltung des Prozesses.

Darüber hinaus vermitteln die Mobilen Dienste zwischen dem, was die Lehrkraft als Anfrage formuliert hat, und dem, was für die Förderung notwendig ist. Dazu zählen die Erarbeitung und Wahrnehmung der Perspektive des Kindes oder Jugendlichen, ebenso, wie die übergeordnete Einschätzung von Maßnahmen, die eine hilfreiche Wirkung entfalten könnten. Je nach Ausrichtung der Mobilen Dienste wird dies eher über die Bereitstellung von Informationen und Maßnahmen erfolgen oder eher über eine stärkere Fokussierung auf den Prozess und der in vielen Teilen selbstständigen Umsetzung durch die Lehrkraft. Beide Aspekte sind in allen Mobilen Diensten in Niedersachsen und darüber hinaus bedeutsam. Es ist ein, unterschiedlich ausgebautes und geprägtes, Kontinuum von Möglichkeiten.

Im Unterschied zu den Ergebnissen von Melzer & Hillenbrand (2013; 2015) sind die Aufgabenkategorien Dokumentieren und Diagnostizieren weniger zentral. In der Gruppendiskussion wird die Diagnostik noch stark hervorgehoben, in der Fragebogenerhebung wird die Diagnostik eher mit Merkmalen einer Förderdiagnostik beschrieben. Es sind hauptsächlich Beobachtungen und seltener standardisierte Verfahren oder umfängliche Gutachten, die als Aufgabe betrachtet werden. Die Einschätzung der

Dokumentationsaufgabe scheint in eine ähnliche Richtung zu führen. So ist nämlich der Aspekt des Prozessmanagements sehr auf die Dokumentation über Förderpläne ausgewiesen. Damit wird die Dokumentation direkt mit der Förderung verbunden und ist eine zentrale und häufige Aufgabe. Eine übergeordnete Erhebung zu Verwaltungs- und Evaluationszwecken wird seltener als Aufgabe betrachtet.

Um den Aspekt der Fallarbeit abzuschließen, ist noch auf die bildungspolitischen Erwartungen einzugehen, insbesondere die Diskussion um die jeweilige Kompetenzerweiterung der Regelschule, wie im Erlass Sonderpädagogische Förderung (2005) beschrieben. Unter der didaktischen und methodischen Kompetenzerweiterung untermauern die Ergebnisse, dass verschiedene Aspekte (sonder-)pädagogischer Expertise zu vermitteln sind, die Mobilen Dienste insofern in ihrem Feldwissen gefordert sind. Es reicht vom Umgang mit Unterrichtsstörungen, hier in erster Linie durch Vermittlung von Kompetenzen im Classroom Management, bis hin zu Fachwissen aus dem Bereich der Verhaltensstörungen.

Die beiden weiteren Kompetenzerweiterungen, im pädagogischen und psychologischen Bereich, wurden derart in der Delphi-Befragung erörtert und redefiniert, dass in erster Linie die Bereitstellung eines Perspektivwechsels und das Verstehen des Schülerverhaltens im Mittelpunkt für die Teilnehmer steht. Erst dann, oder mit diesen als Ziel, wird die Vermittlung des entsprechenden Fachwissens und bestimmter Methoden, oder die Unterstützung bei der Umsetzung von Maßnahmen angegeben. Insofern sind Mobile Dienste der bei Willmann (vgl. Kapitel 2.4) beschriebene „change agent“, indem in der Regelschule scheinbar besonders stark an der Veränderung des Blicks auf Kinder und Jugendliche und ihre Situation gearbeitet wird.

Für die Rolle als Vermittler ist eine ausgeprägte Vernetzung vonnöten. Wie in Kapitel 8.1.1.7 dargestellt wird dies vor allem fallgebunden mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) realisiert. Die Fragebogenerhebung bestätigt überdies die Tendenz der Mobilen Dienste zu einer verstärkten Kooperation mit dem ASD, bis hin zu gemeinsamen Arbeitsstrukturen. Ebenfalls deutlich wird, dass es eine Reihe von weiteren Vernetzungspartnern gibt, offensichtlich regional sehr unterschiedlich. Vernetzung ist ein eigener Aufgabenschwerpunkt der Mobilen Dienste, die Ergebnisse können derart interpretiert werden, dass aktiv eine Vernetzung betrieben wird.

Bestätigt werden die Ergebnisse durch die Antworten auf die Frage nach den Vernetzungsaufgaben. Die Teilnehmer sind sich darüber weitestgehend einig, dass die Vernetzung vor Ort, wie auch die Vernetzung mit weiteren Mobilen Diensten, Aufgaben für sie darstellen (vgl. Kap. 8.1.2.4). In der Häufigkeit der Kontakte gibt es Unterschiede, so dass einerseits von sehr engen Netzwerken gesprochen werden kann, andererseits handelt es sich um seltenere Einzelkontakte, von denen vermutlich kein weiterer Effekt des Zusammenarbeitens zu erwarten ist. Mobile Dienste mit vielen Kontakten in der Schule und vielen Kontakten zum ASD oder anderen Institutionen vor Ort, erscheinen jeweils als Vorteil für beide Seiten. Sie kennen die verschiedenen Arbeitsweisen und Hintergründe, können dazwischen vermitteln und, mit oder ohne sonderpädagogische Expertise, neue Perspektiven entwickeln.

Bezogen auf die Rahmendaten der Befragten der Fragebogenerhebung ist das Wirken in die Schule als System eine bedeutsame Aufgabe. Nicht überall und sicherlich an Varianten reich. Diese Aufgabe wird in weiteren Ergebnissen bestätigt. Beispielsweise mit Präventionsprojekten und durch Beratungen zur Schulentwicklung. Die Fragebogenerhebung drückt jedoch keinen übergreifenden Konsens aus, der diese Aufgabe zu einem allgemeinen Schwerpunkt macht.

In der Delphi-Befragung werden diese Aufgaben ebenfalls kontroverser diskutiert als andere. Bis in die letzte Befragungswelle hinein werden jedoch Aufgaben ergänzt und so entsteht eine umfassende Liste mit insgesamt 13 Teil-Aufgaben, die als Kern- oder Randaufgabe eingeordnet werden. Relativ klar zu den systembezogenen Kernaufgaben zählen *„Netzwerke bilden“, „Vermittlung von systemischen Denken und Handeln“*, *„Beratung“* und *„Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Förderschwerpunkt emotionale und sozial Entwicklung“*, sowie *„Beratung von Kollegien“*. Bestätigend können zudem die Ausführungen zu Fortbildungen für Lehrkräfte in der Delphi-Befragung angeführt werden. So geben die Befragten ganz konkrete Themen an und beziehen sich damit auf Themen die in gesamten Kollegien zu Kompetenzerweiterungen bezogen auf Unterrichtsstörungen und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen führen können (vgl. Kap. 8.2.1.7).

Weiterhin lassen sich die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum Kompetenztransfer entsprechend lesen. Die Vermittlung von Interventionen wird als etwas wichtiger angesehen, als die Vermittlung des Grundwissens des Förderschwerpunkts. Wobei beide Aufgaben für den Großteil der Befragten

den Alltag bestimmen. Das Coachen der Lehrkräfte und Fortbildungen sind viel seltener als Aufgabe von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten angegeben worden, dennoch gibt es hier hinweise, dass Spezialisierungen bei einigen Kollegen erfolgt sind, die beide Aufgaben sogar sehr häufig ausüben.

Aus dieser gesamten Argumentation zur systembezogenen Arbeit der Mobilen Dienste heraus, lässt sich ableiten, dass die Teilnehmer diese in der Lage sehen entsprechend zu wirken.

Mobile Dienste in Niedersachsen bestehen zu beträchtlichen Anteilen aus Teams von Sonderpädagogen und Sozialpädagogen (vgl. Kap. 7.1.2; 7.2; 8.1.1.5). Mithin hat sich eine Zusammenarbeit etabliert, es gibt bewusste organisatorische Entscheidungen, diese institutionell zu verankern. Interessant ist zudem, dass zwar eine Tendenz der Sonderpädagogen in die engere Kooperation gibt, aber nicht aus dieser heraus (vgl. Kap. 8.1.1.3).

Die Delphi-Befragung untermauert mit Argumenten der Qualitätssteigerung und Handlungserweiterung. So wird die Erweiterung der Perspektiven angeführt, der zusätzliche, „unbelastete" Zugang für Eltern sowie Chancen für Gruppenarbeit, die Qualitätssteigerung durch Reflexion über Professionsgrenzen hinweg und die Möglichkeiten die Kommunikation und die Akzeptanz zu verbessern. Es gibt andererseits auch kritische Anmerkungen und methodische Hinweise. Damit weisen die Ergebnisse der Delphi-Befragung darauf hin, dass nicht ausschließlich Ressourcenfragen und politische Überlegungen einen konsequenten Ausbau von multiprofessionellen Teams in Mobilen Diensten bisher entgegenstanden, sondern ebenfalls inhaltliche Überlegungen. So geben die Teilnehmer an, dass die intensive Vernetzung bei außerschulischen Maßnahmen äußerst wichtig ist, verbinden damit aber nicht unbedingt ein multi-professionelles Team. Die Befürworter geben zudem an, dass Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen eine wichtige Basis dieser Teams sein muss. Ebenso wurde angegeben, dass die Arbeitsbereiche möglichst klar getrennt sein sollten.

Gegen Sozialpädagogen im Team wurde argumentiert, indem auf ihren unterschiedlichen, nämlich kritischeren, Blick auf Schule hingewiesen wurde, der insbesondere ihre Allparteilichkeit einschränken könnte. Außerdem wird auf die spezifisch sonder- pädagogische Expertise verwiesen, die Sozialpädagogen so nicht mit in die Beratung einbringen können. Dabei sind die Fachkompetenzen zum Unterricht, zu schulrechtlichen Fragen, zum Förderschwerpunkt und weitere aufgeführt worden. Dies legen auch die

Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Kategorie „Informieren“ nah, da Sonderpädagogen in Mobilen Diensten sehr häufig diese Aufgaben übernehmen (vgl. Kap. 8.1.2.1). Zusätzlich könnte das Vorhandensein von Sozialpädagogen in den Mobilen Diensten Erwartungen bei den Lehrkräften bezogen auf Maßnahmen wecken, die dann aber nicht erfüllt werden, da das Konzept keine Maßnahmen vorsieht oder Maßnahmen alleine, noch nicht der Auslöser für eine Abmilderung der Verhaltensstörungen ausreicht.

Die Gruppendiskussion wiederholt und bestärkt Argumente für und wider der multi- professionellen Teams. So wird herausgestellt, dass bei kombinierten Teams ein weiteres Angebot des Mobilen Dienstes möglich ist und dass Sozialpädagogen in der Beratung der Eltern kaum von den Sonderpädagogen ersetzt werden können. Hierzu werden die fehlenden direkten Bezüge zur Schule sowie zum Jugendamt angeführt. Diese ermöglichen es, dass Sozialpädagogen in Mobilen Diensten eine besondere Stärke in einer „Türöffner-Funktion“ haben. Die Beteiligten hoben die Vorteile multi-professionell aufgestellter Mobiler Dienste hervor, versuchten zudem Aufgabenbereiche abzugrenzen. Gleichzeitig wurde der kritische Hinweis aus der Delphi-Befragung erweitert. So können Angebote der direkten Unterstützung von Sozialpädagogen in der Schule dazu führen, dass ungünstige Rahmenbedingungen oder Beziehungen eher stabilisiert werden, als dass diese zu einer besseren Entwicklung des Kindes beitragen. Solche entlastenden Angebote könnten zudem bei der ratsuchenden Lehrkraft dazu führen, dass sie selbst keinen Kompetenzgewinn verspürt, welches in Beratungen häufiger der Fall wäre.

Die Rahmenbedingungen der Aufgabenübernahme werden insbesondere in der Delphi-Befragung und in der Gruppendiskussion erörtert. So wird in Letzterer die weite- gehende Unabhängigkeit der Mobilen Dienste von, den sie vorgesetzten, Schulleitungen hervorgehoben. Diese geht so weit, dass in Bezug auf Hackmans Konzept der Aufgabenübernahme, die Aspekte der Aufgabenausführung selbstständig erarbeitet werden. Während der Stimulus bezogen auf die Bezahlung überall gleich ist, weisen mehrere Ergebnisse der Delphi-Befragung darauf hin, dass gerade diese Selbstbestimmung und Teilhabe am Entwicklungsprozess des Angebots Mobiler Dienst, eine wesentliche Motivation der Sonderpädagogen darstellt.

In multi-professionellen Teams wird die zusätzliche Ressource Sozialarbeit als eine Begründung dafür gesehen, dass es zu den Unterschieden zwischen den

Mobilen Diensten in Niedersachsen kommt. Dieses Argument bezieht sich in erster Linie darauf, dass diese Ressource in ganz unterschiedlichem Ausmaß von den Kommunen bereitgestellt wird. Hinzu kommen die Einflussnahmen der Akteure vor Ort, die die oben besprochene Ausweitung des Angebots unterschiedlich realisiert haben. So wurde entweder gezielt die Beratung gestärkt und zum Beispiel multiprofessionelle Beratungstandems gebildet oder gezielt ein mehrstufiges Modell mit Angeboten direkt für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen unter dem Dach des Mobilen Dienstes installiert. Die Ergebnisse der gesamten Delphi-Studie lassen sich darauf bezogen auch als Rückmeldung von subjektiven Erfolgsgeschichten lesen. Zusätzlich zu dieser grundlegenden Beurteilung der Ausgestaltung der Mobilen Dienste, sei zusätzlich an die Argumentation für multiprofessionelle Teams erinnert. Die Erweiterung des Blickwinkels ermöglicht eine andere Sicht auf die Aufgaben, so dass die Rahmenbedingung über den möglichen inhaltlichen Pluralismus, zu Entwicklungen führt, die bei anderen Rahmenbedingungen nicht in gleicher Weise vorkommen können.

Der Bezug auf Hackmans Konzept der Aufgabenübernahme hat, über den Fokus auf die Analysekategorie hinaus, geholfen den Blick auf die personalen Faktoren zu richten und darüber die Wahrnehmung zur Aufgabenübernahme zu schärfen.

Auf Grundlage der Fragebogenerhebung gilt es zunächst festzuhalten, dass das Verstehen der Aufgabe grundsätzlich gewährleistet ist, aber zu unterschiedlichen Aufgabenredefinitionen geführt hat. Es gibt Ergebnisse wo nahezu Konsens herrscht, aber eine klare Ausrichtung und ein Kanon an Kernaufgaben kann nicht festgelegt werden. Die Aufgaben bewegen sich in einem Kontinuum der Schwerpunktsetzung und Ausrichtung der Mobilen Dienste. Es gibt eine Vielzahl an Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, bei einer Vielzahl an – graduellen bis gravierenden – Unterschieden. Die Teilnehmer der Delphi-Befragung liegen in ihren Antworten näher beieinander, aber auch hier steht am Ende eine Liste mit einer sehr breiten Palette an Aufgaben. Etwas einmütiger wirkt das Ergebnis der Gruppendiskussion, jedoch werden auch hier die Unterschiede zwischen direkter Unterstützung der Kinder und Jugendlichen und einem indirekten Ansatz über schulische Konsultation sichtbar.

Allen Ergebnissen gemein ist, dass es Aufgabe der Mobilen Dienste ist, eine qualitativ hochwertige Förderung an der Regelschule zu ermöglichen, inklusive

der verschiedenen Übergänge und der Verzahnung von schulischer und außerschulischer Förderung. Dafür stehen verschiedene Teilaufgaben, die so, oder ähnlich, auch in den gestuften Systemen anderer Länder auftauchen, wie z.B. die Aufgabe Ombudsmann für die Kinder und Jugendlichen zu sein. Außerdem wird es als Aufgabe gesehen, eine förderliche Haltung im Kollegium zu schaffen. Ein Ergebnis welches an die Aussagen zum finnischen Schulsystem erinnert und an die Rolle des „change agent".

Die Aufgabenakzeptanz ist sehr auf die einzelnen Förderprozesse bezogen. Teilweise wird das gesamte Aufgabenprofil als Grund für die Tätigkeit im Mobilen Dienst angegeben, beginnend bei den Freiheiten der Aufbausituation, über die Hilfen für das Kind bis hin zu den intensiven Kooperationserfahrungen unterschiedlichster Art. Auf der anderen Seite werden in erster Linie hinderliche Einstellungen und Haltungen angeführt, welche den Befragten Frustrationen bereiten. Die Ergebnisse zeigen eine hohe intrinsische Motivation unter den Beteiligten auf die, von ihnen teilweise stark redefinierten, Aufgaben im Mobilen Dienst umzusetzen. Dies dokumentieren auch die Ergebnisse zur Umsetzung-, Einstiegs- und Alltagsmotivation. Sie zeigen auf, dass die teilweise selbstständige Ausgestaltung der Aufgaben zu einer guten Motivationslage führt. Außerdem werden Maßnahmen ergriffen, die belastende Momente, wie der Umgang mit Widerständen, reflektieren helfen und zu einer Entlastung und Neubewertung führen, bis hin zum Erkennen des Guten in den Widerständen der ratsuchenden Lehrkräfte.

Die Gruppendiskussion führt als Grund der Unterschiede der Aufgabenredefinitionen die Anwendung eines Meisterprinzips mit an. Sonderpädagogen in Mobilen Diensten erleben sich mit ihren Vorgehensweisen als selbstwirksam und verstärken dementsprechend dieses Handlungsrepertoire und geben es so an weitere Sonderpädagogen im Team, und darüber hinaus, weiter. Insofern spielen in diesem Prozess die personalen Faktoren eine besondere Rolle, da sie mit der Einschätzung von Selbstwirksamkeit, von Aufgabenverständnis und -akzeptanz, den Fähigkeiten und den eigenen Bedürfnissen, diesen maßgeblich mit beeinflussen.

Die Ergebnisse in den Kapiteln 8.2.4 und 8.3.2 zeigen auf, dass in den Mobilen Diensten ein sehr umfangreicher und bewusster Umgang mit den eigenen personalen Faktoren stattfindet. Und sie zeigen, dass die Sonderpädagogen in Mobilen Diensten für sich Antworten gefunden haben und diesen Prozess professionell nutzen, beispielsweise mit weitgehenden Formen der Reflexion

und Offenheit im Team. Insofern kann als wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit den personalen Faktoren im Prozess der Aufgabenübernahme festgehalten werden, dass diese offensichtlich in Mobilen Diensten zu berücksichtigen sind, um die Aufgaben im Regelschulsystem gut zu bewältigen.

# 10 Methodenkritische Reflexion

Dieses Kapitel thematisiert zunächst die Rolle des Forschenden und erörtert anschließend Probleme, bezogen auf die jeweiligen Erhebungen und die Handhabung der Daten. Den Abschluss bildet die Auseinandersetzung mit dem wesentlichen theoretischen Zugang, dem Rahmenkonzept nach Hackman.

Durch die exponierte Situation des Forschenden als Organisator eines wesentlichen Treffens der Mobilen Dienste in Niedersachsen, ist nicht auszuschließen, dass möglicherweise Aussagen mit erhöhter Erwünschtheit eingegangen sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Teilnehmer die die Ansichten des Forschenden kennen und teilen, eher an der Befragung teilnahmen, und dass Kollegen, die andere Ansichten haben, gar kein Votum abgaben und sich nicht an der Erhebung beteiligten.

Im Ergebnis wurden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Dies verweist darauf, dass es ebenso unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, was Aufgaben von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten sind. Sie gehen zudem über die Ansichten des Autors hinaus und stehen teilweise gar konträr zu dessen eigener Arbeitsweise. Insofern sind die Ergebnisse dieser Erhebung umfassender, als die Vortheorien des Autors zu Mobilen Diensten und den Aufgaben von Sonderpädagogen darin. Gerade in der Vorbereitung der Fragebogenerhebung konnten die eigenen Annahmen regelmäßig reflektiert werden (vgl. Schirmer 2009, 60). Diese wurden in den Monitoringphasen der Delphi-Befragung und der Gruppendiskussion ohne Gesprächspartner ebenfalls sichergestellt.

Um die Erhebung und deren Ergebnisse zu validieren wurde explizit auf die Triangulation der Daten miteinander verwiesen. So konnte in Kapitel 9, unter Rückgriff auf die verschiedenen Erhebungsformen, die Einzelergebnisse aufeinander bezogen werden. Insofern stellt dies ein wesentliches Korrektiv zu den, in weiten Teilen allein hergestellten, Bezügen und Verbalisierungen des Autors der Studie dar. Dies gilt ebenso wie die kommunikative Validierung beispielsweise im Austausch durch die Delphi-Befragung.

Die Fragebogenerhebung ließ insgesamt wenig Raum für Kommentare und Ergänzungen. Dies war, nach der Pilotstudie und auf Grund der eigenen Erfahrungen und Wissensbestände im und zum Feld, eine Entscheidung für eine ökonomische Vorgehensweise, die erste Quantitäten im Feld aufzeigt und weniger nach weiteren Qualitäten im Feld sucht. Im Rahmen der gesamten

Delphi-Studie, wäre ein qualitatives Vorgehen bereits in der Grunderhebung möglich gewesen, eingeschlossen einer stärkeren Fokussierung auf das zu Grunde gelegt Rahmenkonzept zu den Effekten von Aufgaben nach Hackman. So hat die Gesamtstudie an dieser Stelle in erster Linie einen explorativen Charakter. Gerade die Ergebnisse in Kapitel 8 verdeutlichen dies. Diese Grundlegungen sind darüber hinaus intensiv in die Ergebnisdiskussion in Kapitel 9 mit eingeflossen.

Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass der Kanon an Aufgaben mit hohen übereinstimmenden Ergebnissen gut quantitativ darstellbar ist. Dennoch bleiben die Begrifflichkeiten für die Aufgaben in ihrer Interpretation durch den Teilnehmer offen für Interpretationen. An der Aufgabe „Schulentwicklungsberatung" wurde von mehreren Teilnehmern kritisch angemerkt, dass dies die Aufgabe der Schulentwicklungsberater sei. So wurden zwar die anderen Aufgaben dieser Kategorie frei und offen beantwortet, bei dieser sank die Teilnahme jedoch immens. Diese Begrifflichkeit eignete sich somit nicht, da sie eindeutig mit einer anderen schulischen Institution in Verbindung gebracht wurde, anstatt die Aufgabe unabhängig davon einzuordnen.

Es wurde dargestellt, dass es leichte Unterschiede in der Beantwortung der Aufgaben gab. So wurden beispielsweise Häufigkeiten angegeben, ohne dass dies als Aufgabe gekennzeichnet wurde. Neben bewussten Entscheidungen, kann dies ebenfalls auf eine Unübersichtlichkeit im Fragebogen und daher möglichen Fehlnennungen zurückzuführen sein (vgl. Kapitel 7.2).

Ein weiterer kritischer Punkt ist, dass die in den internationalen Studien bedeutende und zeitintensive Tätigkeit der Dokumentation lediglich mit einer Aufgabennennung aufgenommen wurde. An dieser Stelle wäre der Ausbau der Kategorie durch weitere dokumentarische Tätigkeiten möglich gewesen. Implizit findet sich die Aufgabe in der Aufgabe „Förderpläne erstellen" wieder, sofern dies mit der Verschriftlichung durch die Mobilen Dienste einhergeht.

Die Antworten auf die institutionelle Anbindung weisen darauf hin, dass die angebotenen Kategorien noch zu unklar waren. Weitere Möglichkeiten wären, dass diese Anbindung im Arbeitsalltag der Teilnehmer unklar ist oder diese keine Bedeutung haben und es so beispielsweise zu Mehrfachnennungen kam.

Ebenfalls kritisch anzumerken sind die ungleichen Intervalle in den Polaritätsprofilen. Außerdem ist die Grenzsetzung bei „einmal im Jahr" nicht deutlich genug. So fehlt die Kategorie „nie/ bisher noch nicht", sowie eine

Kommentarmöglichkeit, so dass Angaben über ein Jahr hinaus angegeben werden könnten. Für die Beschreibung scheinen die zeitlichen Intervalle in den meisten Fällen jedoch eine sinnvolle Kategorie gewesen zu sein.

Eine deutlichere Kennzeichnung der Kategorien hätte für eine jeweils vertiefte Auseinandersetzung, auch mit der Gesamtkategorie, sorgen können. So wären beispielsweise mehr Kommentare und Hinweise generiert worden, die das Verständnis einer Aufgabekategorie betreffen. Außerdem hätten die Aufgaben miteinander in Bezug gesetzt werden können, was die Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen dürfte. So stehen die Aufgaben und die Ergebnisse recht losgelöst da, mit dem Vorteil einer spontanen Einschätzung zu entsprechen. Außerdem sind viele Aufgaben eindeutig zugeordnet worden, was wiederum für die Güte ihrer Herleitung spricht.

Der hohe Rücklauf mit einer hohen Quote an ausgefüllten Items zeigt insgesamt auf, dass der Fragebogen von den Teilnehmern im Feld angenommen wurde. Dabei ist der Umfang, und auch die „Tiefe" des Fragebogens, erheblich.

Die Güte der Antworten zeigt sich darin, dass viele Ergebnisse diskutiert und auf Phänomene im Feld bezogen werden konnten. So gibt es in den verschiedenen Items kaum komplette Ergebnisausfälle oder verwirrende Antworten bzw. Bewertungen. Ähnliches gilt für die Delphi-Befragung, mit der wiederkehrenden Struktur und einem hohen Maß an inhaltlicher Auseinandersetzung.

Die Gruppendiskussion ist auf mehrere Wege dokumentiert worden. So konnte recht klar der Hergang der Diskussion nachgezeichnet werden. Die Transkription erfolgte auf Basis einer Videoaufnahme. Es sind zwar nicht alle Teilnehmer auf der Videospur zu sehen, sie konnten jedoch an Hand der Stimmlage differenziert werden. Die Kamera hätte in weiterer Entfernung postiert und ein davon getrenntes Mikrofon auf dem Tisch platziert werden müssen. So wäre es zusätzlich möglich gewesen, den Verlauf der Gruppendiskussion zusätzlich am Bildmaterial nachzuzeichnen. Auf der anderen Seite ist zu überlegen, ob dies dann nicht wieder über das Anliegen der Gesamtstudie hinausgeht, die sich auf die inhaltliche Auseinandersetzung konzentriert.

Die Tonspur ist durch verschiedenste Störgeräusche beeinflusst. Für die Tassen wäre es notwendig gewesen, diese nach der anfänglichen Begrüßung wegzuräumen oder aber sie mit Filzgleitern zu versehen. Außerdem gab es häufig Geräusche vom Durchblättern der Tischvorlage. Weitere Störungen

waren Räuspern oder Husten. Zudem hielten Teilnehmer beim Sprechen den Stift vor dem Mund.

Das Dateiformat war nicht für die direkte Verarbeitung mit dem Transkriptionsprogramm F4 geeignet, so dass ein weiteres konvertieren der Daten notwendig war.

Die Tischvorlage und ihre Vorstellung waren zu umfangreich. Die Konzentration auf wesentliche Aspekte, vielleicht hätte das Zuschicken einer Vorlage mit Ergebnissen im Vorfeld, die eigentliche Gruppendiskussion entlasten können. Eine andere Alternative wäre ein sukzessives Einreichen von Ergebnissen gewesen. Dies hätte zudem die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt erhöht und das Herumblättern in der Tischvorlage wäre vermutlich geringer ausgefallen. Andererseits hätte ein solches Vorgehen, den teilweise sehr selbstständigen Fluss der Gruppendiskussion, empfindlich stören können. Außerdem wäre die Gruppe noch stärker auf den Moderator fixiert gewesen und dieser wiederum noch stärker an eine Strategie des regelmäßigen Hereinbringens von Themen.

Während die Fragebogenerhebung mit Pilotstudie und die reflektierte Einbeziehung des eigenen Feldwissens sehr ausführlich und über einen langen Zeitrahmen vorbereitet und entwickelt wurde, sind die Übergangs- und Monitoringphasen der Delphi- Befragung und der Gruppendiskussion möglicherweise nicht intensiv genug ausgefallen. So wäre ein Probegespräch in einer mehr oder minder festen Monitoringgruppe eher zur Erkenntnis gelangt, dass die Tischvorlage und ihre Vorstellung zu umfangreich für die Gruppendiskussion sind. Außerdem hätten die Ergebnisse der Befragungswellen so in der Aufbereitung kommunikativ validiert werden können.

Diesen Vorschlägen entgegen steht einerseits der personelle Aufwand und anderseits der zeitliche Aufwand der damit verbunden ist. So ist in Frage zu stellen, ob bei einer mehrwöchigen oder gar mehrmonatigen Pause zwischen den Delphi-Befragungen, die Teilnehmer sich weiterhin beteiligen. Fraglich wäre zudem in wie fern sie sich noch „in der Diskussion“ befinden würden. Insofern ist die kommunikative Validierung der Ergebnisse durch die enge Anbindung der Teilnehmer gesichert und die Gesamtstudie konnte so von einer Person alleine in einem akzeptablen Zeitrahmen geleistet werden.

Die vorliegende Untersuchung und die zu Grunde gelegte Aufarbeitung des Feldes kann um konstruktivistische, rollentheoretische und arbeits-

psychologische Zugänge erweitert werden. Sie verbleibt in einer Oberflächenstruktur der Rahmenbedingungen von Aufgaben und der Aufgabenübernahme. Weitere Aspekte des komplexen Vorgangs der Aufgabenübernahme könnten darüber herausgearbeitet werden, stellen gleichzeitig die Ausrichtung der Arbeit und die Grenzen einer leistbaren Untersuchung in Frage.

So ist beispielsweise die Erhebung von Dettmers (2006) viel weniger darauf ausgerichtet, das Feld einer ausführlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Damit sind die explorativen Anteile ebenfalls weitaus geringer als in der vorliegenden Delphi-Studie. Hier wurde diese Ausrichtung gewählt, um zunächst die notwendige umfassende Vorstellung des Forschungsstandes zu Unterstützungssystemen zu gewährleisten. Zusätzlich erzeugte diese Vorgehensweise eine Fülle an Ergebnissen, deren Aufarbeitung viel Zeit und Raum in dieser Promotion einnahm. Weitere Untersuchungen und spezifischere Ausrichtungen sind daher in den Ausblick und in Bezug auf die Desiderata zu sehen. Jedoch übersteigen sie die Anforderung an dieses Vorhaben und weisen damit über diese hinaus.

Eine wesentliche Limitation im Ansatz von J.R. Hackman sei ebenfalls angesprochen. Sie sieht keine Revision der Aufgabenredefinition vor, die Reflexion und Handlungs- kontrollschleifen zirkulieren im Prozess der Umsetzung. Wie eigene Erfahrungswerte im Mobilen Dienst und der Austausch mit weiteren Mobilen Diensten verdeutlichen, ist die Aufgabenredefinition nie abgeschlossen. Am sichtbarsten ist dies bei Wandlungsprozessen, beispielsweise in der Umstellung einiger Mobiler Dienste durch die konzeptuelle Verankerung von Sozialarbeit im Bereich der Außenstelle der Niedersächsischen Landesschulbehörde in Lüneburg.

Als weiterer Impuls aus der Praxis ist die Diskussion über die zukünftige Ausgestaltung der Mobilen Dienste in Niedersachsen zu sehen. Diese hat in Stellungnahmen, Konzeptpapieren und in Arbeitskreisen zu intensiven Auseinandersetzungen über die verschiedenen Aufgabenredefinitionen geführt. Dabei ist ein Prozess der Annäherung zwischen bisherigen Extrempositionen ebenso zu beobachten, wie die Festigung und Schärfung einzelner Kernaufgaben, die dann auch zu Verhärtungen zwischen den Diskurs-teilnehmern führt.

# 11 Aufgaben und Aufgabenredefinition: Schlussfolgerungen für die (sonder-) pädagogische Praxis

Mobile Dienste sind eine sinnvolle Ergänzung der sonderpädagogischen Unterstützung im inklusiven Regelschulsystem. Allein der Blick auf die Auftretenshäufigkeiten von psychischen Störungen und ihrer Persistenz verdeutlichen, wie groß die Aufgabe der Schule ist. Die Aufgabe besteht darin, eine sichere Teilhabe an qualitativ hochwertigen Bildungsprozessen für alle Schüler anzustreben.

> *„Aber zum anderen müssen die festgestellten Raten von 15-20% bei IHLE & ESSER (vgl. 2002) und HÖLLING u.a. (vgl. 2007; 2014) oder, je nach betrachtetem Bereich, auch deutlich darüber bei HARTMANN u.a. (vgl. 2003) – und noch dazu die Hinweise auf beträchtliche Dauerhaftigkeit vieler Störungen – durchaus ernst genommen werden. Sie machen deutlich, dass es nicht sinnvoll sein kann, Verhaltensauffälligkeiten nur als ein Thema von Sonder- Einrichtungen zu betrachten – man müsste etwa ein Sechstel oder gar ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen aus den regulären pädagogischen Institutionen ausgliedern und ‚sonder-behandeln'. Es wird bei solchen Auftretensraten von Störungen notwendig sein, zumindest einem größeren Teil der Störungen integrativ bzw. inklusiv, also in Regeleinrichtungen, zu begegnen."*

(STEIN 2017, 63)

Die Mobilen Dienste in Niedersachsen haben sich regional sehr unterschiedlich aufgestellt, um das Regelschulsystem bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Die Aufgabe, die Schulen in methodisch-didaktischer, pädagogischer und psychologischer Hinsicht kompetenter aufzustellen, haben sie dabei zunächst auf die Grundlage bezogen, dass eine verstehende Perspektive auf das Verhalten der Kinder- und Jugendlichen berücksichtigt wird. Teilweise wird dies in den Ergebnissen vorliegender Dissertation als Aufbau einer unterstützenden Haltung der Lehrkräfte beschrieben.

Dieses übergreifende Ergebnis bedeutet für die schulische Praxis, dass offensichtlich dieser Aspekt noch nicht ausreichend thematisiert wurde und, dass eine entsprechende Haltung bei den Regelschullehrkräften noch nicht oder nicht ausreichend vorhanden ist. Mit Blick auf das finnische Schulsystem stellt diese unterstützende Haltung jedoch ein Kernelement inklusiv organisierter Förderung dar.

Insofern kann die Ausgangsfrage der Untersuchung auf die Regelschullehrkräfte ausgeweitet werden: Wissen diese was ihre Aufgaben, bezogen auf Sicherstellung von Teilhabe an schulischen Prozessen von allen Kinder- und Jugendlichen, sind? Und wie werden diese Aufgaben redefiniert, insbesondere dann, wenn die Kinder und Jugendlichen einen Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen, wenn diese Probleme haben und ihr Umgang damit den Lehrern Probleme und eigene Nöte bereitet?

Gerade die Hinweise darauf, wie schwierig die Klärung dieser Fragen ist, zeigen sich in den hier vorgelegten Ergebnissen. Mobile Dienste halten intensive Fallbesprechungen vor. Sie stellen sich in Beratungstandems auf und investieren viel Energie in die Prozessgestaltung und den Aufbau von Beratungsexpertise. Sie arbeiten so, um die bisher ungeklärten Fragen der inklusiven Förderung, der Aufgaben von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen, den Widerständen im Umgang mit Schülern, und deren herausfordernden Verhalten, zu klären. Dort wo diese Frage geklärt ist, beginnt die eigentliche Besprechung der Förderung. Dann kann die sonderpädagogische Unterstützung nachhaltig wirken und es kommt zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen.

Insofern sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass der Gesetzgeber, sowie die Schulbehörden, die Klärung dieser Aufgaben voranzutreiben haben und seine Umsetzung auf verschiedenen Wegen unterstützen müssen. Dies beginnt in der Lehramtsausbildung, in der die Kooperation und inklusive Bildung weitaus mehr thematisiert als bisher. Und es geht hin bis zu Rahmenkonzepten, die verdeutlichen, welchen Auftrag die Schule in Bezug auf die Sicherstellung von Teilhabe aller Schüler hat und wie diese von allen Beteiligten umzusetzen ist. Dabei sichern diese Konzepte das „Pädagogische“ in der Erziehung ab. Sie schützen u.a. die Akteure vor Überlastungen und vor Verlust der Professionalität.

Die Ergebnisse dieser Dissertation zeigen, dass Mobile Dienste eine Tendenz aufweisen, den Beratungsaspekt auszubauen. Dies ist bereits bei den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten in Bayern sichtbar gewesen und zeigt sich in den Stadtstaaten ebenso. Es sind daher die Empfehlungen von Willmann und Urban (2007) zu berücksichtigen, die eine entsprechende Qualifikation im Bereich Beratung, sowie eine mögliche Schwerpunktsetzung, z.B. über Abordnungen mit einem minimalen Umfang eines halben Stellendeputats, für Beratung vorsehen.

Die teilweise kontroversen Haltungen in den Ergebnissen zeigen, dass eine Klärung über die Ko-Existenz von Beratung und Unterstützung notwendig ist. Offensichtlich sind beide Formen der Aufgabenredefinition für die Mobilen Dienste bedeutsam. Die Wissenschaft betont gestufte Systeme mit unterschiedlichen Unterstützungsmodi, und die Möglichkeiten der Förderschule. Diese können nicht durch Beratung abgedeckt werden, wohl aber für die Unterstützung an der Regelschule adaptierbar erscheinen (vgl. Myschker & Stein 2014, 355). Insofern ist ein Rahmenkonzept zu begrüßen, welches die verschiedenen Möglichkeiten eines Kontinuums an sonderpädagogischer Unterstützung in Blick nimmt und als Handlungsempfehlung für die Schulen in Niedersachsen dienen kann.

In diesem Modell wäre der Bereich der Beratung ebenso zu integrieren, wie die gesamte *„Klaviatur pädagogischer Möglichkeiten"* (nach Baumann, 2019), also bis hin zu Intensivpädagogischen Maßnahmen und der Integration von sozialpädagogischer und anderer Möglichkeiten in einem regionalen oder lokalen Netzwerk. Die Mobilen Dienste bereits vielfach an solchen Netzwerken beteiligt und sind darin oft der Garant für den professionellen Austausch und der intensiven Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder und Jugendlichen. Diese Erfahrungen und Beispiele der Netzwerkarbeit und der intelligenten Verbindungen von Beratung und Unterstützung sind aufzugreifen und zusammenzuführen. In der Erhebung wurde deutlich, dass Unterstützung die Beratung stützen oder konterkarieren kann. Letzteres wenn sie ungünstige Konstellationen für den Schüler stabilisiert und dieser mit seiner Problemlösung entweder weiter eskalieren oder aus dem Feld gehen muss. Gleichzeitig führt Unterstützung dazu, dass die Lehrkraft keinen Kompetenzgewinn für sich „beanspruchen" kann. Dies ist letztendlich nur über Beratung und Begleitung möglich.

Wenn also der Auftrag Kompetenzgewinn der Regelschule ist, dann sind eine qualitativ hochwertige Beratung und ein systemisch orientiertes Arbeiten als Kern der Mobilen Dienste zu definieren. Dazu sind weitere sonderpädagogische und andere Angebote denkbar. Entsprechend orientiert an offenen gestuften Systemen sonderpädagogischer Unterstützung und der Vernetzung mit weiteren Professionen.

> *„Das bisherige Versäumnis der schulischen Beratungsdiskussion in Deutschland liegt aus Sicht des Konsultationskonzeptes darin, nicht hinreichend zu unterscheiden zwischen direkten und indirekten Unterstützungsformen. Da nun Beratung und Konsultation der Logik nach Kurzzeitinterventionen sind, also auf eine schnelle Problemlösung in vergleichsweise kurzer Zeit mit relativ wenigen Kontakten setzen, unterscheiden sie sich der Form nach von der klassischen beziehungsintensiven Arbeit der Sonderpädagogik in der direkten Bezugnahme auf das Kind. Aus Sicht einer sonderpädagogischen Praxisberatung von Lehrern bei schulischen Verhaltensproblemen erscheint es unabdingbar, dass eine Beratungskonzeption diesem Umstand hinreichend Rechnung trägt und Hinweise bietet, wie die Differenzierung zwischen direkter Förderarbeit mit dem Kind und indirekter Unterstützung durch Lehrerberatung/ Konsultation handlungspraktisch umgesetzt werden kann."*
>
> (WILLMANN 2008, 352)

Neben der Aktivierung von Netzwerken gilt es, den Mobilen Diensten einen offenen Austausch zu ermöglichen. Die Mobilen Dienste in Niedersachsen haben dies durch Fallberatungen und verschiedene Reflexionsmethoden erarbeitet. Und sie haben aufgezeigt, dass die multi-professionelle Teamkonstellation einen positiven Beitrag dazu leisten kann. Neben den besonderen Funktionen für die ratsuchenden Lehrkräfte, sowie in der Fallarbeit beispielsweise mit Eltern, sind die Sozialpädagogen in den Mobilen Diensten eine Erweiterung der schulischen Perspektiven und können die Rolle als kritischer Freund übernehmen. In dieser teaminternen Offenheit werden die Angebote, insbesondere aber die Beratung die Lehrkräfte, qualitativ hochwertiger, da sie mehrdimensionaler sind und sich noch deutlicher an dem Verstehen der verschiedenen Perspektiven orientieren können.

Die multi-professionellen Teams, insbesondere die paritätisch besetzten, sind außerdem ein Beispiel für die gelingende Verzahnung von sozial- und sonderpädagogischer Unterstützung und deren gewinnbringender Einsatz für die Kinder- und Jugendlichen. So ist bei einem Rahmenkonzept für Mobile Dienste in Niedersachsen insbesondere die Perspektive der Jugendämter der

Kommunen zu berücksichtigen und die verschiedenen Beispiele sind heranzuziehen. Sie zeigen auf, dass mit Hilfe der Mobilen Dienste eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe möglich ist, ohne dass die Problemsituationen dauerhaft zwischen den Beteiligten hin und hergeschoben werden müssen. Die verschiedensten Modelle anderenorts weisen auf diese erfolgreiche Kooperation hin.

> *„Eine Orientierung an erfolgreichen nationalen wie internationalen (v.a. Finnland und Kanada) Konzepten einer inklusiven Schulkultur, die vor allem auf Dezentralität und Mobilität von Erziehungshilfen setzen, scheint in diesem Zusammenhang sinnvoll (vgl. Hennemann et al. 2015). In diesem Zusammenhang entscheidend ist die Bildung multiprofessioneller Teams, um im Sinne eines kooperierenden Problemlösens gemeinsam im Prozess der Umsetzung von Inklusion agieren zu können (vgl. z.B. Jordan, Glenn & McGhie-Richmond 2010).“*
>
> (HENNEMANN; CASALE 2016, 212)

Die in den letzten Jahren neu aufgestellten Einrichtungen der Stadtstaaten weisen ebenfalls in diese Richtung. Die personalen Faktoren, insbesondere der aktive Umgang mit Schwierigkeiten, das Selbstwirksamkeitserleben bei systemischer Arbeitsweise und die aus Selbstständigkeit und Beratungsexpertise erwachsene Motivation sind Hinweise darauf, dass die Mobilen Dienste ihre Sinnhaftigkeit aus dem Arbeitsalltag und den Erfolg darin beziehen.

> *„Aber es gibt auch gegenläufige Beobachtungen, die eine nur sehr langsame Ausweitung der Konsultationen in der Schulpraxis feststellen. Kampwirth (2003, 18f.) sieht vier Gründe, warum sich die Konsultation trotz etlicher Vorteile bisher nur in begrenztem Umfang als eine Alternative der sonderpädagogischen Versorgungsleistungen durchgesetzt hat. Zu diesen Gründen gehört neben der allgemeinen Trägheit und dem Konservatismus von bürokratischen Organisationen, die nur langsam Veränderungen zulassen, auch der Widerstand einzelner Schulen, Schulleiter und Lehrer gegenüber integrativen Beschulungsformen und den hiermit zusammenhängenden Veränderungsprozessen, die zum Teil als unnötige Belastung und sinnloser Mehraufwand gesehen werden.“*
>
> (WILLMANN 2008, 216)

Schulische Konsultation ist eine Anstrengung, die dennoch vielfach geleistet wird, obwohl es keine Verpflichtung zu Beratung gibt oder dies anderweitig in den schulischen Berufskulturen bisher durchdringend etabliert ist. Es ist mithin zu betonen, dass die Beratung der Mobilen Dienste häufig als hilfreich erlebt

wird, dass Förderung stattfindet und dabei präventiv eine sonderpädagogische Expertise zum Einsatz kommt, die dann zusätzlich zu einem Kompetenzgewinn führt.

> *„Die Entwicklung neuer Erklärungsmuster durch den Konsultationsprozess kann auch zu einem reflektierten Umgang mit der eigenen Berufsrolle und somit zur Professionalisierung des Lehrerberufs beitragen"*
>
> (WILLMANN 2008, 314)

Wie Willmann betont, und wie die Ergebnisse der Erhebung zeigen, geschieht dies insbesondere über die Entwicklung nützlicher Haltungen und einer, die Unterstützung stärkenden, beruflichen Rolle. Außerdem weisen die Beispiele von Fortbildungsorganisation und Beratung von Kollegien mehrerer Teilnehmer der Delphi-Studie darauf hin, dass auf dieser Basis weitere Kompetenzen gefragt sind und angeboten wer- den können. Insofern sind die Mobilen Dienste im besten Sinne präventiv eingesetzt und können aus ihrer Verortung in der Fallarbeit weitergehend wirken.

Mit dem Überblick über die Aufgaben der Mobilen Dienste in Niedersachsen werden einerseits die Vielfalt und die jeweils begründete Entwicklung deutlich. Andererseits wird aufgezeigt, dass die Mobilen Dienste einen gangbaren Weg für die sonderpädagogische Unterstützung in einem inklusiven Bildungssystem entwickelt haben.

Die schulische Konsultation, in Kombination mit einem systemischen Beratungsansatz, ermöglicht viele neue Möglichkeiten der Förderung. So bietet dieser Ansatz einen aktiven Umgang mit Widerständen und ablehnenden Haltungen. Er ermöglicht es, dass Handlungsoptionen von der Lehrkraft entwickelt oder angenommen werden, ohne dass es eine reine Zuweisung einer Intervention ist. Da der Beziehungsaspekt in der Interaktion immer den Inhaltsaspekt bestimmt, wird durch das Aufzeigen der Schülerperspektive und die veränderte Rahmung der Förderung, erst eine kongruente Förderung durch die Regelschullehrkräfte möglich – und zwar genau dort, wo ein anzustrebendes Zielverhalten oder ein besseres Management mit Schwierigkeiten notwendig ist, nämlich im Unterricht und im Schulleben der Regelschule.

**Aus der Studie ergeben sich folgende Empfehlungen für die Praxis:**

1. **Mobile Dienste sind als selbstständige Beratungs- und Unterstützungssysteme lokal vorzuhalten und weiterzuentwickeln.**
2. **Mobile Dienste bieten den ratsuchenden Kollegen und Schulen eine Außenperspektive und ergänzen diese mit sonderpädagogischer Expertise.**
3. **Mobile Dienste gehen Netzwerke oder anderweitige enge Strukturen mit der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe ein.**
4. **Mobile Dienste arbeiten auf Grundlage unterrichtlicher Erfahrung, sonderpädagogischer Expertise im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und einer systemischen Beratungsqualifikation.**
5. **Mobile Dienste arbeiten präventiv und begleitend in einem inklusiven Schulkontext, der eine externe Beratung würdigt und explizit empfiehlt, sowie die Aufgaben von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen in einem Kontinuum der (sonder-)pädagogischen Unterstützung beschreibt und verortet.**
6. **Der Mobile Dienst sichert durch eine abgesprochene und dokumentierte Förderplanung die sonderpädagogische Qualität der Förderung.**

# 12 Resümee und Ausblick

Die Erhebung zeigt auf, dass die Aufgabenredefinitionen vielfältig beeinflusst sind. Gerade im selbstständigen Aufbau der Mobilen Dienste vor Ort wird eine herausragende Motivation gesehen. Die Aufgabe „Lehrkräfte beraten" ist als Kern des neuen Tätigkeitsfeldes angenommen und weiterentwickelt worden, in dem Sinne, dass eine eindeutige Tendenz zu einer Kombination aus sonderpädagogischer Expertise und systemisch fundierter Beratung festzustellen ist.

Weitergehende Forschungen sind insofern notwendig, als das eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren isoliert oder im Zusammenspiel intensiver zu betrachten sind und entsprechende Handlungsexpertisen zu entwickeln sind. Dies gilt gerade für die Beratung durch Sonderpädagogen, da diese in der Praxis stark zunimmt und die Kollegen für die Aufgaben im inklusiven Setting Qualifikationen aufzubauen haben. Dies kann in einer Fortsetzung der Konsultationsforschung geschehen.

> *„Nach Gutkin und Curits (1999, 625) lassen sich v.a. in drei Bereichen der Konsultationsforschung erhebliche Forschungsdesiderata finden. Hierzu zählen (1) die Konsultation in Gruppen, (2) der Umgang mit fehlender Kooperationsbereitschaft und mit Widerständen der Konsultierenden und (3) eine exakte Bestimmung der kommunikativen und interpersonalen Kompetenzen des schulischen Konsultanten."*
>
> (WILLMANN 2008, 393)

Die vorliegende Erhebung zeigt Grundlagen auf. Sie verweist auf jeden Fall auf einen Aspekt der in der internationalen Forschung bisher wenig Anerkennung findet: Der Einsatz systemischer Ansätze in die schulische Konsultation durch Sonderpädagogen. Dieser spezifische Arbeitsansatz, der vielfach in den Mobilen Diensten in Niedersachsen gewählt wurde, könnte beispielsweise mit der umfassenden Forschungslage zu den behavioristisch orientierten Ansätzen in den Vereinigten Staaten verglichen werden. Außerdem wäre zu Fragen, inwiefern der praktizierte Theorie-Eklektizismus in der Arbeit der Mobilen Dienste zu einem eigenen Beratungsansatz führt und wie dieser sich fortan weiter gestaltet.

Darüber hinaus sind viele Aspekte der Beratungsstätigkeit weiterhin zu wenig erforscht. Mit Willmann und Urban (vgl. Reiser, Willmann, Urban 2007) liegen Ergebnisse für die spezifische Beratungstätigkeit vor. Eine weitergehende Analyse von Effekten der Beratung im Tandem, des Einsatzes bestimmter

Beratungstechniken, des Verhältnisses und der Effekte von systemischer Beratungstechnik einerseits und sonderpädagogischer Expertise andererseits, bieten sich an. Ebenso Analysen zu weiteren Variablen im Beratungsprozess, wie die Haltung der Beteiligten oder, bezogen auf den konkreten Kontext, von Beratung an Schulen.

Darüber hinaus fehlt es in den bisherigen Evaluationen (vgl. RIEß & BOLZ 2015) an expliziten Erhebungen zu den Beratungseffekten. Es werden Folgen und Erfolge erfasst und den Mobilen Diensten insbesondere Effekte, bezogen auf Akzeptanz, Eröffnung neuer Möglichkeiten und der Reduzierung eines Trends zur Überweisung an eine Förderschule, zugesprochen. Dem gegenüber fehlen Erkenntnisse darüber, wie sich beispielsweise der Beziehungsaspekt oder das weitere Vorgehen einer ratsuchenden Lehrkraft, bezogen auf einen Schüler oder einer Klasse, durch die Beratung wandelt. Mit der Analyse von Wirkungen, sowie aufkommenden Handlungsmöglichkeiten und Widerständen, besteht die Möglichkeit zu erfassen, welche Variablen in welchen Kontexten wie wirken.

Das Gerüst einer spezifischen Beratung für Mobile Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung würde genauer. Zudem könnten die Empfehlungen für die allgemeine Beratung in diesem Feld spezifiziert und eine entsprechende Aus- und Weiterbildung aufgestellt werden.

Offen bleiben die Fragen nach einer Weiterentwicklung des Rahmens „Mobile Dienste“ für die Tätigkeit von Sonderpädagogen. Bei einem ungeklärten Auftrag der Regelschule und den Aufgaben der Regelschullehrkräfte sind die Mobilen Dienste bisher nicht eindeutig verortet. Vieles spricht für den Schwerpunkt Prävention. Möglichkeiten einer übergreifenden Tätigkeit, parallel zu einem eindeutigen gestuften System der sonderpädagogischen Unterstützung, sind in Beispielen vorhanden. Sie nutzen die Chancen eines abgestimmten Miteinanders.

In diesem Zusammenhang ist dazu die wissenschaftliche Expertise gefragt, wie sich Unterstützung und Beratung zueinander verhalten und welche Effekte dies auf die jeweilige Förderung hat. Darüber hinaus sind Haltungen, Kompetenzen und Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Schülern, auch derer, die emotional und sozial besonderer Förderung bedürfen, sehr viel genauer zu erfassen und in einen erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag von „Schule“ zu stellen. Dabei sind Grenzen des sozialen Miteinanders anzusprechen, Erhalt und Belastbarkeit des „Pädagogischen“, sowie die Gestaltung guter Übergänge zwischen Fördersettings.

Offen bleiben diverse Einzelaspekte der Untersuchung. So kann genauer geschaut werden, ob und in welchem Ausmaß Sonderpädagogen mit Teilabordnungen in Mobile Dienste versuchen diese auszubauen. Außerdem könnte eine Analyse der Arbeitszeiten in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen weitere Hinweise zur Schwerpunktsetzung, sowie zu den Einzelaufgaben bieten.

Neben der Beratung mit Konsultierenden, sind die verschiedenen Netzwerk- und systemische Aufgaben eines intensiveren Blicks zu würdigen. So wäre es über Fallverlaufsanalysen möglich, nachzuzeichnen, wo in der Vergangenheit die Netzwerkarbeit zu einer verbesserten Zusammenarbeit und einem verbesserten Fallmanagement geführt hat. Außerdem könnten Effekte in Schulen, beispielsweise bezogen auf feste Beratungstermine mit Jahrgangsteams oder auf Fortbildungen, erhoben werden.

Eine weitere wissenschaftliche Perspektive ist die auf die Zusammenarbeit im Team der Mobilen Dienste. Es wären Erhebungen zu Ansätzen und Methoden, beispielsweise in der Fallbesprechung zu nennen. Oder zu Teamkonstellationen und ihre Auswirkungen, beispielsweise ein Vergleich der Kommunikation in multiprofessionellen Teams und in reinen Sonderpädagogen-Teams. Weitere Themen wären die Effekte von Beratung und Aufgabenbewältigung in Beratungstandems oder die Häufigkeit oder Gestaltung der Teamtreffen und die Auswirkung auf die Kommunikation und Arbeitsweise Mobiler Dienste.

Ein eigener Schwerpunkt kann die Untersuchung der Rolle der Beratung bei massiv auftretenden Verhaltensstörungen sein. Es gibt Beispiele von sinnvoller und erfolgreicher Kombination intensivpädagogischer außerschulischer Maßnahmen und Fortsetzung einer systemischen Beratung bei kurzfristiger, geringer oder keiner Aussetzung des Unterrichts an der Regelschule. Hier wären Fallverlaufsstudien sinnvoll, die aufzeigen wann und wie, neben einem konsekutiven Vorgehen in der Intensivierung der Förderung, schulische Konsultation Möglichkeiten aufzeigen kann oder nicht.

Die Mobilen Dienste haben, mit Fallbesprechungen und anderen Maßnahmen, Coping-Strategien entwickelt. Diese Coping-Strategien sind in dieser Untersuchung insbesondere durch die personalen Faktoren begründet worden. Es wäre weiter zu untersuchen, wie Coping in diesem Tätigkeitsfeld gelingt und welche Rahmenbedingungen dafür gewährleistet sein müssen. Darüber hinaus wäre eine Analyse von Ausstiegsgründen zu erfassen, die möglicherweise neue

Belastungsmomente hervorbringen und so das Anforderungs- und Qualifikationsprofil schärfen könnten.

Die hier skizzierten Möglichkeiten zur Vertiefung weisen einerseits auf ein großes Forschungsdefizit hin, andererseits verdeutlichen sie, dass die Mobilen Dienste in Niedersachsen in einem unklaren Rahmen tätig sind. Insofern ist es wünschenswert, dass die bisherigen Erkenntnisse helfen, den Rahmen bzw. die Rahmenbedingungen für Mobile Dienste weiter zu klären und daraufhin die Effekte der weiteren Tätigkeit genauer untersuchen zu können. So steht der dokumentierte Erfolg in Akzeptanz, Selbstwirksamkeitserleben, zahllosen Fallbeispielen, regionalen Netzwerken und wenigen Kennzahlen im Raum. Ebenso die Effekte schulischer Konsultation, in Form einer systemisch fundierten und sonderpädagogisch angereicherten Beratung, die sich auf belegte Effekte von Kurzzeittherapien stützen kann.

Die vorliegende Studie und die Ergebnisse daraus sind ein Meilenstein für die wissenschaftliche Betrachtung der Mobilen Dienste in Niedersachsen. Das Engagement der Kollegen in die Entwicklung ihrer Mobilen Dienste wird gewürdigt, weil er dafür genutzt wird, fundierte und reflektierte Aussagen über sonderpädagogische Handlungsweisen zu bekommen. Der theoretische Überbau sichert diese ab und stellt außerdem heraus, dass sich sehr viel Sinn in der Arbeit der Mobilen Dienste ergibt.

# 13 Quellenverzeichnis


AHRBECK, B.; WILLMANN, M. [HRSG.] (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch.* Kohlhammer: Stuttgart

AHRBECK, B.; BADAR, J.; KAUFFMAN, J.; FELDER, M.; SCHNEIDERS, K. (2018): *Full inclusion? Totale Inklusion? Fakten und Überlegungen zur Situation in Deutschland und den USA.* Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 87.Jg. (2018) 2. S. 218-231. Reinhardt: München

ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST (2003): *Arbeitshilfen für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD). nach Art. 21 BayEUG* Regierung Mittelfranken

ARBEITSGRUPPE MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST (2016): *Arbeitshilfen für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD).* völlige Neugestaltung 2016. Regierung Mittelfranken

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* W. Bertelsmann: Bielefeld

BAUER, A.; GRÖNING, K.; HOFFMANN, C.; KUNSTMANN, A. [HRSG.](2012): *Grundwissen Pädagogische Beratung.* Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen UTB: 3744

BAUMANN, M.; BOLZ, T.; ALBERS, V. (2017): *„Systemsprenger" in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren.* Beltz: Weinheim, Basel

BAYRISCHER BILDUNGSBERICHT (2015): *Sonderpädagogische Förderung und Inklusion. S. 240-285.* https://www.isb.bayern.de/download/17344/isb_bb15_7_teil.e.pdf Download vom 04. 08. 2018

BEELMANN, A.; RAABE, T. (2007): *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen.* Hogrefe: Göttingen u.a.

BOHNSACK, R.; PRZYBORSKI, A.; SCHÄFFER, B. [HRSG.] (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.* 2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Barbara Budrich: Opladen und Farmington Hills

*BROCKHAUS (2018): Prävention (allgemein).* *http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/prävention- allgemein* Download vom 26. 07. 2018

BROCKHAUS (2018B): *Intervention (allgemein).* http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/intervention-allgemein Download vom 27. 07. 2018

BROCKHAUS (2018C): *Rehabilitation (allgemein).* http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/rehabilitation-allgemein Download vom 27. 07. 2018

BROCKHAUS (2018D): *Beratung (Sozialwesen).* http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/ beratung-sozialwesen Download vom 17. 08. 2018

BROCKHAUS (2018E): *Unterstützung.* https://brockhaus.de/dict/#/search/brockhaus-synonyms-de-de?q=Unterst%C3%BCtzung Download vom 8.1. 2018

DETTMERS, J. (2009): *„Ich bin doch kein Kellner!" – Das kunden- und innovations-bezogene Aufgabenverständnis von Handwerkern.* Dissertationsschrift. Universität Hamburg

DIMDI (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION) (2018): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Version 2005.* https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/icf/kodesuche/onlinefassungen/icfhtml2005/in- dex.htm Download vom 13.07. 2018

DIN E.V. (2014): *DIN V ENV 26385 Prinzipien der Ergonomie in der Auslegung von Arbeitssystemen (ISO 6385:1981)* http://www.din.de/de/mitwirken/normenaus-schuesse/naerg Download vom 23.4. 2014

DÖPKE, M. (2014): *Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt ESE in den Bundesländern.* Wissenschaftliches Poster. Erstellt für den 9. „Fachtag MoDiBUS" an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg im September 2014. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik-ambulatorium/Modi- BUS/9._Fachtag/Poster_MoDiBUS_Bund.pdf Download vom 04.08. 2018

DÖRING, N.; BORTZ, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften.* 5. Aufl. Springer Verlag: Berlin und Heidelberg

DIOUANI-STREEK, M.; ELLINGER, S (2014): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern.* 3., überarb. Aufl. Athena: Oberhausen

DUDENREDAKTION (2014): Das Synonymwörterbuch. 6.Aufl. Dudenverlag: Berlin

DUDENREDAKTION (2017): DUDEN Onlinewörterbuch. *Aufgabe, die.* http://www.du- den.de/recht-schreibung/Aufgabe Download vom 10.02. 2017

DWDS (DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE) (2018A): *Beratung, die.* https://www.dwds.de/wb/Beratung Download vom 17.08. 2018

DWDS (DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE) (2018B): *unterstützen.* https://www.dwds.de/wb/unterstützen. Download vom 21.08. 2018

ELLINGER, S. (2010): *Kontradiktische Beratung. Vom effektiven Umgang mit persönlichen Grenzen.* Kohlhammer: Stuttgart

ELLINGER, S.; WITTROCK, M. [HRSG.] (2005): *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis.* Kohlhammer: Stuttgart

FLICK, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

FLICK, U.; V. KARDORFF, E.; STEINKE, I. [HRSG.] (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 9. Aufl. Rowohlt: Hamburg

FREY, A. (2006): *Methoden und Instrumente zur Diagnostik beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten.* In: ALLEMANN- GHIONDA, C & TERHART, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.* 51. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Beltz: Weinheim

GASTEIGER- KLICPERA, B; JULIUS, H.; KLICPERA, CH. [HRSG.] (2008): *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung.* Handbuch Sonderpädagogik Band 3. Hogrefe: Göttingen

HACKER, W. (2005): *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit.* 2. vollständig überarbeitete und ergänzte Aufl. Huber: Bern

HACKMAN, J.R. (1969): *Toward understanding the role of tasks in behavioral reasearch.* In: Acta Psychologica/ 31, 97-128

HÄDER, M. (2002): *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch.* Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

HÄDER, M. (2010): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung.* 2., überarb. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

HAGEN, T.; HÖVELER, D. (2012): *Effektives Classroom Management. Ein wirksames Konzept für die erfolgreiche Prävention.* Grundschule aktuell, Ausgabe 120, 11/2012, 11-15. Grundschulverband: Frankfurt a.M.

HANGLBERGER, S.; ABELEIN, P. (2018): *„Lieber beraten als belastet". Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften.* Sonderpädagogische Förderung heute 63 (2018) 2. S. 185-207. Beltz Juventa: Weinheim

HARDTKE, B.; VRBAN, R. (2015): *Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten.* 10. Aufl. Persen: Hamburg

HAVERS, N. (1981): *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule.* 2. Aufl. Beltz: Weinheim, Basel

HEINRICHS, N.; SAßMANN, H.; HAHLWEG, K.; PERREZ, M. (2002): *Prävention kindlicher Verhaltensstörungen.* Psychologische Rundschau, 53 (4), 170-183. Hogrefe: Göttingen

HENNEMANN, T.; CASALE, G. (2016): *Emotionale und soziale Entwicklung.* In: HEDDERICH, I.; BIEWER, G.; HOLLENWEGER, J.; MARKOWETZ, R. [HRSG.]: *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

HENNEMANN, T.; RICKING, H.; HILLENBRAND, C. (2009): *Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?.* Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (4), 131-138. Reinhardt: München

HILLENBRAND, C. (2008): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.* 4. Aufl. Reinhardt: München, Basel UTB: 2103

HILLENBRAND, C. (2011): *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen.* 3. aktual. Aufl. Reinhardt: München, Basel UTB: 2080

HOYER, J. (2017): *Innensichten systemischer Beratung.* Gemeinsamer Vortrag mit Frank Ockenga am 1.9. 2017. Fachtagung: Inklusiver Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus dem Schwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. TU Braunschweig

HOYER, J. (2013): *Freiwilligkeit und Allparteilichkeit in der Beratung im Kontext schulischer Erziehungshilfe.* Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (7), 220-227. Reinhardt: München

HUG, T. & POSCHESCHNIK, G. (2010): *Empirisch forschen.* UVK: Konstanz. UTB: 3357

HUSSY, W.; SCHREIER, M.; ECHTERHOFF, G. (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 2., überarb. Aufl. Springer: Berlin, Heidelberg

IHLE, W.; ESSER, G. (2008): *Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters.*

In: GASTEIGER- KLICPERA, B; JULIUS, H.; KLICPERA, CH. [HRSG.]: *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung.* Handbuch Sonderpädagogik Band 3. Hogrefe: Göttingen

JULIUS, H.; GASTEIGER-KLICPERA, B.; KIßGEN, R. [HRSG.] (2009): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen.* Hogrefe: Göttingen u.a.

KADE, J.; HELSPER, W.; LÜDERS, C.; EGLOFF, B.; RADTKE, F.-O.; THOLE, W. [HRSG.] (2011): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen.* Reihe: Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft. Bd.5. Kohlhammer: Stuttgart

KIRCHHOFF, S.; KUHNT, S.; LIPP, P.; SCHLAWIN, S. (2010): *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung.* 5. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

KLATTENHOFF, K.; SCHULZE, G.; WITTROCK, M.; TREDOP, D.; REBMANN, K. (2006): *Ausbildungsreife im Expertenurteil. Ergebnisse eines Expertendelphis.* C.v.O. Universität Oldenburg Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

KLATTENHOFF, K.; WITTROCK, M.; JACOBS, G. (2009): *Abschlussbericht zur Begleitforschung "Modellprojekt Emotionale und Soziale Entwicklung in Ostfriesland (MESEO)".* Universität Oldenburg

KÜHL, S.; STRODTHOLZ, P.; TAFFERTSHOFER, A. [HRSG.] (2009): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden.* VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

KERK, CH.; KRETH, R.; NEUMANN, M. (2017): *Das Wolfsburger Förderdreieck. Eine Handreichung zur notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Beschulung von Schülern mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten.* Sonderpädagogik in Niedersachsen (SiN). 45. Jahrgang. 2/ 2018. 34-43. Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Niedersachsen: Quakenbrück

KROWATSCHEK, D.; KROWATSCHEK, G.; REID, C. (2015): *Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder.* 9. durchges. Aufl. Modernes Lernen: Dortmund

LAMNEK, S. (1998): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Psychologie Verlags Union: Weinheim

LAUTH, G.W.; SCHLOTTKE, P.F. (1999): *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern: Diagnostik und Therapie.* 4. korr. Aufl. Beltz: Weinheim

LINDERKAMP, F.; GRÜNKE, M. [HRSG.] (2007): *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention.* Beltz: Weinheim, Basel

LOHMANN, G. (2005): *Merkmale guter Fachlehrer. Eine Delphistudie zum Lehrerleitbild und Ausbildungsprofil.* Oldenburger VorDrucke 532. diz: Oldenburg

LUKESCH, H. [HRSG] (2016): *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.* Hogrefe: Göttingen)

MALORNY, CH.; SCHWARZ, W.; BACKERRA, H. (1997): *Die sieben Kreativitätswerkzeuge K7: kreative Prozesse anstoßen, Innovationen fördern.* Carl Hanser: München, Wien

MAYRING, PH. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 10.Aufl. Beltz: Weinheim und Basel

MELZER, C.; HILLENBRAND C.(2013): *Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien.* Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (5), 194-201. Reinhardt: München

MELZER, C.; HILLENBRAND, C.(2015): *Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern?* Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (5), 230-242. Reinhardt: München

MENZEL, D.; WIATER, W. [HRSG.] (2009): *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

MERKEL, H. (2011): *Rational-emotive Erziehung bei 12-16jährigen Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.* Dissertation. Carl-von- Ossietzky Universität Oldenburg

MESEO EMDEN (2017): *Konzept. S. 5 Aufgabenfelder.* http://www.foerderschule-emden.de/Templates/PDF/MESEOKonzept2017.pdf Download vom 31.07. 2018

METHNER, A.; POPP, K.; SEEBACH, B. [HRSG.] (2017): *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention.* Kohlhammer: Stuttgart

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN [HRSG.] (2016): *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.*

MÖRTL, G. (1989): *Der Präventionsaspekt in der Sonderpädagogik: Möglichkeiten und Perspektiven der Prävention psychosozialer Störungen und der schulischen Rehabilitation von Schülern in der Kinder- und Jugendpsychiatrie; eine Handlungsforschungs-, erfahrungswissenschaftliche Studie.* Lang: Frankfurt a.M.

MOSER, V.; LOEKEN, H.; WINDISCH, M.; SAALOW, M. (2008): *Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstandes.* Zeitschrift für Heilpädagogik 59(3) 82-87. Reinhardt: München

MOSER, V. (2016): *Professionsforschung.* In: HEDDERICH, I.; BIEWER, G.; HOLLENWEGER, J.; MARKOWETZ, R. [HRSG.]: *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

MUTZEK, W. (2008): *Kooperative Beratung. Grundlagen, Modelle, Training, Effektivität.* 6. vollst. überarb. Aufl. Beltz: Weinheim und Basel

MUTZEK, W.; PALLASCH, W.; POPP, K. [HRSG.] (2007): *Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Grundlagen, Modelle, Praxiserfahrungen.* 6.Aufl. Beltz: Weinheim und Basel

MUTZEK, W.; POPP, K. [HRSG.] (2007B): *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards Kompetenzen und Methoden.* Beltz: Weinheim und Basel

MYSCHKER, N.; STEIN, R. (2014): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen.* 7.überarb. u. erweit. Aufl. Kohlhammer: Stuttgart

NEUKÄTER, H. [HRSG.] (1991): *Verhaltensstörungen verhindern. Prävention als pädagogische Aufgabe.* Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Universität Oldenburg

NEUMANN, M. (2015): *Werkstattheft Beratung.* AWO Bezirksverband Braunschweig

NIEDERSÄCHSISCHER LANDESRECHNUNGSHOF [HRSG.] (2018): *Jahresbericht des Niedersächsischen Landesrechnungshofs 2018 zur Haushalts- und Wirtschaftsführung – Bemerkungen und Denkschrift zur Haushaltsrechnung des Landes Niedersachsen für das Haushaltsjahr 2016.*

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2005): *Erlass Sonderpädagogische Förderung.* Schulverwaltungsblatt 2/ 2005, 49-59

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2018A): *Ausbau schulischer Sozialarbeit in Landesverantwortung.* http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialar-

beit_landesverantwortung/ausbau-schulischer-sozialarbeit-in-landesverantwortung-150688.html Download vom 03.08. 2018

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2018B): *Förderschule und Förderzentrum.* https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemeinbildende_schulen/foerderschule-6268.html Download vom 14.10. 2018

OCKENGA, F. (2011A): *Schulbasierte Prävention im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unter Einbeziehung von Beratungs- und Unterstützungssystemen bzw. Mobilen Diensten.* In: RICKING, H.; OCKENGA, F. [HRSG.]: *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe.* Oldenburger VorDrucke 591/11. diz: Oldenburg

OCKENGA, F. (2011B): *Auswertung der niedersächsischen Landesstatistiken zu Förderschulen und Schülerinnen und Schülern an Förderschulen in den Jahren 1995 bis 2017.* Unveröffentlichtes Dokument (siehe Anhang VIII)

OCKENGA, F.; RATER, B. (2011): *Bestandsaufnahme der Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen.* Vortrag beim 2. Fachtag Mobile Dienste und BUS am 31.2. 2011 an der C.v.O. Universität Oldenburg

OCKENGA, F. (2016): *„Das ist (nicht) meine Aufgabe". Aufgabenredefinition von SonderpädagogInnen in Mobilen Diensten und Beratungs- und Unterstützungssystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen.* Wissenschaftliches Poster. Vorgestellt auf der DozentInnentagung des Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Köln im Juli 2016 https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik-modibus/download/Poster.Tagung.Koeln.2016.7.pdf

OPP, G. [HRSG.] (2003): *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

PALMOWSKI, W. (2015*): Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei "Verhaltensauffälligkeiten".* 3. Aufl. verlag modernes lernen: Dortmund

PALMOWSKI, W. (2014): *Systemische Beratung. Systemisch Denken und Systemisch Beraten.* 2. Aufl. Kohlhammer: Stuttgart

PALMOWSKI, W. (2007): *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext; ein Einführungs- und Lehrbuch.* 6.Aufl. verlag modernes lernen: Dortmund

PARKER, S.K.; GRANT, A.M.(2009): *Redesigning work theories: the rise of relational and pro- active perspectives.* The Academy of Management Annals, 3:1. 317-375

PARKER, S.K. (2007): *That is my Job. How employees` role orientation affects their job performance.* Human Relations. 60 (3), 403-434

PARKER, S.K.; WALL, T.; JACKSON, P. (1997): *That`s not my Job. Developing flexible employee work orientations.* The Academy of Management Annals, 40 899-929

PETERMANN, F.; KOGLIN, U. (2015): *Aggressionen und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen. Essentials.* Springer: Wiesbaden

PORST, R. (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* 4., erw. Aufl. Springer VS: Wiesbaden

PREUSS-LAUSITZ, U. [HRSG.] (2004): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.* Beltz: Weinheim und Basel

RAAB- STEINER, E.; BENESCH, M. (2015): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung.* 4. akt. u. überarb. Aufl. Facultas: Wien UTB: 8607

RASCH, B.; FRIESE, M.,; HOFMANN, W.; NAUMANN, E. (2014): *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler.* 4. Aufl. Springer: Berlin, Heidelberg

REBBZ ALTONA (2018): *Systemberatung.* https://rebbz-altona.hamburg.de/systemische-beratung/ Download vom 31.07. 2018

REBUZ BREMEN (2018): *Angebote.* https://www.rebuz.bremen.de/angebote-9254 Download vom 31.07. 2018

REBUZ BREMERHAVEN (2018): *Schulersetzende Maßnahmen. Tagesschule.* https://www.rebuz-bremerhaven.de/schulersetzende-ma%C3%9Fnahmen/tagesschule/ Download vom 02.08. 2018

REISER, H.; WILLMANN, M.; URBAN, M. (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

REISER, H.; LOEKEN, H. (1993): *Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt a.M. Kooperation von Schule und Jugendhilfe.* Jarick Oberbiel: Solms-Oberbiel

RICKING, H. (2011): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durch Mobile Dienste.* In: RICKING, H.; OCKENGA, F. [HRSG.]:

*Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe.* Oldenburger VorDrucke 591/11. diz: Oldenburg

RICKING, H.; SCHULZE, G. [HRSG.] (2010): *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn

RICKING, H.; WITTROCK, M. (2011): *„Und wer nimmt sie? Schüler und Schülerinnen mit gewaltförmigen Verhaltensmustern.* Vortrag bei der vds Tagung: Kinder in Not – Lehrer in Not 7.4. 2011 in Dortmund

RIEß, B. (2014): *Gestufte System sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Erstellt im Rahmen des Ambulatoriums für Rehabilitation und der Arbeitsstelle MoDiBUS. Oktober 2014.*https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik-ambulatorium/ModiBUS/9._Fachtag/Riess 2014 Gestuftes_System fertig.pdf*

RIEß, B.; BOLZ, T. (2015): *Das gestufte System sonderpädagogischer Förderung in Niedersachsen. Zusammenstellung empirischer Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Begleitungen Mobiler Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Sonderpädagogik in Niedersachsen (SiN). 43. Jahrgang. 4/2015. 98-109. Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Niedersachsen: Cloppenburg

SCHENDERA, CH. FG (2015): *Deskriptive Statistik verstehen.* uvk: Konstanz und München UTB: 3969

SCHIRMER, D. (2009): *Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken.* Wilhelm Fink & Co: Paderborn UTB: 3175

SCHLEE, J. (2012): *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* 3. Aufl. Kohlhammer: Stuttgart

SCHLEE, J.; MUTZEK, W. [HRSG.] (1996): *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer.* Winter: Heidelberg

SCHULE AM HABBRÜGGER WEG (2018): *Die Waldklasse.* https://www.gs-duererstrasse.de/unterricht/waldklasse/ Download vom 01.08. 2018

SCHULE AUF DER BULT (2018): *Mobiler Dienst. Beratung. Fachspezifische Angebote.* *https://schule-auf-der-bult.de/unser-angebot/mobiler-dienst/* Download vom 31.07. 2018

SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE DES LAHN-DILL-KREISES (2018): *BFZ. Aufgaben und Struktur.* *https://www.sfeh.de/bfz/* Download vom 04.08. 2018

SCHULE SANDKRUGER STRASSE (2018): *Das Angebot der temporären Natur- und Erlebnispädagogischen Gruppe (t-NEG).* http://schule-sandkruger-strasse.de/foerderschule-mit-schwerpunkt-emotionale-und-soziale-entwicklung/ Download vom 01.08. 2018

SCHULZ VON THUN, F. (2013): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* 50. Aufl. Rowohlt: Reinbeck

SCHULZ VON THUN, F. (2013B): *Miteinander reden: 3. Das „Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation.* Aufl. Rowohlt: Reinbeck

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER [HRSG.] (2018): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2007 bis 2016.* Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 214 – Juni 2018

SONNTAG, K. [HRSG.] (2016): *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien.* 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Hogrefe: Göttingen

SPECK, O. (2008): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung.* 6. Aufl. E. Reinhardt: München

STEIN, R. (2011): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten.* Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (9), 324-336. Reinhardt: München

STEIN, R.; STEIN, A. (2014): *Unterricht bei Verhaltensstörungen: ein integratives didaktisches Modell.* 2. überarb. u. aktual. Aufl. Klinkhardt: Bad Heilbrunn UTB 412

STEIN, R. (2017): *Grundwissen Verhaltensstörungen.* 5. neu überarb. Aufl. Schneider: Hohengehren

STEIN, R.; MÜLLER, T. [HRSG.] (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Kohlhammer: Stuttgart

ULICH, E. (2011): *Arbeitspsychologie.* 7.Aufl. Schäffer/ Poeschel: Stuttgart

URBAN, M. (2008): *Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung". Funktionen und Professionalisierungserfordernisse einer neuen Ausdifferenzierung des Schulsystems.* Vortrag in Lüneburg. 6. 3. 2008

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* 12. unv. Aufl. Huber: Bern

WITTROCK, M.; VERNOOJ, M. [HRSG.] (2004): *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag.* Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich

WACHTEL, P. (2005): *Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen.* Schulverwaltungsblatt. Aufsatz. 2/ 2005, 88-92

WACHTEL, P. (2010): *Situation und Perspektiven des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung.* In: RICKING, H.; SCHULZE, G.C.[HRSG.]: *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung.* S. 14-28. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

WAJE, M.-C.; WACHTEL, P. (2013): *Zur Realisierung der inklusiven Schule in Niedersachsen.* Aufsatz. Schulverwaltungsblatt 7/ 2013, 277-285

WEINERT, A. (2004): *Organisations- und Personalpsychologie.* 5., vollst. überarb. Aufl. Beltz: Weinheim, Basel

WEISHART, H. (2008): *Innovationen in Unternehmen und Schule – Faktoren und Strategien.* Wissenschaftlicher Verlag: Berlin

WEMBER, F.B.; STEIN, R.; HEIMLICH, U. (2014): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.* Kohlhammer: Stuttgart

WERKSTATTSCHULE REUTLINGEN (2018): *Info.* https://www.werkstattschule.info/werkstattschule-reutlingen.html Download vom 02.08. 2018

WERKSTATTSCHULE BREMERHAVEN (2018): *Schulersetzende Maßnahmen.* http://werkstattschule-bremerhaven.de/ Download vom 02.08. 2018

WERNER, B.; QUINDT, F. (2014): *Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch- analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings.* Zeitschrift für Heilpädagogik 65 (12), 462-471. Reinhardt: München

WEVELSIEP, C. (2015): *Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen.* Kohlhammer: Stuttgart

WILLMANN, M. (2007): *Steigerung der erzieherischen Kompetenzen durch sonderpädagogische Konsultation.* In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (6), 214-222. Reinhardt: München

WILLMANN, M. (2008): *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation: theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Kovać: Hamburg

WITTROCK, M. (2011): *Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Chancen und Grenzen mobiler Arbeit*. S. 43- 51 In: RICKING, H.; OCKENGA, F. [HRSG.]: *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe*. Oldenburger VorDrucke 591/11. diz: Oldenburg

WITTROCK, M. (2008): *Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik*. In: VERNOOIJ, M.A. & WITTROCK, M. [HRSG.] *Verhaltensgestört!?* Schöningh: Paderborn

WITTROCK, M. [HRSG.] (1998): *Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze*. Universitätsverlag: Oldenburg

WITTROCK, M. [HRSG.] (1997): *Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonder-pädagogischen Arbeit und universitären Ausbildung*. Luchterhand: Neuwied

WITTROCK, M. (1993): *Professionalisierung sonderpädagogischen Handelns – im Arbeitsfeld des schulischen Sonderpädagogen*. Habilitation. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg

WOHLGEMUTH, K. (2009): *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

ZWAHR, A. (2006): Brockhaus: Enzyklopädie in 30 Bänden. Bd. 2 Anau – Ausv. 21., völlig neu bearb. Aufl. Brockhaus: Leipzig

# 14 Verzeichnis der Anhänge

Die Anhänge liegen der gedruckten Veröffentlichung auf einem Datenträger (CD-Rom) bei.

## A: Erhebungsdokumentation und Materialien


I. Pilotstudie ..... I.1 – I.10

II. Anschreiben zur Grunderhebung ..... II.1 – II.2

III. Fragebogen der Grunderhebung ..... III.1 – III.8

IV. Auswertung der Grunderhebung ..... IV.1 – IV.108

V. Ausgangsfragebogen der Delphi-Befragung ..... V.1 – V.9

VI. Auswertung der Delphi-Befragung ..... VI.1 – VI.54

VII. Tischvorlage der Gruppendiskussion ..... VII.1 – VII.21

VIII. Auswertung der Gruppendiskussion ..... VIII.1 – VIII.77

IX. Auswertung der Statistiken: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Niedersachsen (1995 bis 2018) ..... IX.1 – IX.6

X. Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt ESE in den Bundesländern – Poster zum Fachtag MoDiBUS im September 2014

XI. „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“ – Poster mit Zwischenergebnissen zum Fachtag MoDiBUS im September 2014

XII. „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“ – Poster zur Tagung der Dozentinnen und Dozenten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Köln im Juli 2016


## B: Dissertationsschrift und ergänzende Materialien


a) Dissertationsschrift

b) Fragematrix der Grunderhebung (I-III)

c) Transkription der Gruppendiskussion (I-III)

d) Genehmigung der Niedersächsischen Landesschulbehörde

# 15 Lebenslauf

## Persönliche Daten

| | |
|---|---|
| Name: | Frank Ockenga |
| Geburtsdatum: | 1.11.1977 |
| Geburtsort: | Wittmund |
| Familienstand: | verheiratet, zwei Kinder |
| Staatsangehörigkeit: | deutsch |

## Schulbildung

| | |
|---|---|
| 1984 – 1988 | Grundschule Esens-Nord am Standort Werdum |
| 1988 – 1990 | Orientierungsstufe Esens |
| 1990 – 1997 | Niedersächsisches Internatsgymnasium in Esens (NIGE) |
| Juni 1997 | Abitur |

## Zivildienst

| | |
|---|---|
| 7/1997 – 8/1998 | Rettungssanitäter bei der G.A.R.D. in Hamburg |

## Hochschulstudium

| | |
|---|---|
| 10/1998 – 12/2003 | Studium des Lehramts für Sonderpädagogik an der Universität Rostock<br>Fachrichtungen: Verhaltensgestörten- und Lernbehinderten-pädagogik; Unterrichtsfach: Deutsch |
| Dezember 2003 | 1. Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik |
| 9/2000 – 7/2001 | Gaststudium an der Lettischen Universität in Riga<br>Seminare in: Sprache und Kultur Lettlands; Pädagogik, Sonderpädagogik und Psychologie; Deutsch als Fremdsprache |
| 2/2001 – 7/2001 | Gastlektor für Deutsch an der Lettischen Universität Riga<br>Leitung von Seminaren zu Landeskunde, Spracherwerb und Sprachpsychologie an der Fakultät für Moderne Sprachen |

## Referendariat

| | |
|---|---|
| 4/2004 – 10/2005 | Lehramtsanwärter am Studienseminar II in Osnabrück<br>Ausbildungsschule: Pestalozzischule Meppen |
| Oktober 2005 | 2. Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik |

## Beruf

| | |
|---|---|
| August 2005 | Einstellung als Förderschullehrer z.A.<br>Pestalozzischule (jetzt: Förderschule) Emden |
| seit Februar 2007 | Förderschullehrer |
| 2/2009 – 1/2017 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg<br>Koordinator für die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Studienseminaren und dem Institut |

*Frank Ockenga*

# 16 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Der Inhalt der Dissertation wurde nicht bereits für eine andere Examens-, Master-, Bachelor- oder eine ähnliche Prüfungsarbeit verwendet.

Im Rahmen der Erhebung und der Dissertation wurden die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg befolgt.

Emden, der

*Frank Ockenga*

# Teilhabe ermöglichen.

# Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule

Eine Delphi- Studie zum Aufgabenverständnis von Grundschullehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Mobilen Diensten bzw. Beratungs- und Unterstützungssystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen.

***Phase I: Pilotstudie***

*Phase II: Erstbefragung und Ergebnisaufbereitung*

*Phase III: Rückmeldung und Zweitbefragung*

*Phase IV: Schlussbefragung*

*Phase V: Symposium*

Frank Ockenga

Förderschullehrer

Förderschule Emden

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Kontakt:

Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)

Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen meiner Tätigkeiten an der Förderschule in Emden, sowie am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Oldenburg, beschäftige ich mich mit der Arbeit der **Mo**bilen **Di**enste bzw. den **B**eratungs- und **U**nterstützungs**S**ystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen (**MoDiBUS**).

Das Reagieren oder Eingehen auf sowie die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder im Rahmen der Grundschule ist eine (all-)tägliche pädagogische Herausforderung. Fortbildungen, pädagogische Absprachen an der Schule sowie Fördermaterialien und Programme zum sozialen Lernen informieren und unterstützen Sie. Die Landesschulbehörde und die MoDiBUS vor Ort geben weitere Unterstützung und Beratung.

Neben vorhandenen Ergebnissen aus ersten Evaluationen und Untersuchungen zu konkreten Maßnahmen, werden Übersichtsinformationen und die Bearbeitung grundlegender Fragestellungen für dieses junge Arbeitsfeld vermisst. Diese Promotion wendet sich daher dem Aufgabenverständnis zu. Die zentralen Fragen werden in dieser ersten Phase erarbeitet, in einer folgenden mehrstufigen Befragung eingesetzt und dabei deren Ergebnisse mit den Teilnehmern reflektiert. Mit der Klärung von Grundannahmen für die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im MoDiBUS wird es möglich Konzepte, Aus- und Fortbildung und Handlungsempfehlungen gezielter auf gelingende Kooperation auszurichten. Ihre Teilnahme an dieser Studie ermöglicht es die Vielfalt professioneller Praxis zu berücksichtigen und einzubeziehen. Es ist damit Ihre Gelegenheit zur Teilhabe an wissenschaftlicher Begleitung sowie der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit und Angebote. Ihre Teilnahme ist kostenlos, freiwillig und anonym. **Bitte lesen Sie die Fragen zuerst alle durch und nehmen Sie sich für die Beantwortung ausreichend Zeit.**

In dieser Phase ist es ein besonderes Anliegen Ihre Kommentare zu den Fragen zu erhalten und diese für die weitere Ausarbeitung zu nutzen.

Für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme bedanke ich mich recht herzlich.

*Frank Ockenga*

**1. Ich arbeite als**

- o Grundschullehrkraft
- o Förderschullehrkraft eines MoDiBUS*
- o Sozialarbeiterin/ -pädagogin eines MoDiBUS*

**MoDiBUS steht als Abkürzung für die Mobilen Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen. Vor Ort liegen evtl. ganz andere Bezeichnungen vor (UeBUS, Mobiler Dienst, BesE, MESEO, MoDiEDEL, usw.).*

**2. Folgende Faktoren unterstützen mich in meinem beruflichen Alltag, insbesondere in Fragen der emotionalen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler:**

*1: unterstützt mich kaum; 2: unterstützt mich etwas; 3: unterstützt mich gut; 4: unterstützt mich maßgeblich*

| 1 | 2 | 3 | 4 | Faktor |
|---|---|---|---|---|
| o | o | o | o | Allgemeine Lebenserfahrung |
| o | o | o | o | Hochschulausbildung |
| o | o | o | o | Referendariat/ Jahrespraktikum |
| o | o | o | o | Fortbildung I: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Fortbildung II: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Allgemeine Berufserfahrung |
| o | o | o | o | Schulleitung |
| o | o | o | o | Allgemeiner Erfahrungsaustausch im Kollegium/ Team |
| o | o | o | o | Allgemeiner Erfahrungsaustausch auf regionaler Ebene |
| o | o | o | o | Themenspezifische Arbeitsgruppe I: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Themenspezifische Arbeitsgruppe II: *Welche?*_____ |
| o | o | o | o | (Kollegiale) Fallberatung |
| o | o | o | o | Supervision |
| o | o | o | o | Beratung durch MoDiBUS *(nur für Grundschullehrkräfte einzuschätzen)* |
| o | o | o | o | Beratung durch Schulpsychologie |
| o | o | o | o | Beratung durch Beratungslehrkraft |
| o | o | o | o | Beratung durch Schulsozialarbeit |
| o | o | o | o | *(Für eigene Ergänzungen) Welche?*_____ |
| o | o | o | o | *(Für eigene Ergänzungen) Welche?*_____ |

**3.1 Nennen Sie die für Sie sechs wichtigsten Merkmale und Aufgaben Ihres Berufs.**

*Auch wenn es schwierig ist: Versuchen Sie eine Rangfolge der Wichtigkeit zu erstellen!*

| Rang | Merkmal/ Aufgabe |
|---|---|
| 1. | _____ |
| 2. | _____ |
| 3. | _____ |
| 4. | _____ |
| 5. | _____ |
| 6. | _____ |

**3.2 Nennen Sie sechs Merkmale, an denen Sie für sich feststellen, dass Ihre Arbeitswoche erfolgreich war.**

*Auch wenn es schwierig ist: Versuchen Sie eine Rangfolge der Wichtigkeit zu erstellen!*

| Rang | Merkmal |
|---|---|
| 1. | _____ |
| 2. | _____ |
| 3. | _____ |
| 4. | _____ |
| 5. | _____ |
| 6. | _____ |

**4.1 Welche <u>Maßnahmen von Grundschullehrkräften in der Klasse</u> fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**4.2 Welche <u>spezifischen Maßnahmen von Grundschullehrkräften</u> fördern darüber hinaus die emotionale und soziale Entwicklung <u>einzelner</u> Schülerinnen und Schülern in Risikolagen bzw. die Verhaltensauffälligkeiten zeigen und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**5.1 Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote von MitarbeiterInnen des MoDiBUS fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**5.2 Welche spezifischen Beratungs- und Unterstützungsangebote von MitarbeiterInnen des MoDiBUS fördern darüber hinaus die emotionale und soziale Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schülern in Risikolagen bzw. die Verhaltensauffälligkeiten zeigen und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**6.1 Welche <u>allgemeinen Maßnahmen und Rituale an Grundschulen</u> fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**6.2 Welche <u>weiteren Tätigkeiten von MitarbeiterInnen des MoDiBUS</u> fördern indirekt die emotionale und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**7. Zu guter Letzt können Sie hier diese Befragung kommentieren, wie z.B. Hinweise auf fehlende Aspekte oder weitere Gedankengänge.**

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Studie!***

*Den Fragebogen können Sie im beigelegten frankierten Rückumschlag an mich zurücksenden.*
*Möchten Sie die Ergebnisse dieser Befragung zugeschickt bekommen? Sie stehen evtl. für eine oder zwei ähnliche Befragungen zur Verfügung? Dann teilen Sie mir bitte Ihre Adresse per beigelegter Postkarte, Mail oder Telefon mit.*
*Sie können gerne Kontakt zu mir aufnehmen und Fragen klären bzgl. der Studie, der „Arbeitsstelle MoDiBUS – Netzwerke, Fachtage und wissenschaftliche Begleitung" an der Universität Oldenburg oder der Praxis und Fortbildung.*

*Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de*
*Telefon: (0441) 798-4961 (Mi, Frei; AB)*

*Mit freundlichen Grüßen,*

*Ihr Frank Ockenga*

*Bitte weiterblättern und kommentieren. ☺*

## Kommentierung (nur Pilotstudie!)

**Bitte nennen Sie formale Aspekte, die Ihnen diese Befragung erleichtert oder erschwert haben (z.B. Zeitdauer, Fragestellungen, Gestaltung usw.).**
**Schätzen sie bitte ein, ob deshalb eine Kollegin bzw. ein Kollege diese Befragung ablehnen würde.**

_____

_____

_____

_____

_____

**Nennen Sie inhaltliche Aspekte die Ihnen diese Befragung erleichtert oder erschwert haben (Privatheit, Bezug zu Ihrem Arbeitsalltag bzw. Ihrer Arbeitsorganisation).**
**Schätzen sie bitte wiederum ein, ob deshalb eine Kollegin bzw. ein Kollege diese Befragung ablehnen würde.**

_____

_____

_____

_____

_____

**Hier haben Sie noch Gelegenheit für weitere Kommentare zur Studie und anschließende Gedankengänge.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Pilotstudie.***

*Ebenso wie den Teilnehmern der weiteren Befragungen biete ich Ihnen gerne den weiteren Kontakt an. Wenn Sie an der ersten Befragungsrunde teilnehmen möchten, schicken Sie mir bitte Ihre Kontaktdaten per Mail zu.*

*Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de*

*Telefon: (0441) 798-4961 (Mi, Frei; AB)*

*Mit freundlichen Grüßen,*

*Ihr Frank Ockenga*

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
BILDUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG, FK I, · 26111 OLDENBURG

**INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK UND REHABILITATION**

**WM/ FöL Frank Ockenga**

**Koordinator für die Zusammenarbeit mit Schulen und Studienseminaren**

**Arbeitsstelle MoDiBUS**

**MESEO am Förderzentrum Emden**

TELEFONDURCHWAHL
(0441) 7 98 – 4961

Geschäftsstelle
(0441) 798 – 2010

FAX
(0441) 7 98 – 2012

EMAIL
frank.ockenga@uni-oldenburg.de

POSTANSCHRIFT
D- 26111 Oldenburg

Verteiler:
Alle Beratungs-und Unterstützungssysteme sowie alle Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

*OLDENBURG, der 20. 11. 2013*

**Fragebogenerhebung BUS und Mobile Dienste ESE**

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Sie erhalten mit diesem Schreiben Fragebögen zu Ihrer Tätigkeit im Beratungs- und Unterstützungssystem bzw. im Mobilen Dienst ESE. Diese Fragebogenerhebung ist ein Teil meines Forschungsvorhabens zum Aufgabenverständnis von Förderschullehrkräften in diesem Zweig sonderpädagogischer Unterstützung. Es ist mein Ziel, damit die veränderte professionelle Praxis besser zu erfassen, die neuen beruflichen Rollen zu beschreiben und die wesentlichen Aufgaben- und Problemlösestrategien zu identifizieren.

Diese groß angelegte Befragung stützt sich auf die Fachtage MoDiBUS und die dadurch gewachsene Vernetzung und Fachgemeinschaft. Sie entwickelt und fokussiert den fachlichen Austausch weiter und findet mit mehreren Bestandteilen im gesamten Schuljahr 2013/ `14 statt.

Die Teilnahme und alle Angaben zu dieser Erhebung sind freiwillig. Sie können also den ganzen Fragebogen, wie auch einzelne Fragen oder Fragenkomplexe, unbeantwortet lassen. Alle Daten werden anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben. Ergebnisse werden ausschließlich so dargestellt, dass Rückschlüsse, weder auf Einzelpersonen, noch auf einzelne BUS bzw. Mobile Dienste ESE möglich sind. Sie können Ihren Einzelfragebogen einzeln verschließen bzw. in einen eigenen Umschlag legen und dann gesammelt für das Team mit dem frankierten Rückumschlag mir zu schicken.

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
BILDUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Es ist mein Wunsch und fachliches Interesse, mit möglichst vielen von Ihnen diese Studie durchzuführen. Viele ausgefüllte Fragebögen bedeuten eine hohe Güte der Daten und der weiteren Ergebnisse daraus. Diese dienen dann auch dazu fundierte Argumente für diese Art sonderpädagogischer Unterstützung zu formulieren.

Ich bitte um Eure und Ihre Teilnahme und biete Euch und Ihnen Teilhabe. Ich stehe jederzeit für Fragen und Kommentare zur Verfügung und werde die verschiedenen Etappen so transparent wie möglich darstellen. Auf der Homepage www.modi-bus.uni-oldenburg.de werde ich einen eigenen Informationsbereich dazu anlegen.

*„Die einzig wahre Reise, der einzige Jungbrunnen wäre für uns, wenn wir nicht neue Landschaften aufsuchten, sondern andere Augen hätten, die Welt mit den Augen eines anderen, von hundert anderen betrachten, die hundert verschiedenen Welten sehen könnten, die jeder einzelne sieht.“*

Marcel Proust: Auf der Suche nach der verloren Zeit. Band 5. Die Gefangene.

Mit freundlichen Grüßen

*WM/ FöL Frank Ockenga*

PS: Ich möchte Sie an dieser Stelle, im Auftrag der Arbeitsstelle MoDiBUS, zu unserem kommenden Fachtag einladen. Dieser wird am Dienstag, den 25. Februar 2014 stattfinden. Eine detaillierte Einladung ist diesem Schreiben beigelegt.

Anlagen:

Fragebögen für Ihr Team, Rückmeldepostkarten, Rückumschlag;
Einladung Fachtag MoDiBUS – sollte etwas fehlen, nehmen Sie bitte Kontakt zu mir auf.

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgaben von Förderschullehrkräften in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Fragebogenerhebung

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt:

Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)  Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Oldenburg, der 20. November 2013

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dieser Fragebogen dient der Erhebung von Aufgaben, die Förderschullehrkräfte in Beratungs- und Unterstützungssystemen und Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (im Folgenden kurz **MoDiBUS** genannt) übernehmen. Er soll ein differenziertes Bild über Ihre Aufgaben im MoDiBUS ermöglichen.

Die wertvolle Mitarbeit und Eindrücke anderer Professionen können in diesem Fragebogen leider nicht berücksichtigt werden.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der **Teil I** erfasst Ihre individuellen Rahmenbedingungen. In **Teil II** werden konkrete Aufgaben abgefragt und Sie können angeben, **a)** ob Sie diese grundsätzlich zu Ihrem Aufgabenbereich zählen, **b)** die Häufigkeit der Aufgabe in den letzten zwölf Monaten und **c)** ob evtl. jemand anderes diese Aufgabe an Ihrer Stelle oder parallel zu Ihnen ausführt. Am Schluss können Sie eigene Aufgaben nennen, die im Fragebogen nicht berücksichtigt sind.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym. Sie haben zudem das Recht einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen. Alle Ergebnisse werden stets in anonymisierter Form dargestellt, so dass keine personen- oder standortbezogenen Rückschlüsse möglich sind.

Das Ausfüllen des gesamten Bogens dauert ca. 20min. Beziehen Sie sich bei Ihren Antworten ausschließlich auf Ihre Arbeit im MoDiBUS. Beantworten Sie unbedingt jede Frage. Bitte denken Sie daran die **Häufigkeiten** einzutragen (Teil I: Frage I.9, I.10 und der gesamte Teil II). **Sehr häufig** meint mehrmals in der Woche, **häufig** meint mehrmals im Monat, **selten** meint mehrmals im Halbjahr und **sehr selten** meint ein- oder mehrmals in einem Jahr.

Raum für Kommentare und Rückfragen finden Sie auf der letzten Seite.

***Bitte schicken Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 11. 12. 2013 an mich zurück.***

**Ich möchte Sie gerne als Expertin bzw. Experten der Arbeitssituation im MoDiBUS gewinnen und lade Sie ein an zwei folgenden Kurzbefragungen im Februar und Mai 2014 teilzunehmen („Expertendelphi“). Bei Interesse an diesen weiteren Befragungen schicken Sie mir bitte die beigelegte Postkarte, versehen mit Ihrer Anschrift, zu.**

**Bei einer Teilnahme an diesem Expertendelphi erhalten Sie eine Zusammenfassung der vorliegenden Befragung und die Gelegenheit, diese anonym zu kommentieren und zu bewerten. Derart nehmen Sie an einer vertieften Diskussion zu den Aufgaben und dem Aufgabenverständnis von Förderschullehrkräften im MoDiBUS teil.**

Mit freundlichen Grüßen

# Genehmigung der Niedersächsischen Landesschulbehörde

Niedersächsische Landesschulbehörde • Regionalabteilung Lüneburg
Postfach 2120 • 21311 Lüneburg

**Niedersächsische Landesschulbehörde**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
FK I
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation
- Herrn Frank Ockenga -
26111 Oldenburg

Bearbeitet von
Marion Horn
Regionalabteilung Lüneburg

Marion.Horn@nlschb.niedersachsen.de
Fax: 04131 15-2930

| Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom | Mein Zeichen (Bei Antwort angeben) | Telefon | Lüneburg |
|---|---|---|---|
| 11.09.2013 | **LG 1 R.22 - 50300** | 04131 15-2775 | 29.10.2013 |

**Umfragen und Erhebungen in Schulen;**
**Delphi-Studie zum Aufgabenverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Mobilen Diensten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung**

Sehr geehrter Herr Ockenga,

auf Ihren Antrag vom 11.09.2013 genehmige ich Ihnen die Durchführung der von Ihnen geplanten Befragung von Lehrkräften im Mobilen Dienst in Niedersachsen.

Ich weise darauf hin, dass die Beteiligung der Betroffenen freiwillig und die Durchführung der Umfrage anonym ist. Soweit dies nicht von vornherein möglich ist, sind die Daten zu anonymisieren, sobald dies ohne Beeinträchtigung des Erfolges der Umfrage möglich ist. Die Daten dürfen nur im Rahmen der genehmigten Umfrage verwendet und nicht an Dritte übermittelt werden. Die Betroffenen müssen vor Beginn der Umfrage auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen und diesem zugestimmt haben. Dabei müssen sie über das Ziel und den wesentlichen Inhalt des Vorhabens, die Art ihrer Beteiligung an der Umfrage sowie über die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme beinhaltet auch das Recht, die Beantwortung einzelner Fragen abzulehnen. Auch darauf sind die Teilnehmer vor der Durchführung der Umfrage hinzuweisen.

Bei der Genehmigung gehe ich davon aus, dass Sie den mit E-Mail vom 11.10.2013 vorgelegten Fragebogen verwenden. Der Fragebogen ist noch um einen Hinweis, auf die Möglichkeit einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen, zu ergänzen.

Durch die Umfrage darf nicht in die schutzwürdigen Rechte der Betroffenen eingegriffen werden, zum Beispiel darf die Umfrage nicht zur Diskriminierung von einzelnen Personen führen.

Des Weiteren weise ich darauf hin, dass nach Nr. 4 des Bezugserlasses die Schulen in eigener Zuständigkeit über ihre Teilnahme an einer genehmigten Umfrage entscheiden.

Beachten Sie bitte auch, dass der Unterricht und der übrige Schulbetrieb durch die Durchführung der Umfrage nicht beeinträchtigt werden dürfen. Die zur Durchführung der Umfrage in der Schule erforderlichen organisatorischen Maßnahmen sind jeweils mit der Schulleitung abzustimmen.

Im Übrigen bitte ich Sie, bei Ihrem Vorhaben die Ausführungen in dem Ihnen bekannten Erlass „Umfragen und Erhebungen in Schulen" des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 05.12.2005 (SVBl. 2006 S. 35) zu beachten.

**Adresse**
Auf der Hude 2
21339 Lüneburg

**Telefonzentrale**
04131 15-0
Telefax
04131 15-2902

**Internet**
www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de

**Bankverbindung**
NORD/ LB(BLZ 250 500 00) Konto 1900150966
IBAN: DE83 2505 0000 0106 0364 78
SWIFT-BIC: NOLA DE 2H
G:\Uni\DISSERTATION\Abläufe\Ockenga_Uni Oldenburg_Gen.doc

# Teil I: Individuelle Rahmenbedingungen

***sehr häufig*** *= mehrmals in der Woche/* ***häufig*** *= mehrmals im Monat*

***selten*** *= mehrmals im Halbjahr/* ***sehr selten*** *=ein- oder mehrmals in einem Jahr*

## I.1 Ich bin seit … Jahren

a) als Förderschullehrkraft tätig. _____ ◯ *Ich befinde mich im Vorbereitungsdienst.*

b) im MoDiBUS tätig. _____

c) in anderer beratender Funktion tätig.
Welche?: _____ _____

d) in einer Leitungsfunktion tätig.
Welche? _____ _____

## I.2 Ich bin …

weiblich. ◯ männlich. ◯

## I.3 Mein Arbeitsgebiet ist in erster Line ein/e

Landkreis/ Landkommune ◯ Stadtgebiet ◯

## I.4 Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden

a) im MoDiBUS. _____

b) in der sonderpädagogischen Grundversorgung. _____

c) im Unterricht der Förderschule. _____

d) in Leitungsfunktionen. _____

e) in der Fachberatung. _____

f) In:_____ . _____

g) In:_____ . _____

## I.5 In meinem Tätigkeitsbereich ist …

a) der MoDiBUS ein Teil des Förderzentrums ESE. ◯

b) der MoDiBUS ein Teil des Förderzentrums LE, GE, SE … ◯

c) der MoDiBUS ein Teil der Landesschulbehörde. ◯

d) der MoDiBUS eine Einheit/ enge Kooperation verschiedener Träger. ◯

## I.6 Mein MoDiBUS- Team …

besteht seit _____ Jahren.

## I.7 Zu meinem MoDiBUS- Team … *Anzahl*

gehören aktuell _____ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

## I.8 In meinem MoDiBUS- Team arbeiten…

a) Förderschullehrkräfte. ○

b) SchulpsychologInnen. ○

c) SozialarbeiterInnen/ -pädagogInnen ○

d) ErzieherInnen ○

e) Weitere:_____ ○

f) Weitere:_____ ○

## I.9 Mein MoDiBUS- Team …

arbeitet aktuell…

**a) mit Schulen./ ganzen Klassen.**

| sehr häufig | häufig | selten | sehr selten |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |

**b) in Einzelfällen.**

| sehr häufig | häufig | selten | sehr selten |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |

| I.10 Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit: | | Häufigkeit der Treffen in den vergangenen 12 Monaten | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** |
| a) Förderschule ESE *(sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| b) Schulpsychologie *(sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| c) Schulsozialarbeit *(der Regelschulen)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| d) Kinder- und Jugendpsychiatrie *(Klinik, SPZ, Ambulanz)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| e) Jugendamt (*sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| f) Sozialraumpartner | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| g) Weitere:_____ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| h) Weitere:_____ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

# Teil II: Aufgaben

*Beziehen Sie sich bitte ausschließlich auf **Ihre Tätigkeit im MoDiBUS**.*

***sehr häufig** = mehrmals in der Woche/ **häufig** = mehrmals im Monat*

***selten** = mehrmals im Halbjahr/ **sehr selten** =ein- oder mehrmals in einem Jahr*

| | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **II.1** | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein *(z.B. Nachteilsausgleiche)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.2** | | | | | | | |
| Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.3** | | | | | | | |
| Präventionsprojekte durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.4** | | | | | | | |
| Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.5** | | | | | | | |
| Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.6** | | | | | | | |
| Lehrkräfte beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.7** | | | | | | | |
| Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.8** | | | | | | | |
| Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.9** | | | | | | | |
| Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.10** | | | | | | | |
| Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.11** | | | | | | | |
| An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.12** | | | | | | | |
| Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.13** | | | | | | | |
| Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.14** | | | | | | | |
| SchülerInnen beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.15** | | | | | | | |
| Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

| II.16 | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.17** | | | | | | | |
| Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.18** | | | | | | | |
| SchülerInnen im Unterricht beobachten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.19** | | | | | | | |
| Eigene fachbezogene Kompetenzen üben (z.B. Gesprächstechniken) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.20** | | | | | | | |
| In Konfliktsituationen vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.21** | | | | | | | |
| Unterricht von Lehrkräften coachen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.22** | | | | | | | |
| Eine Falldokumentation anlegen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.23** | | | | | | | |
| Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.24** | | | | | | | |
| Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.25** | | | | | | | |
| Gespräche moderieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.26** | | | | | | | |
| Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.27** | | | | | | | |
| Eine Schulentwicklungsberatung durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.28** | | | | | | | |
| Eltern beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.29** | | | | | | | |
| Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.30** | | | | | | | |
| Sich selbst fachbezogen fortbilden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.31** | | | | | | | |
| Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.32** | | | | | | | |
| Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

| II.33 | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Testdiagnostische Verfahren einsetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.34** | | | | | | | |
| Hausbesuche in den Familien durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.35** | | | | | | | |
| Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.36** | | | | | | | |
| Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

**II. Gibt es weitere Aufgaben, die Sie in Ihrer MoDiBUS- Tätigkeit übernehmen?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## Kommentare und Rückfragen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Daten der Grunderhebung

**Inhalt**


Allgemeine Daten und Rücklauf der Erhebung .....2

Einzelergebnisse

Teil I: Individuelle Rahmenbedingungen.....3

Teil II: Aufgaben von Sonderpädagogen.....16

Ergebnisse nach Aufgabenclustern .....93

Erhebungszeitraum:

21.11. 2013 – 11.12. 2013 *(3 Wochen)*

Anzahl Fragebögen:

289 verschickt; 280 angekommen

*(Nichtteilnahme auf Grund von Krankheit – insges. 3, Nichtteilnahme auf Grund von kurzfristig unbesetzten Stellen – insges. 2, Nichtteilnahme da keine FöL abgeordnet sind – insges. 4 [Großheide, Moordorf – je 2])*

Rücklauf absolut:

140 *(2 Bögen kamen in einem sehr späten Nachlauf im März 2014 an)*

Rücklauf in %:

50 %

Standorte insgesamt:

70 – 76

Rücklauf nach Standorten absolut:

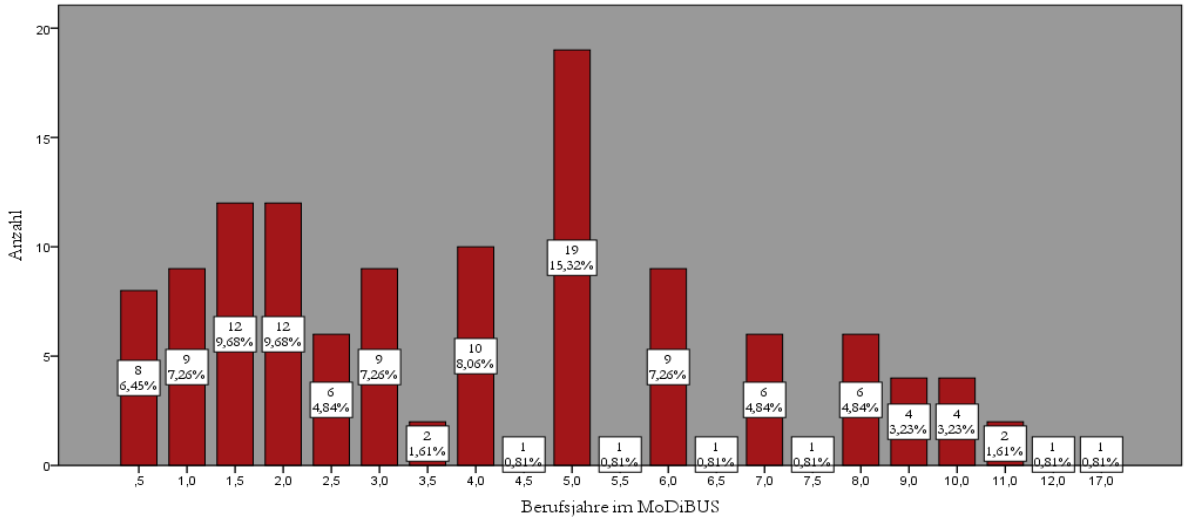
48

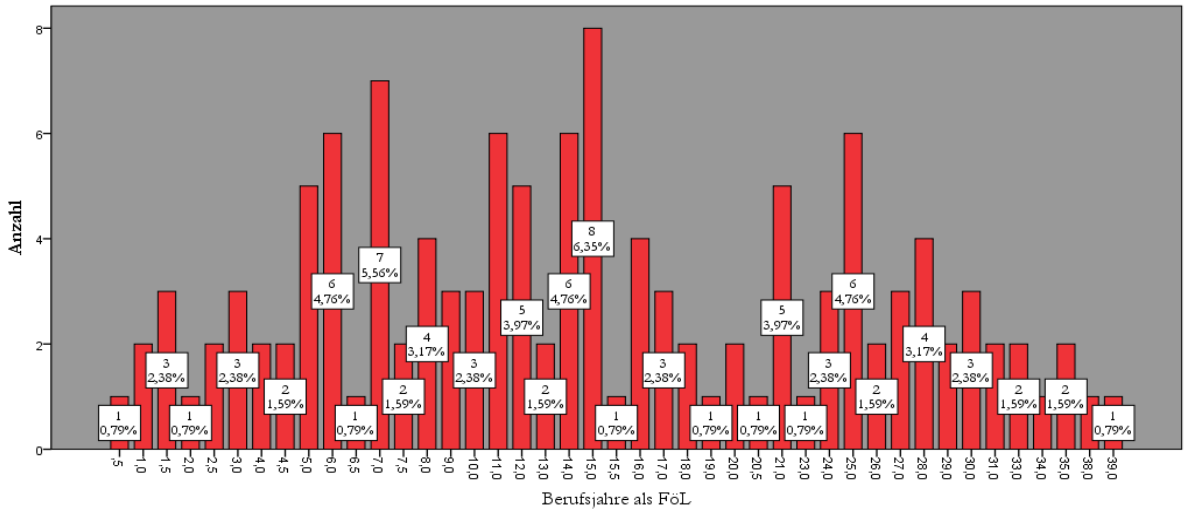
Rücklauf nach Standorten in %:

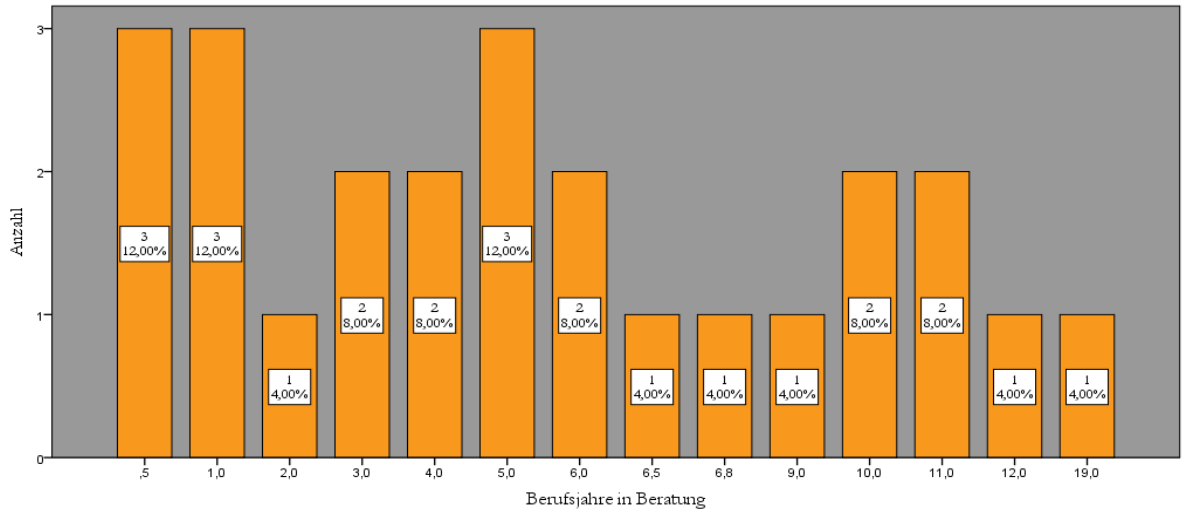
63 – 68 %

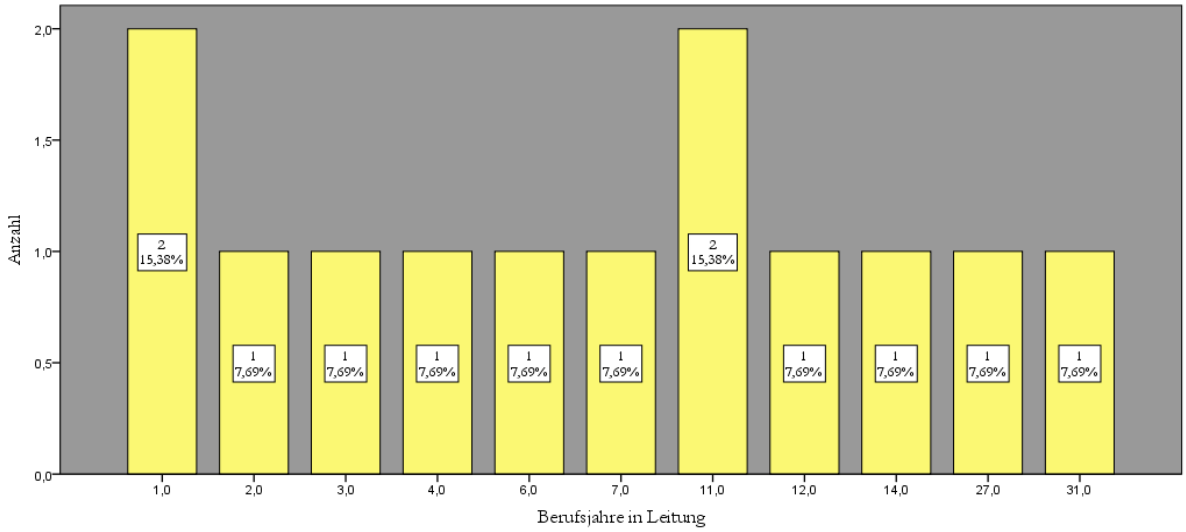
# Ergebnisse der Einzelfragen

## I.1 Ich seit … Jahren *(Berufsjahre im Bereich)*

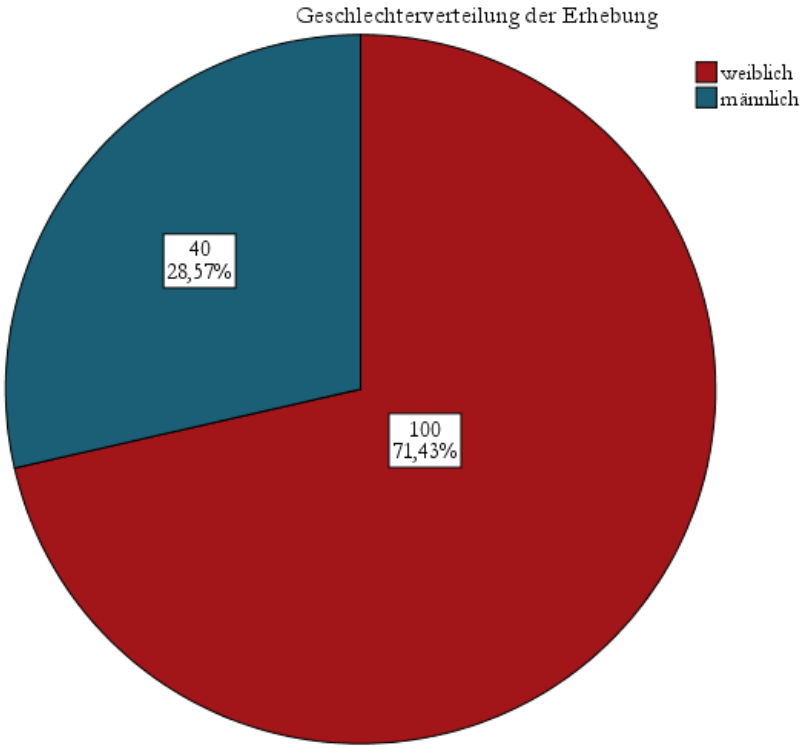


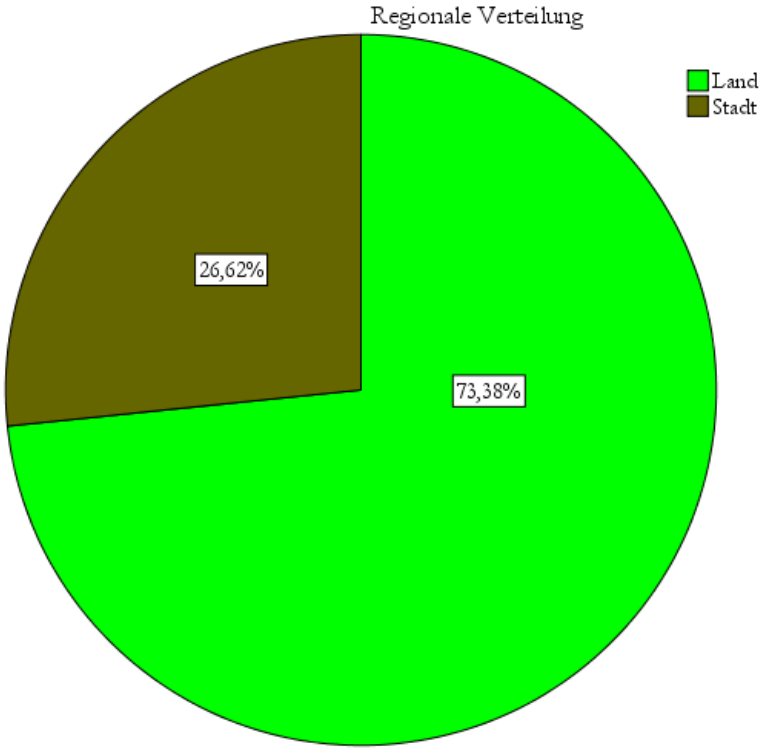





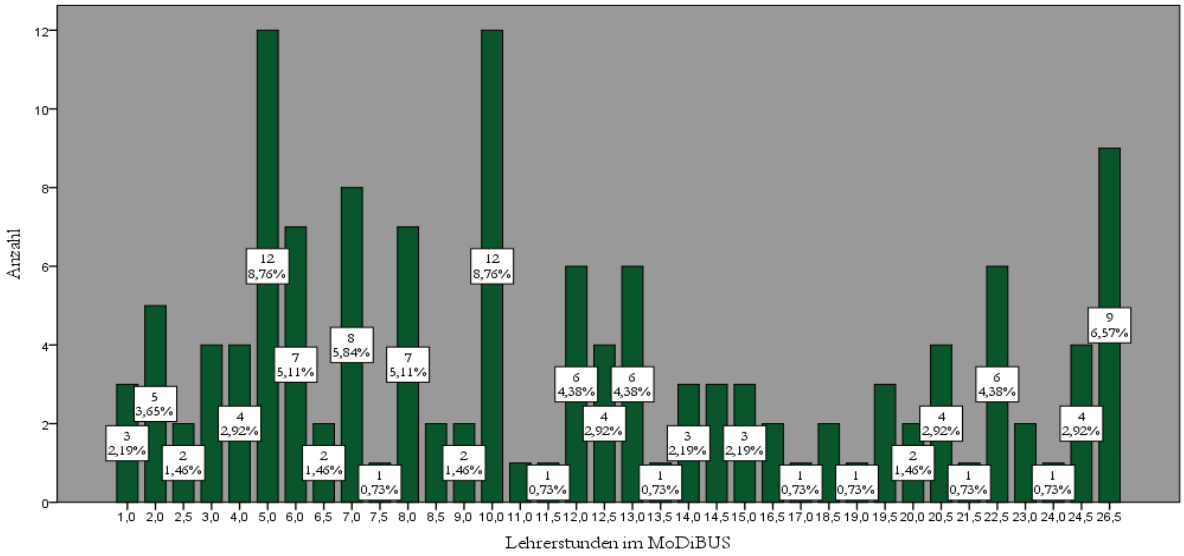

I.2 Ich bin … *(Geschlecht)*

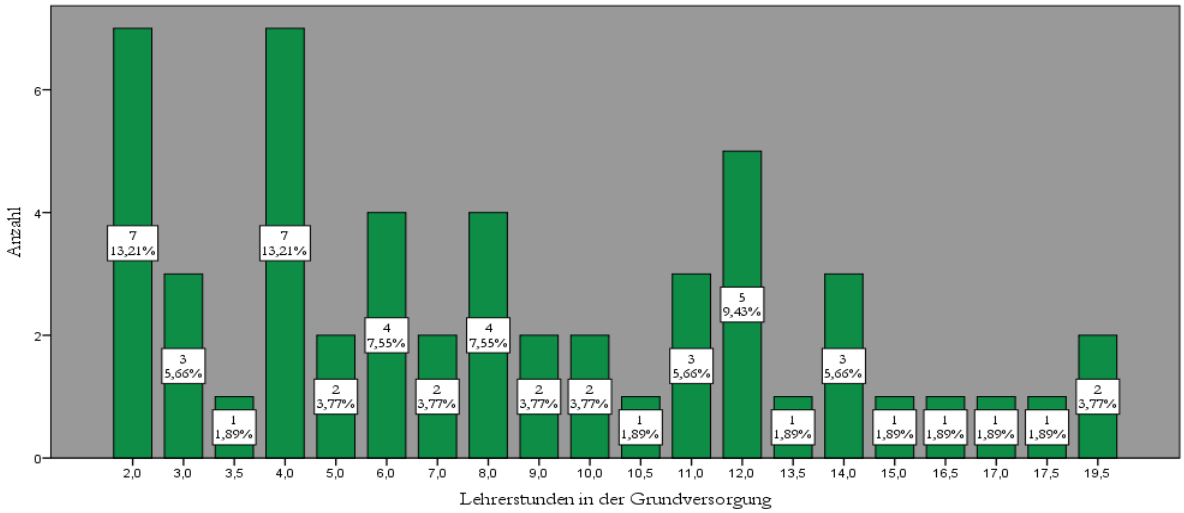


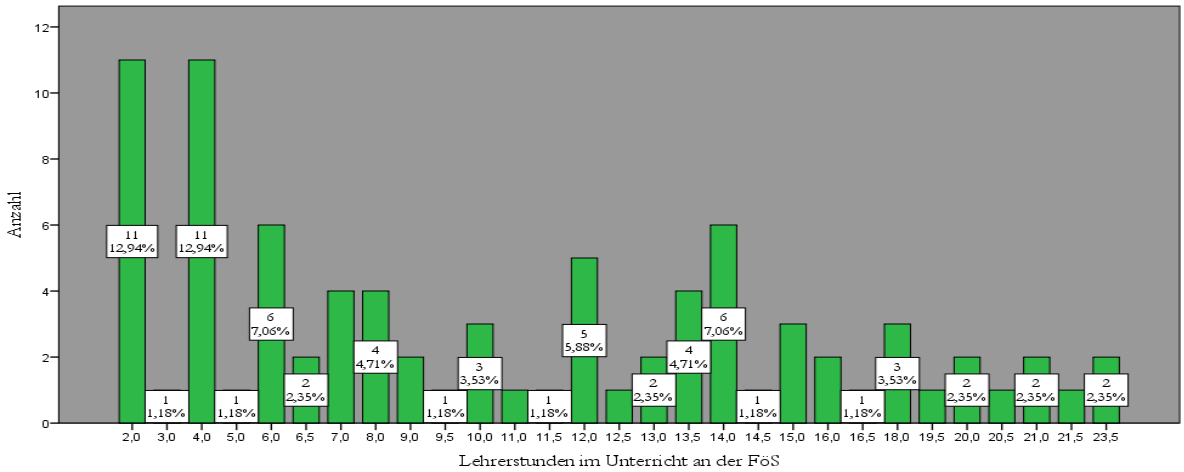
I.3 Mein Arbeitsgebiet ist in erster Linie ein/e *(regionales Arbeitsgebiet)*



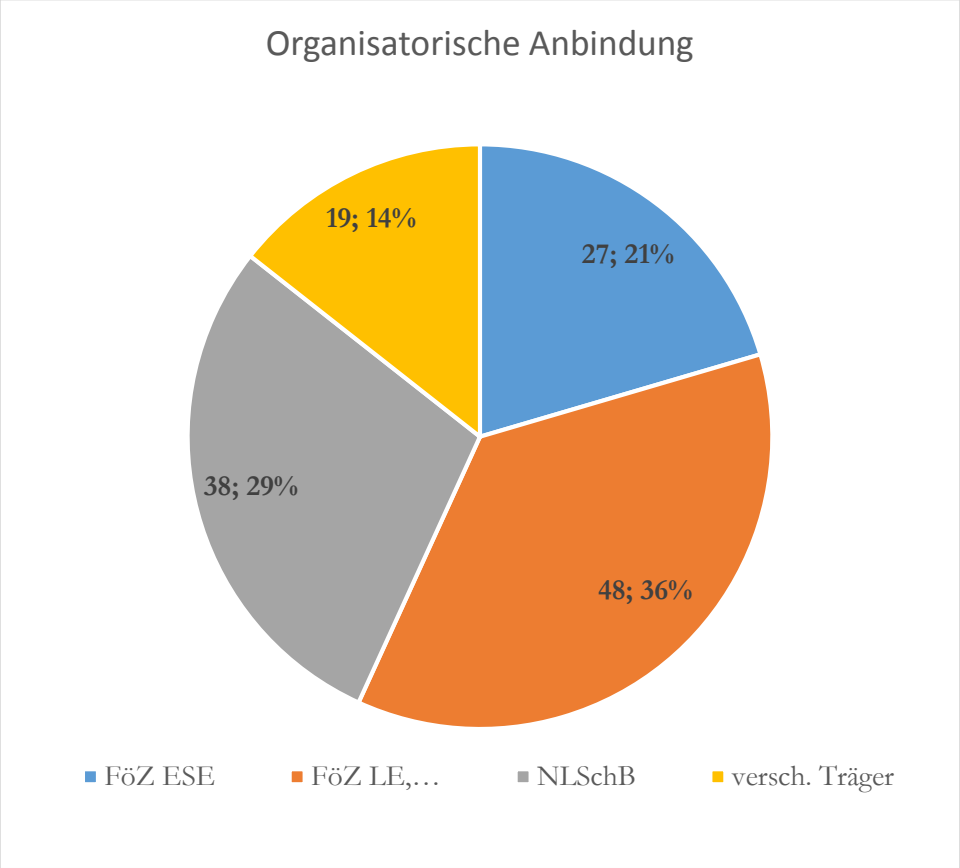
I.4 Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden *(Stundenanteil je Aufgabenfeld)*

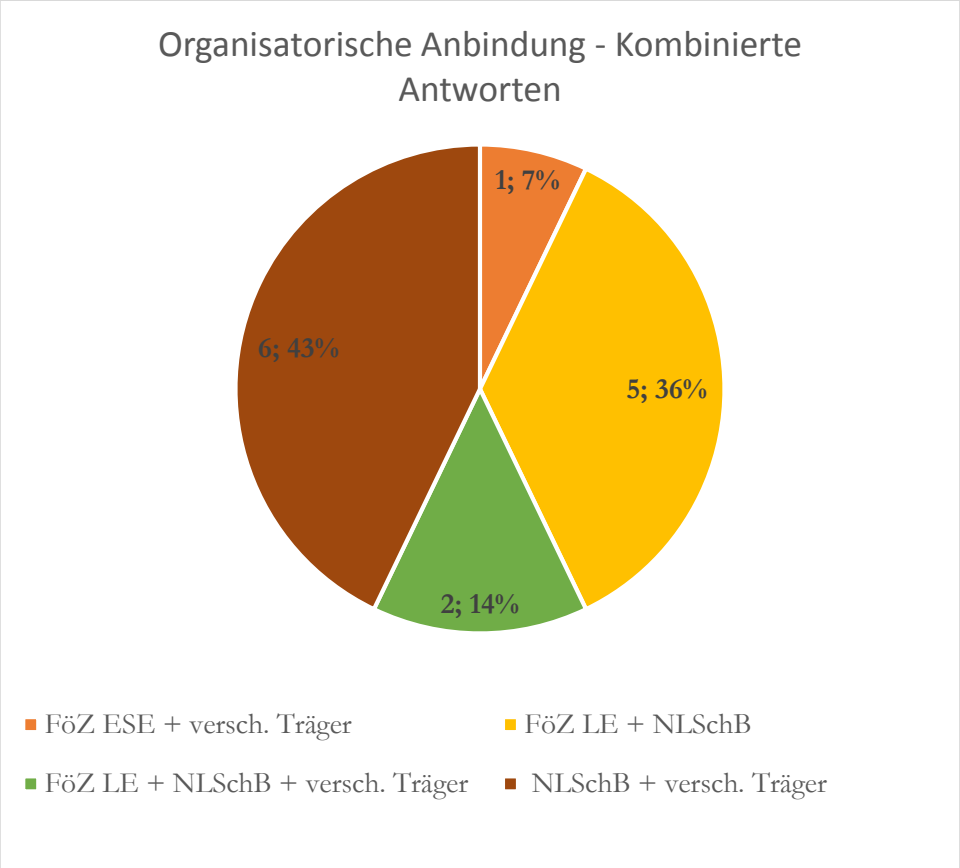


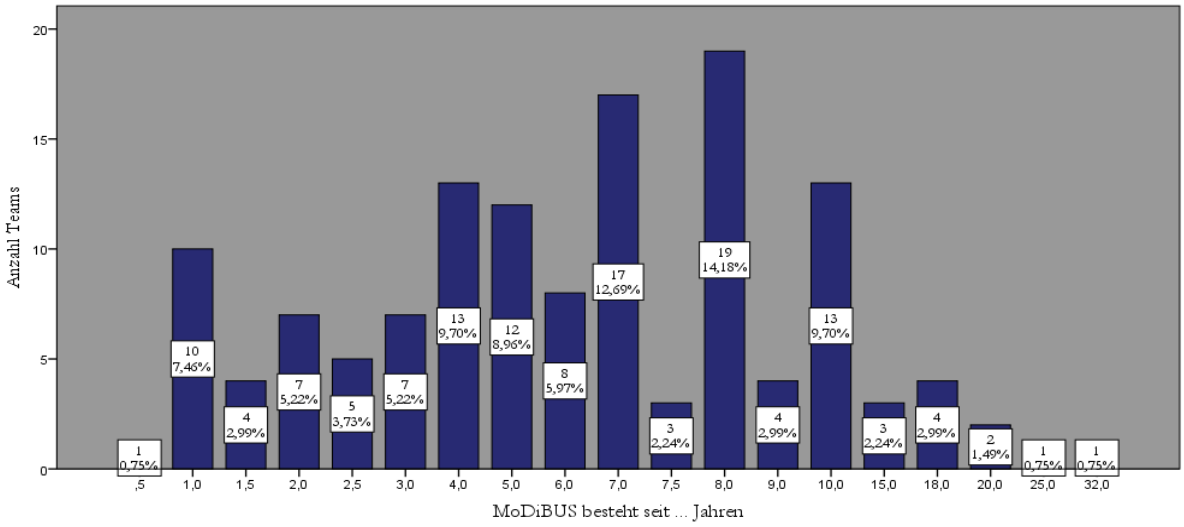



I.5 In meinem Tätigkeitsbereich ist … *(Organisatorische Anbindung)*

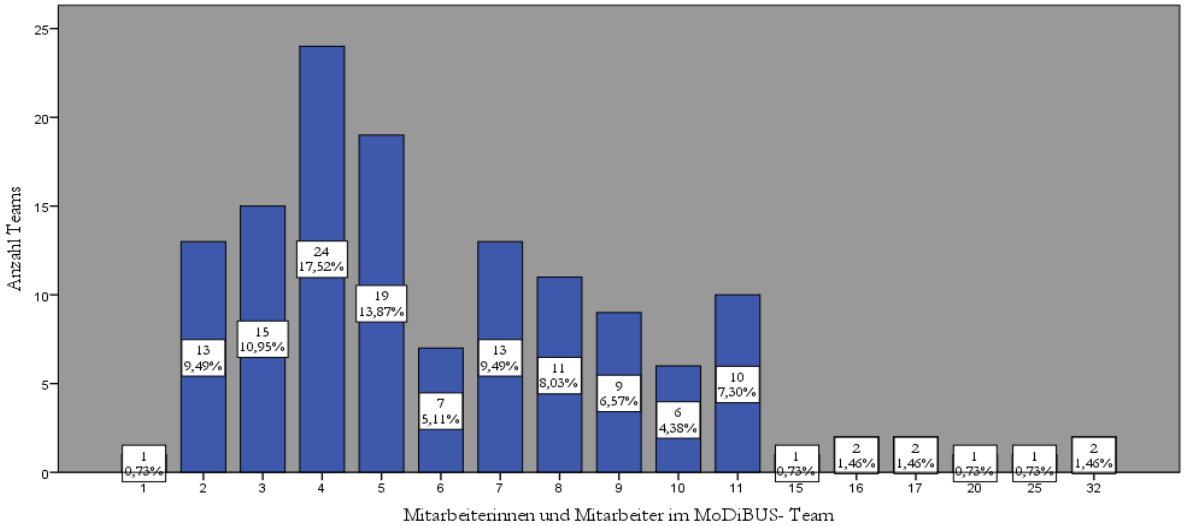


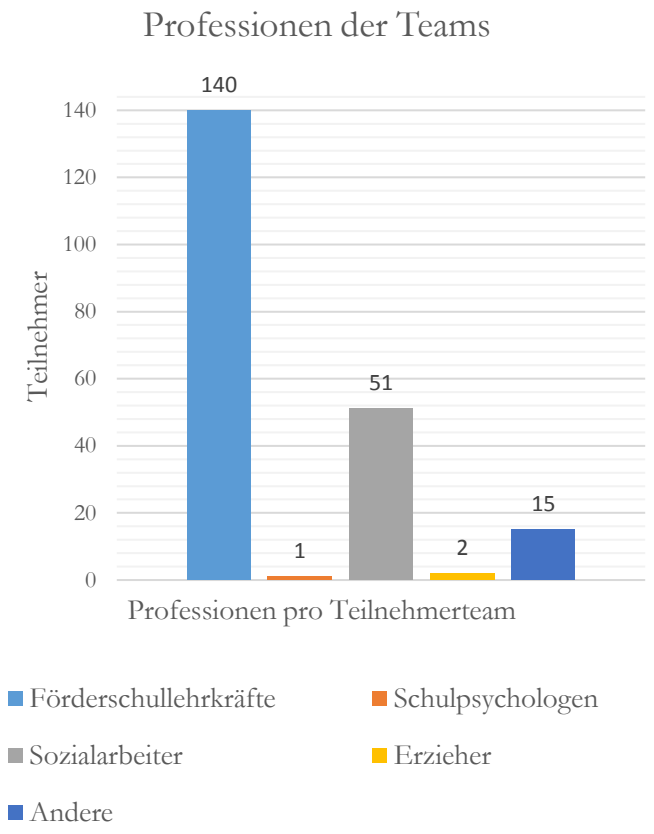
I.6 Mein MoDiBUS- Team … *(Bestehen des Teams)*



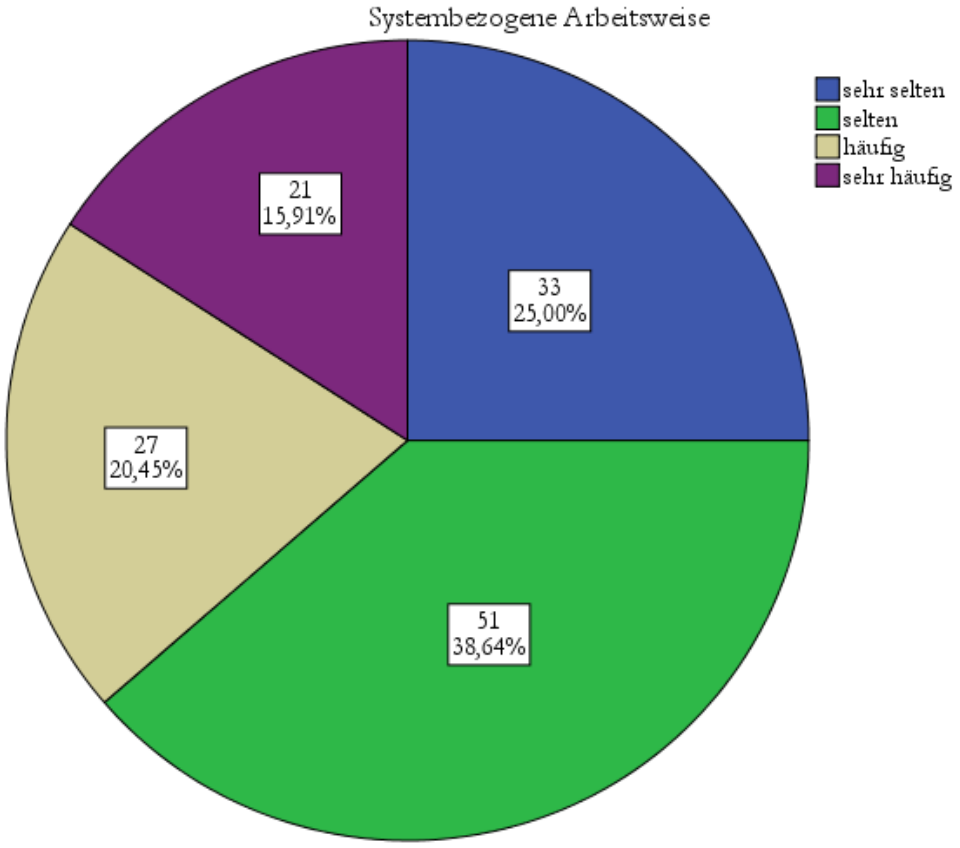

I.7 Zu meinem MoDiBUS- Team … *(Anzahl Mitarbeiter)*

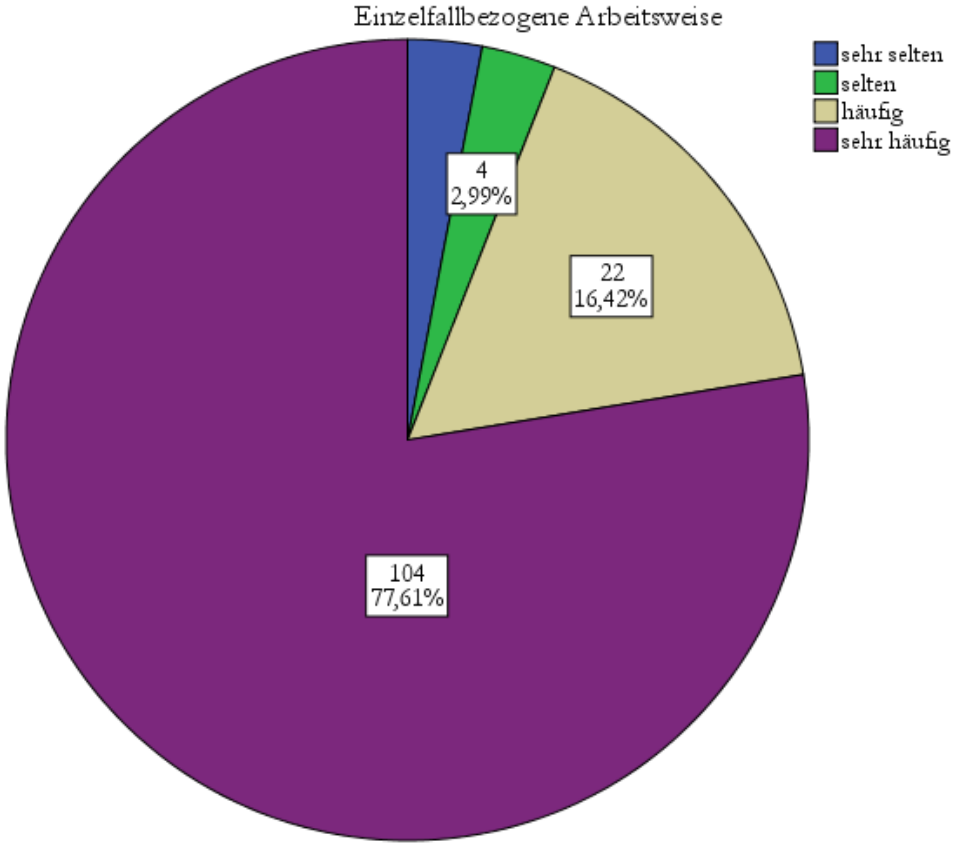


I.8 In meinem MoDiBUS- Team arbeiten … *(Profession Mitarbeiter)*

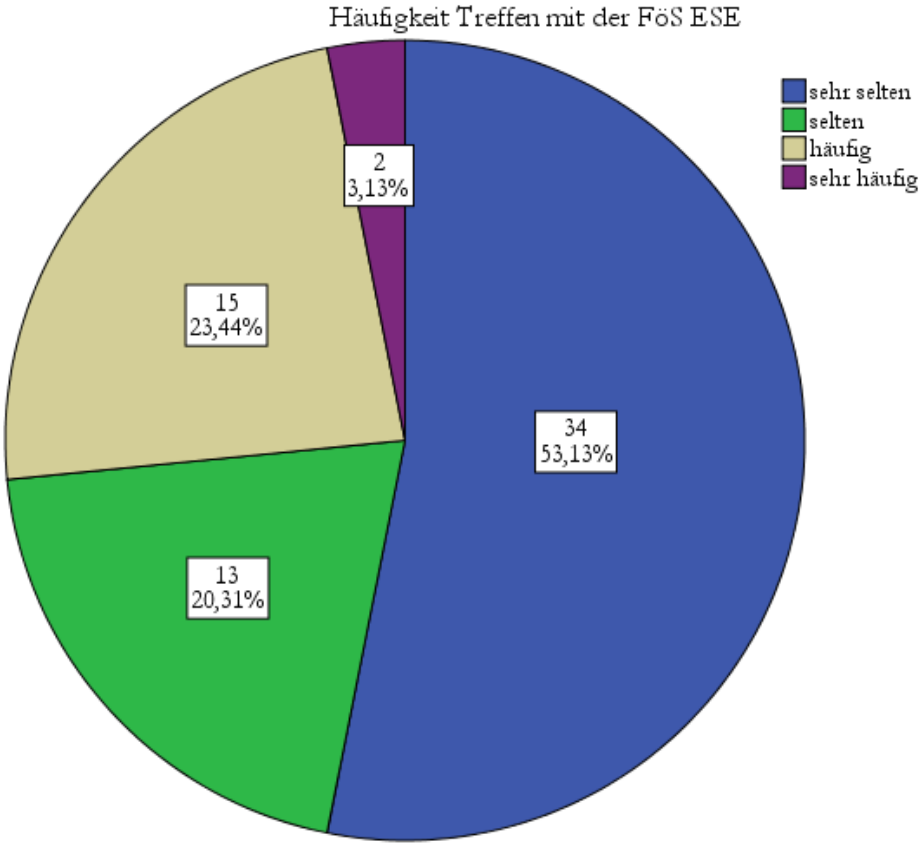


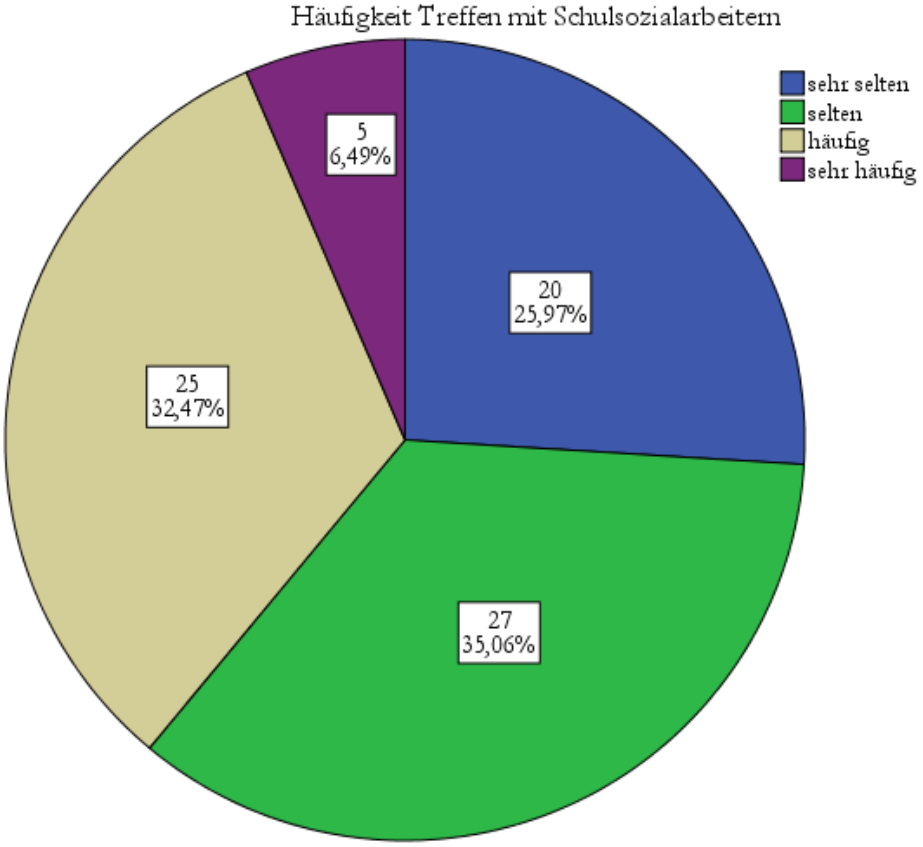
I.9 Mein MoDiBUS- Team *(Arbeitsweise)*

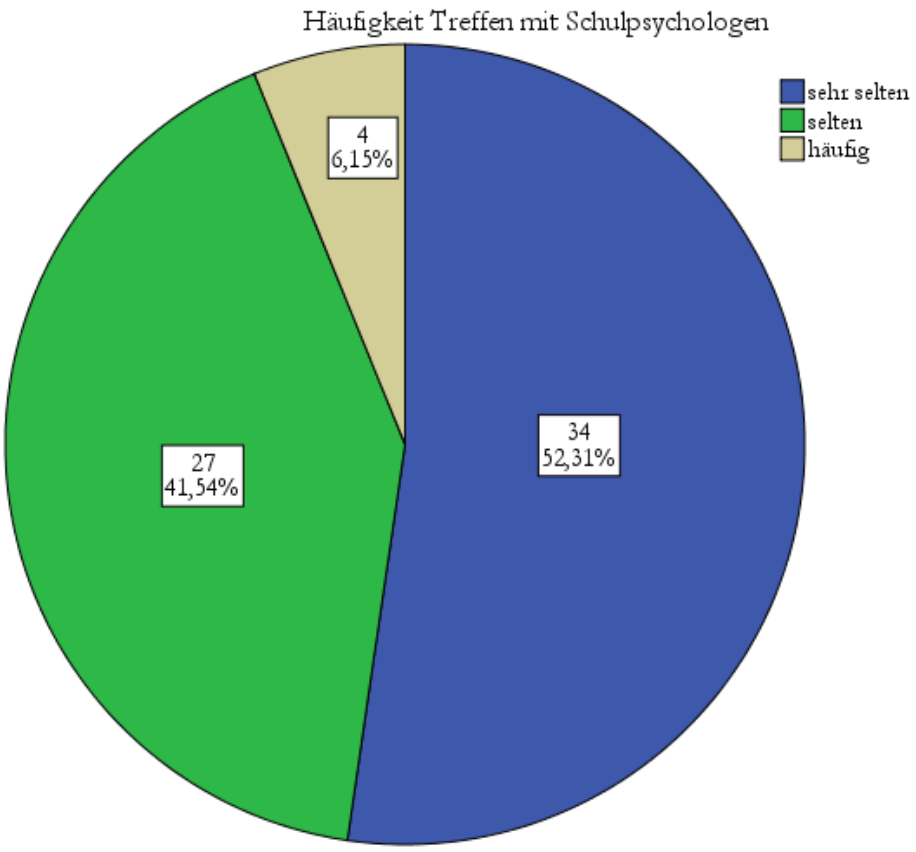


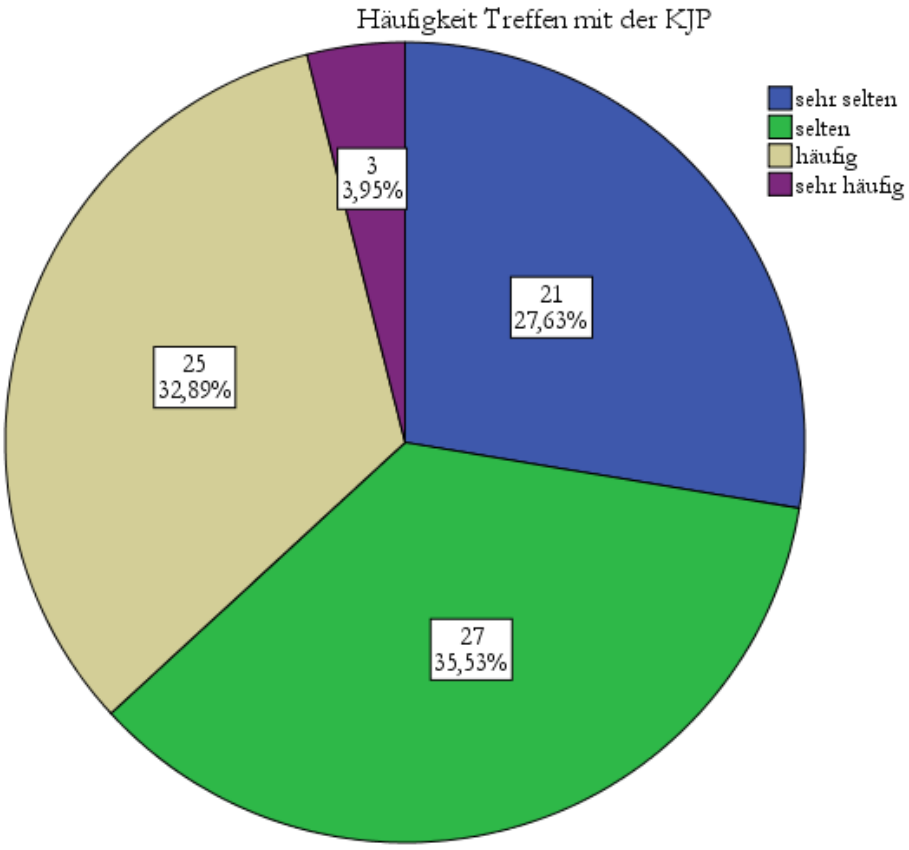



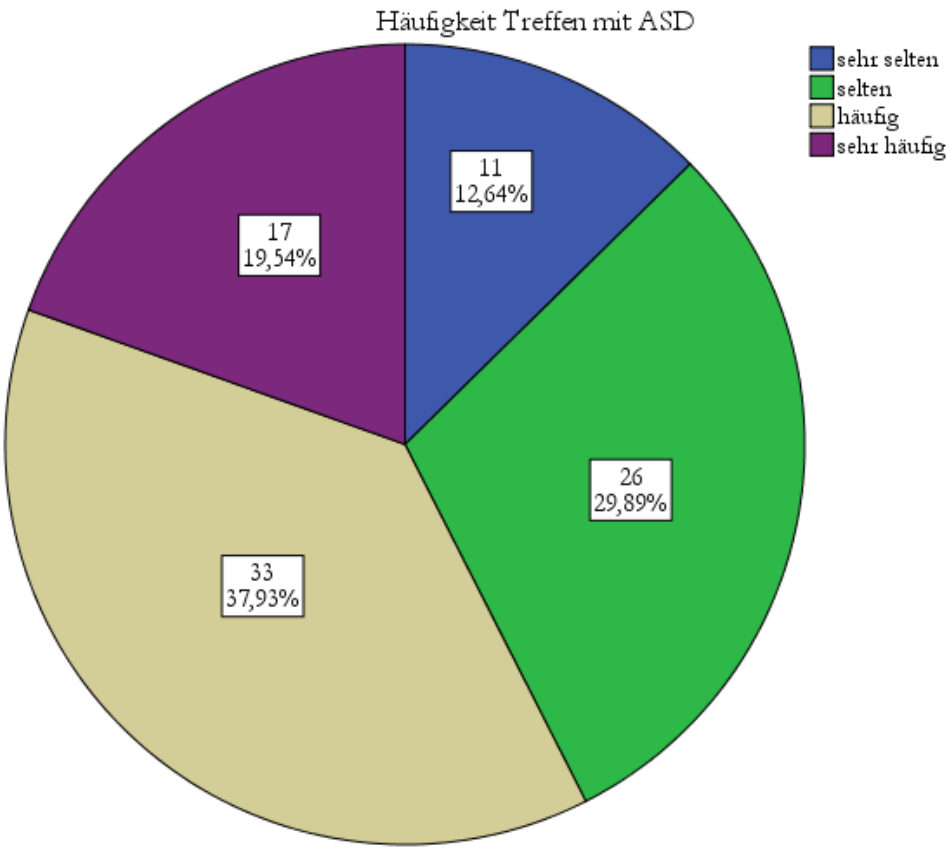
I.10 Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit: *(Vernetzung)*

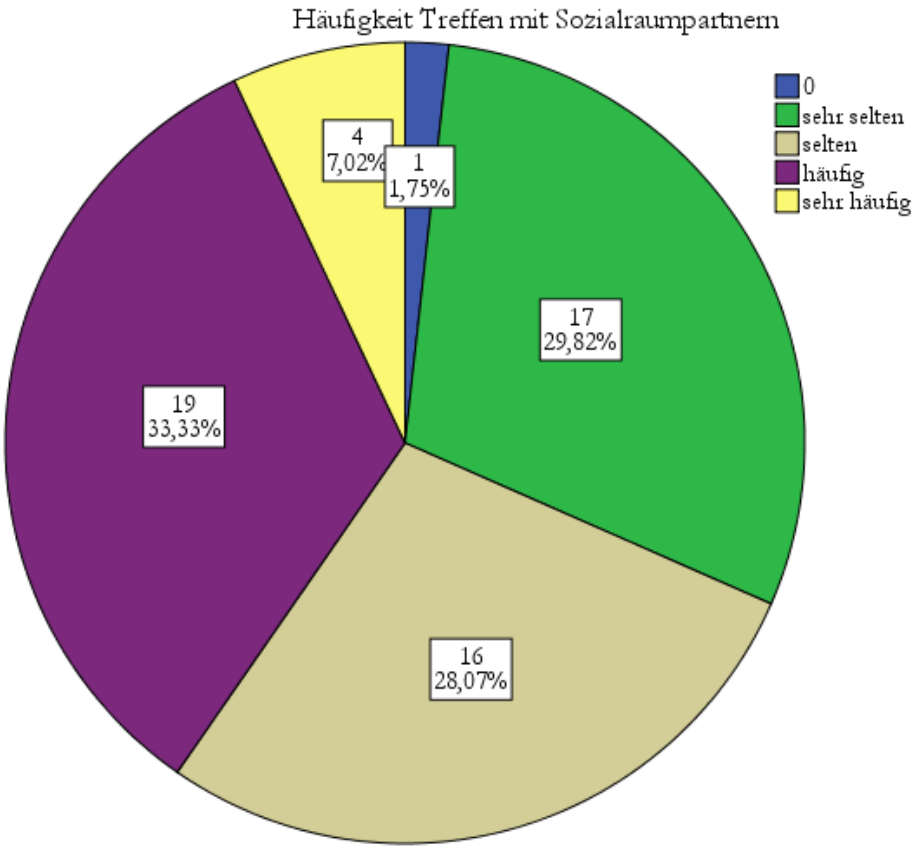



Häufigkeit Treffen mit Schulpsychologen
sehr selten
selten
häufig
4
6,15%
27
41,54%
34
52,31%


Häufigkeit Treffen mit der KJP
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
3
3,95%
21
27,63%
25
32,89%
27
35,53%


Häufigkeit Treffen mit ASD
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
11
12,64%
26
29,89%
33
37,93%
17
19,54%


Häufigkeit Treffen mit Sozialraumpartnern
0
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
1
1,75%
17
29,82%
16
28,07%
19
33,33%
4
7,02%

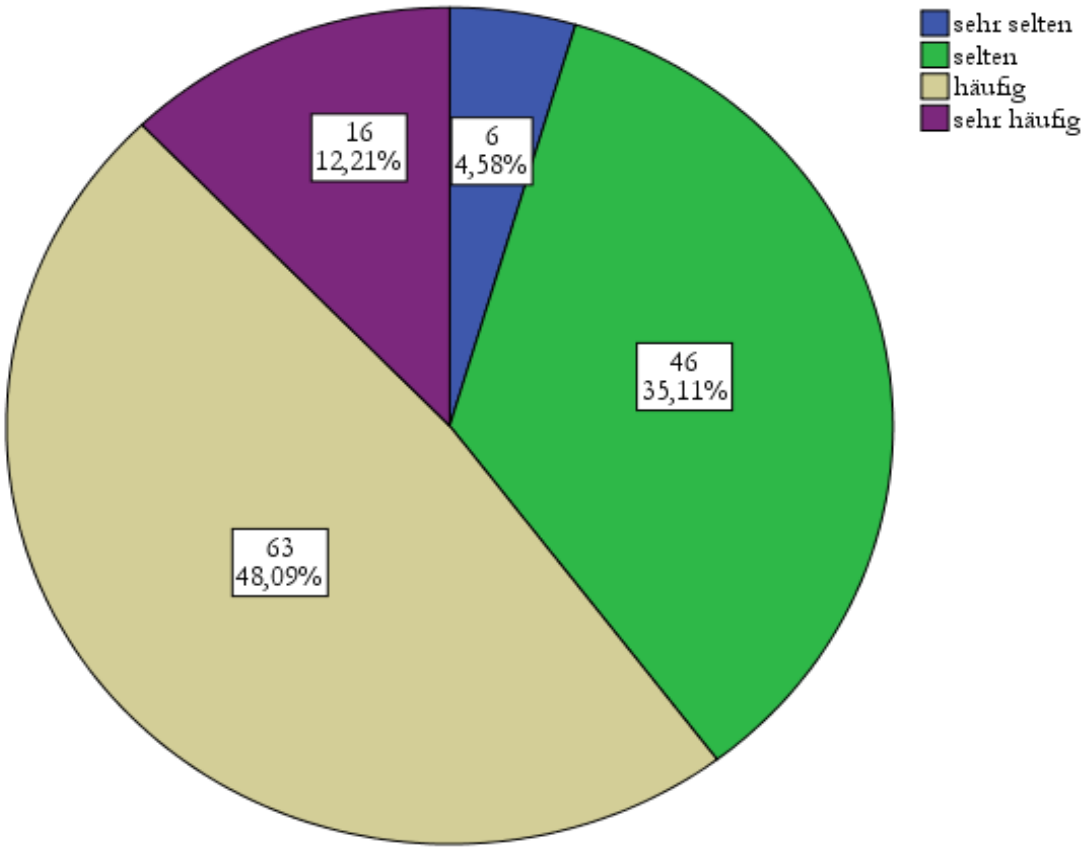
II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 11 | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 92,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*: Häufigkeit

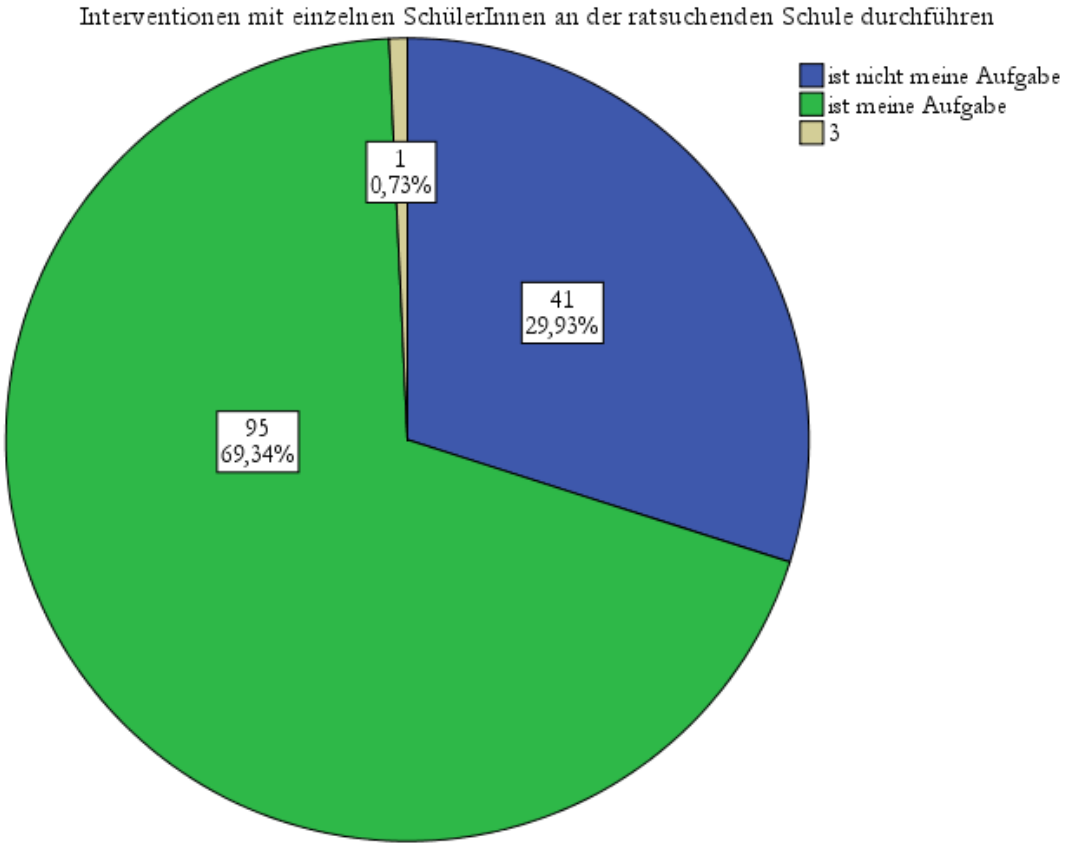
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,6 | 4,6 |
| | selten | 46 | 32,9 | 35,1 | 39,7 |
| | häufig | 63 | 45,0 | 48,1 | 87,8 |
| | sehr häufig | 16 | 11,4 | 12,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

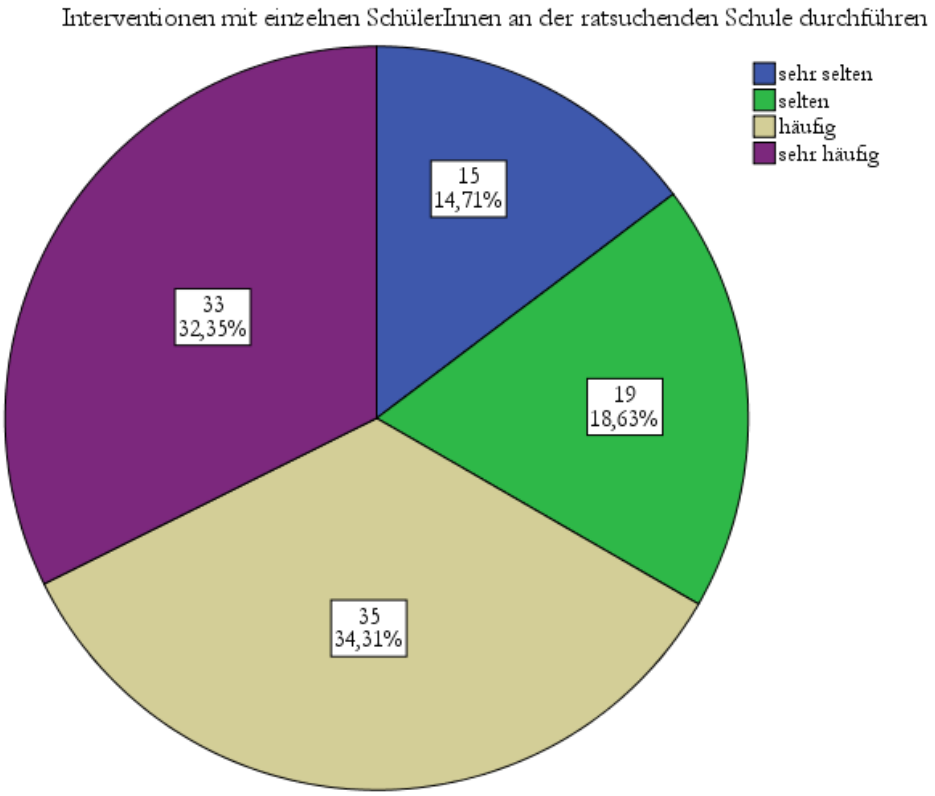
zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 41 | 29,3 | 29,9 | 29,9 |
| | ist meine Aufgabe | 95 | 67,9 | 69,3 | 99,3 |
| | 3 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

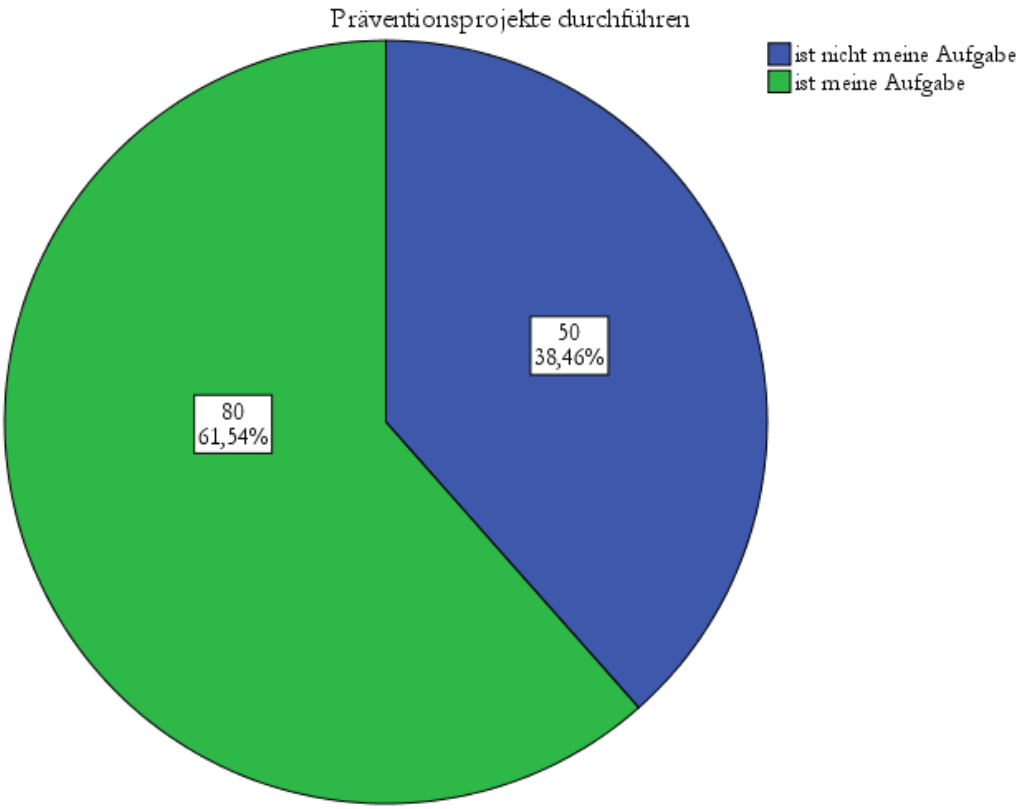
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 15 | 10.7 | 14.7 | 14.7 |
| | selten | 19 | 13.6 | 18.6 | 33.3 |
| | häufig | 35 | 25.0 | 34.3 | 67.6 |
| | sehr häufig | 33 | 23.6 | 32.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 102 | 72.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 38 | 27.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.3 Präventionsprojekte durchführen

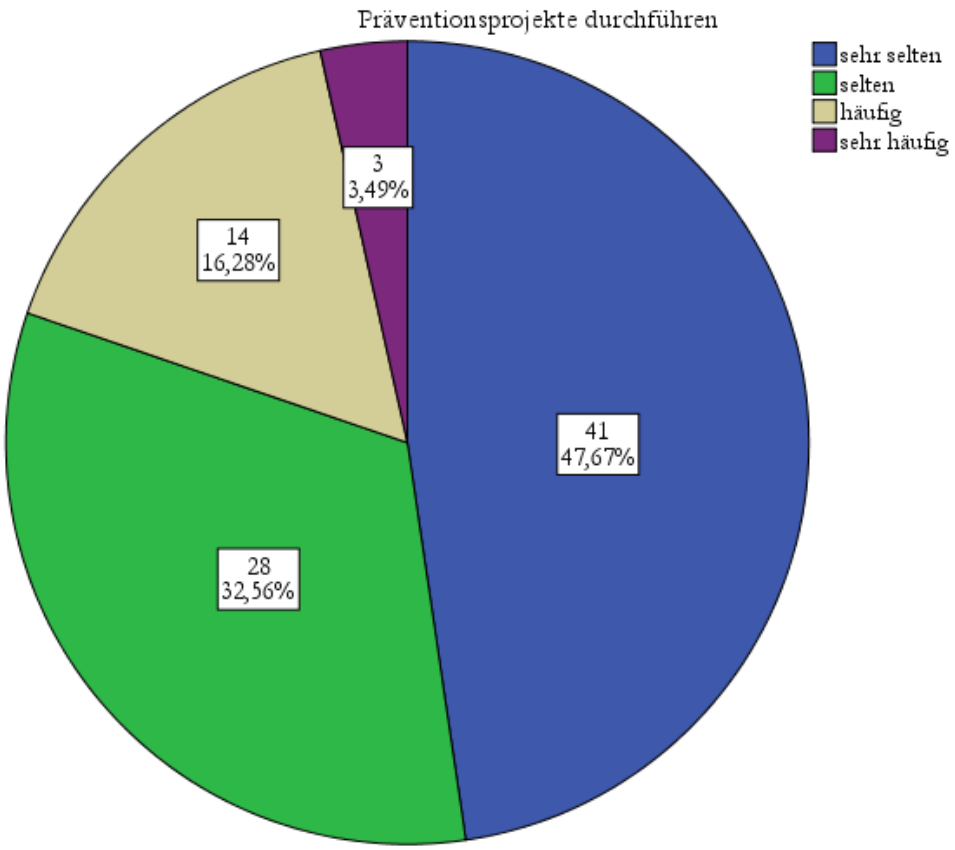
zu II.3 Präventionsprojekte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 50 | 35,7 | 38,5 | 38,5 |
| | ist meine Aufgabe | 80 | 57,1 | 61,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 130 | 92,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 10 | 7,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.3 Präventionsprojekte durchführen: Häufigkeit

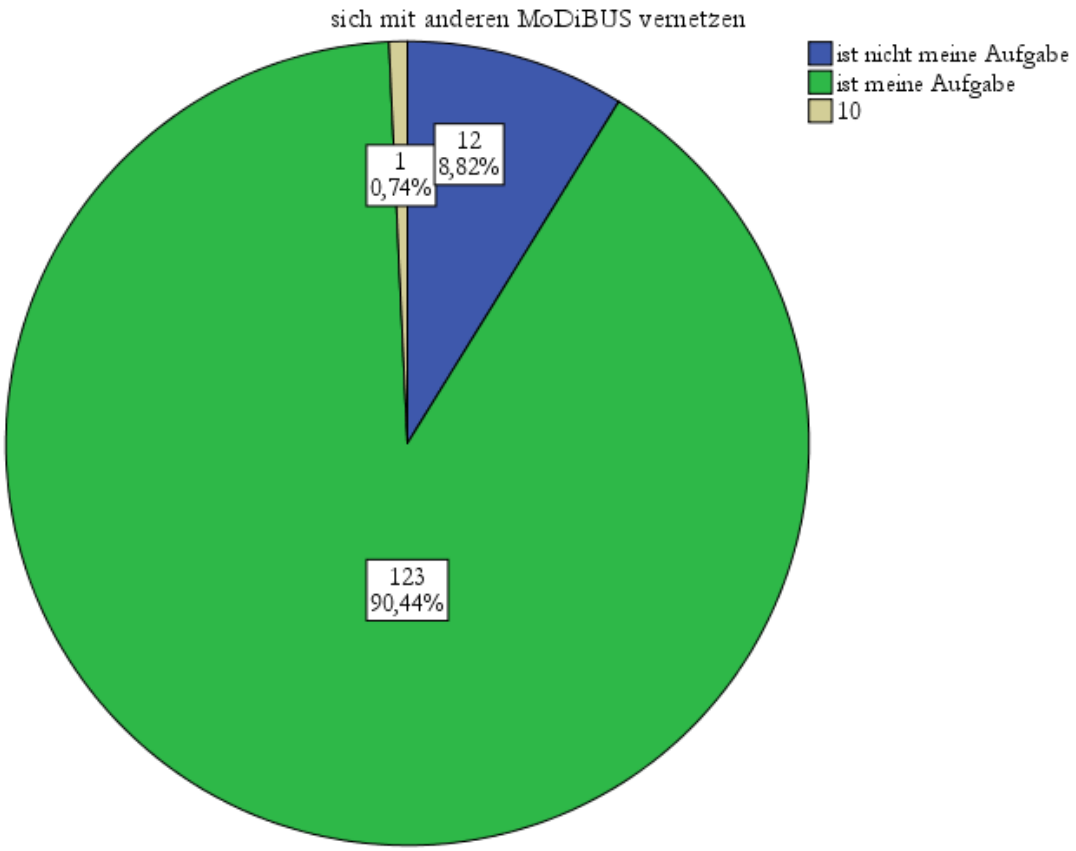
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 41 | 29,3 | 47,7 | 47,7 |
| | selten | 28 | 20,0 | 32,6 | 80,2 |
| | häufig | 14 | 10,0 | 16,3 | 96,5 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 3,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 86 | 61,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 54 | 38,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

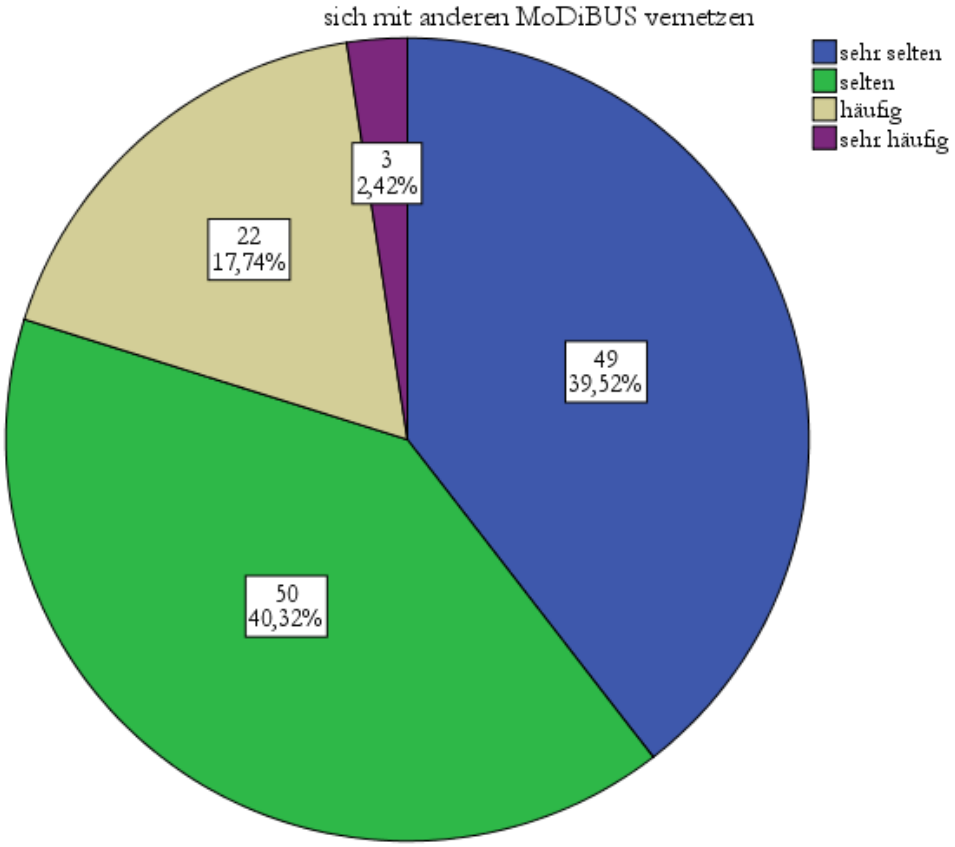
zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 12 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 90,4 | 99,3 |
| | 10 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen: Häufigkeit

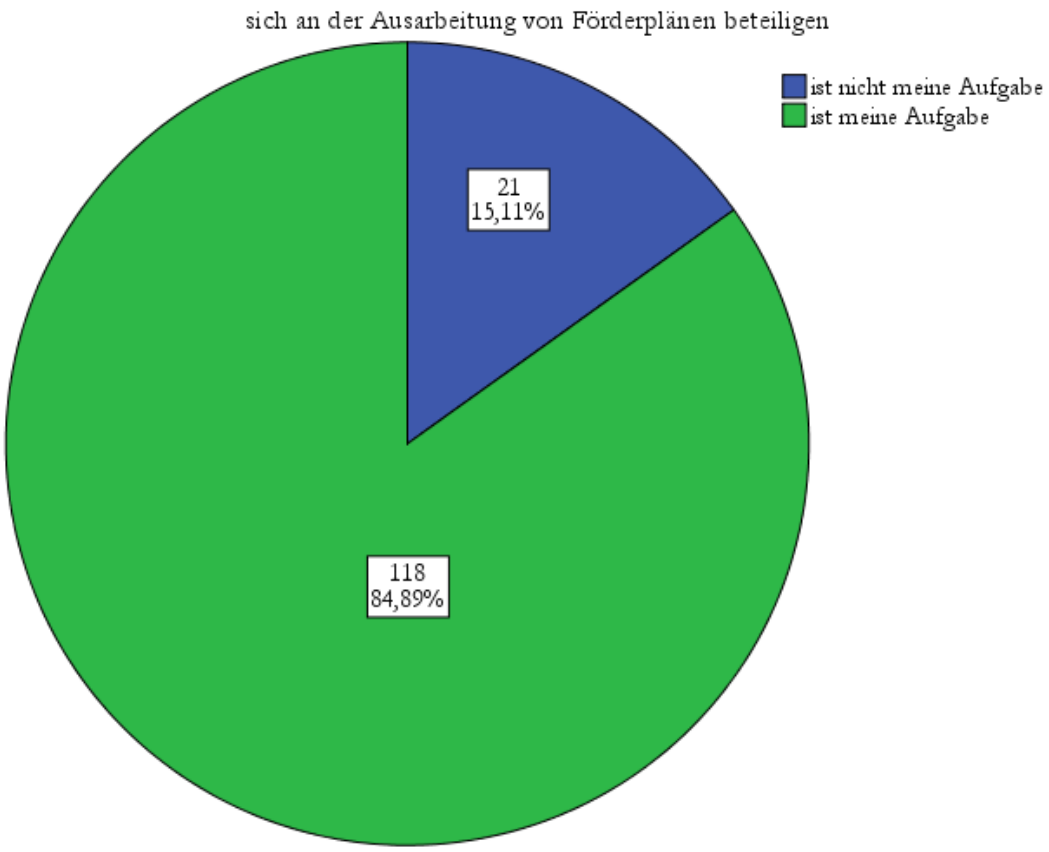
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 49 | 35,0 | 39,5 | 39,5 |
| | selten | 50 | 35,7 | 40,3 | 79,8 |
| | häufig | 22 | 15,7 | 17,7 | 97,6 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 2,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 124 | 88,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

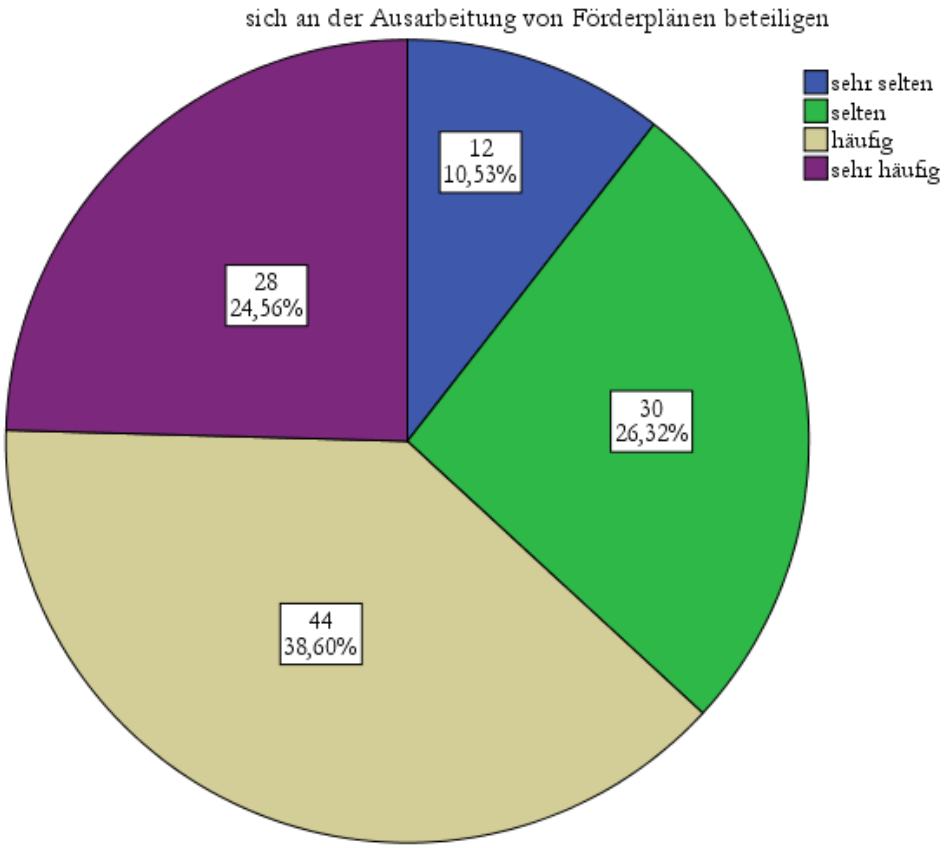
zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 21 | 15,0 | 15,1 | 15,1 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 84,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen: Häufigkeit

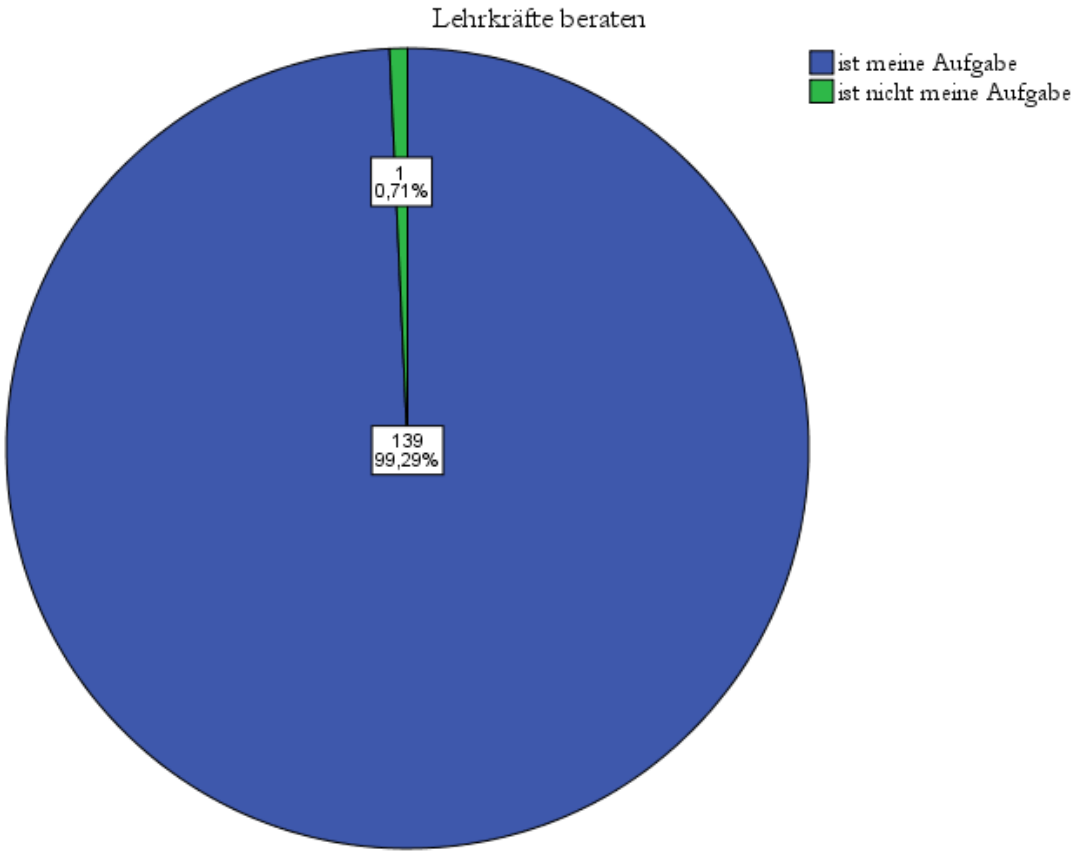
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 10,5 | 10,5 |
| | selten | 30 | 21,4 | 26,3 | 36,8 |
| | häufig | 44 | 31,4 | 38,6 | 75,4 |
| | sehr häufig | 28 | 20,0 | 24,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 114 | 81,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 26 | 18,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.6 Lehrkräfte beraten

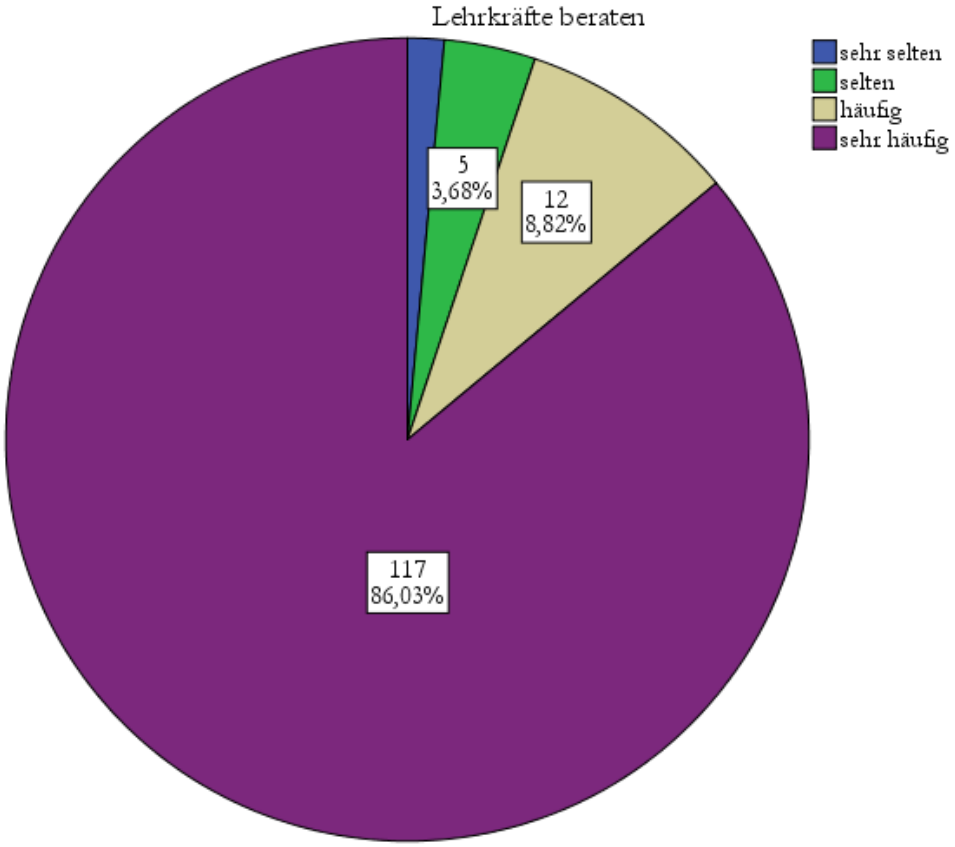
zu II.6 Lehrkräfte beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 99,3 |
| | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.6 Lehrkräfte beraten: Häufigkeit

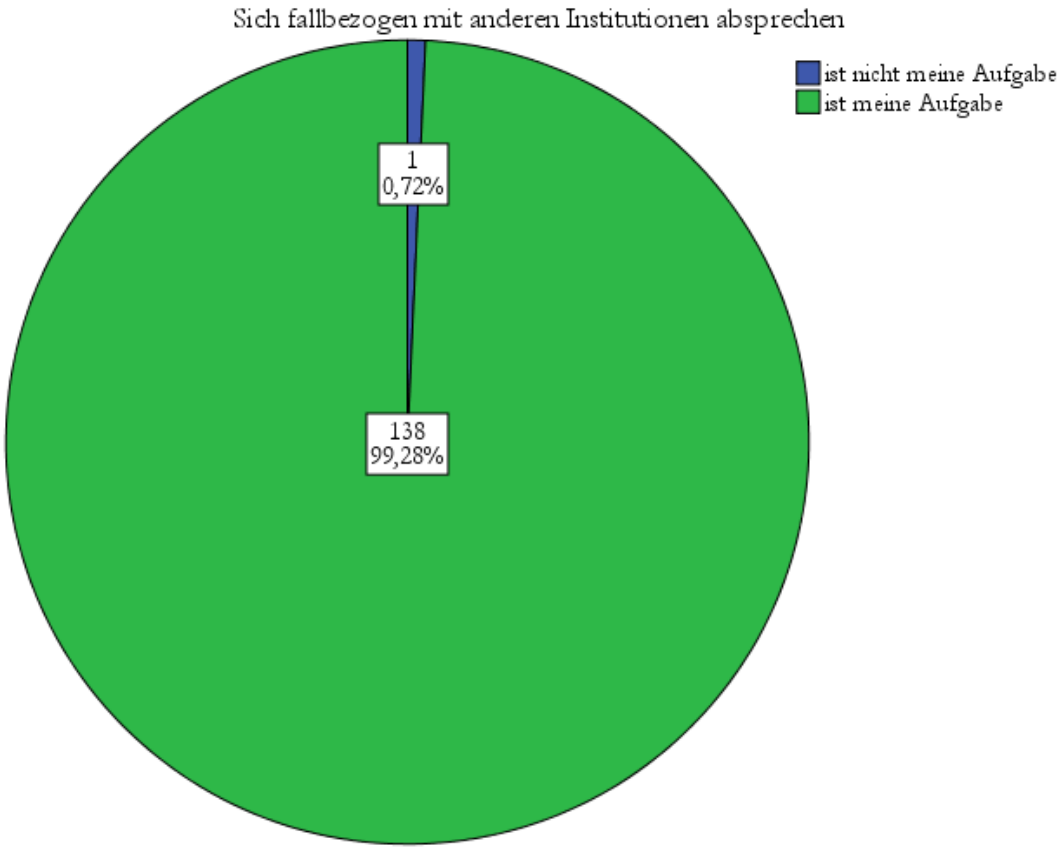
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 2 | 1,4 | 1,5 | 1,5 |
| | selten | 5 | 3,6 | 3,7 | 5,1 |
| | häufig | 12 | 8,6 | 8,8 | 14,0 |
| | sehr häufig | 117 | 83,6 | 86,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

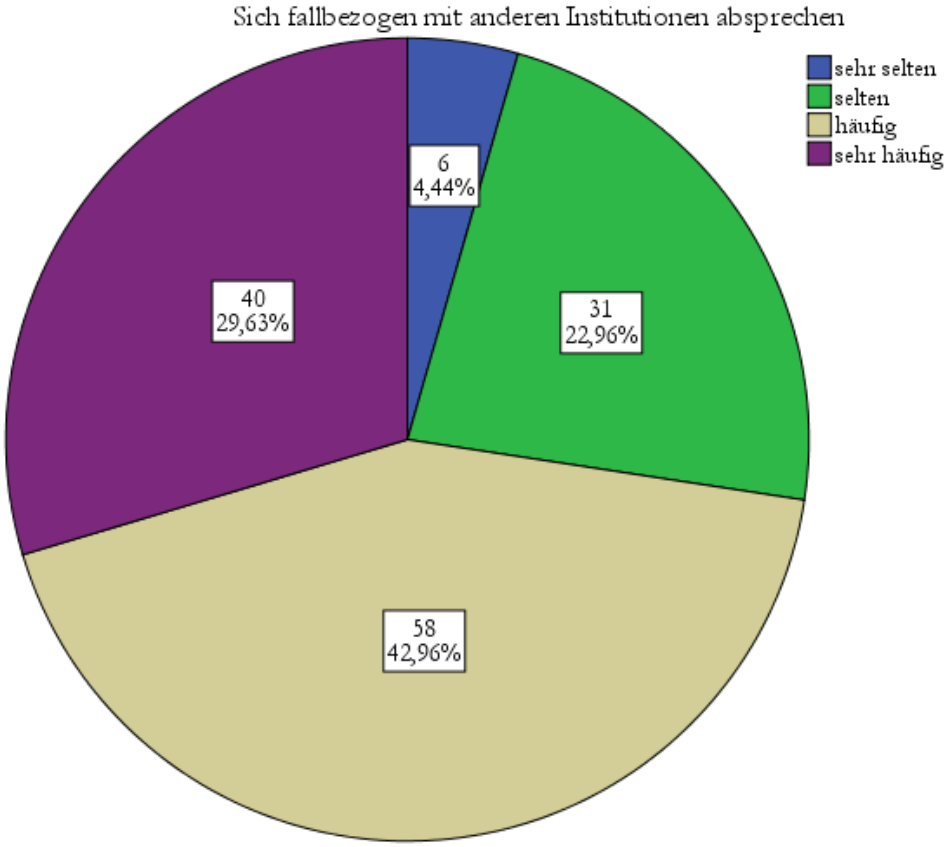
zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen: Häufigkeit

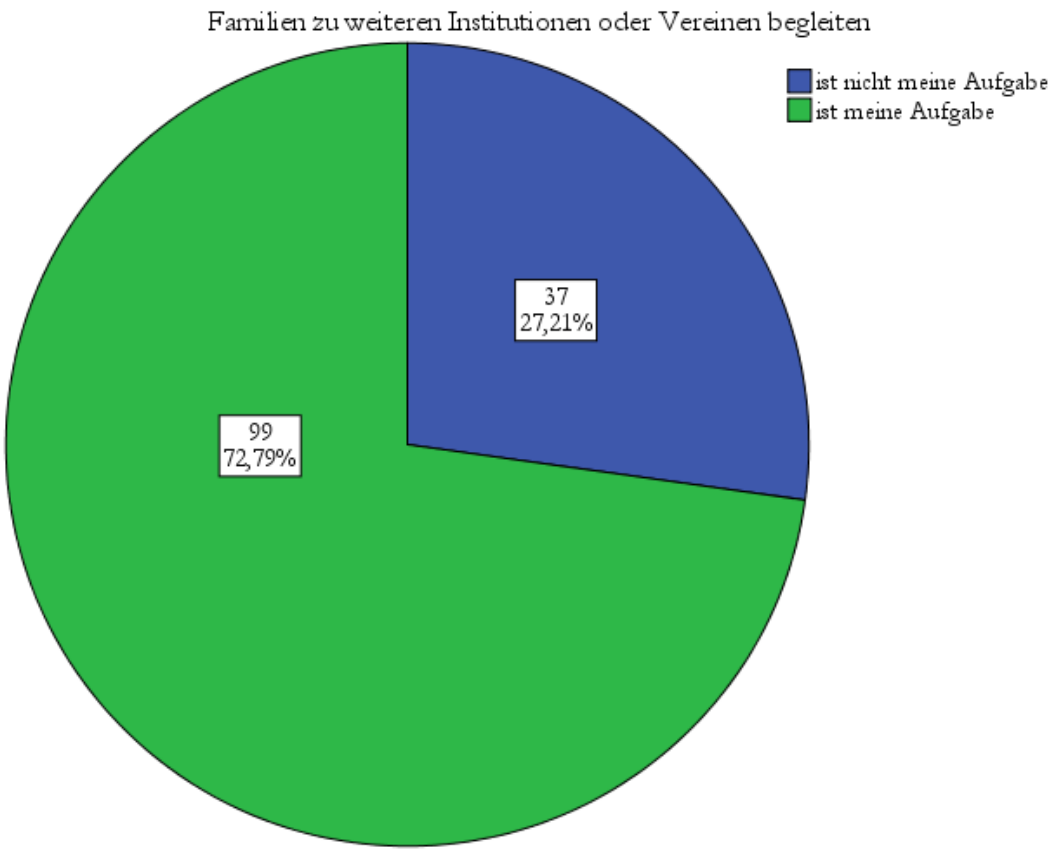
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,4 | 4,4 |
| | selten | 31 | 22,1 | 23,0 | 27,4 |
| | häufig | 58 | 41,4 | 43,0 | 70,4 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 29,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

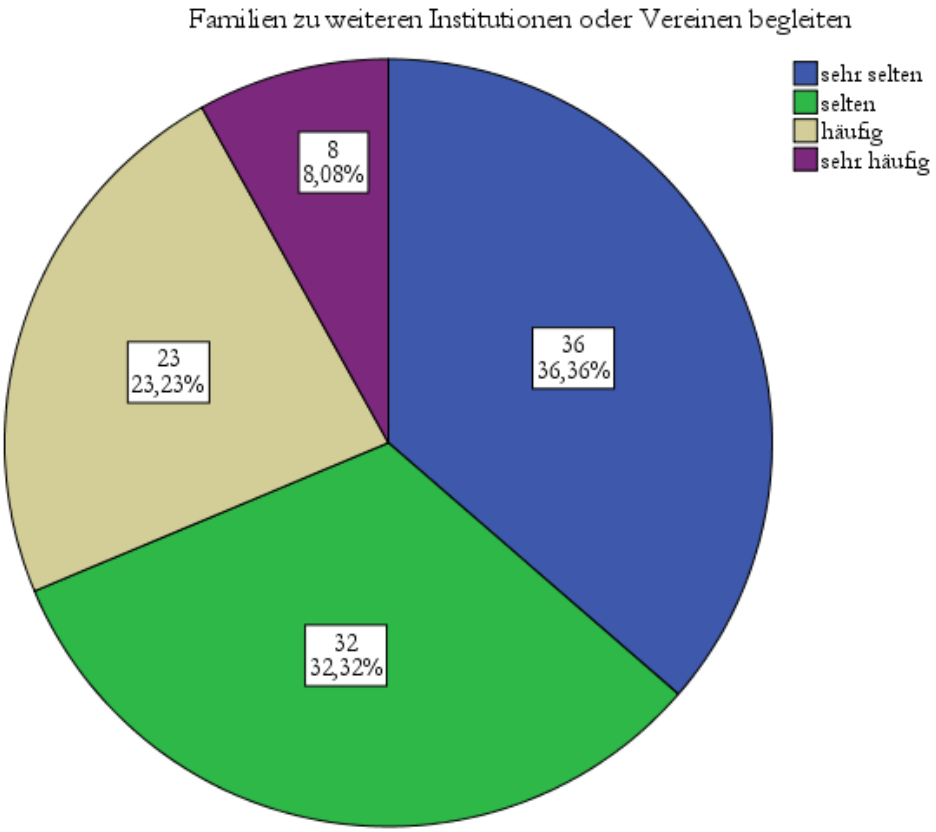
zu II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26,4 | 27,2 | 27,2 |
| | ist meine Aufgabe | 99 | 70,7 | 72,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu. II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten: Häufigkeit

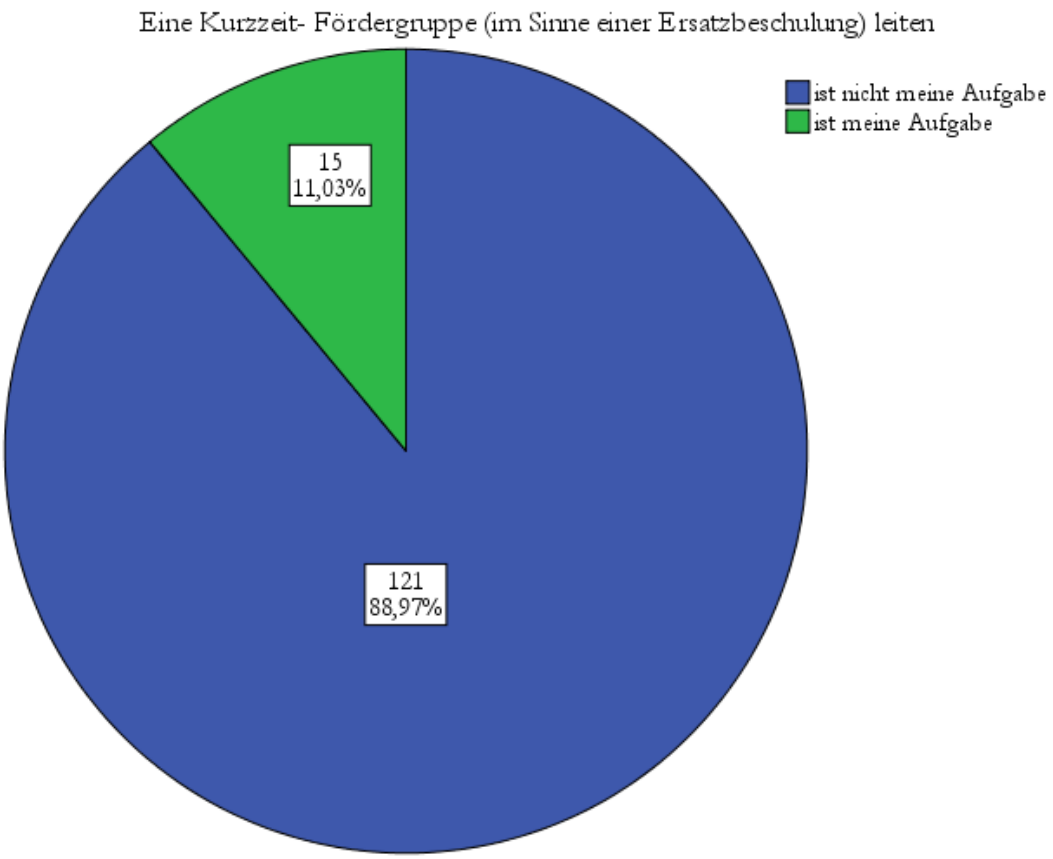
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25,7 | 36,4 | 36,4 |
| | selten | 32 | 22,9 | 32,3 | 68,7 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 23,2 | 91,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 8,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 99 | 70,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 41 | 29,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

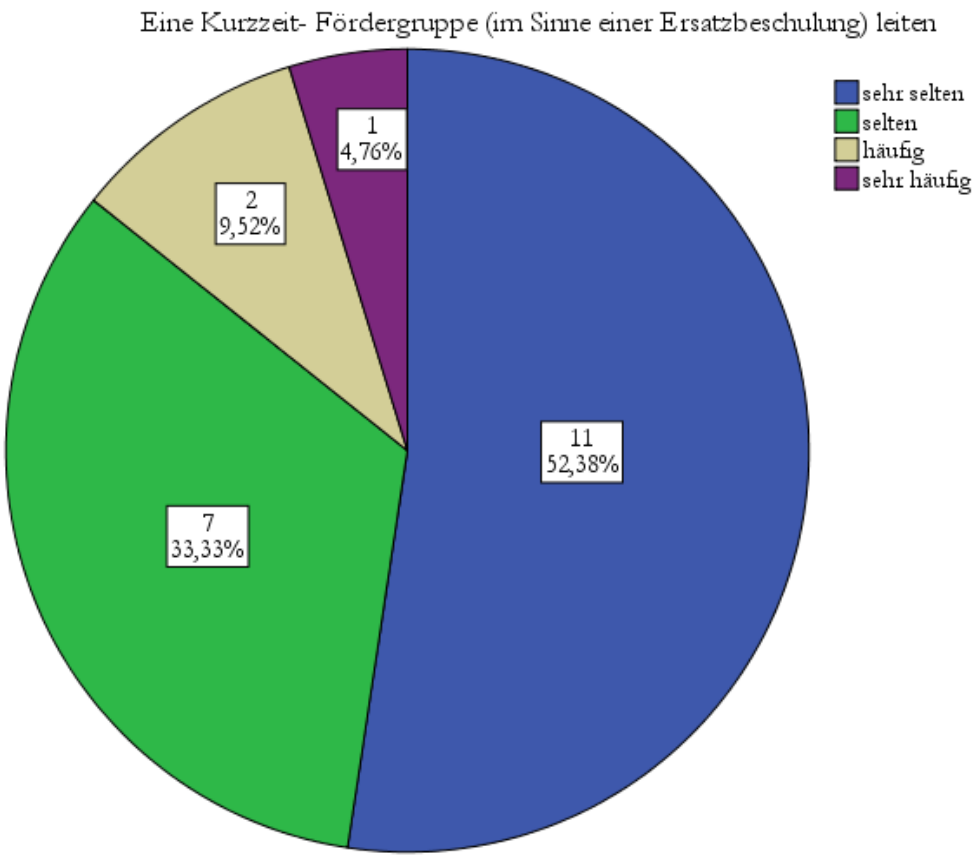
zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 121 | 86.4 | 89.0 | 89.0 |
| | ist meine Aufgabe | 15 | 10.7 | 11.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten: Häufigkeit

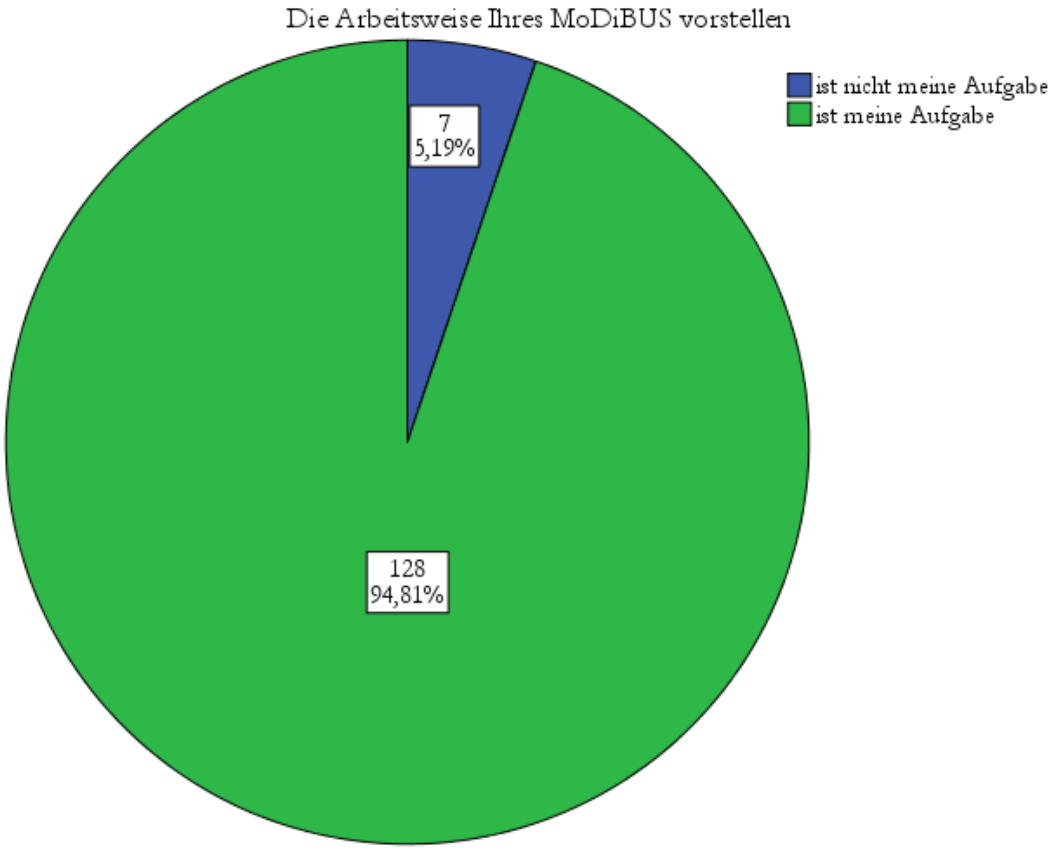
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 52,4 | 52,4 |
| | selten | 7 | 5,0 | 33,3 | 85,7 |
| | häufig | 2 | 1,4 | 9,5 | 95,2 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 21 | 15,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 119 | 85,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

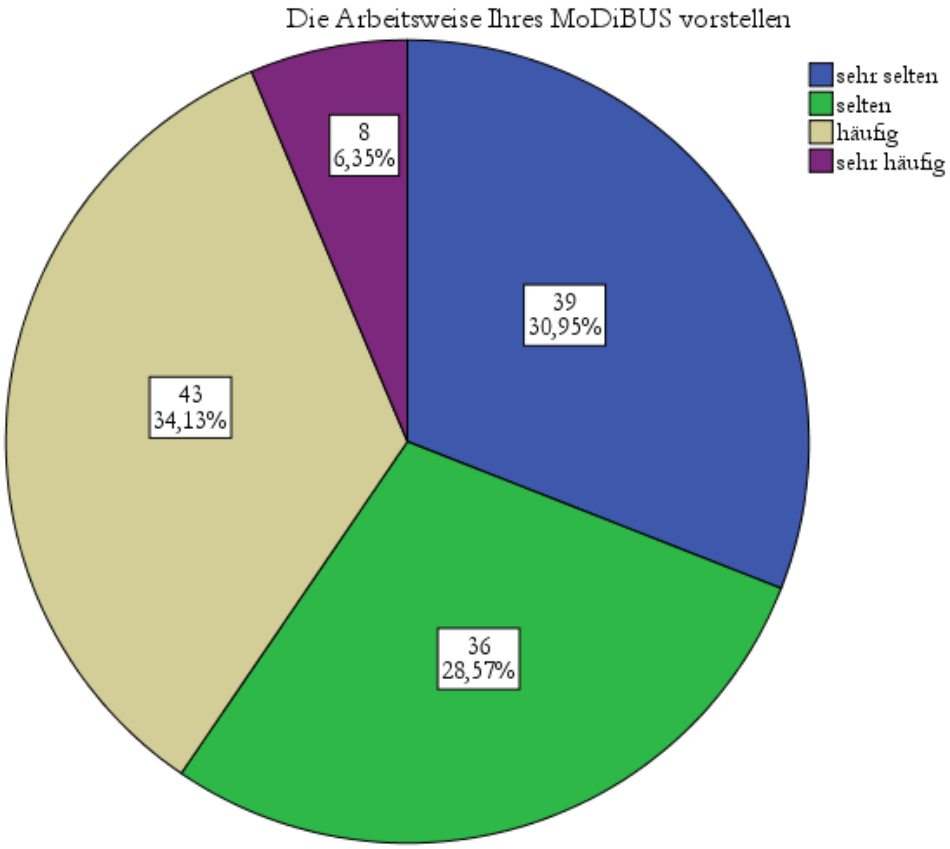
zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen: Häufigkeit

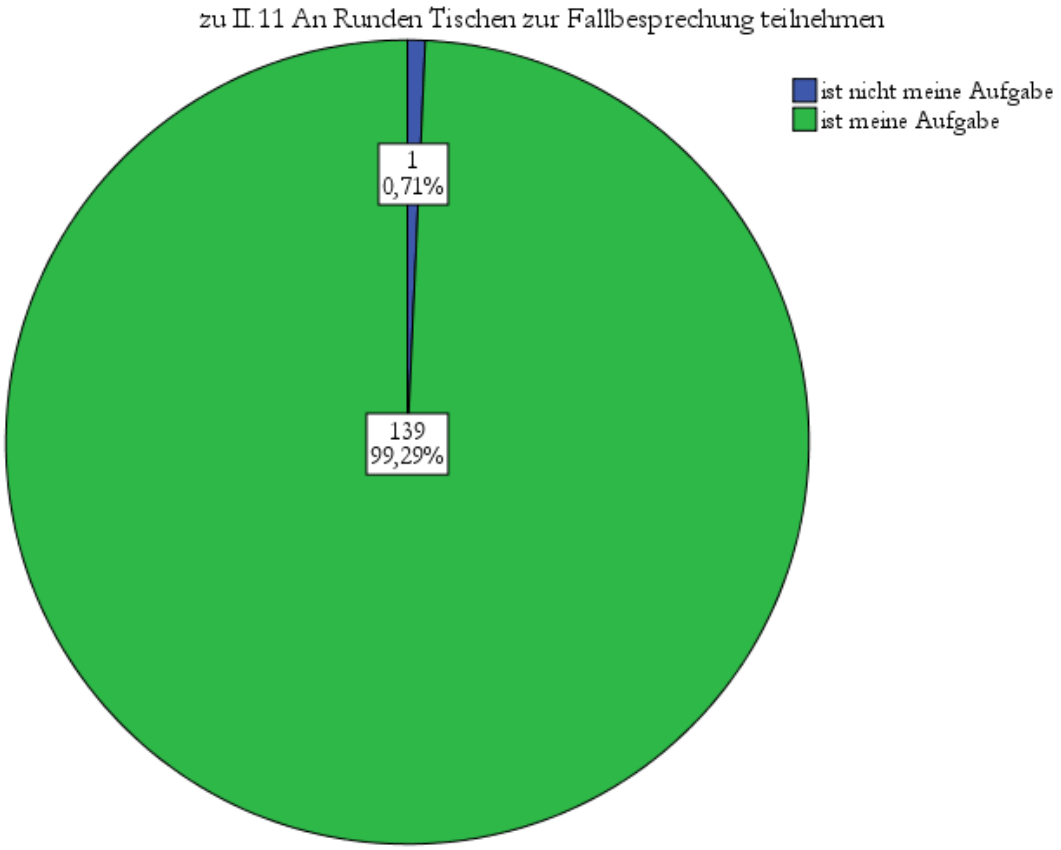
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 39 | 27,9 | 31,0 | 31,0 |
| | selten | 36 | 25,7 | 28,6 | 59,5 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 34,1 | 93,7 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

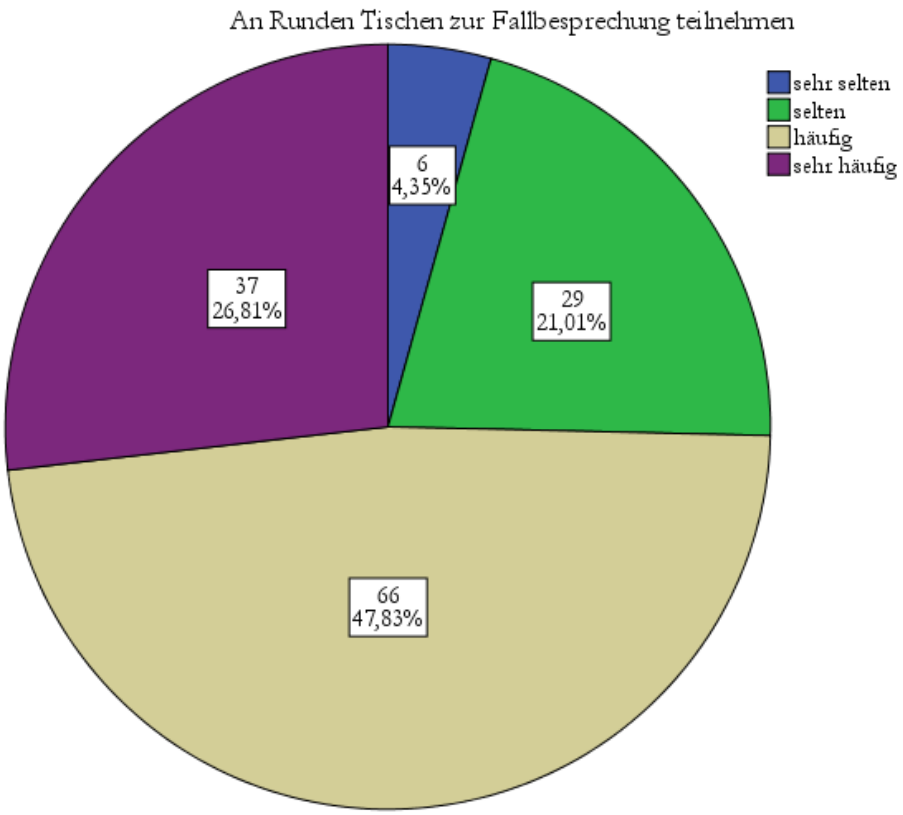
zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen: Häufigkeit

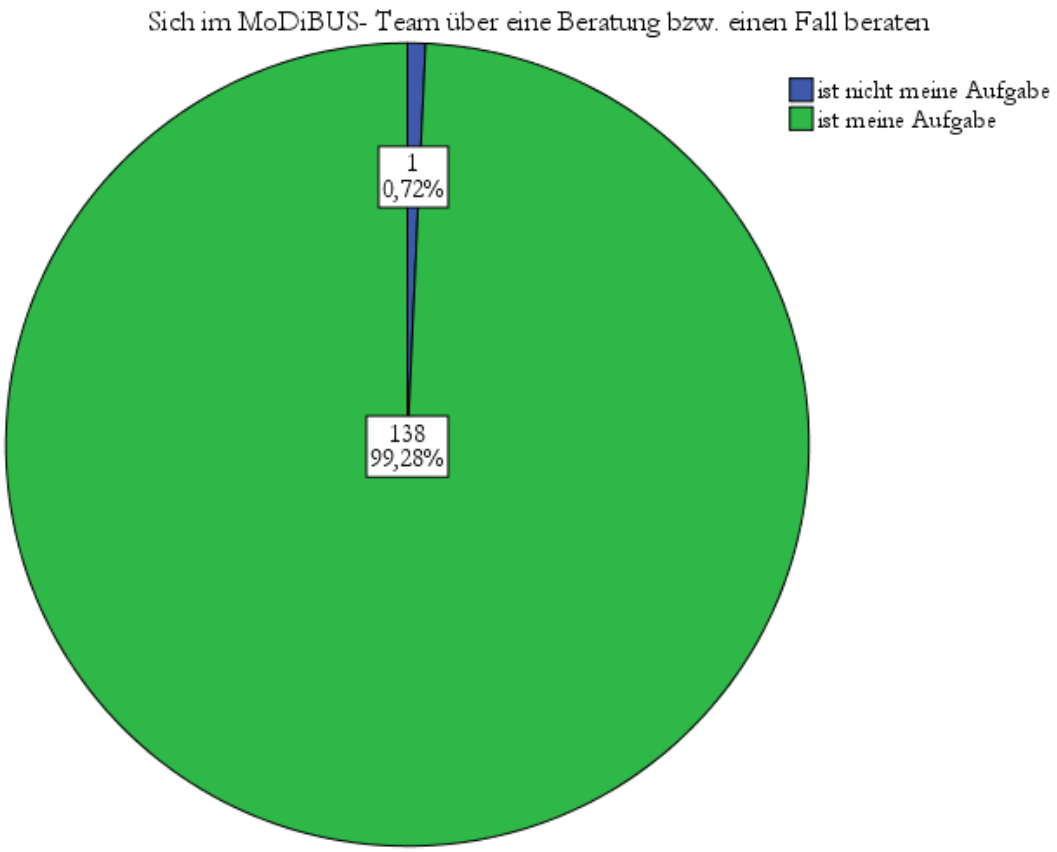
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,0 | 25,4 |
| | häufig | 66 | 47,1 | 47,8 | 73,2 |
| | sehr häufig | 37 | 26,4 | 26,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

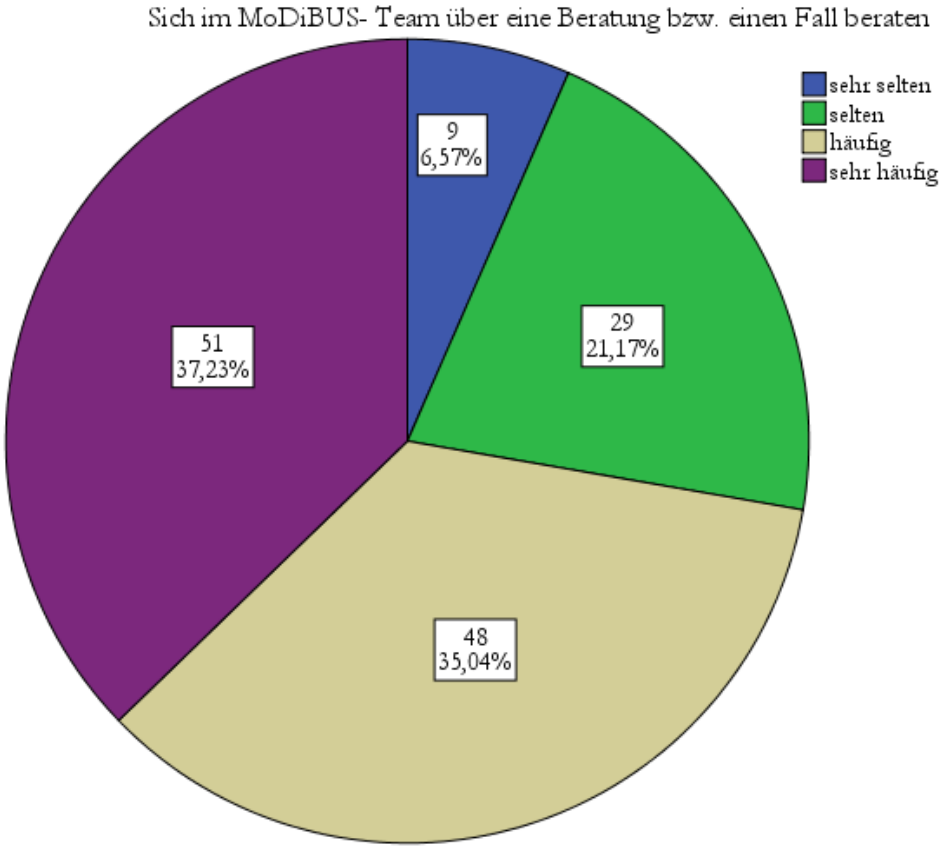
zu II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



Zu II. 12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten: Häufigkeit

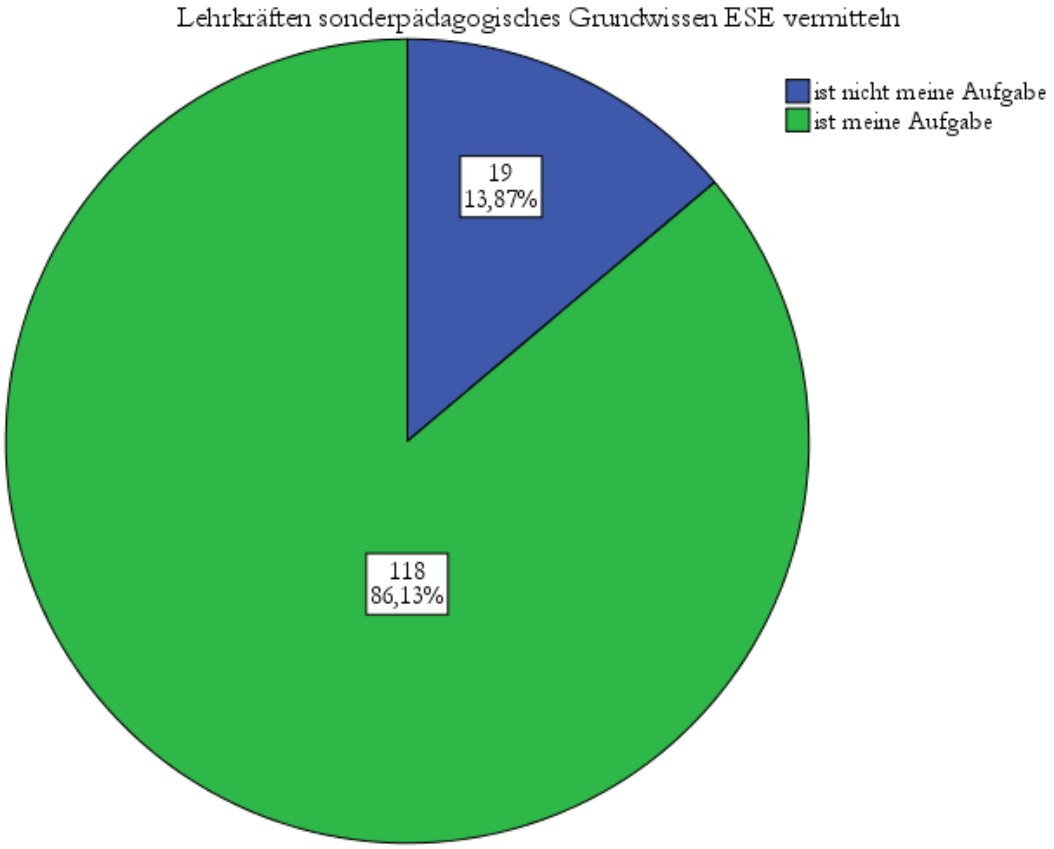
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 6,6 | 6,6 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,2 | 27,7 |
| | häufig | 48 | 34,3 | 35,0 | 62,8 |
| | sehr häufig | 51 | 36,4 | 37,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

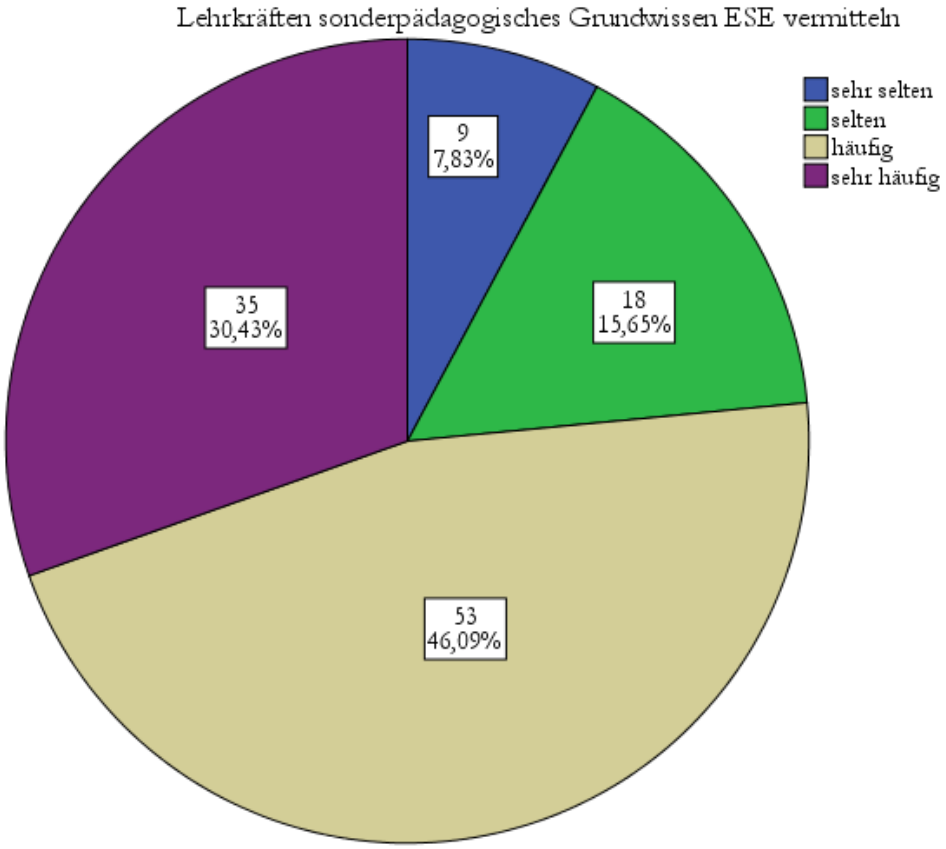
zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 19 | 13,6 | 13,9 | 13,9 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 86,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln: Häufigkeit

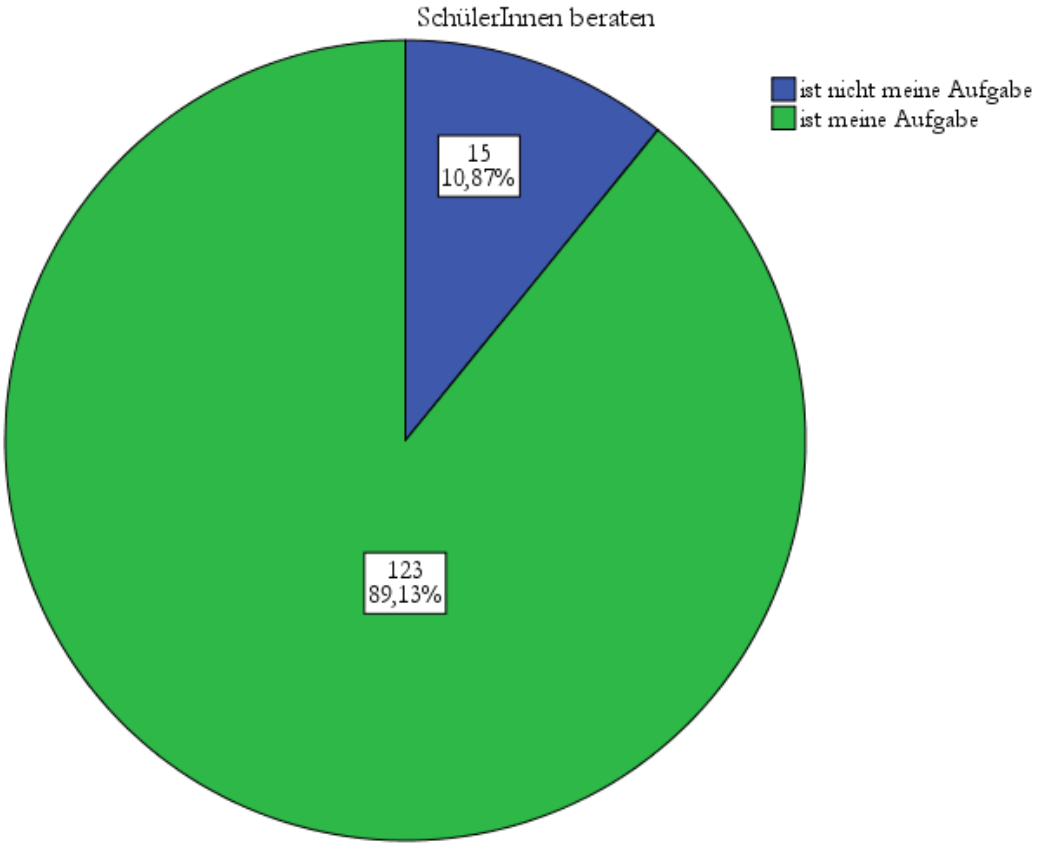
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 7,8 | 7,8 |
| | selten | 18 | 12,9 | 15,7 | 23,5 |
| | häufig | 53 | 37,9 | 46,1 | 69,6 |
| | sehr häufig | 35 | 25,0 | 30,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 115 | 82,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 25 | 17,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.14 SchülerInnen beraten

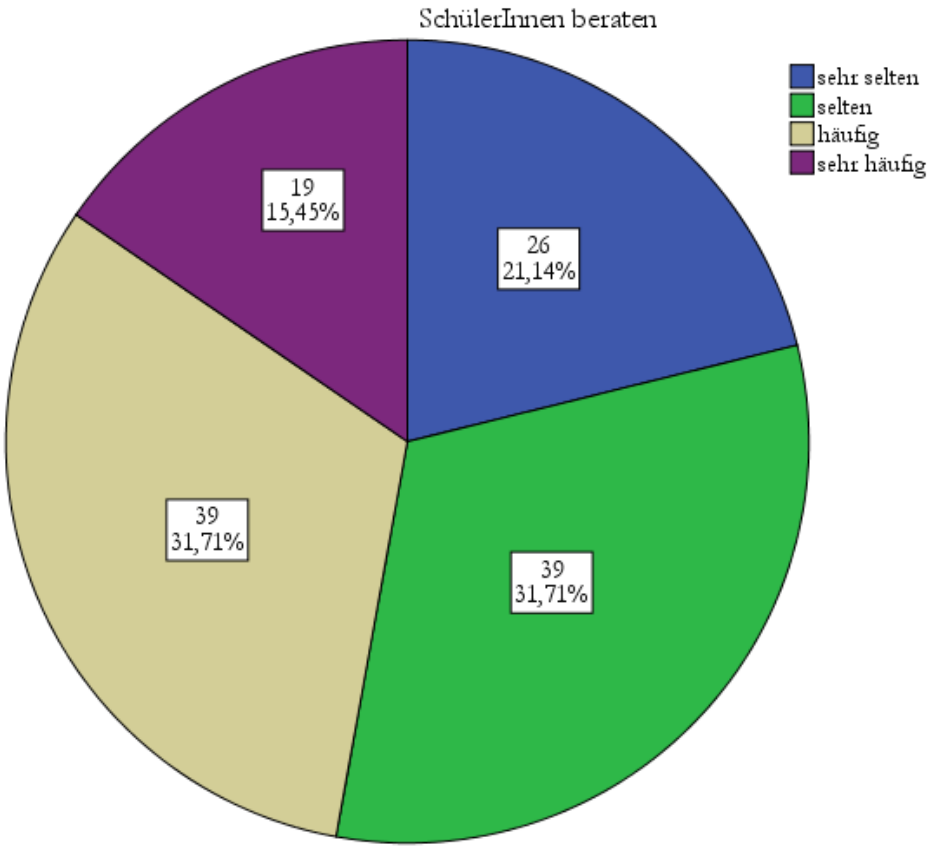
zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 15 | 10,7 | 10,9 | 10,9 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 89,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.14 SchülerInnen beraten

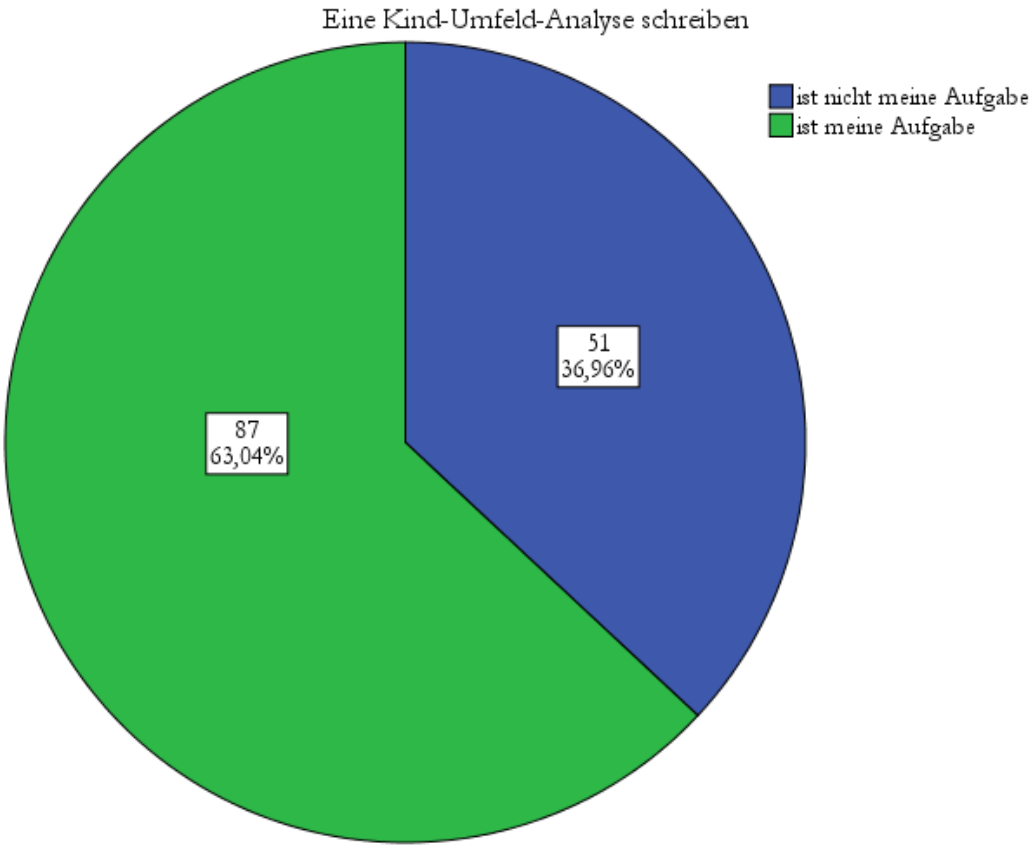
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 21,1 | 21,1 |
| | selten | 39 | 27,9 | 31,7 | 52,8 |
| | häufig | 39 | 27,9 | 31,7 | 84,6 |
| | sehr häufig | 19 | 13,6 | 15,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 123 | 87,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 17 | 12,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.15 Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben

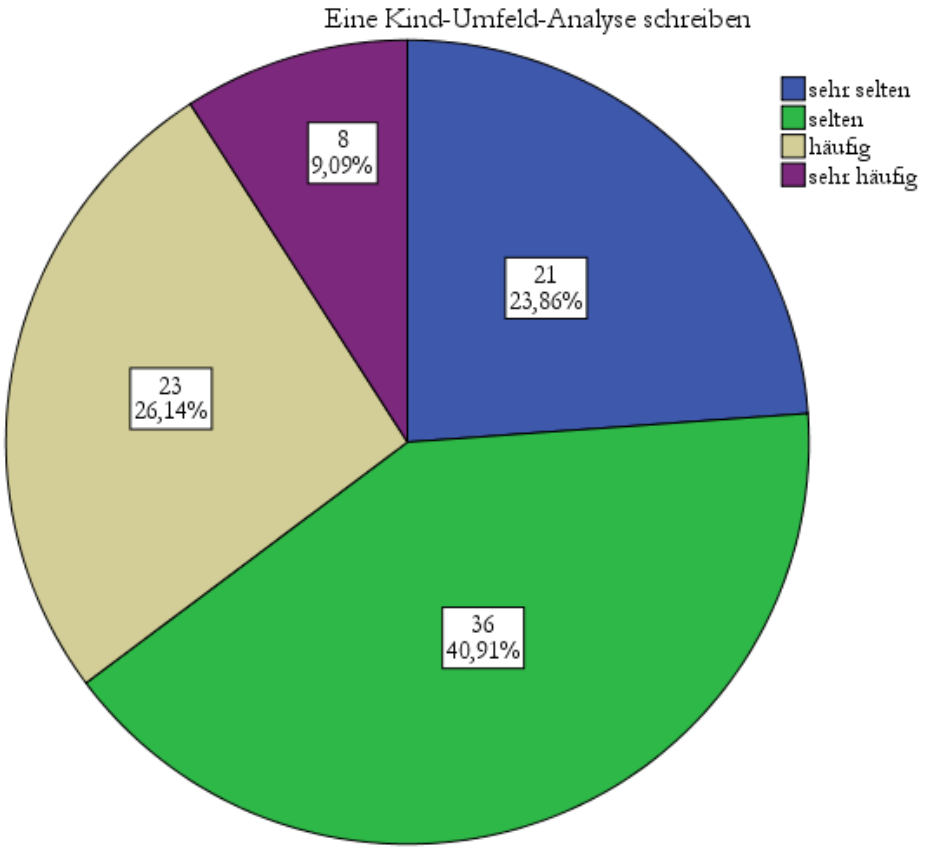
zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,0 | 37,0 |
| | ist meine Aufgabe | 87 | 62,1 | 63,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben: Häufigkeit

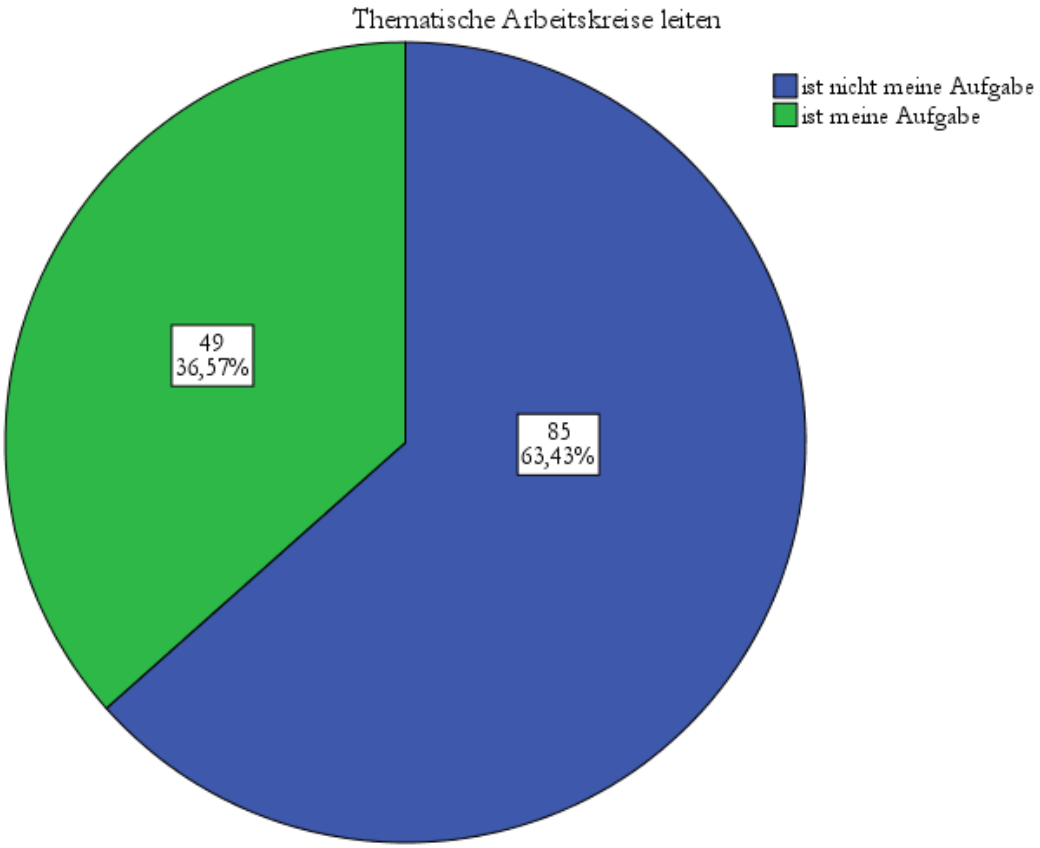
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15,0 | 23,9 | 23,9 |
| | selten | 36 | 25,7 | 40,9 | 64,8 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 26,1 | 90,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 9,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 88 | 62,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 52 | 37,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.16 Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten

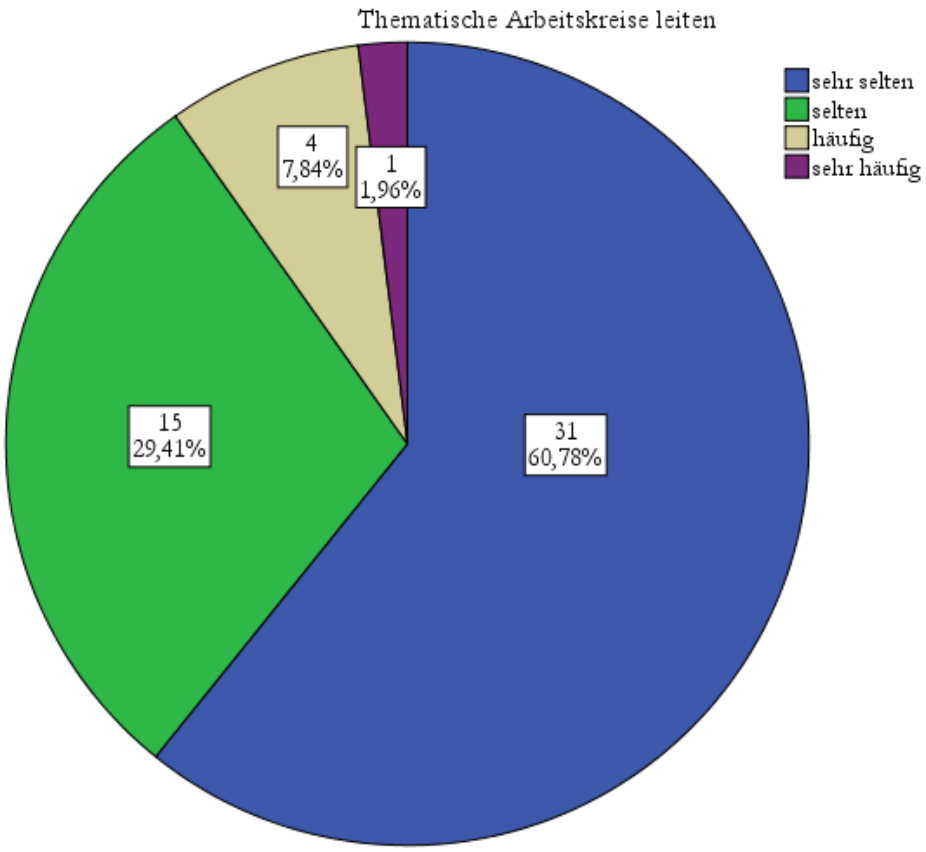
zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 63,4 | 63,4 |
| | ist meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten: Häufigkeit

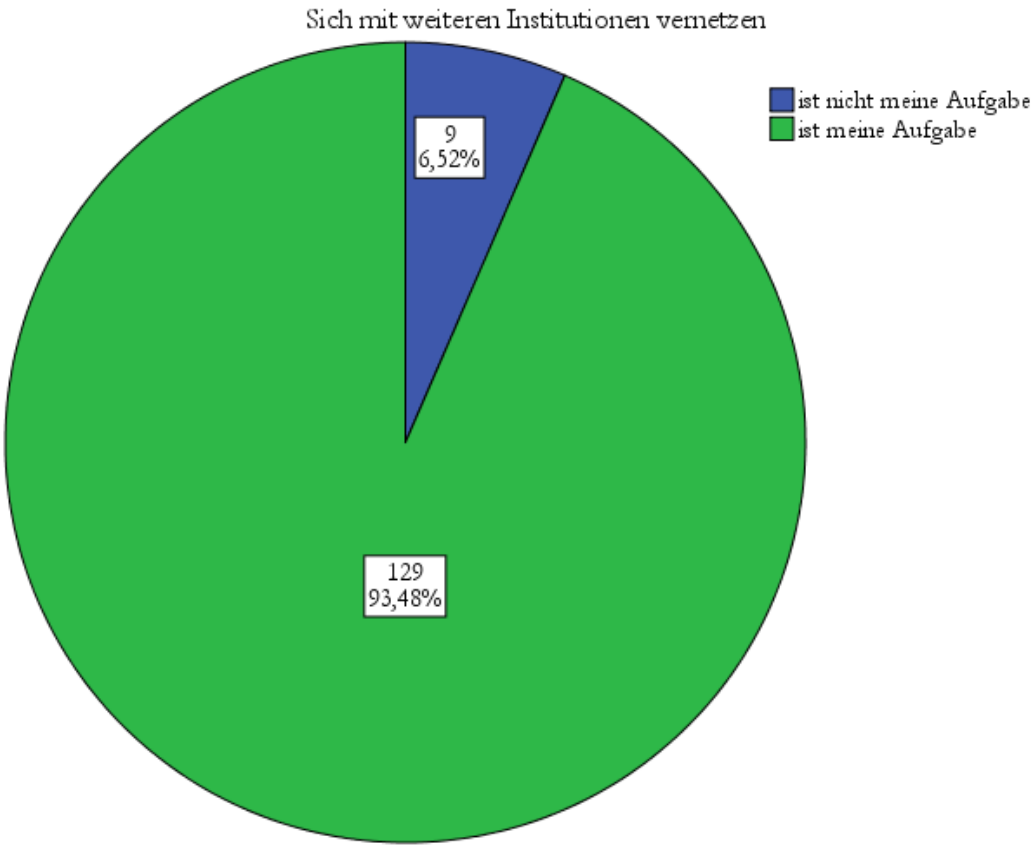
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22,1 | 60,8 | 60,8 |
| | selten | 15 | 10,7 | 29,4 | 90,2 |
| | häufig | 4 | 2,9 | 7,8 | 98,0 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 2,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 51 | 36,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 89 | 63,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

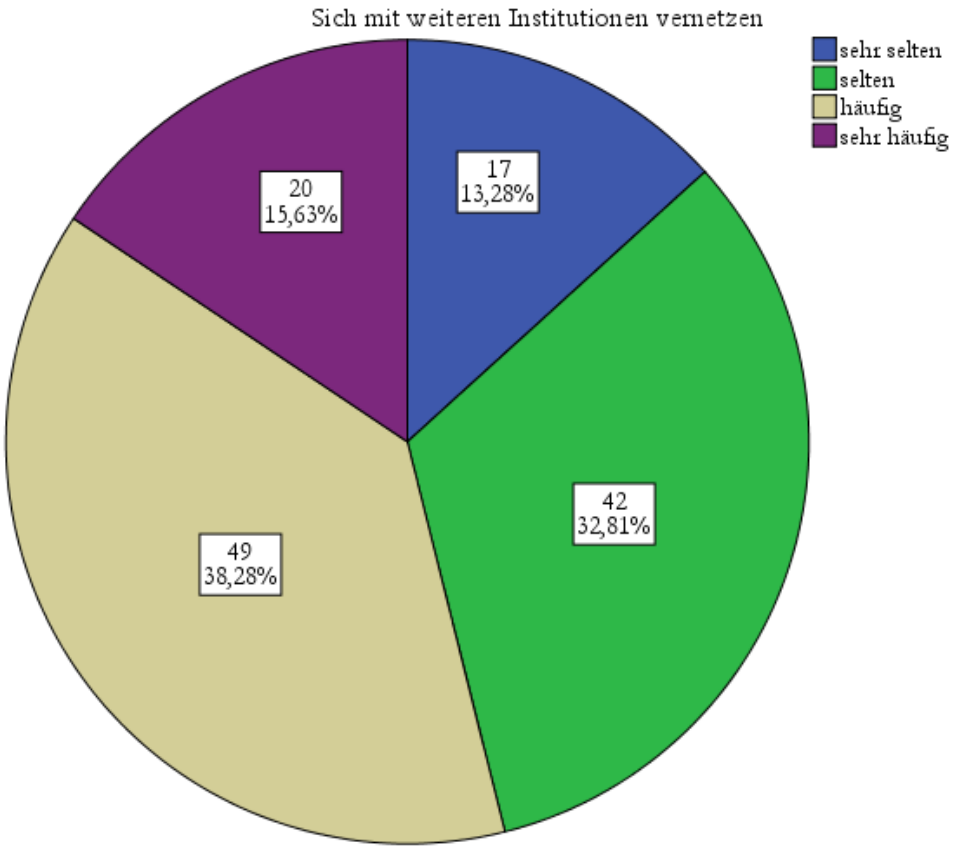
zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 9 | 6,4 | 6,5 | 6,5 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 93,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen: Häufigkeit

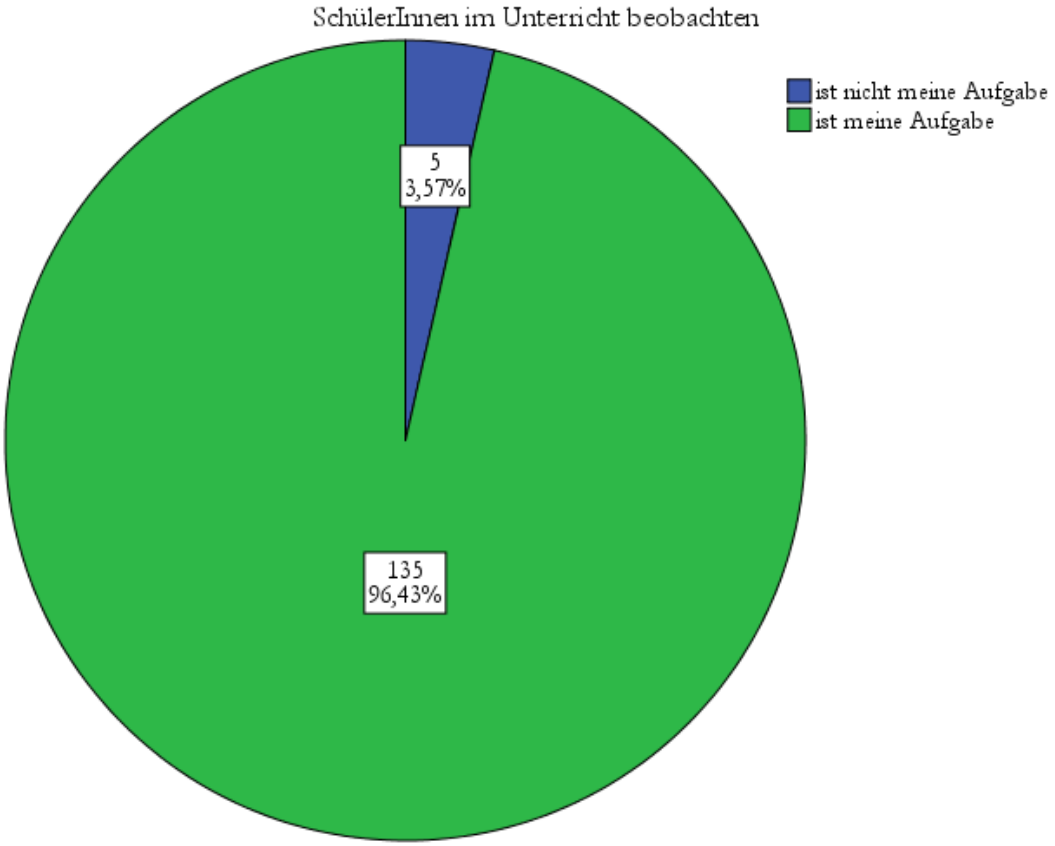
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 17 | 12,1 | 13,3 | 13,3 |
| | selten | 42 | 30,0 | 32,8 | 46,1 |
| | häufig | 49 | 35,0 | 38,3 | 84,4 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 128 | 91,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 12 | 8,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

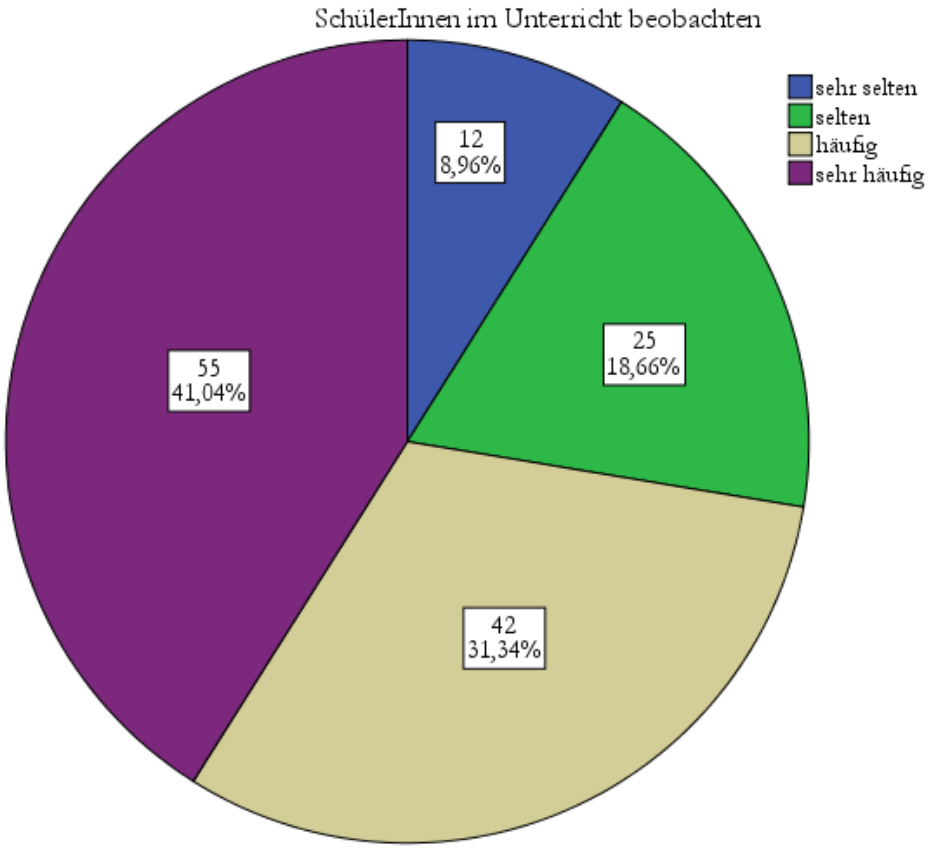
zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| | ist meine Aufgabe | 135 | 96,4 | 96,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten: Häufigkeit

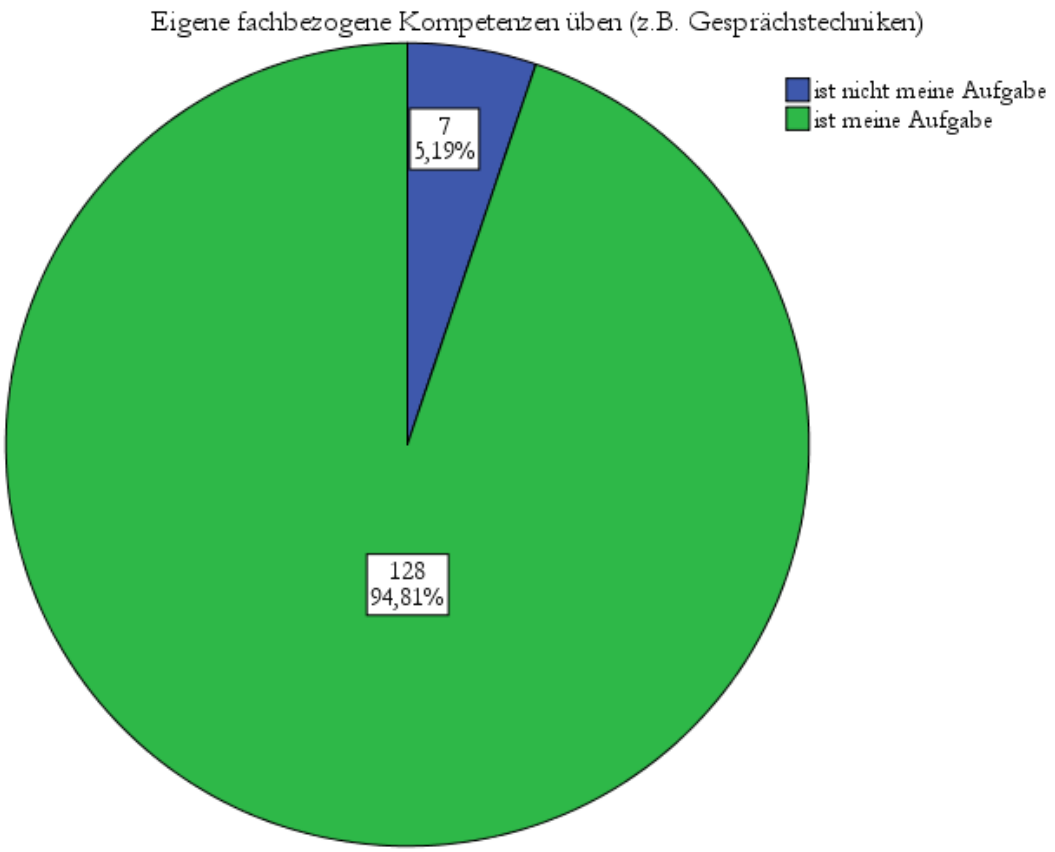
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,0 | 9,0 |
| | selten | 25 | 17,9 | 18,7 | 27,6 |
| | häufig | 42 | 30,0 | 31,3 | 59,0 |
| | sehr häufig | 55 | 39,3 | 41,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

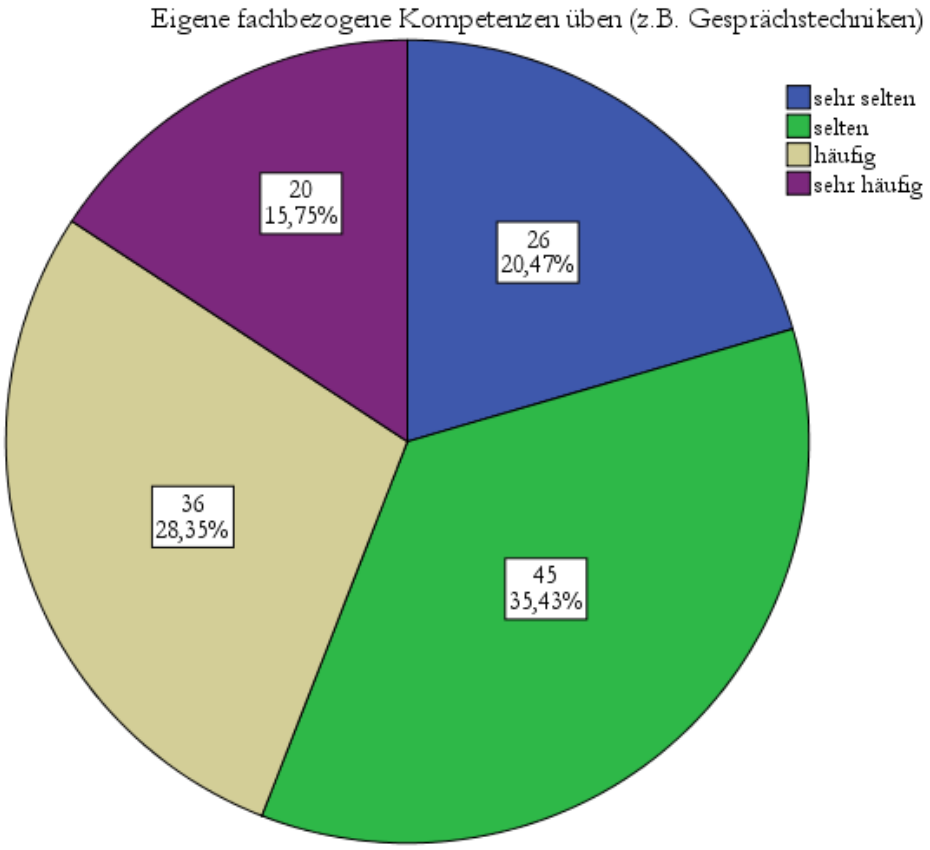
zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken):* Häufigkeit

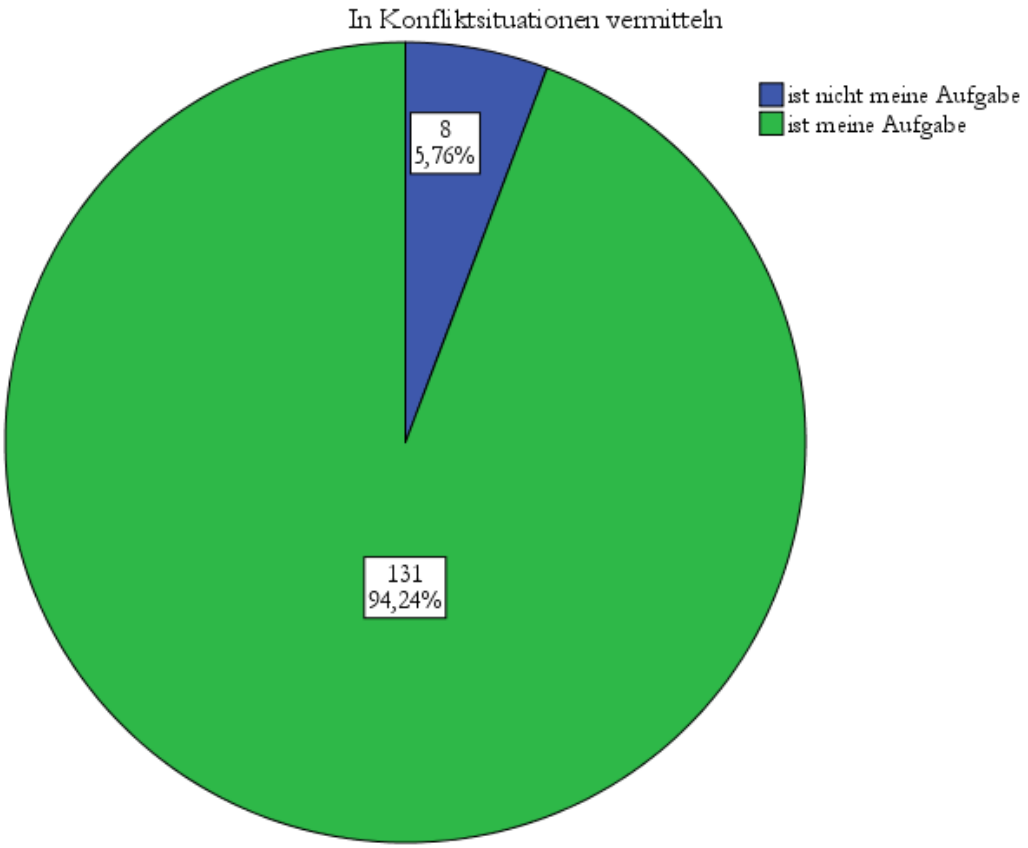
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 20,5 | 20,5 |
| | selten | 45 | 32,1 | 35,4 | 55,9 |
| | häufig | 36 | 25,7 | 28,3 | 84,3 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 127 | 90,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 13 | 9,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

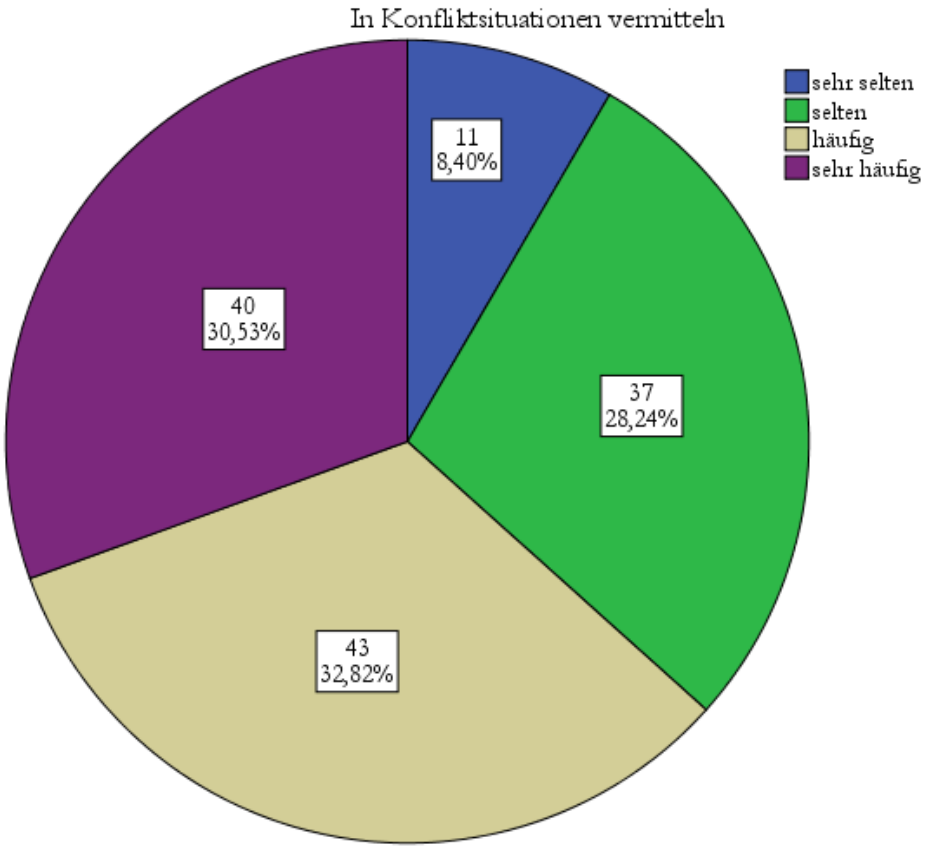
zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 8 | 5,7 | 5,8 | 5,8 |
| | ist meine Aufgabe | 131 | 93,6 | 94,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln: Häufigkeit

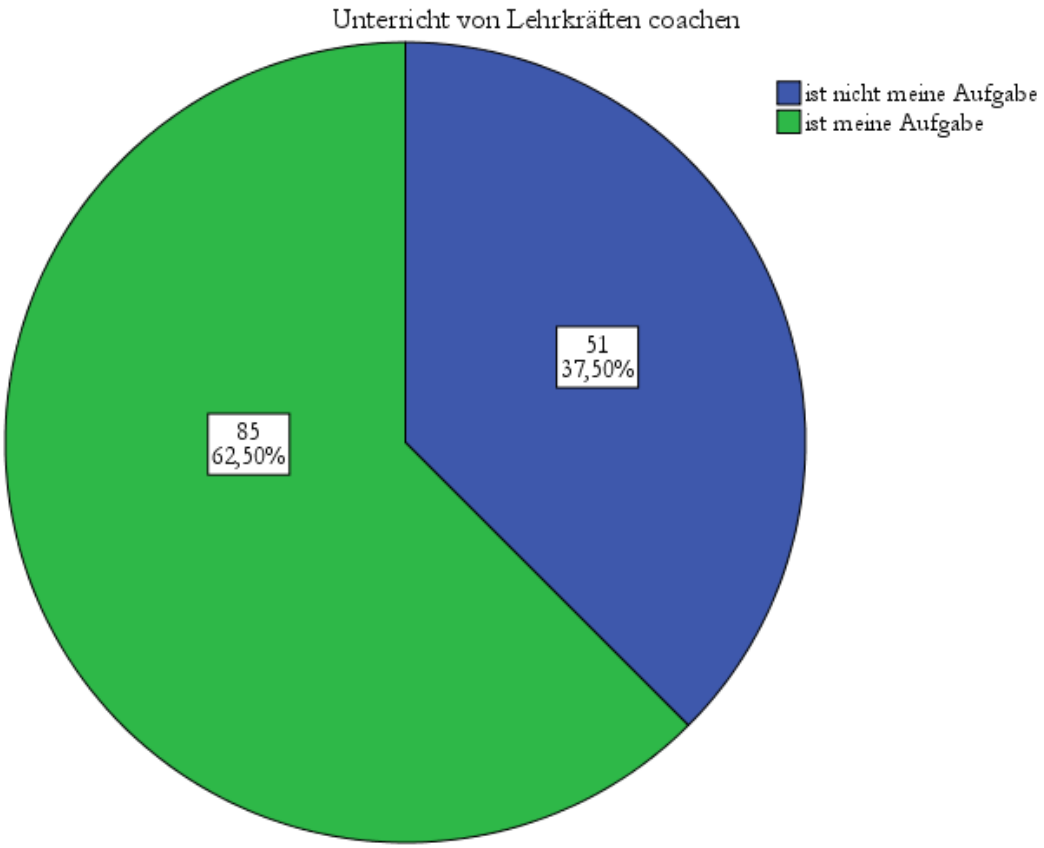
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,4 | 8,4 |
| | selten | 37 | 26,4 | 28,2 | 36,6 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 32,8 | 69,5 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 30,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

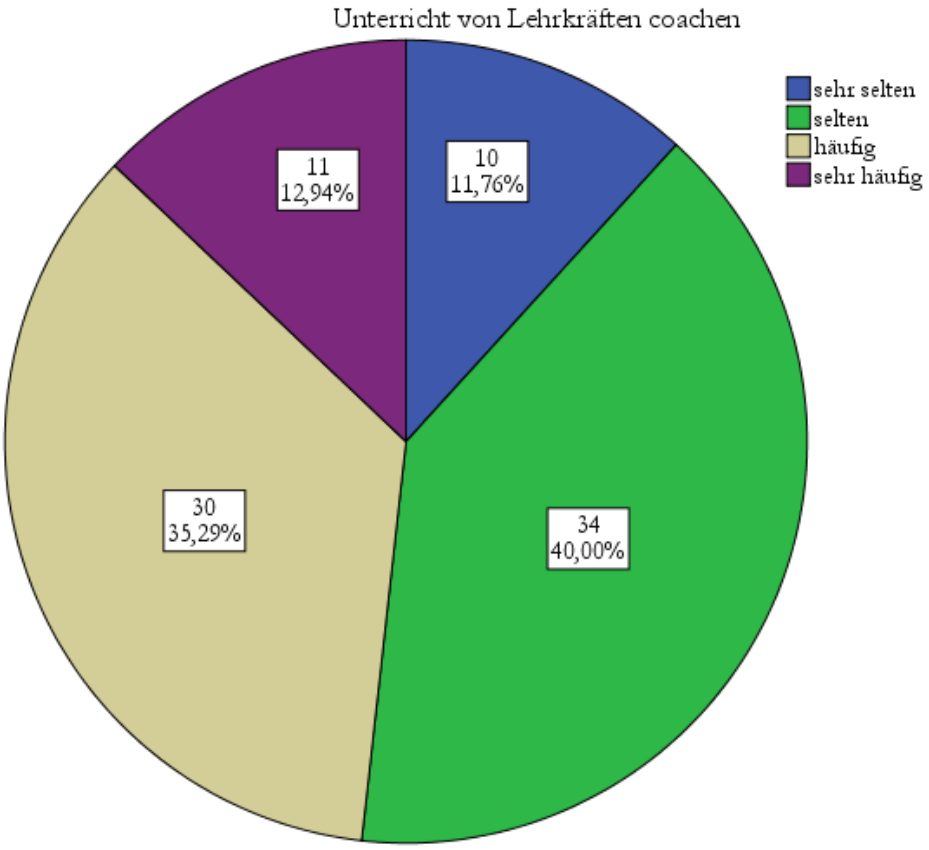
zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,5 | 37,5 |
| | ist meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 62,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen: Häufigkeit

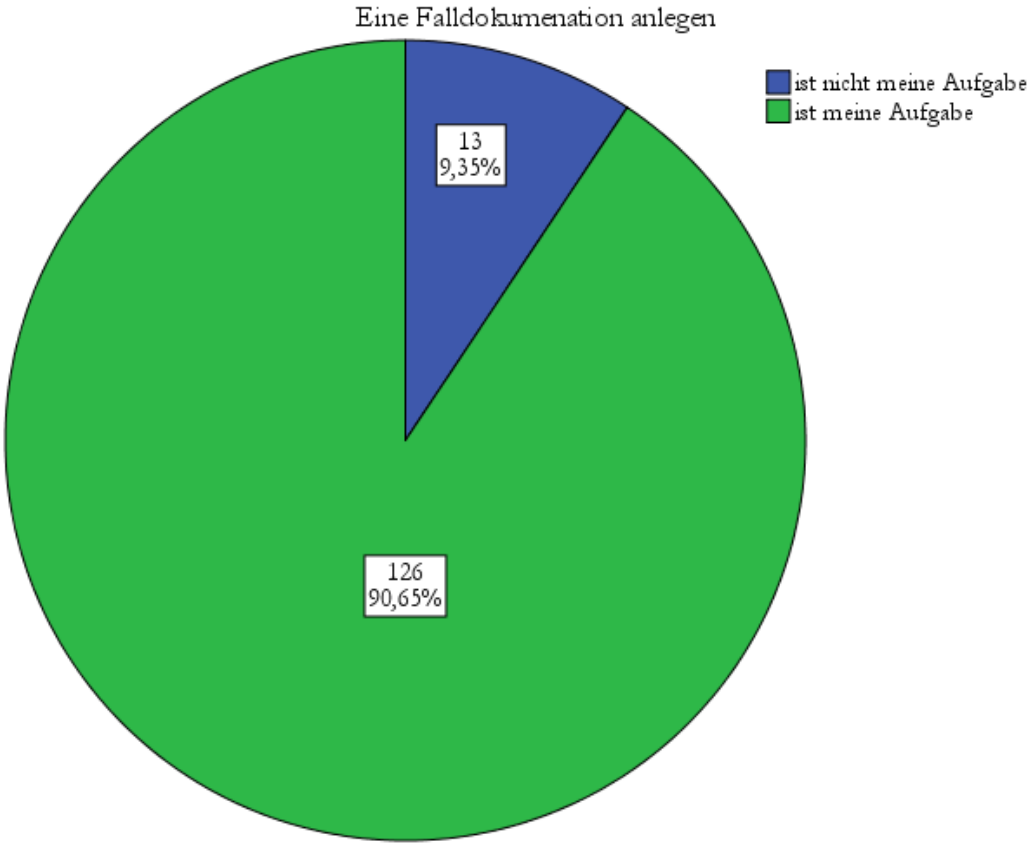
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 10 | 7.1 | 11.8 | 11.8 |
| | selten | 34 | 24.3 | 40.0 | 51.8 |
| | häufig | 30 | 21.4 | 35.3 | 87.1 |
| | sehr häufig | 11 | 7.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 85 | 60.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 55 | 39.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.22 Eine Falldokumentation anlegen

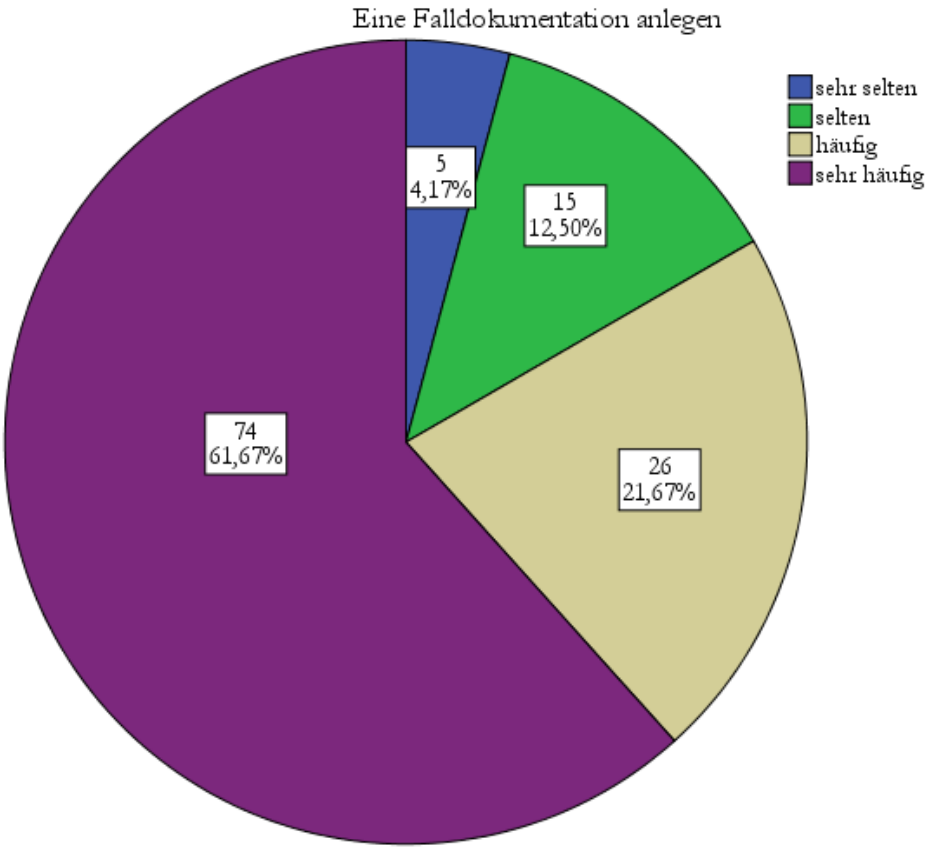
zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 13 | 9,3 | 9,4 | 9,4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90,0 | 90,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen: Häufigkeit

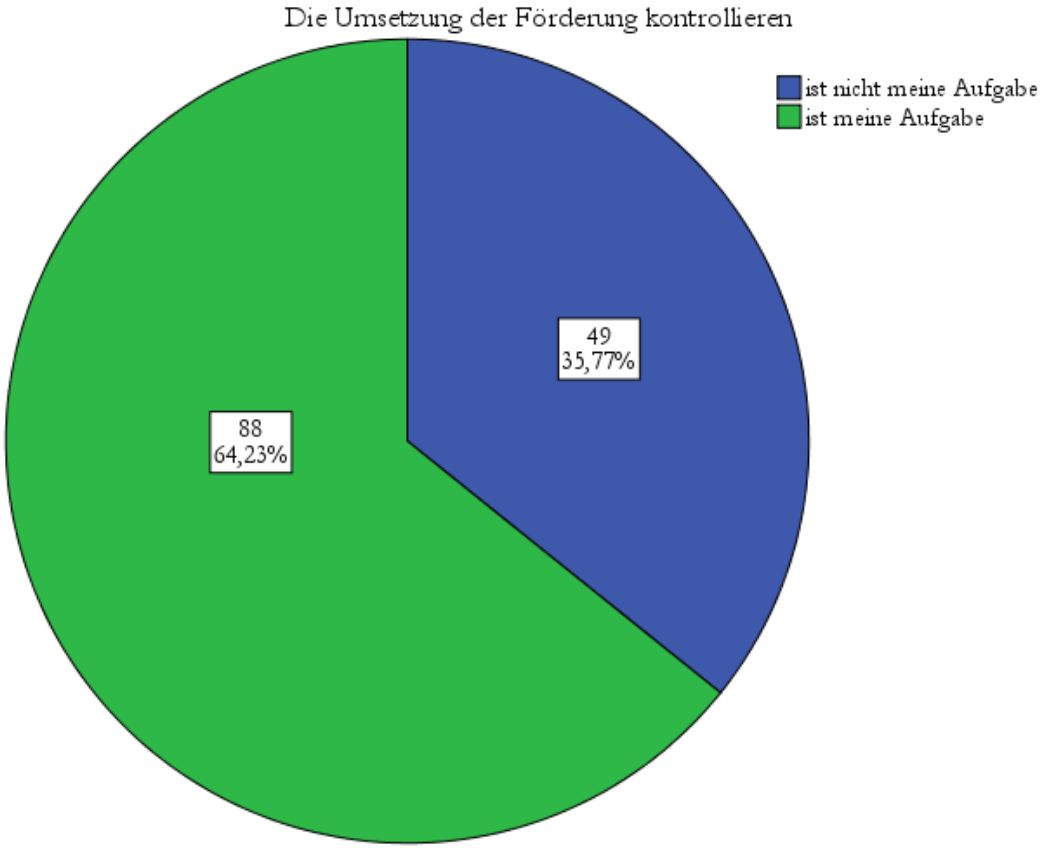
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 5 | 3,6 | 4,2 | 4,2 |
| | selten | 15 | 10,7 | 12,5 | 16,7 |
| | häufig | 26 | 18,6 | 21,7 | 38,3 |
| | sehr häufig | 74 | 52,9 | 61,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 120 | 85,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 20 | 14,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

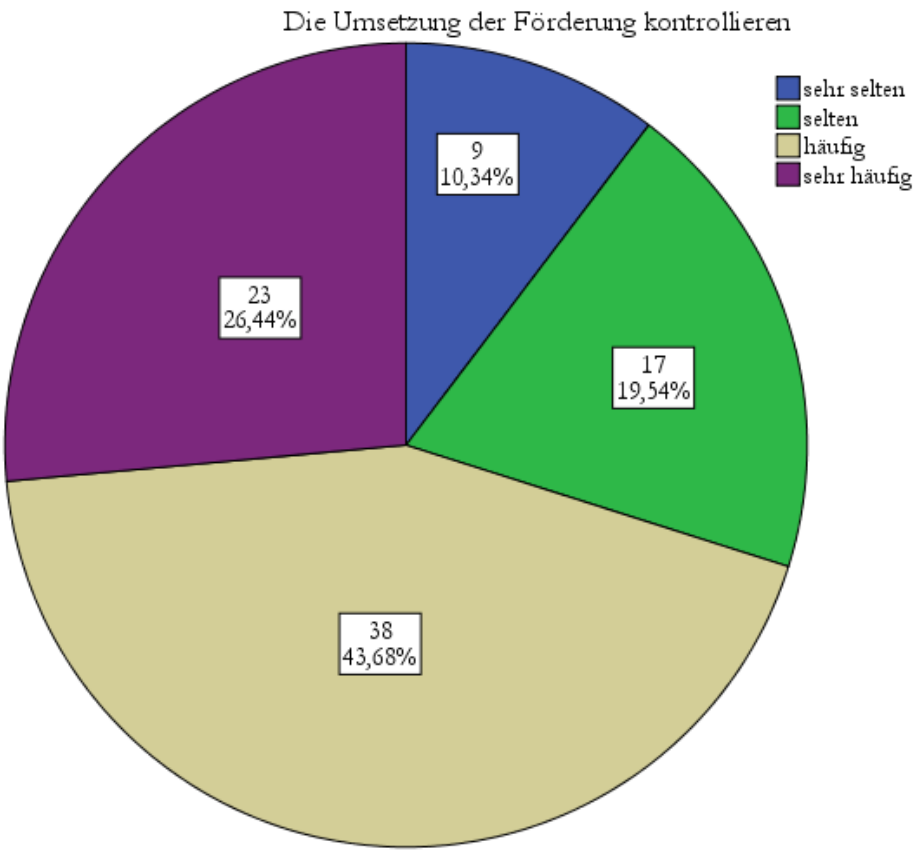
zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 35,8 | 35,8 |
| | ist meine Aufgabe | 88 | 62,9 | 64,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren: Häufigkeit

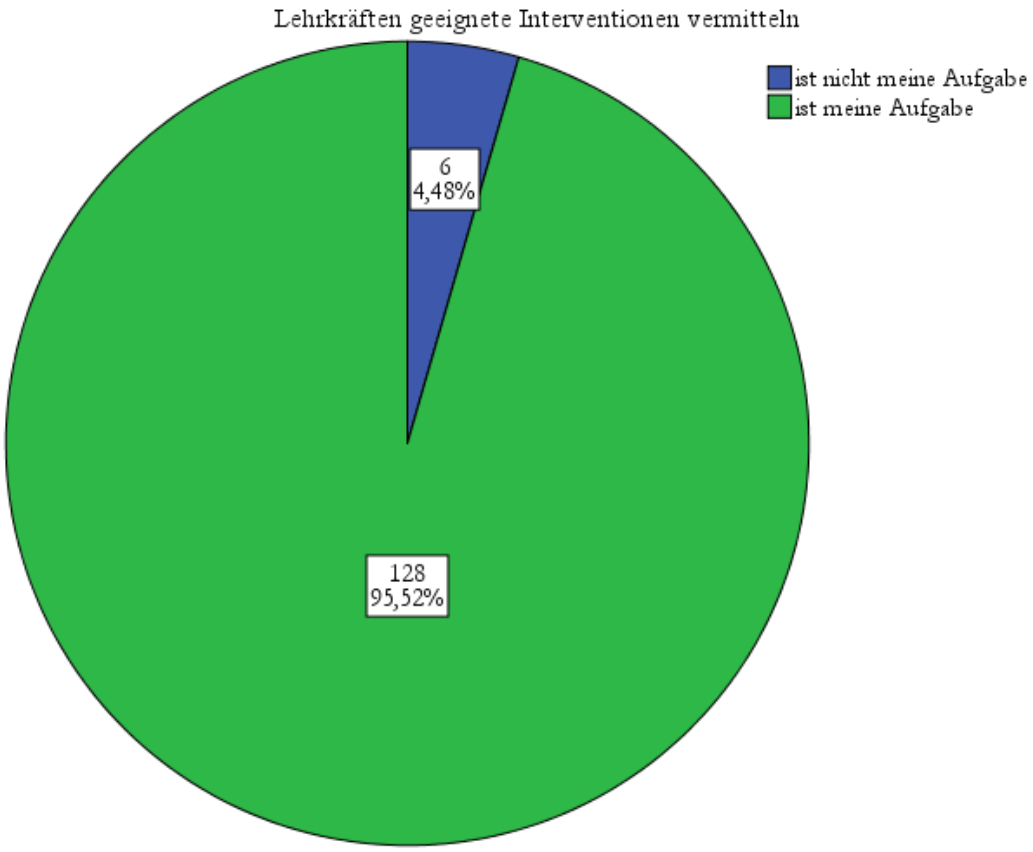
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 10,3 | 10,3 |
| | selten | 17 | 12,1 | 19,5 | 29,9 |
| | häufig | 38 | 27,1 | 43,7 | 73,6 |
| | sehr häufig | 23 | 16,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 87 | 62,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 53 | 37,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

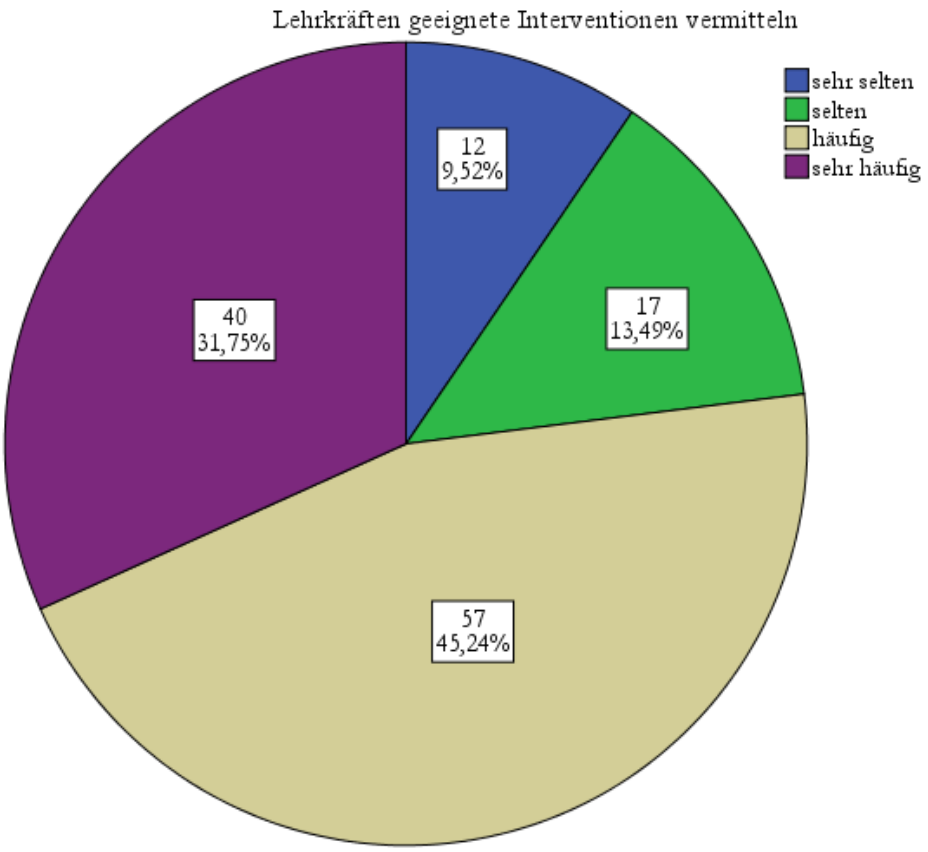
zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 95,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln: Häufigkeit

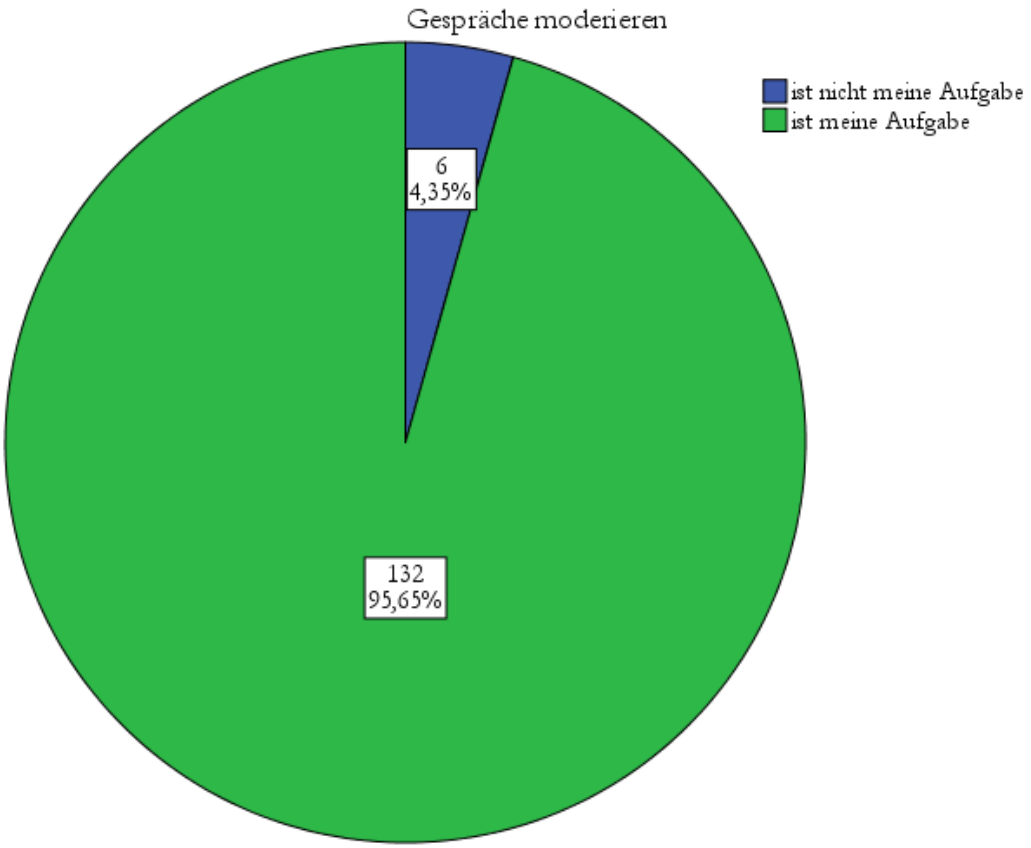
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,5 | 9,5 |
| | selten | 17 | 12,1 | 13,5 | 23,0 |
| | häufig | 57 | 40,7 | 45,2 | 68,3 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 31,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.25 Gespräche moderieren

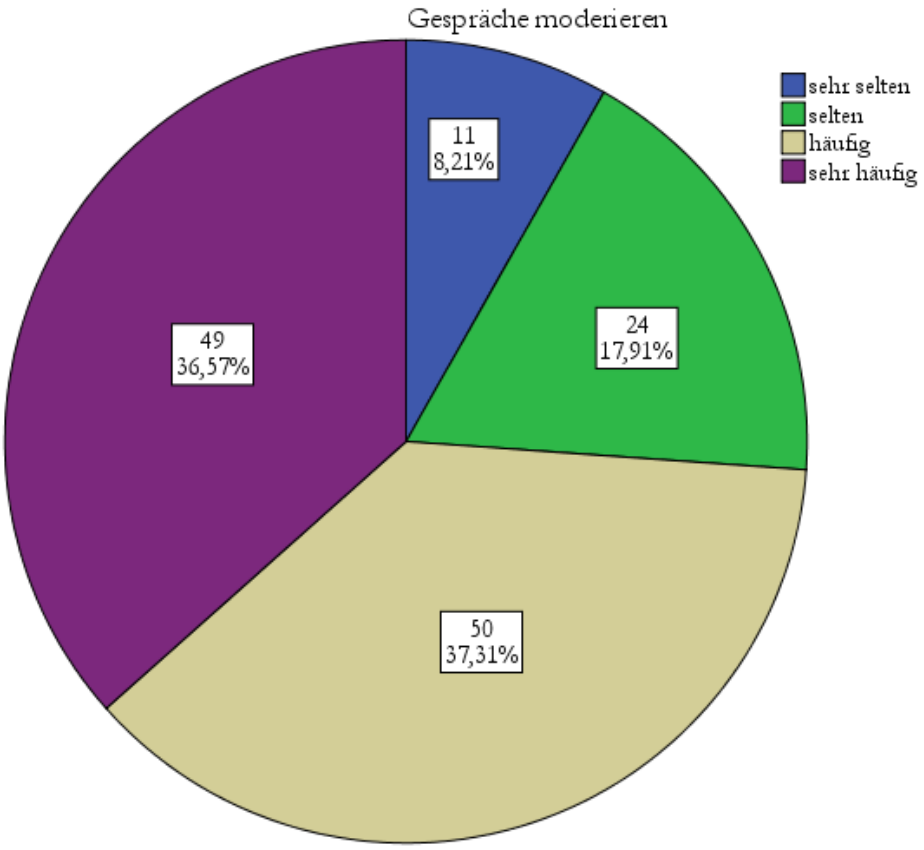
zu II.25 Gespräche moderieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | ist meine Aufgabe | 132 | 94,3 | 95,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.25 Gespräche moderieren: Häufigkeit

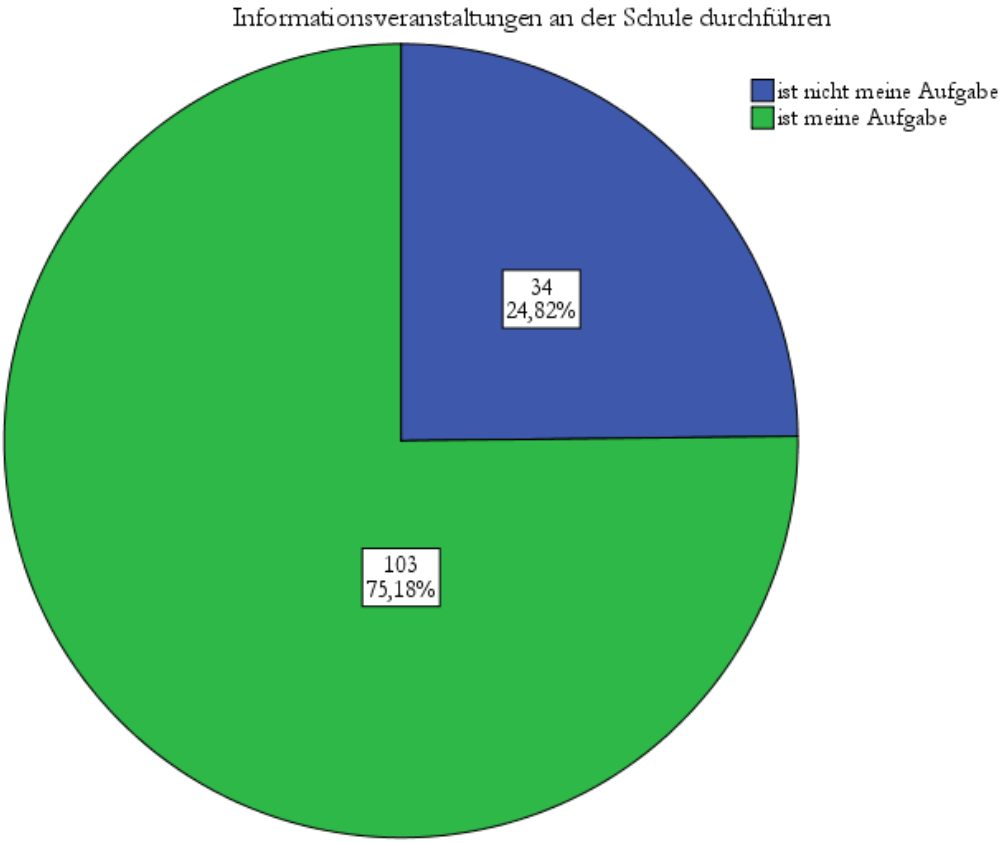
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,2 | 8,2 |
| | selten | 24 | 17,1 | 17,9 | 26,1 |
| | häufig | 50 | 35,7 | 37,3 | 63,4 |
| | sehr häufig | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

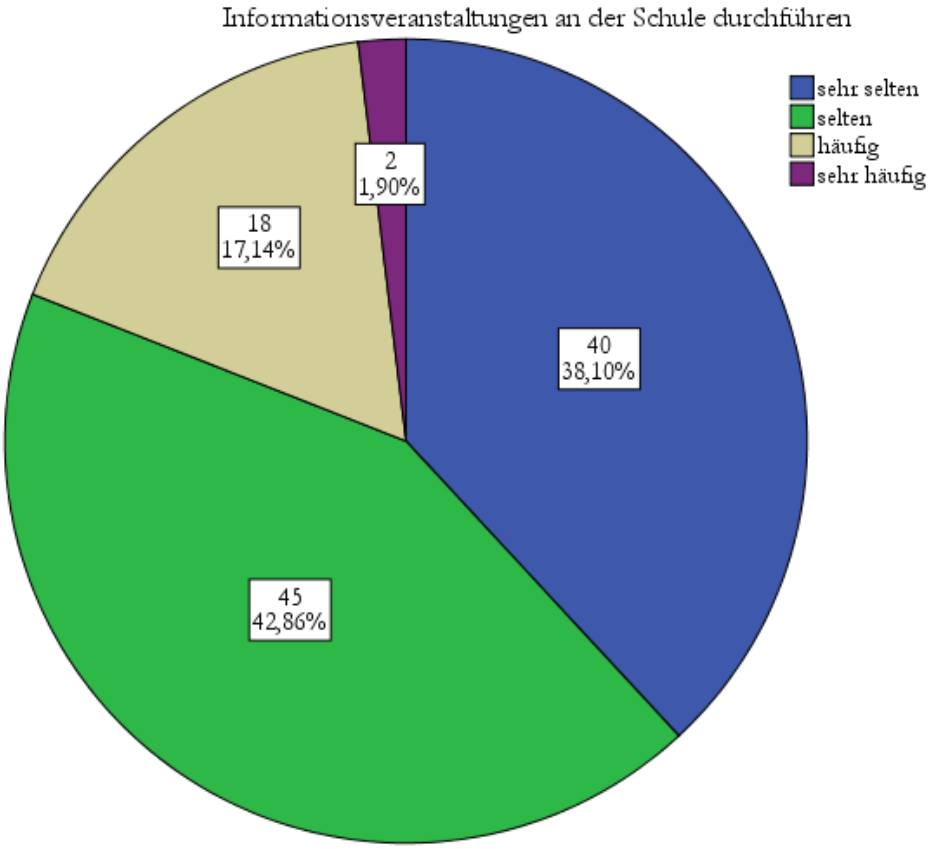
zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 34 | 24.3 | 24.8 | 24.8 |
| | ist meine Aufgabe | 103 | 73.6 | 75.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen: Häufigkeiten

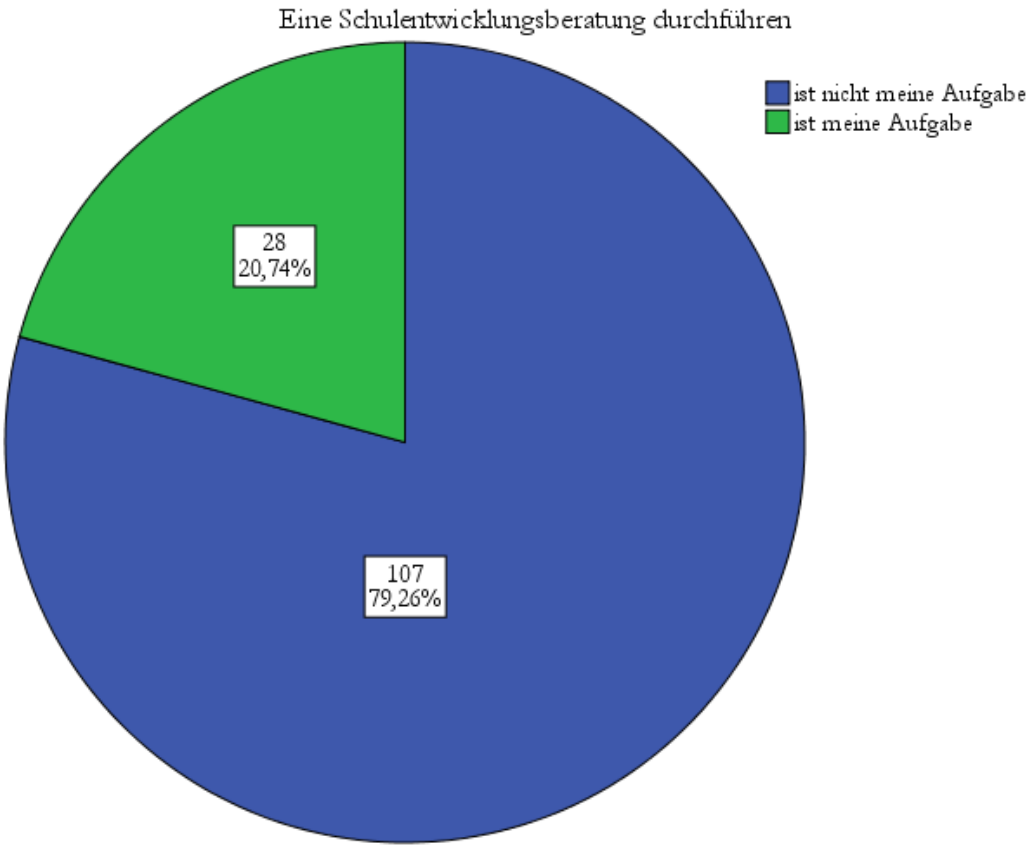
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 40 | 28,6 | 38,1 | 38,1 |
| | selten | 45 | 32,1 | 42,9 | 81,0 |
| | häufig | 18 | 12,9 | 17,1 | 98,1 |
| | sehr häufig | 2 | 1,4 | 1,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 105 | 75,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 35 | 25,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

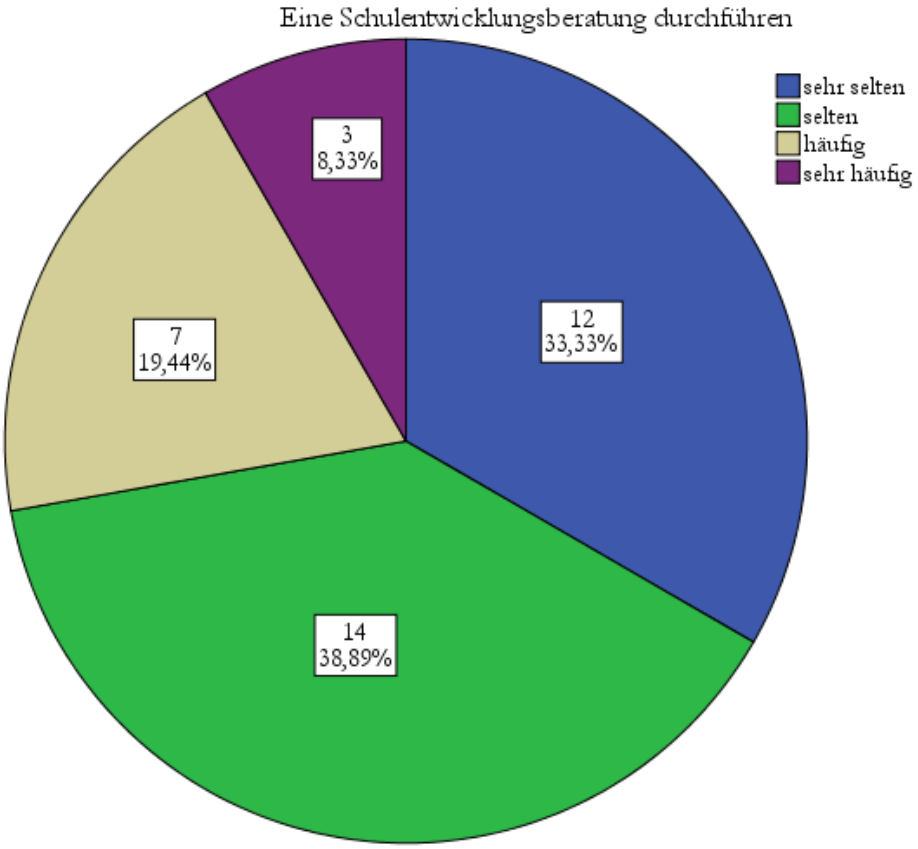
zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 107 | 76.4 | 79.3 | 79.3 |
| | ist meine Aufgabe | 28 | 20.0 | 20.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 135 | 96.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen: Häufigkeit

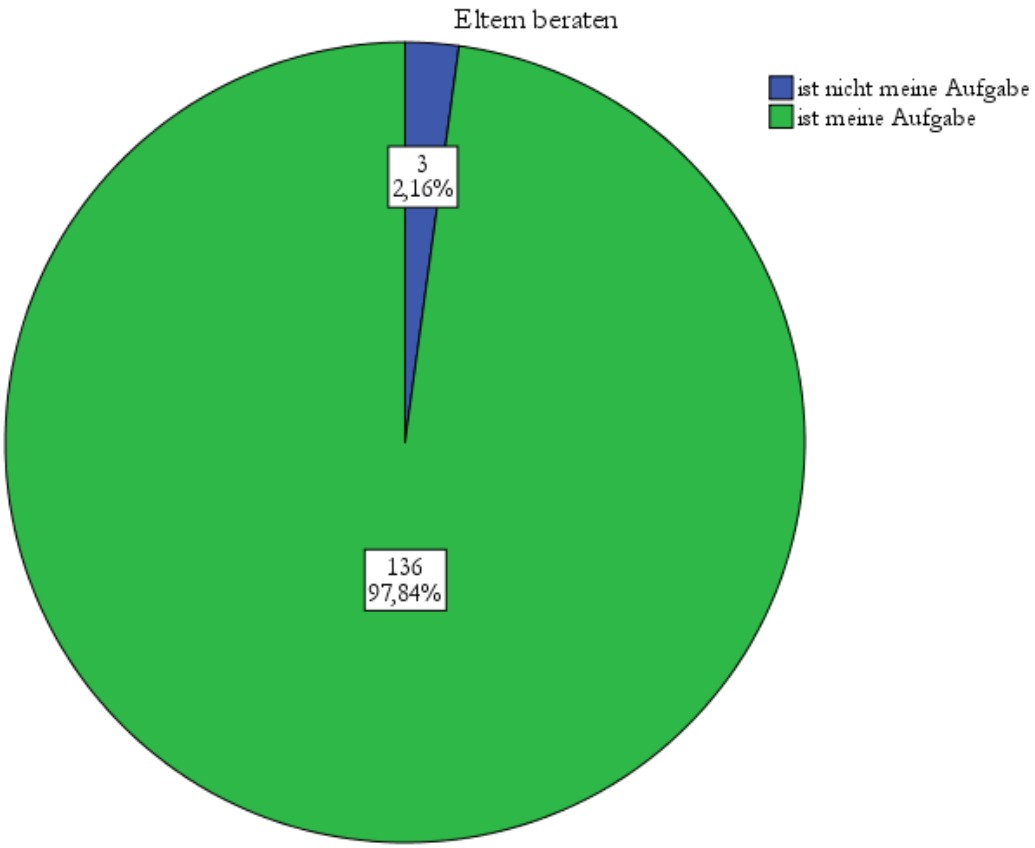
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 33,3 | 33,3 |
| | selten | 14 | 10,0 | 38,9 | 72,2 |
| | häufig | 7 | 5,0 | 19,4 | 91,7 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 8,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 36 | 25,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 104 | 74,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.28 Eltern beraten

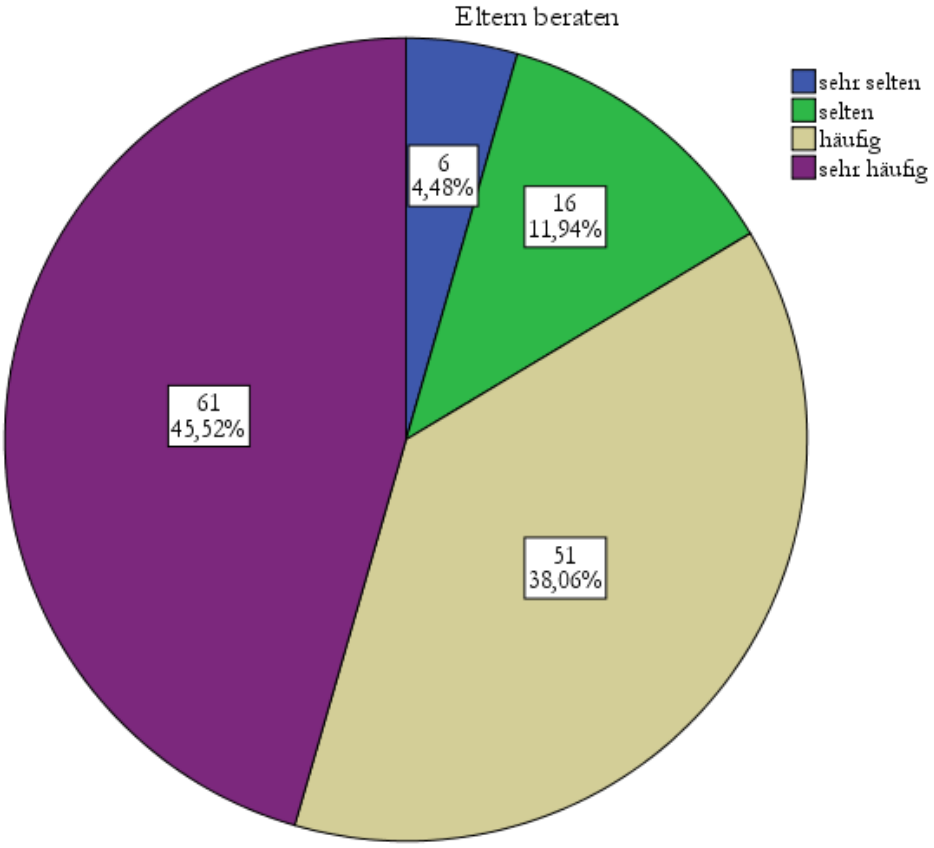
zu II.28 Eltern beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 3 | 2.1 | 2.2 | 2.2 |
| | ist meine Aufgabe | 136 | 97.1 | 97.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.28 Eltern beraten: Häufigkeit

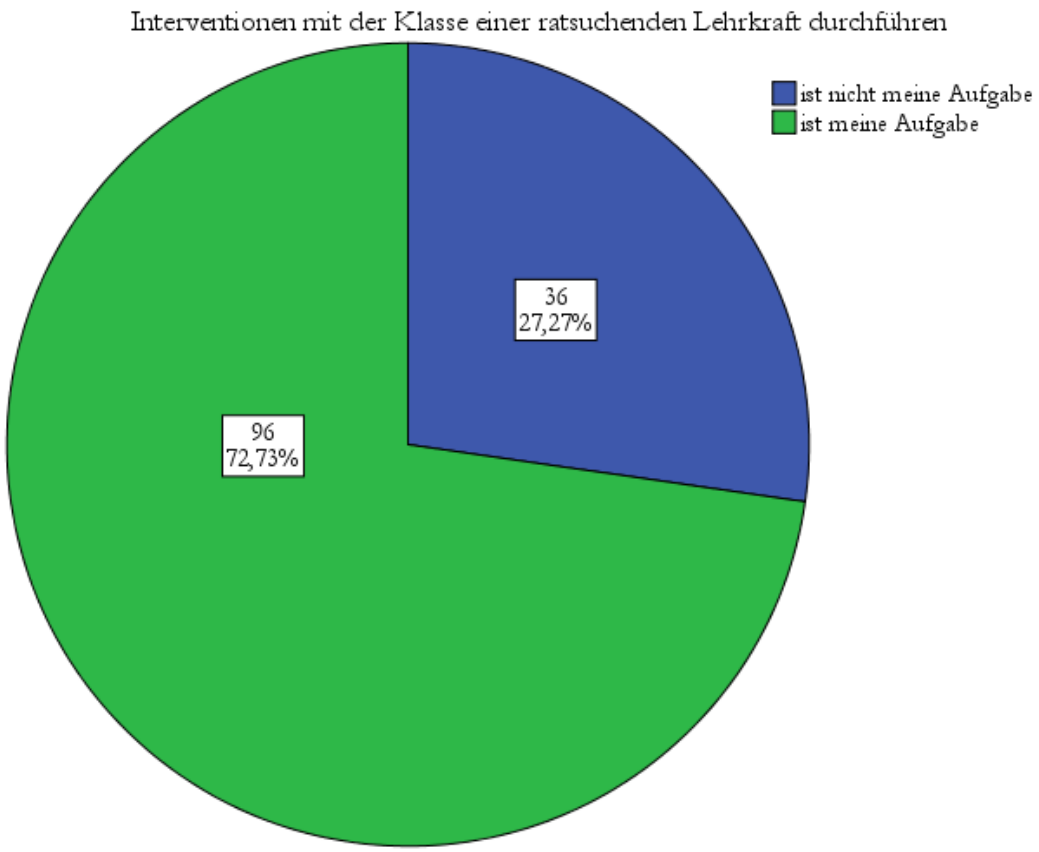
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | selten | 16 | 11,4 | 11,9 | 16,4 |
| | häufig | 51 | 36,4 | 38,1 | 54,5 |
| | sehr häufig | 61 | 43,6 | 45,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

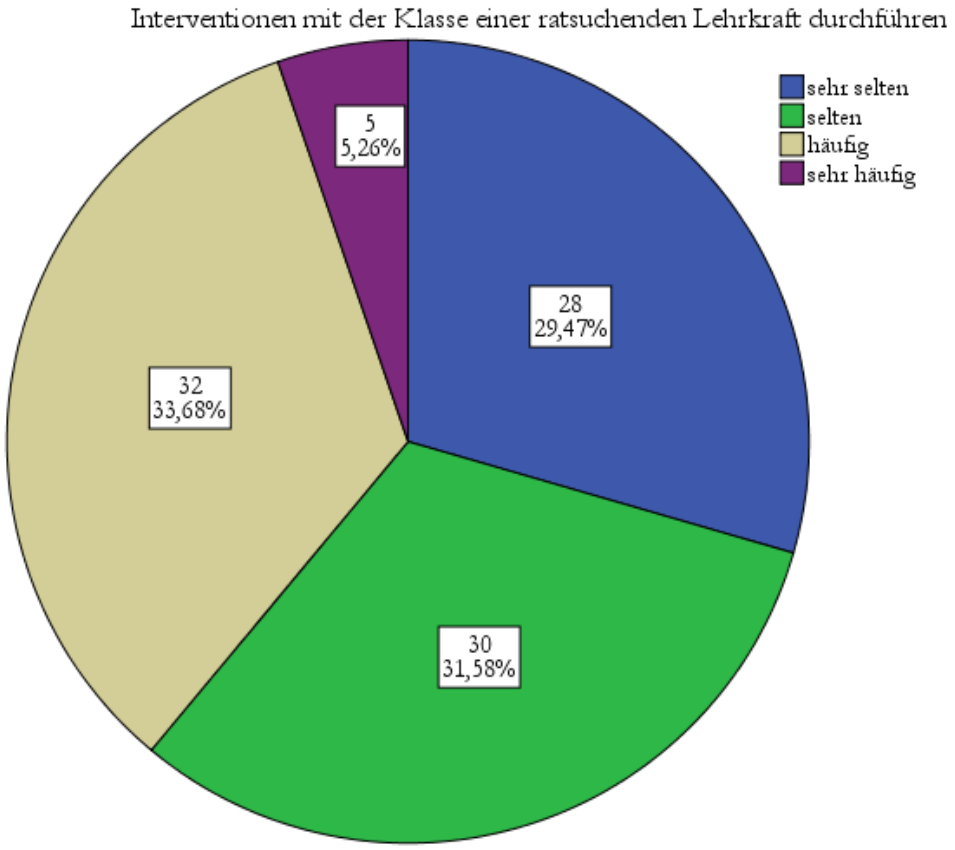
zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 36 | 25.7 | 27.3 | 27.3 |
| | ist meine Aufgabe | 96 | 68.6 | 72.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 132 | 94.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 8 | 5.7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen: Häufigkeit

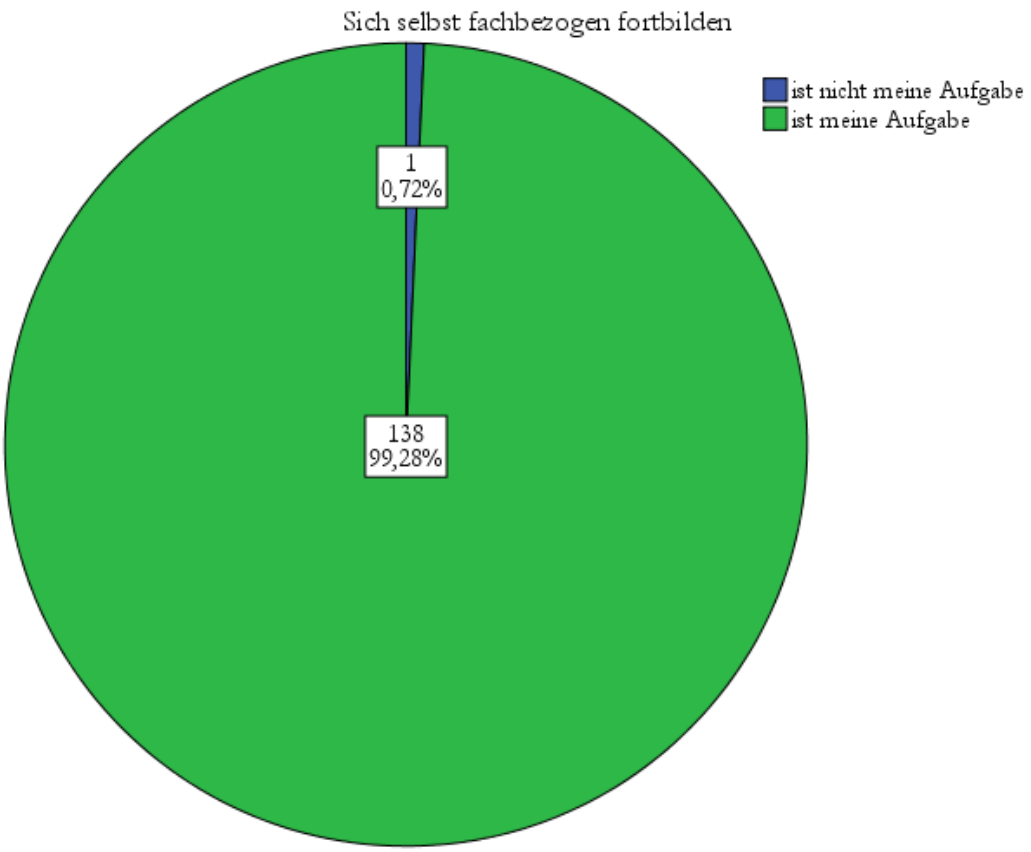
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 28 | 20.0 | 29.5 | 29.5 |
| | selten | 30 | 21.4 | 31.6 | 61.1 |
| | häufig | 32 | 22.9 | 33.7 | 94.7 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 5.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 95 | 67.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 45 | 32.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

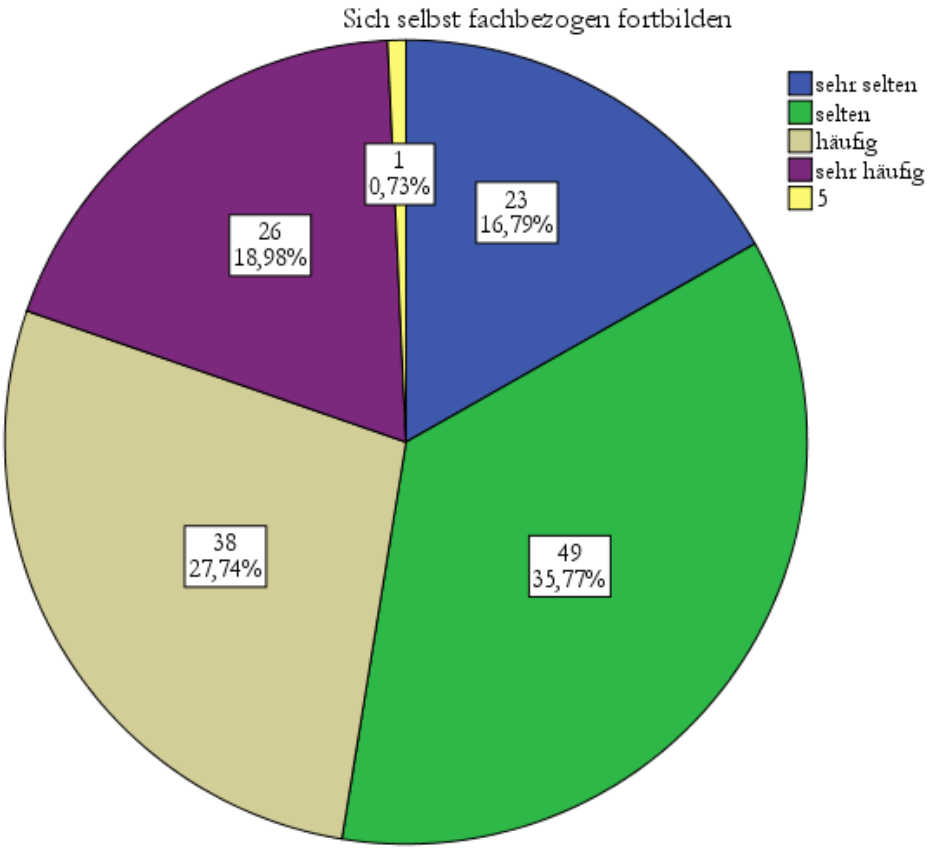
zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | .7 | .7 | .7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98.6 | 99.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden: Häufigkeit

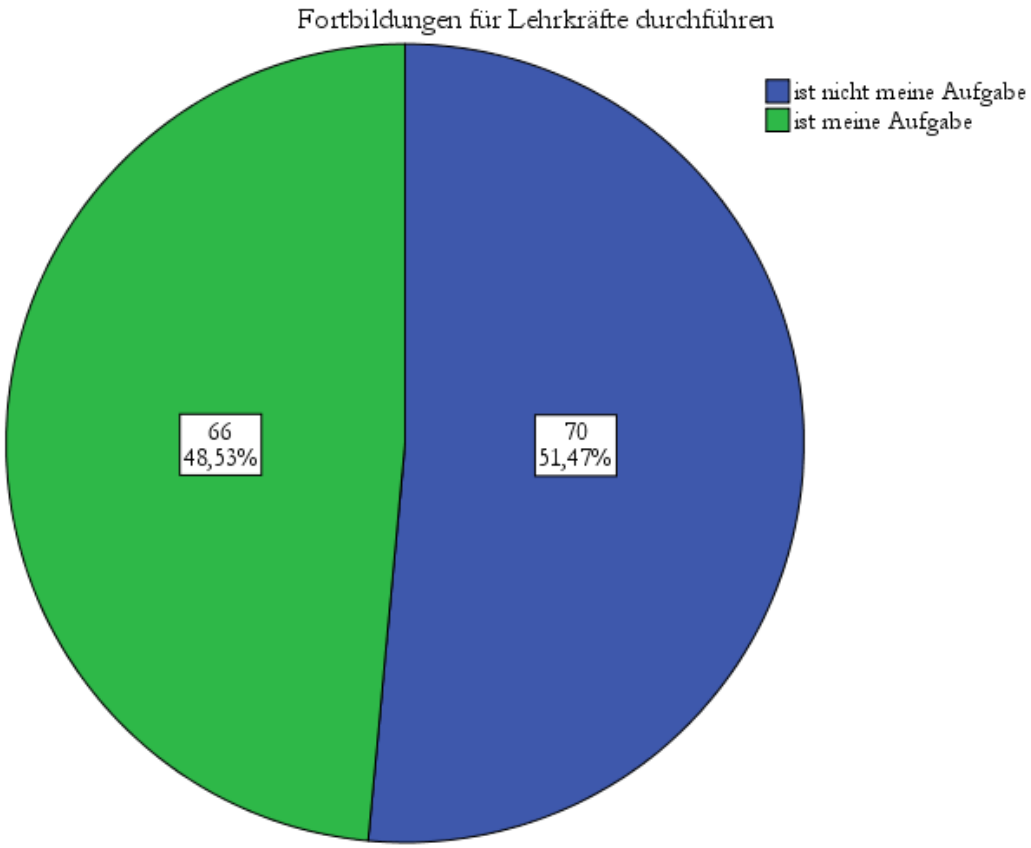
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 23 | 16.4 | 16.8 | 16.8 |
| | selten | 49 | 35.0 | 35.8 | 52.6 |
| | häufig | 38 | 27.1 | 27.7 | 80.3 |
| | sehr häufig | 26 | 18.6 | 19.0 | 99.3 |
| | 5 | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

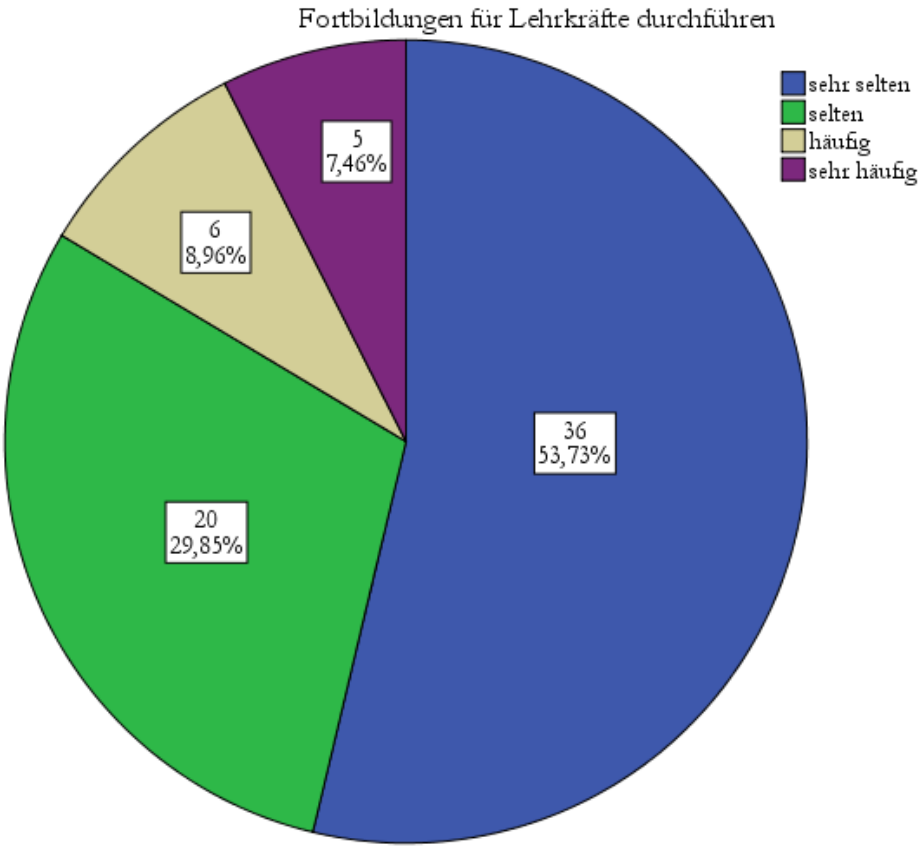
zu II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 70 | 50.0 | 51.5 | 51.5 |
| | ist meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 48.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II. 31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen: Häufigkeit

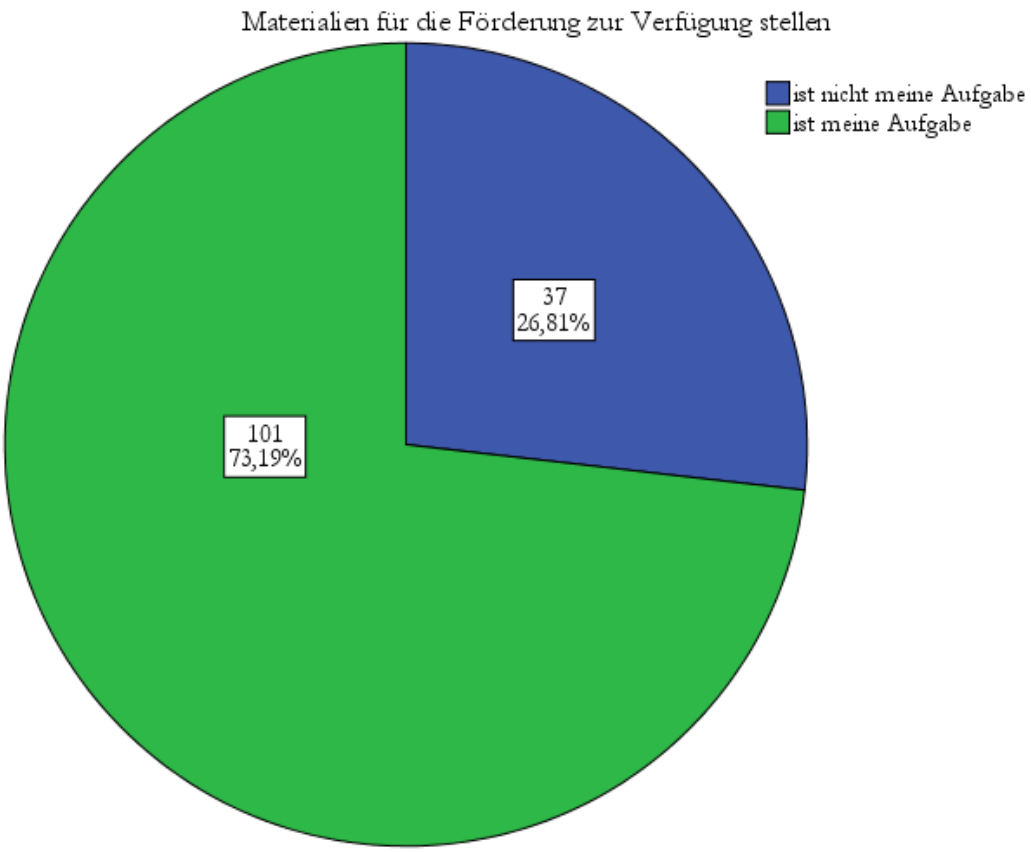
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25.7 | 53.7 | 53.7 |
| | selten | 20 | 14.3 | 29.9 | 83.6 |
| | häufig | 6 | 4.3 | 9.0 | 92.5 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 7.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 67 | 47.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 73 | 52.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

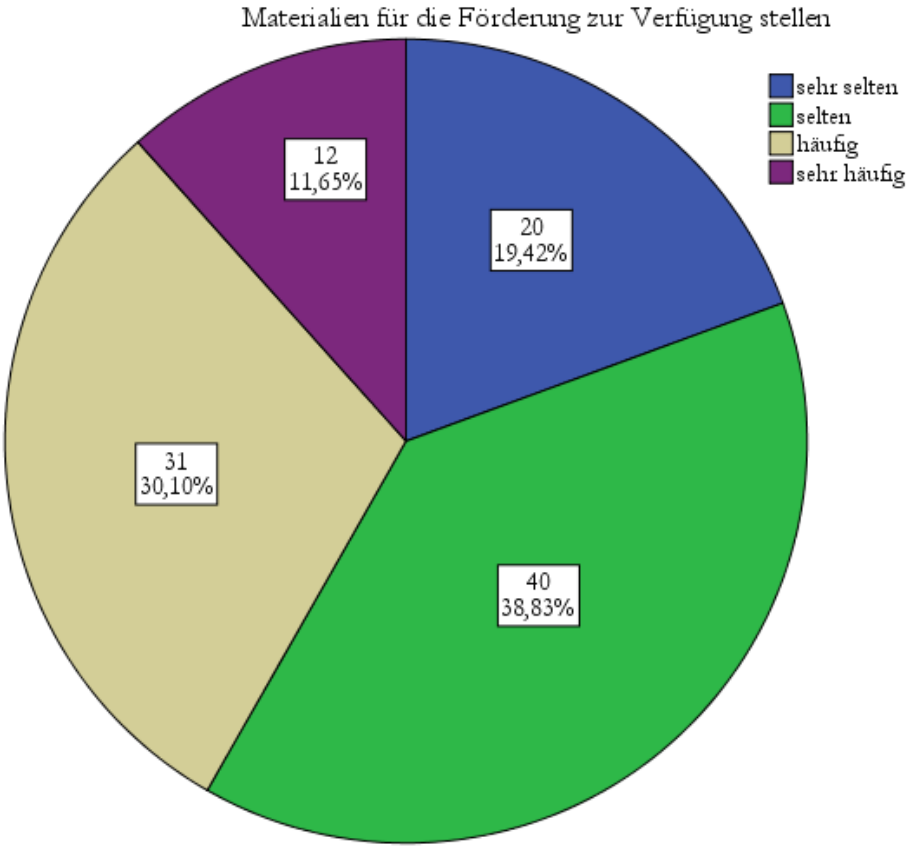
zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26.4 | 26.8 | 26.8 |
| | ist meine Aufgabe | 101 | 72.1 | 73.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 138 | 98.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen: Häufigkeit

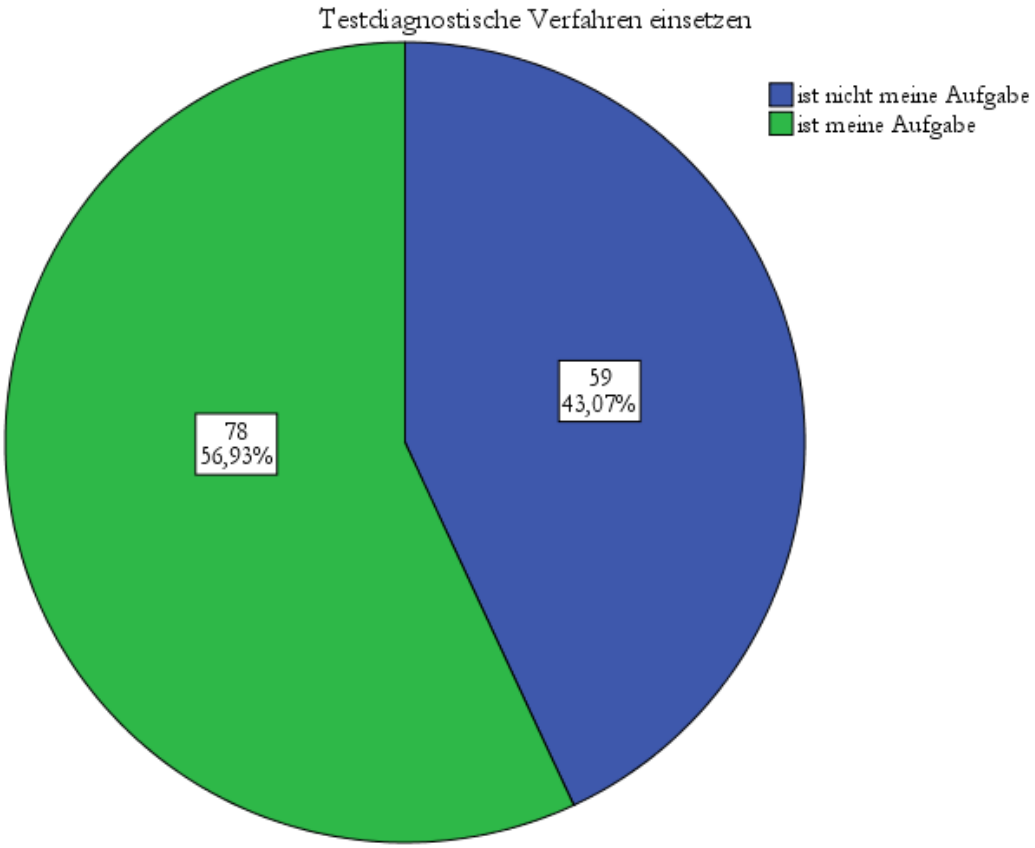
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 20 | 14.3 | 19.4 | 19.4 |
| | selten | 40 | 28.6 | 38.8 | 58.3 |
| | häufig | 31 | 22.1 | 30.1 | 88.3 |
| | sehr häufig | 12 | 8.6 | 11.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 103 | 73.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 37 | 26.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

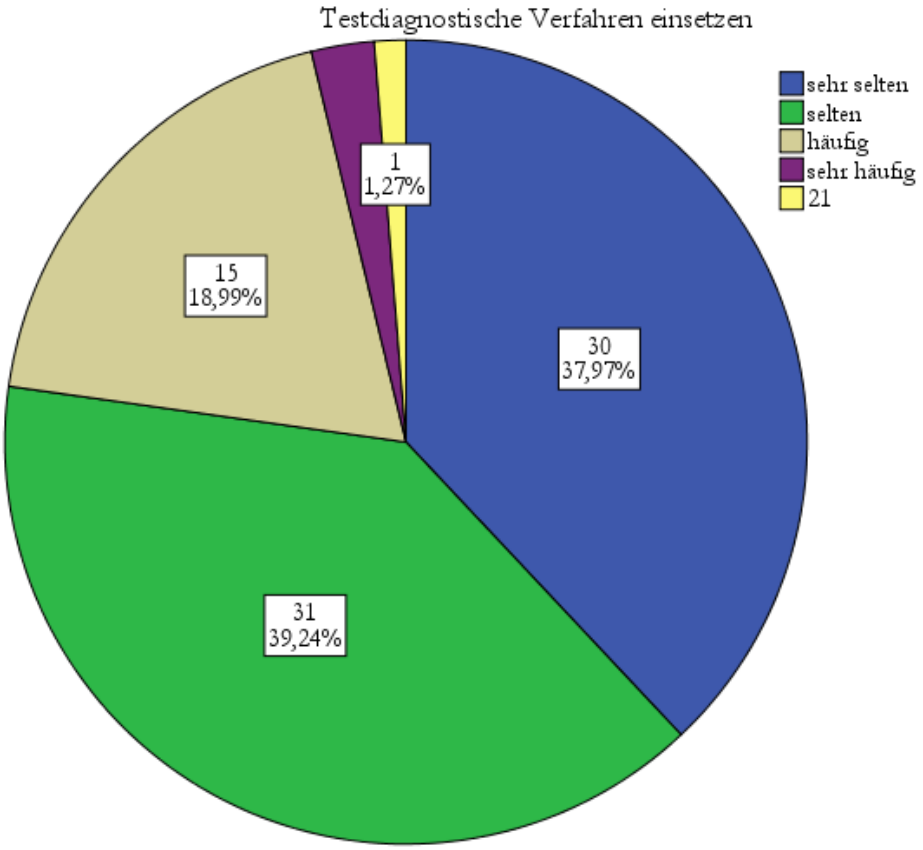
zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 59 | 42.1 | 43.1 | 43.1 |
| | ist meine Aufgabe | 78 | 55.7 | 56.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen: Häufigkeit

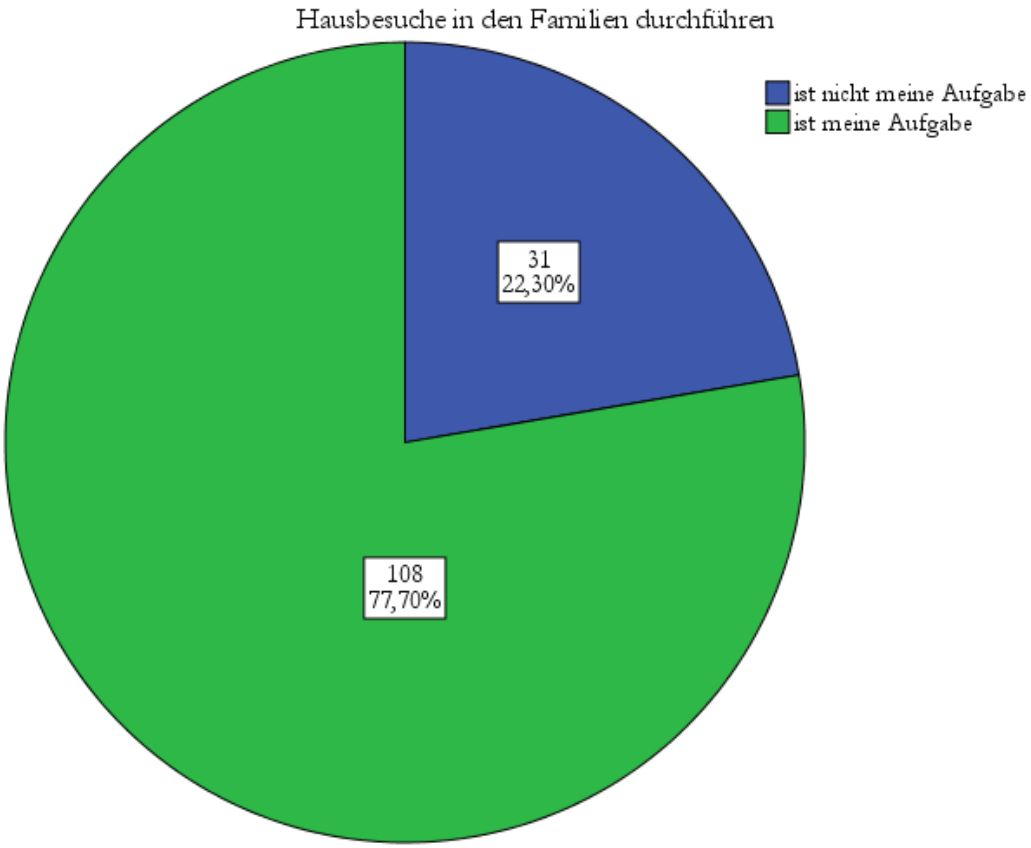
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 30 | 21.4 | 38.0 | 38.0 |
| | selten | 31 | 22.1 | 39.2 | 77.2 |
| | häufig | 15 | 10.7 | 19.0 | 96.2 |
| | sehr häufig | 2 | 1.4 | 2.5 | 98.7 |
| | 21 | 1 | .7 | 1.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 79 | 56.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 61 | 43.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

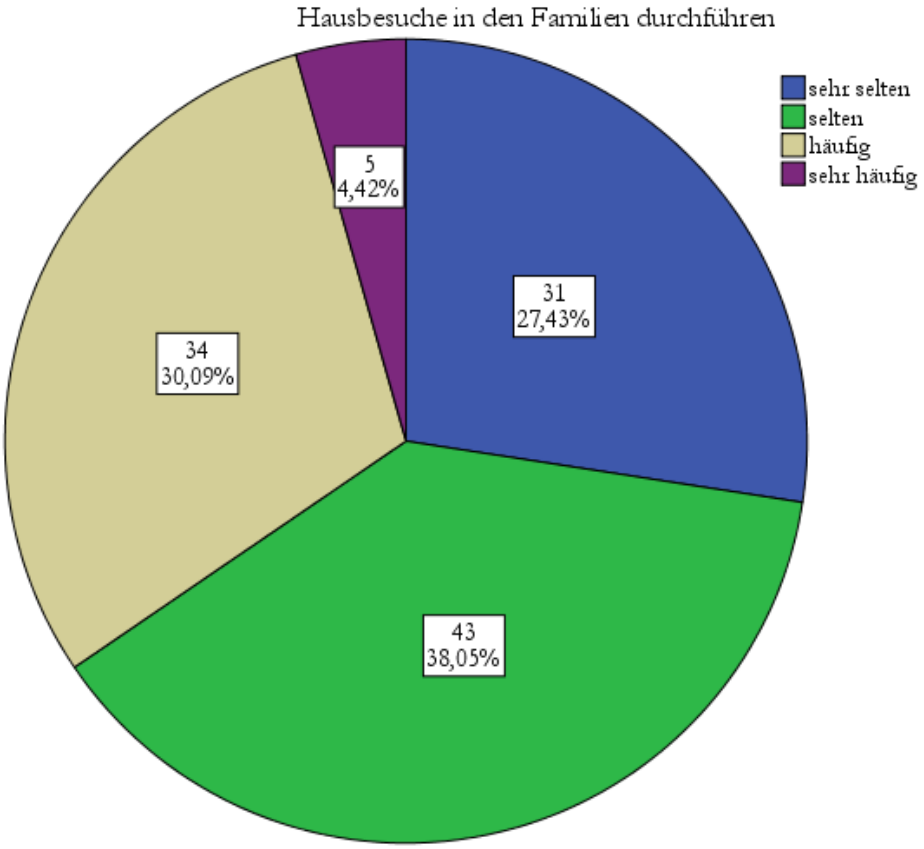
zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 31 | 22.1 | 22.3 | 22.3 |
| | ist meine Aufgabe | 108 | 77.1 | 77.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen: Häufigkeit

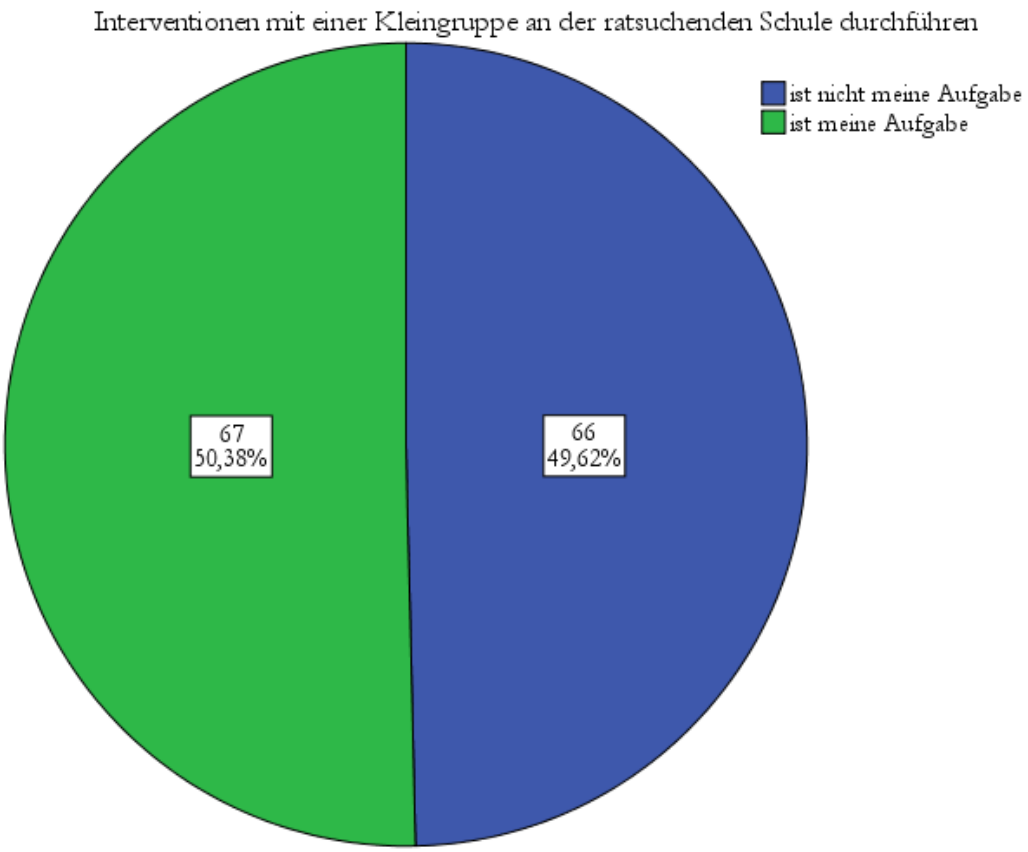
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22.1 | 27.4 | 27.4 |
| | selten | 43 | 30.7 | 38.1 | 65.5 |
| | häufig | 34 | 24.3 | 30.1 | 95.6 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 4.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 113 | 80.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 27 | 19.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

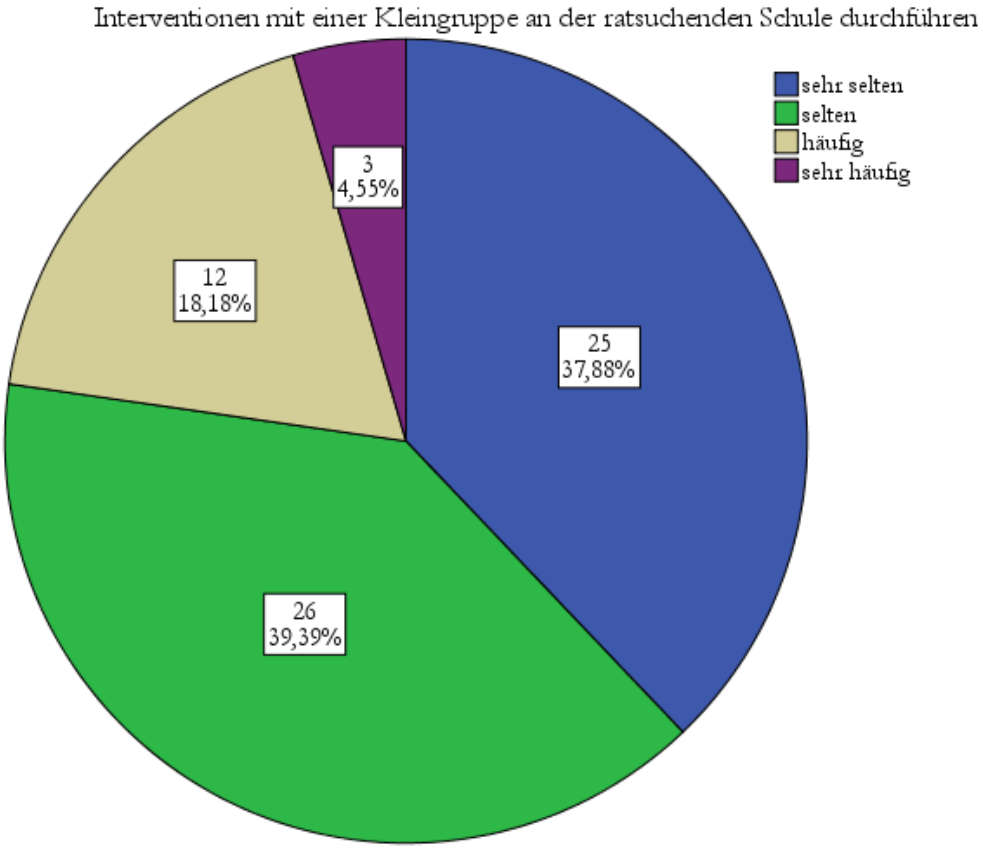
zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 49.6 | 49.6 |
| | ist meine Aufgabe | 67 | 47.9 | 50.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 133 | 95.0 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 7 | 5.0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

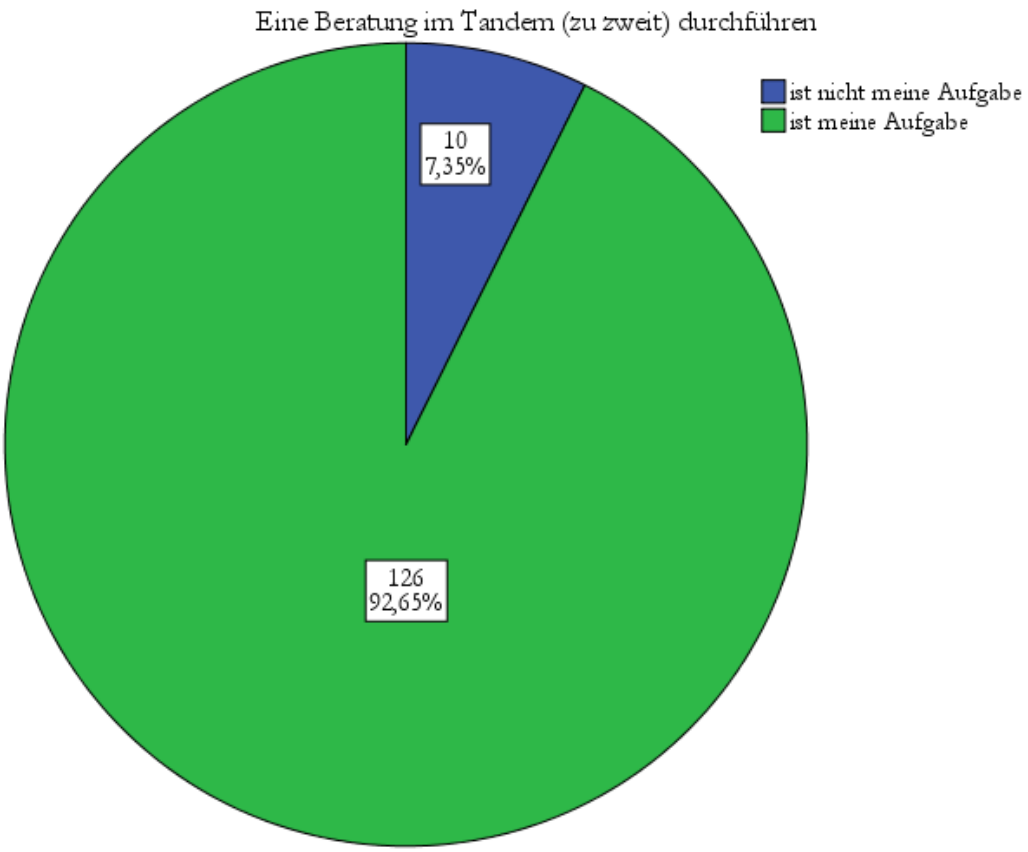
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 25 | 17.9 | 37.9 | 37.9 |
| | selten | 26 | 18.6 | 39.4 | 77.3 |
| | häufig | 12 | 8.6 | 18.2 | 95.5 |
| | sehr häufig | 3 | 2.1 | 4.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 66 | 47.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 74 | 52.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

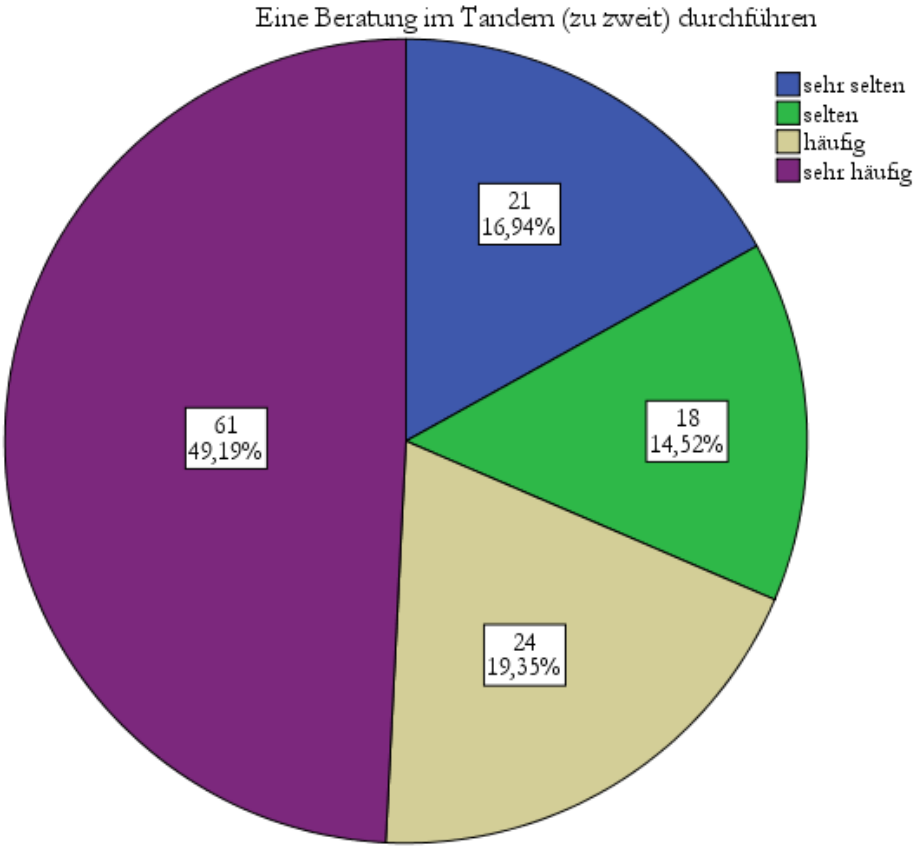
zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 10 | 7.1 | 7.4 | 7.4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90.0 | 92.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15.0 | 16.9 | 16.9 |
| | selten | 18 | 12.9 | 14.5 | 31.5 |
| | häufig | 24 | 17.1 | 19.4 | 50.8 |
| | sehr häufig | 61 | 43.6 | 49.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 124 | 88.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II. Gibt es weitere Aufgaben, die Sie in Ihrer MoDiBUS- Tätigkeit übernehmen

| |
|---|
| Sek I, sehr selten Gespräche mit SuS; k.A.: bisher noch nicht |
| Absprache mit sGv, Beratung zu Inklusion, Gutachten |
| AK ESE für FöLs, InhaltsDBs an Regelschulen |
| Ansprechpartner für SL; Verteilung Fälle (Orga) |
| Aushilfe für Schulleitung und Fachberatung zur Schulentwicklung, die als nicht hilfreich erlebt wurde |
| Autismus- Expertengruppe |
| Coaching Methode "The Work", teilw. auch mit Schülern |
| Einzelförderung (Containment, Coaching, Konzentrationstraining |
| Entscheidungskonferenzen beim ASD, Gutachten schreiben, Vernetzung zw. Ki.Ju-Psychiatern, Soz.arbeit und Erziehenden |
| Erstellung Gutachten, Sichtung Schulakte, probeweise Beschulung ein eigener Klasse |
| Evaluationen, Gutachten |
| FoBi I- Helfer nach 35a |
| Formulieren eine Fördergutachtens |
| Gespräche mit SL (Konfliktlösungen, Umgang mit SuS optimieren |
| Gutachten ESE schreiben, Teilnahme an Konferenzen HzE + HPG im Jugendamt u. weitere Gespräche |
| Gutachten schreiben |
| Gutachtenerstellung, Evaluation FöPläne |
| II.23: begleiten (6x); nicht kontrollieren! |
| II.29: noch nicht angefragt |
| Integrationshelfer beraten/ sich absprechen |
| Kontaktpflege außerschulische Institutionen, Vernetzung, Durchführung regionale FoBi |
| Kontaktpflege/ Vernetzung, regionale FoBi Mobile Dienste |
| Konzeptentwicklung für Kommune, Supervision, AG FöZ (Vernetzung Beratungs-/ Schulteam) |
| Kooperation ASD + Jugendhilfestation (freier Träger) |
| Koordination Teamtreffen, Doku Arbeitszeit, Koll. Fallberatung, Korrespondenz mit Klienten |
| Koordinator für BUS, Berater für Berater, selten eigene Beratungen in Schule |
| Mobbingprävention (auch außerhalb Einzugsbereich) |

| |
|---|
| priv. Sit. der KL, SL beraten (kreative Lösungen), Schulpsychologen "einnorden" |
| Sprechzeiten an den Regelschulen8 |
| Sprechzeiten, |
| Superversion, Teamsitzungen, Flyer, Falldoku, Fragebögen, Schweigepflichtsentbindung, ... entwickelt |
| syst.-kurzzeit. Interventionen für Schule weiterentwickeln |

Kommentare und Rückfragen

| |
|---|
| Außenwirkung der Arbeit im MoDiBUS belastend (Tun ja nix) |
| Begriffe unklar: Kontrolle, Coaching, Doku, SUS beobachten, |
| fachlicher Rückhalt: Schulpsych, Beratung, Supervision, FoBi |
| Großteam: 32 Jahre bestehen/ 30 Mitarbeiter |
| Ideen für FoBis?, fehlende Anerkennung |
| II.17 ... fallbezogen; II.23 ...reflektieren; II.24 ... erarbeiten; II.29/.35 - keine Kapazitäten |
| II.35 Konzept Familienklasse |
| im SekI Team ganz andere Arbeitsweise |
| MoDiBUS effektiv u. wichtig; keine geeignete FoBi; alleine wenig effizient, 17 GSen/ 13,5 Std-zu wenig |
| MoDiBUS greift zu spät; sGv vor MoDiBUS, daher nicht in Prim.bereich, Hilfen früher: Elternhaus/ Kindergarten |
| nie? |
| nur 8 Std. |
| SBZ vs Mobiler Dienst (keine Beratung) |
| Tandem FöL/ SozPäd v. ASD |
| Tandem FöL/ SozPäd v. ASD nach Gutachten |
| Tandem FöL/ SozPäd. vom Jugendamt |
| Tätigkeiten, die noch nie abgerufen wurden, geringe Stundenzahl - sehr häufig |
| v.a. zu Rahmenbedingungen |
| Vermischung FöS-SL und MoDiBUS (Aufnahme Schüler, ... |
| Verunsicherung systembez. Ressourcen |

## Übersicht der Ergebnisse nach Aufgabenclustern

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Information | Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | II.10 |
| | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein *(z.B. Nachteilsausgleiche)* | II.1 |
| | Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | II.26 |

zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 39 | 27,9 | 31,0 | 31,0 |
| | selten | 36 | 25,7 | 28,6 | 59,5 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 34,1 | 93,7 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 11 | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 92,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,6 | 4,6 |
| | selten | 46 | 32,9 | 35,1 | 39,7 |
| | häufig | 63 | 45,0 | 48,1 | 87,8 |
| | sehr häufig | 16 | 11,4 | 12,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 34 | 24.3 | 24.8 | 24.8 |
| | ist meine Aufgabe | 103 | 73.6 | 75.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen: Häufigkeiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 40 | 28,6 | 38,1 | 38,1 |
| | selten | 45 | 32,1 | 42,9 | 81,0 |
| | häufig | 18 | 12,9 | 17,1 | 98,1 |
| | sehr häufig | 2 | 1,4 | 1,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 105 | 75,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 35 | 25,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Diagnostik | Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | II.15 |
| | Testdiagnostische Verfahren einsetzen | II.33 |
| | SchülerInnen im Unterricht beobachten | II.18 |

zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,0 | 37,0 |
| | ist meine Aufgabe | 87 | 62,1 | 63,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15,0 | 23,9 | 23,9 |
| | selten | 36 | 25,7 | 40,9 | 64,8 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 26,1 | 90,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 9,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 88 | 62,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 52 | 37,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 59 | 42.1 | 43.1 | 43.1 |
| | ist meine Aufgabe | 78 | 55.7 | 56.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 30 | 21.4 | 38.0 | 38.0 |
| | selten | 31 | 22.1 | 39.2 | 77.2 |
| | häufig | 15 | 10.7 | 19.0 | 96.2 |
| | sehr häufig | 2 | 1.4 | 2.5 | 98.7 |
| | 21 | 1 | .7 | 1.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 79 | 56.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 61 | 43.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| | ist meine Aufgabe | 135 | 96,4 | 96,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,0 | 9,0 |
| | selten | 25 | 17,9 | 18,7 | 27,6 |
| | häufig | 42 | 30,0 | 31,3 | 59,0 |
| | sehr häufig | 55 | 39,3 | 41,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Förderplanung | Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | II.5 |
| | Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | II.32 |
| | Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | II.23 |

zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 21 | 15,0 | 15,1 | 15,1 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 84,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 10,5 | 10,5 |
| | selten | 30 | 21,4 | 26,3 | 36,8 |
| | häufig | 44 | 31,4 | 38,6 | 75,4 |
| | sehr häufig | 28 | 20,0 | 24,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 114 | 81,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 26 | 18,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26.4 | 26.8 | 26.8 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 101 | 72.1 | 73.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 138 | 98.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 20 | 14.3 | 19.4 | 19.4 |
| | selten | 40 | 28.6 | 38.8 | 58.3 |
| Gültig | häufig | 31 | 22.1 | 30.1 | 88.3 |
| | sehr häufig | 12 | 8.6 | 11.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 103 | 73.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 37 | 26.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 35,8 | 35,8 |
| | ist meine Aufgabe | 88 | 62,9 | 64,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 10,3 | 10,3 |
| | selten | 17 | 12,1 | 19,5 | 29,9 |
| | häufig | 38 | 27,1 | 43,7 | 73,6 |
| | sehr häufig | 23 | 16,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 87 | 62,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 53 | 37,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Vernetzung Fall | An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen | II.11 |
|---|---|---|
| | Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | II.7 |

zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,0 | 25,4 |
| | häufig | 66 | 47,1 | 47,8 | 73,2 |
| | sehr häufig | 37 | 26,4 | 26,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,4 | 4,4 |
| | selten | 31 | 22,1 | 23,0 | 27,4 |
| | häufig | 58 | 41,4 | 43,0 | 70,4 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 29,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Intervention | Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | II.29 |
| | Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | II.35 |
| | Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | II.2 |
| | Eine Kurzzeit- Fördergruppe (im Sinne einer Ersatzbeschulung) leiten | II.9 |

zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 36 | 25.7 | 27.3 | 27.3 |
| | ist meine Aufgabe | 96 | 68.6 | 72.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 132 | 94.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 8 | 5.7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 28 | 20.0 | 29.5 | 29.5 |
| | selten | 30 | 21.4 | 31.6 | 61.1 |
| | häufig | 32 | 22.9 | 33.7 | 94.7 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 5.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 95 | 67.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 45 | 32.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 49.6 | 49.6 |
| | ist meine Aufgabe | 67 | 47.9 | 50.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 133 | 95.0 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 7 | 5.0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 25 | 17.9 | 37.9 | 37.9 |
| | selten | 26 | 18.6 | 39.4 | 77.3 |
| | häufig | 12 | 8.6 | 18.2 | 95.5 |
| | sehr häufig | 3 | 2.1 | 4.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 66 | 47.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 74 | 52.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 41 | 29,3 | 29,9 | 29,9 |
| | ist meine Aufgabe | 95 | 67,9 | 69,3 | 99,3 |
| | 3 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 15 | 10.7 | 14.7 | 14.7 |
| | selten | 19 | 13.6 | 18.6 | 33.3 |
| Gültig | häufig | 35 | 25.0 | 34.3 | 67.6 |
| | sehr häufig | 33 | 23.6 | 32.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 102 | 72.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 38 | 27.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 121 | 86.4 | 89.0 | 89.0 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 15 | 10.7 | 11.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 52,4 | 52,4 |
| | selten | 7 | 5,0 | 33,3 | 85,7 |
| | häufig | 2 | 1,4 | 9,5 | 95,2 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 21 | 15,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 119 | 85,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Kompetenztransfer | Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | II.13 |
| | Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | II.24 |
| | Unterricht von Lehrkräften coachen | II.21 |
| | Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | II.31 |

zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 19 | 13,6 | 13,9 | 13,9 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 86,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 7,8 | 7,8 |
| | selten | 18 | 12,9 | 15,7 | 23,5 |
| | häufig | 53 | 37,9 | 46,1 | 69,6 |
| | sehr häufig | 35 | 25,0 | 30,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 115 | 82,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 25 | 17,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 95,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,5 | 9,5 |
| | selten | 17 | 12,1 | 13,5 | 23,0 |
| | häufig | 57 | 40,7 | 45,2 | 68,3 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 31,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,5 | 37,5 |
| | ist meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 62,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 10 | 7.1 | 11.8 | 11.8 |
| | selten | 34 | 24.3 | 40.0 | 51.8 |
| | häufig | 30 | 21.4 | 35.3 | 87.1 |
| | sehr häufig | 11 | 7.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 85 | 60.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 55 | 39.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 70 | 50.0 | 51.5 | 51.5 |
| | ist meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 48.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II. 31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25.7 | 53.7 | 53.7 |
| | selten | 20 | 14.3 | 29.9 | 83.6 |
| | häufig | 6 | 4.3 | 9.0 | 92.5 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 7.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 67 | 47.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 73 | 52.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Beratung | Lehrkräfte beraten | II.6 |
| | Eltern beraten | II.28 |
| | SchülerInnen beraten | II.14 |

zu II.6 Lehrkräfte beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 99,3 |
| | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.6 Lehrkräfte beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 2 | 1,4 | 1,5 | 1,5 |
| | selten | 5 | 3,6 | 3,7 | 5,1 |
| | häufig | 12 | 8,6 | 8,8 | 14,0 |
| | sehr häufig | 117 | 83,6 | 86,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.28 Eltern beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 3 | 2.1 | 2.2 | 2.2 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 136 | 97.1 | 97.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.28 Eltern beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | selten | 16 | 11,4 | 11,9 | 16,4 |
| | häufig | 51 | 36,4 | 38,1 | 54,5 |
| | sehr häufig | 61 | 43,6 | 45,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 15 | 10,7 | 10,9 | 10,9 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 89,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 21,1 | 21,1 |
| | selten | 39 | 27,9 | 31,7 | 52,8 |
| | häufig | 39 | 27,9 | 31,7 | 84,6 |
| | sehr häufig | 19 | 13,6 | 15,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 123 | 87,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 17 | 12,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Moderation | Gespräche moderieren | II.25 |
|---|---|---|
| | In Konfliktsituationen vermitteln | II.20 |

zu II.25 Gespräche moderieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | ist meine Aufgabe | 132 | 94,3 | 95,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.25 Gespräche moderieren: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,2 | 8,2 |
| | selten | 24 | 17,1 | 17,9 | 26,1 |
| | häufig | 50 | 35,7 | 37,3 | 63,4 |
| | sehr häufig | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 8 | 5,7 | 5,8 | 5,8 |
| | ist meine Aufgabe | 131 | 93,6 | 94,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,4 | 8,4 |
| | selten | 37 | 26,4 | 28,2 | 36,6 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 32,8 | 69,5 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 30,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Sozialarbeit | Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | II.8 |
|---|---|---|
| | Hausbesuche in den Familien durchführen | II.34 |

zu II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26,4 | 27,2 | 27,2 |
| | ist meine Aufgabe | 99 | 70,7 | 72,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu. II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25,7 | 36,4 | 36,4 |
| | selten | 32 | 22,9 | 32,3 | 68,7 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 23,2 | 91,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 8,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 99 | 70,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 41 | 29,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 31 | 22.1 | 22.3 | 22.3 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 108 | 77.1 | 77.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 31 | 22.1 | 27.4 | 27.4 |
| | selten | 43 | 30.7 | 38.1 | 65.5 |
| Gültig | häufig | 34 | 24.3 | 30.1 | 95.6 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 4.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 113 | 80.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 27 | 19.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

| Cluster: Dokumentation | Eine Falldokumentation anlegen | II.22 |
|---|---|---|

zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 13 | 9,3 | 9,4 | 9,4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90,0 | 90,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 5 | 3,6 | 4,2 | 4,2 |
| | selten | 15 | 10,7 | 12,5 | 16,7 |
| | häufig | 26 | 18,6 | 21,7 | 38,3 |
| | sehr häufig | 74 | 52,9 | 61,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 120 | 85,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 20 | 14,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Fortbildung | Sich selbst fachbezogen fortbilden | II.30 |
|---|---|---|
| | Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)* | II.19 |

zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | .7 | .7 | .7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98.6 | 99.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 23 | 16.4 | 16.8 | 16.8 |
| | selten | 49 | 35.0 | 35.8 | 52.6 |
| | häufig | 38 | 27.1 | 27.7 | 80.3 |
| | sehr häufig | 26 | 18.6 | 19.0 | 99.3 |
| | 5 | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken):* Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 20,5 | 20,5 |
| | selten | 45 | 32,1 | 35,4 | 55,9 |
| | häufig | 36 | 25,7 | 28,3 | 84,3 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 127 | 90,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 13 | 9,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Schulentwicklung | Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | II.16 |
| | Präventionsprojekte durchführen | II.3 |
| | Schulentwicklungsberatung durchführen | II.27 |

zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 63,4 | 63,4 |
| | ist meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22,1 | 60,8 | 60,8 |
| | selten | 15 | 10,7 | 29,4 | 90,2 |
| | häufig | 4 | 2,9 | 7,8 | 98,0 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 2,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 51 | 36,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 89 | 63,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.3 Präventionsprojekte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 50 | 35,7 | 38,5 | 38,5 |
| | ist meine Aufgabe | 80 | 57,1 | 61,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 130 | 92,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 10 | 7,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.3 Präventionsprojekte durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 41 | 29,3 | 47,7 | 47,7 |
| | selten | 28 | 20,0 | 32,6 | 80,2 |
| | häufig | 14 | 10,0 | 16,3 | 96,5 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 3,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 86 | 61,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 54 | 38,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 107 | 76.4 | 79.3 | 79.3 |
| | ist meine Aufgabe | 28 | 20.0 | 20.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 135 | 96.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 33,3 | 33,3 |
| | selten | 14 | 10,0 | 38,9 | 72,2 |
| | häufig | 7 | 5,0 | 19,4 | 91,7 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 8,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 36 | 25,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 104 | 74,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Vernetzung Team | Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | II.17 |
|---|---|---|
| | Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | II.4 |

zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 9 | 6,4 | 6,5 | 6,5 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 93,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 17 | 12,1 | 13,3 | 13,3 |
| | selten | 42 | 30,0 | 32,8 | 46,1 |
| | häufig | 49 | 35,0 | 38,3 | 84,4 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 128 | 91,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 12 | 8,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 12 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 90,4 | 99,3 |
| | 10 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 49 | 35,0 | 39,5 | 39,5 |
| | selten | 50 | 35,7 | 40,3 | 79,8 |
| | häufig | 22 | 15,7 | 17,7 | 97,6 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 2,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 124 | 88,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Kollegiale Beratung | Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | II.12 |
| | Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | II.36 |

zu II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

Zu II. 12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 6,6 | 6,6 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,2 | 27,7 |
| | häufig | 48 | 34,3 | 35,0 | 62,8 |
| | sehr häufig | 51 | 36,4 | 37,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 10 | 7.1 | 7.4 | 7.4 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 126 | 90.0 | 92.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 21 | 15.0 | 16.9 | 16.9 |
| | selten | 18 | 12.9 | 14.5 | 31.5 |
| Gültig | häufig | 24 | 17.1 | 19.4 | 50.8 |
| | sehr häufig | 61 | 43.6 | 49.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 124 | 88.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

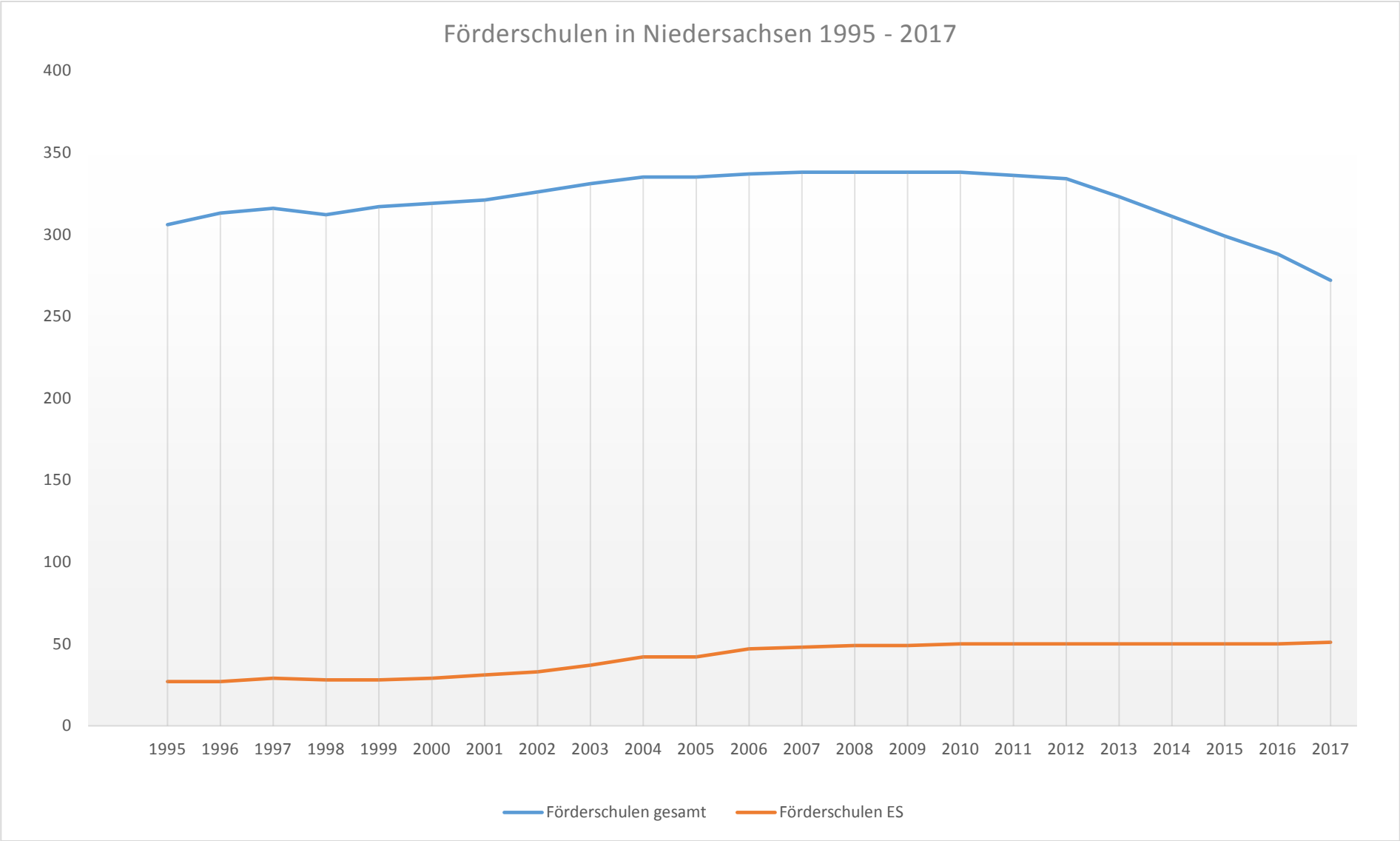
Auswertung der Statistiken: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Niedersachsen (1995-2017)

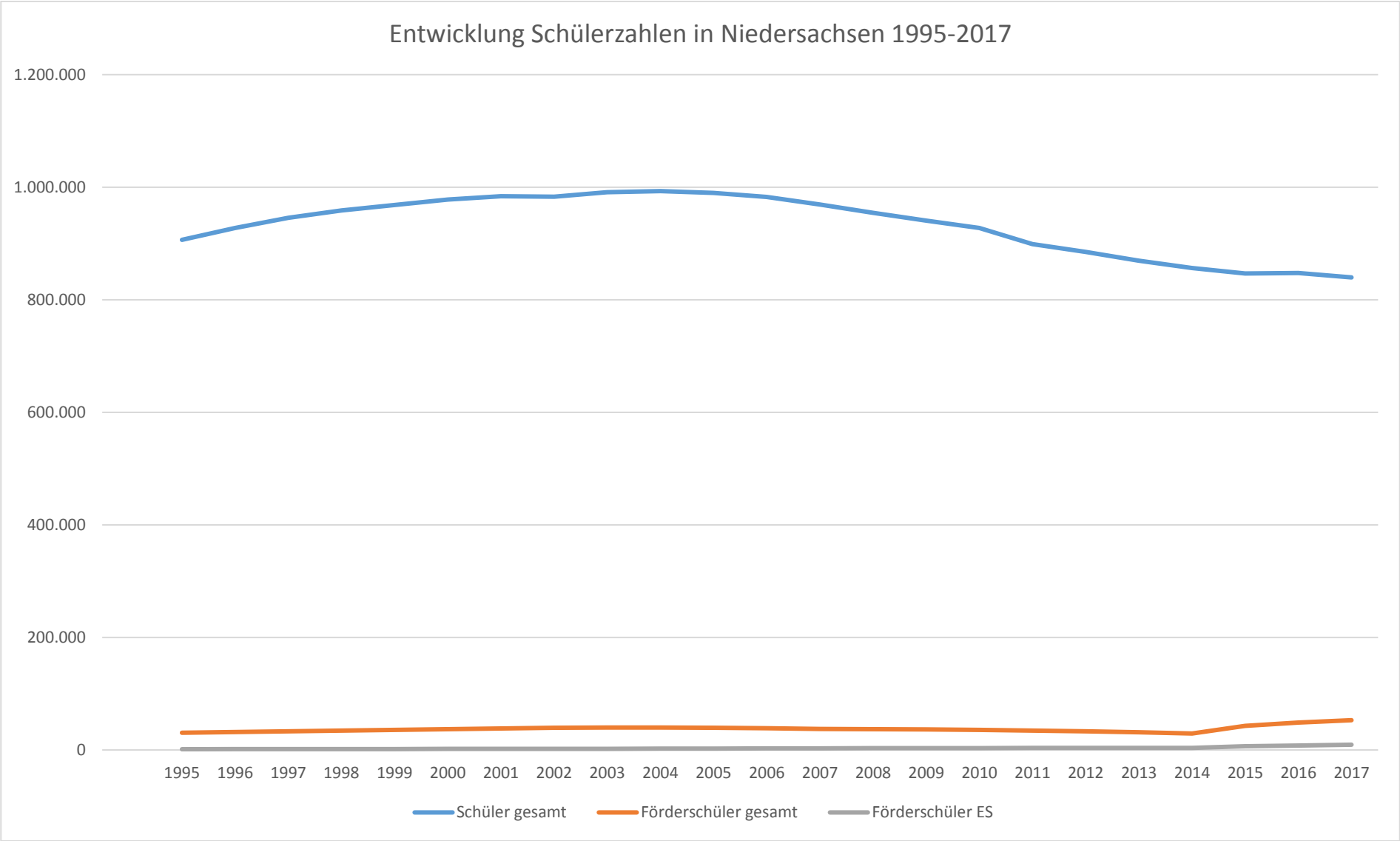
1. Schüler an allgemeinbildenden Schulen
2. Schüler an Förderschulen
3. Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
4. Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen
5. Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen
6. Förderschulen
7. Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

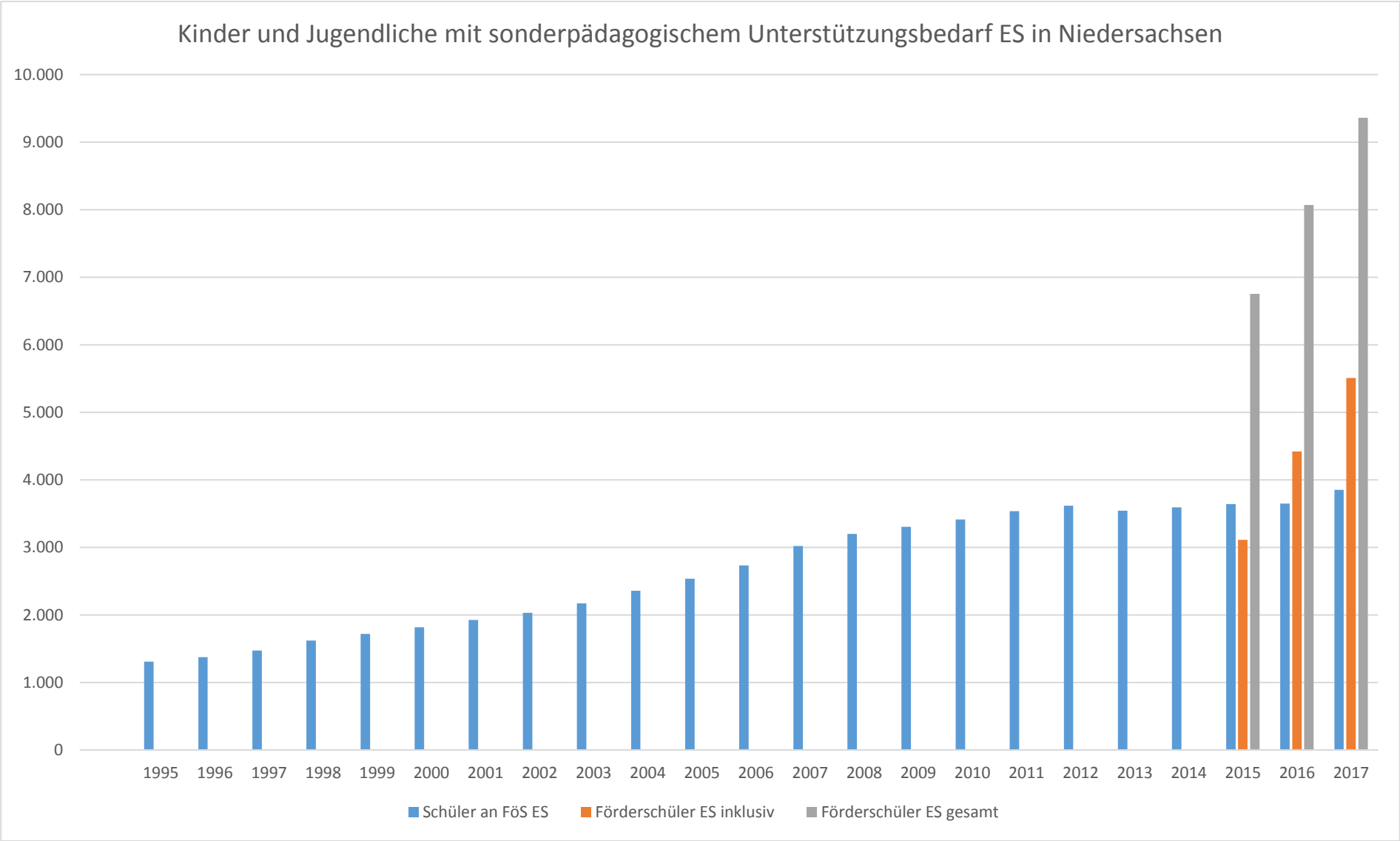
| | Schuljahr | 95/96 | 96/97 | 97/98 | 98/99 | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 | 03/04 | 04/05 | 05/06 | 06/07 | 07/08 | 08/09 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Gesamt | 906.411 | 927.416 | 945.540 | 958.635 | 968.535 | 977.825 | 983.907 | 982.926 | 991.201 | 993.056 | 989.625 | 982.791 | 969.069 | 954.410 |
| 2 | FöSch. | 30.507 | 31.798 | 33.170 | 34.419 | 35.601 | 36.847 | 38.068 | 39.301 | 40.024 | 39.940 | 39.506 | 38.588 | 37.451 | 36.912 |
| | *Anteil in %* | *3,37* | *3,43* | *3,51* | *3,59* | *3,68* | *3,77* | *3,87* | *4* | *4,04* | *4,02* | *3,99* | *3,93* | *3,86* | *3,87* |
| 3 | FöSch. ES | 1.309 | 1.376 | 1.474 | 1.621 | 1.720 | 1.816 | 1.925 | 2.029 | 2.170 | 2.357 | 2.536 | 2.734 | 3.019 | 3.199 |
| | *Anteil in %* | *0,14* | *0,15* | *0,16* | *0,17* | *0,18* | *0,19* | *0,2* | *0,21* | *0,22* | *0,24* | *0,26* | *0,28* | *0,31* | *0,34* |
| 4 | Inklusiv | Keine Datenerhebung! | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Inklusiv ES | | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| *2 + 4* | Alle FöSch. | Keine Datenerhebung! | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 + 5 | Alle ES | | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | FöS | 306 | 313 | 316 | 312 | 317 | 319 | 321 | 326 | 331 | 335 | 335 | 337 | 338 | 338 |
| 7 | FöS ES | 27 | 27 | 29 | 28 | 28 | 29 | 31 | 33 | 37 | 42 | 42 | 47 | 48 | 49 |

| | Schuljahr | 09/10 | 10/11 | 11/12 | 12/13 | 13/14 | 14/15 | 15/16 | 16/17 | 17/18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| 1 | Gesamt | 940.622 | 927.446 | 899.056 | 884.781 | 869.262 | 856.251 | 846.609 | 847.619 | 839.681 |
| | | | | | | | | | | |
| 2 | FöSch. | 36.437 | 35.541 | 34.416 | 33.294 | 31.304 | 29.257 | 26.968 | 25.317 | 24.333 |
| | *Anteil in %* | *3,87* | *3,83* | *3,83* | *3,76* | *3,6* | *3,42* | *3,19* | *2,99* | *2,9* |
| 3 | FöSch. ES | 3.305 | 3.412 | 3.535 | 3.616 | 3.544 | 3.593 | 3.643 | 3.647 | 3.853 |
| | *Anteil in %* | *0,35* | *0,37* | *0,39* | *0,41* | *0,41* | *0,42* | *0,43* | *0,43* | *0,46* |
| | | | | | | | | | | |
| 4 | Inklusiv | Keine Datenerhebung! | | | | | | 15 661 | 23.340 | 28.581 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *1,85* | *2,75* | *3,4* |
| 5 | Inklusiv ES | | | | | | | 3.112 | 4.422 | 5.507 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *0,37* | *0,52* | *0,66* |
| | | | | | | | | | | |
| *2 + 4* | Alle FöSch. | Keine Datenerhebung! | | | | | | 42.629 | 48.657 | 52.914 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *5,04* | *5,74* | *6,3* |
| 3 + 5 | Alle ES | | | | | | | 6.755 | 8.069 | 9.360 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *0,8* | *0,95* | *1,11* |
| | | | | | | | | | | |
| 6 | FöS | 338 | 338 | 336 | 334 | 323 | 311 | 299 | 288 | 272 |
| 7 | FöS ES | 49 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 51 |

Grundlage: Landesamt für Statistik Niedersachsen, Hannover 2018
Zugriffe vom 12.8. 2011 und vom 30.01. 2019
Auswertung: Frank Ockenga; August 2011 und Januar 2019


Förderschulen in Niedersachsen 1995 - 2017
400
350
300
250
200
150
100
50
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Förderschulen gesamt
Förderschulen ES


Entwicklung Schülerzahlen in Niedersachsen 1995-2017
1.200.000
1.000.000
800.000
600.000
400.000
200.000
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Schüler gesamt
Förderschüler gesamt
Förderschüler ES


Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ES in Niedersachsen
10.000
9.000
8.000
7.000
6.000
5.000
4.000
3.000
2.000
1.000
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Schüler an FöS ES
Förderschüler ES inklusiv
Förderschüler ES gesamt

# Teilhabe ermöglichen.

# Die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule

Eine Delphi- Studie zum Aufgabenverständnis von Grundschullehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Mobilen Diensten bzw. Beratungs- und Unterstützungssystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen.

***Phase I: Pilotstudie***

*Phase II: Erstbefragung und Ergebnisaufbereitung*

*Phase III: Rückmeldung und Zweitbefragung*

*Phase IV: Schlussbefragung*

*Phase V: Symposium*

Frank Ockenga

Förderschullehrer

Förderschule Emden

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Kontakt:

Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)

Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen meiner Tätigkeiten an der Förderschule in Emden, sowie am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Oldenburg, beschäftige ich mich mit der Arbeit der **Mo**bilen **Di**enste bzw. den **B**eratungs- und **U**nterstützungs**S**ystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen (**MoDiBUS**).

Das Reagieren oder Eingehen auf sowie die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder im Rahmen der Grundschule ist eine (all-)tägliche pädagogische Herausforderung. Fortbildungen, pädagogische Absprachen an der Schule sowie Fördermaterialien und Programme zum sozialen Lernen informieren und unterstützen Sie. Die Landesschulbehörde und die MoDiBUS vor Ort geben weitere Unterstützung und Beratung.

Neben vorhandenen Ergebnissen aus ersten Evaluationen und Untersuchungen zu konkreten Maßnahmen, werden Übersichtsinformationen und die Bearbeitung grundlegender Fragestellungen für dieses junge Arbeitsfeld vermisst. Diese Promotion wendet sich daher dem Aufgabenverständnis zu. Die zentralen Fragen werden in dieser ersten Phase erarbeitet, in einer folgenden mehrstufigen Befragung eingesetzt und dabei deren Ergebnisse mit den Teilnehmern reflektiert. Mit der Klärung von Grundannahmen für die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im MoDiBUS wird es möglich Konzepte, Aus- und Fortbildung und Handlungsempfehlungen gezielter auf gelingende Kooperation auszurichten. Ihre Teilnahme an dieser Studie ermöglicht es die Vielfalt professioneller Praxis zu berücksichtigen und einzubeziehen. Es ist damit Ihre Gelegenheit zur Teilhabe an wissenschaftlicher Begleitung sowie der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit und Angebote. Ihre Teilnahme ist kostenlos, freiwillig und anonym. **Bitte lesen Sie die Fragen zuerst alle durch und nehmen Sie sich für die Beantwortung ausreichend Zeit.**

In dieser Phase ist es ein besonderes Anliegen Ihre Kommentare zu den Fragen zu erhalten und diese für die weitere Ausarbeitung zu nutzen.

Für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme bedanke ich mich recht herzlich.

*Frank Ockenga*

**1. Ich arbeite als**

- o Grundschullehrkraft
- o Förderschullehrkraft eines MoDiBUS*
- o Sozialarbeiterin/ -pädagogin eines MoDiBUS*

**MoDiBUS steht als Abkürzung für die Mobilen Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen. Vor Ort liegen evtl. ganz andere Bezeichnungen vor (UeBUS, Mobiler Dienst, BesE, MESEO, MoDiEDEL, usw.).*

**2. Folgende Faktoren unterstützen mich in meinem beruflichen Alltag, insbesondere in Fragen der emotionalen und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler:**

*1: unterstützt mich kaum; 2: unterstützt mich etwas; 3: unterstützt mich gut; 4: unterstützt mich maßgeblich*

| 1 | 2 | 3 | 4 | Faktor |
|---|---|---|---|---|
| o | o | o | o | Allgemeine Lebenserfahrung |
| o | o | o | o | Hochschulausbildung |
| o | o | o | o | Referendariat/ Jahrespraktikum |
| o | o | o | o | Fortbildung I: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Fortbildung II: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Allgemeine Berufserfahrung |
| o | o | o | o | Schulleitung |
| o | o | o | o | Allgemeiner Erfahrungsaustausch im Kollegium/ Team |
| o | o | o | o | Allgemeiner Erfahrungsaustausch auf regionaler Ebene |
| o | o | o | o | Themenspezifische Arbeitsgruppe I: *Welche?* _____ |
| o | o | o | o | Themenspezifische Arbeitsgruppe II: *Welche?*_____ |
| o | o | o | o | (Kollegiale) Fallberatung |
| o | o | o | o | Supervision |
| o | o | o | o | Beratung durch MoDiBUS *(nur für Grundschullehrkräfte einzuschätzen)* |
| o | o | o | o | Beratung durch Schulpsychologie |
| o | o | o | o | Beratung durch Beratungslehrkraft |
| o | o | o | o | Beratung durch Schulsozialarbeit |
| o | o | o | o | *(Für eigene Ergänzungen) Welche?*_____ |
| o | o | o | o | *(Für eigene Ergänzungen) Welche?*_____ |

**3.1 Nennen Sie die für Sie sechs wichtigsten Merkmale und Aufgaben Ihres Berufs.**

*Auch wenn es schwierig ist: Versuchen Sie eine Rangfolge der Wichtigkeit zu erstellen!*

| Rang | Merkmal/ Aufgabe |
|---|---|
| 1. | _____ |
| 2. | _____ |
| 3. | _____ |
| 4. | _____ |
| 5. | _____ |
| 6. | _____ |

**3.2 Nennen Sie sechs Merkmale, an denen Sie für sich feststellen, dass Ihre Arbeitswoche erfolgreich war.**

*Auch wenn es schwierig ist: Versuchen Sie eine Rangfolge der Wichtigkeit zu erstellen!*

| Rang | Merkmal |
|---|---|
| 1. | _____ |
| 2. | _____ |
| 3. | _____ |
| 4. | _____ |
| 5. | _____ |
| 6. | _____ |

**4.1 Welche <u>Maßnahmen von Grundschullehrkräften in der Klasse</u> fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**4.2 Welche <u>spezifischen Maßnahmen von Grundschullehrkräften</u> fördern darüber hinaus die emotionale und soziale Entwicklung <u>einzelner</u> Schülerinnen und Schülern in Risikolagen bzw. die Verhaltensauffälligkeiten zeigen und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**5.1 Welche Beratungs- und Unterstützungsangebote von MitarbeiterInnen des MoDiBUS fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern einer Schulklasse und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**5.2 Welche spezifischen Beratungs- und Unterstützungsangebote von MitarbeiterInnen des MoDiBUS fördern darüber hinaus die emotionale und soziale Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schülern in Risikolagen bzw. die Verhaltensauffälligkeiten zeigen und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**6.1 Welche <u>allgemeinen Maßnahmen und Rituale an Grundschulen</u> fördern die emotionale und soziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**6.2 Welche <u>weiteren Tätigkeiten von MitarbeiterInnen des MoDiBUS</u> fördern indirekt die emotionale und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und sichern darüber deren Teilhabe an Unterricht und Schulleben.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**7. Zu guter Letzt können Sie hier diese Befragung kommentieren, wie z.B. Hinweise auf fehlende Aspekte oder weitere Gedankengänge.**

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Studie!***

*Den Fragebogen können Sie im beigelegten frankierten Rückumschlag an mich zurücksenden.*
*Möchten Sie die Ergebnisse dieser Befragung zugeschickt bekommen? Sie stehen evtl. für eine oder zwei ähnliche Befragungen zur Verfügung? Dann teilen Sie mir bitte Ihre Adresse per beigelegter Postkarte, Mail oder Telefon mit.*
*Sie können gerne Kontakt zu mir aufnehmen und Fragen klären bzgl. der Studie, der „Arbeitsstelle MoDiBUS – Netzwerke, Fachtage und wissenschaftliche Begleitung" an der Universität Oldenburg oder der Praxis und Fortbildung.*

*Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de*
*Telefon: (0441) 798-4961 (Mi, Frei; AB)*

*Mit freundlichen Grüßen,*

*Ihr Frank Ockenga*

*Bitte weiterblättern und kommentieren. ☺*

## Kommentierung (nur Pilotstudie!)

**Bitte nennen Sie formale Aspekte, die Ihnen diese Befragung erleichtert oder erschwert haben (z.B. Zeitdauer, Fragestellungen, Gestaltung usw.).**
**Schätzen sie bitte ein, ob deshalb eine Kollegin bzw. ein Kollege diese Befragung ablehnen würde.**

_____

_____

_____

_____

_____

**Nennen Sie inhaltliche Aspekte die Ihnen diese Befragung erleichtert oder erschwert haben (Privatheit, Bezug zu Ihrem Arbeitsalltag bzw. Ihrer Arbeitsorganisation).**
**Schätzen sie bitte wiederum ein, ob deshalb eine Kollegin bzw. ein Kollege diese Befragung ablehnen würde.**

_____

_____

_____

_____

_____

**Hier haben Sie noch Gelegenheit für weitere Kommentare zur Studie und anschließende Gedankengänge.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Pilotstudie.***

*Ebenso wie den Teilnehmern der weiteren Befragungen biete ich Ihnen gerne den weiteren Kontakt an. Wenn Sie an der ersten Befragungsrunde teilnehmen möchten, schicken Sie mir bitte Ihre Kontaktdaten per Mail zu.*

*Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de*

*Telefon: (0441) 798-4961 (Mi, Frei; AB)*

*Mit freundlichen Grüßen,*

*Ihr Frank Ockenga*

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
BILDUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG, FK I, · 26111 OLDENBURG

**INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK UND REHABILITATION**

**WM/ FöL Frank Ockenga**

**Koordinator für die Zusammenarbeit mit Schulen und Studienseminaren**

**Arbeitsstelle MoDiBUS**

**MESEO am Förderzentrum Emden**

TELEFONDURCHWAHL
(0441) 7 98 – 4961

Geschäftsstelle
(0441) 798 – 2010

FAX
(0441) 7 98 – 2012

EMAIL
frank.ockenga@uni-oldenburg.de

POSTANSCHRIFT
D- 26111 Oldenburg

Verteiler:
Alle Beratungs-und Unterstützungssysteme sowie alle Mobilen Dienste im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

*OLDENBURG, der 20. 11. 2013*

**Fragebogenerhebung BUS und Mobile Dienste ESE**

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Sie erhalten mit diesem Schreiben Fragebögen zu Ihrer Tätigkeit im Beratungs- und Unterstützungssystem bzw. im Mobilen Dienst ESE. Diese Fragebogenerhebung ist ein Teil meines Forschungsvorhabens zum Aufgabenverständnis von Förderschullehrkräften in diesem Zweig sonderpädagogischer Unterstützung. Es ist mein Ziel, damit die veränderte professionelle Praxis besser zu erfassen, die neuen beruflichen Rollen zu beschreiben und die wesentlichen Aufgaben- und Problemlösestrategien zu identifizieren.

Diese groß angelegte Befragung stützt sich auf die Fachtage MoDiBUS und die dadurch gewachsene Vernetzung und Fachgemeinschaft. Sie entwickelt und fokussiert den fachlichen Austausch weiter und findet mit mehreren Bestandteilen im gesamten Schuljahr 2013/ `14 statt.

Die Teilnahme und alle Angaben zu dieser Erhebung sind freiwillig. Sie können also den ganzen Fragebogen, wie auch einzelne Fragen oder Fragenkomplexe, unbeantwortet lassen. Alle Daten werden anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben. Ergebnisse werden ausschließlich so dargestellt, dass Rückschlüsse, weder auf Einzelpersonen, noch auf einzelne BUS bzw. Mobile Dienste ESE möglich sind. Sie können Ihren Einzelfragebogen einzeln verschließen bzw. in einen eigenen Umschlag legen und dann gesammelt für das Team mit dem frankierten Rückumschlag mir zu schicken.

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
BILDUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Es ist mein Wunsch und fachliches Interesse, mit möglichst vielen von Ihnen diese Studie durchzuführen. Viele ausgefüllte Fragebögen bedeuten eine hohe Güte der Daten und der weiteren Ergebnisse daraus. Diese dienen dann auch dazu fundierte Argumente für diese Art sonderpädagogischer Unterstützung zu formulieren.

Ich bitte um Eure und Ihre Teilnahme und biete Euch und Ihnen Teilhabe. Ich stehe jederzeit für Fragen und Kommentare zur Verfügung und werde die verschiedenen Etappen so transparent wie möglich darstellen. Auf der Homepage www.modi-bus.uni-oldenburg.de werde ich einen eigenen Informationsbereich dazu anlegen.

*„Die einzig wahre Reise, der einzige Jungbrunnen wäre für uns, wenn wir nicht neue Landschaften aufsuchten, sondern andere Augen hätten, die Welt mit den Augen eines anderen, von hundert anderen betrachten, die hundert verschiedenen Welten sehen könnten, die jeder einzelne sieht.“*

Marcel Proust: Auf der Suche nach der verloren Zeit. Band 5. Die Gefangene.

Mit freundlichen Grüßen

*WM/ FöL Frank Ockenga*

PS: Ich möchte Sie an dieser Stelle, im Auftrag der Arbeitsstelle MoDiBUS, zu unserem kommenden Fachtag einladen. Dieser wird am Dienstag, den 25. Februar 2014 stattfinden. Eine detaillierte Einladung ist diesem Schreiben beigelegt.

Anlagen:

Fragebögen für Ihr Team, Rückmeldepostkarten, Rückumschlag;
Einladung Fachtag MoDiBUS – sollte etwas fehlen, nehmen Sie bitte Kontakt zu mir auf.

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgaben von Förderschullehrkräften in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Fragebogenerhebung

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt:

Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)  Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Oldenburg, der 20. November 2013

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dieser Fragebogen dient der Erhebung von Aufgaben, die Förderschullehrkräfte in Beratungs- und Unterstützungssystemen und Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (im Folgenden kurz **MoDiBUS** genannt) übernehmen. Er soll ein differenziertes Bild über Ihre Aufgaben im MoDiBUS ermöglichen.

Die wertvolle Mitarbeit und Eindrücke anderer Professionen können in diesem Fragebogen leider nicht berücksichtigt werden.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der **Teil I** erfasst Ihre individuellen Rahmenbedingungen. In **Teil II** werden konkrete Aufgaben abgefragt und Sie können angeben, **a)** ob Sie diese grundsätzlich zu Ihrem Aufgabenbereich zählen, **b)** die Häufigkeit der Aufgabe in den letzten zwölf Monaten und **c)** ob evtl. jemand anderes diese Aufgabe an Ihrer Stelle oder parallel zu Ihnen ausführt. Am Schluss können Sie eigene Aufgaben nennen, die im Fragebogen nicht berücksichtigt sind.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym. Sie haben zudem das Recht einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen. Alle Ergebnisse werden stets in anonymisierter Form dargestellt, so dass keine personen- oder standortbezogenen Rückschlüsse möglich sind.

Das Ausfüllen des gesamten Bogens dauert ca. 20min. Beziehen Sie sich bei Ihren Antworten ausschließlich auf Ihre Arbeit im MoDiBUS. Beantworten Sie unbedingt jede Frage. Bitte denken Sie daran die **Häufigkeiten** einzutragen (Teil I: Frage I.9, I.10 und der gesamte Teil II). **Sehr häufig** meint mehrmals in der Woche, **häufig** meint mehrmals im Monat, **selten** meint mehrmals im Halbjahr und **sehr selten** meint ein- oder mehrmals in einem Jahr.

Raum für Kommentare und Rückfragen finden Sie auf der letzten Seite.

***Bitte schicken Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 11. 12. 2013 an mich zurück.***

**Ich möchte Sie gerne als Expertin bzw. Experten der Arbeitssituation im MoDiBUS gewinnen und lade Sie ein an zwei folgenden Kurzbefragungen im Februar und Mai 2014 teilzunehmen („Expertendelphi“). Bei Interesse an diesen weiteren Befragungen schicken Sie mir bitte die beigelegte Postkarte, versehen mit Ihrer Anschrift, zu.**

**Bei einer Teilnahme an diesem Expertendelphi erhalten Sie eine Zusammenfassung der vorliegenden Befragung und die Gelegenheit, diese anonym zu kommentieren und zu bewerten. Derart nehmen Sie an einer vertieften Diskussion zu den Aufgaben und dem Aufgabenverständnis von Förderschullehrkräften im MoDiBUS teil.**

Mit freundlichen Grüßen

# Genehmigung der Niedersächsischen Landesschulbehörde

Niedersächsische Landesschulbehörde • Regionalabteilung Lüneburg
Postfach 2120 • 21311 Lüneburg

**Niedersächsische Landesschulbehörde**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
FK I
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation
- Herrn Frank Ockenga -
26111 Oldenburg

Bearbeitet von
Marion Horn
Regionalabteilung Lüneburg

Marion.Horn@nlschb.niedersachsen.de
Fax: 04131 15-2930

| Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom | Mein Zeichen (Bei Antwort angeben) | Telefon | Lüneburg |
|---|---|---|---|
| 11.09.2013 | **LG 1 R.22 - 50300** | 04131 15-2775 | 29.10.2013 |

**Umfragen und Erhebungen in Schulen;**
**Delphi-Studie zum Aufgabenverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Mobilen Diensten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung**

Sehr geehrter Herr Ockenga,

auf Ihren Antrag vom 11.09.2013 genehmige ich Ihnen die Durchführung der von Ihnen geplanten Befragung von Lehrkräften im Mobilen Dienst in Niedersachsen.

Ich weise darauf hin, dass die Beteiligung der Betroffenen freiwillig und die Durchführung der Umfrage anonym ist. Soweit dies nicht von vornherein möglich ist, sind die Daten zu anonymisieren, sobald dies ohne Beeinträchtigung des Erfolges der Umfrage möglich ist. Die Daten dürfen nur im Rahmen der genehmigten Umfrage verwendet und nicht an Dritte übermittelt werden. Die Betroffenen müssen vor Beginn der Umfrage auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen und diesem zugestimmt haben. Dabei müssen sie über das Ziel und den wesentlichen Inhalt des Vorhabens, die Art ihrer Beteiligung an der Umfrage sowie über die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme beinhaltet auch das Recht, die Beantwortung einzelner Fragen abzulehnen. Auch darauf sind die Teilnehmer vor der Durchführung der Umfrage hinzuweisen.

Bei der Genehmigung gehe ich davon aus, dass Sie den mit E-Mail vom 11.10.2013 vorgelegten Fragebogen verwenden. Der Fragebogen ist noch um einen Hinweis, auf die Möglichkeit einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen, zu ergänzen.

Durch die Umfrage darf nicht in die schutzwürdigen Rechte der Betroffenen eingegriffen werden, zum Beispiel darf die Umfrage nicht zur Diskriminierung von einzelnen Personen führen.

Des Weiteren weise ich darauf hin, dass nach Nr. 4 des Bezugserlasses die Schulen in eigener Zuständigkeit über ihre Teilnahme an einer genehmigten Umfrage entscheiden.

Beachten Sie bitte auch, dass der Unterricht und der übrige Schulbetrieb durch die Durchführung der Umfrage nicht beeinträchtigt werden dürfen. Die zur Durchführung der Umfrage in der Schule erforderlichen organisatorischen Maßnahmen sind jeweils mit der Schulleitung abzustimmen.

Im Übrigen bitte ich Sie, bei Ihrem Vorhaben die Ausführungen in dem Ihnen bekannten Erlass „Umfragen und Erhebungen in Schulen" des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 05.12.2005 (SVBl. 2006 S. 35) zu beachten.

**Adresse**
Auf der Hude 2
21339 Lüneburg

**Telefonzentrale**
04131 15-0
Telefax
04131 15-2902

**Internet**
www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de

**Bankverbindung**
NORD/ LB(BLZ 250 500 00) Konto 1900150966
IBAN: DE83 2505 0000 0106 0364 78
SWIFT-BIC: NOLA DE 2H
G:\Uni\DISSERTATION\Abläufe\Ockenga_Uni Oldenburg_Gen.doc

# Teil I: Individuelle Rahmenbedingungen

***sehr häufig*** *= mehrmals in der Woche/* ***häufig*** *= mehrmals im Monat*

***selten*** *= mehrmals im Halbjahr/* ***sehr selten*** *=ein- oder mehrmals in einem Jahr*

## I.1 Ich bin seit … Jahren

a) als Förderschullehrkraft tätig. _____ ◯ *Ich befinde mich im Vorbereitungsdienst.*

b) im MoDiBUS tätig. _____

c) in anderer beratender Funktion tätig.
Welche?: _____ _____

d) in einer Leitungsfunktion tätig.
Welche? _____ _____

## I.2 Ich bin …

weiblich. ◯ männlich. ◯

## I.3 Mein Arbeitsgebiet ist in erster Line ein/e

Landkreis/ Landkommune ◯ Stadtgebiet ◯

## I.4 Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden

a) im MoDiBUS. _____

b) in der sonderpädagogischen Grundversorgung. _____

c) im Unterricht der Förderschule. _____

d) in Leitungsfunktionen. _____

e) in der Fachberatung. _____

f) In:_____ . _____

g) In:_____ . _____

## I.5 In meinem Tätigkeitsbereich ist …

a) der MoDiBUS ein Teil des Förderzentrums ESE. ◯

b) der MoDiBUS ein Teil des Förderzentrums LE, GE, SE … ◯

c) der MoDiBUS ein Teil der Landesschulbehörde. ◯

d) der MoDiBUS eine Einheit/ enge Kooperation verschiedener Träger. ◯

## I.6 Mein MoDiBUS- Team …

besteht seit _____ Jahren.

## I.7 Zu meinem MoDiBUS- Team … *Anzahl*

gehören aktuell _____ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

## I.8 In meinem MoDiBUS- Team arbeiten…

a) Förderschullehrkräfte. ○

b) SchulpsychologInnen. ○

c) SozialarbeiterInnen/ -pädagogInnen ○

d) ErzieherInnen ○

e) Weitere:_____ ○

f) Weitere:_____ ○

## I.9 Mein MoDiBUS- Team …

arbeitet aktuell…

**a) mit Schulen./ ganzen Klassen.**

| sehr häufig | häufig | selten | sehr selten |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |

**b) in Einzelfällen.**

| sehr häufig | häufig | selten | sehr selten |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |

| I.10 Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit: | | Häufigkeit der Treffen in den vergangenen 12 Monaten | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** |
| a) Förderschule ESE *(sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| b) Schulpsychologie *(sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| c) Schulsozialarbeit *(der Regelschulen)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| d) Kinder- und Jugendpsychiatrie *(Klinik, SPZ, Ambulanz)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| e) Jugendamt (*sofern keine Einheit mit MoDiBUS)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| f) Sozialraumpartner | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| g) Weitere:_____ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| h) Weitere:_____ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

# Teil II: Aufgaben

*Beziehen Sie sich bitte ausschließlich auf **Ihre Tätigkeit im MoDiBUS**.*

***sehr häufig** = mehrmals in der Woche/ **häufig** = mehrmals im Monat*

***selten** = mehrmals im Halbjahr/ **sehr selten** =ein- oder mehrmals in einem Jahr*

| | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **II.1** | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein *(z.B. Nachteilsausgleiche)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.2** | | | | | | | |
| Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.3** | | | | | | | |
| Präventionsprojekte durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.4** | | | | | | | |
| Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.5** | | | | | | | |
| Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.6** | | | | | | | |
| Lehrkräfte beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.7** | | | | | | | |
| Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.8** | | | | | | | |
| Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.9** | | | | | | | |
| Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.10** | | | | | | | |
| Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.11** | | | | | | | |
| An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.12** | | | | | | | |
| Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.13** | | | | | | | |
| Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.14** | | | | | | | |
| SchülerInnen beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.15** | | | | | | | |
| Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

| II.16 | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.17** | | | | | | | |
| Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.18** | | | | | | | |
| SchülerInnen im Unterricht beobachten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.19** | | | | | | | |
| Eigene fachbezogene Kompetenzen üben (z.B. Gesprächstechniken) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.20** | | | | | | | |
| In Konfliktsituationen vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.21** | | | | | | | |
| Unterricht von Lehrkräften coachen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.22** | | | | | | | |
| Eine Falldokumentation anlegen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.23** | | | | | | | |
| Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.24** | | | | | | | |
| Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.25** | | | | | | | |
| Gespräche moderieren | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.26** | | | | | | | |
| Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.27** | | | | | | | |
| Eine Schulentwicklungsberatung durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.28** | | | | | | | |
| Eltern beraten | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.29** | | | | | | | |
| Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.30** | | | | | | | |
| Sich selbst fachbezogen fortbilden | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.31** | | | | | | | |
| Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.32** | | | | | | | |
| Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

| II.33 | Das **ist** meine Aufgabe. | **Häufigkeit** der Aufgabe in den **letzten 12 Monate** bzw. **seit Dienstbeginn** | | | | Das ist **nicht** meine Aufgabe. | Ist (auch) die Aufgabe von: |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **sehr häufig** | **häufig** | **selten** | **sehr selten** | | |
| Testdiagnostische Verfahren einsetzen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.34** | | | | | | | |
| Hausbesuche in den Familien durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.35** | | | | | | | |
| Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |
| **II.36** | | | | | | | |
| Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | _____ |

**II. Gibt es weitere Aufgaben, die Sie in Ihrer MoDiBUS- Tätigkeit übernehmen?**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## Kommentare und Rückfragen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Daten der Grunderhebung

**Inhalt**


Allgemeine Daten und Rücklauf der Erhebung .....2

Einzelergebnisse

Teil I: Individuelle Rahmenbedingungen.....3

Teil II: Aufgaben von Sonderpädagogen.....16

Ergebnisse nach Aufgabenclustern .....93

Erhebungszeitraum:

21.11. 2013 – 11.12. 2013 *(3 Wochen)*

Anzahl Fragebögen:

289 verschickt; 280 angekommen

*(Nichtteilnahme auf Grund von Krankheit – insges. 3, Nichtteilnahme auf Grund von kurzfristig unbesetzten Stellen – insges. 2, Nichtteilnahme da keine FöL abgeordnet sind – insges. 4 [Großheide, Moordorf – je 2])*

Rücklauf absolut:

140 *(2 Bögen kamen in einem sehr späten Nachlauf im März 2014 an)*

Rücklauf in %:

50 %

Standorte insgesamt:

70 – 76

Rücklauf nach Standorten absolut:

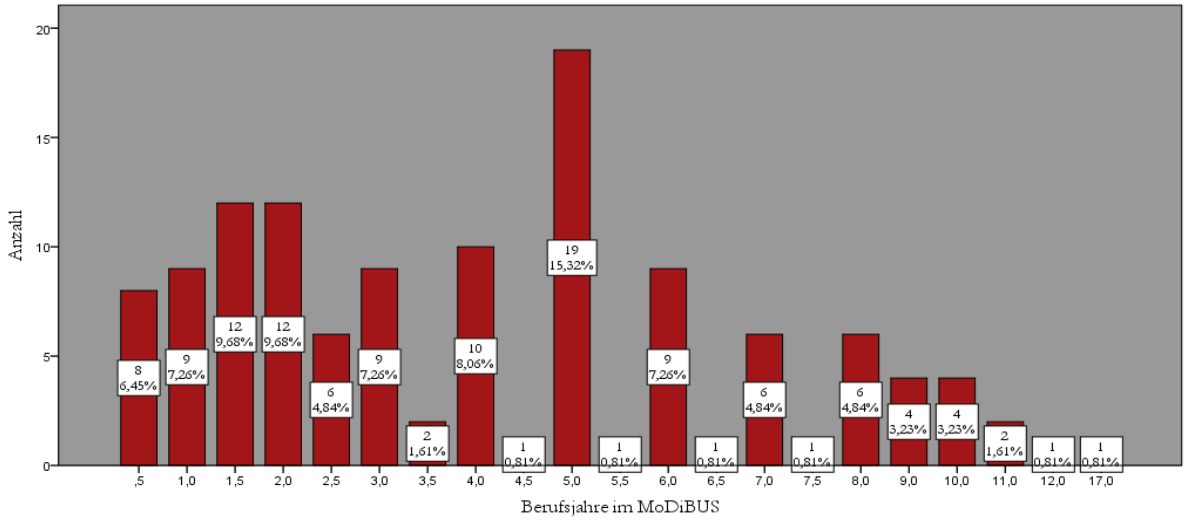
48

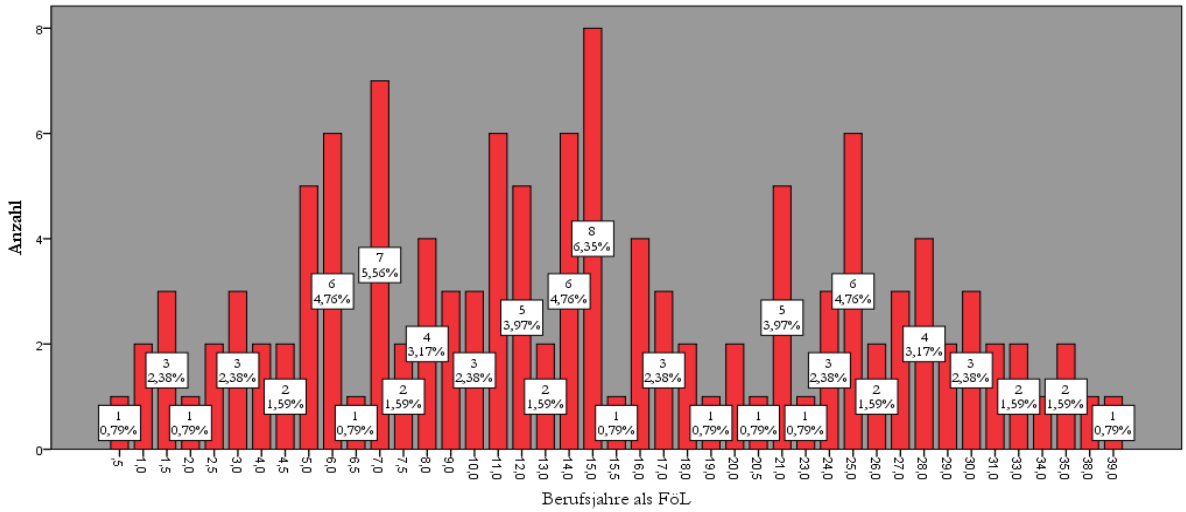
Rücklauf nach Standorten in %:

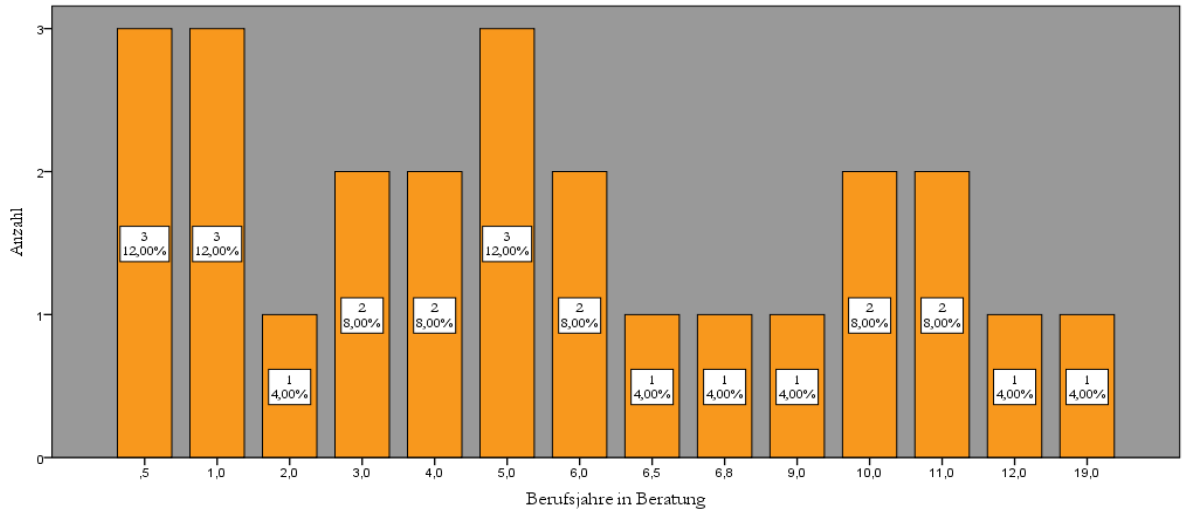
63 – 68 %

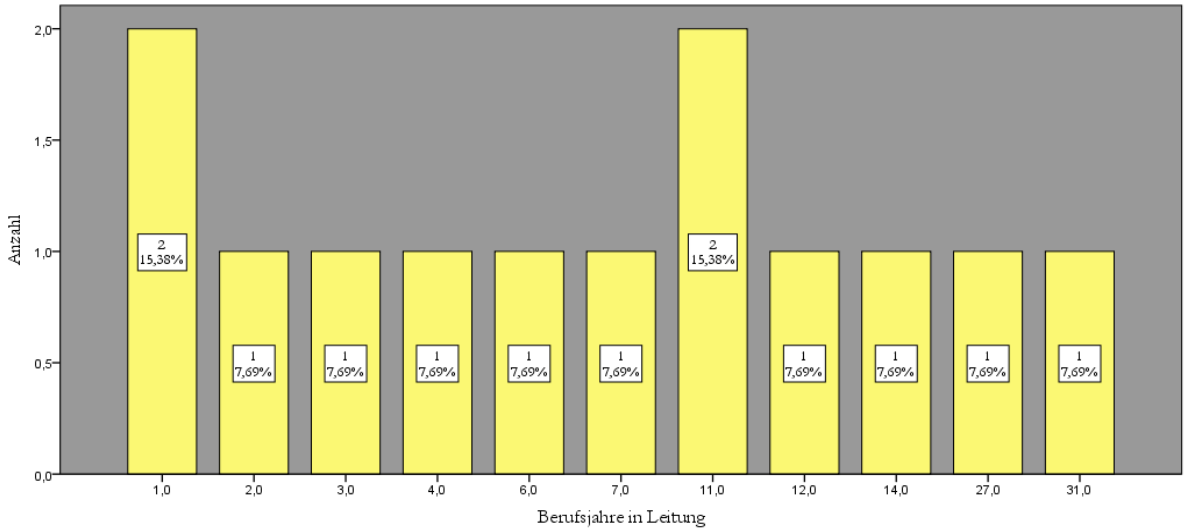
# Ergebnisse der Einzelfragen

## I.1 Ich seit … Jahren *(Berufsjahre im Bereich)*

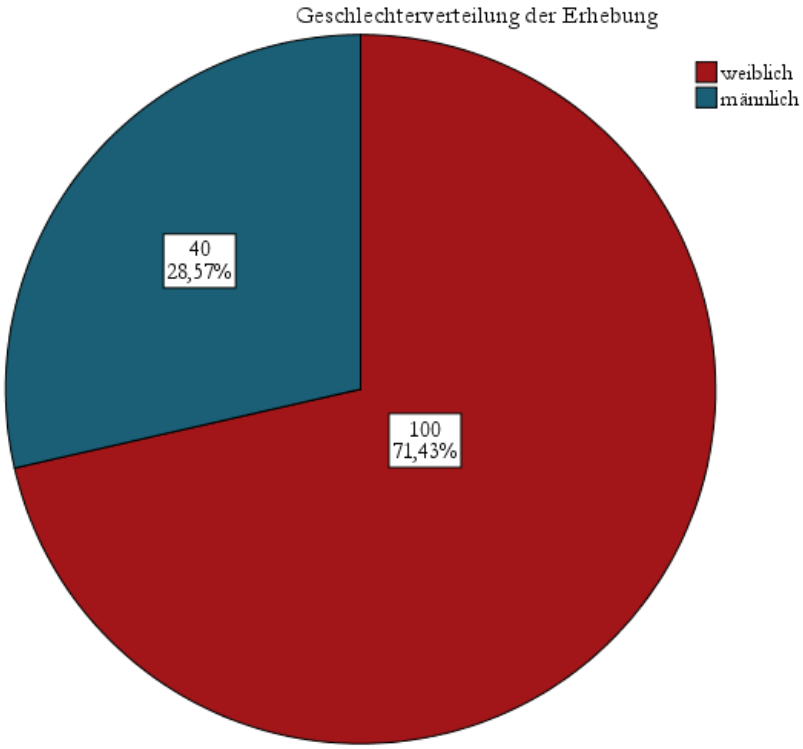


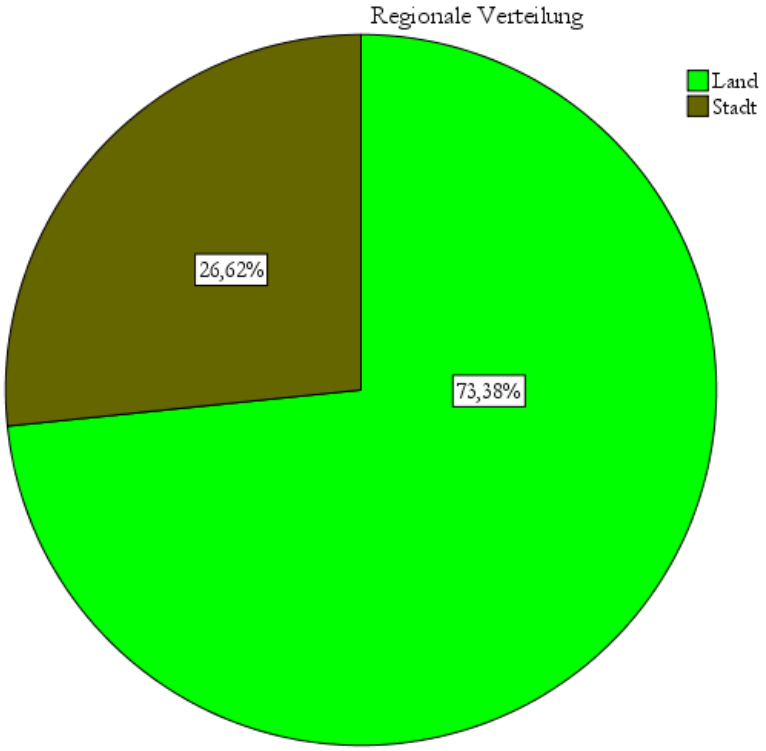





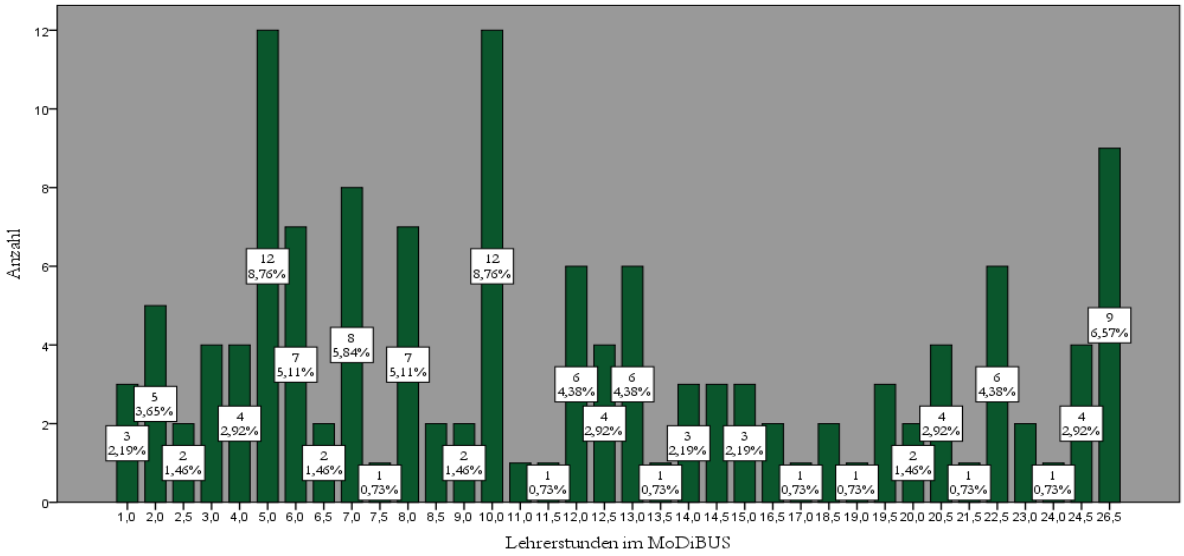

I.2 Ich bin … *(Geschlecht)*

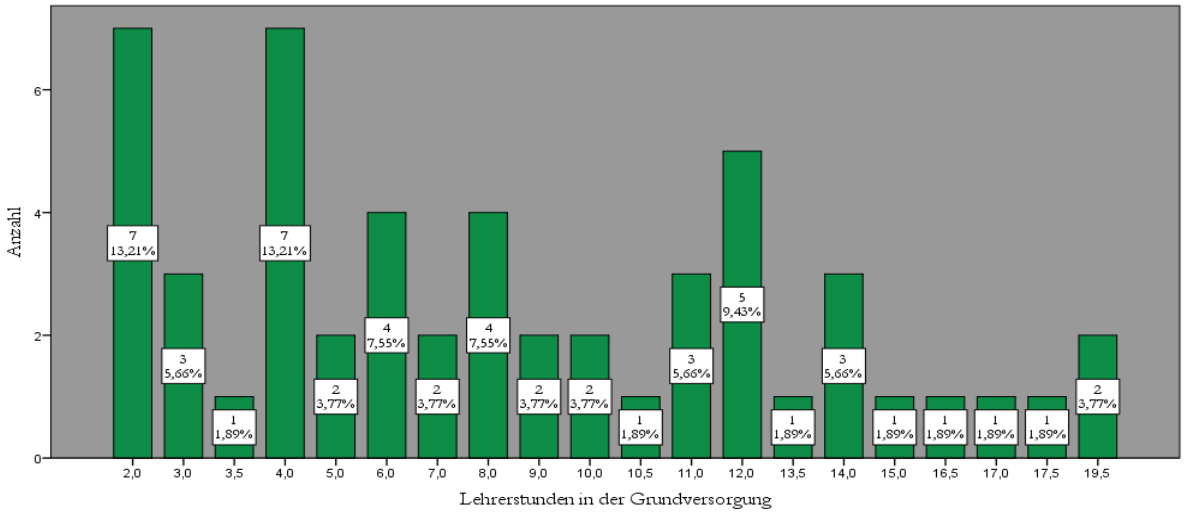


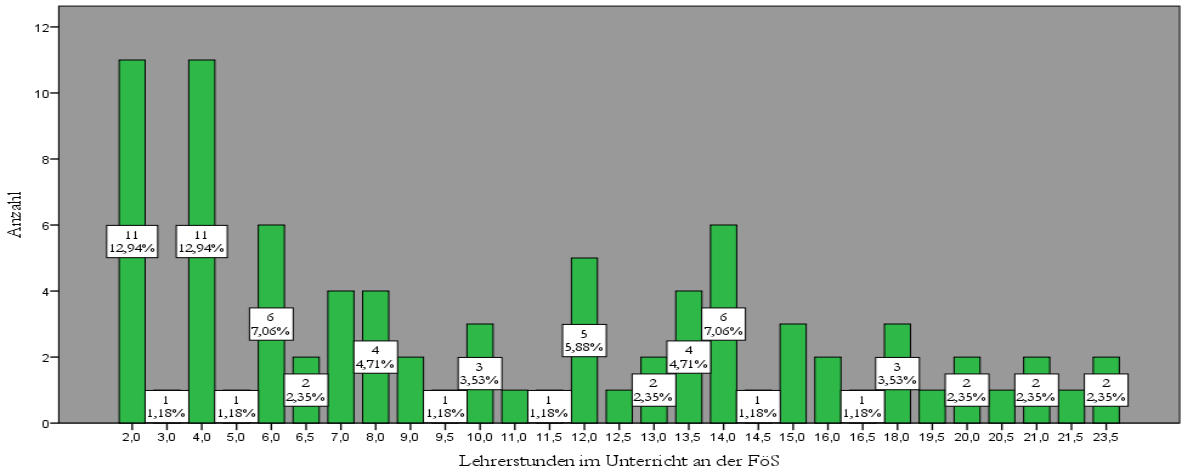
I.3 Mein Arbeitsgebiet ist in erster Linie ein/e *(regionales Arbeitsgebiet)*



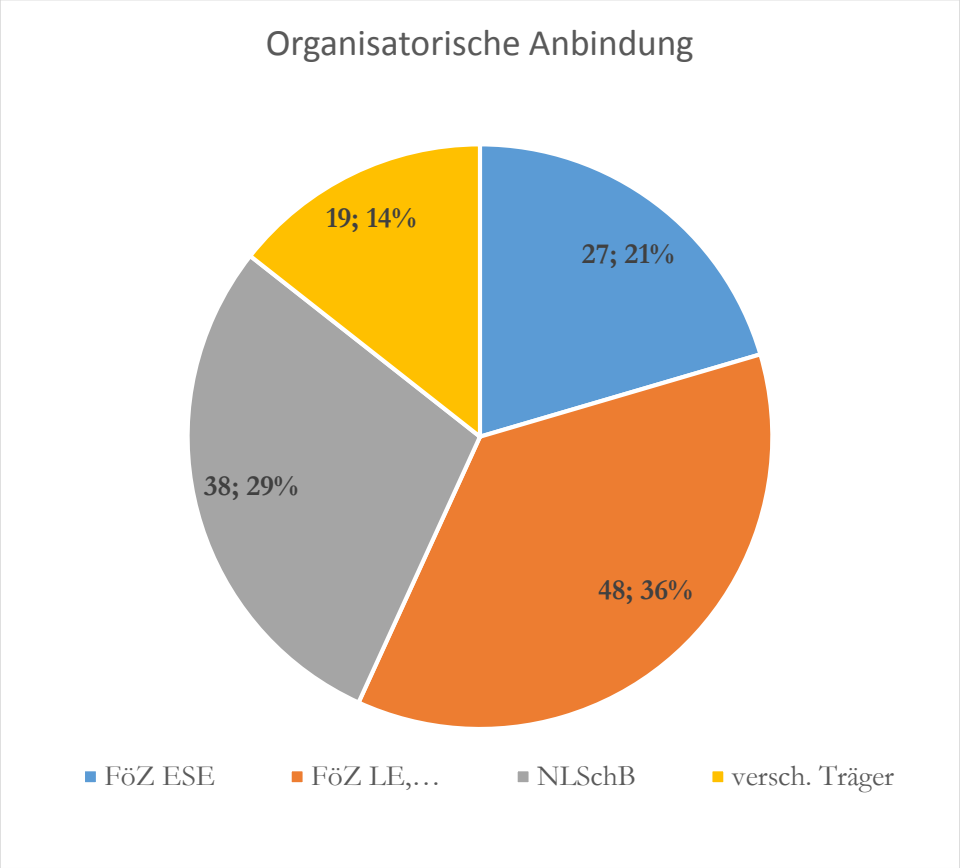
I.4 Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden *(Stundenanteil je Aufgabenfeld)*

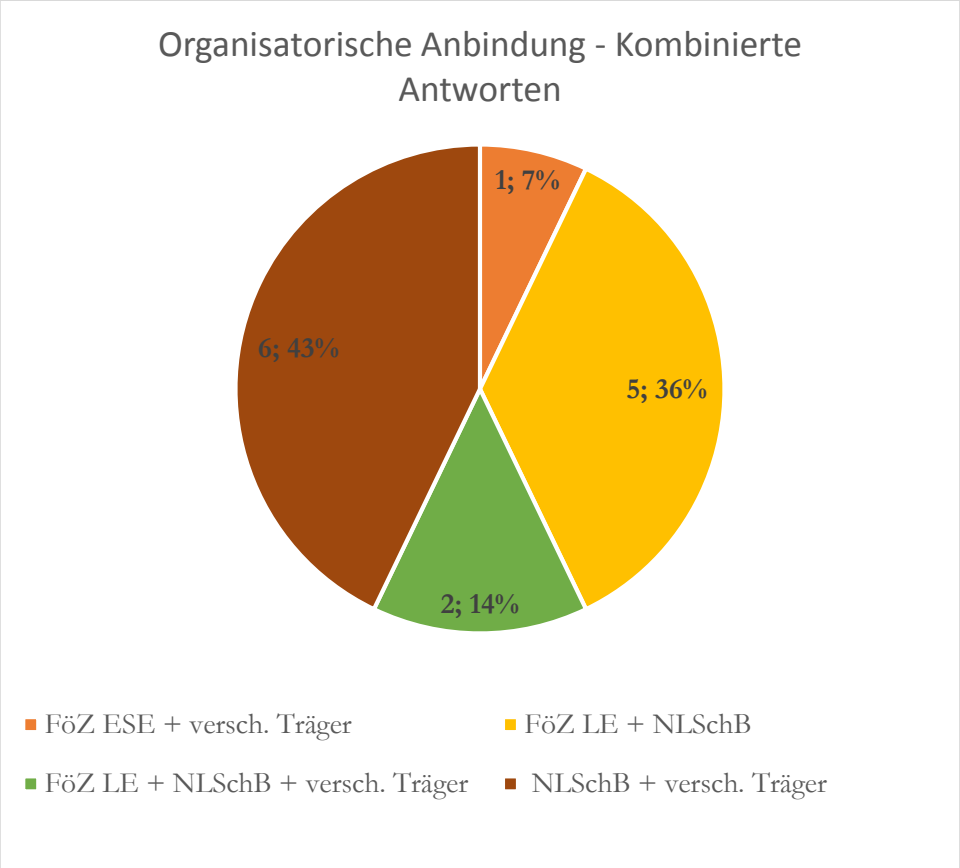


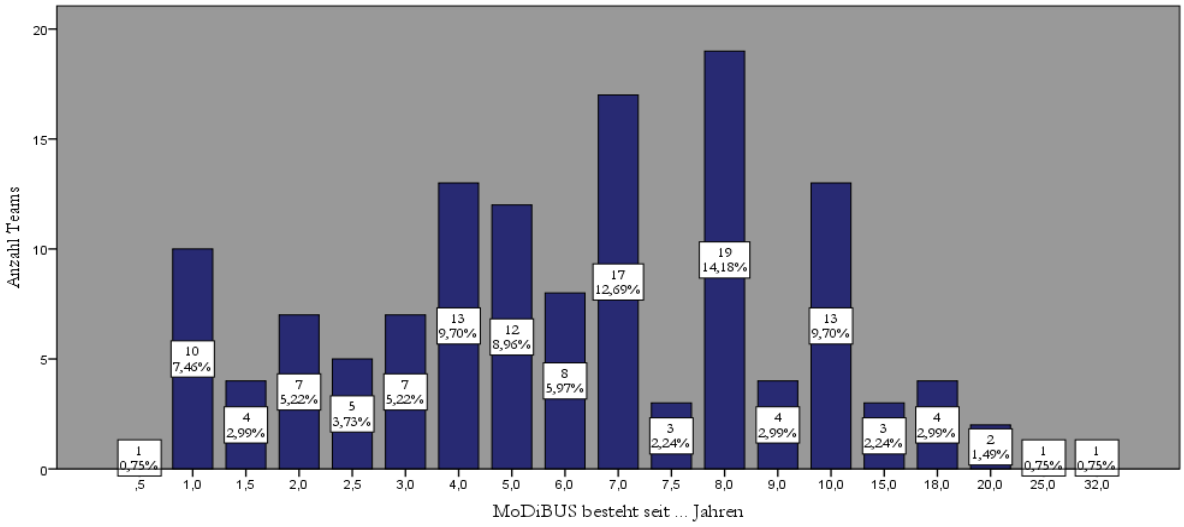



I.5 In meinem Tätigkeitsbereich ist … *(Organisatorische Anbindung)*

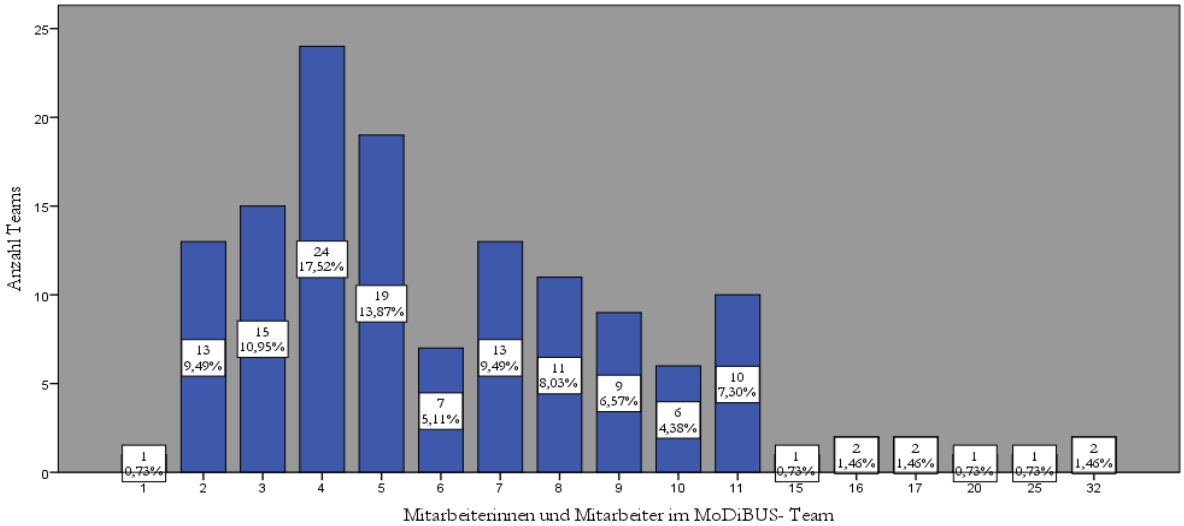


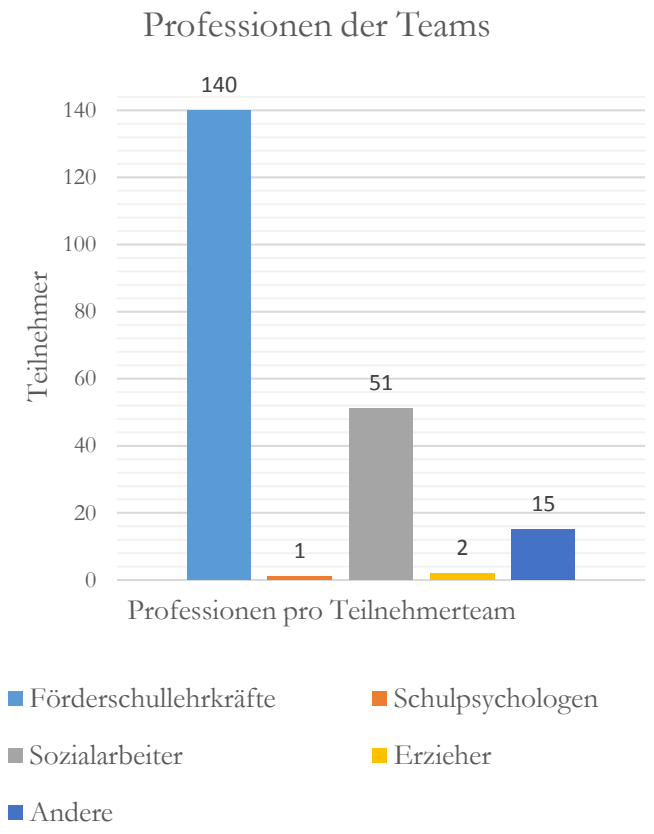
I.6 Mein MoDiBUS- Team … *(Bestehen des Teams)*



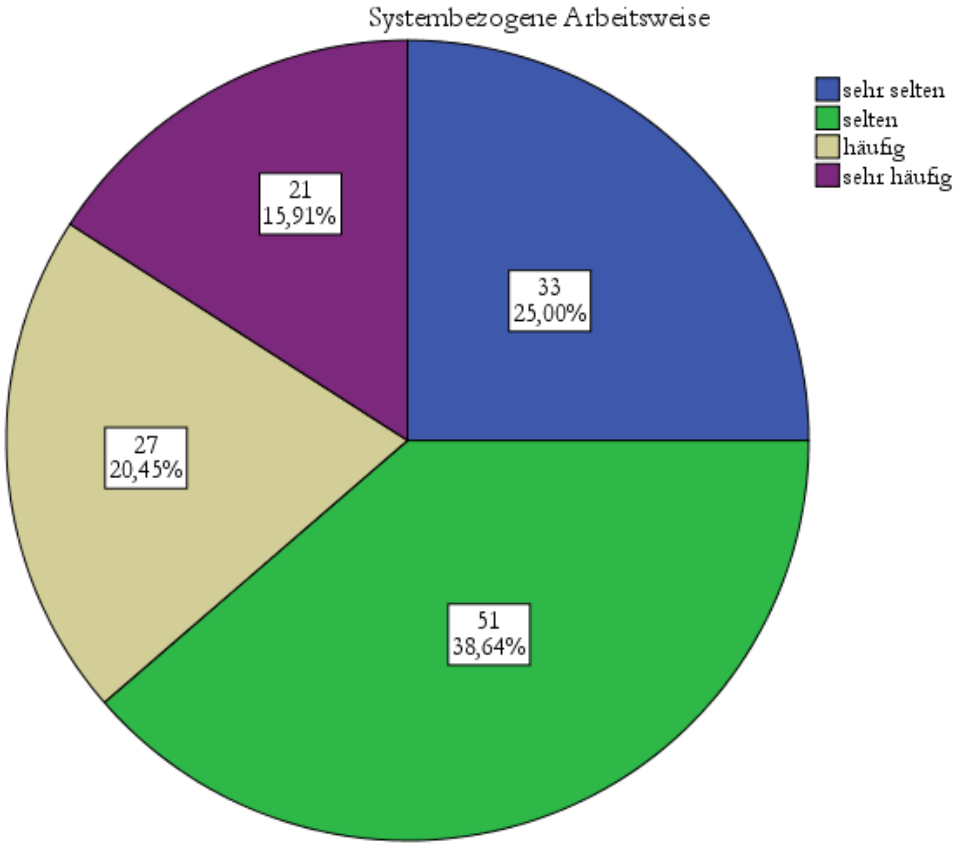

I.7 Zu meinem MoDiBUS- Team … *(Anzahl Mitarbeiter)*

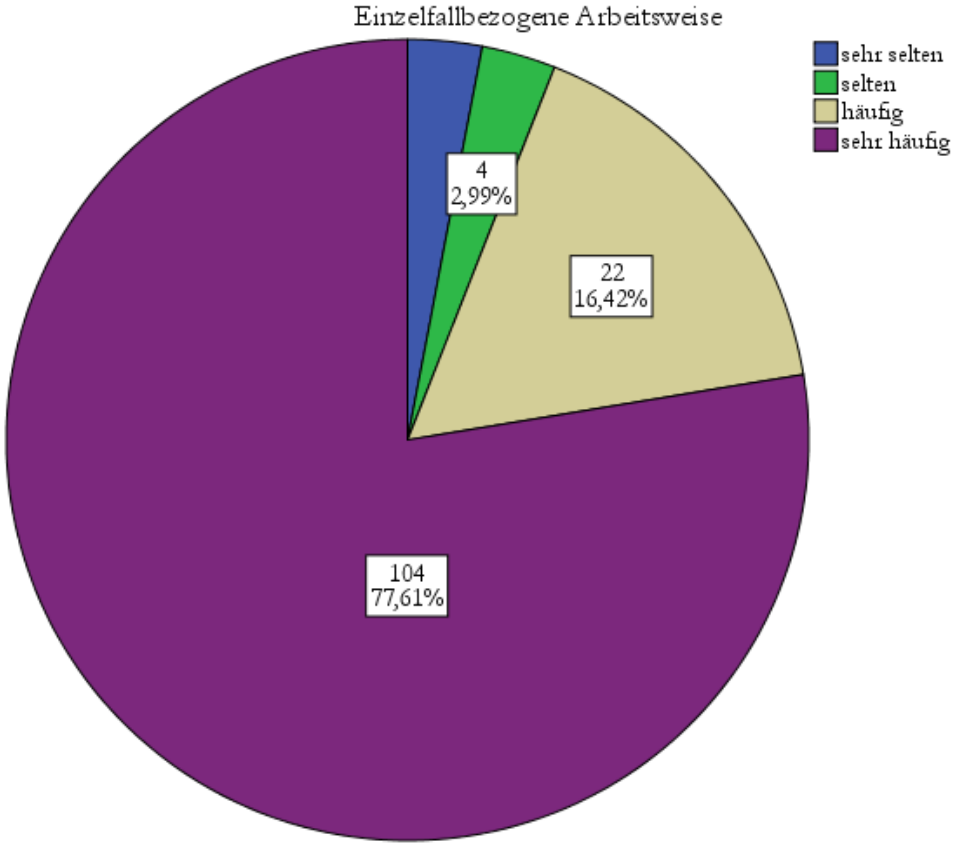


I.8 In meinem MoDiBUS- Team arbeiten … *(Profession Mitarbeiter)*

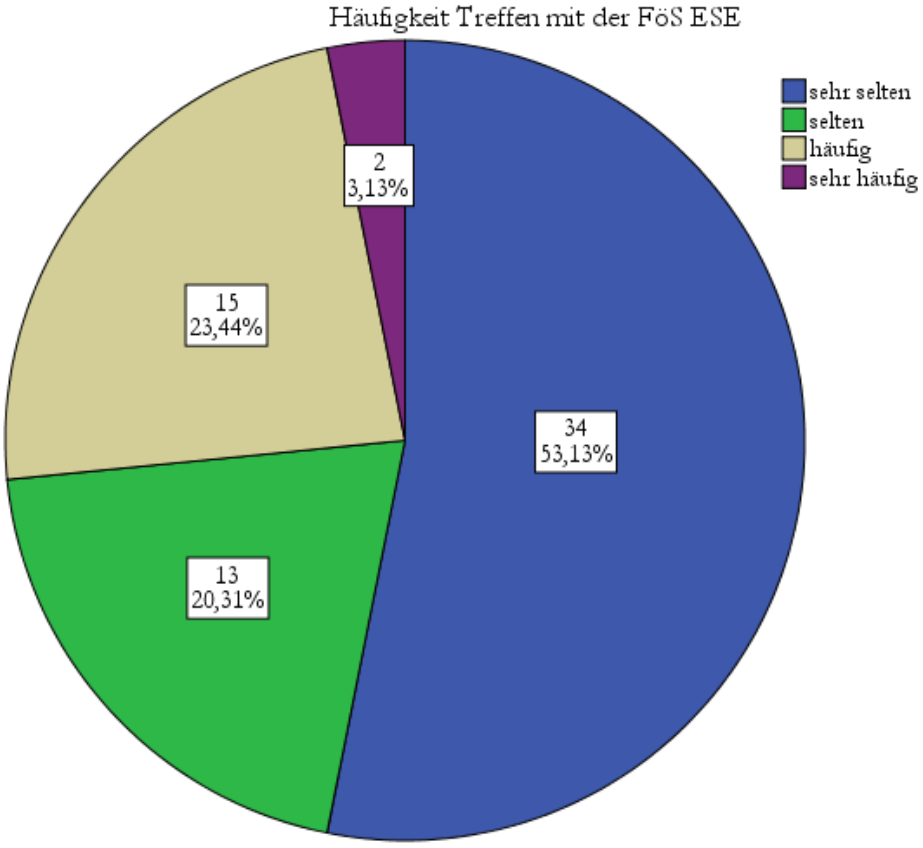


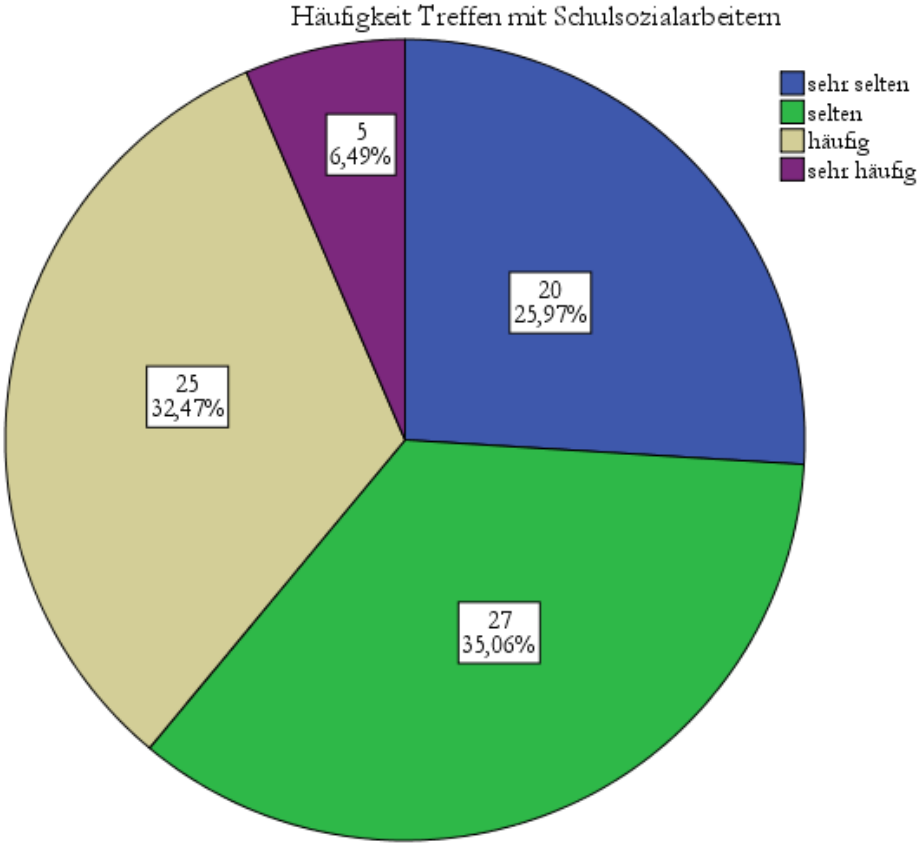
I.9 Mein MoDiBUS- Team *(Arbeitsweise)*

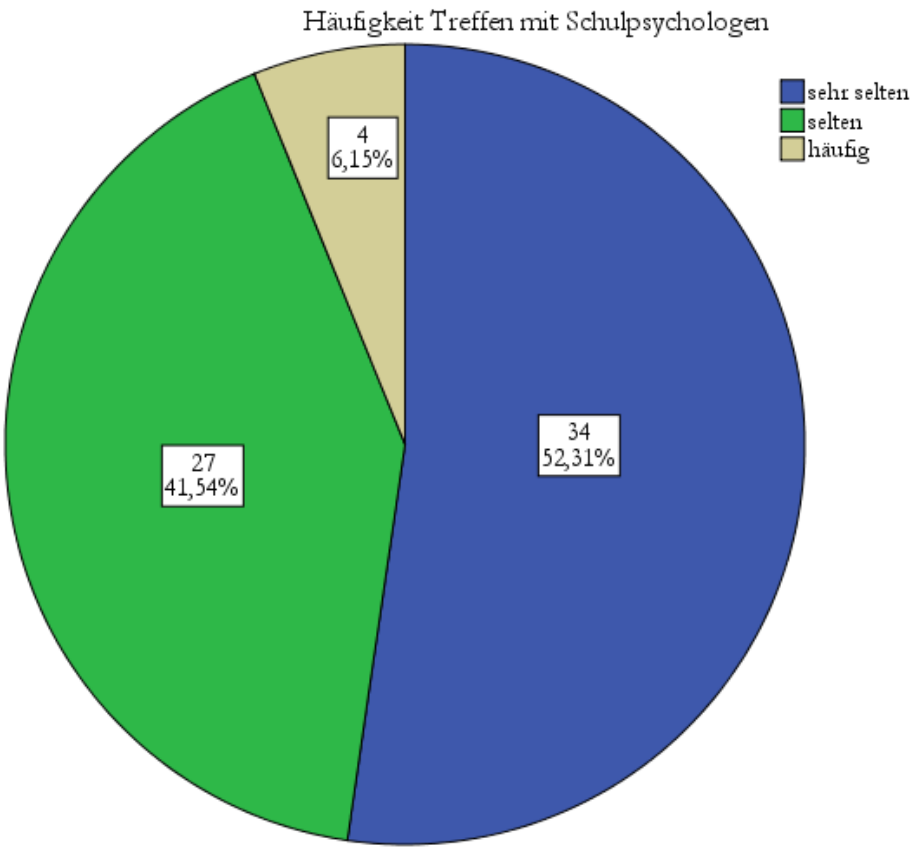


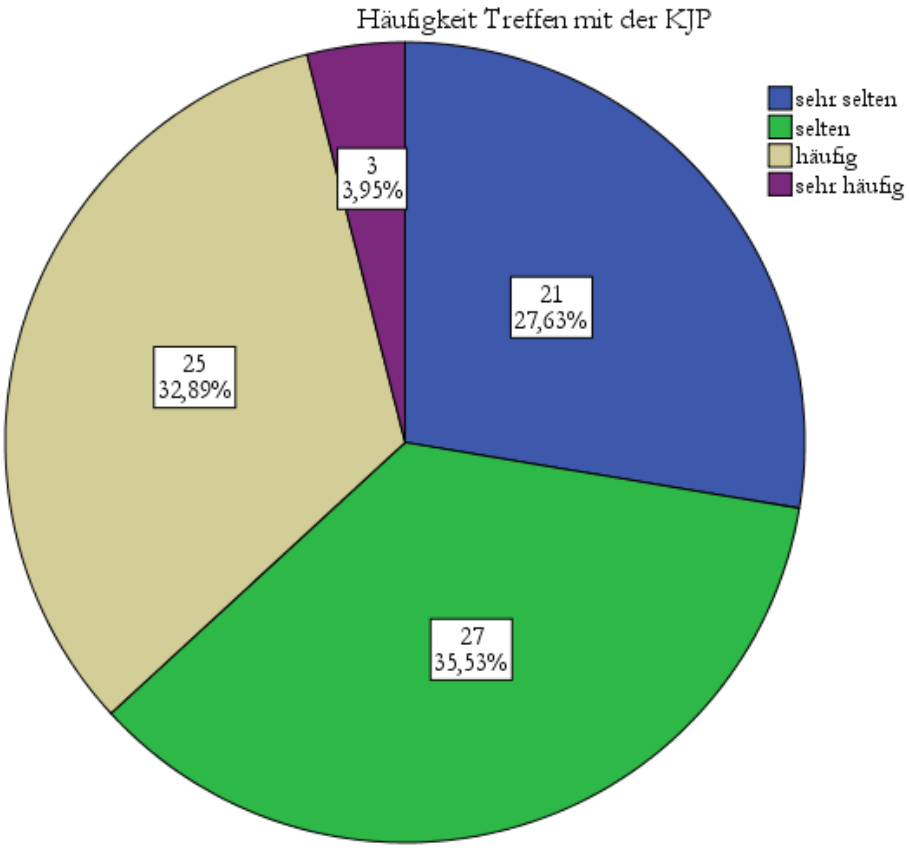



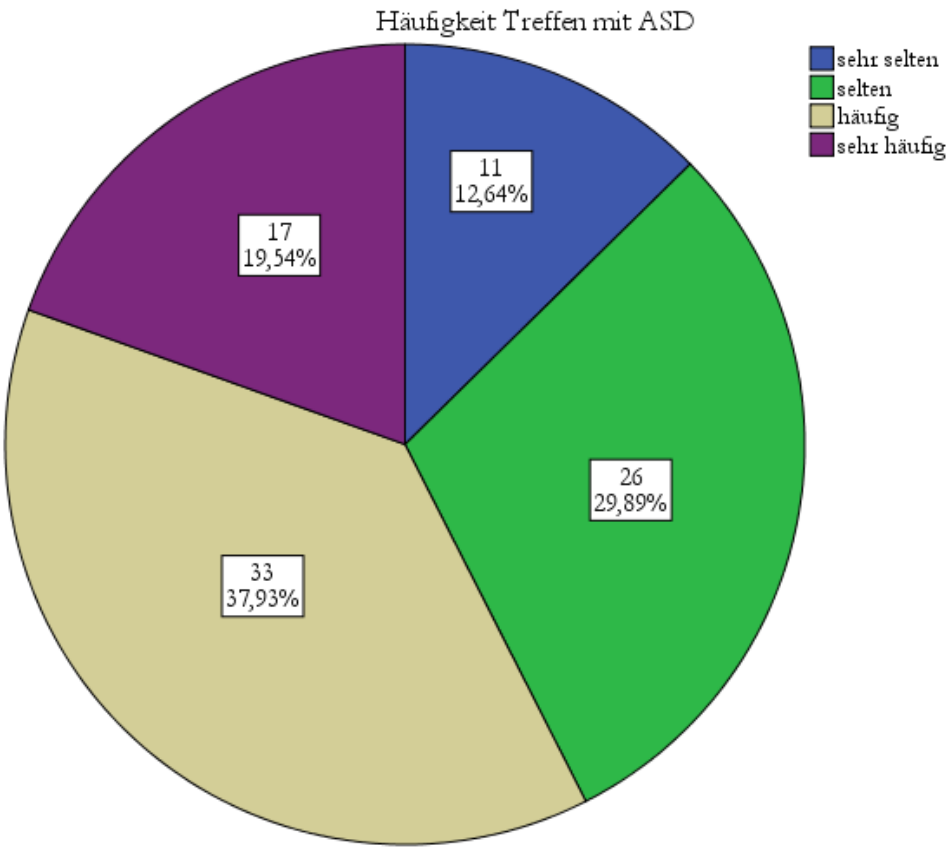
I.10 Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit: *(Vernetzung)*

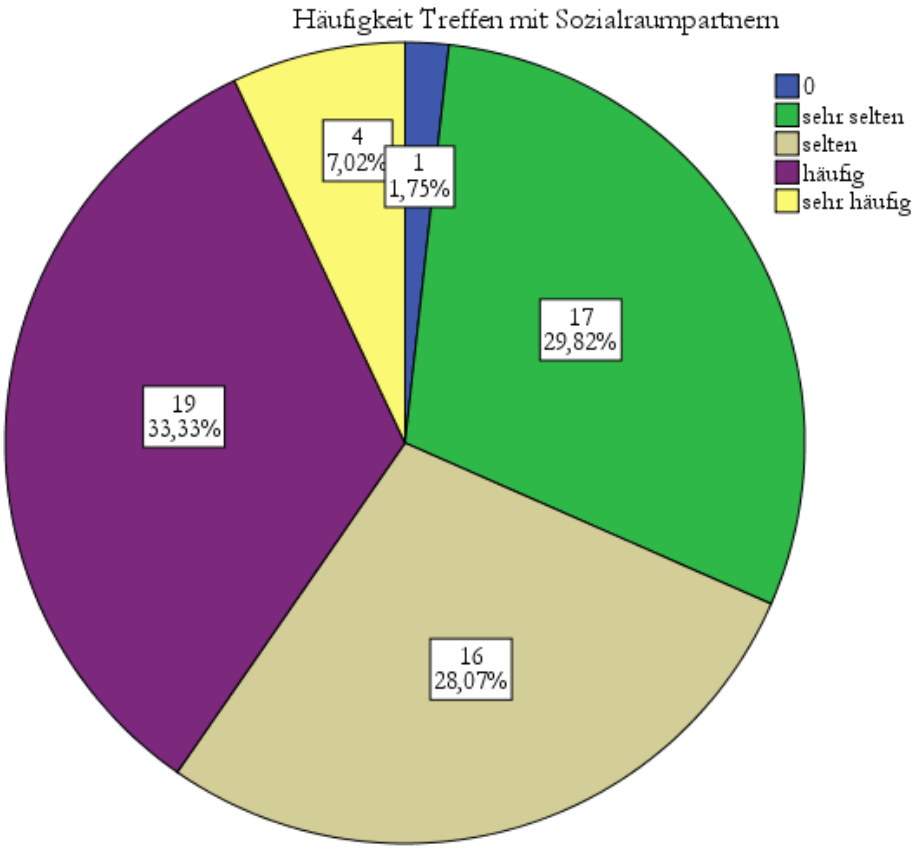



Häufigkeit Treffen mit Schulpsychologen
sehr selten
selten
häufig
4
6,15%
27
41,54%
34
52,31%


Häufigkeit Treffen mit der KJP
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
3
3,95%
21
27,63%
25
32,89%
27
35,53%


Häufigkeit Treffen mit ASD
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
11
12,64%
26
29,89%
33
37,93%
17
19,54%


Häufigkeit Treffen mit Sozialraumpartnern
0
sehr selten
selten
häufig
sehr häufig
1
1,75%
17
29,82%
16
28,07%
19
33,33%
4
7,02%

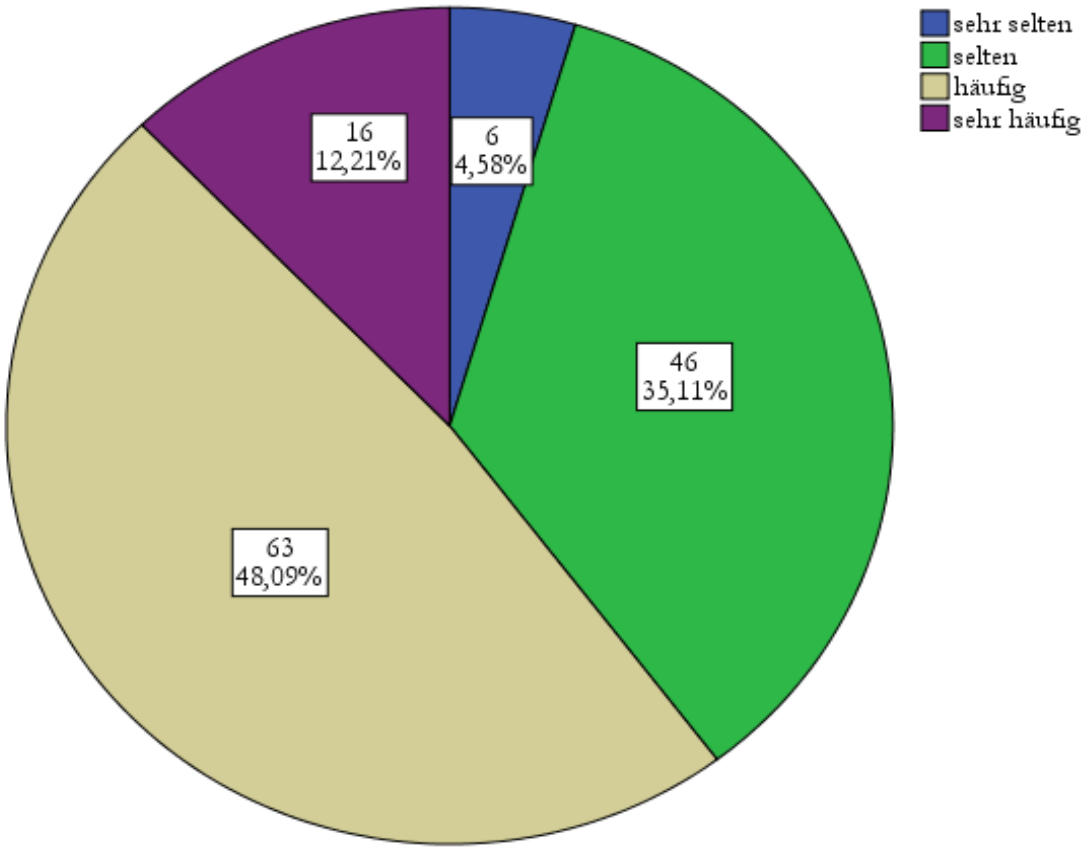
II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 11 | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 92,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*: Häufigkeit

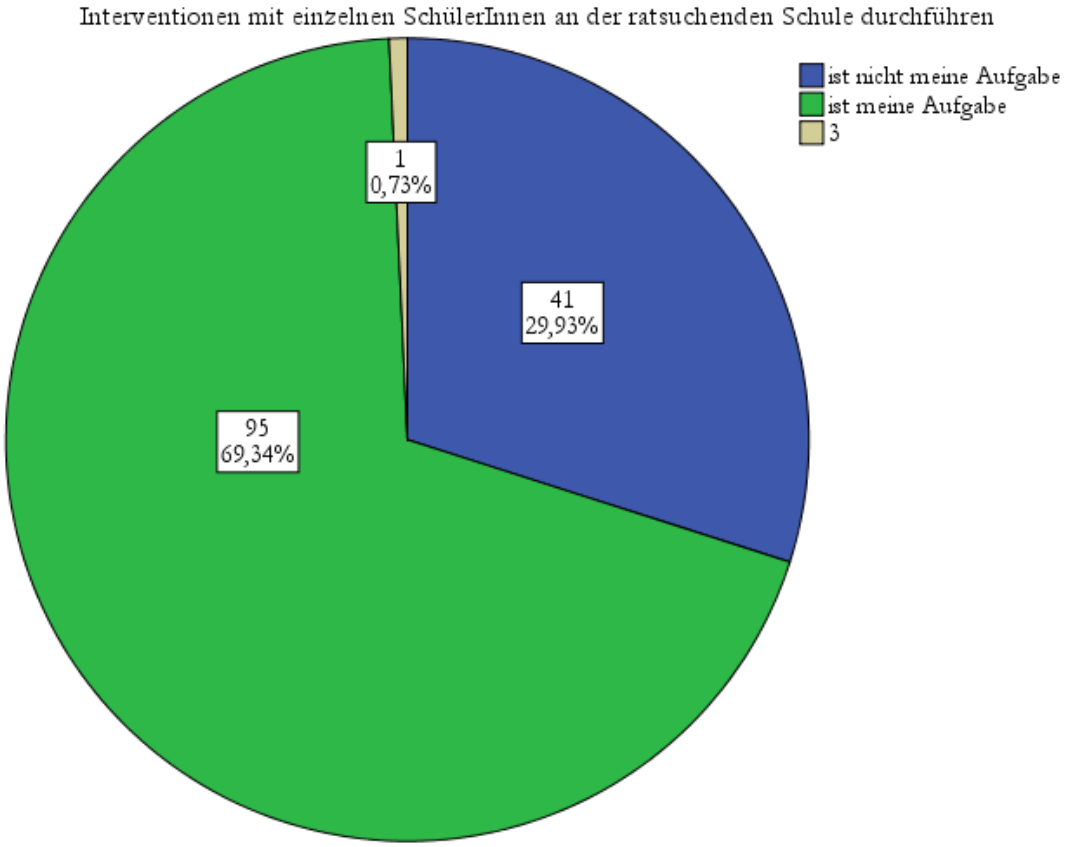
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,6 | 4,6 |
| | selten | 46 | 32,9 | 35,1 | 39,7 |
| | häufig | 63 | 45,0 | 48,1 | 87,8 |
| | sehr häufig | 16 | 11,4 | 12,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

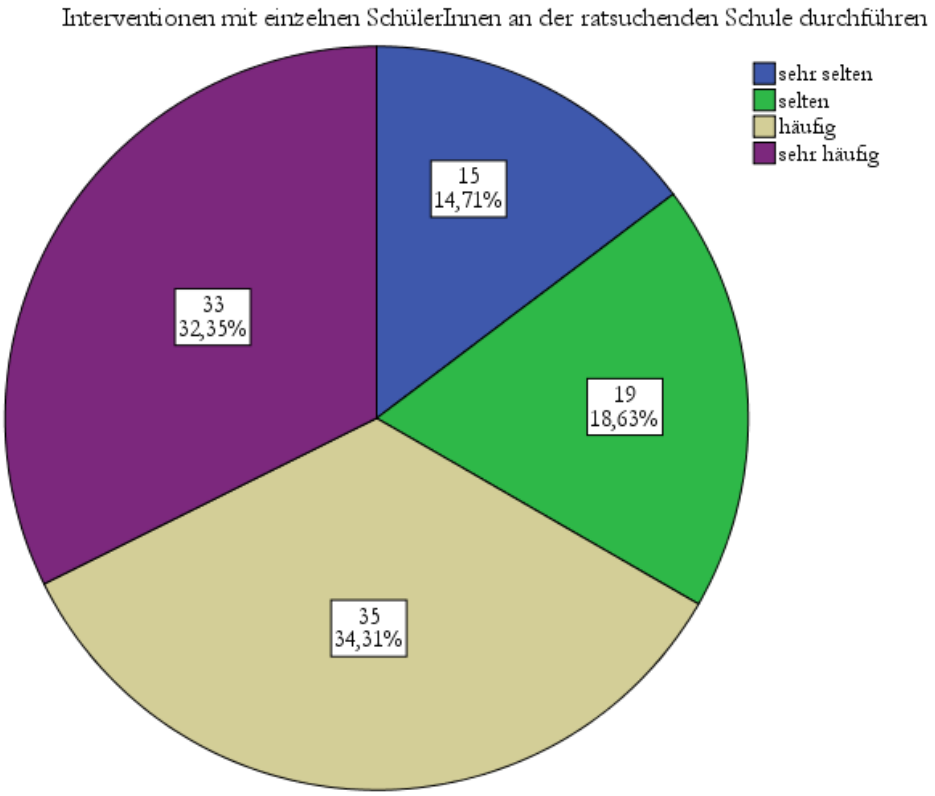
zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 41 | 29,3 | 29,9 | 29,9 |
| | ist meine Aufgabe | 95 | 67,9 | 69,3 | 99,3 |
| | 3 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

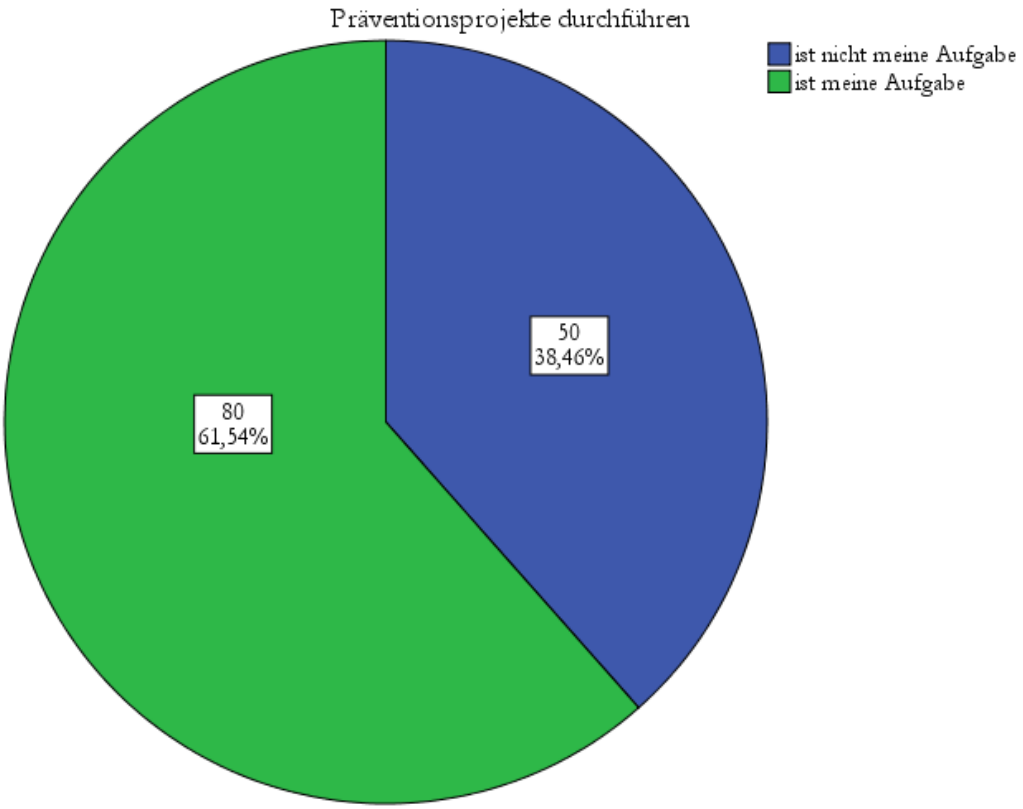
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 15 | 10.7 | 14.7 | 14.7 |
| | selten | 19 | 13.6 | 18.6 | 33.3 |
| | häufig | 35 | 25.0 | 34.3 | 67.6 |
| | sehr häufig | 33 | 23.6 | 32.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 102 | 72.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 38 | 27.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.3 Präventionsprojekte durchführen

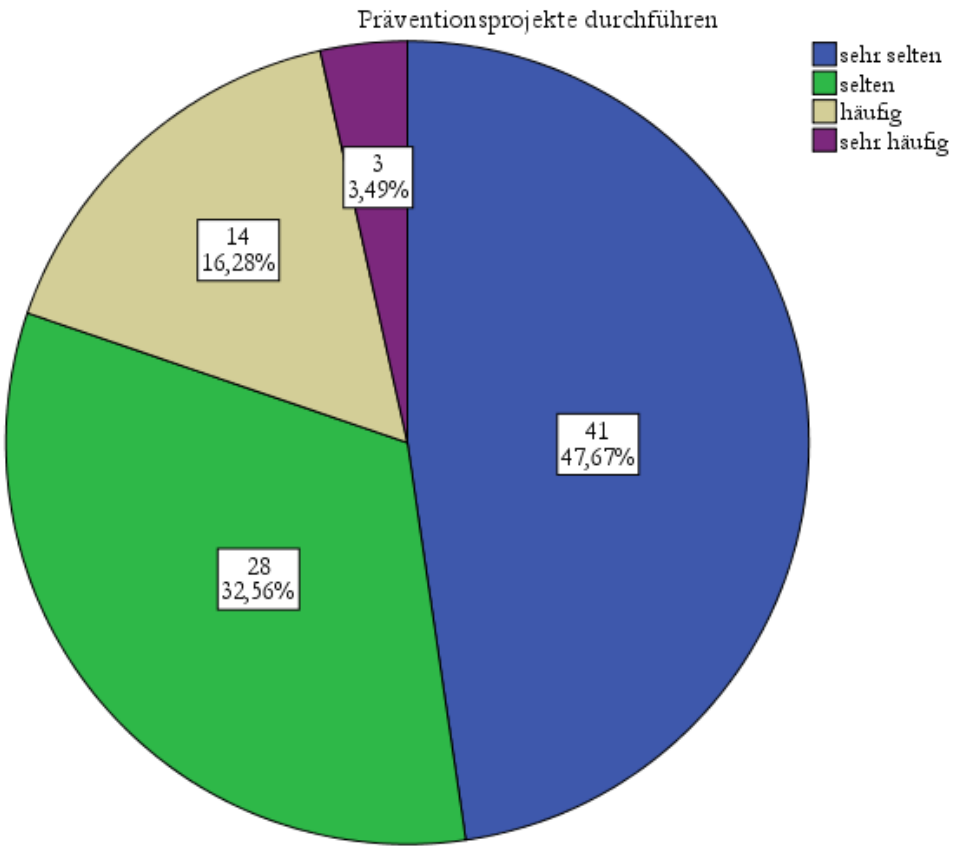
zu II.3 Präventionsprojekte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 50 | 35,7 | 38,5 | 38,5 |
| | ist meine Aufgabe | 80 | 57,1 | 61,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 130 | 92,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 10 | 7,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.3 Präventionsprojekte durchführen: Häufigkeit

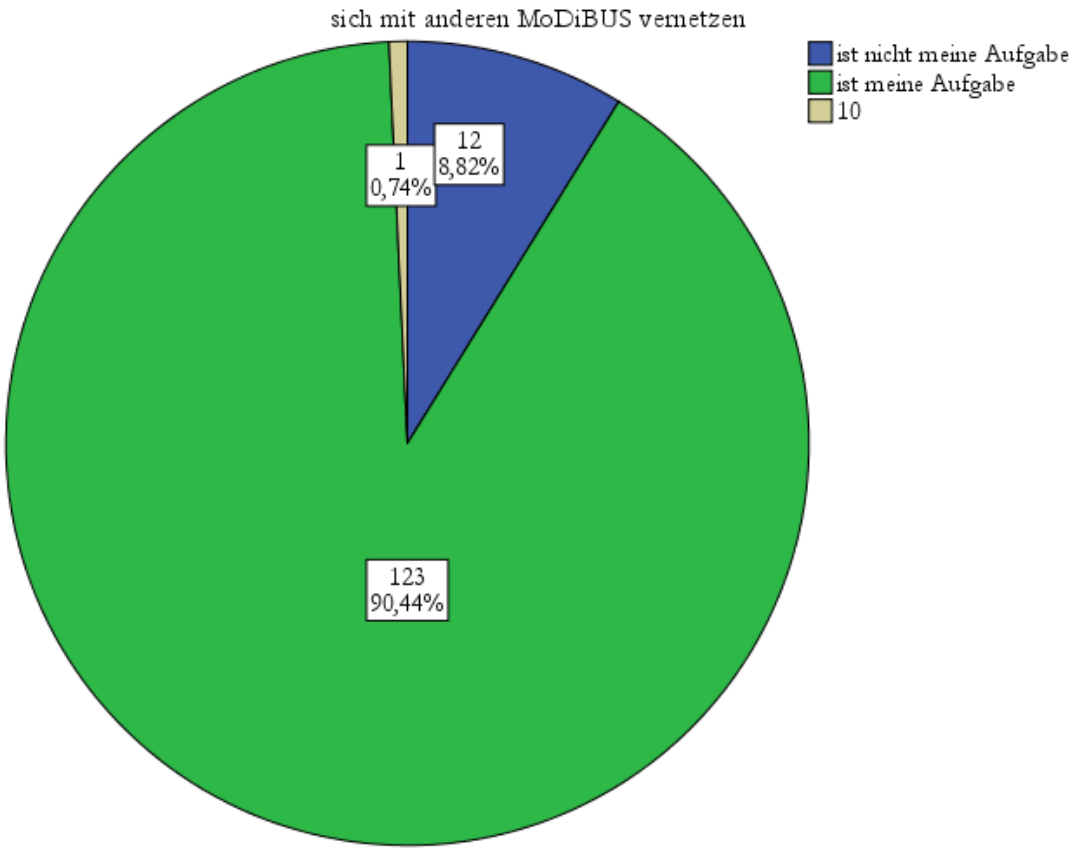
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 41 | 29,3 | 47,7 | 47,7 |
| | selten | 28 | 20,0 | 32,6 | 80,2 |
| | häufig | 14 | 10,0 | 16,3 | 96,5 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 3,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 86 | 61,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 54 | 38,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

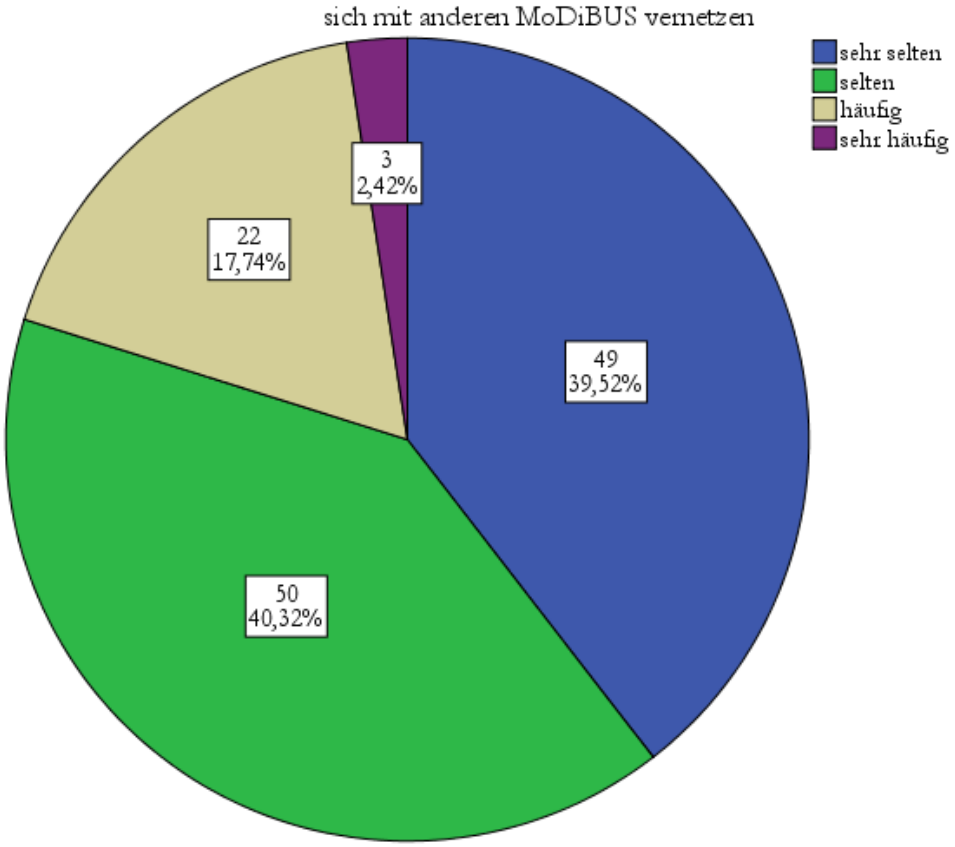
zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 12 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 90,4 | 99,3 |
| | 10 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen: Häufigkeit

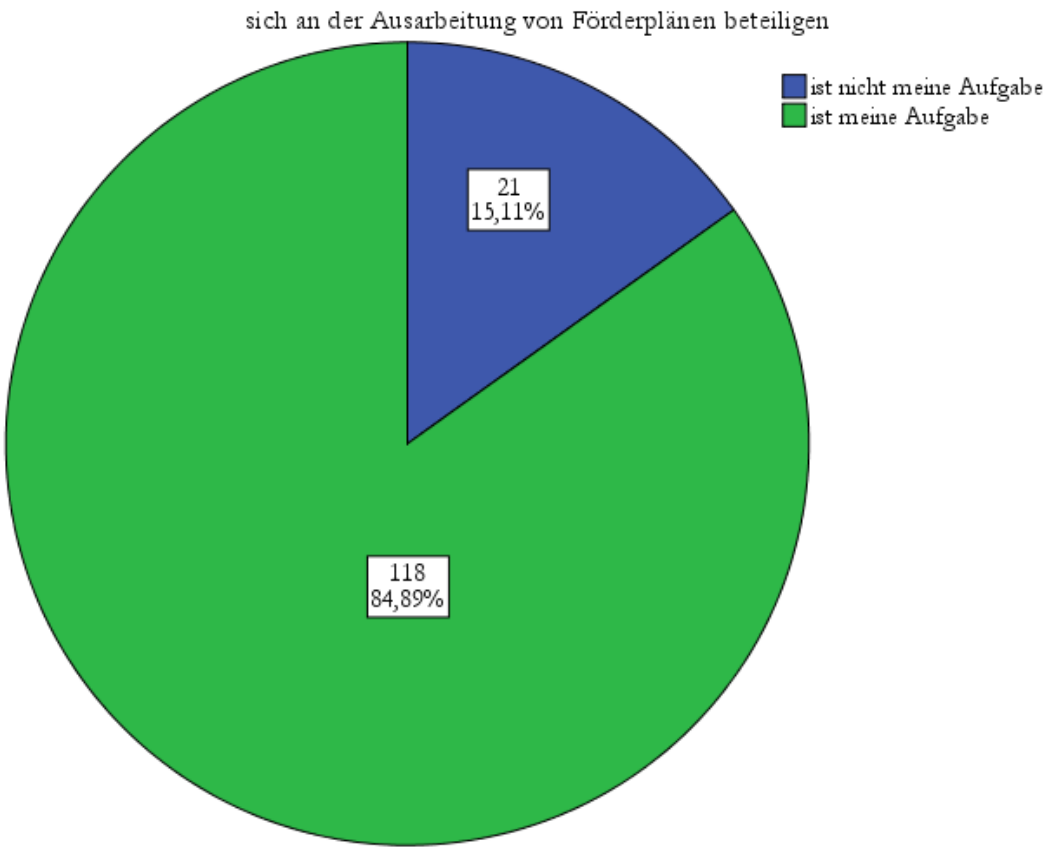
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 49 | 35,0 | 39,5 | 39,5 |
| | selten | 50 | 35,7 | 40,3 | 79,8 |
| | häufig | 22 | 15,7 | 17,7 | 97,6 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 2,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 124 | 88,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

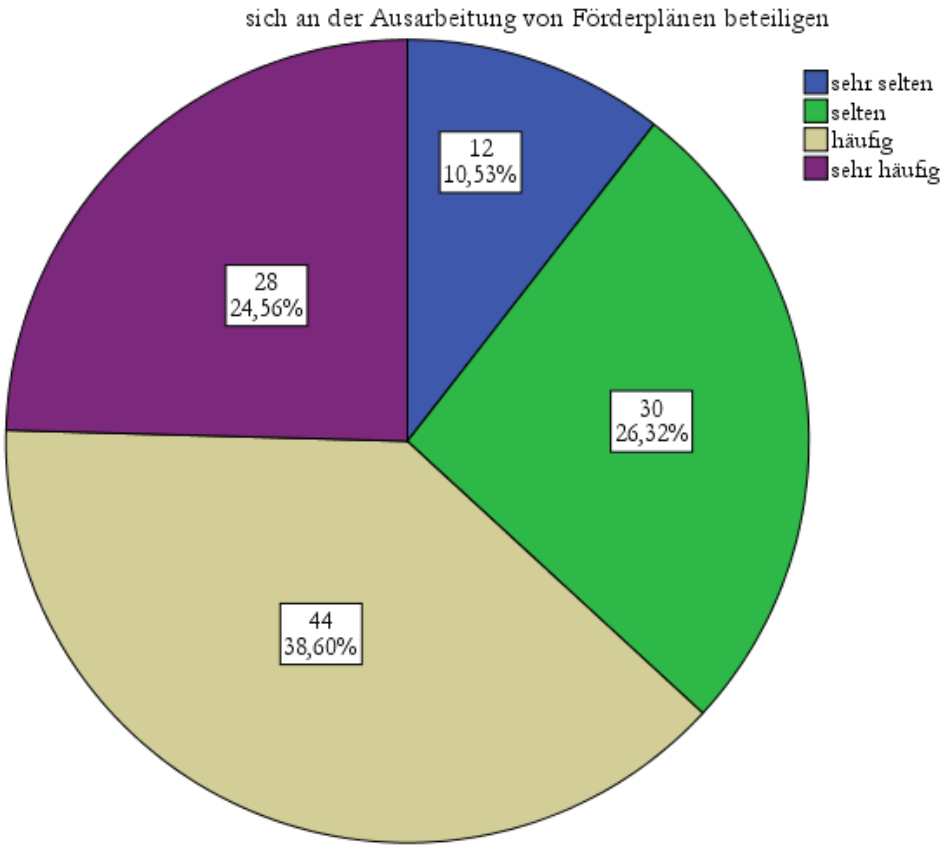
zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 21 | 15,0 | 15,1 | 15,1 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 84,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen: Häufigkeit

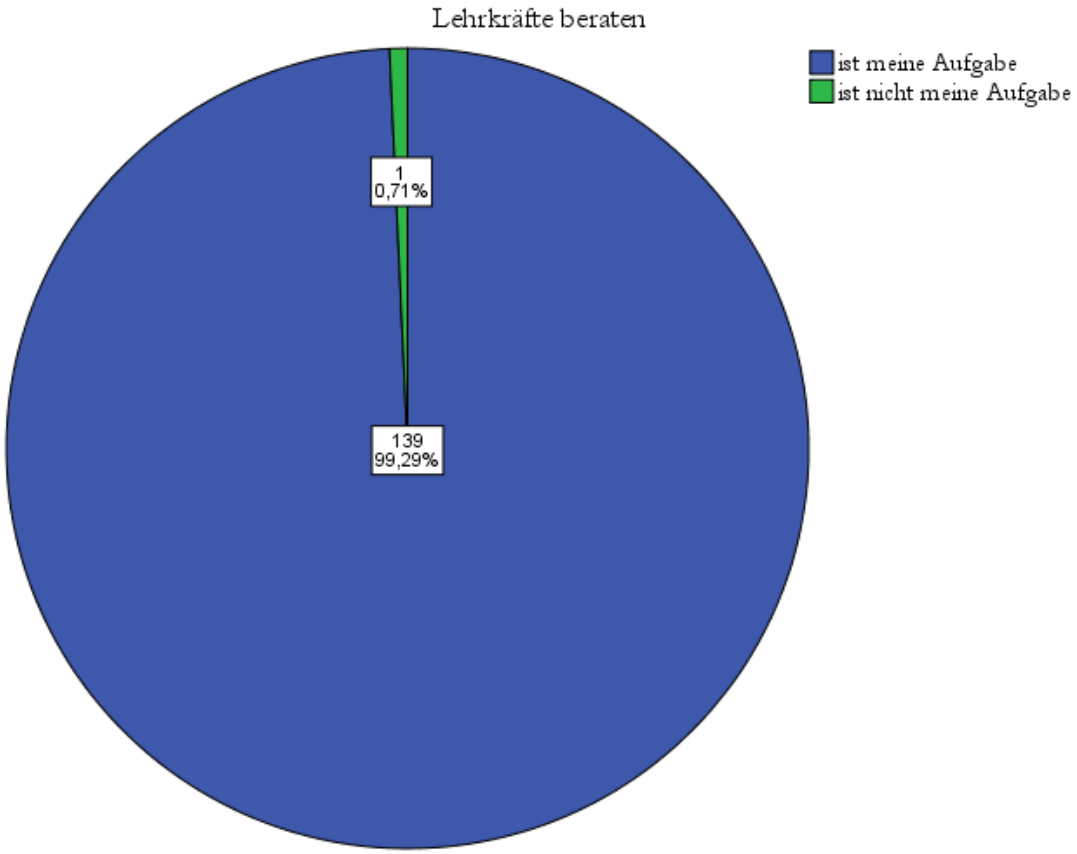
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 10,5 | 10,5 |
| | selten | 30 | 21,4 | 26,3 | 36,8 |
| | häufig | 44 | 31,4 | 38,6 | 75,4 |
| | sehr häufig | 28 | 20,0 | 24,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 114 | 81,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 26 | 18,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.6 Lehrkräfte beraten

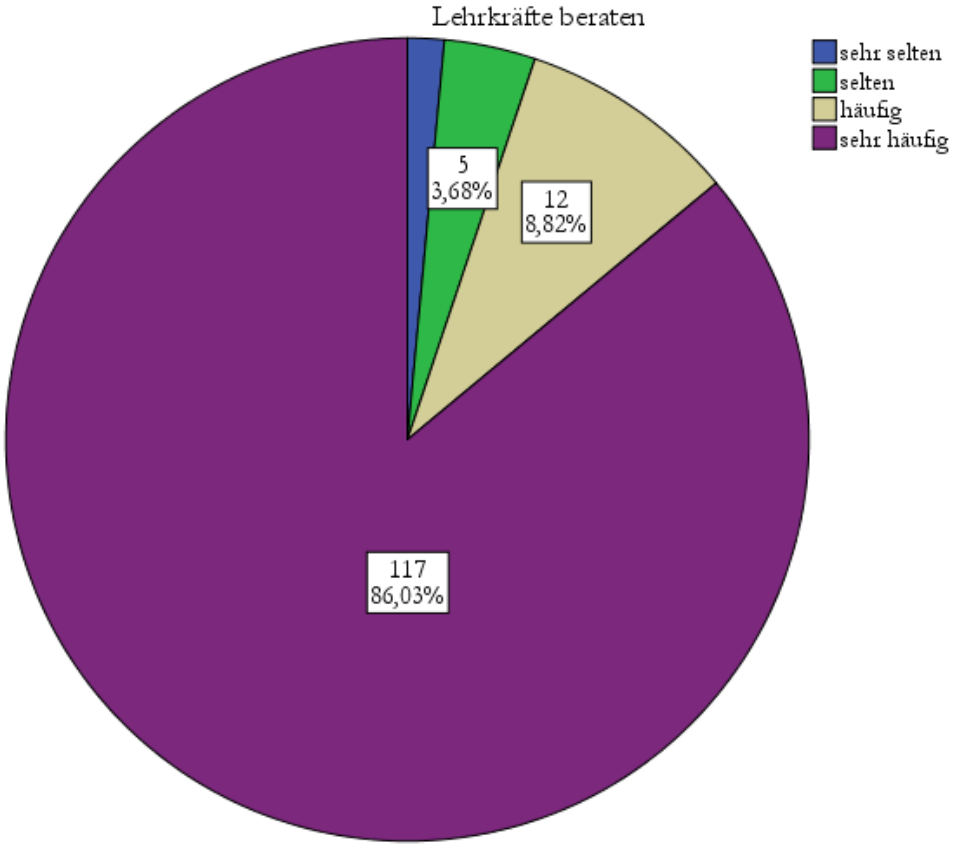
zu II.6 Lehrkräfte beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 99,3 |
| | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.6 Lehrkräfte beraten: Häufigkeit

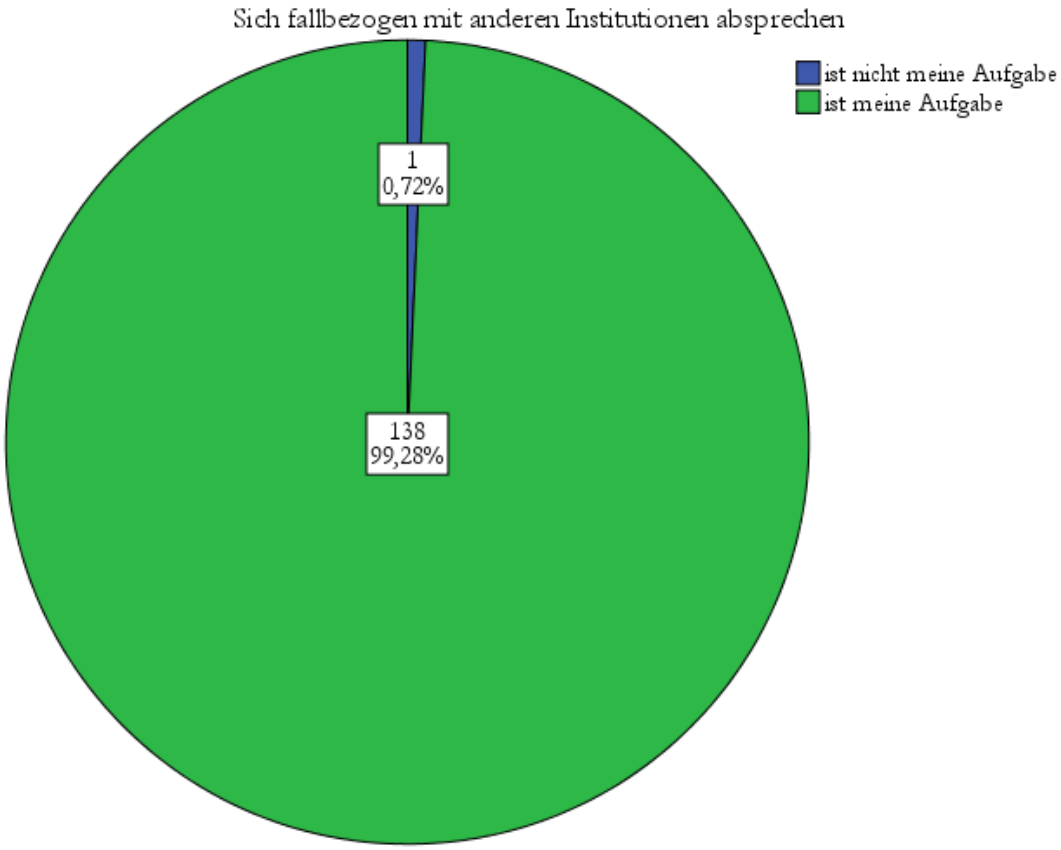
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 2 | 1,4 | 1,5 | 1,5 |
| | selten | 5 | 3,6 | 3,7 | 5,1 |
| | häufig | 12 | 8,6 | 8,8 | 14,0 |
| | sehr häufig | 117 | 83,6 | 86,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

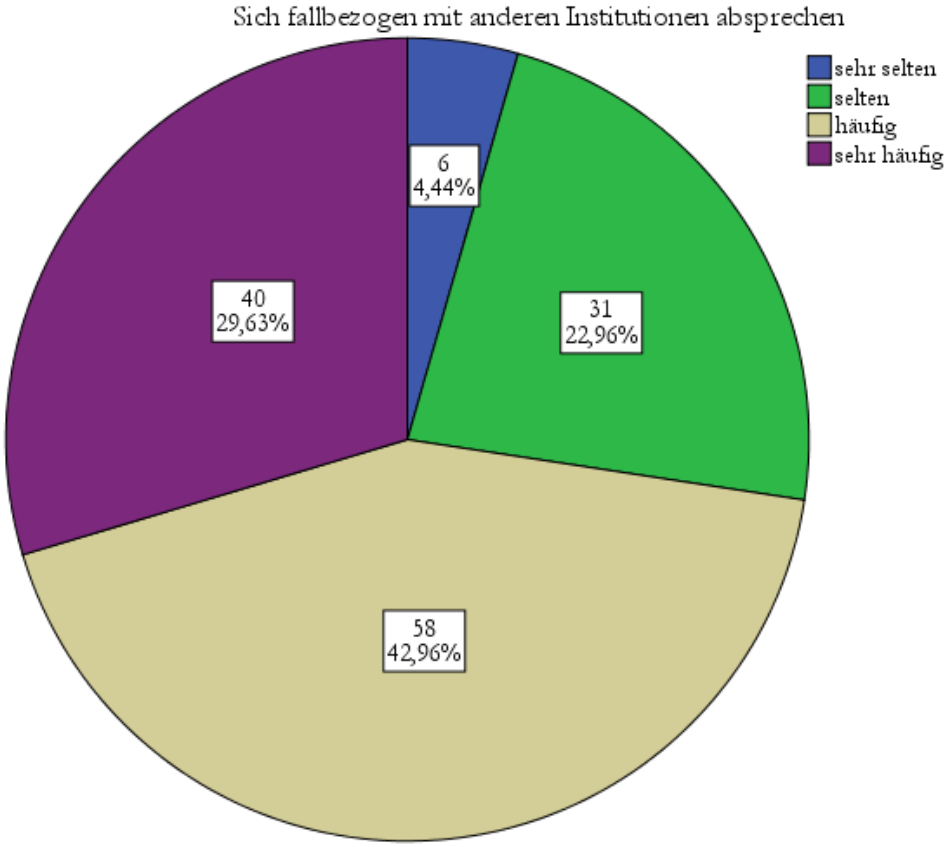
zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen: Häufigkeit

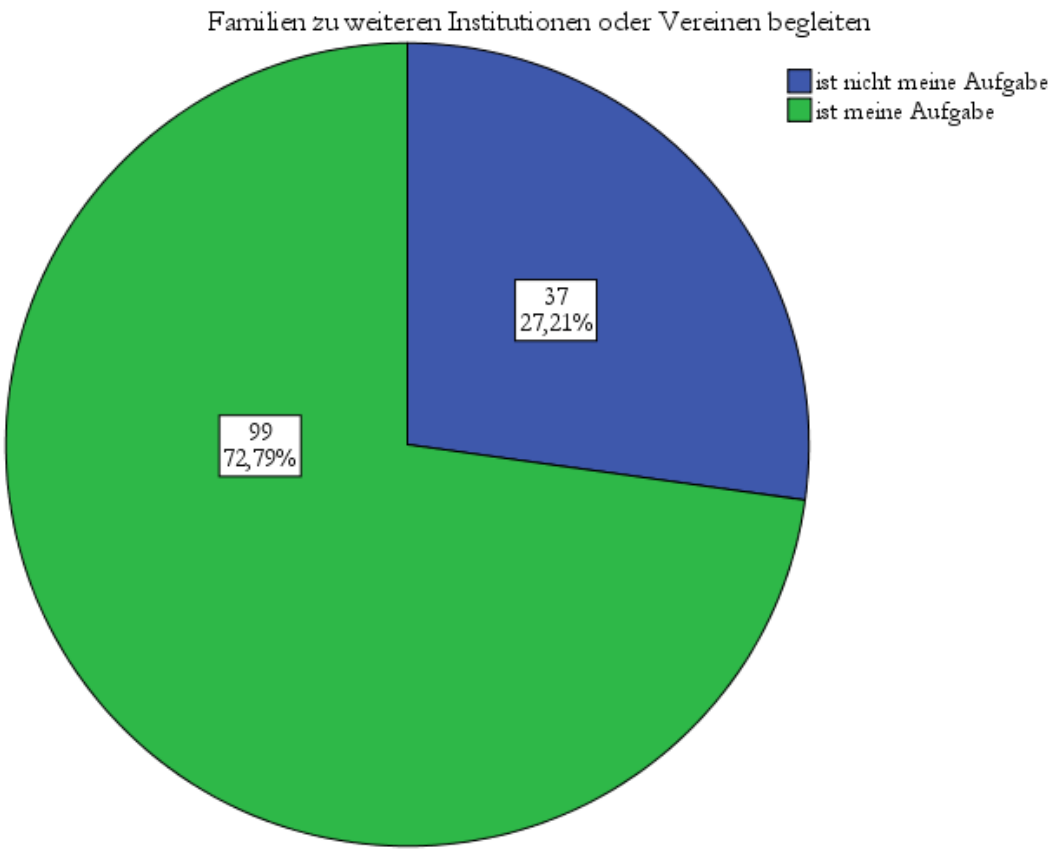
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,4 | 4,4 |
| | selten | 31 | 22,1 | 23,0 | 27,4 |
| | häufig | 58 | 41,4 | 43,0 | 70,4 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 29,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

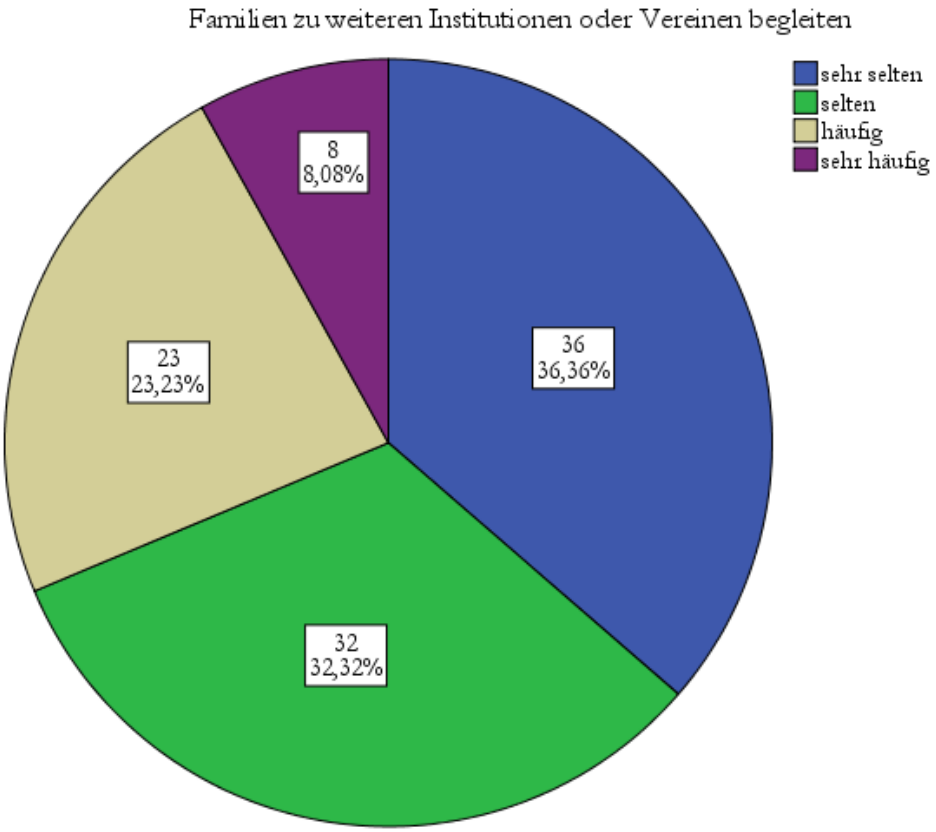
zu II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26,4 | 27,2 | 27,2 |
| | ist meine Aufgabe | 99 | 70,7 | 72,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu. II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten: Häufigkeit

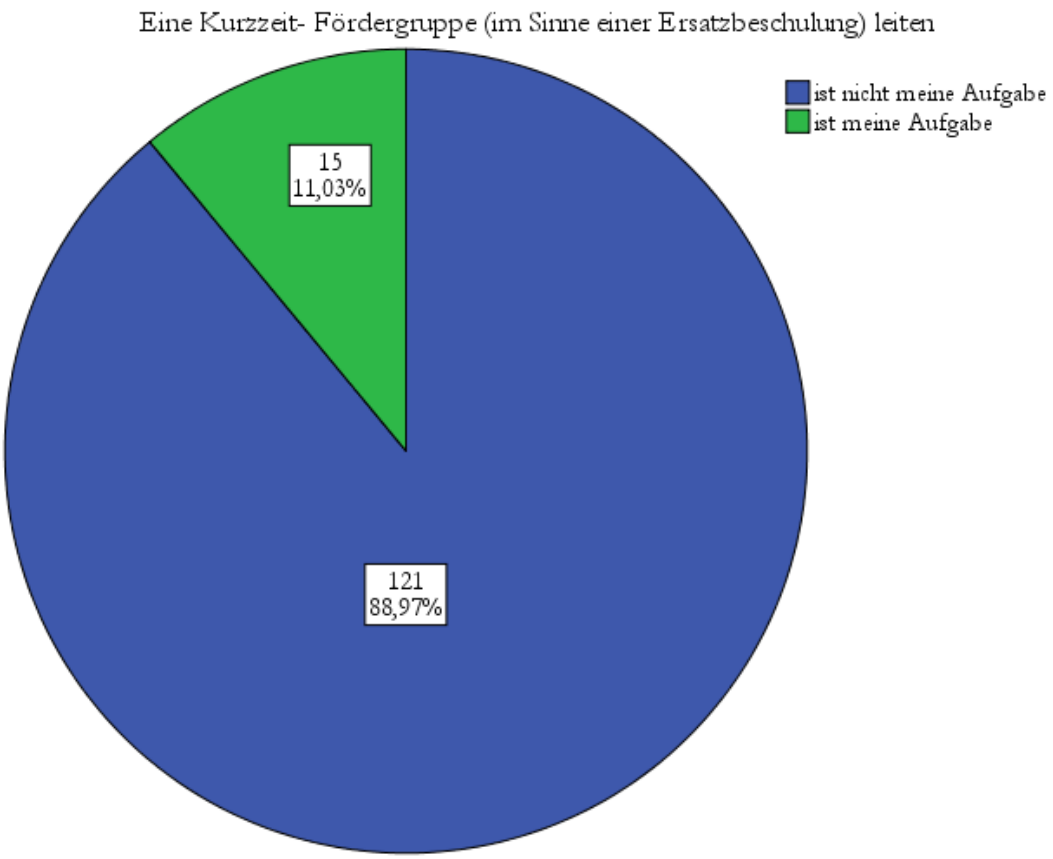
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25,7 | 36,4 | 36,4 |
| | selten | 32 | 22,9 | 32,3 | 68,7 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 23,2 | 91,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 8,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 99 | 70,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 41 | 29,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

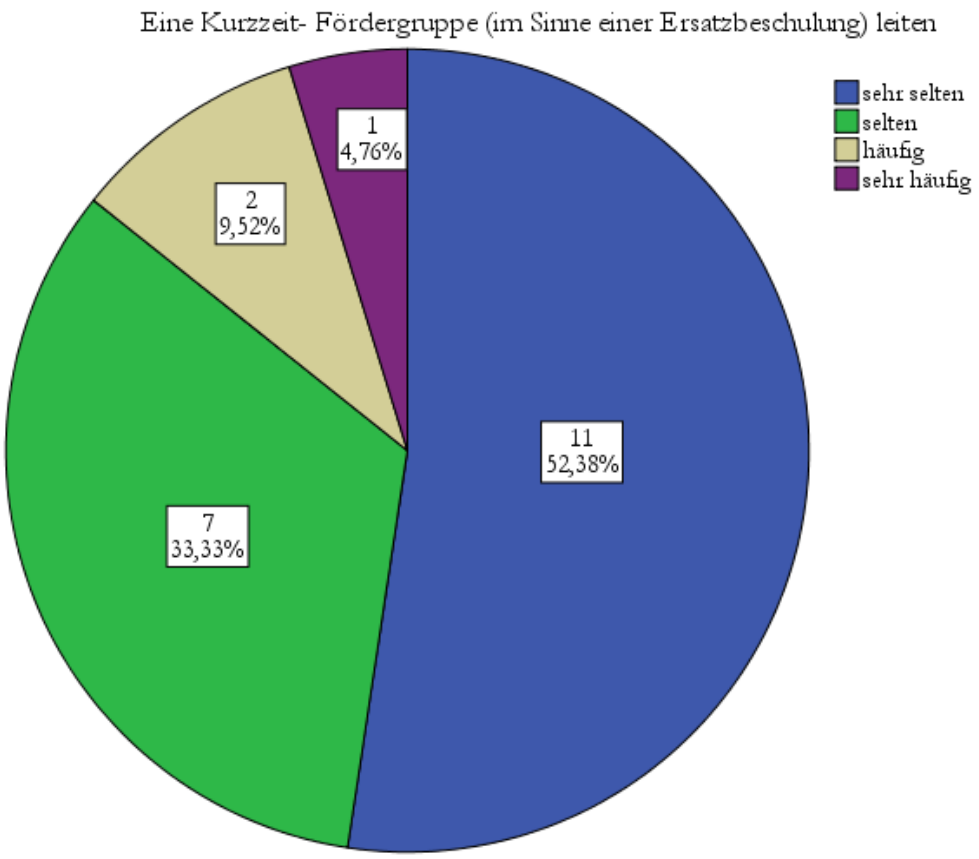
zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 121 | 86.4 | 89.0 | 89.0 |
| | ist meine Aufgabe | 15 | 10.7 | 11.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten: Häufigkeit

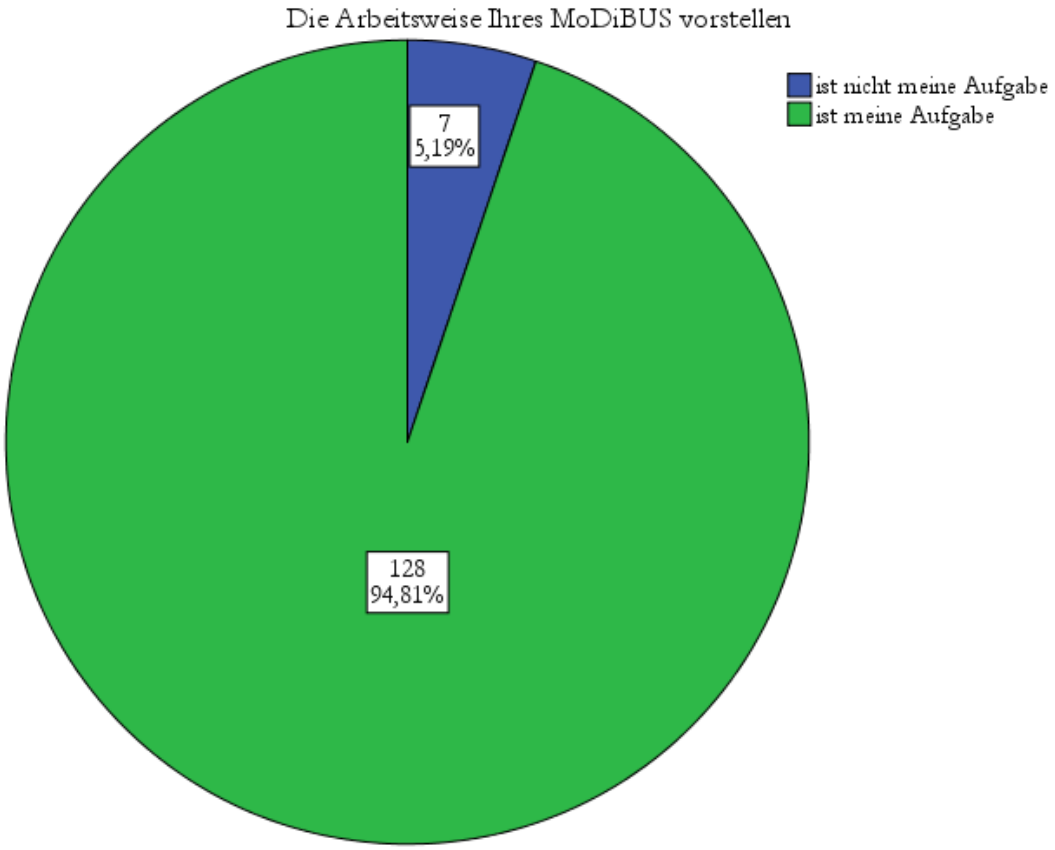
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 52,4 | 52,4 |
| | selten | 7 | 5,0 | 33,3 | 85,7 |
| | häufig | 2 | 1,4 | 9,5 | 95,2 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 21 | 15,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 119 | 85,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

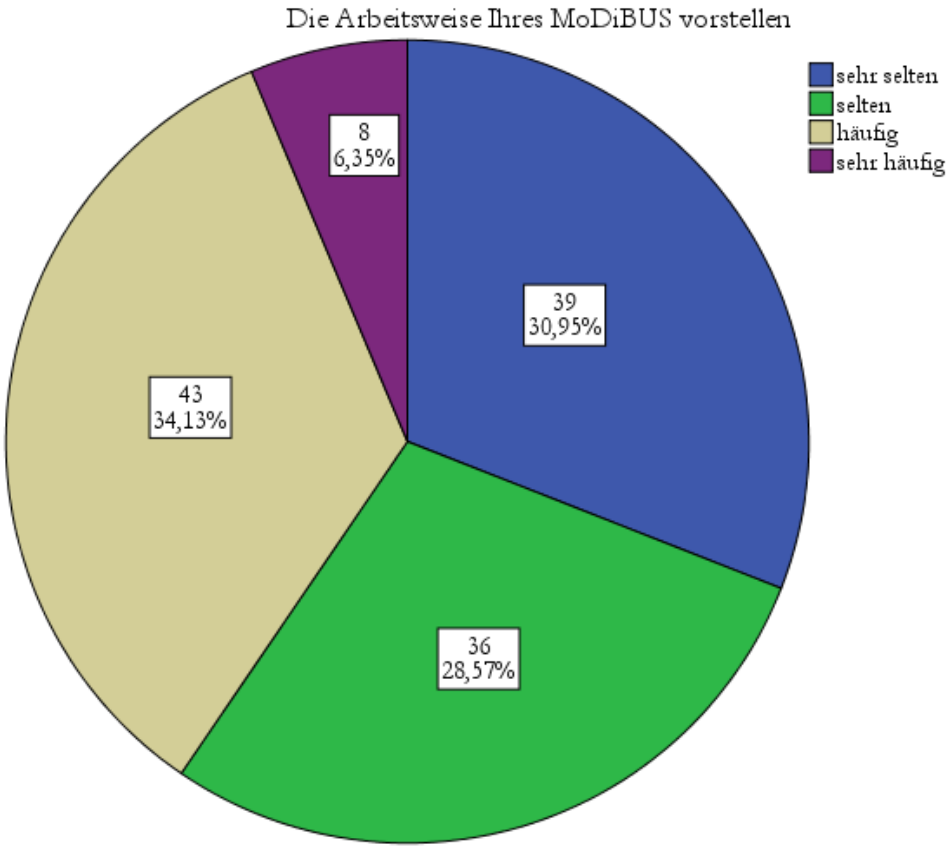
zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen: Häufigkeit

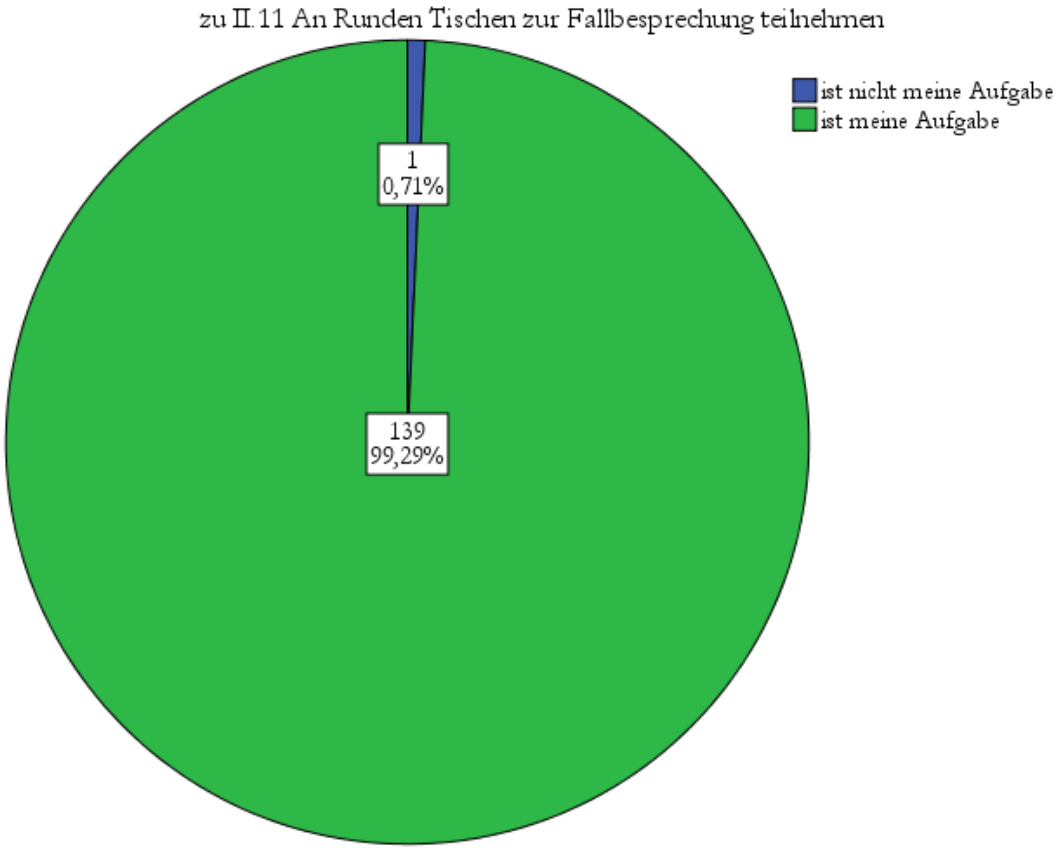
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 39 | 27,9 | 31,0 | 31,0 |
| | selten | 36 | 25,7 | 28,6 | 59,5 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 34,1 | 93,7 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

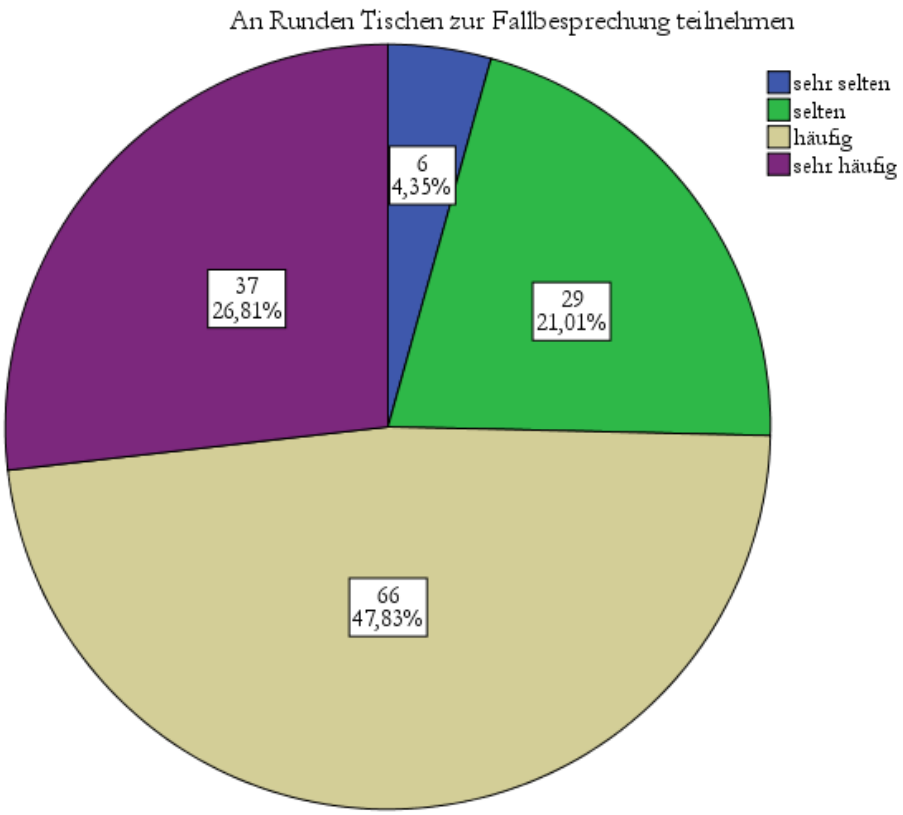
zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen: Häufigkeit

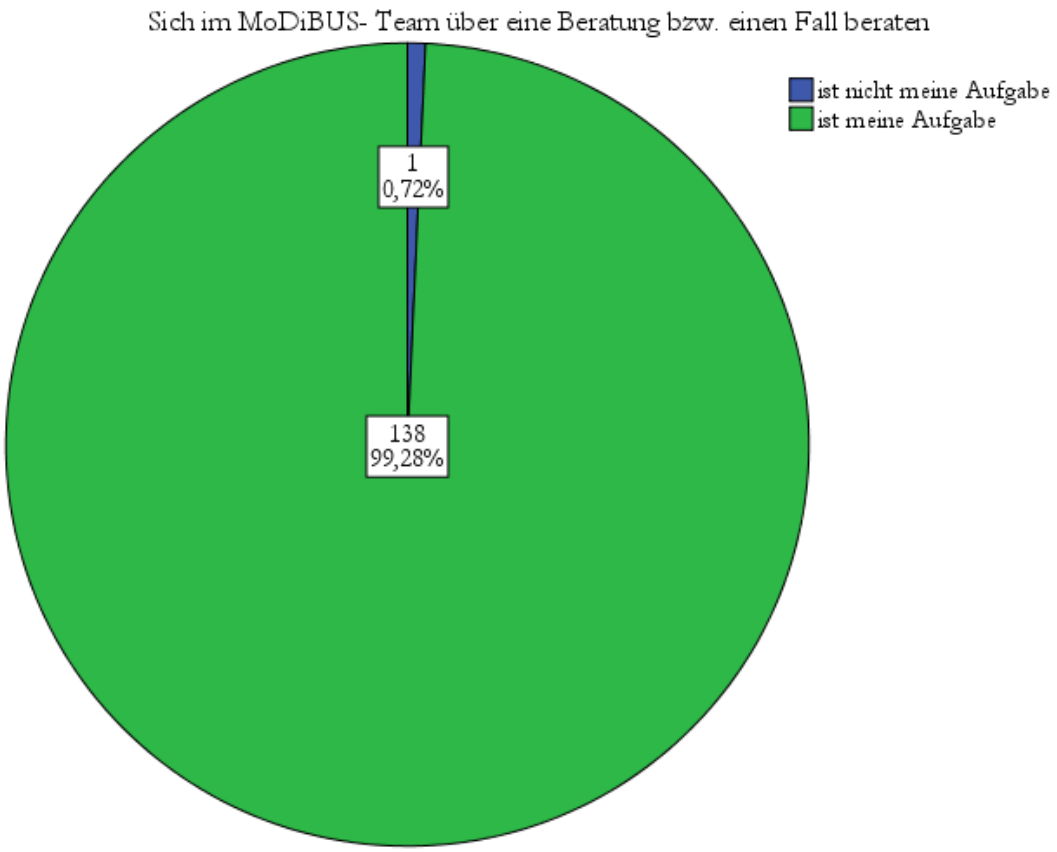
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,0 | 25,4 |
| | häufig | 66 | 47,1 | 47,8 | 73,2 |
| | sehr häufig | 37 | 26,4 | 26,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

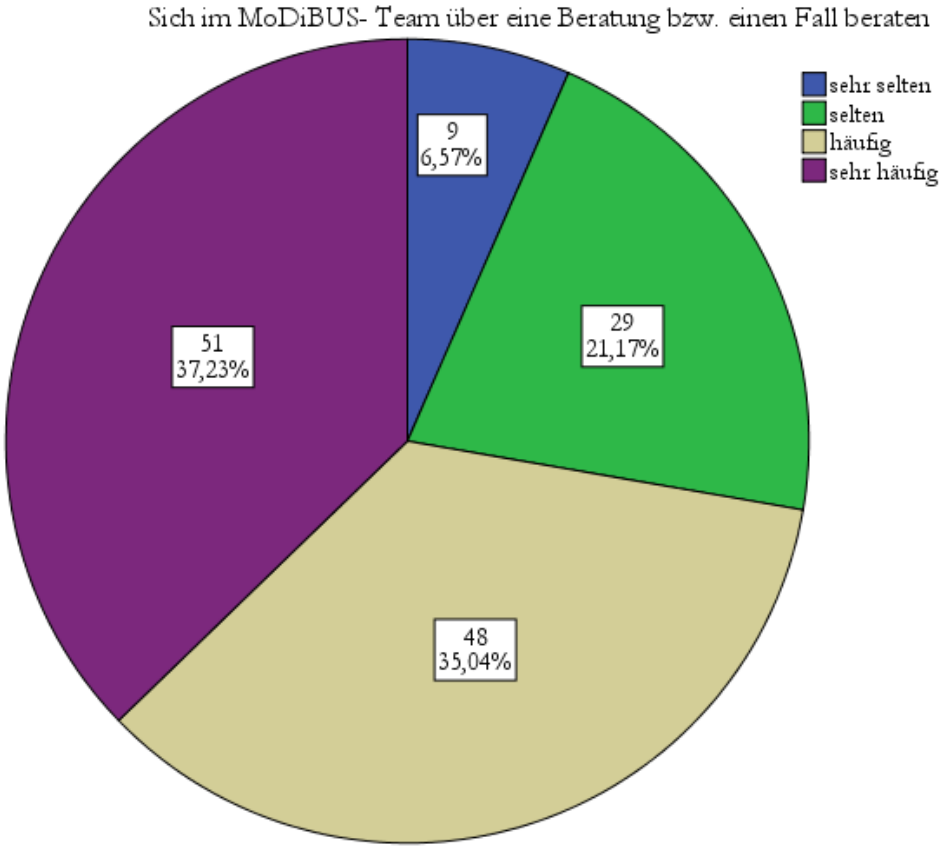
zu II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



Zu II. 12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten: Häufigkeit

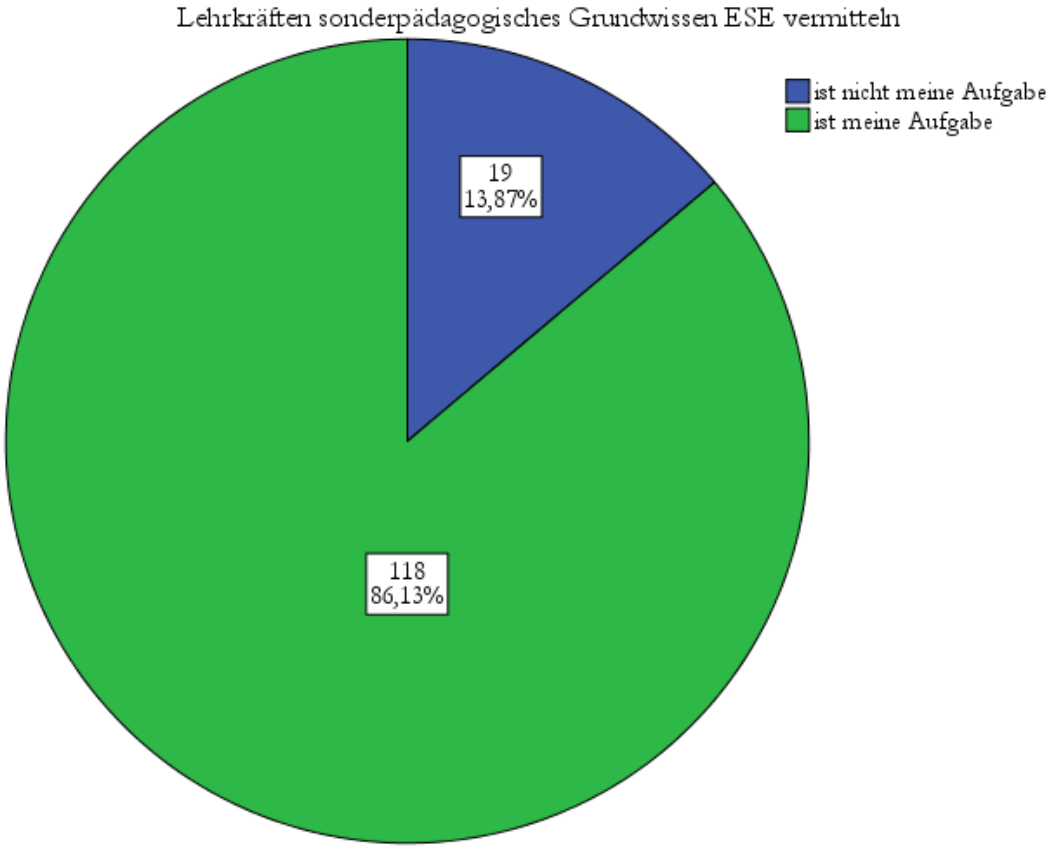
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 6,6 | 6,6 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,2 | 27,7 |
| | häufig | 48 | 34,3 | 35,0 | 62,8 |
| | sehr häufig | 51 | 36,4 | 37,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

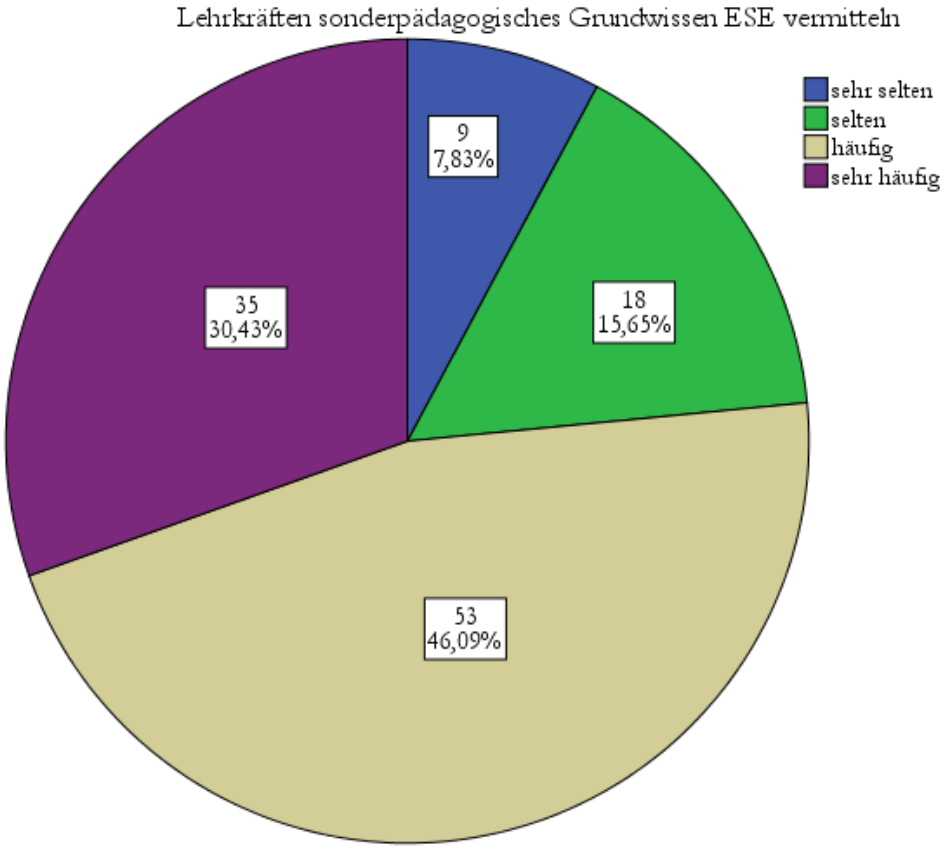
zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 19 | 13,6 | 13,9 | 13,9 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 86,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln: Häufigkeit

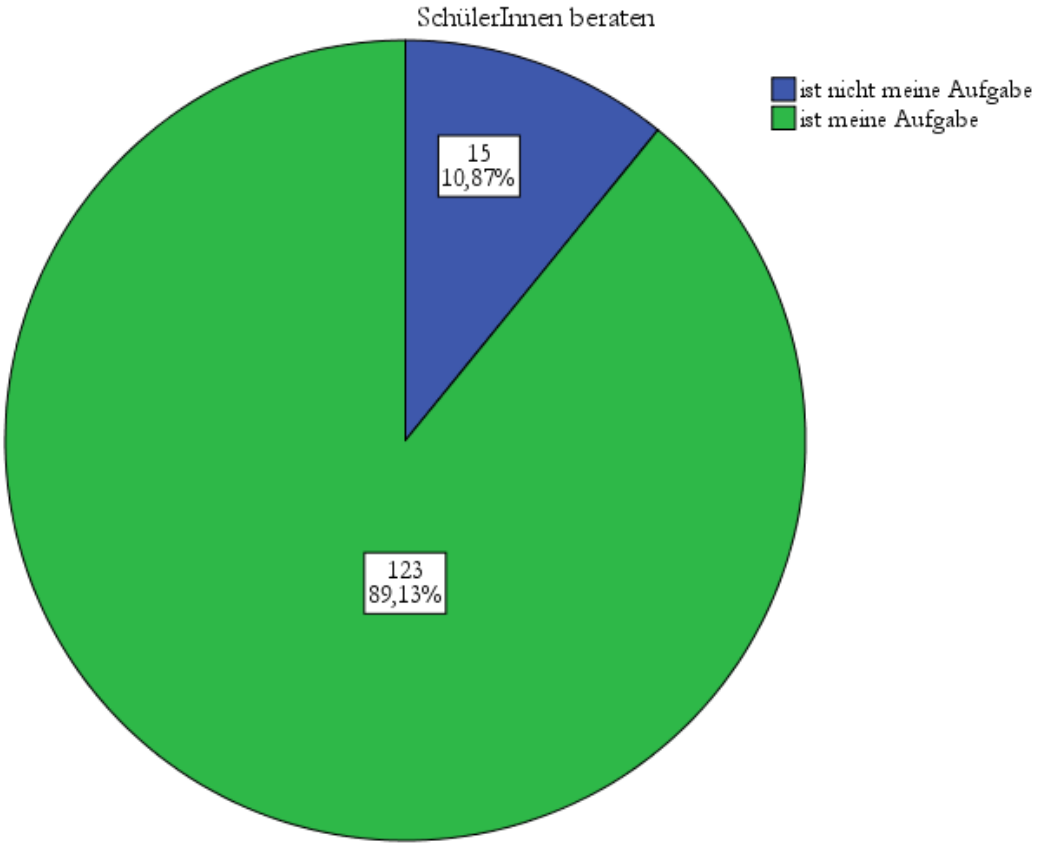
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 7,8 | 7,8 |
| | selten | 18 | 12,9 | 15,7 | 23,5 |
| | häufig | 53 | 37,9 | 46,1 | 69,6 |
| | sehr häufig | 35 | 25,0 | 30,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 115 | 82,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 25 | 17,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.14 SchülerInnen beraten

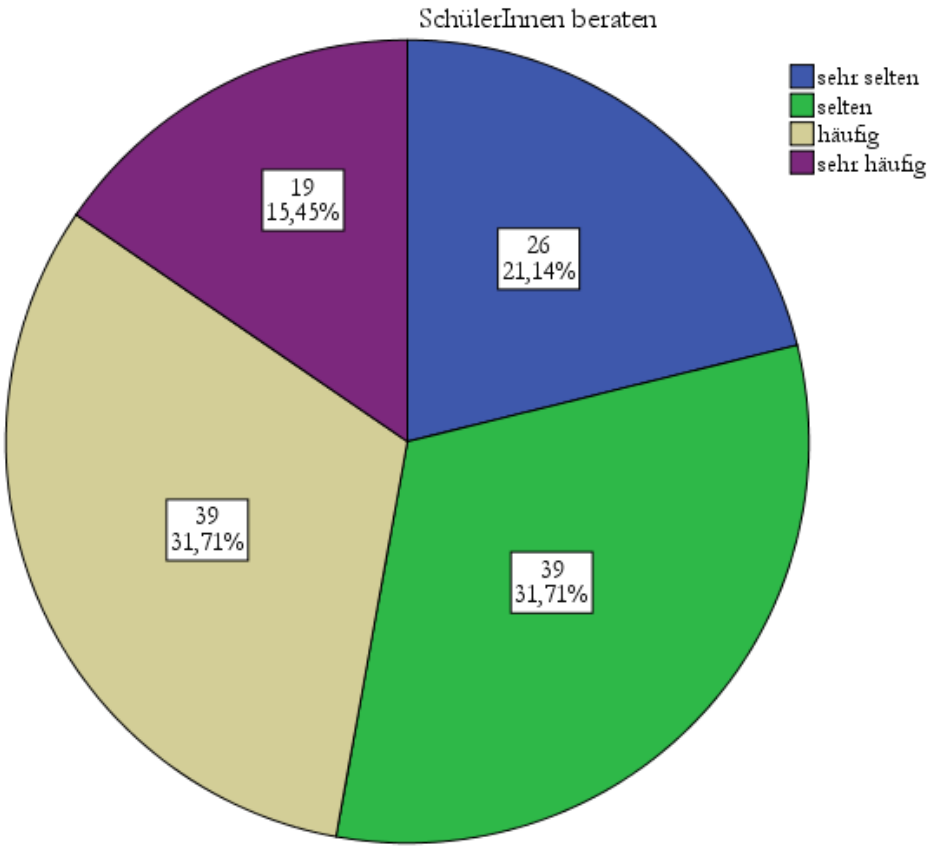
zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 15 | 10,7 | 10,9 | 10,9 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 89,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.14 SchülerInnen beraten

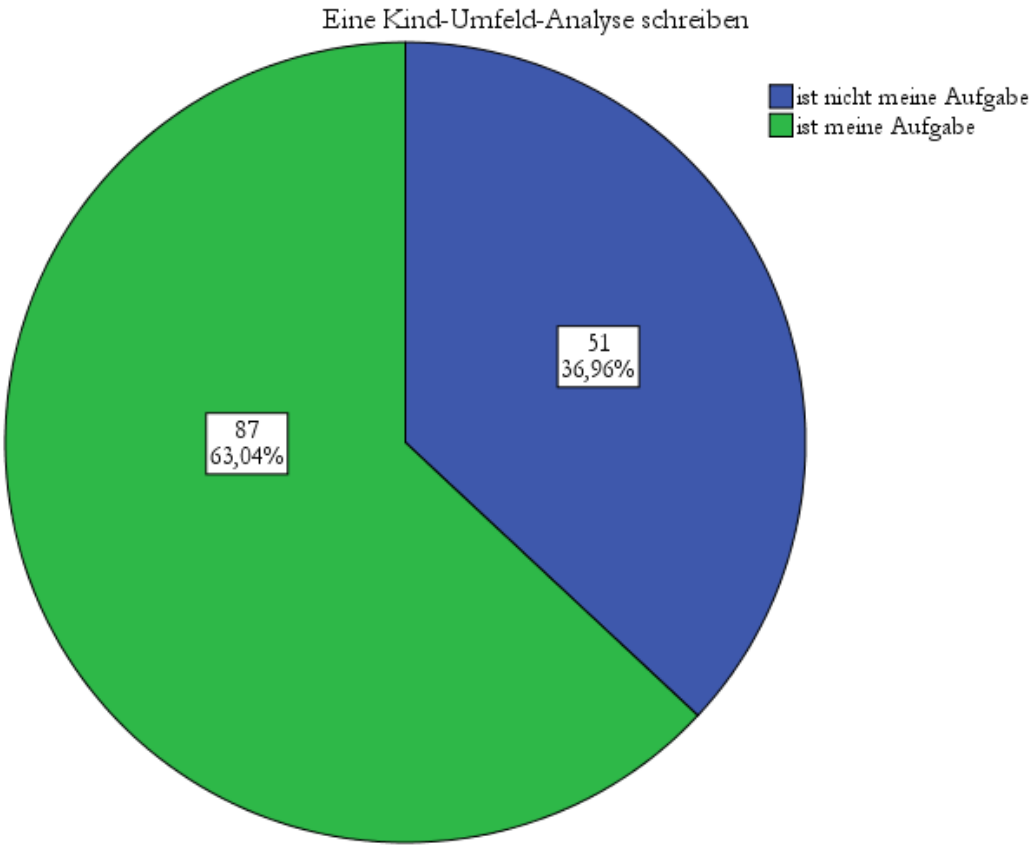
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 21,1 | 21,1 |
| | selten | 39 | 27,9 | 31,7 | 52,8 |
| | häufig | 39 | 27,9 | 31,7 | 84,6 |
| | sehr häufig | 19 | 13,6 | 15,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 123 | 87,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 17 | 12,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.15 Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben

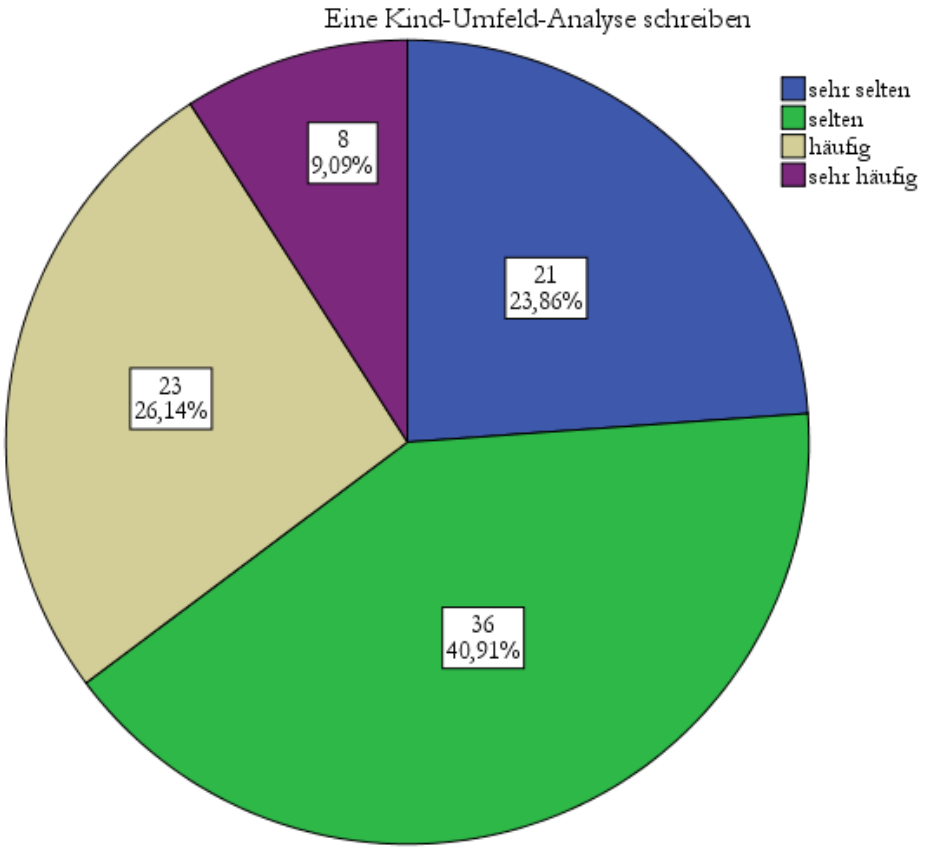
zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,0 | 37,0 |
| | ist meine Aufgabe | 87 | 62,1 | 63,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben: Häufigkeit

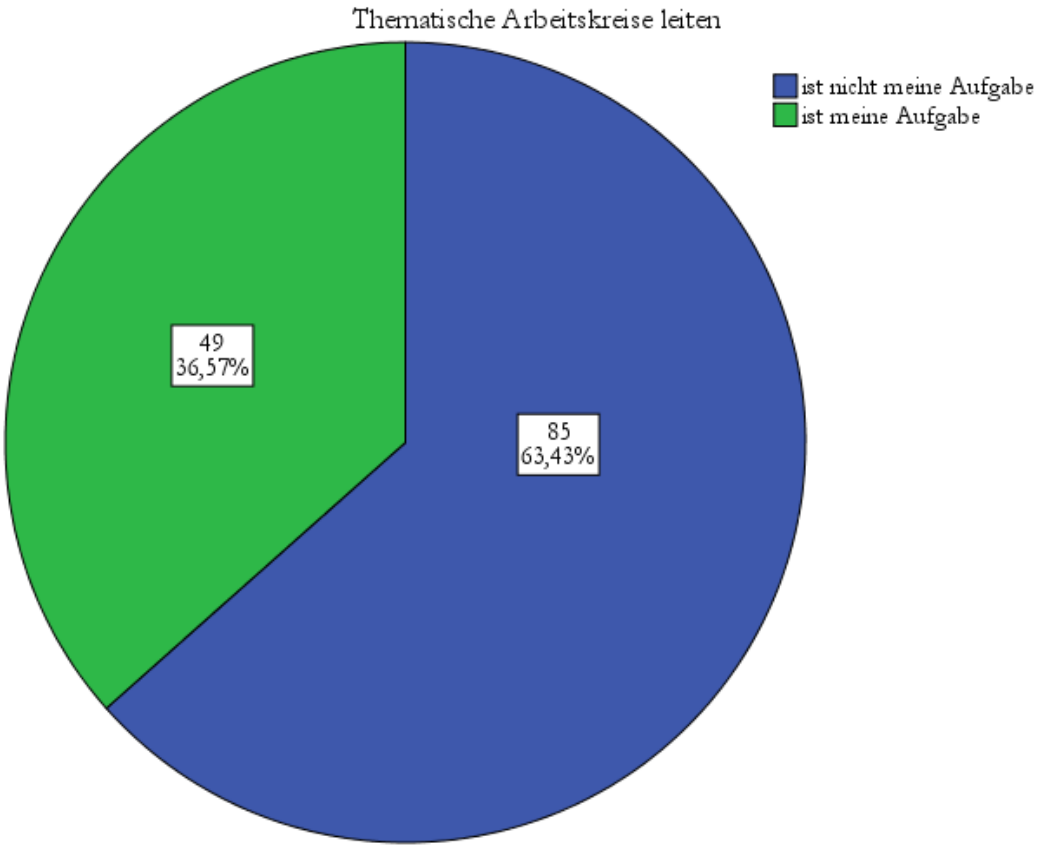
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15,0 | 23,9 | 23,9 |
| | selten | 36 | 25,7 | 40,9 | 64,8 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 26,1 | 90,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 9,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 88 | 62,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 52 | 37,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.16 Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten

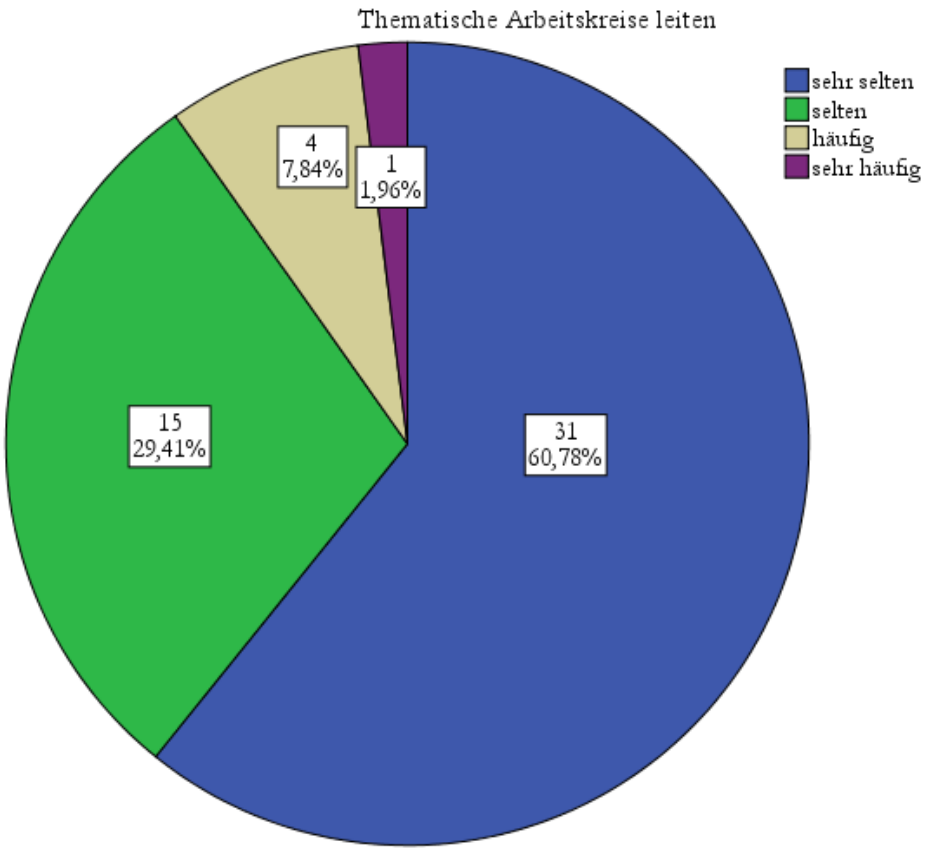
zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 63,4 | 63,4 |
| | ist meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten: Häufigkeit

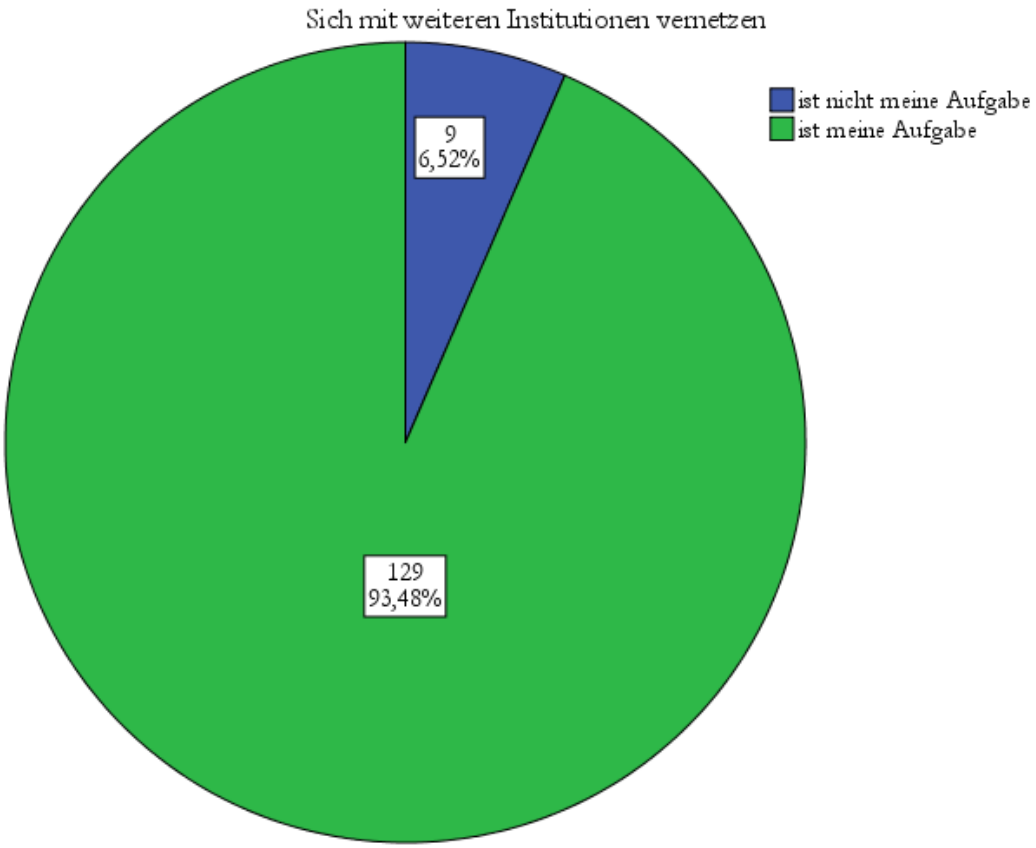
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22,1 | 60,8 | 60,8 |
| | selten | 15 | 10,7 | 29,4 | 90,2 |
| | häufig | 4 | 2,9 | 7,8 | 98,0 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 2,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 51 | 36,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 89 | 63,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

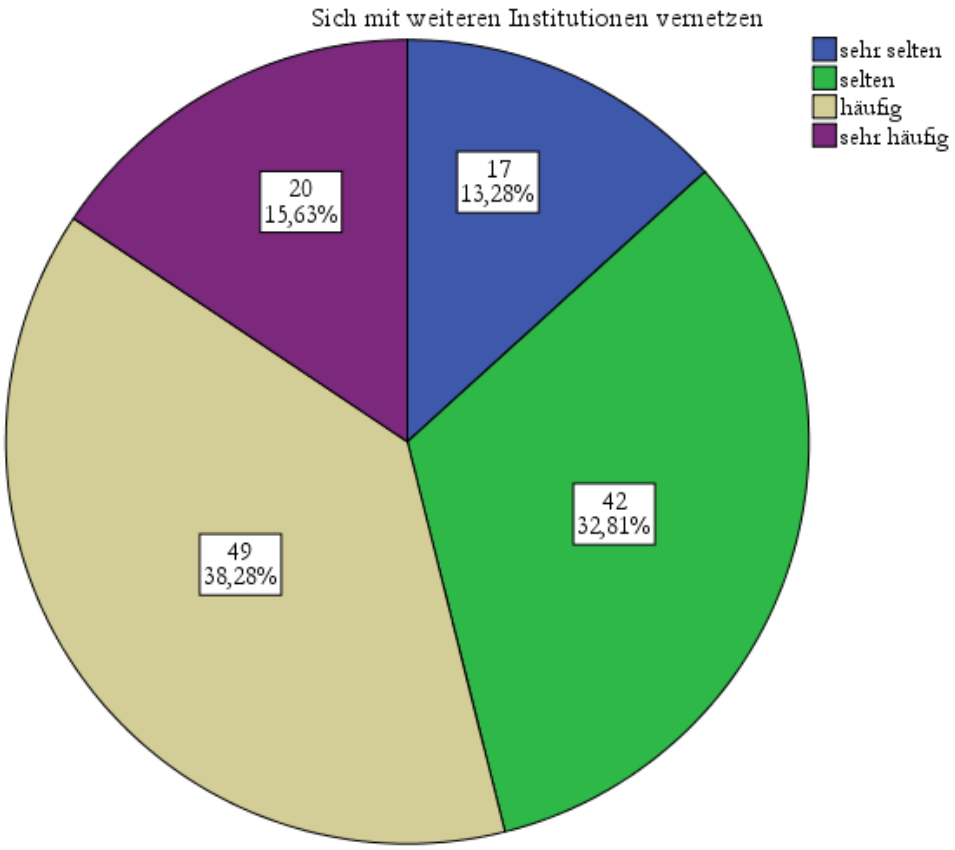
zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 9 | 6,4 | 6,5 | 6,5 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 93,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen: Häufigkeit

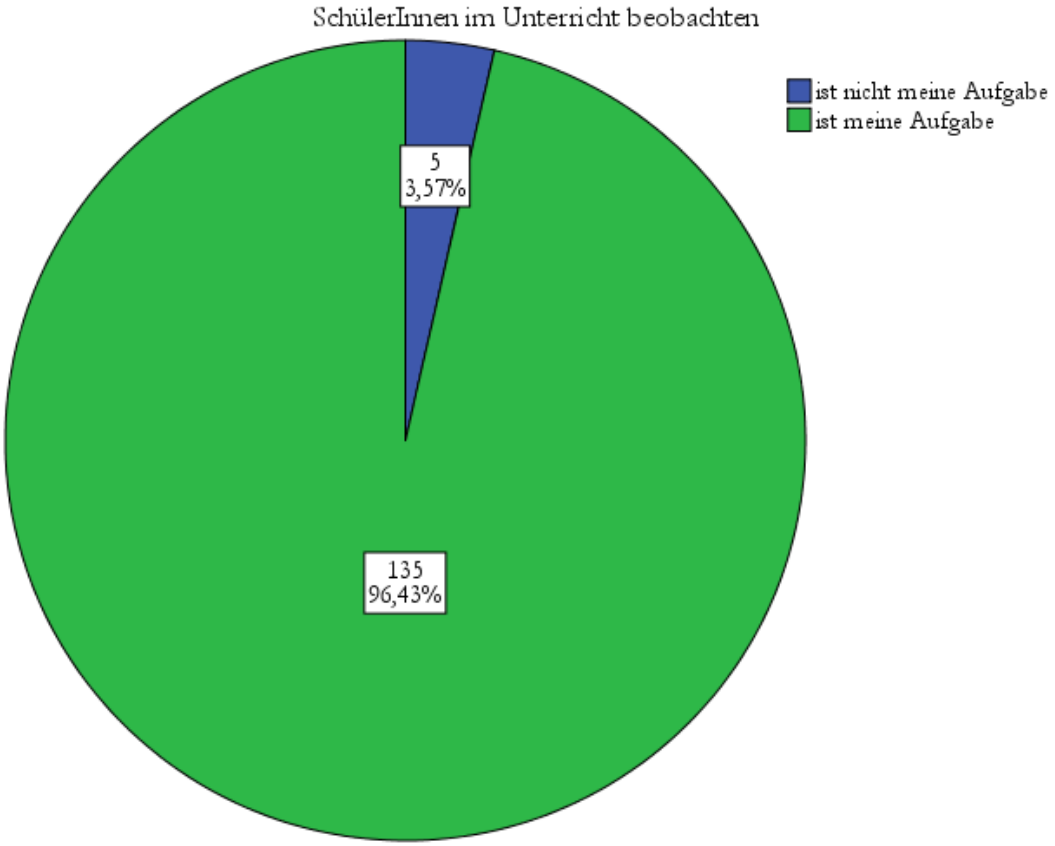
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 17 | 12,1 | 13,3 | 13,3 |
| | selten | 42 | 30,0 | 32,8 | 46,1 |
| | häufig | 49 | 35,0 | 38,3 | 84,4 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 128 | 91,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 12 | 8,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

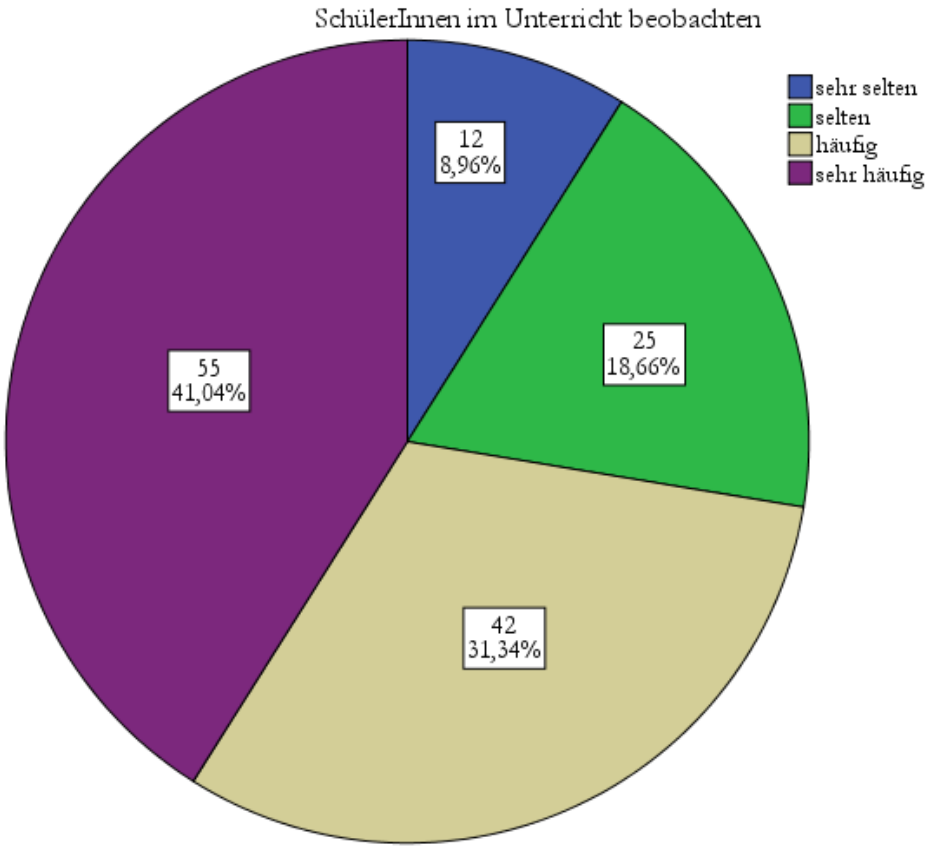
zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| | ist meine Aufgabe | 135 | 96,4 | 96,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |



zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten: Häufigkeit

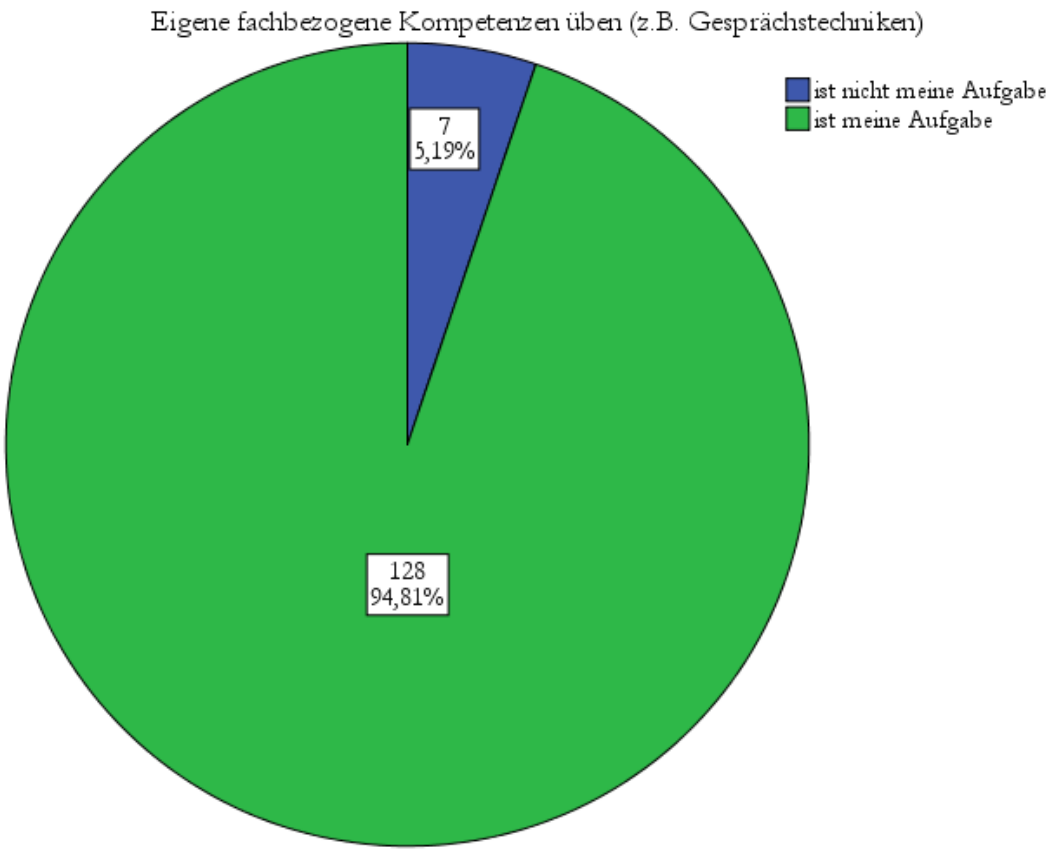
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,0 | 9,0 |
| | selten | 25 | 17,9 | 18,7 | 27,6 |
| | häufig | 42 | 30,0 | 31,3 | 59,0 |
| | sehr häufig | 55 | 39,3 | 41,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

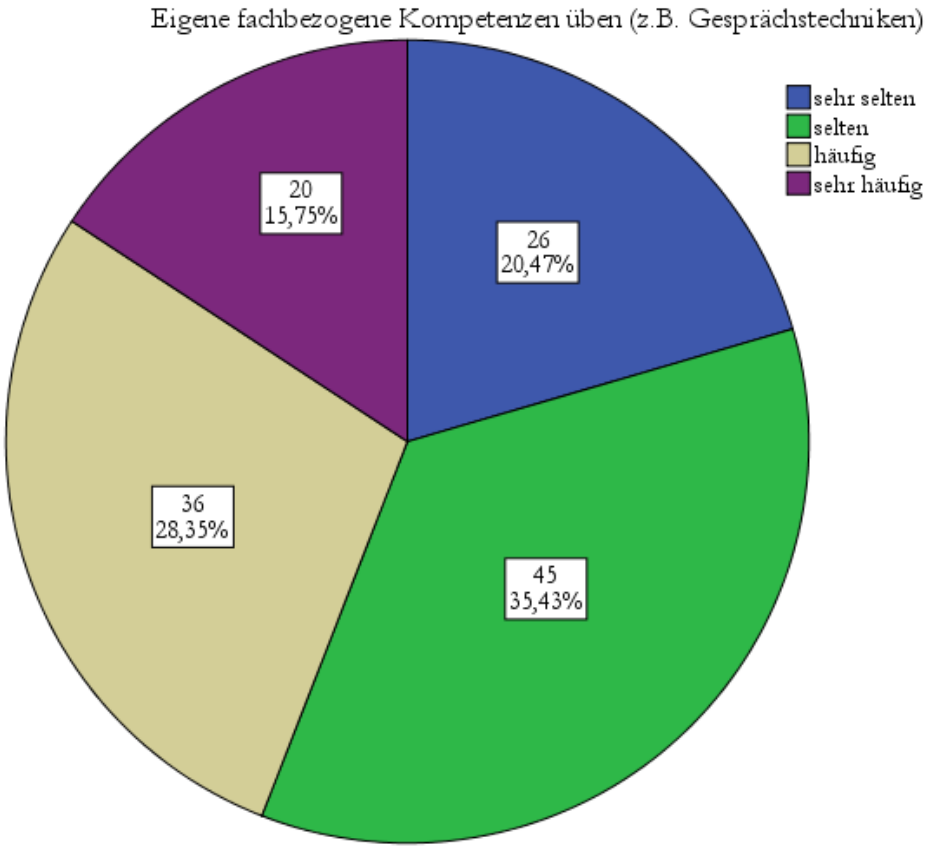
zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken):* Häufigkeit

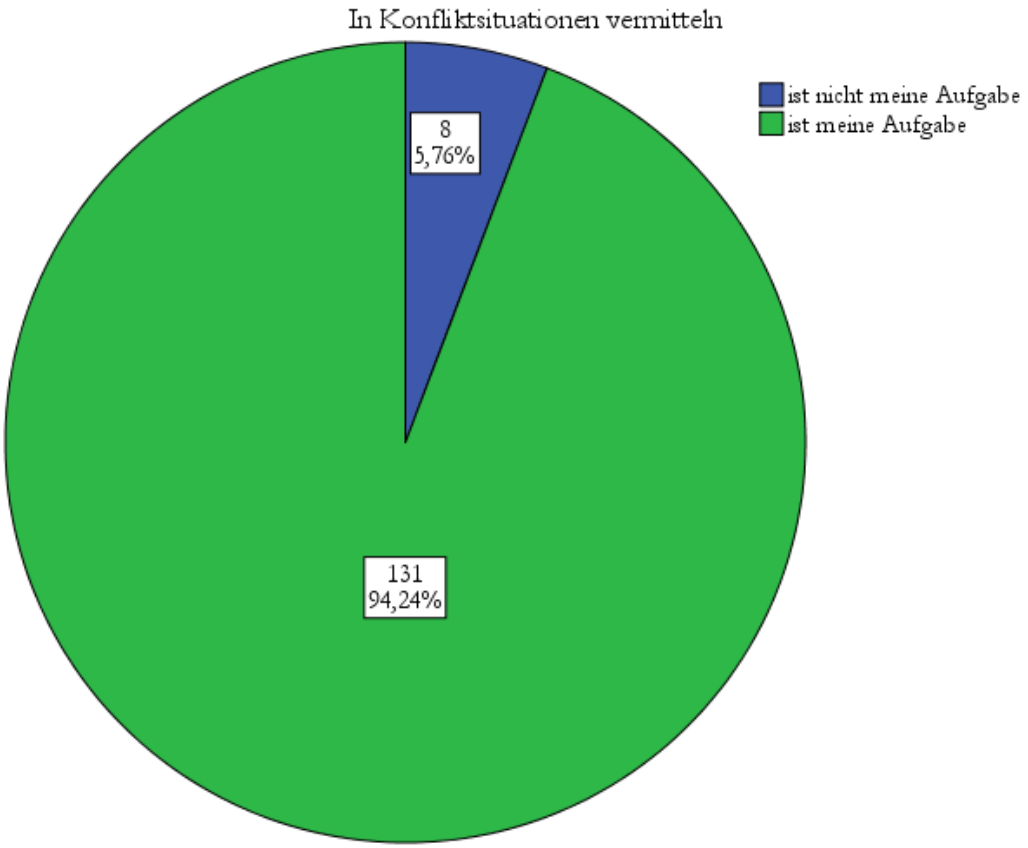
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 20,5 | 20,5 |
| | selten | 45 | 32,1 | 35,4 | 55,9 |
| | häufig | 36 | 25,7 | 28,3 | 84,3 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 127 | 90,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 13 | 9,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

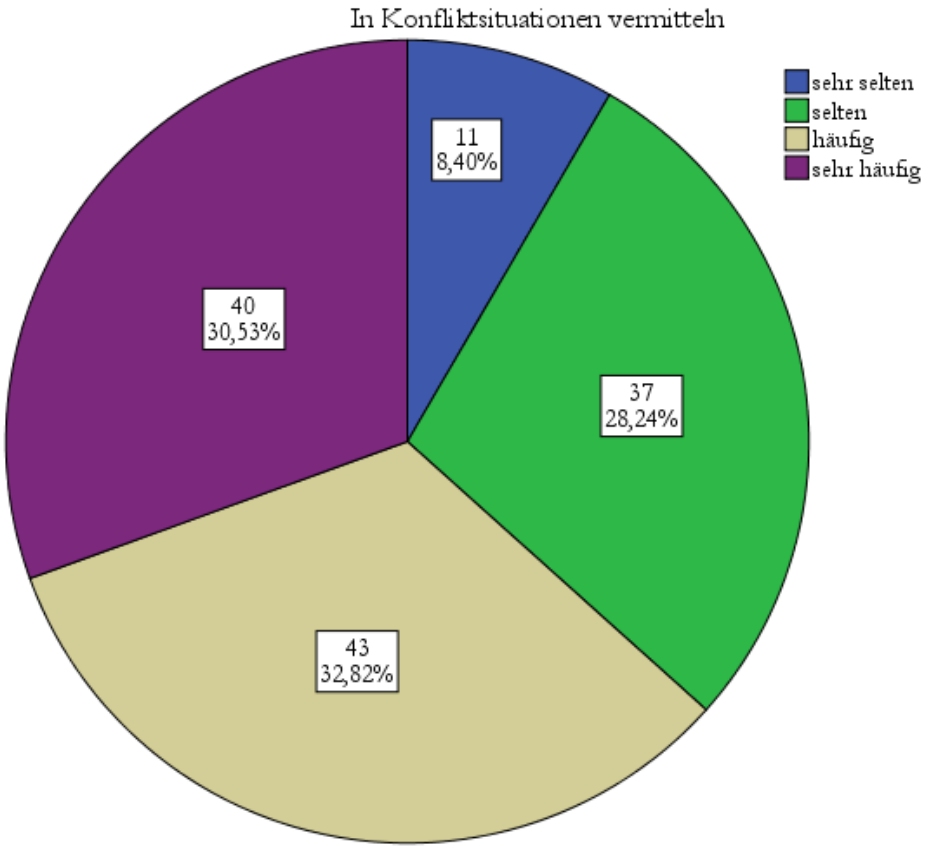
zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 8 | 5,7 | 5,8 | 5,8 |
| | ist meine Aufgabe | 131 | 93,6 | 94,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln: Häufigkeit

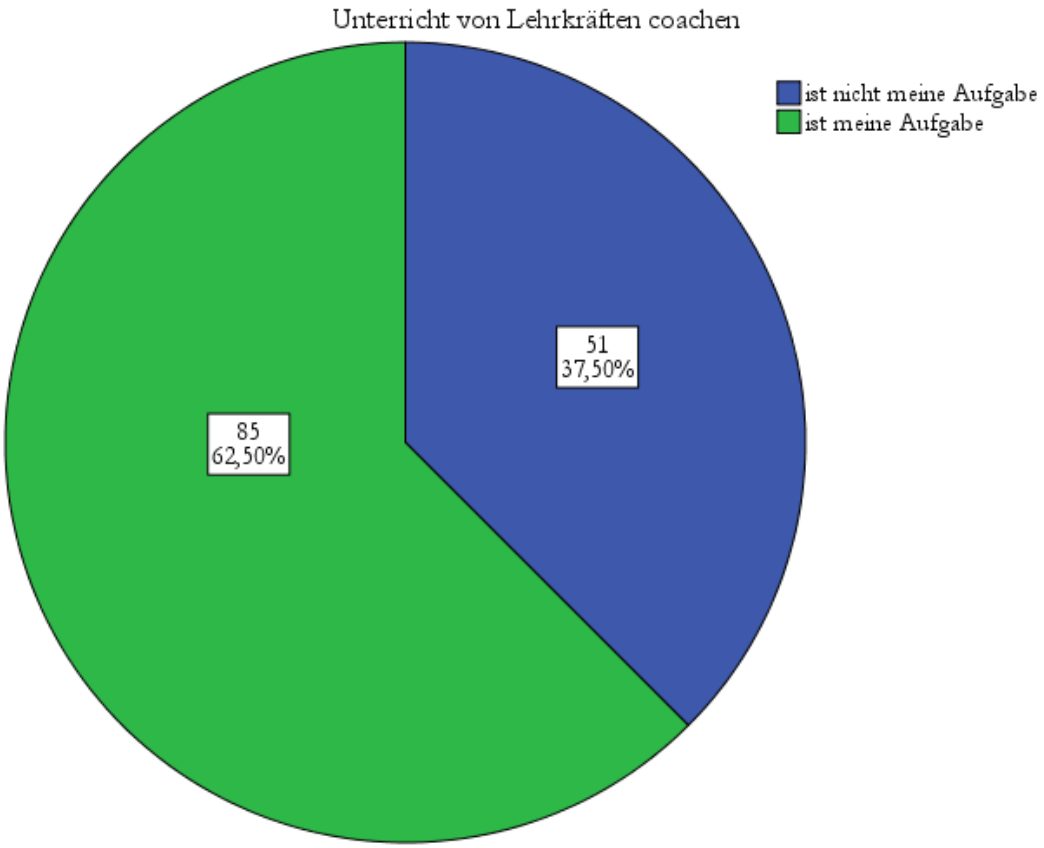
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,4 | 8,4 |
| | selten | 37 | 26,4 | 28,2 | 36,6 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 32,8 | 69,5 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 30,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

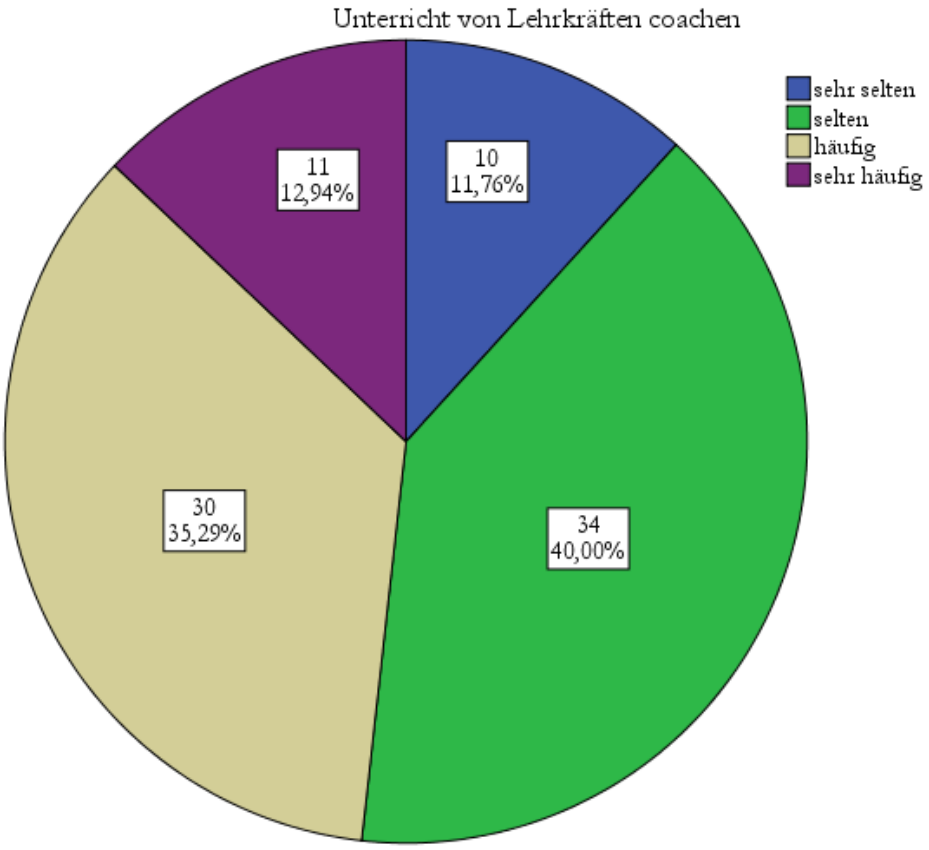
zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,5 | 37,5 |
| | ist meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 62,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen: Häufigkeit

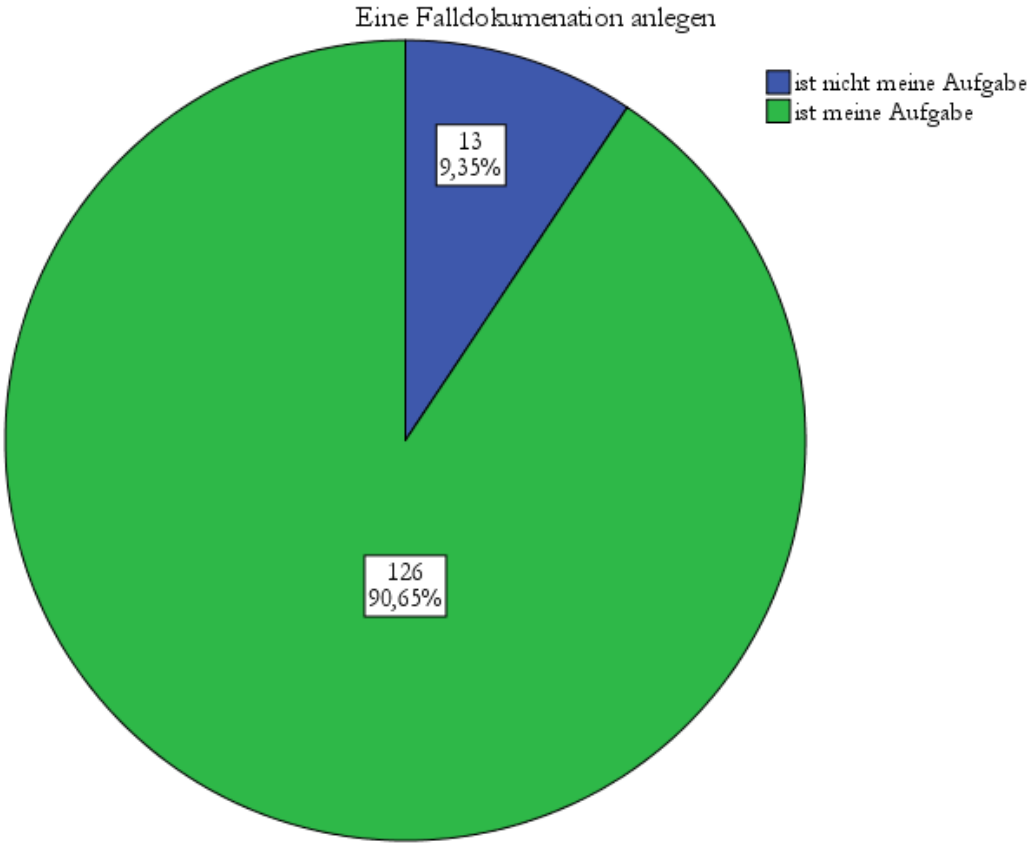
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 10 | 7.1 | 11.8 | 11.8 |
| | selten | 34 | 24.3 | 40.0 | 51.8 |
| | häufig | 30 | 21.4 | 35.3 | 87.1 |
| | sehr häufig | 11 | 7.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 85 | 60.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 55 | 39.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.22 Eine Falldokumentation anlegen

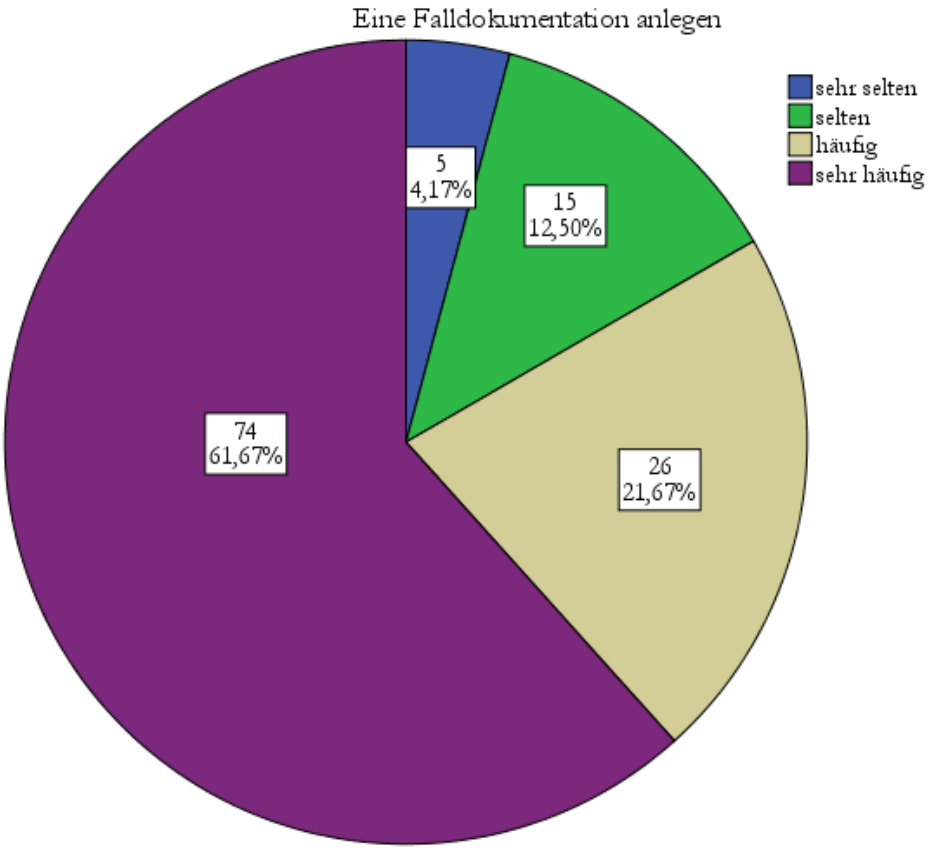
zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 13 | 9,3 | 9,4 | 9,4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90,0 | 90,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen: Häufigkeit

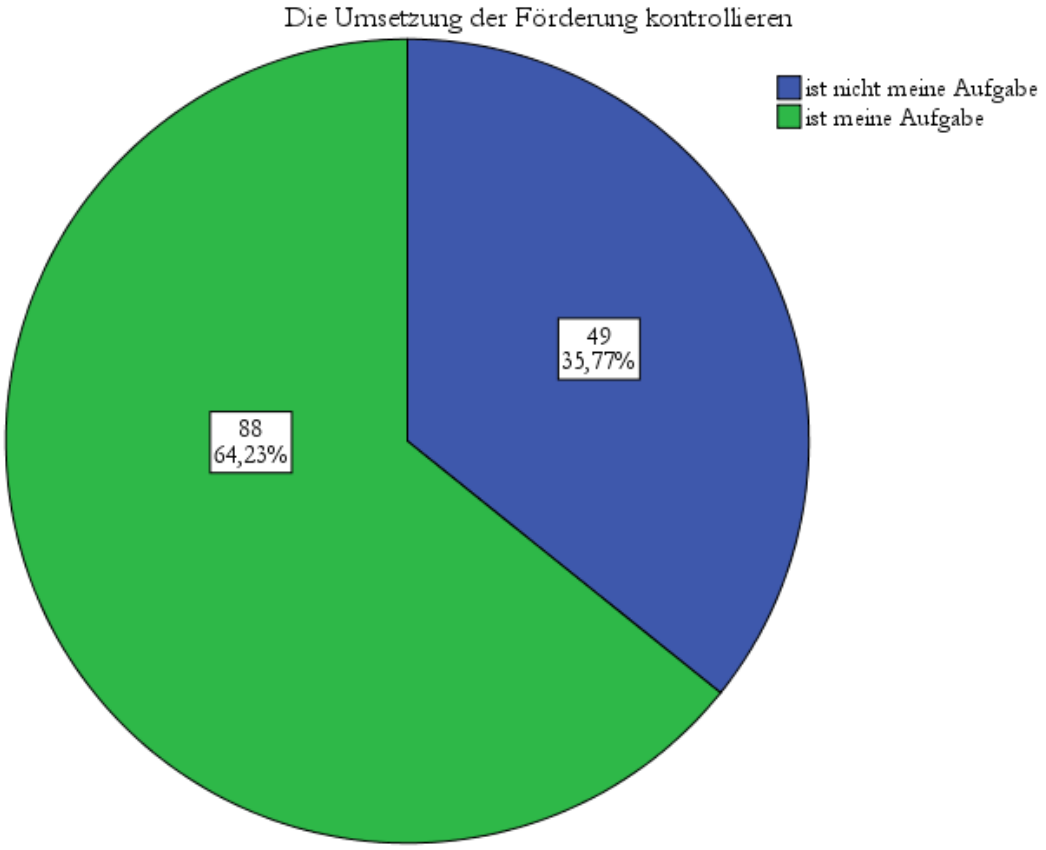
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 5 | 3,6 | 4,2 | 4,2 |
| | selten | 15 | 10,7 | 12,5 | 16,7 |
| | häufig | 26 | 18,6 | 21,7 | 38,3 |
| | sehr häufig | 74 | 52,9 | 61,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 120 | 85,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 20 | 14,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

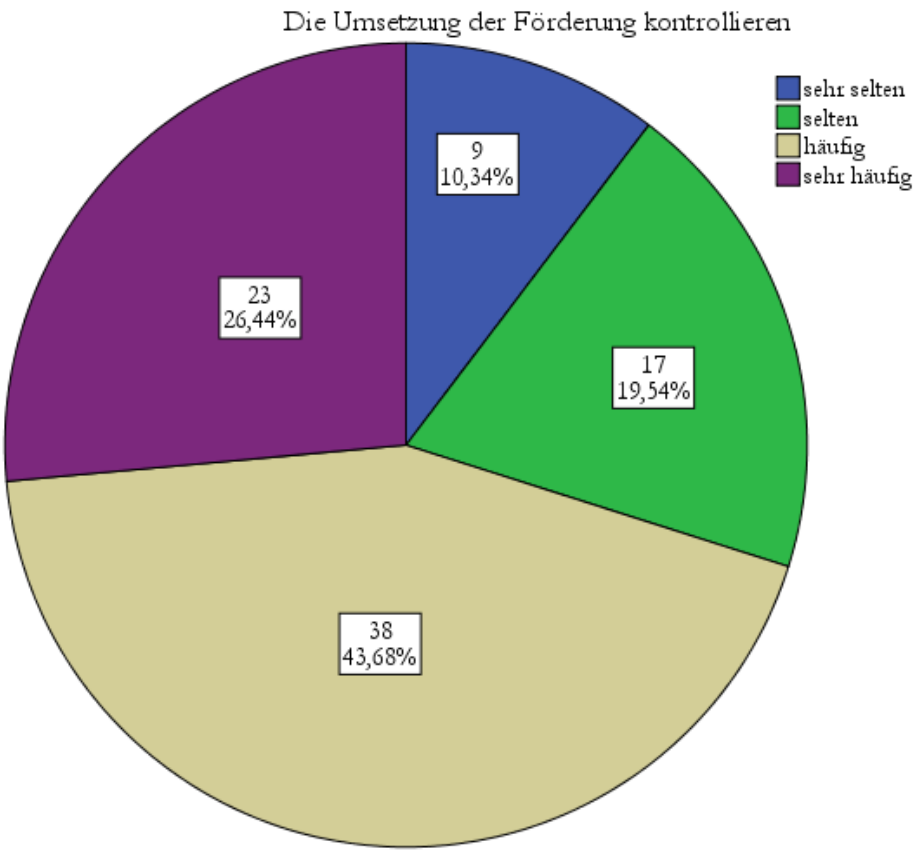
zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 35,8 | 35,8 |
| | ist meine Aufgabe | 88 | 62,9 | 64,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren: Häufigkeit

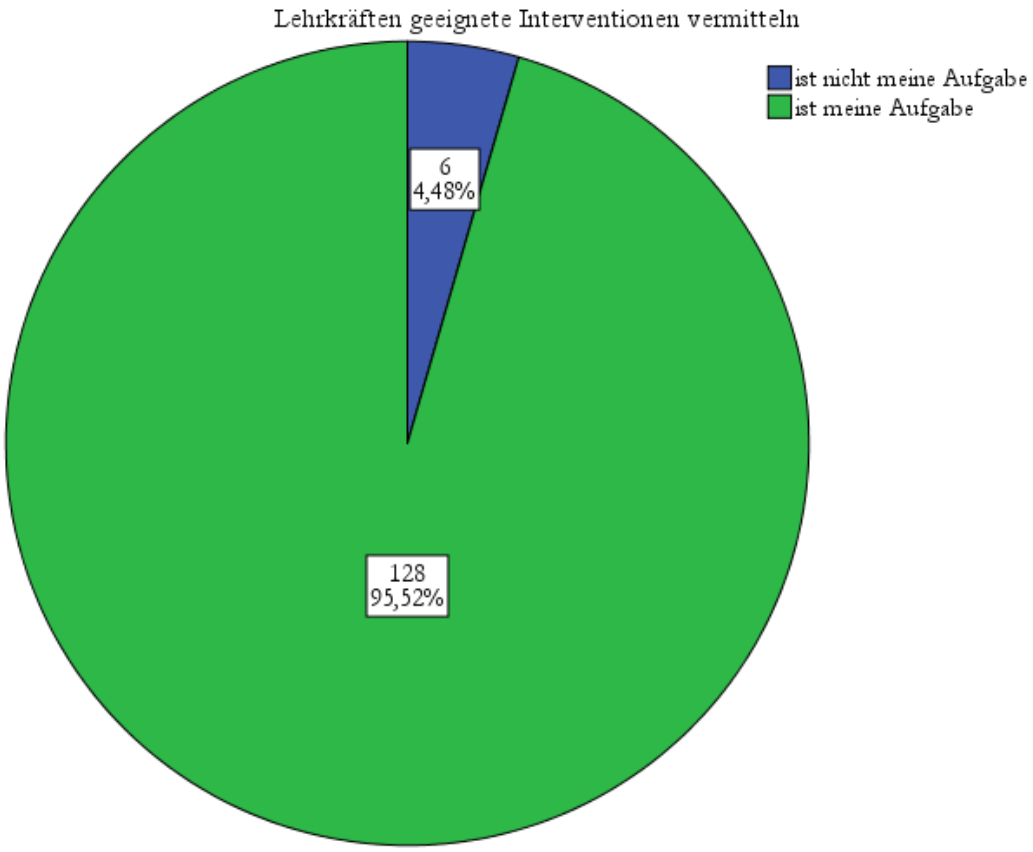
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 10,3 | 10,3 |
| | selten | 17 | 12,1 | 19,5 | 29,9 |
| | häufig | 38 | 27,1 | 43,7 | 73,6 |
| | sehr häufig | 23 | 16,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 87 | 62,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 53 | 37,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

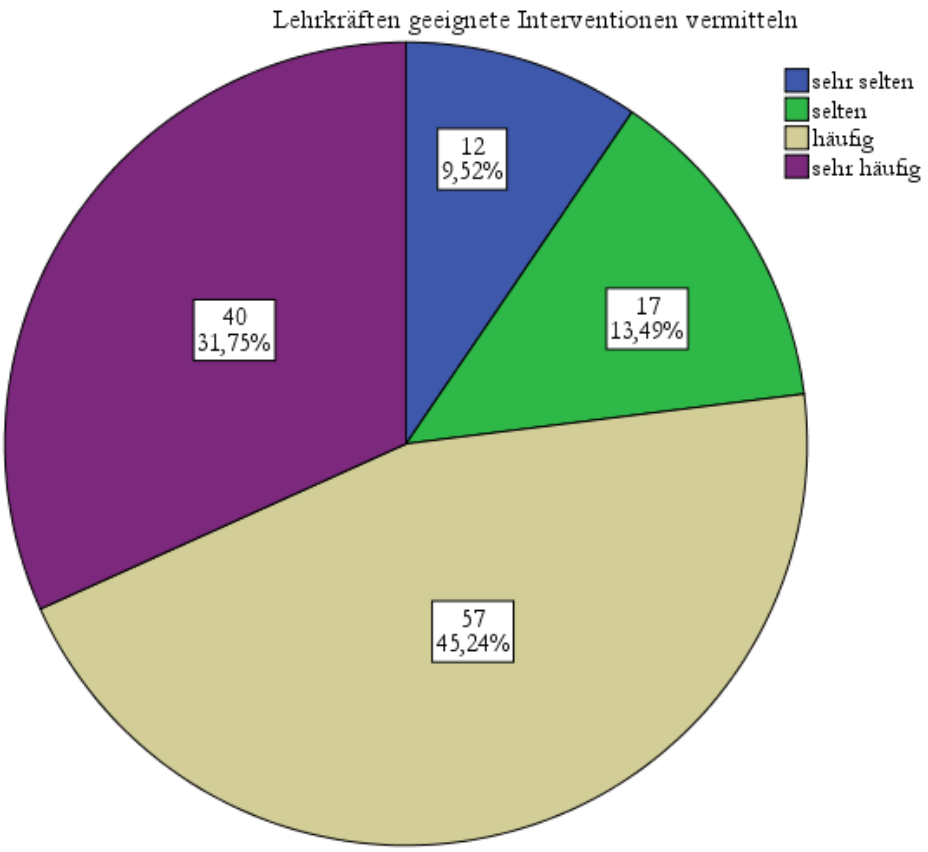
zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 95,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln: Häufigkeit

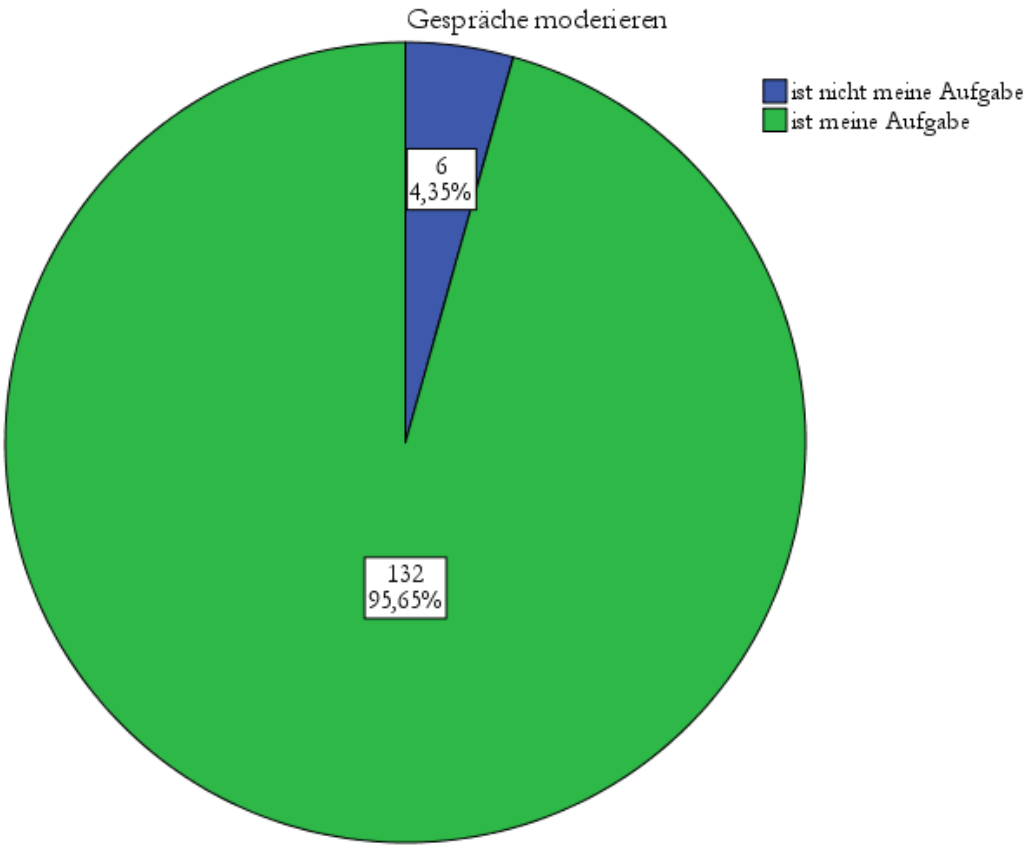
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,5 | 9,5 |
| | selten | 17 | 12,1 | 13,5 | 23,0 |
| | häufig | 57 | 40,7 | 45,2 | 68,3 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 31,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.25 Gespräche moderieren

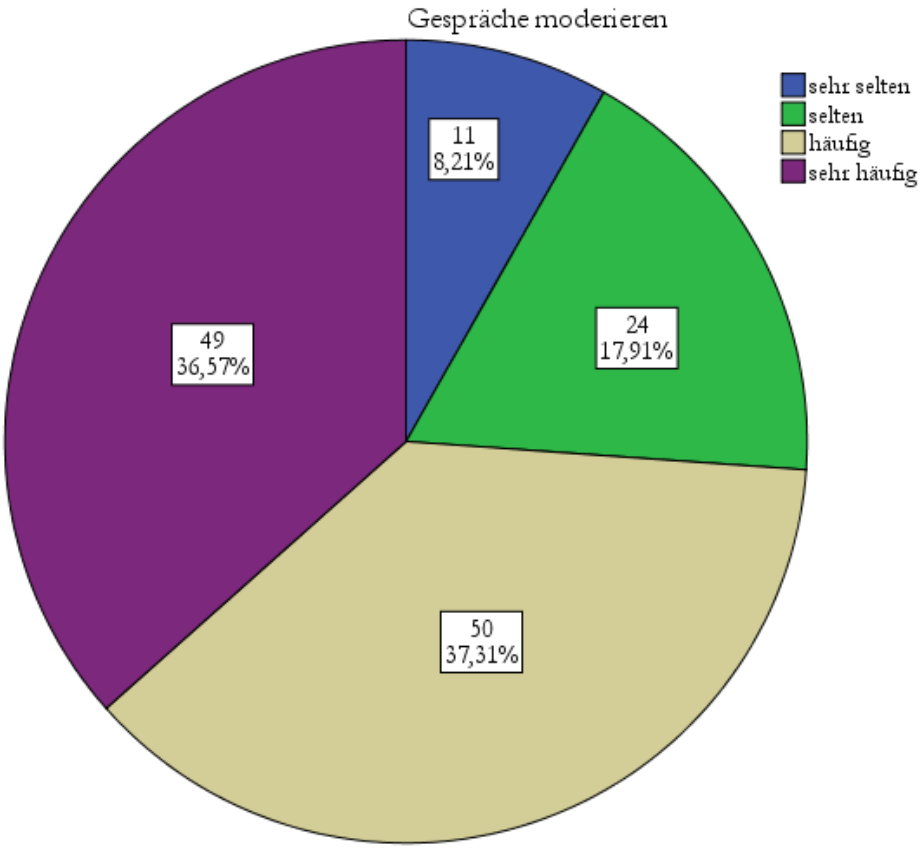
zu II.25 Gespräche moderieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | ist meine Aufgabe | 132 | 94,3 | 95,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



zu II.25 Gespräche moderieren: Häufigkeit

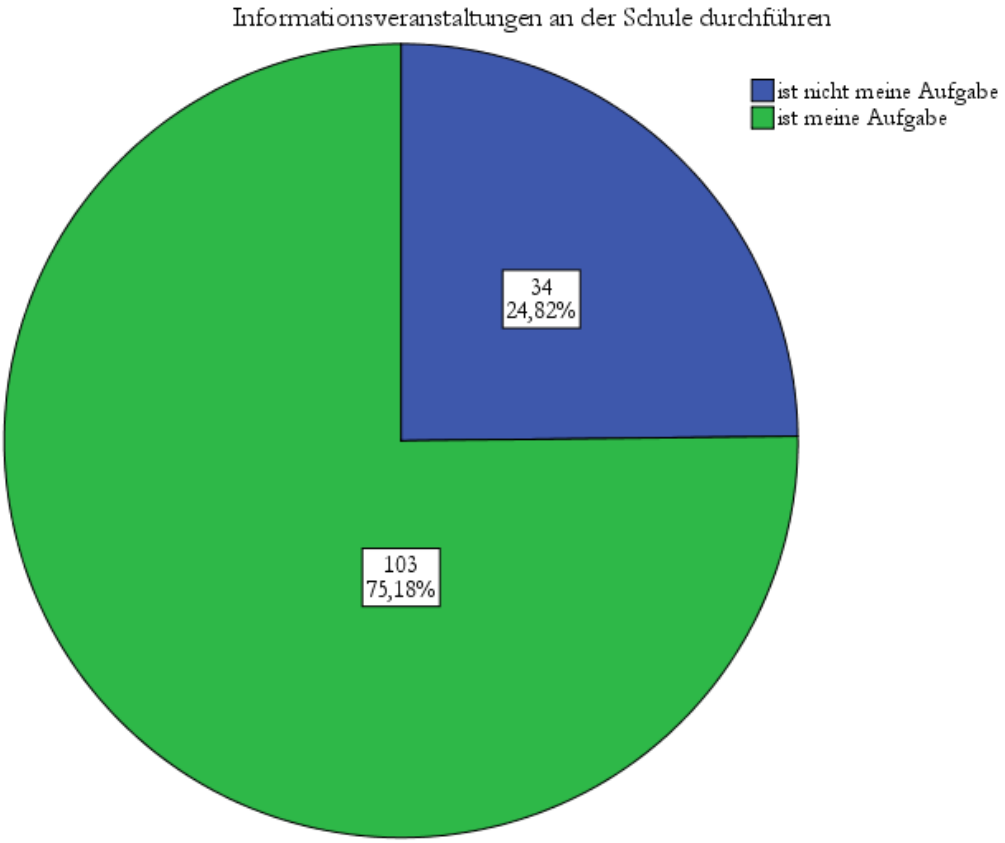
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,2 | 8,2 |
| | selten | 24 | 17,1 | 17,9 | 26,1 |
| | häufig | 50 | 35,7 | 37,3 | 63,4 |
| | sehr häufig | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

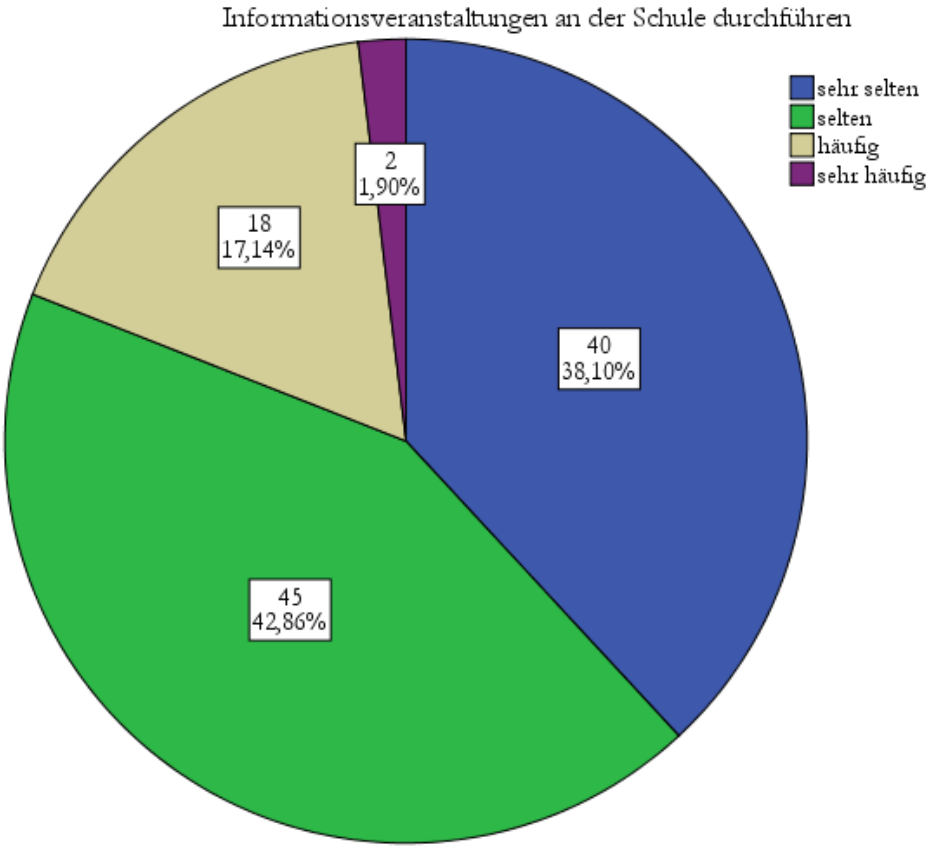
zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 34 | 24.3 | 24.8 | 24.8 |
| | ist meine Aufgabe | 103 | 73.6 | 75.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen: Häufigkeiten

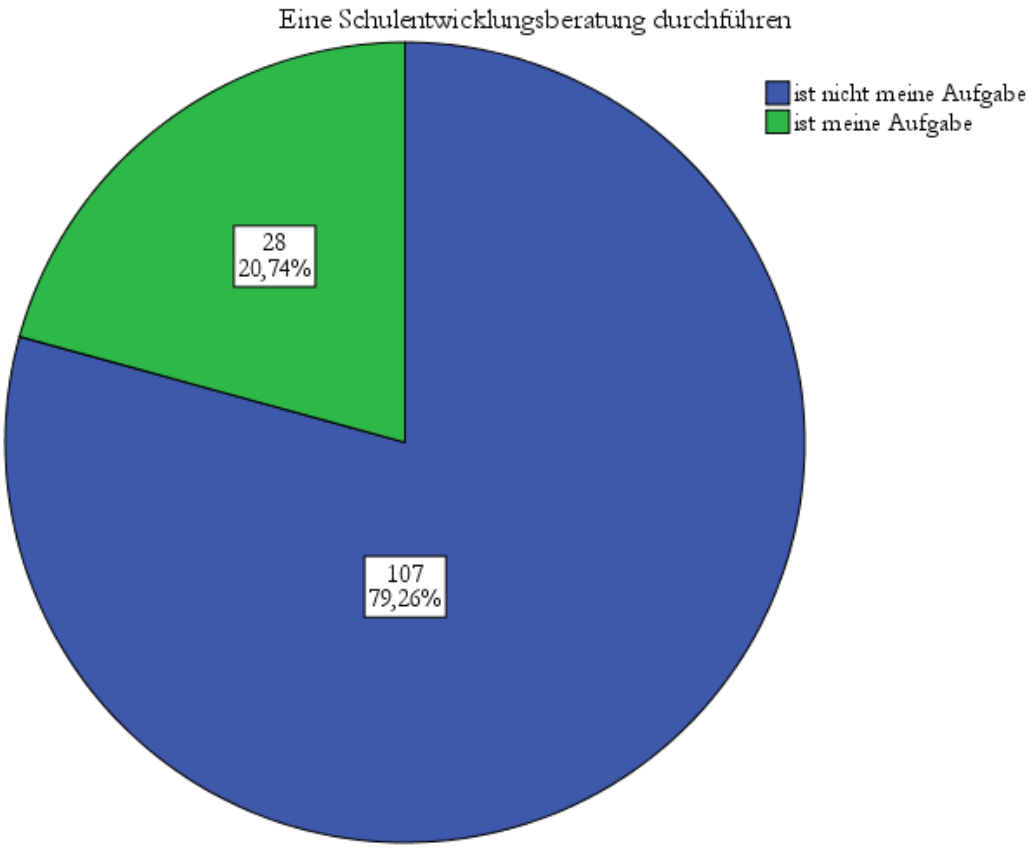
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 40 | 28,6 | 38,1 | 38,1 |
| | selten | 45 | 32,1 | 42,9 | 81,0 |
| | häufig | 18 | 12,9 | 17,1 | 98,1 |
| | sehr häufig | 2 | 1,4 | 1,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 105 | 75,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 35 | 25,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

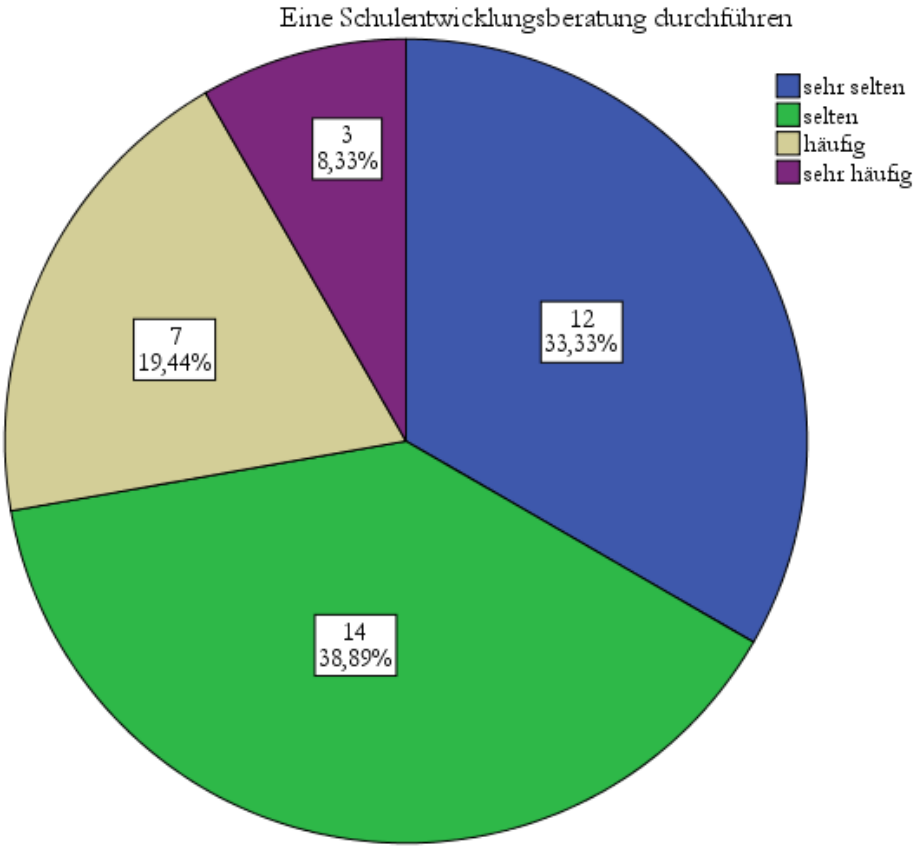
zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 107 | 76.4 | 79.3 | 79.3 |
| | ist meine Aufgabe | 28 | 20.0 | 20.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 135 | 96.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen: Häufigkeit

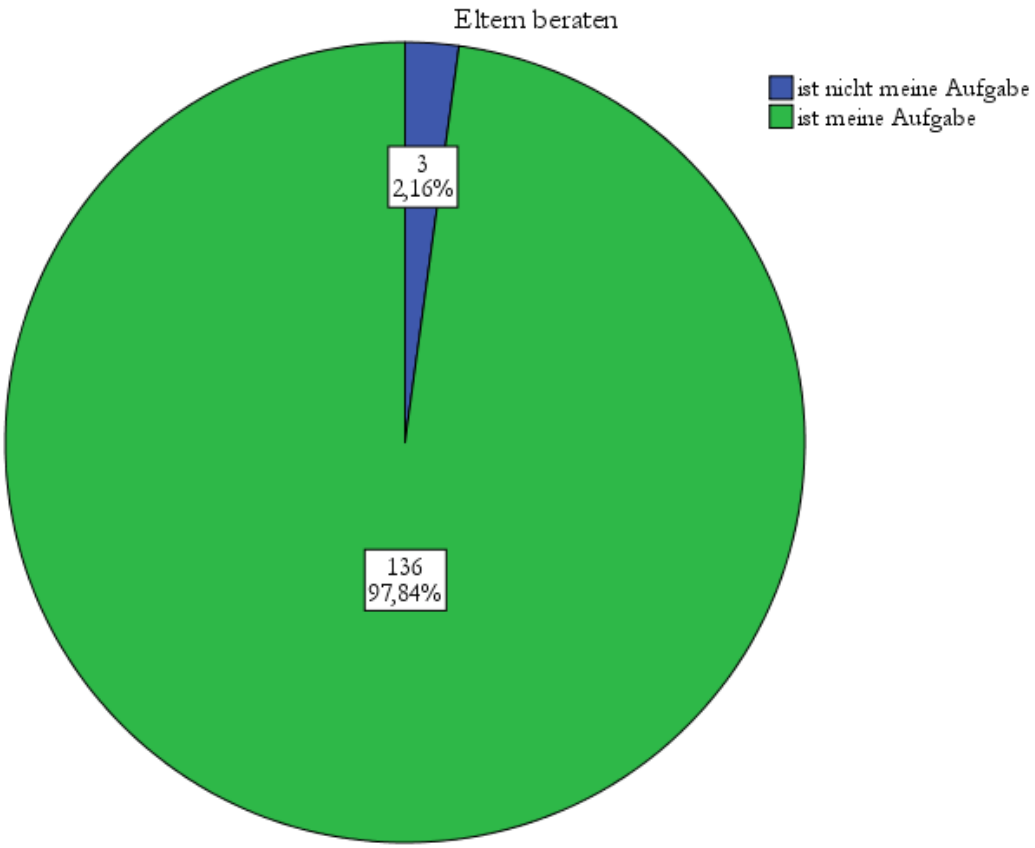
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 33,3 | 33,3 |
| | selten | 14 | 10,0 | 38,9 | 72,2 |
| | häufig | 7 | 5,0 | 19,4 | 91,7 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 8,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 36 | 25,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 104 | 74,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



II.28 Eltern beraten

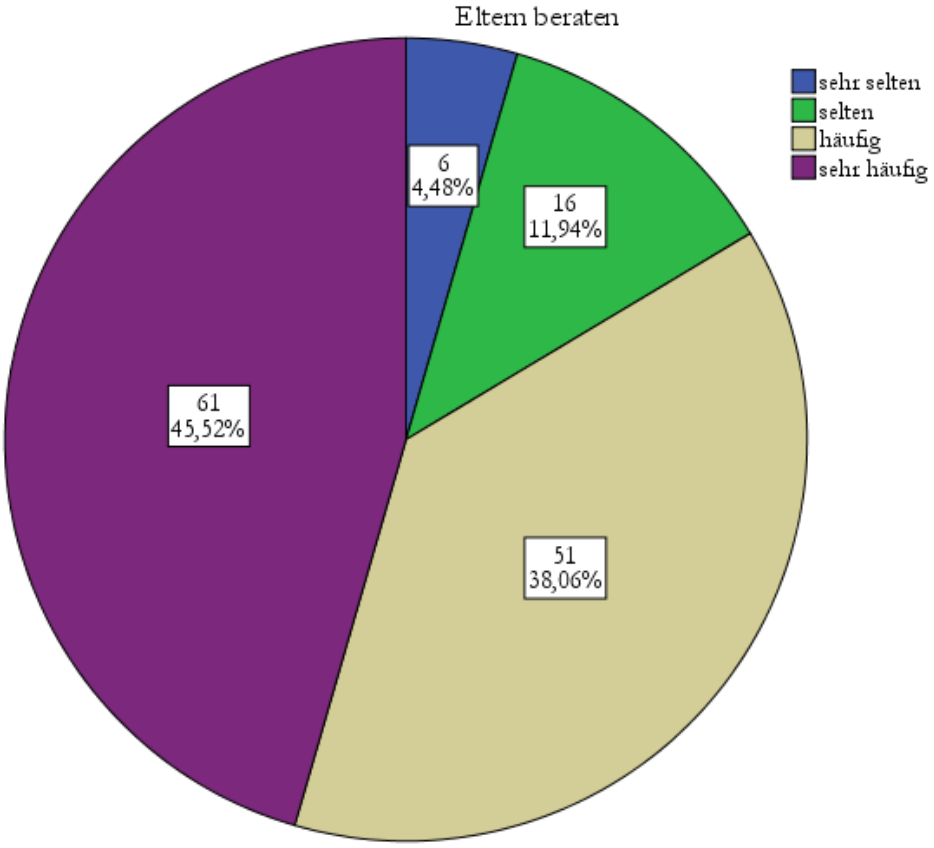
zu II.28 Eltern beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 3 | 2.1 | 2.2 | 2.2 |
| | ist meine Aufgabe | 136 | 97.1 | 97.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.28 Eltern beraten: Häufigkeit

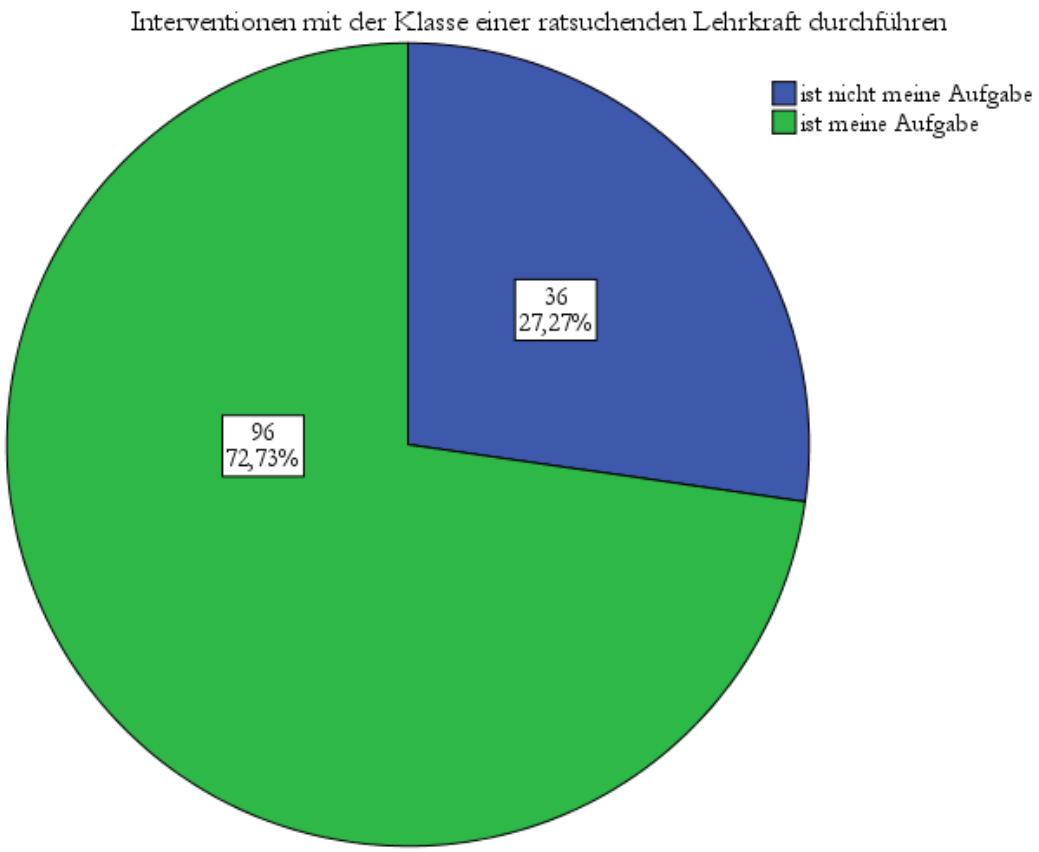
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | selten | 16 | 11,4 | 11,9 | 16,4 |
| | häufig | 51 | 36,4 | 38,1 | 54,5 |
| | sehr häufig | 61 | 43,6 | 45,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |



## II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

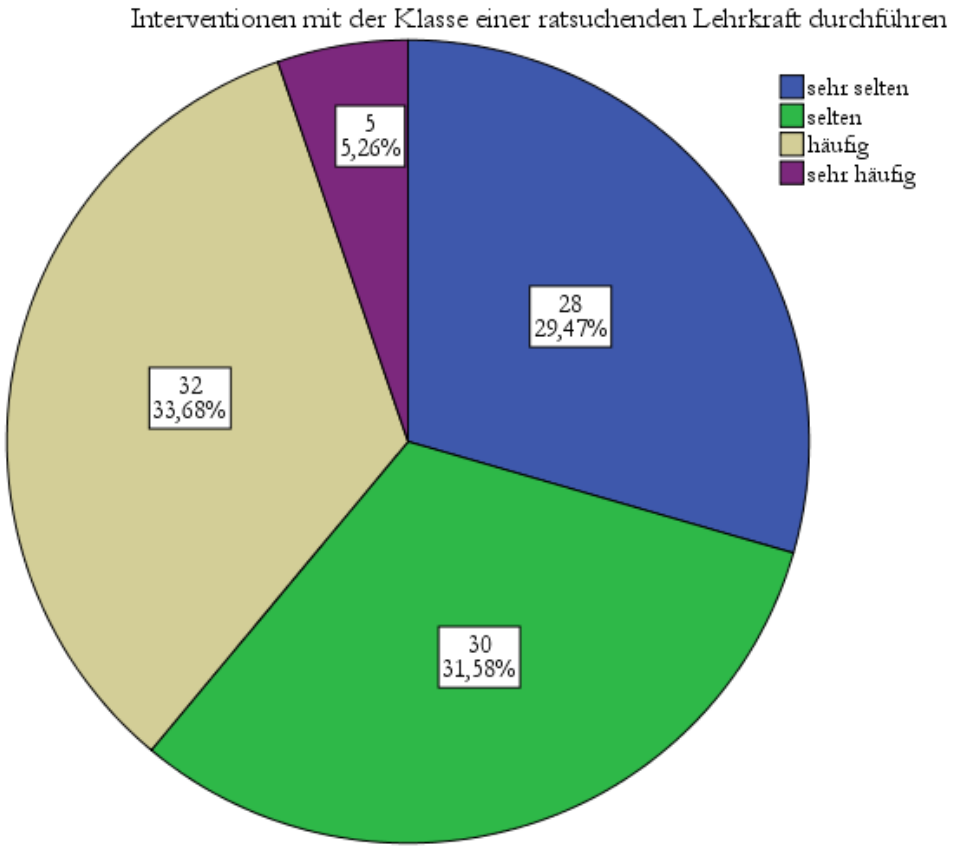
zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 36 | 25.7 | 27.3 | 27.3 |
| | ist meine Aufgabe | 96 | 68.6 | 72.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 132 | 94.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 8 | 5.7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen: Häufigkeit

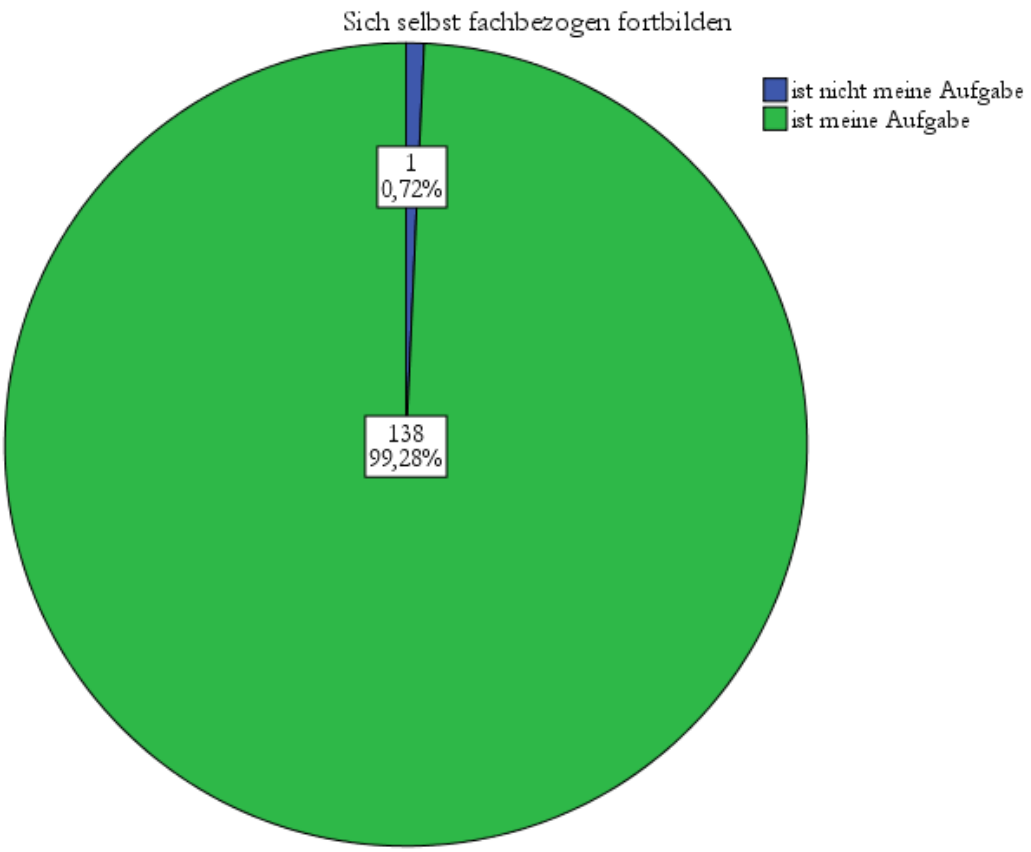
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 28 | 20.0 | 29.5 | 29.5 |
| | selten | 30 | 21.4 | 31.6 | 61.1 |
| | häufig | 32 | 22.9 | 33.7 | 94.7 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 5.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 95 | 67.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 45 | 32.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

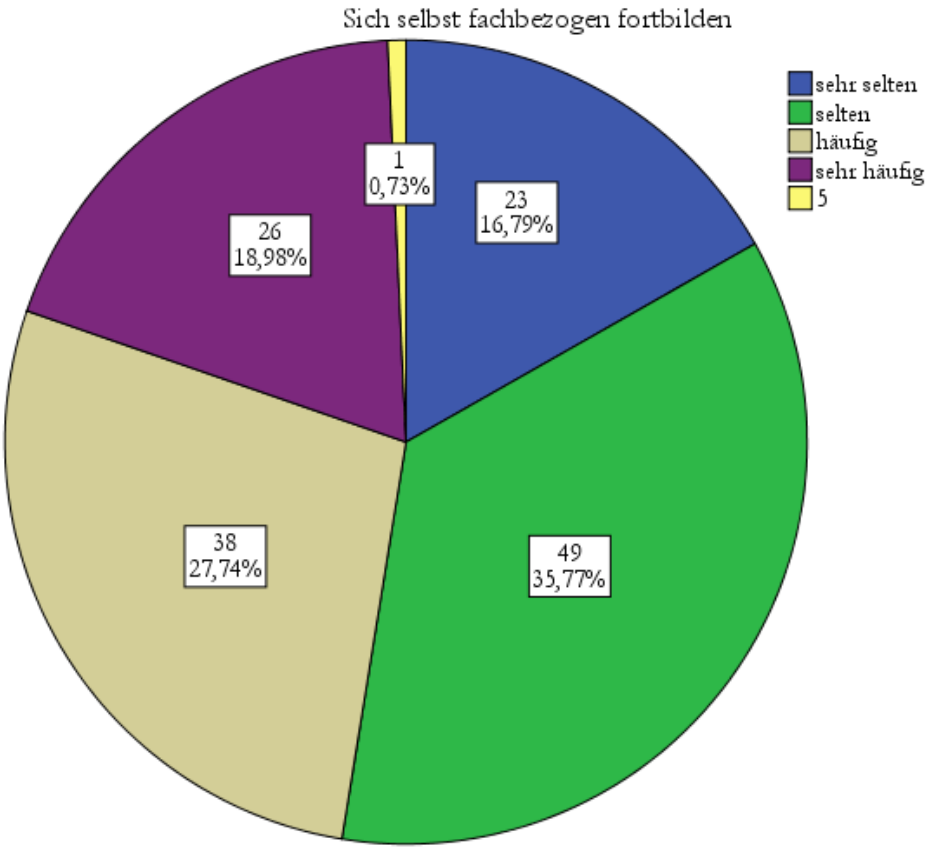
zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | .7 | .7 | .7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98.6 | 99.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden: Häufigkeit

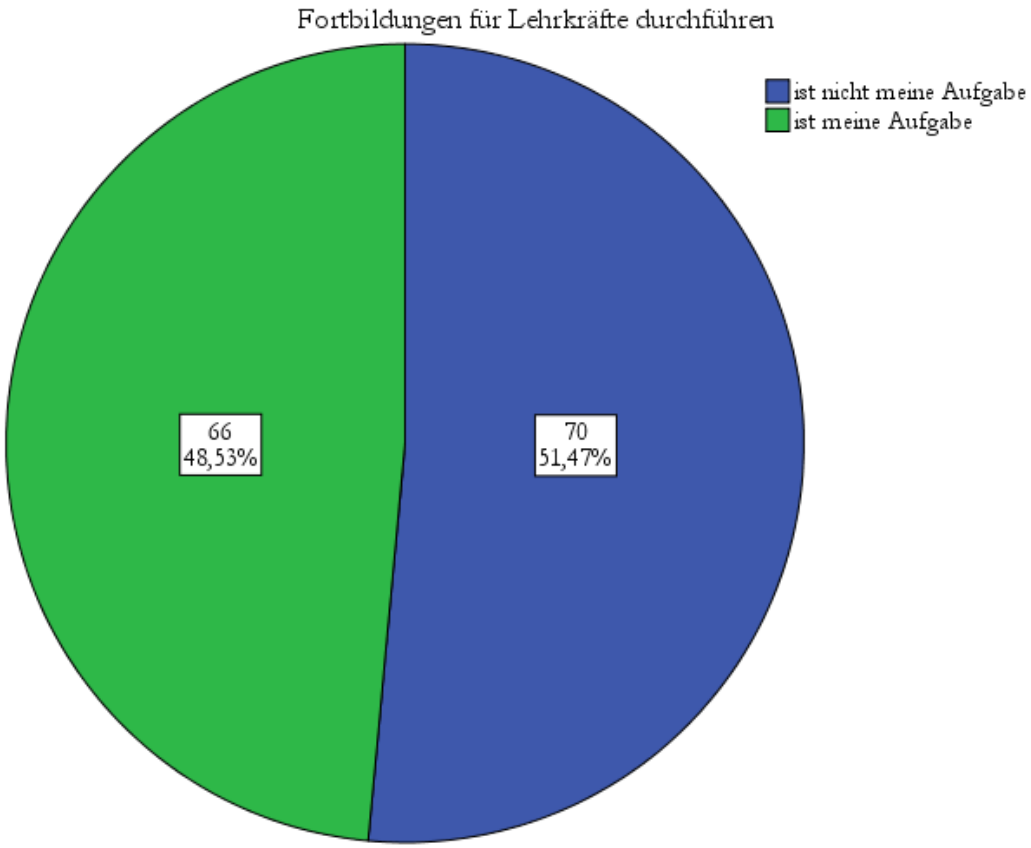
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 23 | 16.4 | 16.8 | 16.8 |
| | selten | 49 | 35.0 | 35.8 | 52.6 |
| | häufig | 38 | 27.1 | 27.7 | 80.3 |
| | sehr häufig | 26 | 18.6 | 19.0 | 99.3 |
| | 5 | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

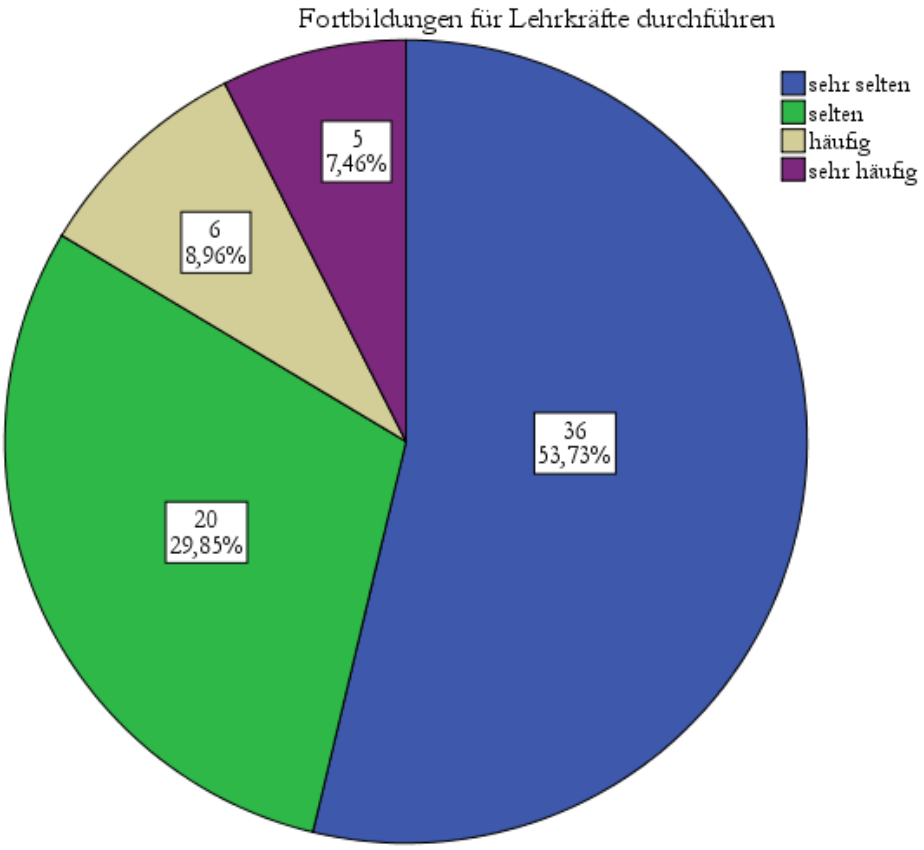
zu II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 70 | 50.0 | 51.5 | 51.5 |
| | ist meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 48.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II. 31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen: Häufigkeit

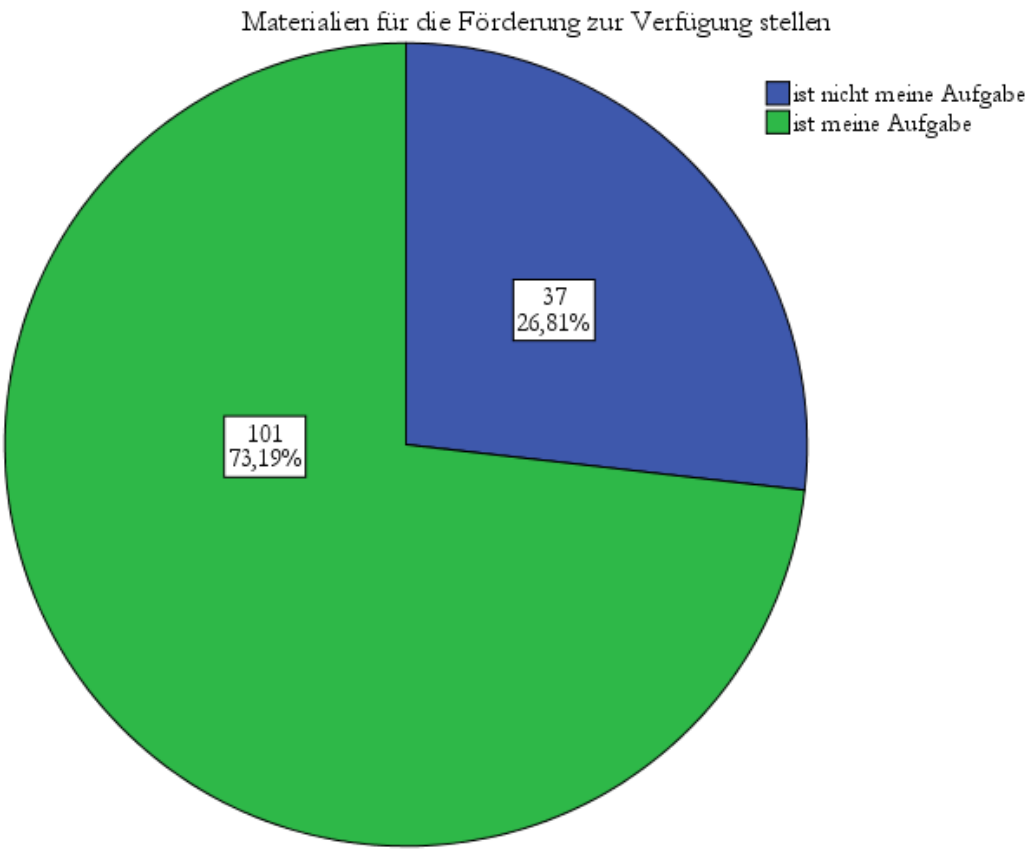
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25.7 | 53.7 | 53.7 |
| | selten | 20 | 14.3 | 29.9 | 83.6 |
| | häufig | 6 | 4.3 | 9.0 | 92.5 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 7.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 67 | 47.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 73 | 52.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

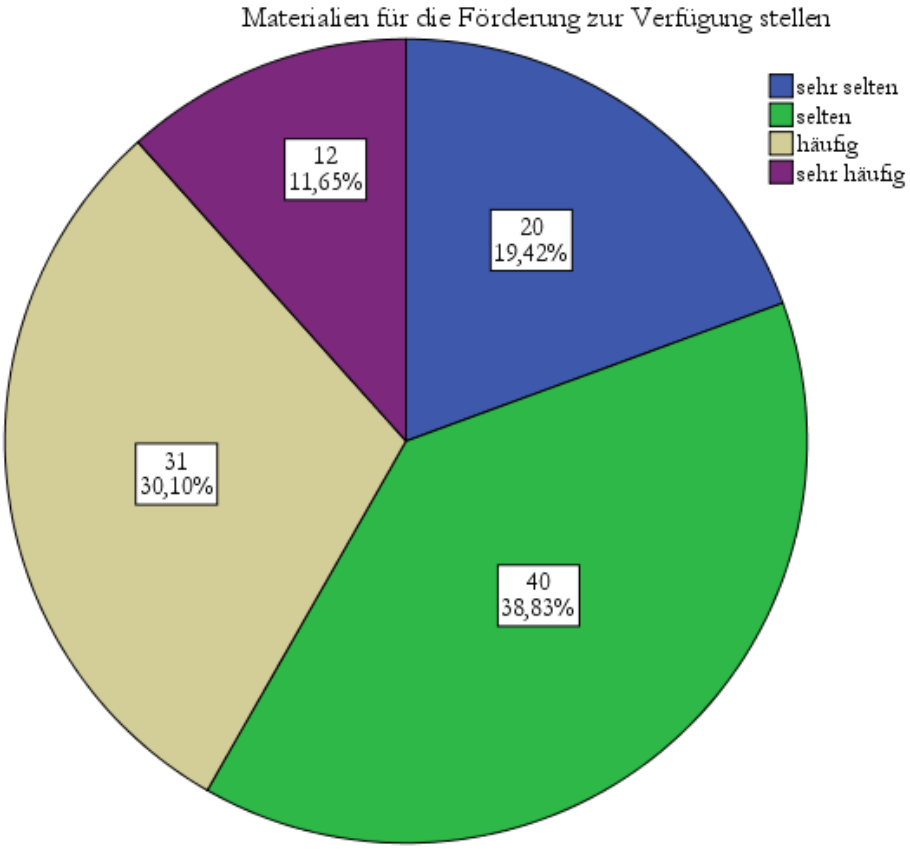
zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26.4 | 26.8 | 26.8 |
| | ist meine Aufgabe | 101 | 72.1 | 73.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 138 | 98.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen: Häufigkeit

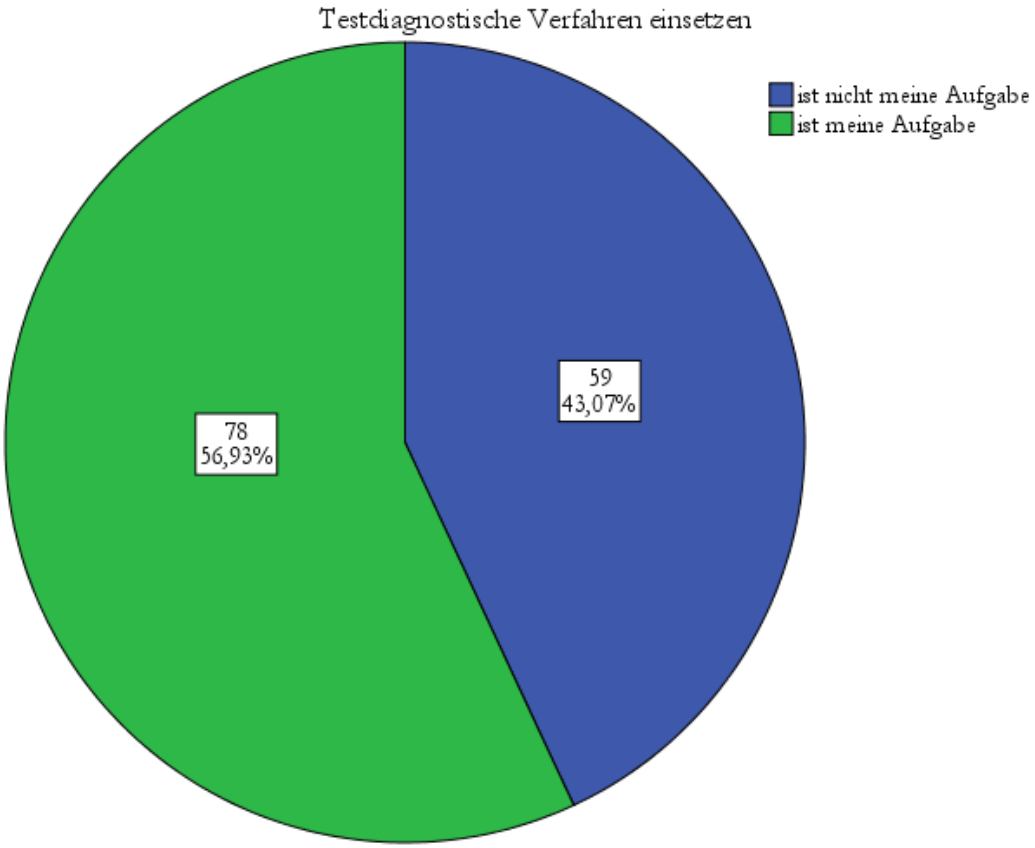
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 20 | 14.3 | 19.4 | 19.4 |
| | selten | 40 | 28.6 | 38.8 | 58.3 |
| | häufig | 31 | 22.1 | 30.1 | 88.3 |
| | sehr häufig | 12 | 8.6 | 11.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 103 | 73.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 37 | 26.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

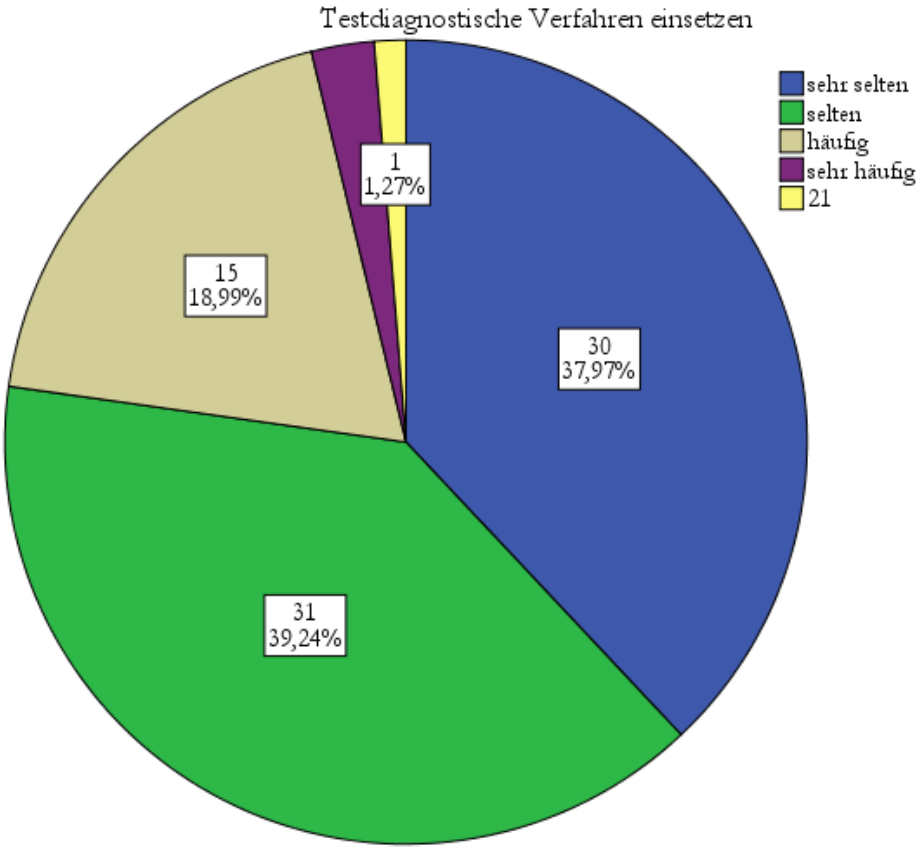
zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 59 | 42.1 | 43.1 | 43.1 |
| | ist meine Aufgabe | 78 | 55.7 | 56.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen: Häufigkeit

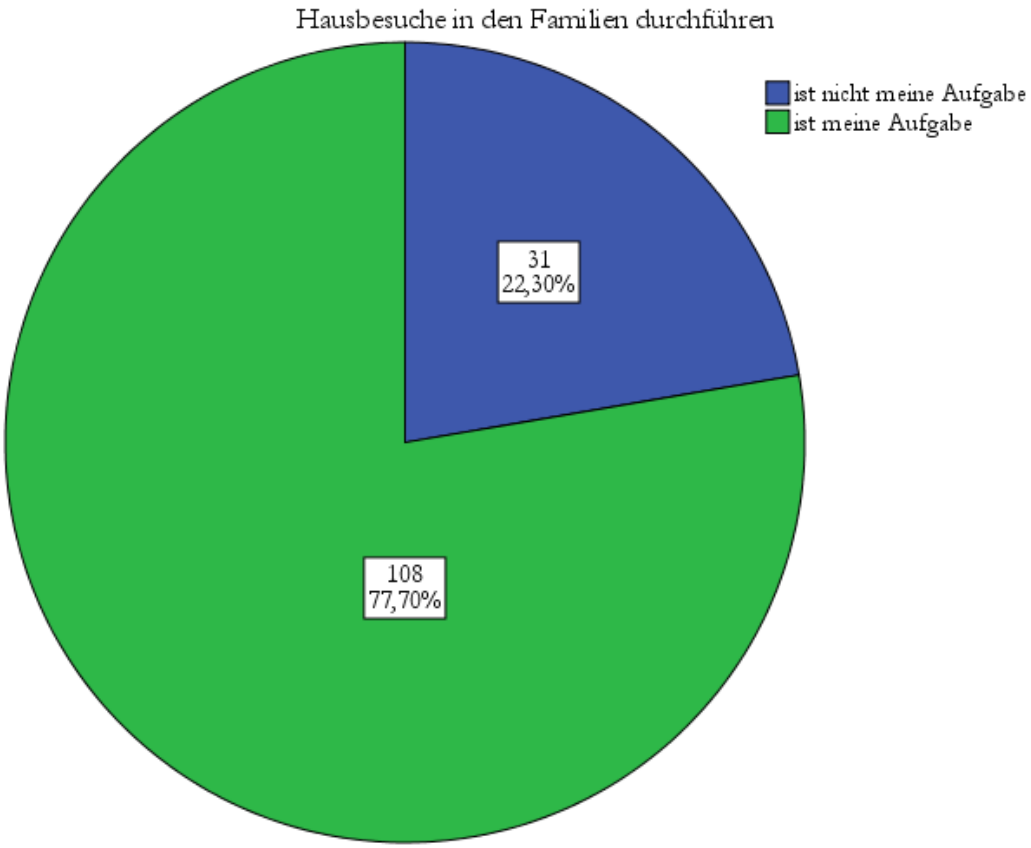
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 30 | 21.4 | 38.0 | 38.0 |
| | selten | 31 | 22.1 | 39.2 | 77.2 |
| | häufig | 15 | 10.7 | 19.0 | 96.2 |
| | sehr häufig | 2 | 1.4 | 2.5 | 98.7 |
| | 21 | 1 | .7 | 1.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 79 | 56.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 61 | 43.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



## II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

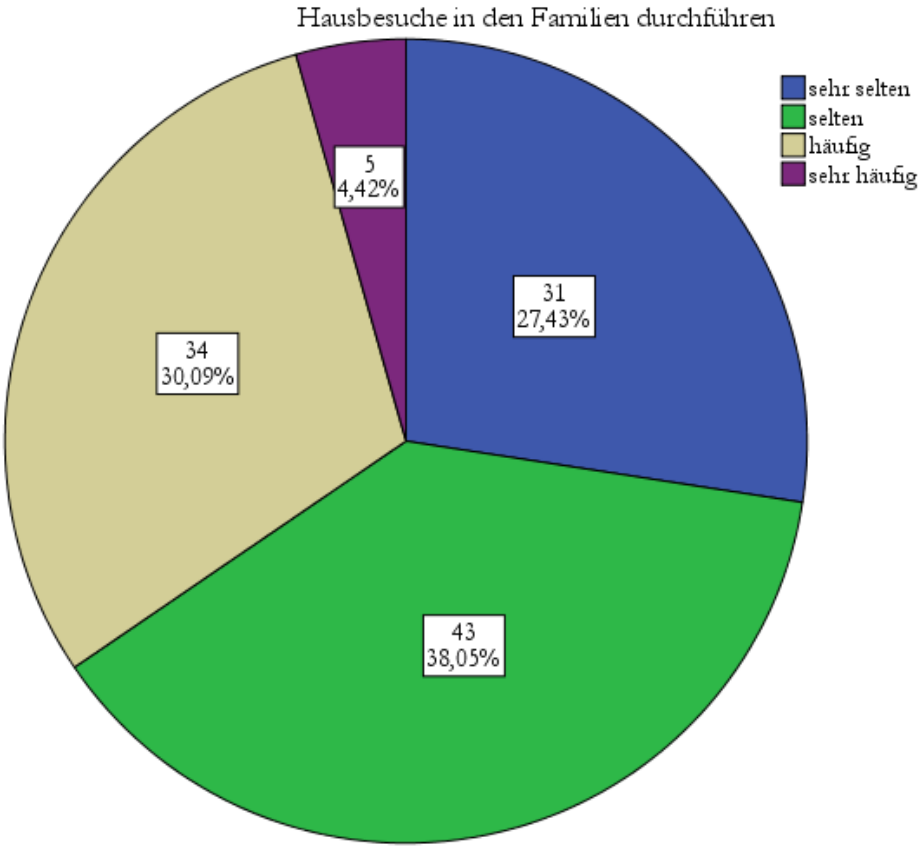
zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 31 | 22.1 | 22.3 | 22.3 |
| | ist meine Aufgabe | 108 | 77.1 | 77.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen: Häufigkeit

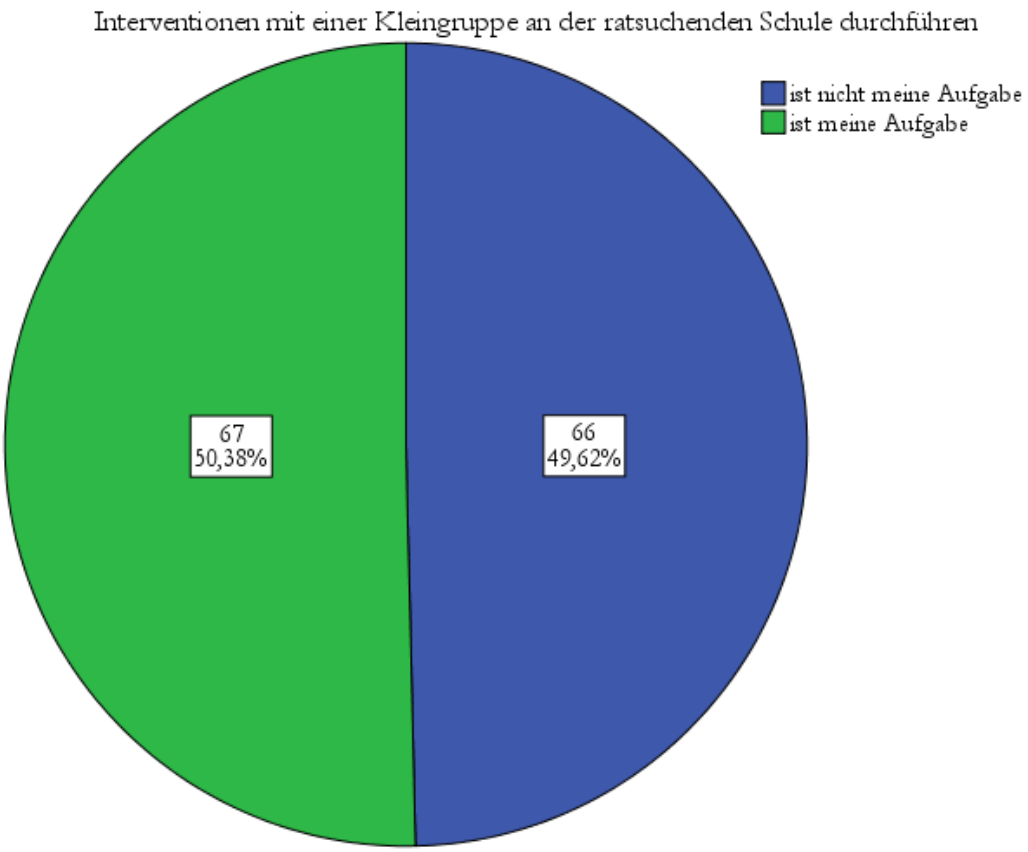
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22.1 | 27.4 | 27.4 |
| | selten | 43 | 30.7 | 38.1 | 65.5 |
| | häufig | 34 | 24.3 | 30.1 | 95.6 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 4.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 113 | 80.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 27 | 19.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

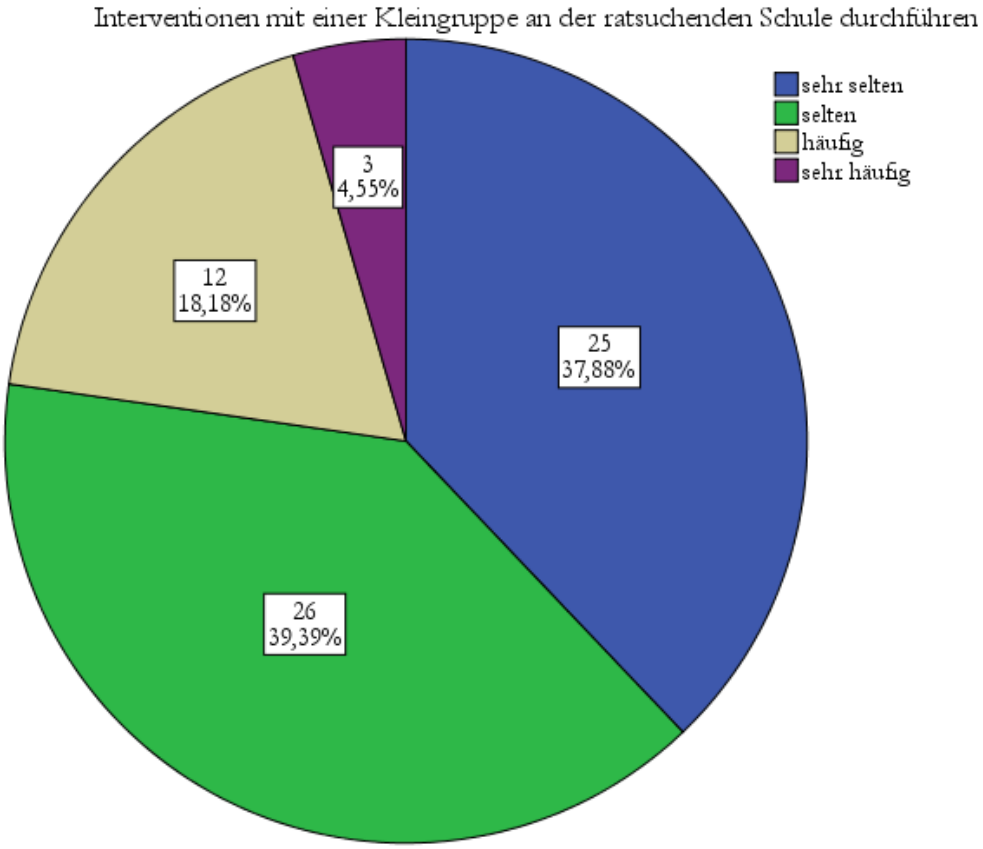
zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 49.6 | 49.6 |
| | ist meine Aufgabe | 67 | 47.9 | 50.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 133 | 95.0 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 7 | 5.0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

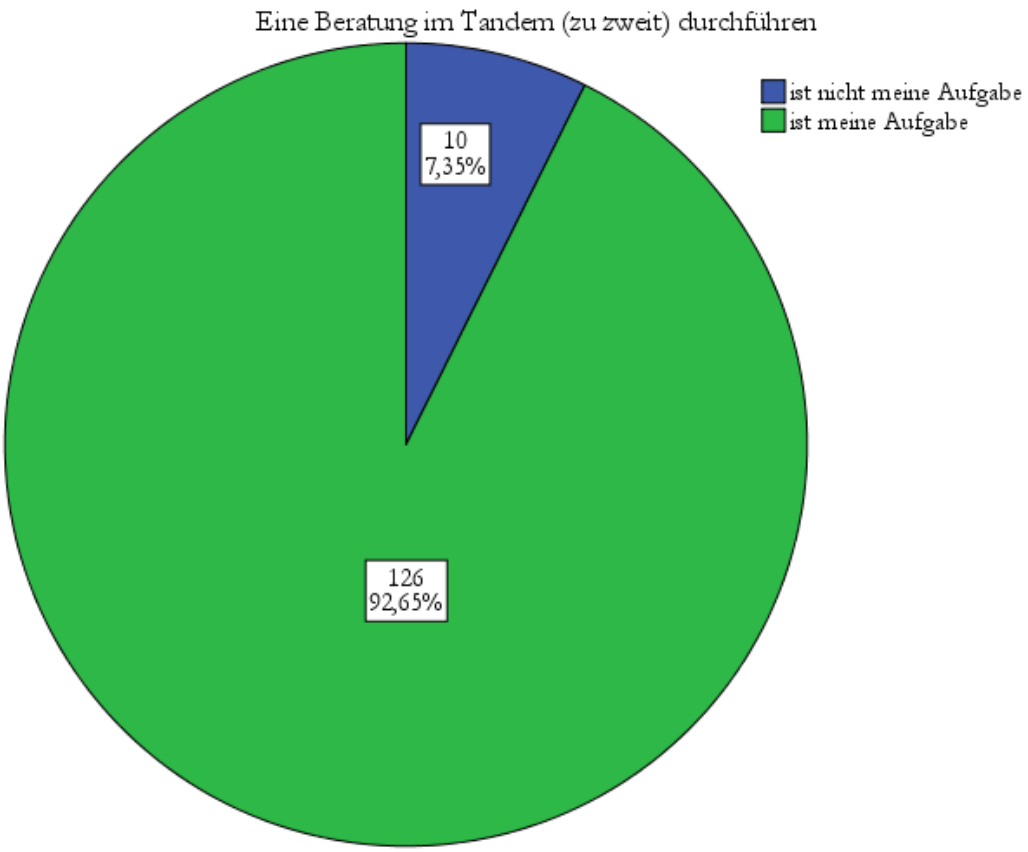
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 25 | 17.9 | 37.9 | 37.9 |
| | selten | 26 | 18.6 | 39.4 | 77.3 |
| | häufig | 12 | 8.6 | 18.2 | 95.5 |
| | sehr häufig | 3 | 2.1 | 4.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 66 | 47.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 74 | 52.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

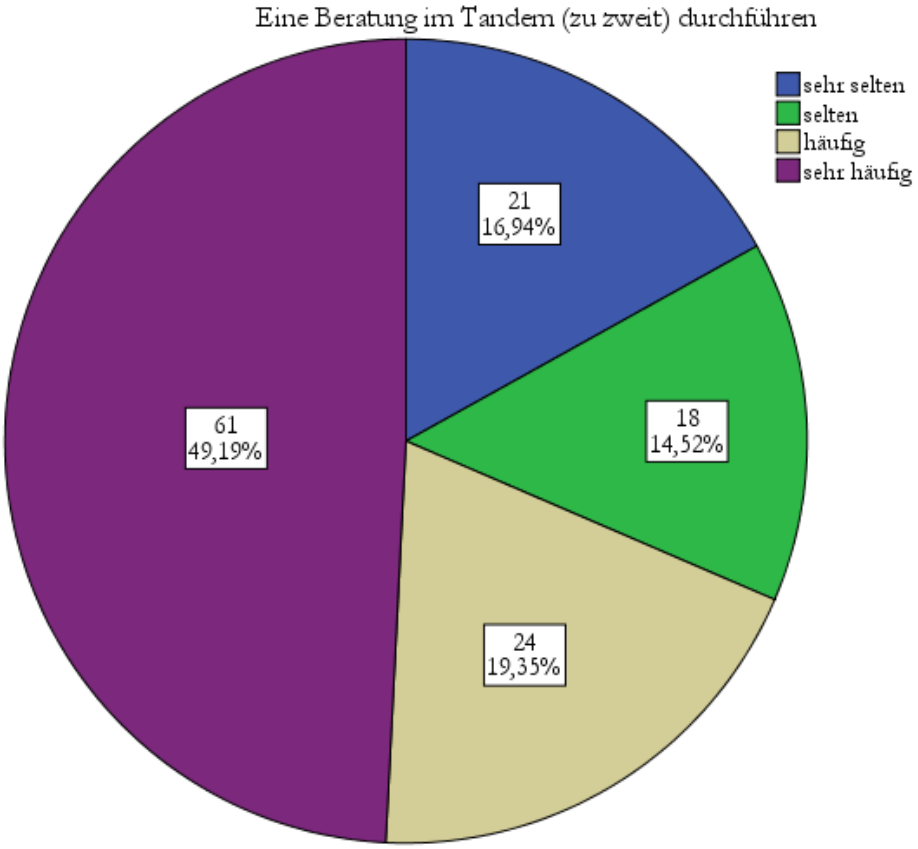
zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 10 | 7.1 | 7.4 | 7.4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90.0 | 92.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15.0 | 16.9 | 16.9 |
| | selten | 18 | 12.9 | 14.5 | 31.5 |
| | häufig | 24 | 17.1 | 19.4 | 50.8 |
| | sehr häufig | 61 | 43.6 | 49.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 124 | 88.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |



II. Gibt es weitere Aufgaben, die Sie in Ihrer MoDiBUS- Tätigkeit übernehmen

| |
|---|
| Sek I, sehr selten Gespräche mit SuS; k.A.: bisher noch nicht |
| Absprache mit sGv, Beratung zu Inklusion, Gutachten |
| AK ESE für FöLs, InhaltsDBs an Regelschulen |
| Ansprechpartner für SL; Verteilung Fälle (Orga) |
| Aushilfe für Schulleitung und Fachberatung zur Schulentwicklung, die als nicht hilfreich erlebt wurde |
| Autismus- Expertengruppe |
| Coaching Methode "The Work", teilw. auch mit Schülern |
| Einzelförderung (Containment, Coaching, Konzentrationstraining |
| Entscheidungskonferenzen beim ASD, Gutachten schreiben, Vernetzung zw. Ki.Ju-Psychiatern, Soz.arbeit und Erziehenden |
| Erstellung Gutachten, Sichtung Schulakte, probeweise Beschulung ein eigener Klasse |
| Evaluationen, Gutachten |
| FoBi I- Helfer nach 35a |
| Formulieren eine Fördergutachtens |
| Gespräche mit SL (Konfliktlösungen, Umgang mit SuS optimieren |
| Gutachten ESE schreiben, Teilnahme an Konferenzen HzE + HPG im Jugendamt u. weitere Gespräche |
| Gutachten schreiben |
| Gutachtenerstellung, Evaluation FöPläne |
| II.23: begleiten (6x); nicht kontrollieren! |
| II.29: noch nicht angefragt |
| Integrationshelfer beraten/ sich absprechen |
| Kontaktpflege außerschulische Institutionen, Vernetzung, Durchführung regionale FoBi |
| Kontaktpflege/ Vernetzung, regionale FoBi Mobile Dienste |
| Konzeptentwicklung für Kommune, Supervision, AG FöZ (Vernetzung Beratungs-/ Schulteam) |
| Kooperation ASD + Jugendhilfestation (freier Träger) |
| Koordination Teamtreffen, Doku Arbeitszeit, Koll. Fallberatung, Korrespondenz mit Klienten |
| Koordinator für BUS, Berater für Berater, selten eigene Beratungen in Schule |
| Mobbingprävention (auch außerhalb Einzugsbereich) |

| |
|---|
| priv. Sit. der KL, SL beraten (kreative Lösungen), Schulpsychologen "einnorden" |
| Sprechzeiten an den Regelschulen8 |
| Sprechzeiten, |
| Superversion, Teamsitzungen, Flyer, Falldoku, Fragebögen, Schweigepflichtsentbindung, ... entwickelt |
| syst.-kurzzeit. Interventionen für Schule weiterentwickeln |

Kommentare und Rückfragen

| |
|---|
| Außenwirkung der Arbeit im MoDiBUS belastend (Tun ja nix) |
| Begriffe unklar: Kontrolle, Coaching, Doku, SUS beobachten, |
| fachlicher Rückhalt: Schulpsych, Beratung, Supervision, FoBi |
| Großteam: 32 Jahre bestehen/ 30 Mitarbeiter |
| Ideen für FoBis?, fehlende Anerkennung |
| II.17 ... fallbezogen; II.23 ...reflektieren; II.24 ... erarbeiten; II.29/.35 - keine Kapazitäten |
| II.35 Konzept Familienklasse |
| im SekI Team ganz andere Arbeitsweise |
| MoDiBUS effektiv u. wichtig; keine geeignete FoBi; alleine wenig effizient, 17 GSen/ 13,5 Std-zu wenig |
| MoDiBUS greift zu spät; sGv vor MoDiBUS, daher nicht in Prim.bereich, Hilfen früher: Elternhaus/ Kindergarten |
| nie? |
| nur 8 Std. |
| SBZ vs Mobiler Dienst (keine Beratung) |
| Tandem FöL/ SozPäd v. ASD |
| Tandem FöL/ SozPäd v. ASD nach Gutachten |
| Tandem FöL/ SozPäd. vom Jugendamt |
| Tätigkeiten, die noch nie abgerufen wurden, geringe Stundenzahl - sehr häufig |
| v.a. zu Rahmenbedingungen |
| Vermischung FöS-SL und MoDiBUS (Aufnahme Schüler, ... |
| Verunsicherung systembez. Ressourcen |

## Übersicht der Ergebnisse nach Aufgabenclustern

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Information | Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | II.10 |
| | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein *(z.B. Nachteilsausgleiche)* | II.1 |
| | Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | II.26 |

zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.10 Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 39 | 27,9 | 31,0 | 31,0 |
| | selten | 36 | 25,7 | 28,6 | 59,5 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 34,1 | 93,7 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 6,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 11 | 7,9 | 7,9 | 7,9 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 92,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.1 Ansprechpartner sein für gesetzliche Regelungen *(z.B. Nachteilsausgleiche)*: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,6 | 4,6 |
| | selten | 46 | 32,9 | 35,1 | 39,7 |
| | häufig | 63 | 45,0 | 48,1 | 87,8 |
| | sehr häufig | 16 | 11,4 | 12,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 34 | 24.3 | 24.8 | 24.8 |
| | ist meine Aufgabe | 103 | 73.6 | 75.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.26 Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen: Häufigkeiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 40 | 28,6 | 38,1 | 38,1 |
| | selten | 45 | 32,1 | 42,9 | 81,0 |
| | häufig | 18 | 12,9 | 17,1 | 98,1 |
| | sehr häufig | 2 | 1,4 | 1,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 105 | 75,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 35 | 25,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Diagnostik | Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | II.15 |
| | Testdiagnostische Verfahren einsetzen | II.33 |
| | SchülerInnen im Unterricht beobachten | II.18 |

zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,0 | 37,0 |
| | ist meine Aufgabe | 87 | 62,1 | 63,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.15 Eine Kind-Umfeld-Analyse schreiben: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 21 | 15,0 | 23,9 | 23,9 |
| | selten | 36 | 25,7 | 40,9 | 64,8 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 26,1 | 90,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 9,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 88 | 62,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 52 | 37,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 59 | 42.1 | 43.1 | 43.1 |
| | ist meine Aufgabe | 78 | 55.7 | 56.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.33 Testdiagnostische Verfahren einsetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 30 | 21.4 | 38.0 | 38.0 |
| | selten | 31 | 22.1 | 39.2 | 77.2 |
| | häufig | 15 | 10.7 | 19.0 | 96.2 |
| | sehr häufig | 2 | 1.4 | 2.5 | 98.7 |
| | 21 | 1 | .7 | 1.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 79 | 56.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 61 | 43.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 5 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| | ist meine Aufgabe | 135 | 96,4 | 96,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.18 SchülerInnen im Unterricht beobachten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,0 | 9,0 |
| | selten | 25 | 17,9 | 18,7 | 27,6 |
| | häufig | 42 | 30,0 | 31,3 | 59,0 |
| | sehr häufig | 55 | 39,3 | 41,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Förderplanung | Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | II.5 |
| | Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | II.32 |
| | Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | II.23 |

zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 21 | 15,0 | 15,1 | 15,1 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 84,9 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.5 Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 10,5 | 10,5 |
| | selten | 30 | 21,4 | 26,3 | 36,8 |
| | häufig | 44 | 31,4 | 38,6 | 75,4 |
| | sehr häufig | 28 | 20,0 | 24,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 114 | 81,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 26 | 18,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26.4 | 26.8 | 26.8 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 101 | 72.1 | 73.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 138 | 98.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.32 Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 20 | 14.3 | 19.4 | 19.4 |
| | selten | 40 | 28.6 | 38.8 | 58.3 |
| Gültig | häufig | 31 | 22.1 | 30.1 | 88.3 |
| | sehr häufig | 12 | 8.6 | 11.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 103 | 73.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 37 | 26.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 35,8 | 35,8 |
| | ist meine Aufgabe | 88 | 62,9 | 64,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.23 Die Umsetzung der Förderung kontrollieren: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 10,3 | 10,3 |
| | selten | 17 | 12,1 | 19,5 | 29,9 |
| | häufig | 38 | 27,1 | 43,7 | 73,6 |
| | sehr häufig | 23 | 16,4 | 26,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 87 | 62,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 53 | 37,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Vernetzung Fall | An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen | II.11 |
|---|---|---|
| | Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | II.7 |

zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.11 An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,0 | 25,4 |
| | häufig | 66 | 47,1 | 47,8 | 73,2 |
| | sehr häufig | 37 | 26,4 | 26,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.7 Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,4 | 4,4 |
| | selten | 31 | 22,1 | 23,0 | 27,4 |
| | häufig | 58 | 41,4 | 43,0 | 70,4 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 29,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Intervention | Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | II.29 |
| | Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | II.35 |
| | Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | II.2 |
| | Eine Kurzzeit- Fördergruppe (im Sinne einer Ersatzbeschulung) leiten | II.9 |

zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 36 | 25.7 | 27.3 | 27.3 |
| | ist meine Aufgabe | 96 | 68.6 | 72.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 132 | 94.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 8 | 5.7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.29 Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 28 | 20.0 | 29.5 | 29.5 |
| | selten | 30 | 21.4 | 31.6 | 61.1 |
| | häufig | 32 | 22.9 | 33.7 | 94.7 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 5.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 95 | 67.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 45 | 32.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 49.6 | 49.6 |
| | ist meine Aufgabe | 67 | 47.9 | 50.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 133 | 95.0 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 7 | 5.0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.35 Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 25 | 17.9 | 37.9 | 37.9 |
| | selten | 26 | 18.6 | 39.4 | 77.3 |
| | häufig | 12 | 8.6 | 18.2 | 95.5 |
| | sehr häufig | 3 | 2.1 | 4.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 66 | 47.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 74 | 52.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 41 | 29,3 | 29,9 | 29,9 |
| | ist meine Aufgabe | 95 | 67,9 | 69,3 | 99,3 |
| | 3 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.2 Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 15 | 10.7 | 14.7 | 14.7 |
| | selten | 19 | 13.6 | 18.6 | 33.3 |
| Gültig | häufig | 35 | 25.0 | 34.3 | 67.6 |
| | sehr häufig | 33 | 23.6 | 32.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 102 | 72.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 38 | 27.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 121 | 86.4 | 89.0 | 89.0 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 15 | 10.7 | 11.0 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.9 Eine Kurzzeit- Fördergruppe *(im Sinne einer Ersatzbeschulung)* leiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 52,4 | 52,4 |
| | selten | 7 | 5,0 | 33,3 | 85,7 |
| | häufig | 2 | 1,4 | 9,5 | 95,2 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 4,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 21 | 15,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 119 | 85,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Kompetenztransfer | Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | II.13 |
| | Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | II.24 |
| | Unterricht von Lehrkräften coachen | II.21 |
| | Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | II.31 |

zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 19 | 13,6 | 13,9 | 13,9 |
| | ist meine Aufgabe | 118 | 84,3 | 86,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.13 Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 7,8 | 7,8 |
| | selten | 18 | 12,9 | 15,7 | 23,5 |
| | häufig | 53 | 37,9 | 46,1 | 69,6 |
| | sehr häufig | 35 | 25,0 | 30,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 115 | 82,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 25 | 17,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 95,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.24 Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 9,5 | 9,5 |
| | selten | 17 | 12,1 | 13,5 | 23,0 |
| | häufig | 57 | 40,7 | 45,2 | 68,3 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 31,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 126 | 90,0 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 14 | 10,0 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 51 | 36,4 | 37,5 | 37,5 |
| | ist meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 62,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.21 Unterricht von Lehrkräften coachen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 10 | 7.1 | 11.8 | 11.8 |
| | selten | 34 | 24.3 | 40.0 | 51.8 |
| | häufig | 30 | 21.4 | 35.3 | 87.1 |
| | sehr häufig | 11 | 7.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Gesamt | 85 | 60.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 55 | 39.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 70 | 50.0 | 51.5 | 51.5 |
| | ist meine Aufgabe | 66 | 47.1 | 48.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II. 31 Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25.7 | 53.7 | 53.7 |
| | selten | 20 | 14.3 | 29.9 | 83.6 |
| | häufig | 6 | 4.3 | 9.0 | 92.5 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 7.5 | 100.0 |
| | Gesamt | 67 | 47.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 73 | 52.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Beratung | Lehrkräfte beraten | II.6 |
| | Eltern beraten | II.28 |
| | SchülerInnen beraten | II.14 |

zu II.6 Lehrkräfte beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist meine Aufgabe | 139 | 99,3 | 99,3 | 99,3 |
| | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 140 | 100,0 | 100,0 | |

zu II.6 Lehrkräfte beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 2 | 1,4 | 1,5 | 1,5 |
| | selten | 5 | 3,6 | 3,7 | 5,1 |
| | häufig | 12 | 8,6 | 8,8 | 14,0 |
| | sehr häufig | 117 | 83,6 | 86,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.28 Eltern beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 3 | 2.1 | 2.2 | 2.2 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 136 | 97.1 | 97.8 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.28 Eltern beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 6 | 4,3 | 4,5 | 4,5 |
| | selten | 16 | 11,4 | 11,9 | 16,4 |
| | häufig | 51 | 36,4 | 38,1 | 54,5 |
| | sehr häufig | 61 | 43,6 | 45,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 15 | 10,7 | 10,9 | 10,9 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 89,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.14 SchülerInnen beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 21,1 | 21,1 |
| | selten | 39 | 27,9 | 31,7 | 52,8 |
| | häufig | 39 | 27,9 | 31,7 | 84,6 |
| | sehr häufig | 19 | 13,6 | 15,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 123 | 87,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 17 | 12,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Moderation | Gespräche moderieren | II.25 |
|---|---|---|
| | In Konfliktsituationen vermitteln | II.20 |

zu II.25 Gespräche moderieren

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 6 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| | ist meine Aufgabe | 132 | 94,3 | 95,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.25 Gespräche moderieren: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,2 | 8,2 |
| | selten | 24 | 17,1 | 17,9 | 26,1 |
| | häufig | 50 | 35,7 | 37,3 | 63,4 |
| | sehr häufig | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 8 | 5,7 | 5,8 | 5,8 |
| | ist meine Aufgabe | 131 | 93,6 | 94,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.20 In Konfliktsituationen vermitteln: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 11 | 7,9 | 8,4 | 8,4 |
| | selten | 37 | 26,4 | 28,2 | 36,6 |
| | häufig | 43 | 30,7 | 32,8 | 69,5 |
| | sehr häufig | 40 | 28,6 | 30,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 131 | 93,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 9 | 6,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Sozialarbeit | Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | II.8 |
|---|---|---|
| | Hausbesuche in den Familien durchführen | II.34 |

zu II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 37 | 26,4 | 27,2 | 27,2 |
| | ist meine Aufgabe | 99 | 70,7 | 72,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu. II.8 Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 36 | 25,7 | 36,4 | 36,4 |
| | selten | 32 | 22,9 | 32,3 | 68,7 |
| | häufig | 23 | 16,4 | 23,2 | 91,9 |
| | sehr häufig | 8 | 5,7 | 8,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 99 | 70,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 41 | 29,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 31 | 22.1 | 22.3 | 22.3 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 108 | 77.1 | 77.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.34 Hausbesuche in den Familien durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 31 | 22.1 | 27.4 | 27.4 |
| | selten | 43 | 30.7 | 38.1 | 65.5 |
| Gültig | häufig | 34 | 24.3 | 30.1 | 95.6 |
| | sehr häufig | 5 | 3.6 | 4.4 | 100.0 |
| | Gesamt | 113 | 80.7 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 27 | 19.3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

| Cluster: Dokumentation | Eine Falldokumentation anlegen | II.22 |
|---|---|---|

zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 13 | 9,3 | 9,4 | 9,4 |
| | ist meine Aufgabe | 126 | 90,0 | 90,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.22 Eine Falldokumentation anlegen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 5 | 3,6 | 4,2 | 4,2 |
| | selten | 15 | 10,7 | 12,5 | 16,7 |
| | häufig | 26 | 18,6 | 21,7 | 38,3 |
| | sehr häufig | 74 | 52,9 | 61,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 120 | 85,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 20 | 14,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Fortbildung | Sich selbst fachbezogen fortbilden | II.30 |
|---|---|---|
| | Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)* | II.19 |

zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | .7 | .7 | .7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98.6 | 99.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 139 | 99.3 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 1 | .7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II. 30 Sich selbst fachbezogen fortbilden: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 23 | 16.4 | 16.8 | 16.8 |
| | selten | 49 | 35.0 | 35.8 | 52.6 |
| | häufig | 38 | 27.1 | 27.7 | 80.3 |
| | sehr häufig | 26 | 18.6 | 19.0 | 99.3 |
| | 5 | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Gesamt | 137 | 97.9 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2.1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)*

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 7 | 5,0 | 5,2 | 5,2 |
| | ist meine Aufgabe | 128 | 91,4 | 94,8 | 100,0 |
| | Gesamt | 135 | 96,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.19 Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken):* Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 26 | 18,6 | 20,5 | 20,5 |
| | selten | 45 | 32,1 | 35,4 | 55,9 |
| | häufig | 36 | 25,7 | 28,3 | 84,3 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 127 | 90,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 13 | 9,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Schulentwicklung | Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | II.16 |
| | Präventionsprojekte durchführen | II.3 |
| | Schulentwicklungsberatung durchführen | II.27 |

zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 85 | 60,7 | 63,4 | 63,4 |
| | ist meine Aufgabe | 49 | 35,0 | 36,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 134 | 95,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 6 | 4,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.16 Thematische Arbeitskreise leiten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 31 | 22,1 | 60,8 | 60,8 |
| | selten | 15 | 10,7 | 29,4 | 90,2 |
| | häufig | 4 | 2,9 | 7,8 | 98,0 |
| | sehr häufig | 1 | ,7 | 2,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 51 | 36,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 89 | 63,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.3 Präventionsprojekte durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 50 | 35,7 | 38,5 | 38,5 |
| | ist meine Aufgabe | 80 | 57,1 | 61,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 130 | 92,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 10 | 7,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.3 Präventionsprojekte durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 41 | 29,3 | 47,7 | 47,7 |
| | selten | 28 | 20,0 | 32,6 | 80,2 |
| | häufig | 14 | 10,0 | 16,3 | 96,5 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 3,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 86 | 61,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 54 | 38,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 107 | 76.4 | 79.3 | 79.3 |
| | ist meine Aufgabe | 28 | 20.0 | 20.7 | 100.0 |
| | Gesamt | 135 | 96.4 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 5 | 3.6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.27 Eine Schulentwicklungsberatung durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 12 | 8,6 | 33,3 | 33,3 |
| | selten | 14 | 10,0 | 38,9 | 72,2 |
| | häufig | 7 | 5,0 | 19,4 | 91,7 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 8,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 36 | 25,7 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 104 | 74,3 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| Cluster: Vernetzung Team | Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | II.17 |
|---|---|---|
| | Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | II.4 |

zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 9 | 6,4 | 6,5 | 6,5 |
| | ist meine Aufgabe | 129 | 92,1 | 93,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 138 | 98,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 2 | 1,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.17 Sich mit weiteren Institutionen vernetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 17 | 12,1 | 13,3 | 13,3 |
| | selten | 42 | 30,0 | 32,8 | 46,1 |
| | häufig | 49 | 35,0 | 38,3 | 84,4 |
| | sehr häufig | 20 | 14,3 | 15,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 128 | 91,4 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 12 | 8,6 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 12 | 8,6 | 8,8 | 8,8 |
| | ist meine Aufgabe | 123 | 87,9 | 90,4 | 99,3 |
| | 10 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 136 | 97,1 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2,9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.4 Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 49 | 35,0 | 39,5 | 39,5 |
| | selten | 50 | 35,7 | 40,3 | 79,8 |
| | häufig | 22 | 15,7 | 17,7 | 97,6 |
| | sehr häufig | 3 | 2,1 | 2,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 124 | 88,6 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11,4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

| | | |
|---|---|---|
| Cluster: Kollegiale Beratung | Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | II.12 |
| | Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | II.36 |

zu II.12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | ist nicht meine Aufgabe | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | ist meine Aufgabe | 138 | 98,6 | 99,3 | 100,0 |
| | Gesamt | 139 | 99,3 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 1 | ,7 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

Zu II. 12 Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| Gültig | sehr selten | 9 | 6,4 | 6,6 | 6,6 |
| | selten | 29 | 20,7 | 21,2 | 27,7 |
| | häufig | 48 | 34,3 | 35,0 | 62,8 |
| | sehr häufig | 51 | 36,4 | 37,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 137 | 97,9 | 100,0 | |
| Fehlend | System | 3 | 2,1 | | |
| Gesamt | | 140 | 100,0 | | |

zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist nicht meine Aufgabe | 10 | 7.1 | 7.4 | 7.4 |
| Gültig | ist meine Aufgabe | 126 | 90.0 | 92.6 | 100.0 |
| | Gesamt | 136 | 97.1 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 4 | 2.9 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

zu II.36 Eine Beratung im Tandem *(zu zweit)* durchführen: Häufigkeit

| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|---|---|---|---|---|---|
| | sehr selten | 21 | 15.0 | 16.9 | 16.9 |
| | selten | 18 | 12.9 | 14.5 | 31.5 |
| Gültig | häufig | 24 | 17.1 | 19.4 | 50.8 |
| | sehr häufig | 61 | 43.6 | 49.2 | 100.0 |
| | Gesamt | 124 | 88.6 | 100.0 | |
| Fehlend | System | 16 | 11.4 | | |
| Gesamt | | 140 | 100.0 | | |

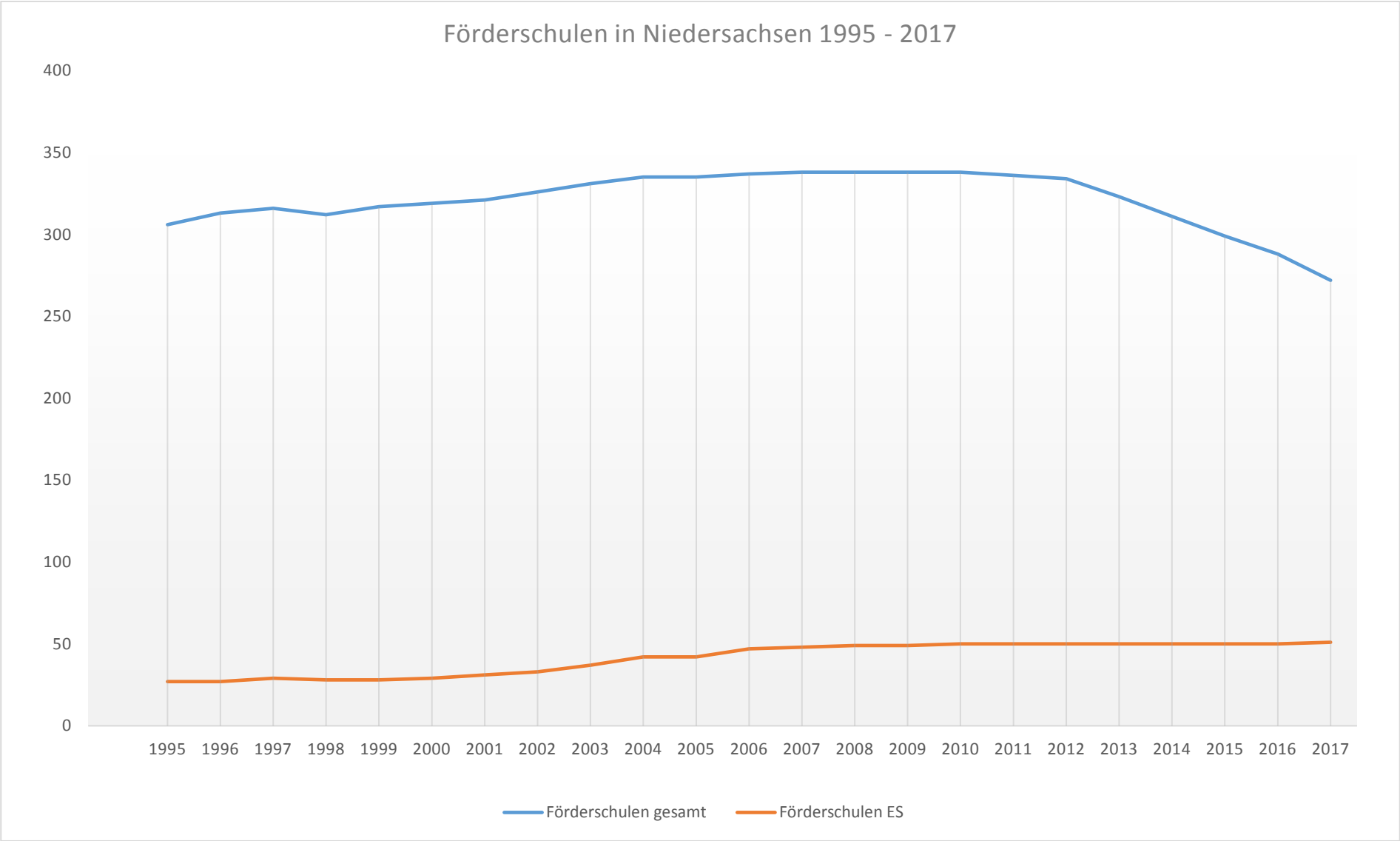
Auswertung der Statistiken: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Niedersachsen (1995-2017)

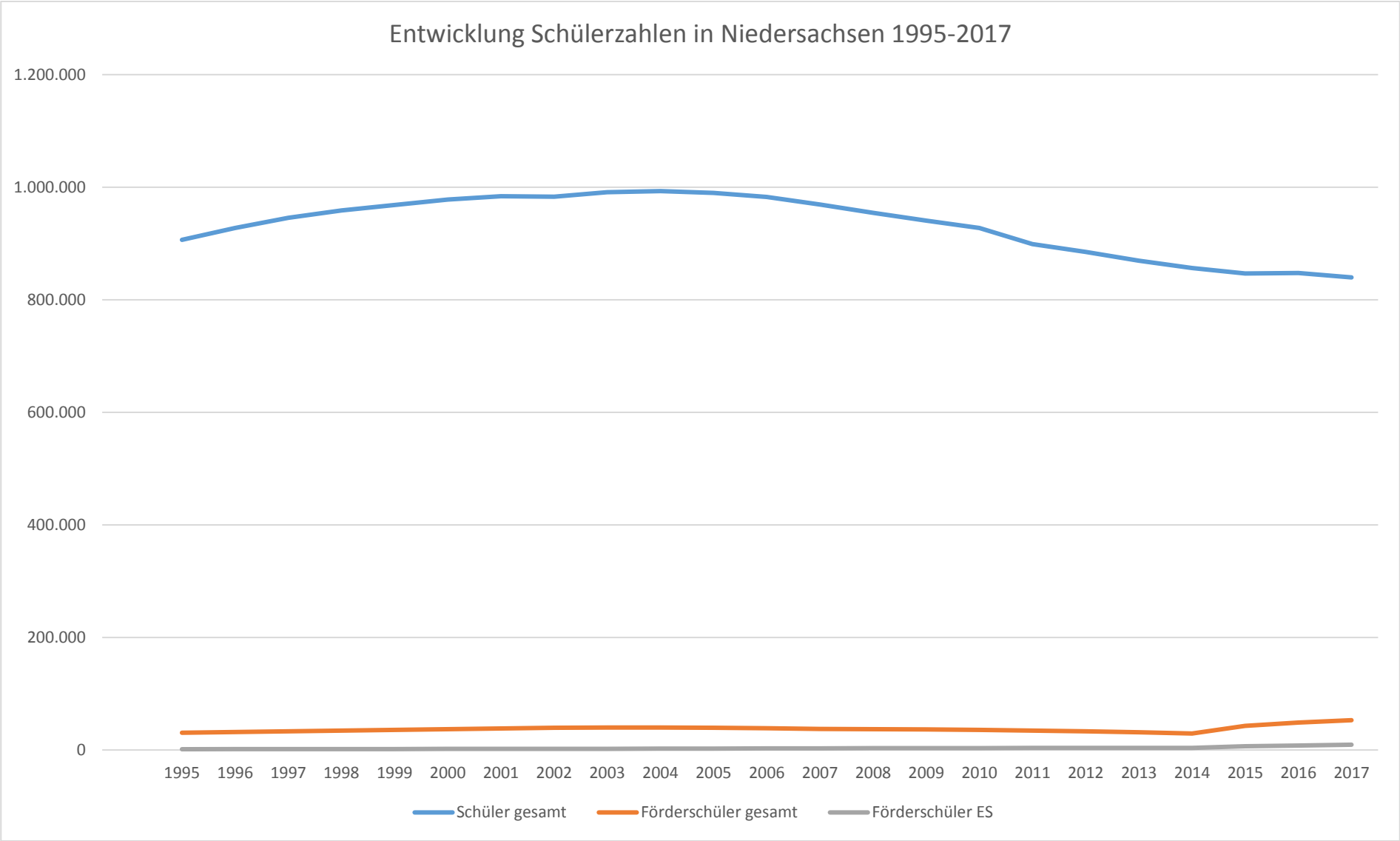
1. Schüler an allgemeinbildenden Schulen
2. Schüler an Förderschulen
3. Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
4. Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen
5. Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen
6. Förderschulen
7. Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

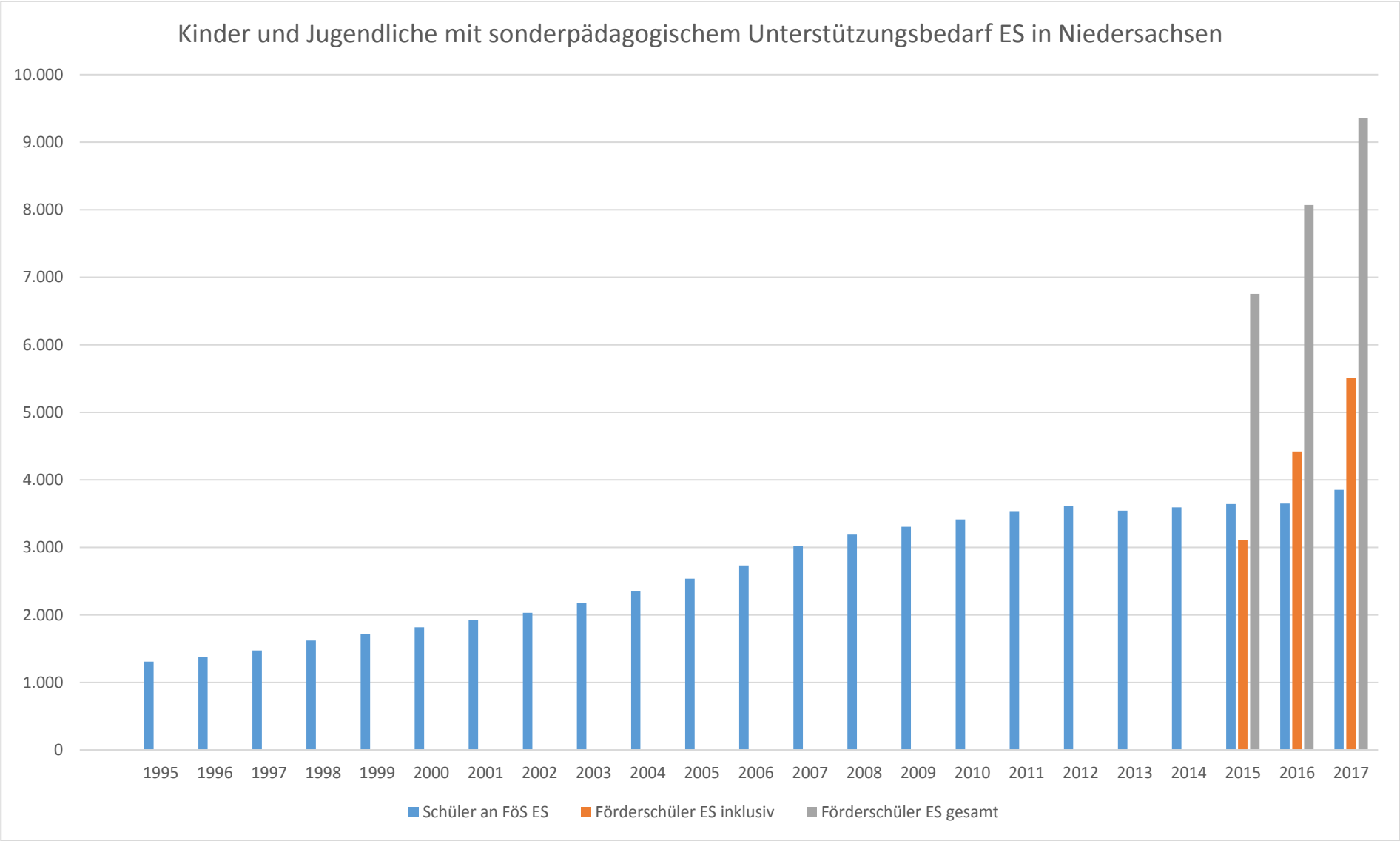
| | Schuljahr | 95/96 | 96/97 | 97/98 | 98/99 | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 | 03/04 | 04/05 | 05/06 | 06/07 | 07/08 | 08/09 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Gesamt | 906.411 | 927.416 | 945.540 | 958.635 | 968.535 | 977.825 | 983.907 | 982.926 | 991.201 | 993.056 | 989.625 | 982.791 | 969.069 | 954.410 |
| 2 | FöSch. | 30.507 | 31.798 | 33.170 | 34.419 | 35.601 | 36.847 | 38.068 | 39.301 | 40.024 | 39.940 | 39.506 | 38.588 | 37.451 | 36.912 |
| | *Anteil in %* | *3,37* | *3,43* | *3,51* | *3,59* | *3,68* | *3,77* | *3,87* | *4* | *4,04* | *4,02* | *3,99* | *3,93* | *3,86* | *3,87* |
| 3 | FöSch. ES | 1.309 | 1.376 | 1.474 | 1.621 | 1.720 | 1.816 | 1.925 | 2.029 | 2.170 | 2.357 | 2.536 | 2.734 | 3.019 | 3.199 |
| | *Anteil in %* | *0,14* | *0,15* | *0,16* | *0,17* | *0,18* | *0,19* | *0,2* | *0,21* | *0,22* | *0,24* | *0,26* | *0,28* | *0,31* | *0,34* |
| 4 | Inklusiv | Keine Datenerhebung! | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Inklusiv ES | | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| *2 + 4* | Alle FöSch. | Keine Datenerhebung! | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 + 5 | Alle ES | | | | | | | | | | | | | | |
| | *Anteil in %* | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | FöS | 306 | 313 | 316 | 312 | 317 | 319 | 321 | 326 | 331 | 335 | 335 | 337 | 338 | 338 |
| 7 | FöS ES | 27 | 27 | 29 | 28 | 28 | 29 | 31 | 33 | 37 | 42 | 42 | 47 | 48 | 49 |

| | Schuljahr | 09/10 | 10/11 | 11/12 | 12/13 | 13/14 | 14/15 | 15/16 | 16/17 | 17/18 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| 1 | Gesamt | 940.622 | 927.446 | 899.056 | 884.781 | 869.262 | 856.251 | 846.609 | 847.619 | 839.681 |
| | | | | | | | | | | |
| 2 | FöSch. | 36.437 | 35.541 | 34.416 | 33.294 | 31.304 | 29.257 | 26.968 | 25.317 | 24.333 |
| | *Anteil in %* | *3,87* | *3,83* | *3,83* | *3,76* | *3,6* | *3,42* | *3,19* | *2,99* | *2,9* |
| 3 | FöSch. ES | 3.305 | 3.412 | 3.535 | 3.616 | 3.544 | 3.593 | 3.643 | 3.647 | 3.853 |
| | *Anteil in %* | *0,35* | *0,37* | *0,39* | *0,41* | *0,41* | *0,42* | *0,43* | *0,43* | *0,46* |
| | | | | | | | | | | |
| 4 | Inklusiv | Keine Datenerhebung! | | | | | | 15 661 | 23.340 | 28.581 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *1,85* | *2,75* | *3,4* |
| 5 | Inklusiv ES | | | | | | | 3.112 | 4.422 | 5.507 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *0,37* | *0,52* | *0,66* |
| | | | | | | | | | | |
| *2 + 4* | Alle FöSch. | Keine Datenerhebung! | | | | | | 42.629 | 48.657 | 52.914 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *5,04* | *5,74* | *6,3* |
| 3 + 5 | Alle ES | | | | | | | 6.755 | 8.069 | 9.360 |
| | *Anteil in %* | | | | | | | *0,8* | *0,95* | *1,11* |
| | | | | | | | | | | |
| 6 | FöS | 338 | 338 | 336 | 334 | 323 | 311 | 299 | 288 | 272 |
| 7 | FöS ES | 49 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 51 |

Grundlage: Landesamt für Statistik Niedersachsen, Hannover 2018
Zugriffe vom 12.8. 2011 und vom 30.01. 2019
Auswertung: Frank Ockenga; August 2011 und Januar 2019


Förderschulen in Niedersachsen 1995 - 2017
400
350
300
250
200
150
100
50
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Förderschulen gesamt
Förderschulen ES


Entwicklung Schülerzahlen in Niedersachsen 1995-2017
1.200.000
1.000.000
800.000
600.000
400.000
200.000
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Schüler gesamt
Förderschüler gesamt
Förderschüler ES


Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ES in Niedersachsen
10.000
9.000
8.000
7.000
6.000
5.000
4.000
3.000
2.000
1.000
0
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
Schüler an FöS ES
Förderschüler ES inklusiv
Förderschüler ES gesamt

# *„Das ist (nicht) meine Aufgabe!“*

Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Eine Delphi- Studie

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt
Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)
Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,**

ich freue mich außerordentlich, dass Sie sich bereit erklärt haben auch an der zweiten Phase meiner Erhebung mitzuwirken. Diese unterscheidet sich wesentlich von der ersten Phase. Während es dort um eine quantitative Erhebung der Aufgaben ging, konzentriere ich mich nun auf den Prozess der Aufgabenredefinition. Dieser beschreibt wie Aufgaben individuell wahrgenommen und ausgeführt werden.

Die Befragung besteht aus sechszehn Fragen, die in vier thematische Komplexe unterteilt sind. Zunächst geht es um die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Darauf folgen Fragen zum Erlass und zu wissenschaftlichen Empfehlungen. Den Abschluss bildet ein Schwerpunkt mit Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme. Das Ausfüllen kann 45 bis 60 Minuten in Anspruch nehmen. Auch deshalb weise ich darauf hin, dass Sie gerne in Stichworten antworten können.

**Ich bitte Sie mir diesen ausgefüllten Bogen bis zum 28. 3. 2014 zurückzuschicken.**

Die gesamte Befragung wird in drei Wellen stattfinden. Das heißt nach der hier vorliegenden Befragung folgen zwei weitere. Diese beiden enthalten dieselben Fragen ergänzt um die Ergebnisse aller Teilnehmenden. Sie haben dann die Gelegenheit diese in Ihre zweite bzw. dritte Beantwortung einzubeziehen und/ oder direkt die Ergebnisse der vorherigen Wellen zu kommentieren. Evtl. kann es zu einzelnen ergänzenden Fragestellungen kommen, die sich aus dem Delphi- Prozess ergeben.
Die folgenden beiden Wellen sind terminiert für den **7.5. 2014** und den **18.6. 2014.**

Den Abschluss bildet eine Gruppendiskussion an der Universität Oldenburg, bei der die Ergebnisse nochmals diskutiert werden, evtl. mit einem weiteren Impulsgeber. Der vorgesehene Termin hierfür ist der **16. Juli 2014 von 15.00 bis 17.00 Uhr**. Bei einer Teilnahme werden Ihre anfallenden Fahrtkosten erstattet.

Ihre Teilnahme an den Befragungswellen und der abschließenden Gruppendiskussion der Delphi-Studie ist und bleibt selbstverständlich freiwillig und Sie können einzelne Fragen auf den Bögen auslassen.

Die Delphi- Studie gewährt einen ganz eigenen Einblick in die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS. Sie wird wertvolle Erkenntnisse zur Arbeitssituation wissenschaftlich verfügbar machen und damit Evaluationsstudien, allgemeine Erhebungen usw. in einer Kernfrage bereichern können: *„Was ist (nicht) unsere Aufgabe?“*

Mit freundlichen Grüßen aus Oldenburg, Ihr

## Teil I: Fragen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung

I. 1 26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

I. 2 53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.

*Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet? Welche weiteren Teamstrukturen (z.B. Multiprofessionalität) sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

I. 3 Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

I. 4 Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden. Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.

*Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?*

I. 5 Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

## Teil II: Frage zur aktuellen Erlasslage

II. 1 „Ziel des Mobilen Dienstes sollte die didaktisch- methodische, pädagogische und psychologische Kompetenzerweiterung der allgemeinen Schule sein, so dass diese ihre Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die einen besonderen Bedarf haben, weitgehend selbst bewältigen kann." *Erlass sonderpädagogische Förderung, 2005*

*Erläutern Sie die Aufgabe(n) eines Sonderpädagogen im MoDiBUS vor dem Hintergrund des o.g. Zieles der Tätigkeit. Nehmen Sie auch Bezug auf eine alltägliche (Teil-) Zielerfüllung.*

## Teil III: Fragen zu wissenschaftlichen Empfehlungen

III. 1 Auf Grundlage einer umfangreichen Studie von 2001- 2004 empfehlen Willmann und Urban u.a.: *Es eine lösungsorientierte Arbeitsweise, wobei an einer Fallbearbeitung in der Regel zwei Berater/innen beteiligt sind empfohlen*".

*Welche Vor- oder Nachteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III. 2 In derselben Studie empfehlen Willmann und Urban: *Für den Aufbau ambulanter sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungssysteme ist eine intensive Weiterbildung in Formen der Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich.*"

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

## Teil IV: Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme (R. Hackman)

IV. 1 *Welche **Aufgaben** haben **MoDiBUS** um inklusive Bildungschancen zu schaffen?*

IV. 2 *Welche Ihrer **Aufgaben** im MoDiBUS **gefallen bzw. missfallen** Ihnen?*

IV. 3 *Welche **persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse** verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

IV. 4 *Welche **Vorerfahrungen** sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV. 5 *Welche **Fähigkeiten** sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV. 6 Beschreiben Sie **Ihre Motivation** für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.

IV. 7 Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre **Stimmungslagen**.

Den Bogen können Sie in dem beigelegten adressierten Rückumschlag legen und einfach einwerfen. Wenn Sie an der zweiten Befragungswelle teilnehmen möchten, bitte ich Sie Ihre Adresse auf die beigelegte adressierte Postkarte zu schreiben und mir diese getrennt zukommen zu lassen. So bleibt in dieser Studie durchgehend Ihre Anonymität gewahrt.

- ☐ *Ich kann an der Gruppendiskussion nicht teilnehmen.*
- ☐ *Ich plane an der Gruppendiskussion am 16.7. 2014; 15.00 – 17.00 Uhr teilzunehmen.*
- ☐ *Ich möchte an der Gruppendiskussion teilnehmen, bitte aber um die Verschiebung auf diesen Wochentag:_____ bzw. auf diese Uhrzeit:_____*

**Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit.**

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Auswertung der Delphi- Befragung

**Inhalt**


Allgemeine Daten und Rücklauf der Befragung ..... 2

Darstellung der Antworten je Frage und Delphi- Befragungswelle

Teil I: ..... 3

Teil II: ..... 26

Teil III: ..... 32

Teil IV: ..... 39

Erhebungszeiträume:

1. Befragungswelle: 14.3. bis 28.3 2014

2. Befragungswelle: 1.6. bis 12.6. 2014

3. Befragungswelle: 25.6. bis 9.7. 2014

Anzahl Fragebögen:

je Befragungswelle: 28

Rücklauf absolut:

1. Befragungswelle: 14

2. Befragungswelle: 13

3. Befragungswelle: 11

Rücklauf in %:

1. Befragungswelle: 50 %

2. Befragungswelle: 46 %

3. Befragungswelle: 39 %

# Darstellung der Antworten je Frage und Delphi- Befragungswelle

## Frage I.1

26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

I.1 Antworten zur 1. Befragungswelle:

Befürworter:

- Bedarf an Beratung
- Gefallen an der Beratertätigkeit
- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung
- stärkere Professionalisierung möglich
- klare Berufsrolle für sich und für ratsuchende bzw. kooperierende Lehrkräfte
- Fachberatertätigkeiten und Zusatzqualifikationen können gut verbunden werden.

Kritiker:

- eigene aktuelle Unterrichtstätigkeit ist Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- allg. Kontakt zur Schulwirklichkeit
- Anbindung an ein Kollegium
- Unterrichtserfahrung lässt Beratende glaubwürdiger erscheinen

Ergänzungen:

- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit ist ein gut funktionierendes Team notwendig
- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit ist Supervision notwendig
- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit müssen mehr Beratungen am Vormittag möglich sein

| I.1 | Vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle: |
|---|---|
| ◯ | Ich bin eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit |
| ◯ | Ich bin eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit |
| | *Wie könnten die jeweiligen Gegenargumente berücksichtigt oder entkräftet werden?* |

I.1 Antworten zur 2. Befragungswelle:

9 von 13 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.

Argumente:
- Beratungsbedarf ist vorhanden
- Gefallen an der Beratertätigkeit
- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung
- stärkere Professionalisierung möglich
- Beratung ist ein professioneller „Full-Time-Job"
- es ergibt sich eine klare Berufsrolle
- Fachberatertätigkeit/ (beraterische) Zusatzqualifikationen können eingebunden werden
- in Beratung ist der aktuelle Kontext ist entscheidend

Kommentare zu den Gegenargumenten:
- für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich, muss aber nicht fortlaufend sein (als Vorerfahrung, Wissen um aktuelle Entwicklungen, allg. Anbindung an Schule)
- Gefahr: Unterrichtserfahrung darf nicht dazu führen belehrend zu wirken
- bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend

Ergänzungen:
- wichtig sind eine funktionierende Anbindung an ein Team
- wichtig sind mehr Möglichkeiten für Beratungstermine am Vormittag
- wichtig sind Supervisionsmöglichkeiten
- der Kontakt zu unterrichtenden Lehrkräften und zu Kindern sollte bestehen bleiben

4 von 13 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.

Argumente:
- Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung (in Schule)
- Unterrichtstätigkeit ist eine Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- Unterrichtstätigkeit ist eine fortlaufende „Alltagsqualifizierung"
- der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten
- es besteht eine Anbindung an ein Kollegium
- der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen

Kommentare zu den Gegenargumenten:

- Klassenleitung sollte nicht zusätzlich geleistet werden (eher Fachunterricht oder eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten (sGv, Sek I- Inklusion))

Hinweise:

- es gibt eine zu geringe Anzahl an Abordnungsstunden – was bei Vollzeit-Beratungstätigkeit auf eine Konzentration auf wenige Personen hinausliefe

## I.1 Wiederholte Fragestellung in der 3. Befragungswelle:

Die Listen der jeweiligen Argumente und Hinweise fassen alle bisherigen Aussagen zusammen.

*Bitte markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente oder Hinweise mit einem Textmarker.*

I.1 Antworten zur 3. Befragungswelle:

8 von 11 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung (mehrfach)
- stärkere Professionalisierung möglich (mehrfach)
- Beratung ist ein professioneller „Full-Time-Job“ (mehrfach)
- Beratungsbedarf ist vorhanden
- es ergibt sich eine klare Berufsrolle

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich (mehrfach)
- bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend

3 von 11 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten (mehrfach)
- der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen (mehrfach)
- Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung (in Schule)
- Unterrichtstätigkeit ist eine Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- Unterrichtstätigkeit ist eine fortlaufende „Alltagsqualifizierung“
- es besteht eine Anbindung an ein Kollegium

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- Klassenleitung sollte nicht zusätzlich geleistet werden (eher eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten (sGv, Sek I- Inklusion))

Frage I.2

53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.

*Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet? Welche weiteren Teamstrukturen (z.B. Multiprofessionalität) sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

I.2 Antworten zur 1. Befragungswelle:

Zur Teamgröße

- eine kleine Mitarbeiteranzahl wird vorgezogen, bei einer Untergrenze von vier Mitarbeitern (um Qualitätsstandards zu halten und Flexibilität zu ermöglichen, z.B. durch regelmäßigen und effektiven Austausch für Organisation, Vernetzung und kollegiale Beratung)
- größere Teams können eine Vielfalt an Beratungsansätzen und anderer fachlicher Kompetenzen zusammenführen

weitere Hinweise

- wichtig sind „überschaubare" Einsatzregionen
- größere Teams sollten regionale Subteams bilden
- eine gerade Mitarbeiteranzahl ermöglicht eine durchgängig Beratungstandems
- Stundenkontingente der Mitarbeiter dürfen nicht zu klein sein

Zur weiteren Teamstruktur

- Einbindung verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen
- Einbindung von Regelschullehrkräften
- ein einheitlicher systemischer Beratungsansatz
- Multiprofessionalität erleichtert den Zugang zu sozialpädagogischen oder medizinischen Sichtweisen und Partnern
- klar getrennte Arbeitsbereiche als Voraussetzung (z.B. Sozialarbeiterin = Förderung mit dem Kind, Sonderpädagogin = Beratung Lehrkräfte/ systemische Beratung)
- eine enge Kooperation mit dem Jugendamt und/ oder weiteren Partnern kann Ersatz für sozialpädagogische Kompetenzen im Team sein
- Diagnostik ist auch Aufgabe von Schulpsychologen

## I.2 Vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle:

*a) Welche Qualitätsmerkmale sollte ein MoDiBUS Team verfolgen?*

*b)* ◯ *Ich bin für Sozialarbeit im MoDiBUS Team*

◯ *in einem gemischten Beratungstandem*

◯ *als eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern („Türöffner")*

◯ *insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit*

◯ _____

◯ *Ich bin gegen Sozialarbeit im MoDiBUS Team, weil …*

_____

I.2 Antworten zur 2. Befragungswelle:

anzustrebende Qualitätsmerkmale für MoDiBUS Teams

- ein schlüssiges Gesamtkonzept
- Arbeitsplatzbeschreibungen
- transparente Verfahrenswege
- Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten
- multiprofessionell zusammengesetzte Teams
- regelmäßiger Austausch und Kollegiale Beratung im Team
- Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam"
- Zusammenarbeit mit Universitäten und Forschung
- Sonderpädagogen im Team sind FöL mit der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung
- Systemische Beratungsausbildung der Mitarbeiter
- Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden (Möglichkeit zur Aufgabenkonzentration)
- Mitarbeiter repräsentieren eine Vielfalt in den Fachrichtungen
- regelmäßige Supervision
- regelmäßige Weiterbildung
- überschaubare Einsatzgebiete
- gemeinsame Haltung und gemeinsame Grundsätze
- Bildung von Beratungstandems
- Kontinuität

Argumente `Für´ oder `Wider´ Sozialarbeit im MoDiBUS Team

8 von 13 sind <u>für Sozialarbeit</u> im MoDiBUS Team.

davon sind/ ist

1 für die Arbeit in einem gemischten Beratungstandem
7 für eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern („Türöffner“)
0 insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit

Argumente:

- Erweiterung des Blickwinkels
- verschiedene Handlungsmöglichkeiten
- Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau
- „unbelasteter“ Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom ASD)
- sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich
- bei direkter Einbindung des ASD: erleichterte Kommunikation und bessere Akzeptanz
- Rechtskenntnisse

Hinweise:

- Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen ist wichtig
- die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden

5 von 13 sind <u>gegen Sozialarbeit</u> im MoDiBUS Team

Argumente:

- Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen, was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt
- sie haben ein anderes Selbstverständnis und damit andere Zielstellungen in Beratung
- in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig
- Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Maßnahmen

Hinweise:

- eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen ist bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig

## I.2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

Zu a) bzgl. Teamgröße und -struktur ist die Frage zur Qualität in den Vordergrund gerückt.
*Welche der von Ihnen genannten Merkmale sind zentral, peripher oder in Ihrer Praxis ohne Bedeutung (*o.B.)? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an bzw. ergänzen Sie.*

Zu b) Bzgl. der Teamstruktur hatte ich Sie um eine Entscheidung für oder wider Sozialpädagogik im Team gebeten. Das Ergebnis und die jeweiligen Argumente finden Sie unten.
*Bitte markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente oder Hinweise mit einem Textmarker.*

I.2 Antworten zur 3. Befragungswelle:

Einschätzung der Bedeutung der Qualitätsmerkmale

| **zentrales Qualitätsmerkmal** | **peripheres Qualitätsmerkmal** | **(o.B.*)** | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualitätsmerkmale** |
| **10** | 1 | 0 | Kontinuität |
| **10** | 1 | 0 | regelmäßiger Austausch/ Kollegiale Beratung im Team |
| | | | **eher zentrale Qualitätsmerkmale** |
| **9** | 2 | 0 | Transparenz |
| **8** | 3 | 0 | gemeinsame Haltung/ Grundsätze |
| **8** | 3 | 0 | schlüssiges Gesamtkonzept |
| **7** | 3 | 0 | regelmäßige Weiterbildung |
| **7** | 3 | 0 | Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden/ Aufgabenkonzentr. |
| **7** | 3 | 1 | Arbeitsplatzbeschreibung bzw. transparente Verfahrenswege |
| **7** | 3 | 1 | Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten |
| **6** | 5 | 0 | FöL mit Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung |
| **5** | 4 | 2 | Beratungstandems |
| **5** | 4 | 2 | regelmäßige Supervision |
| | | | **eher periphere Qualitätsmerkmale** |
| 0 | **11** | 0 | Vielfalt in den Fachrichtungen |
| 1 | **9** | 1 | Zusammenarbeit mit Universitäten/ Forschung |
| 2 | **8** | 1 | Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam“ |
| 4 | **5** | 2 | überschaubare Einsatzgebiete |
| | | | **unklar ausgerichtete Qualitätsmerkmale** |
| **5** | **5** | 1 | Systemische Beratungsausbildung |
| **4** | **3** | **4** | multiprofessionell zusammengesetzte Teams |

`Für´ oder `Wider´ Sozialarbeit im MoDiBUS Team

hervorgehobene Argumente `Für´:

- Erweiterung des Blickwinkels (mehrfach)
- Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau (mehrfach)
- „unbelasteter" Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom ASD) (mehrfach)
- sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich
- bei direkter Einbindung des ASD: erleichterte Kommunikation und bessere Akzeptanz

hervorgehobene Hinweise:

- Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen ist wichtig
- die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden

hervorgehobene Argumente `Wider´:

- Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen, (mehrfach) was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt
- sie haben ein anderes Selbstverständnis und damit andere Zielstellungen in Beratung (mehrfach)
- in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig (mehrfach)
- Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Maßnahmen

hervorgehobener Hinweis:

- eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig (mehrfach)

Frage I.3

Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

I.3 Antworten zur 1. Befragungswelle

Gründe für den Schwerpunkt in der Einzelfallberatung

- der Auftrag zur Einzelfallhilfe
- die Erwartungen, Anforderungen und Ängste der ratsuchenden Lehrkräfte
- die Einzelproblematik wird als gravierender empfunden („es brennt")
- betroffene Kinder, Eltern und Lehrer sind leichter zu beeinflussen
- schnellere bzw. deutlichere Erfolge in der Einzelfallarbeit
- Ergebnisse der Einzelfallarbeit bieten die Möglichkeit auf andere Situationen/ Kontexte übertragen zu werden und beeinflussen so positiv das System
- manchmal ist der Systembezug (die Klasse) unverzichtbar gegeben
- die individuelle Fallberatung ist eine gleichberechtigte Säule neben der systemischen Beratung
- der Systembezug wird teilweise in der Fachberatung verortet

Gründe eine systembezogene Ausrichtung

- gute Erfahrungen in der Arbeit mit Klassen
- gezielte und gestiegene Anfragen von engagierten Schulen z.B. nach Fortbildungen, Verbesserung von Übergängen, Vernetzungen usw.
- Wissen, dass Haltungsänderungen nur systemisch erfolgen können

Kommentare

- es fehlen Anfragen zu systemischer Beratung (zur Klassen- bzw. Schulsituation)
- es herrscht eine große Unsicherheit der Sonderpädagogen bzgl. einer solchen Tätigkeit („Unerfahrenheit in Erwachsenenbildung"; „scheu im Umgang mit gestressten Lehrern führt zur Hinwendung zum Kind"; „mehr Qualifikation der Berater notwendig"; „müssen sich emanzipieren")
- viele Anfragen zur Einzelfallarbeit führen zu Routinen
- Chance der Einzelfallarbeit ist die intensive, vertrauensvolle Kooperation mit Regelschullehrkräften, die dann als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit der ganzen Klasse dient

– fehlende Ressourcen für die eigene präventive Arbeit mit Klassen oder Einzelkindern (z.B. „Lernen am Modell“)
– Gegenaussage: „1:1 kann und sollte nicht die Arbeit im MoDiBUS sein“
– Betonung der Beraterqualifikation
– Qualifikation in Erwachsenenbildung
– diagnostische Kompetenzen
– Qualifikation in Förderplanung
– der Anteil an Unterricht geht zurück, aber nicht auf 0%

## I.3 Vertiefende Fragestellungen der 2. Befragungswelle:

a) In einer Einzelfallarbeit sollten diese die Aufgaben von MoDiBUS- Mitarbeitern sein: …
b) In einer „systemischen Arbeit“ sollten diese die Aufgaben von MoDiBUS-Mitarbeitern sein: …

I.3 Antworten zur 2. Befragungswelle:

Aufgaben in der Einzelfallarbeit
– Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte
– Hospitation
– Vernetzung mit anderen Institutionen herstellen/ Beratung am Runden Tisch
– lösungsorientierte Interventionen mit Kindern
– Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse
– Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE
– Beratung der Sorgeberechtigten
– Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus
– Dokumentation
– Beratung der Lehrkräfte
– Individuelle Maßnahmen einführen
– Coachen der Klassenlehrkräfte
– schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen
– Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie

Aufgaben in der auf Systeme bezogenen Arbeit (Klasse, Schule)
– Mitarbeit an Erziehungskonzepten
– Erstellung eines Soziogramms
– Diagnostik der Klassensituation
– Systemisches Denken und Haltung vermitteln
– Netzwerke bilden

– Beratung von Kollegien
– Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE
– Coaching von Klassen und Kleingruppen
– Fortbildungen geben
– Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE
– Coaching von Lehrkräften
– Beratung von Schulleitungen

## I.3 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

*a) Bitte ordnen Sie die von Ihnen genannten fallbezogenen Aufgaben in einen Kern- und Randbereich bzw. kreuzen Sie an, ob es überhaupt eine Aufgabe für MoDiBUS ist.*

*b) Bitte ordnen Sie die von Ihnen genannten systembezogenen Aufgaben in einen Kern- und Randbereich bzw. kreuzen Sie an, ob es überhaupt eine Aufgabe für MoDiBUS ist.*

*c) Bitte geben Sie einen SOLL- Wert für eine ideale Verteilung der Arbeitszeit oder -intensität in den beiden Bereichen systembezogene – fallbezogene Tätigkeiten im MoDiBUS.*

*d) Häufig werden Fortbildungen als Aufgabengebiet von MoDiBUS genannt.*
*Welche Fortbildungsthemen sollten MoDiBUS unbedingt aufgreifen?*

I.3 Antworten zur 3. Befragungswelle

Einordnung in Kern- und Randaufgaben (Einzelfallarbeit)

| **Kernaufgabe** | **Randaufgabe** | **Keine Aufgabe** | ***einzelfallbezogene Aufgaben*** |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| **11** | 0 | 0 | Beratung der Lehrkräfte |
| **10** | 1 | 0 | Vernetzung mit anderen Institutionen herstelle „Runder Tisch“ |
| **8** | 3 | 0 | Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte |
| **8** | 2 | 0 | Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE |
| **8** | 1 | 1 | Beratung der Sorgeberechtigten |
| **8** | 1 | 2 | lösungsorientierte Interventionen mit Kindern |
| **7** | 2 | 1 | Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **6** | 5 | 0 | Coachen der Klassenlehrkräfte |
| **6** | 2 | 2 | Individuelle Maßnahmen einführen |
| **5** | 3 | 2 | Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 3 | **7** | 0 | Dokumentation |
| 4 | **5** | 1 | Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgaben** |
| **5** | **5** | 0 | schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen |
| **3** | **4** | **3** | Hospitation |

Einordnung von Kern- und Randaufgaben (systembezogene Arbeit)

| **Kernaufgabe** | **Randaufgabe** | **Keine Aufgabe** | ***systembezogene Aufgaben*** |
|---|---|---|---|
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **8** | 3 | 0 | Netzwerke bilden |
| **8** | 2 | 1 | Systemisches Denken und Haltung vermitteln |
| **7** | 3 | 1 | Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE |
| **6** | 5 | 0 | Beratung von Kollegien |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 1 | **8** | 2 | Erstellung eines Soziogramms, Diagnostik der Klassensituation |
| 3 | **7** | 0 | Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE |
| 3 | **7** | 0 | Mitarbeit an Erziehungskonzepten |
| 4 | **7** | 0 | Beratung von Schulleitungen |
| 4 | **6** | 1 | Fortbildungen geben |
| 4 | **6** | 1 | Coaching von Lehrkräften |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgabe** |
| **3** | **4** | **4** | Coaching von Klassen und Kleingruppen |
| | | | **hinzugefügt wurden:** |
| | | | Beratung von Schulträgern<br>Beratung von Schulbegleitungen und Schulsozialarbeitern |

SOLL- Verteilung der Zeit bzw. Intensität für die Aufgabenbereiche

**Insgesamt 100%,**

davon **<u>90- 30 %</u>** fallbezogene Tätigkeiten. davon **<u>70-10 %</u>** systembezogene Tätigkeiten

Fortbildungsthemen, die durch MoDiBUS aufgegriffen werden sollten (nach Häufigkeit):

1. Interventionen
2. Classroom Management
3. Entwicklung von Haltungen
4. Fachthemen zu Störungsmustern, Förderplanung, rechtliche Fragen, systemisches Arbeiten, neue Autorität nach Haim Omer

Frage I.4

Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden. Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.

*Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?*

I.4 Antworten zur 1. Befragungswelle

Gründe für die Vielfalt an Aufgaben

- eine nicht vorgeschriebene bzw. inhaltlich gefüllte Arbeitsplatzbeschreibung
- unterschiedlichen (Start-) Bedingungen
- regionalen Strukturen und Voraussetzungen und konzeptionelle Anpassungen
- dauerhafte Weiterentwicklung auf Basis von Evaluationen
- große Erwartungen der Ratsuchenden
- Hilflosigkeit der Schulen und Eltern
- mangelnde Qualität von Schulleitungen und Fachberatungen
- fehlende Zeit und Vorstellungsvermögen für Problemlösungen
- Vielfalt der auffälligen Verhaltensweisen ergibt eine Vielfalt in Anfragen und Aufgaben
- Mehraufwand durch Vernetzung mit anderen Institutionen
- Mitarbeitern der MoDiBUS
  - zeigen hohe Flexibilität und Engagement
  - gehen individuell auf Ratsuchende und deren Bedürfnisse ein
  - grenzen sich zu wenig ab und überfordern sich (mangelnde Arbeitsteilung)

Hinweis

- Komplexität und Vielfalt ähnlich der einer Klassenlehrertätigkeit

## I.4 Vertiefende Fragestellungen der 2. Befragungswelle

*a) Ergänzen und Kommentieren Sie bitte die Antworten aus dem letzten Absatz. Inwiefern ist das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter bzgl. ihrer Aufgabenvielfalt ein Mangel an Abgrenzung oder ein professionell- flexibles Handeln?*

*b) In der Tabelle ist die o.g. Toppliste der Aufgaben wiedergegeben. Was sollte Kern- bzw. Randaufgabe von MoDiBUS- Mitarbeitern sein? Was sollte keine Aufgabe sein?*

*Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*
*Außerdem können Sie maximal zwei weitere Aufgaben ergänzen und zuordnen.*

I.4 Antworten zur 2. Befragungswelle

Kommentierungen zu den Gründen der Aufgabenvielfalt

- zur Aussage „aus der Vielfalt der auffälligen Verhaltensweisen ergibt eine Vielfalt in Anfragen und Aufgaben“ gibt es gegensätzliche Antworten
- die Rolle der Ratsuchenden wird hervorgehoben, resultierend aus
  - deren Erwartungen
  - deren Fallverantwortung
- klare Verfahrensweisen und konzeptionelle Absicherung können die Aufgabenvielfalt begrenzen
- Unsicherheiten wie ein unkonkreter Erlass oder wenig Verbindlichkeiten vor Ort erschweren die Abgrenzung
- hohe fachliche Kompetenz und Erfolge der MoDiBUS Mitarbeiter führen zu weiteren Anfragen, z.T. aus anderen Zuständigkeitsbereichen

Das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter wird eher als professionell- flexibles Handeln gesehen, sofern dieses zielführend ist, d.h. es nicht zu einer Überforderung führt.

Kern- und Randaufgaben

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgabe*** |
| **13** | - | - | Lehrkräfte beraten |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **11** | 2 | - | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| **10** | 3 | - | Eltern beraten |
| **8** | 5 | - | sich selbst fachbezogen fortbilden |
| **7** | 4 | 1 | Gespräche moderieren |
| **7** | 4 | 1 | die Arbeitsweise vorstellen |
| **8** | 3 | 2 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen |
| **6** | 3 | 1 | Interventionen vermitteln |
| **6** | 4 | 2 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen |
| | | | ***eher Randaufgaben*** |
| 5 | **8** | - | sich mit weiteren Institutionen vernetzen |
| 2 | **9** | 1 | Falldokumentation |
| 3 | **6** | 3 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein |
| | | | ***ohne klare Tendenz*** |
| **3** | **5** | **5** | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| **3** | **4** | **5** | in Konfliktsituationen vermitteln |
| | | | ***weitere Aufgaben*** |
| Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit | | | |
| Beratung von Schule/ Klassensystem | | | |
| Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen | | | |
| an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen | | | |
| mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten | | | |
| Coaching von Kindern und Jugendlichen | | | |
| Fortbildungen anregen | | | |
| Vernetzung mit FöLin im System (sonderpädagogische Grundversorgung, …) | | | |

## I.4 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

Zu a): *Auf einer Skala von 1 bis 10 (1= schwach ausgeprägt/ 10= der Idealzustand), …*
*Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an.*

Zu b): In der Darstellung sind Kern- und Randaufgaben aus der letzten Befragung wiedergeben. Hinzugefügt wurden die weiteren Nennungen von Ihnen.

*Bitte wiederholen Sie die Zuordnung unter Berücksichtigung des Gruppenergebnisses (kursiv darüber) der ersten Erhebung.*

I.4 Antworten zur 3. Befragungswelle:

Ergänzende Selbsteinschätzung zu Flexibilität und Abgrenzung

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| So gut kann ich mich abgrenzen (IST) | | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| So gut will ich mich abgrenzen können (SOLL) | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 1 |
| | | | | | | | | | | |
| So flexibel kann ich reagieren (IST) | | | | 1 | | | 3 | 3 | 2 | 1 |
| So flexibel will ich reagieren können (SOLL) | | | | | | 1 | 3 | 2 | 4 | |

Relationen zwischen IST und SOLL

- vierzehnmal gab es eine höhere Einschätzung, je um einen oder zwei Punkte
- sechsmal gab es eine gleichbleibende Einschätzung, davon vier durch zwei Personen, die in beiden Fragestellungen den gleichen Wert angaben
- es zwei Sprünge zur Frage der Flexibilität: von 10 auf 6, sowie von 4 auf 7

*In der Tabelle sind die Ergebnisse der 2. und 3. Befragungswelle wiedergeben.*
*Die Zuordnung orientiert sich an der 3. Befragungswelle (unterer Wert).*

*Wesentliche Veränderungen sind folgendermaßen gekennzeichnet:*

- *veränderte Werte in der entsprechenden Graustufe der 2. bzw. 3. Befragungswelle*
- *Veränderungen in der Liste mit einem * hinter der Aufgabe*
- *ergänzte Aufgaben sind zugeordnet worden*

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| ***13***<br>**11** | -<br>- | -<br>- | Lehrkräfte beraten |
| ***6***<br>**10** | ***4***<br>- | ***2***<br>1 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen* |
| ***8***<br>**10** | ***3***<br>- | ***2***<br>1 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen* |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **9** | 2 | - | Vernetzung mit FöL im System (sGv etc.) |
| **8** | 3 | 0 | Beratung von Schule/ Klassensystem |
| ***11***<br>**7** | ***2***<br>4 | -<br>- | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| ***10***<br>**7** | ***3***<br>4 | -<br>- | Eltern beraten |
| ***5***<br>**7** | ***8***<br>4 | -<br>- | sich mit weiteren Institutionen vernetzen* |
| 7 | 2 | 2 | mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten |
| ***6***<br>**6** | ***3***<br>4 | ***1***<br>1 | Interventionen vermitteln |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **eher Randaufgaben** | | | |
| 2 | **9** | - | Fortbildungen anregen |
| *2*<br>2 | ***9***<br>**8** | *1*<br>1 | Falldokumentation |
| 1 | **8** | 2 | an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen |
| ***3***<br>2 | ***6***<br>**8** | ***3***<br>1 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein* |
| *7*<br>5 | *4*<br>**7** | *1*<br>0 | Gespräche moderieren* |
| **ohne klare Tendenz** | | | |
| ***8***<br>**5** | *5*<br>**6** | -<br>- | sich selbst fachbezogen fortbilden* |
| **5** | 2 | **4** | Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit |
| ***3***<br>**4** | ***5***<br>**5** | ***5***<br>2 | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| **4** | **6** | 1 | Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen |
| **4** | **5** | 2 | Coaching von Kindern und Jugendlichen |
| *7*<br>**5** | *4*<br>**5** | *1*<br>1 | die Arbeitsweise vorstellen* |
| ***3***<br>2 | ***4***<br>**5** | ***5***<br>**4** | in Konfliktsituationen vermitteln |

Frage I.5 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

I.5 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Keine Aufgaben sind:
- „Belehrung" der Regelschullehrer über ihre Aufgaben
- Personalgespräche
- Schulleiter über deren Pflichten belehren
- Interventionen
- Beratung zur Schulentwicklung
- Fortbildungen

Argumente „Für" Fortbildungen und andere systembezogene Angebote:
- Fortbildungsangebote bringen Kompetenzen in die Systeme
- Fortbildungen, Interventionen und Beratung unterstützen Schulen Förderkonzepte zu entwickeln und durchzuführen
- systembezogene Angebote erleichtern die Einzelfallarbeit
- die Beratung zur Schulentwicklung im Bereich ESE durch MoDiBUS ist effektiv
- Schulen fordern Fortbildungen an
- MoDiBUS begleitet Lehrer/ Schule bei der Übernahme von Verantwortung für Interventionen (vs. Verantwortungsübernahme)

Forderungen:
- Schulentwicklung und Fortbildungen benötigen weitere zeitliche Ressourcen
- die MoDiBUS- Fortbildner müssen darin kompetent sein
- weitere Fortbildungen im Bereich ESE für Kollegen mit Zusatzbedarfsstunden/ im sGv anzubieten oder zu organisieren

Sonstiges:

- Leitung von Interventionen ist auch Teil der Beratung
- externe Position für Beratung sehr wichtig (glaubwürdige Allparteilichkeit)
- Aufgaben und Abgrenzungen sind abhängig vom MoDiBUS- Team (lokale Struktur, Kompetenzen)

## I.5 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*a) Auf Grundlage Ihrer Beschreibungen von Aufgabenfeldern ist unten stehenden Raster entstanden. Wer erledigt welche Aufgaben? Bitte kreuzen Sie im Raster an.*

*b) Wie intensiv ist und wie intensiv soll, die Arbeit mit den von Ihnen genannten Kooperationspartnern sein. Bitte kreuzen Sie einen IST- und einen SOLL- Wert in jeder Zeile an.*

I.5 Antworten zur 3. Befragungswelle

| *Markierungen:*<br>*weiß: 0-4*<br>*hellgrau: 5-6*<br>*dunkelgrau: 7-9*<br>„Einrichtung"<br>Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, …(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aktivieren von Ressourcen | - | - | 2 | - | 1 | 2 | 5 | - | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | - |
| Netzwerke aufbauen | 3 | - | - | 1 | 2 | 3 | 2 | - | 2 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 |
| Leitung von Interventionen | - | 5 | 1 | - | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 |
| Fortbildungen leiten | 8 | - | 1 | 4 | 1 | - | - | - | 2 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | 4 | 1 |
| Beratung von Lehrkräften | 3 | 1 | - | 3 | 2 | 1 | 2 | - | 1 | - | - | - | - | 1 | 5 | 4 | 4 | 9 | 2 |
| Moderation Eltern - Schule | 1 | - | - | 2 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | - | 2 | 5 | 1 |
| Koordinierung Förderung | - | 7 | - | - | 2 | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 4 | 2 | 5 | 1 |
| Fallverantwortung | - | 8 | 1 | - | - | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | 1 | - |
| Auftraggeber | - | 7 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 4 | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - |
| Beratung zu außerschul. Unterstützung | 1 | 1 | 7 | 4 | 3 | - | 1 | - | - | 3 | - | 2 | 1 | - | 4 | 3 | 2 | 7 | 3 |
| Begleitende Therapien | - | - | 3 | - | - | - | - | 1 | - | 6 | 1 | - | - | 1 | 1 | - | - | 2 | - |
| Hinweise für pädagogische Arbeit in der Schule | 6 | 2 | - | 2 | 3 | 1 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 6 | 5 | 8 | 2 |
| Sich fortbilden | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | - | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 |
| Förderprozesse initiieren und umsetzen | - | 7 | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | - | - | - | - | 1 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| Förderung ESE | - | 7 | 1 | - | 2 | - | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | - | - | - | 1 | 4 | 7 | 5 | 1 |
| Beratung in Einzelfällen | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | - | 1 | 3 | - | 1 | - | 1 | 5 | 5 | 5 | 8 | 2 |
| Erziehungsverantwortung | - | 5 | - | - | 1 | - | 1 | 9 | 1 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - |

| *Markierungen:*<br>*weiß: 0-4*<br>*hellgrau: 5-6*<br>*dunkelgrau: 7-9*<br>„Einrichtung“<br>Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, …(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Supervision für MoDiBUS | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Planung und Leitung MoDiBUS- Teamsitzungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| Zusätzliche Ressource | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Rahmenbedingungen für Beratung schaffen | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Eltern beraten | 1 | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 0 | 2 | 5 | 1 | 2 | 0 | 2 | 7 | 7 | 4 | 8 | 3 |
| Kinder zeitweise begleiten | 0 | 4 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 7 | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 | 7 | 5 | 1 |
| Vermittlung bei Konflikten | 0 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 3 | 7 | 2 |
| Sozialtraining an Schulen | 0 | 6 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| Unterstützung von Familien | 0 | 1 | 8 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| konzept. Weiterentwicklung des MoDiBUS | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 8 | 2 |
| konzept. Weiterentwicklung der Förderung ESE | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 8 | 2 |
| Qualität des MoDiBUS | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 9 | 3 |
| Förderprozesse begleiten | 0 | 5 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 6 | 8 | 2 |
| Erziehungskonzepte erwirken | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Inklusives Handeln schützen/ unterstützen | 5 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| Schulentwicklung unterstützen | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Sonderpädagogischer Rat | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 6 | 7 | 3 |
| Netzwerke unterstützen | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| Wächteramt ausführen | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 1 |
| Leistungen bereit stellen | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Ansprechpartner für Familien | 1 | 6 | 8 | 5 | 5 | 4 | 5 | 0 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 7 | 7 | 6 | 3 |

zu b): Ausprägungen der Zusammenarbeit mit Partnern

Intensive Zusammenarbeit mit
- Regelschullehrkräften
- Förderschulen/ Förderzentrum inkl. Schulleitung
- Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Grundversorgung
- Mitarbeitern des ASD
- Eltern
- Schulleitungen der Regelschulen

Kooperation mit
- Schulleitungen der Regelschulen
- Fachberatungen
- Schulsozialarbeit
- Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE
- Therapeuten
- Schulbegleitungen („Integrations- oder Inklusionshelfer“)
- Beratungslehrkräfte
- Sonderpädagogen, die im Sinne der Zusatzbedarfe ESE arbeiten

keine oder seltene Kontakte mit
- Schulträgern
- Schulpsychologie
- Träger der ASD

unklare Angaben
- Jugendhilfeträger

Frage II. 1 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

„Ziel des Mobilen Dienstes sollte die didaktisch- methodische, pädagogische und psychologische Kompetenzerweiterung der allgemeinen Schule sein, so dass diese ihre Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die einen besonderen Bedarf haben, weitgehend selbst bewältigen kann." *Erlass sonderpädagogische Förderung, 2005*

*Erläutern Sie die Aufgabe(n) eines Sonderpädagogen im MoDiBUS vor dem Hintergrund des o.g. Zieles der Tätigkeit. Nehmen Sie auch Bezug auf eine alltägliche (Teil-) Zielerfüllung.*

II.1 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Zustimmende Äußerungen:

- es wird nach den genannten Aspekten beraten
- die Schulen werden im Umgang mit den Schülern gestärkt und befähigt vorhandene Schwierigkeiten selbst zu lösen
- systemische Perspektive unterstützt die Kompetenzerweiterung der Regelschullehrer
- die MoDiBUS sind am Kompetenztransfer ausgerichtet
- didaktisch- methodische Kompetenzerweiterung kann viel bewegen und gelingt oft

Forderungen:

- zusätzliche Unterstützung der Regelschulen ist notwendig
  - personelle Ressourcen (MoDiBUS, päd. Mitarbeiter) in Krisensituationen oder zur Einführung von Interventionen z.B. Verstärkerprogrammen
- die externe Beraterposition ist die wirksamste Intervention von MoDiBUS
- multiprofessionellen Teams
- Tandemberatung
- größere zeitl. Ressourcen für MoDiBUS sind notwendig

Kritik:

- die genannten Ziele treffen nicht die aktuelle Bedürfnislage der Schulen
- Maßgabe „Probleme selbst bewältigen" ist eine Überforderung der Kollegen
- pädagogische und psychologische Aspekte erfordern eine gemeinsames Vorgehen der Schule, eine entsprechende „Schulhaltung", einen offenen Umgang der Lehrkräfte mit sich selbst und viel Zeit – ansonsten stellen sie eine Überforderung der Lehrkräfte dar
- Regelschullehrkräfte sehen diese Aufgaben als sonderpädagogische Tätigkeiten an, für die sie nicht ausgebildet sind
- MoDiBUS muss auch mit nicht-interessierten Regelschullehrkräften arbeiten
- beschrieben wird eine systemische Ausrichtung, die aber entsprechend den Antworten aus Frage I.5. am stärksten abgelehnt wird (Schulentwicklung, Fortbildungsangebote)
- MoDiBUS werden gerufen, <u>neu</u> die Probleme der Regelschulkollegen zu lösen

## II.1 Vertiefende Fragestellungen der 3. Befragungswelle

Zu den drei im Erlass genannten und getrennten Bereichen der Kompetenzerweiterung durch Mobile Dienste haben Sie mehrere Beispiele und Teilziele genannt.

*Welche der konkreten Teilziele sind für Ihre Tätigkeit zentral, welche sind peripher und welche sind ohne Bedeutung (*o.B.).*

II.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **zentrales** | **peripheres** | ***o.B.** | *a) Zielbereich didaktisch- methodische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| **Teilziel** | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | bewusster Einsatz von Regeln, Ritualen, Classroom Management |
| **9** | - | - | Einsatz von Methoden aus dem Bereich ESE, z.B. Verstärkerprogramme, Präventionsprogramme,… |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | 3 | - | nützliche Strukturierung von Unterricht |
| **8** | 3 | - | Einsatz von Interventionen |
| **8** | 1 | 2 | Gewährung und Sicherstellung von Nachteilsausgleichen |
| **7** | 4 | - | soziales Lernen im Unterricht verankern |
| **7** | 4 | - | Fachwissen zur Diagnostik und Förderplanung ESE |
| **7** | 2 | 1 | weitere Differenzierung (ESE) von Unterricht |
| **6** | 3 | - | Veränderung hin zu einer inklusiven Didaktik, die Bedürfnisse und Erfordernisse aus dem Bereich ESE berücksichtigt |
| **zentrale, sowie periphäre Teilziele** | | | |
| **6** | **5** | - | Veränderung des Unterrichts und der Lehrerrolle darin |
| **5** | **4** | 2 | Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen fördern |
| **5** | **6** | - | Grundkenntnisse zur Inklusion |
| **4** | **5** | 2 | Arbeits- und Kommunikationsformen der Schüler erfassen |
| **periphäre Teilziele, sowie teilweise zentrale Teilziele bzw. ohne Bedeutung** | | | |
| **3** | **5** | **3** | Auswahl geeigneter Inhalte für den Unterricht |

| zentrales | peripheres | *o.B. | *b) Zielbereich pädagogische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| Teilziel | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | Konstruktive Unterstützung und Förderung im Bereich ESE |
| **11** | - | - | Bei der Entwicklung des Kindes ansetzen |
| **vor allem zentrale Teilziele** | | | |
| **10** | 1 | - | Offenheit für pädagogische Kompetenzen/ Blickwinkel erweitern |
| **9** | 1 | - | enge Lernstrukturen erweitern, Ausnahmen zulassen |
| **9** | - | 1 | Fragen der Haltung bzgl. herausforderndem Verhalten |
| **9** | 2 | - | Förderpädagogische, verhaltenstherapeutische, systemische Interv. |
| **8** | 1 | - | Auswirkungen auf/ von Lehrer- Schüler- Interaktion |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | 2 | 1 | Strukturierung |
| **7** | 2 | - | Classroom Management |
| **7** | 3 | - | Sozialziele |
| **7** | 3 | 1 | Schulkonzepte zum sozialen Lernen, Pausengestaltung, Erziehungsstunden, Trainingsraum, sozpäd. Angebote, … |
| **7** | 3 | 1 | Differenzierung |
| **7** | 2 | 2 | Arbeit mit dem Kind |
| **7** | - | **3** | Ziel- und Verhaltenspläne mit Kindern entwickeln |
| **6** | 3 | 2 | Einsatz von Verstärkerplänen |
| **5** | 3 | 2 | Anregungen und Konzepte für die Elternarbeit |
| **zentrale, sowie periphere Teilziele** | | | |
| **5** | **4** | 2 | Beteiligung der Kinder an Entscheidungen |
| **5** | **5** | 1 | Grundkenntnisse über Erziehung (allgemein/ schulbezogen) |
| **5** | **5** | 1 | umsichtige, zielführende und einheitliche Pädagogik der Lehrkraft |
| **5** | **6** | - | Auftrag der Lehrkraft: Bildung und Erziehung! |
| **eher periphere Teilziele** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | **6** | 1 | Das „Ich schaff`s“ - Programm |
| 3 | **6** | 2 | Jungenpädagogik |
| **von Teilnehmern hinzugefügt wurden:** | | | |
| | | | *Elterngespräche führen* |
| | | | Eltern in Förderplanung integrieren |

| zentrales | peripheres | *o.B. | *c) Zielbereich psychologische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| **Teilziel** | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | Professionelle Haltung anstelle von „Besserwisserei“ (z.B. taktisches Verhalten Eltern gegenüber vs. „Machtspiele“) |
| **11** | - | - | die positiven Seiten des Kindes sehen können |
| **11** | - | - | Wertschätzender Umgang mit Eltern, Kindern und Lehrkräften |
| **10** | - | - | sich für alle Kinder mit unterschiedlichen „psychologischen Profilen“ verantwortlich fühlen |
| **vor allem zentrale Teilziele** | | | |
| **9** | 1 | - | Verhalten in Konflikten (Deeskalierung) |
| **9** | 1 | - | Erklärungs- und Handlungsmodelle aus dem Bereich ESE werden angenommen und von Lehrkräften/ Schule berücksichtigt |
| **9** | 2 | - | Umgang mit „schwierigen“ Eltern |
| **9** | 2 | - | Menschen in die Situation bringen, sich in die Lage anderer versetzen zu können, diese verstehen zu können, Verständnis entwickeln zu können und neue Ziele zu sehen |
| **8** | 2 | - | Wissen um Ursachen (ADHS/ Asperger, …), diagnostisches Wissen und die Bedeutung für das Handeln in der Schule |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | **3** | - | Zusammenhänge von Wahrnehmung, Motorik, Sprechen, Lernen und Verhalten kennen |
| **8** | **3** | - | Arbeit an Haltung und Wertsystemen |
| **8** | **3** | - | flexibles und kooperatives Handeln |
| **8** | **3** | - | Erarbeitung einer Verstehensperspektive aus unterschiedlichen Erklärungsansätzen |
| **7** | **4** | - | Beziehungsfähigkeit zum Kind |
| **7** | **4** | - | Beziehungsfähigkeit zu den Eltern |
| **7** | **4** | - | Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen |
| **7** | **4** | - | Erkennen von eigenen Schwächen und reflektierter Umgang damit |
| **zentrale, sowie periphere Teilziele** | | | |
| **6** | **4** | 1 | Theoriemodelle zum Entstehen/ der Aufrechterhaltung von Auffälligkeiten kennen (Psychoanalyse, Lern- oder Systemtheorie) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **6** | **5** | - | psychische und psychologische Grundbedürfnisse des Menschen und die Bedeutung für das Handeln im Schulkontext |
| **5** | **4** | 2 | therapeutische Möglichkeiten kennen |
| **5** | **6** | - | Entwicklungspsychologische Grundlagen/ Bedeutung für Schule |
| **4** | **6** | - | Wissen zum Umgang mit Traumafolgestörungen |

Frage III. 1

Auf Grundlage einer umfangreichen Studie von 2001- 2004 empfehlen Willmann und Urban u.a.: „ … *eine lösungsorientierte Arbeitsweise, wobei an einer Fallbearbeitung in der Regel zwei Berater/innen beteiligt sind*".

*Welche Vor- oder Nachteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.1 Antworten zur 1. Befragungswelle

Vorteile:
- mehr Kompetenz und Impulse für Ratsuchende
- weniger Belastung für Berater
- mehr Gelegenheiten für Reflexionen, Mehrperspektivität und facettenreichere Hypothesenbildung, sowie gegenseitiges Korrektiv
- methodische Vielfalt und Flexibilität
- Tandemarbeit ist effektiver
- Passungen zu Schülern, Eltern und Lehrkräften können besser gestaltet werden
- gegenseitige Entlastung und Unterstützung in kritischen Situationen bzw. beratungsresistenten Systemen

Nachteile:
- nicht ausreichende Ressourcen
- hoher personeller Aufwand
- Terminabsprachen sind komplizierter
- weniger spontanes Handeln möglich
- Kooperation der Berater muss entwickelt werden

Kommentare:
- „arbeite lieber allein, suche aber den fachlichen Austausch mit KollegInnen"
- Lösungsorientierung wird angestrebt, ist aber nicht immer machbar
- um Ressourcen zu schonen, kann die kindbezogene Arbeit einzeln und die Beratungsgespräche bzw. kollegiale Fallberatung zu zweit erfolgen
- Notwendigkeit von Supervisionsangeboten
- Multiprofessionelles Tandem mit klar definierten Aufgaben:
  - FöL: Diagnose, Lehrkraft-/ Schulberatung, Förderplanung
  - SozPäd: Elternberatung, direkte temporäre Unterstützung, sozialpädagogische Gruppenangebote

III.1 Wiederholte und vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche Vorteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung?*

*Was sind Vorteile wenn einzeln gearbeitet wird?*

*Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.1 Antworten zur 2. Befragungswelle

Vorteile der Tandemarbeit:

- mehr Kompetenz
- Auswahl für Klienten
- weniger Belastung für Berater
- mehr Reflexion
- mehr methodische Vielfalt
- effektivere Beratung
- Wahrung der Außensicht
- bei Erkrankung kann Tandempartner Fall fortführen
- z.T. notwendig bei komplexen Problemlagen
- systemische Methoden werden möglich (Reflecting Team)
- weitere Aufgaben werden leichter (Fortbildungen oder große Beratungsrunden leiten)
- Termine und Ergebnisse sind verbindlicher
- größerer Ideenreichtum
- geringere Gefahr daneben zu liegen, einer kann im System arbeiten (Hospitationen, Co-Teaching

Vorteile der Einzelarbeit:

- Termine sind einfacher abzusprechen
- weniger Personalaufwand
- effektiverer Einsatz der wenigen Stunden
- spontane Reaktionen sind besser möglich
- keine inhaltlichen Absprachepobleme im Beratungsteam und dadurch keine Verwirrung der Ratsuchenden
- keine Überhöhung der Problemlage („da müssen schon zwei kommen“)

## III.1 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Ich bitte Sie zunächst kurz in zwei Fragen Ihre allgemeine Beratungsausrichtung zu klären, um sich dann für eine Idealvorstellung zu entscheiden und drei Hauptargumente zu kennzeichnen.*

III.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| | |
|---|---|
| **4** beraten in einem Tandem<br>**4** sind für die Beratung im Tandem | |
| | **6** beraten alleine.<br>**4** sind für die Beratung alleine,<br>**2** sind für die Beratung im Tandem. |
| Folgende Beratungsansätze werden durch die Teilnehmer vertreten:<br>systemischer (4 Tn), systemisch- lösungsorientierter (2 Tn), hypnosystemischer (1 Tn) Ansatz | |

***Kreuzen Sie bitte einmal an und markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente (max. 3).***

**4** sind für die Beratung durch zwei Beratungskräfte. *(Regelfall/ Ausnahmen möglich)*

| Nennungen | Argumente |
|---|---|
| **3** | mehr Kompetenz, systemische Methoden werden möglich (Reflecting Team), |
| **2** | größerer Ideenreichtum, |
| **1** | weniger Belastung für Berater, mehr Reflexion, mehr methodische Vielfalt, effektivere Beratung, |
| **-** | Auswahl für Klienten, bei Erkrankung kann Tandempartner Fall fortführen, Wahrung der Außensicht, z.T. notwendig bei komplexen Problemlagen, weitere Aufgaben werden leichter (Fortbildungen oder große Beratungsrunden leiten), Termine und Ergebnisse sind verbindlicher, geringere Gefahr daneben zu liegen, einer kann im System arbeiten (Hospitationen, Co- Teaching) |

**4** sind für die Beratung durch eine Beratungskraft. *(Regelfall/ Ausnahmen möglich)*

| Nennungen | Argumente |
|---|---|
| **2** | effektiverer Einsatz der wenigen Stunden, keine Überhöhung der Problemlage („da müssen schon zwei kommen"), |
| **1** | Termine sind einfacher abzusprechen, weniger Personalaufwand, |
| **-** | spontane Reaktionen sind besser möglich, keine inhaltlichen Abspracheprobleme im Beratungsteam (keine Verwirrung der Ratsuchenden) |

Frage III. 2

In derselben Studie empfehlen Willmann und Urban: „Für den Aufbau ambulanter sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungssysteme ist eine intensive Weiterbildung in Formen der Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich."

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.2 Antworten zur 1. Befragungswelle

Basisqualifikation

– Erfahrungen in Schule als Basisqualifikation

Zur Beratungsqualifikation:

– Beratungskompetenz (v.a. systemisch orientiert)
– Selbsterfahrung und Supervision in der Beratungsqualifikation
– breite Fortbildung in unterschiedlichen Beratungskonzepten
– Gesprächsführung
– Führen von Konfliktgesprächen

weitere Qualifikationen

– systemischen Familientherapie
– therapeut. Ausbildungen
– Weiterbildung mit Selbsterfahrungsanteilen
– rechtliches und medizinisches Faktenwissen
– Präventionsprogramme
– diagnostische Qualifikation
– Wissen um spez. Teilleistungsstörungen und deren Auswirkungen
– Fachkompetenz ESE
– übergreifend Wissen sonderpädagogischer Förderung
– Kenntnisse von Zusammenhängen (Symptome <-> Verhalten/ <-> Umgang damit)
– Qualifikationen bzgl. psychische und psychiatrische Probleme bei Kindern und Eltern
– systembezogenes Arbeiten
– Erwachsenenbildungselemente

Kommentare:

– Lehrer verhalten sich in Beratungssituationen wie im Unterricht
– Mischung der verschiedenen Konzepte kann im MoDiBUS sinnvoll und hilfreich sein
– Ist die Niedrigschwelligkeit von Beratungseinrichtungen ausreichend?

## III. 2 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.2 Antworten zur 2. Befragungswelle

weitere notwendige Qualifikationen:

- Fundierte und aktuelle Fachkompetenz im Bereich ESE
- Unterrichtserfahrungen (didakt., method. und pädagog. Kompetenz)
- Selbstorganisation, Zeit- und Stressmanagement
- Gute Beratungskompetenz
- Moderation und Konfliktgespräche führen können
- Erwachsenenbildung
- umfassendes Wissen zu therapeutischen und pädagogischen Angeboten um richtig weiterleiten zu können (Regionales Netzwerk)
- verhaltenstherapeutische Interventionen
- Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie
- eigene Therapie
- Offenheit für Austausch im Team

## III.2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Welche der von Ihnen genannten Qualifikationen gehören zum zentralen bzw. peripheren Bereich einer Gesamtqualifikation im MoDiBUS. Welche sind für Sie ohne Bedeutung (*o.B.).*

III.2 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **zentrale** | **periphere** | ***o.B.** | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
|---|---|---|---|
| **Qualifikation** | | | |
| **zentrale Qualifikation** | | | |
| **10** | - | - | fundierte und aktuelle Fachkompetenz im Bereich ESE |
| **10** | - | - | Unterrichtserfahrungen (didakt., method. und päd. Kompetenz |
| **10** | - | - | gute Beratungskompetenz |
| **10** | - | - | Offenheit für Austausch im Team |
| **eher zentrale Qualifikation** | | | |
| **8** | 2 | - | umfassendes Wissen zu therap. und päd. Angeboten, um richtig weiterleiten zu können (Regionales Netzwerk) |
| **7** | 3 | - | Moderation und Konfliktgespräche führen können |
| **6** | 4 | - | Selbstorganisation, Zeit- und Stressmanagement |
| **5** | 3 | 1 | verhaltenstherapeutische Interventionen |
| **periphere und zentrale Qualifikation** | | | |
| **4** | **5** | 1 | Erwachsenenbildung |
| **eher periphere Qualifikation** | | | |
| 3 | **7** | - | rechtliches und medizinisches Faktenwissen |
| **eher periphere Qualifikation bzw. ohne Bedeutung** | | | |
| 1 | **5** | **4** | Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie |
| **ohne Bedeutung, teilw. periphere Qualifikation** | | | |
| - | 2 | **8** | eigene Therapie |

## Frage IV. 1 ( = wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Aufgaben haben MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?*

IV.1 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Aufgaben, um inklusive Bildungschancen zu schaffen:

- Fachliche Beratung
  - Tipps: Präventionsprogramme, Sozialtrainings, Classroom Management
  - Schulung der RL in allen päd. Bereichen CM, RTI, Prävention, Beratung
  - Aufzeigen der Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen
  - Verwendung Zusatzbedarf
  - Unterstützung/ Beratung bei Übergängen
  - Fortbildungen (zur Inklusion im Förderschwerpunkt ES etc.)
- Vernetzung der Helfersysteme, z.B. Moderation von „Runden Tischen“
- Vermittlung von Hilfen
- sozialpädagogische Gruppenangebote
- individuelle Förderung in Schule und zu Hause
  - direkte Unterstützung des Systems Schule
- veränderte Sichtweisen schaffen
- Dolmetscher- Funktion für „schwierige“ SUS
- Ombudsmann für Schüler
- Vermeiden von Schulausschluss
- Sorgen und Ängste der Lehrkräfte nehmen
  - Aufklärungs- und Beratungsarbeit
  - Ansprechpartner
  - Prozessbegleitung
  - gemeinsame Förderplanung
  - Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung der Lehrkräfte
- Schulentwicklung

## IV. 1 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

Welche der von Ihnen genannten Aufgaben gehören zum Kern- oder zum Randbereich?

Was ist evtl. keine Aufgabe von MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?

IV.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | ***Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an.*** |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgaben*** |
| **10** | - | - | beste Entwicklungsbedingungen für das Kind gestalten |
| **9** | - | - | Stärkung der Lehrkräfte und Systeme zur Erweiterung bestehender Handlungskompetenzen |
| | | | **eher Kernaufgaben, teilw. Randaufgabe** |
| **9** | 1 | - | Außenperspektive bieten |
| **8** | 2 | - | gute Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten (z.B. Einverständnis in sonst konfliktträchtigen Fragen) |
| **7** | 3 | - | Vermeidung von Schulausschluss |
| **7** | 3 | - | Begleitung der Förderplanung |
| | | | **Rand- oder Kernaufgabe** |
| **5** | **5** | - | Aufzeigen von Möglichkeiten bei Nachteilsausgleichen und Zusatzbedarfen |
| | | | **eher Randaufgaben, teilw. keine Aufgabe bzw. Kernaufgabe** |
| 2 | **8** | - | „Schulung“ von Regelschullehrkräften |
| 3 | **5** | 2 | Schulentwicklungsanstoßer |
| 2 | **5** | 3 | Temporäre Unterstützung vor Ort |
| - | **5** | 3 | Gruppenarbeit |
| | | | **unklare Tendenz** |
| **4** | **3** | **3** | Ombuds- und Dolmetscherfunktion für Schüler |
| **3** | **4** | **3** | Motivator |

## Frage IV. 2 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Ihrer Aufgaben im MoDiBUS gefallen bzw. missfallen Ihnen?*

IV.2 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Allgemeines

– das ist sehr fallabhängig

Gefallen:

– Ich mag alle Aufgaben.
– Freie Entwicklung des Beratungszentrums/ Schwerpunkte
– Neue Chancen für Schüler öffnen
– Neue Perspektiven eröffnen + Zuversicht vermitteln
– Hospitationen
– Beratung der Kollegen
– Austausch im Mobus- Team
– Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen
– Elterngespräche

Missfallen:

– Hinderliche Anweisungen der LSchB
– In Beschlag nehmen, durch Schulleitung oder Lehrer
– Abschieben von Verantwortung
– Sorgenesel für Alles
– Fragen nach Reparaturleistungen am Kind
– Sammelstelle für Beschwerden zur Inklusion
– Diagnostik nicht sinnvoll
– Kontrollfunktion bzgl. gewährten Zusatzbedarfen
– Sammelstelle für Beschwerden
– Fragen nach Wegen aus der Inklusion
– Wie schaffe ich es das Kind los zu werden?
– Zuständigkeitsgerangel
– „Alibi“ – Beratungen, um einen Antrag auf Überprüfung stellen zu können

Forderungen:

– Gute räumliche Bedingungen, sächliche Ausstattung
– Mind. 10 Std. – Abordnung (um Tandemberatung zu ermöglichen)
– Früh eingreifen können (weil effektiver)
– Keine Arbeit mit Klassen oder Schülern – ausschließlich Beratung

## IV. 2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Wie gelingt es Ihnen mehr Tätigkeiten zu haben, die Ihnen gefallen bzw. die Aufgaben professionell und gut zu erledigen, auch wenn diese Ihnen missfallen.*

*Nennen Sie Beispiele, Techniken, „Tricks", Auswirkungen, Voraussetzungen, hilfreiche Personen, …*

IV.2 Antworten zur 3. Befragungswelle

Wenn mir eine Aufgabe gefällt, …

- Kooperative Zusammenarbeit war möglich
- Beziehung konnte hergestellt werden
- erreichbare Ziele wurden formuliert
- die Aufgabe erlebe ich als Sinnhaft/ mit meinem Menschenbild übereinstimmend
- empfinde ich eine Selbstwirksamkeit und Kompetenz
- diese Aufgaben reizen besser zu werden
- diese Aufgaben dienen als „Energiespender"
- weiß ich was erwartet wird
- erleben die Kunden die Zusammenarbeit als sinnvoll
- dann gibt es keine Instrumentalisierungen
- rede ich auch mal ein privates Wort
- gebe ich dem Fall mehr Zeit

Wenn mir eine Aufgabe nicht gefällt, …

- betrachte ich dies als Herausforderung nach weiteren Möglichkeiten zu suchen
- zerlege ich diese in Teilschritte
- reflektiere ich, was mir mein Mussfallen an Ressource bieten kann
- oft sind dies nicht selbst bestimmte Aufgaben und passen nicht zu eigenen Überzeugungen
- fühle ich mich nicht kompetent genug dafür (und beschaffe mir dann entsprechende Informationen
- ich bespreche diese im Team
- dann versuche ich Transparenz für den Auftrag und den Kontext herzustellen
- dann kläre ich Positionen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen
- ist mein Job
- erinnere ich mich an A13

## Frage IV. 3

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

IV.3 Antworten zur 1. Befragungswelle

Werte:

- Wertschätzende Haltung
- ein jeder Schüler hat das Anrecht bestmöglich zu Lernen
- Würde achten
- Persönlichkeit respektieren
- jeder Mensch hat die Fähigkeiten, sich zu bilden, weiterzuentwickeln und Entscheidungen zu treffen.
- jeder Mensch ist Experte für sein Leben und trägt die Verantwortung für seine Entscheidungen
- auch Monster brauchen Liebe

Ziele:

- Kindern eine Chance geben
- Unterstützung statt Strafe
- Schule menschlich, wertschätzend, ermutigend gestalten
- Hilfen/ Lösungswege für die Betroffenen aufzeigen
- den Eltern und Kollegen Unterstützung anzubieten
- Ansprechbar sein
- Ich bin Anwalt des Kindes/ gegen Dressur oder Reparatur
- Beitrag dazu leisten, dass das Schulsystem für speziell diese Schüler ein besserer Ort wird.
- inklusive Förderung ermöglichen/ Aussonderung vermeiden

Bedürfnisse:

- Ich suche gerne mit anderen Menschen gemeinsam Lösungswege für Probleme
- Ich bin froh, dass ich aus dem Zwang, disziplinieren und bewerten zu müssen, heraus bin.
- Freude an der Arbeit
- Arbeit im Tandem als Bereicherung
- Wunsch meine Fähigkeiten zielführend einzubringen
- sehr selbstständig und selbstbestimmt arbeiten können (als Lehrer im BUS)
- Arbeit als sinnvoll erleben/Ich möchte nützlich sein
- Helfersyndrom?

## IV. 3 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

### IV.3 Antworten zur 2. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeiten der Nennungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Nennungen, beginnend bei einer Nennung.*

Genannte Werte:

1. Achtung und Respekt vor Persönlichkeit
2. Wertschätzende Haltung

   Würde des Einzelnen

   Gewaltfreiheit

   Eigenverantwortlichkeit akzeptieren

   Autorität durch Beziehung
3. Humanismus

   Bildung

   Allparteilichkeit

Genannte Ziele:

1. Unterstützung von Lehrkraft

   Schule verändern (humanerer, wertschätzender Umgang)
2. Unterstützung des Kindes

   Kindern Chancen geben

   soziale Integration

   Ermutigung zu Veränderung

   Beziehungsaufbau

Genannte Bedürfnisse:

1. Freude an selbstständiger Tätigkeit

   persönliche Bereicherung im engen Kontakt im Team oder Tandem

   Befriedigung durch hohes Selbstwirksamkeitserleben und gute Rückmeldungen

   Erleben von Notwendigkeit, Nachfrage und Verpflichtung der MoDiBUS, um Aussonderung zu verhindern
4. Freude den Umbauprozess der Schule zur Inklusion mitzuerleben (als Qualitätssprung zur individuumsorientierten Sichtweise)

## IV. 3 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse leiten Sie in Ihrer Tätigkeit?*

### IV.3 Antworten zur 3. Befragungswelle

leitende Werte:

- Würde des Einzelne
- Achtung und Respekt vor der Persönlichkeit
- Jeder Mensch ist Experte für sein Leben und kann Lösungen für seine Probleme finden
- Humanismus gegenüber allen Beteiligten
- Beziehung durch Autorität
- „Das Kind will ernst genommen werden, es verlangt Vertrauen, erwartet Weisungen und Ratschläge.“ *(Korczak)*
- Wertschätzende Haltung und Allparteilichkeit

wichtigste Ziele:

- Kindern Chancen geben
- höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung
- Ermutigung zu Veränderung
- Lehrkräften vermitteln auf abweichendes Verhalten gelassen und professionell reagieren zu können
- Ermutigung zu Veränderung und Beziehungsaufbau

eigene Bedürfnisse

- Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
- Inklusive Schule entwickeln! – aber auch exklusive Formen der Beschulung zulassen und als individuelle Fördermöglichkeit anerkennen

## Frage IV. 4 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Vorerfahrungen sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.4 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

schulische Vorerfahrungen:
- Unterricht mit schwierigen Kindern
- Arbeit und Erfahrung in Förderschule Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung
- Arbeit und Erfahrung in Förderschulen Schwerpunkt Lernen
- Klassenleitung an Förderschule
- inklusive Arbeit in Regelschulen
- Unterrichtserfahrung in der Grundschule
- Berufserfahrung in unterschiedlichen Systemen

eigene Aus- und Weiterbildung:
- gutes Studium (in Köln)
- Freude an Weiterbildungen und hohes fachliches Interesse
- Systemische Weiterbildung
- Ausbildung zur systemischen Beraterin
- Fachberater- Fortbildungen und Tätigkeit als Fachberater
- Vorerfahrung in Gesprächsführung
- intensive Schulung in Gruppendynamik, Gesprächsführung, Erkennen können von strategischen Verhalten in Konfliktsituationen, aktives Zuhören, Ich- Botschaften

weitere Berufserfahrung:
- Arbeit im Kinderheim mit Supervision
- Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Professionen
- Fußballschiedsrichter
- Freiwilliges Soziales Jahr in einem sozialen Brennpunkt
- Erfahrungen aus der Arbeit bei Legasthenie
- Erfahrungen aus der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund
- Elternarbeit
- Seminarleitertätigkeit mit vielen Hospitationen und Beratungen
- Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen

Sonstiges:
- viele Gespräche im Team
- Lebenserfahrung
- langjährige Berufserfahrung
- Einbeziehung unterschiedlicher Sichtweisen
- Kenntnis der in der Region Tätigen

## IV. 4 Ergänzte vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Kommentieren Sie die genannten Vorerfahrungen.*

IV.4 Antworten zur 2. Befragungswelle

**Kommentare**

Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe. Diese ergeben sich daraus Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".

Entscheidend war die Einstellungsänderung: Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung.

Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …)

Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen.

Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden.

Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

## IV. 4 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitergehende Kommentierungen und allgemeine Aussagen. Markieren Sie die, die Sie zutreffend finden mit einem Textmarker. Wenn Sie mögen können Sie ergänzen.*

### IV.4 Antworten zur 3. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeit der Markierungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Markierungen, beginnend bei einer Markierung.*

1. Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen.
3. Entscheidend war die Einstellungsänderung: Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung.
4. Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden.
5. Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe. Diese ergeben sich daraus Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".
6. Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …).

   Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

## Frage IV. 5

*Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.5 Antworten zur 1. Befragungswelle

Zusatzqualifikationen:
- Systemische Beraterin
- Systemische Familientherapeutin
- „Ich schaffs“ – Coach (lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern)

Sekundärtugenden
- entscheidungsfreudig und klar sein
- pünktlich und zuverlässig sein
- gute eigene Strukturiertheit
- hohe Belastbarkeit und Ausdauer
- Geduld
- Anpassungsfähigkeit
- Teamfähigkeit

Kommunikation:
- allgemeine Gesprächskompetenzen
- Ruhe und Kontaktfreudigkeit
- Vertrauen erwecken können („man kann mich einschätzen und weiß, was ich will“)
- Empathie
- Zuhören können
- gezieltes Nachfragen bei Unklarheiten

Sonstige:
- Neugier, Offenheit und Flexibilität
- realistisches und bewusstes Berufsbild
- bewusste Entscheidung für die Arbeit im Außendienst
- große Freude an der Vielfältigkeit meiner Arbeit
- Selbstfürsorge (zwangsläufig, sonst droht Burnout!)
- innere Distanz gegenüber Erwartungen und Ansprüchen
- Supervision
- Umweltwissen
- Fachwissen
- diagnostische Kompetenz
- unterrichtspraktische Kompetenz
- diplomatisches Geschick
- Akzeptanz von Lösungen und Wege, die nicht die eigenen sind

## IV. 5 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.5 Antworten zur 2. Befragungswelle

Ergänzungen zu den Antworten zur 1. Befragungswelle:

- Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können.
- Balance finden zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung („das schaffe ich jetzt nicht mehr“)
- Dialogfähigkeit auf Augenhöhe.
- Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere.
- Allparteilichkeit/ Neutralität einnehmen/ sicherstellen können

## IV. 5 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.*
*Nennen Sie unten Ihre drei Topfähigkeiten, die Sie zur Aufgabenerfüllung einsetzen.*

IV.5 Antworten zur 3. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeiten der Nennungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Nennungen, beginnend bei einer Nennung.*

Topfähigkeiten:

1. Dialogfähigkeit auf Augenhöhe

   Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere

   Teamfähigkeit

3. Freude an der Arbeit

   Balance zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung *(„das schaffe ich jetzt nicht mehr“)*

4. Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können

   Belastbarkeit

5. Allparteilichkeit bzw. Neutralität sicherstellen können

## Frage IV. 6

*Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.*

IV.6 Antworten zur 1. Befragungswelle

Motivierende Aspekte:

- Spaß an der Arbeit
- Lust auf ein neues Aufgabengebiet
- Lust auf Zusammenarbeit im Team
- Umsetzung meiner erworbener Qualifikation
- Flexibilität, Unabhängigkeit (Tagesstruktur) und Selbstständigkeit
- Vielfalt an Aufgaben
- Vielzahl der Einsatzorte
- Abwechslungs- und Facettenreichtum in der Tätigkeit für inklusive Prozesse
- Kollegen bei Wegen zur Seite stehen und gemeinsame Perspektiven
- Entwicklungsmöglichkeiten als Beratungszentrum maßgeblich gestalten zu können
- Vor-Ort-System (Schule, Begleitung, Beratung) wird als positiv erlebt
- Positive Rückmeldungen zu meiner Arbeit
- Selbstwirksamkeitserfahrungen (Tätigkeit wird als effektiv, sinnvoll und nützlich erlebt)
- Großes Interesse an medizinischen, psychologischen, psychiatrischen, sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Themen
- Schule kindgerecht bzw. für eine inklusive Förderung verändern zu wollen, „Monster brauchen liebe“

## IV. 6 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.*

IV.6 Antworten zur 2. Befragungswelle

Ergänzungen zu den Antworten zur 1. Befragungswelle:

- Vieles spielt gleichzeitig eine Rolle und motiviert – persönliches Glückserleben ebenso wie professionelle Herausforderungen und Ansprüche.
- Wichtig ist das Erleben von Sinnhaftigkeit.
- Schüler vor der Förderschule ESE zu bewahren ist <u>eine</u> Motivation.
- Momentan ist das Schulsystem im Wandel, große Veränderungen ergeben großartige Chancen eigene Ideale mit einzubringen und „Schule neu zu denken“.

## IV. 6 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.*
*Was waren die Hauptfaktoren für Sie um im MoDiBUS einzusteigen (Einstiegsmotivation)?*
*Was motiviert Sie im Arbeitsalltag am meisten?*

### IV.6 Antworten zur 3. Befragungswelle

Hauptfaktoren der Einstiegsmotivation:

- Systemische Weiterbildung
- Arbeit im Team
- Selbstwirksamkeit
- Inklusive Schule entwickeln
- Netzwerke entwickeln
- Neue Aufgabe
- die Aufgabe war spannend
- Gestaltungsmöglichkeiten
- Erleben von Sinnhaftigkeit
- Schule verändern (Ideale einbringen/ Schülerfreundliche Gestaltung)
- Kinder mit Problemen den Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen
- Weg von der FöS Lernen
- verlässliche Arbeitssituation
- Lust auf Vielfalt
- Stadt und Schulen kennenlernen
- kein Kollegium zu haben

Hauptfaktoren der Motivation im Arbeitsalltag:

- gelingende Teamarbeit
- Aufgabenvielfalt
- Entwicklung in Schulen zu begleiten
- Dank und Lob für die Unterstützung, positive Resonanz
- Kinder, die mit meiner Unterstützung „ihren Platz“ finden
- Die Herausforderung
- hohes Selbstwirksamkeitserleben
- die Freude am selbstständigen und unabhängigen Arbeiten
- Effektivität
- das Chaotische – nicht zu wissen was auf einen zu kommt

## Frage IV. 7

*Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 1. Befragungswelle

Positive Äußerungen:
*„Überwiegend gut", „Sehr gut!!!", „Mache die Arbeit sehr gerne." „Hoch motiviert und meist zufrieden."*

- Freude an der Arbeit
- Glücklich und motiviert
- Freude an Herausforderungen, Neuem, Kontakt und Austausch
- Tätigkeit ist anregend u. bereichern.
- überrascht wie viel weiter „Regelschulkollegen" denken als vermutet
- hoher fachlicher Austausch, v.a. zur Neugestaltung und Konzeptentwicklung
- gut, v.a. wenn positive Entwicklungen sich abzeichnen

Belastendes:

- Terminplanung geht auf eigene Kosten (da Stundenpläne geachtet werden)
- wenn Unterstützung für Kind nicht ausreicht bzw. keine guten Lösungen in Sicht sind
- teilw. Häufung von Fällen -> erhöhte Arbeitsbelastung
- Wartezeitenbei den Fachärzten, Psychologen, SPZ etc.
- beratungsresistente Kollegen/ Eltern/ Systeme
- fehlende Fortbildungen im Bereich Beratung
- störende parallele Absprachen aus Förderschulsystem
- wenn Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichen
- wenn die Betroffenen nicht in der Lage sind hilfreich zu agieren, da die Bedingungen sie hindern

Kommentare:

- die Stimmungslagen sind sehr fallabhängig
- es ist wichtig sich über Erfolge zu freuen
- Lernen mit Misserfolgen zurecht zu kommen bzw. dennoch „dran" zu bleiben
- Wichtig sind viele Faktoren: ein tolles Team, gute Arbeitsbedingungen, einen Dezernenten der unsere Arbeit sehr wertschätzt und unterstützt, sowie viele positive Rückmeldungen und zufriedene Klienten.
- Notwendig ist eine emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit, da man spontan auf Emotionen der Klienten eingehen muss.
- Pausen, Reflexionszeiten und Supervision einlegen!
- Die Arbeit ist sehr anstrengend.

## IV. 7 Wiederholte Fragestellung der 2. und 3. Befragungswelle

*Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 2. und 3. Befragungswelle

Positive Äußerungen:

- hohe Anerkennung
- Gestaltungsfreiheit
- Arbeit mit Kinder und Erwachsenen
- Beflügelnd ist die Arbeit an Schulen mit einer bestehenden Beratungskultur (höhere Akzeptanz)
- Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
- Sein eigener Herr zu sein weckt hohe Zufriedenheit
- Zu wissen, dass Leitung hinter einem steht auch.
- Dass man viele Wege aufzeigen kann ist sehr positiv.
- Die Arbeit in einem wertschätzenden gut zusammenarbeitenden Team ist positiv.

Belastendes:

- widersprüchliche Anweisungen der NLSchB und kleinliche Kontrollen
- fehlende Unterstützung durch Schulleitung/ Dezernenten
- kaum Fortbildung
- Abnutzung privater PKW
- unsicherer äußerer Rahmen (Auflösung FöZ?, Budget, Sachmittel, Räume)

## IV. 7 Ergänzende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Was ist hilfreich bei negativen Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 3. Befragungswelle

Dort wo individuell klare Strukturen geschaffen sind, steigt möglicherweise die Wahrscheinlichkeit beflügelnde Momente zu erleben (Stichwort: Arbeitsplatzbeschreibung und Konzept).

Umgang mit den belastenden Momenten: Fortbildung und Beratung der Berater ist teuer und wird zu wenig oder gar nicht unterstützt.

# *„Das ist (nicht) meine Aufgabe!“*

Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Eine Delphi- Studie

*Abschließende Gruppendiskussion*

*Tischvorlage*

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt
Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)
Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,**

diese **Tischvorlage** fasst die bisherigen Ergebnisse der gesamten Studie zusammen. Von der grundlegenden Erhebung bis hin zu den drei Befragungswellen der Delphi- Studie. Hier und heute soll die Studie zu einem – vorläufigen – Abschluss gebracht werden.
Die Gruppendiskussion soll weitere Betrachtungswinkel auf die Aufgaben eröffnen, insbesondere auf die **Aufgabenübernahme** durch Sonderpädagogen. Gleichzeitig sind die hier vorgestellten Ergebnisse zu diskutieren, in Frage zu stellen, zu pointieren, zu ergänzen, zu kommentieren usw.

**Leitfragen** der gesamten Diskussion sind zusammengefasst folgende:
Wie redefinieren [interpretieren, verstehen, beschreiben, umsetzen] Sonderpädagogen in den MoDiBUS ihren Arbeitsauftrag und warum macht es diese Berufsgruppe so wie derzeit beobachtbar?

Diese Leitfragen sind in den drei Befragungswellen in mehrere **spezifische Fragestellungen** unterteilt worden, die in der Gruppendiskussion ebenfalls aufgenommen werden.

Die **Schlussdiskussion** wird durch folgende Fragestellungen bestimmt:

1. Was ist die entscheidende Eigenschaft oder Kompetenz einer Sonderpädagogin im MoDiBUS?
2. Lassen Sie die Ergebnisse und die Diskussion noch einmal Revue passieren – Welche Ergebnisse empfinden Sie als besonders wichtig für die Entwicklung der Arbeit von Sonderpädagogen in MoDiBUS?

Nutzen Sie die Tischvorlage um sich Hinweise zu merken, Notizen zu machen, Auffälligkeiten zu hinterfragen usw. Es ist Basis und Stütze der Gruppendiskussion. Wir werden gemeinsam die Ergebnisse durchgehen, Verständnisfragen klären und erst dann in die weiterführende Diskussion einsteigen.
Alle Daten werden anonymisiert weiter verarbeitet und bleiben „verschlossenes“ Eigentum der Universität Oldenburg. Die Ergebnisse dagegen, finden hoffentlich einen dienlichen Weg in die Weiterentwicklung der MoDiBUS in Niedersachsen.

## Die Teilnehmer der Gruppendiskussion

**Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Delphi- Befragungen:**

Frau Sandra Kurth
Mobiler Dienst Göttingen; Martin- Luther- King- Schule

Frau Taina Schmieder
Mobiler Dienst Göttingen; Martin- Luther- King- Schule

Frau Bärbel Rater
VerdiBUS Verden; Andreasschule

Herr Ditmar Dörrie
Mobiler Dienst Osnabrück; Herman- Nohl- Schule

Herr Thomas Backenköhler
MESEO Emden

Herr Hartwig Poyda
Schulleitung Schule am Extumer Weg Aurich; MESEO

**Als weitere eingeladene Teilnehmerin und Teilnehmer:**

Frau Gabi Feder
Schulleitung der Janusz- Korczak- Schule Verden; Förderschule ESE

Herr Bernhard Schrape
Schulleitung der Schule am Vossbarg Rastede; FöZ/ Förderschule Lernen

Herr Bastian Rieß
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

**Als Moderator**

Herr Frank Ockenga
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

## Der Ablauf der Gruppendiskussion

15.00 – 15.30 Uhr Kurzvorstellung der Ergebnisse und Verständnisfragen

15.30 – 17.00 Uhr Gruppendiskussion
a) Zur übergreifenden Fragestellung (Meta- Ebene)
b) Zu den Einzelfragen der Befragungswellen und den Ergebnissen
c) Schlussdiskussion:
- entscheidende Kompetenz/ Eigenschaft
- „merk- würdige“ Ergebnisse

17.00 Uhr spätester Schluss der Gruppendiskussion

Anhand dieses Grobrasters soll die Gruppendiskussion viele Aspekte aufgreifen. Dabei bleibt die Diskussion aber frei vor- und zurückzugreifen, auf die allgemeine Fragestellung zu wechseln oder neue Aspekte einzufügen. Bitte gehen Sie selbstbewusst mit der Diskussion dem Verlauf um – Sie können diesen wesentlich mitbestimmen.

## Zur Moderation

Als Moderator werde ich inhaltlich neutral bleiben und lediglich die Diskussion im Sinne der Zielsetzung führen. Die Zielsetzung betont die Offenheit und soll v.a. viele Argumente ermöglichen bzw. diese genauer klären.

## Zum Erkenntnisinteresse

Wie redefinieren Sonderpädagogen in den MoDiBUS ihren Arbeitsauftrag? Warum macht es diese Berufsgruppe so wie derzeit beobachtbar? Welche Schlussfolgerungen sind daraus für die zukünftige Entwicklung von MoDiBUS zu ziehen?

Das Erkenntnisinteresse ist unabhängig von einem bestimmten Modell der jeweiligen Tätigkeit. Bei der Vielfalt der MoDiBUS geht es an dieser Stelle nicht um Konsensargumente, sondern um eine Annäherung an den Auftrag, an die Chancen und Grenzen in den aktuellen Strukturen und an die personengebundenen Gelingensbedingungen.

## Teil I: Fragen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung

**I. 1 26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.**

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

---

**Sie finden die als wichtig eingestuften Argumente fett gedruckt, Mehrfachnennungen in Klammern (…) angegeben.**

**9 von 13 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.**

**Argumente:**

**Beratungsbedarf ist vorhanden**, Gefallen an der Beratertätigkeit, **entlastende Funktion einer Schwerpunktsetzung (II), stärkere Professionalisierung möglich (II)**, **Beratung ist ein professioneller Full-Time-Job (II)**, **es ergibt sich eine klare Berufsrolle**, Fachberatertätigkeit bzw. (beraterische) Zusatzqualifikationen können gut verbunden werden mit der Tätigkeit im MoDiBUS, in Beratung ist der aktuelle Kontext ist entscheidend.

**Kommentare zu den Gegenargumenten:**

**Für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich (II),** muss aber nicht fortlaufend sein (evtl. nur als Vorerfahrung, Kontakt zu aktuellen Entwicklungen in Schule, geringe Anbindung). Unterrichtserfahrung darf nicht dazu führen belehrend zu wirken. **Bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend.**

**Hinweise:**

Wichtig sind eine funktionierende Anbindung an eine Gruppe, mehr Möglichkeiten Beratungstermine am Vormittag stattfinden lassen zu können und Supervisionsmöglichkeiten. Der Kontakt zu unterrichtenden Lehrkräften und zu Kindern sollte bestehen bleiben.

**4 von 13 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.**

**Argumente:**

**Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung und eine gut nutzbare Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze**, sowie eine **fortlaufende „Alltagsqualifizierung“, der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten (II)**, **es besteht eine Anbindung an ein Kollegium**, **der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen (II)**

**Kommentare zu den Gegenargumenten:**

**Klassenleitung sollte nicht noch zusätzlich geleistet werden (II)**, **eher** Fachunterricht oder **eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten** (sGv, Sek I- Inklusion).

**Hinweise:**

es gibt eine zu geringe Anzahl an Abordnungsstunden – was eine Konzentration auf sehr wenige Personen zur Folge hätte.

**I. 2 53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.**

*a) Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet?*

*b) Welche weiteren Teamstrukturen sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

---

**Zu a) Bzgl. Teamgröße und –struktur ist die Frage zur Qualität in den Vordergrund gerückt.**

**Sie finden in der Tabelle die zusammenfassende Gewichtung aus der 3. Befragungswelle.**

| zentrales Qualitätsmerkmal | peripheres Qualitätsmerkmal | (o.B.*) | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualitätsmerkmale** |
| 10 | 1 | 0 | Kontinuität |
| 10 | 1 | 0 | regelmäßiger Austausch/ Kollegiale Beratung im Team |
| | | | **eher zentrale Qualitätsmerkmale** |
| 9 | 2 | 0 | Transparenz |
| 8 | 3 | 0 | gemeinsame Haltung/ Grundsätze |
| 8 | 3 | 0 | schlüssiges Gesamtkonzept |
| 7 | 3 | 0 | regelmäßige Weiterbildung |
| 7 | 3 | 0 | Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden/ Aufgabenkonzentration |
| 7 | 3 | 1 | Arbeitsplatzbeschreibung bzw. transparente Verfahrenswege |
| 7 | 3 | 1 | Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten |
| 6 | 5 | 0 | FöL mit Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung |
| 5 | 4 | 2 | Beratungstandems |
| 5 | 4 | 2 | regelmäßige Supervision |
| | | | **eher periphere Qualitätsmerkmale** |
| 0 | 11 | 0 | Vielfalt in den Fachrichtungen |
| 1 | 9 | 1 | Zusammenarbeit mit Universitäten/ Forschung |
| 2 | 8 | 1 | Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam“ |
| 4 | 5 | 2 | überschaubare Einsatzgebiete |
| | | | **unklar ausgerichtete Qualitätsmerkmale** |
| 5 | 5 | 1 | Systemische Beratungsausbildung |
| 4 | 3 | 4 | multiprofessionell zusammengesetzte Teams |

**Zu b) Bzgl. der Teamstruktur hatte ich Sie um eine Entscheidung für oder wider Sozialpädagogik im Team gebeten. Das Ergebnis und die jeweiligen Argumente finden Sie unten.**

**Sie finden die als wichtig eingestuften Argumente fett gedruckt, Mehrfachnennungen in Klammern (…) angegeben.**

| | | |
|---|---|---|
| **8 von 13** | sind <u>für</u> Sozialarbeit im MoDiBUS Team. | |
| | **1** | für die Arbeit in einem gemischten Beratungstandem. |
| Davon sind/ ist | **7** | für eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern (Türöffner). |
| | **0** | insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit |

**Argumente:**
**Erweiterung des Blickwinkels (II)**, verschiedene Handlungsmöglichkeiten, **Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau (II)**, **„unbelasteter" Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom Jugendamt) (II), sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich, bei Einbindung ASD/ Jugendamt: Kommunikationserleichterungen und bessere Akzeptanz**, Rechtskenntnisse
**Hinweise:**
**Transparenz über Arbeitsbedingungen ist wichtig, die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden**

**5 von 13** sind <u>gegen</u> Sozialarbeit im MoDiBUS Team.

**Argumente:**
**Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen (II) was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt, sie haben ein anderes Selbstverständnis und einhergehend andere Zielstellungen in der Beratung (II), in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig (II), Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Jugendhilfemaßnahmen**
**Hinweise:**
**Eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen (ASD, Jugendamt oder Jugendhilfeträger) bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig. (IV)**

**I. 3 Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)**

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

**In den Tabellen sind die bisher genannten Aufgaben gewichtet wiedergegeben.**

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | *fallbezogene Aufgaben* |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| 11 | 0 | 0 | Beratung der Lehrkräfte |
| 10 | 1 | 0 | Vernetzung mit anderen Institutionen herstellen/ Beratung am Runden Tisch |
| 8 | 3 | 0 | Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte |
| 8 | 2 | 0 | Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE |
| 8 | 1 | 1 | Beratung der Sorgeberechtigten |
| 8 | 1 | 2 | lösungsorientierte Interventionen mit Kindern |
| 7 | 2 | 1 | Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| 6 | 5 | 0 | Coachen der Klassenlehrkräfte |
| 6 | 2 | 2 | Individuelle Maßnahmen einführen |
| 5 | 3 | 2 | Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 3 | 7 | 0 | Dokumentation |
| 4 | 5 | 1 | Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgaben** |
| 5 | 5 | 0 | schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen |
| 3 | 4 | 3 | Hospitation |

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | *systembezogene Aufgaben* |
|---|---|---|---|
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| 8 | 3 | 0 | Netzwerke bilden |
| 8 | 2 | 1 | Systemisches Denken und Haltung vermitteln |
| 7 | 3 | 1 | Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE |
| 6 | 5 | 0 | Beratung von Kollegien |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 1 | 8 | 2 | Erstellung eines Soziogramms, Diagnostik der Klassensituation |
| 3 | 7 | 0 | Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE |
| 3 | 7 | 0 | Mitarbeit an Erziehungskonzepten |
| 4 | 7 | 0 | Beratung von Schulleitungen |
| 4 | 6 | 1 | Fortbildungen geben |
| 4 | 6 | 1 | Coaching von Lehrkräften |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgabe** |
| 3 | 4 | 4 | Coaching von Klassen und Kleingruppen |
| | | | **hinzugefügt wurden:** |
| | | | Beratung von Schulträgern<br>Beratung von Schulbegleitungen und Schulsozialarbeitern |

**Wie soll die Arbeitszeit verteilt sein – in der 3. Befragungswelle kam dies heraus:**

| **Insgesamt 100%,** | |
|---|---|
| davon **90- 30 %** fallbezogene Tätigkeiten. | davon **70-10 %** systembezogene Tätigkeiten |

**Diese Fortbildungsthemen sollten durch MoDiBUS aufgegriffen werden:**

Interventionen (IV), Classroom Management (III), Entwicklung von Haltungen (II), Fachthemen zu Störungsmustern, Förderplanung, rechtliche Fragen, systemisches Arbeiten, neue Autorität nach Haim Omer

**I. 4 Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden.**
**Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.**

***Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?***

---

Die Vielfalt in den Aufgaben wird in der zweiten Welle weitestgehend bestätigt, wobei die Begründungen hinterfragt wurden bzw. Neue hinzugefügt wurden. Aus der Vielfalt von Verhaltensweisen im Förderschwerpunkt ESE auf eine Aufgabenvielfalt zu schließen bleibt strittig. Hinzu kommen Begründungen die verstärkt die Rolle der Ratsuchenden betonen. Der Umgang mit deren Erwartungen und die Fallverantwortung die sie Inne haben.
Zu Bedenken gegeben wurde, dass klare Verfahrensweisen und konzeptionelle Absicherung ein ausufern von Aufgaben abbremsen oder verhindern können. In diesem Sinne wurden außerdem Unsicherheiten erwähnt, die zu einem Mangel an Abgrenzung führen (z.B. unkonkreter Erlass, wenig Verbindlichkeiten vor Ort). Ein weiterer Faktor, der die Frage nach der Zuständigkeit aufwirft, ist die hohe fachliche Kompetenz der MoDiBUS Mitarbeiter.
Bzgl. der vertiefenden Fragestellung wird durchaus abgewogen: das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter wird eher als professionell- flexibles Handeln gesehen, sofern dieses zielführend ist, d.h. es nicht zu einer Überforderung führt.

---

**Als Ergänzung zur o.g. Argumentation wurde um eine persönliche Einschätzung gebeten. Hier eine Zusammenfassung:**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| So gut kann ich mich abgrenzen (IST) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | ◯ |
| So gut will ich mich abgrenzen können (SOLL) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 3 | 3 | 3 | 1 |
| | | | | | | | | | | |
| So flexibel kann ich reagieren (IST) | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | ◯ | ◯ | 3 | 3 | 2 | 1 |
| So flexibel will ich reagieren können (SOLL) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | 3 | 2 | 4 | ◯ |

Neben der erwarteten schrittweisen Erhöhung, gab es sechsmal eine gleichbleibende Einschätzung. Zwei Personen setzen dabei in beiden Fragen den IST und den SOLL Wert gleich. Außerdem gab es zwei Sprünge zur Frage der Flexibilität: Von 10 auf 6, sowie von 4 auf 7.

**In der Tabelle sind die Ergebnisse der 2. und 3. Befragungswelle wiedergeben. Die Reihenfolge orientiert sich an der 2. Befragungswelle. Wesentliche Veränderungen sind gekennzeichnet.**

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgabe*** |
| ***13***<br>11 | ***-***<br>0 | ***-***<br>0 | Lehrkräfte beraten |
| | | | ***eher Kernaufgaben*** |
| ***11***<br>7 | ***2***<br>4 | ***-***<br>0 | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| ***10***<br>7 | ***3***<br>4 | ***-***<br>0 | Eltern beraten |
| ***8***<br>5 | ***5***<br>6 | ***-***<br>0 | sich selbst fachbezogen fortbilden |
| ***7***<br>5 | ***4***<br>7 | ***1***<br>0 | Gespräche moderieren |
| ***7***<br>5 | ***4***<br>5 | ***1***<br>1 | die Arbeitsweise vorstellen |
| ***8***<br>10 | ***3***<br>0 | ***2***<br>1 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen |
| ***6***<br>6 | ***3***<br>4 | ***1***<br>1 | Interventionen vermitteln |
| ***6***<br>10 | ***4***<br>0 | ***2***<br>1 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen |

*Fortsetzung auf der nächsten Seite.*

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | ! |
|---|---|---|---|
| | | | ***eher Randaufgaben*** |
| ***5***<br>7 | ***8***<br>4 | ***-***<br>0 | sich mit weiteren Institutionen vernetzen |
| ***2***<br>2 | ***9***<br>8 | ***1***<br>1 | Falldokumentation |
| ***3***<br>2 | ***6***<br>8 | ***3***<br>1 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein |
| | | | ***ohne klare Tendenz*** |
| ***3***<br>4 | ***5***<br>5 | ***5***<br>2 | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| ***3***<br>2 | ***4***<br>5 | ***5***<br>4 | in Konfliktsituationen vermitteln |
| | | | ***weitere Aufgaben*** |
| 5 | 2 | 4 | Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit |
| 8 | 3 | 0 | Beratung von Schule/ Klassensystem |
| 4 | 6 | 1 | Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen |
| 1 | 8 | 2 | an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen |
| 7 | 2 | 2 | mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten |
| 4 | 5 | 2 | Coaching von Kindern und Jugendlichen |
| 2 | 9 | 0 | Fortbildungen anregen |
| 9 | 2 | 0 | Vernetzung mit FöLin im System (sonderpädagogische Grundversorgung, …) |

**I. 5 Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.**

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

**a) Auf Grundlage Ihrer Beschreibungen von Aufgabenfeldern ist unten stehenden Raster entstanden. Wer erledigt welche Aufgaben? Bitte kreuzen Sie im Raster an.**

| Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, ...(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aktivieren von Ressourcen | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | **5** | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| Netzwerke aufbauen | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | **4** | 1 |
| Leitung von Interventionen | 0 | **5** | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | **4** | 1 |
| Fortbildungen leiten | **8** | 0 | 1 | **4** | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | **4** | 1 |
| Beratung von Lehrkräften | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **5** | **4** | **4** | **9** | 2 |
| Moderation Eltern - Schule | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **4** | 0 | 2 | **5** | 1 |
| Koordinierung Förderung | 0 | **7** | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **4** | 2 | **5** | 1 |
| Fallverantwortung | 0 | **8** | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Auftraggeber | 0 | **7** | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | **4** | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Beratung zu außerschulischer Unterstützung | 1 | 1 | **7** | **4** | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | **4** | 3 | 2 | **7** | 3 |
| Begleitende Therapien | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | **6** | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Hinweise für pädagogische Arbeit in der Schule | **6** | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | **5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | **6** | **5** | **8** | 2 |
| Sich fortbilden | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | **4** | 2 |
| Förderprozesse initiieren und umsetzen | 0 | **7** | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **6** | **6** | **6** | 2 |
| Förderung ESE | 0 | **7** | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | **4** | **4** | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | **4** | **7** | **5** | 1 |
| Beratung in Einzelfällen | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | **5** | **5** | **5** | **8** | 2 |
| Erziehungsverantwortung | 0 | **5** | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | **9** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |

| Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, ...(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Supervision für MoDiBUS | 0 | 0 | 0 | **4** | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Planung und Leitung MoDi-BUS- Teamsitzungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **7** | 0 |
| Zusätzliche Ressource | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Rahmenbedingungen für Beratung schaffen | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | **4** | **5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Eltern beraten | 1 | **8** | **4** | **4** | **4** | **4** | **5** | 0 | 2 | **5** | 1 | 2 | 0 | 2 | **7** | **7** | **4** | **8** | 3 |
| Kinder zeitweise begleiten | 0 | **4** | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | **7** | 0 | 1 | 1 | 3 | **5** | **7** | **5** | 1 |
| Vermittlung bei Konflikten | 0 | **4** | 0 | 3 | 3 | 3 | **5** | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** | 1 | 3 | **7** | 2 |
| Sozialtraining an Schulen | 0 | **6** | 1 | 1 | **6** | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | **4** | **4** | **5** | 3 | 2 |
| Unterstützung von Fami-lien | 0 | 1 | **8** | 1 | **4** | 0 | 0 | 0 | 0 | **5** | 0 | **4** | 1 | 3 | **4** | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Konzeptionelle Weiterent-wicklung des MoDiBUS | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | **4** | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | **8** | 2 |
| Konzept. Weiterentwick-lung der Förderung ESE | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | **4** | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | **4** | **8** | 2 |
| Qualität des MoDiBUS | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | **5** | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | **9** | 3 |
| Förderprozesse begleiten | 0 | **5** | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | **8** | **6** | **8** | 2 |
| Erziehungskonzepte erwir-ken | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | **4** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Inklusives Handeln schüt-zen/ unterstützen | **5** | **5** | 1 | 2 | 2 | **4** | **4** | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | **6** | **6** | **6** | 2 |
| Schulentwicklung unter-stützen | **4** | 3 | 0 | 0 | 1 | **5** | **4** | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Sonderpädagogischer Rat | **5** | 2 | 0 | 0 | 1 | **4** | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | **6** | **6** | **7** | 3 |
| Netzwerke unterstützen | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | **4** | **4** | **5** | 3 |
| Wächteramt ausführen | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | **4** | 1 |
| Leistungen bereit stellen | **4** | 1 | **4** | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | **4** | **4** | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Ansprechpartner für Fami-lien | 1 | **6** | **8** | **5** | **5** | **4** | **5** | 0 | 3 | **6** | **4** | 3 | 1 | 2 | **6** | **7** | **7** | **6** | 3 |

**Die Intensität ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie finden in der Tabelle drei Gruppen, sowie die Einschätzung, wie oft hier kein Veränderungsbedarf mehr besteht.**

| **Intensive Zusammenarbeit** |
|---|
| Regelschullehrkräfte (V) |
| Förderschule/ Förderzentrum inkl. Schulleitung (IV) |
| Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Grundversorgung, … (RIK) (III) |
| Jugendamt/ ASD (III) |
| Eltern (II) |
| Schulleitung der Regelschulen (II) |
| **Kooperation** |
| Fachberatung (II) |
| Schulleitung der Regelschulen (III) |
| Schulsozialarbeit (II) |
| Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE (II) |
| Therapeuten (II) |
| Schulbegleitung/ Integrations- oder Inklusionshelfer (II) |
| Beratungslehrkräfte (II) |
| Sonderpädagogen, die im Sinne der Zusatzbedarfe ESE arbeiten (individuumsbezogene Ressourcen und Förderung) (II) |
| **keine, seltene Kontakte** |
| Schulträger (III) |
| Schulpsychologie (II) |
| Träger Jugendamt (I) |
| **unklare Ausrichtung** |
| Jugendhilfeträger |

## Teil IV: Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme (R. Hackman)

**IV. 1** ***Welche Aufgaben haben MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?***

---

**Welche der von Ihnen genannten Aufgaben gehören zum Kern- oder zum Randbereich? Was ist evtl. keine Aufgabe von MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?**

Diese Aufgabe soll an dieser Stelle unabhängig von den bisherigen Ergebnissen diskutiert werden.

**IV. 2** ***Welche Ihrer Aufgaben im MoDiBUS gefallen bzw. missfallen Ihnen?***

***Wie gelingt es Ihnen mehr Tätigkeiten zu haben, die Ihnen gefallen bzw. die Aufgaben professionell und gut zu erledigen, auch wenn diese Ihnen missfallen. Nennen Sie Beispiele, Techniken, „Tricks", Auswirkungen, Voraussetzungen, hilfreiche Personen, …***

---

***Wenn mir eine Aufgabe gefällt, …***

- **Kooperative Zusammenarbeit war möglich**
- **Beziehung konnte hergestellt werden**
- **erreichbare Ziele wurden formuliert**
- **die Aufgabe erlebe ich als Sinnhaft/ mit meinem Menschenbild übereinstimmend**
- **empfinde ich eine Selbstwirksamkeit und Kompetenz**
- **diese Aufgaben reizen besser zu werden**
- **diese Aufgaben dienen als „Energiespender"**
- **weiß ich was erwartet wird**
- **erleben die Kunden die Zusammenarbeit als sinnvoll**
- **dann gibt es keine Instrumentalisierungen**
- **rede ich auch mal ein privates Wort**
- **gebe ich dem Fall mehr Zeit**

**Wenn mir eine Aufgabe nicht gefällt, …**

- **betrachte ich dies als Herausforderung nach weiteren Möglichkeiten zu suchen**
- **zerlege ich diese in Teilschritte**
- **reflektiere ich, was mir mein Mussfallen an Ressource bieten kann**
- **oft sind dies nicht selbst bestimmte Aufgaben und passen nicht zu eigenen Überzeugungen**
- **fühle ich mich nicht kompetent genug dafür (und beschaffe mir dann entsprechende Informationen**
- **ich bespreche diese im Team**
- **dann versuche ich Transparenz für den Auftrag und den Kontext herzustellen**
- **dann kläre ich Positionen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen**
- **ist mein Job**
- **erinnere ich mich an A13**

**IV. 3** ***Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?***

**Genannte Werte:**

**Wertschätzende Haltung**, **Achtung und Respekt vor Persönlichkeit (II) und Würde des Einzelnen**, …auch wenn diese Probleme bereiten, **Gewaltfreiheit**, Humanismus, **Eigenverantwortlichkeit akzeptieren**, Bildung, Allparteilichkeit, **Autorität durch Beziehung**

**Dies ist <u>mein leitender Wert</u> in meiner Tätigkeit:**

*Würde des Einzelne*

*Achtung und Respekt vor der Persönlichkeit*

*Jeder Mensch ist Experte für sein Leben und kann Lösungen für seine Probleme finden*

*Humanismus gegenüber allen Beteiligten*

*Beziehung durch Autorität*

*„Das Kind will ernst genommen werden, es verlangt Vertrauen, erwartet Weisungen und Ratschläge." (Korczak)*

*Wertschätzende Haltung und Allparteilichkeit*

**Genannte Ziele:**

**Unterstützung von Lehrkraft** und Kind, Kindern Chancen geben, **Schule verändern** (humaner, wertschätzender Umgang), soziale Integration, Ermutigung zu Veränderung, Beziehungsaufbau,

**Dies ist <u>mein wichtigstes Ziel</u> in meiner Tätigkeit:**

*Kindern Chancen geben*

*höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*

*Ermutigung zu Veränderung*

*Lehrkräften vermitteln auf abweichendes Verhalten gelassen und professionell reagieren zu können*

*Ermutigung zu Veränderung und Beziehungsaufbau*

**Genannte Bedürfnisse:**

**Freude an selbstständiger Tätigkeit (III)**, **persönliche Bereicherung im engen Kontakt im Team oder Tandem** (III), **Befriedigung durch hohes Selbstwirksamkeitserleben und gute Rückmeldungen (III)**, **Freude den Umbauprozess der Schule zur Inklusion mitzuerleben** (Qualitätssprung zur individuumsorientierten Sichtweise), MoDiBUS sind unbedingt notwendig und erhaltenswürdig, um weitestgehend auf Aussonderung verzichten zu können (Notwendigkeitserleben/ Erlebnis von Nachfrage/ Erleben einer Verpflichtung)

**Dies sind <u>meine Bedürfnisse</u>, die ich im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit häufig erlebe:**

*Erlebe die Sinnhaftigkeit meiner Tätigkeit*

*Inklusive Schule entwickeln! – aber auch exklusive Formen der Beschulung zulassen und als individuelle Fördermöglichkeit anerkennen*

**IV. 4** ***Welche Vorerfahrungen sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?***

Vorerfahrungen im Unterricht und in inklusiven Zusammenhängen, sei es im Bereich emotionale und soziale Entwicklung oder nicht, wird sehr häufig als hilfreich genannt. Häufig genannt werden auch das Studium, regelmäßige Weiterbildungen und hohes fachliches Interesse, konkret die Weiterbildung in systemischer Beratung und Schulung in Beratungs- und Gesprächstechniken, sowie die Fachberaterausbildung und –tätigkeit.

Neben dieser „Basis" werden verschiedene Lebenserfahrungen und andere hilfreiche Kompetenzen und Umstände genannt. So die Arbeit in einem Kinderheim, als FSJ in einem sozialen Brennpunkt, die Arbeit als Legastheniethérapeutin, die eigene Biografie und eigene Familie, die Tätigkeit als Fortbildner, Seminarleitertätigkeiten (insbes. Hospitation und Beratung), das Engagement als Fußballschiedsrichter, ein vielfältiger Erfahrungsschatz im Umgang mit diversen „Problemgruppen", aber auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen, Berufsgruppen, einem „vernetztsein" in der Region und viele Gespräche im Team.

---

**Sie finden hier weitergehende Kommentierungen und allgemeine Aussagen.** ***Markieren Sie die, die Sie zutreffend finden mit einem Textmarker. Wenn Sie mögen können Sie ergänzen.***

**Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe**. Diese ergeben sich daraus **Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen** – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".

Entscheidend war die Einstellungsänderung: **Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung. (III)**

Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …)

**Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen. (V)**

**Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden. (II)**

Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

**IV. 5** ***Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?***

Die Teilnehmenden nennen Zusatzqualifikationen v.a aus dem Bereich systemischer Beratung und Therapie, als „Ich-schaffs"- Coach und in Supervision**.** Hinzu kommen kommunikative Fähigkeiten, wie Empathie, aktives Zuhören und gezieltes Nachfragen, Kontaktfreude sowie ein ruhiges, klares und vertrauenserweckendes Auftreten.
Genannt werden auch weitere Fähigkeiten und Überzeugungen, wie eine gute Selbstfürsorge, ein realistisches Berufsbild sowie Offenheit, Neugier und Freude an der Vielfalt der Arbeit, Ambiguitätstoleranz, ein gewisser Eigensinn, Umwelt- und Fachwissen, das Interesse an Menschen und professionellen Kontakten, **diagnostische und unterrichtspraktische Kompetenzen**.
Außerdem werden mehrere „Sekundärtugenden" aufgelistet, wie Pünktlichkeit, Strukturiertheit, Geduld, Belastbarkeit, Ausdauer und **Flexibilität** sowie ein diplomatisches Geschick und Teamfähigkeit.

---

**Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.**

***Nennen Sie unten Ihre drei Topfähigkeiten, die Sie zur Aufgabenerfüllung einsetzen.***

Die **Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können. (II)**

Balance finden zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung („das schaffe ich jetzt nicht mehr")

**Dialogfähigkeit auf Augenhöhe.(V)**

**Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere. (V)**

**Freude an der Arbeit (III)**

**Teamfähigkeit (V)**

**Belastbarkeit (II)**

**Allparteilichkeit/ Neutralität einnehmen/ sicherstellen können**

**Balance**

**IV. 6 Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.**

Die Motivationen der Teilnehmenden fußt auf Spaß und Lust an der Arbeit,
v.a. da erworbene Kompetenzen/ Qualifikationen/ Vorerfahrungen ein- und umgesetzt werden können, die Vielfalt und Abwechslung als positiv und sinnvoll erlebt wird, was sich in Rückmeldungen der Ratsuchenden widerspiegelt, mit Interesse an multiprofessionellen Austausch begründet wird bzw. sich im Arbeitsethos wiederfindet („Schule kindgerecht verändern", „inklusive Förderung"), da z.T. sehr selbstständig gearbeitet werden kann (z.B. eigene Tagesstruktur, maßgeblicher Beitrag zur Entwicklung des Beratungszentrums und positive Einschätzung der Wirkungen des eigenen Modells) und eine gute Bezahlung.

---

**Sie finden hier weitere Ergänzungen zur Ausgangsfragestellung.**

Gefühl hoher Selbstwirksamkeit.

Vieles spielt gleichzeitig eine Rolle und motiviert – persönliches Glückserleben ebenso wie professionelle Herausforderungen und Ansprüche.

Wichtig ist das Erleben von Sinnhaftigkeit.

Schüler vor der Förderschule ESE zu bewahren ist eine Motivation.
Momentan ist das Schulsystem im Wandel, große Veränderungen ergeben großartige Chancen eigene Ideale mit einzubringen und „Schule neu zu denken".

***Was waren die Hauptfaktoren für Sie um im MoDiBUS einzusteigen (Einstiegsmotivation)?***

- **Systemische Weiterbildung**
- **Arbeit im Team**
- **Selbstwirksamkeit**
- **Inklusive Schule entwickeln**
- **Netzwerke entwickeln**
- **Neue Aufgabe**
- **Spannend**
- **Gestaltungsmöglichkeiten**
- **Erleben von Sinnhaftigkeit**
- **Schule verändern/ Ideale einbringen/ Schülerfreundliche Gestaltung**
- **Kinder mit Problemen den Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen**
- **Weg von der FöS Lernen**
- **Verlässliche Arbeitssituation**
- **Lust auf Vielfalt**
- **Stadt und Schulen kennenlernen**
- **Keine Kollegium zu haben**

**Was motiviert Sie im Arbeitsalltag am meisten?**

- **Arbeit im Team, gelingende Teamarbeit**
- **Aufgabenvielfalt**
- **Entwicklung in Schulen zu begleiten**
- **Dank und Lob für die Unterstützung, positive Resonanz**

- **Kinder, die mit meiner Unterstützung „ihren Platz“ finden**
- **Die Herausforderung**
- **Hohes Selbstwirksamkeitserleben**
- **Die Freude am selbstständigen und unabhängigen Arbeiten**
- **Effektivität**
- **Das Chaotische – nicht zu wissen was auf einen zu kommt**

**IV. 7 Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.**

Die Teilnehmer der Delphi- Befragung beschreiben belastende und beflügelnde Momente im Alltag, z.T. eher Fall- oder Teamabhängig, aber auch Möglichkeiten mit der anstrengenden Arbeit gut klar zu kommen (z.B. Reflexionszeiten, Superversion, Pausen, eigene emotionale Stabilität).
Die überwiegend guten und sehr guten Stimmungslagen werden begründet mit der Freude an Herausforderungen und einer intensiven Zuwendung zu dieser Tätigkeit, dem Aufbau des neuen Systems, einer unterstützender Schulaufsicht, guten Rahmenbedingungen, einem als positiv erlebten Team, den vielen Kontakten, die Arbeit als eine persönlich anregende und bereichernde Tätigkeit und die positiven Rückmeldungen und Entwicklungen.
Als belastend werden „beratungsresistente“ Kollegen, Eltern und Systeme genannt, ungünstige Fallverläufe und Ohnmachtsmomente (z.B. bei nicht ausreichenden Ressourcen, durch Wartezeiten bei Fachärzten, Psychologen usw., „keine guten Lösungen in Sicht“). Die Terminplanung geht auf eigene Kosten und es gibt Zeiten mit hoher Belastung durch Häufung von Fällen. Genannt werden fehlende Fortbildungen zu Beratung, sowie störende Parallelabsprachen innerhalb des RIK.

---

**Sie finden hier weitere Ergänzungen zur Ausgangsfragestellung. *Was ist hilfreich bei negativen Stimmungslagen*.**

Dort wo individuell klare Strukturen geschaffen sind steigt möglicherweise die Wahrscheinlichkeit beflügelnde Momente zu erleben (Stichwort: Arbeitsplatzbeschreibung und Konzept).

Belastend: widersprüchliche Anweisungen der NLSchB und kleinliche Kontrollen. Beflügelnd: hohe Anerkennung, Gestaltungsfreiheit, Arbeit mit Kinder und Erwachsenen.

Beflügelnd ist die Arbeit an Schulen mit einer bestehenden Beratungskultur (höhere Akzeptanz)

Umgang mit den belastenden Momenten: Fortbildung und Beratung der Berater ist teuer und wird zu wenig/ gar nicht unterstützt.

Was ist, wenn der äußere Rahmen unsicher ist? (Auflösung FöZ?, Wer kümmert sich um Budget, Sachmittel, Räume…).

Belastungen (fehlende Unterstützung durch Schulleitung/ Dezernenten, kaum Fortbildung, Abnutzung privater PKW) werden durch positive Momente, v.a. Sinnhaftigkeit der Tätigkeit, erträglich.

Sein eigener Herr zu sein weckt hohe Zufriedenheit. Zu wissen, dass Leitung hinter einem steht auch. Dass man viele Wege aufzeigen kann ist sehr positiv.

Die Arbeit in einem wertschätzenden gut zusammenarbeitenden Team ist positiv.

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Auswertung der Gruppendiskussion

**Inhalt**


Allgemeine Angaben ..... 2

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ..... 3

Brainstorm/ Mindmap nach der Gruppendiskussion ..... 4

Memo zum Verlauf der Gruppendiskussion ..... 5

Protokoll der inhaltlichen Diskurse ..... 10

Postskriptum ..... 13

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ..... 16


Die Gruppendiskussion fand am 16.7. 2014 von bis 15:00 Uhr bis 17:00 Uhr an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg im Raum V03 0-E002 statt.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

| Name | Schule, Institution oder MoDiBUS | Funktion | Berufsjahre (allg.) | Berufsjahre MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|
| Taina Schmieder | GÖBUS (Göttingen) | FöLin | 13 | 1,5 |
| Sandra Kurth | GÖBUS (Göttingen) | FöLin | 17 | 3,5 |
| Gabriele Feder | Janusz- Korczak- Schule Verden | SLin | 24 | 5 |
| Ditmar Dörrie | Herman- Nohl- Schule Osnabrück | FöL | 30 | 5 |
| Thomas Backenköhler | MESEO Emden | FöL | 12 | 10 |
| Bastian Rieß | Universität Oldenburg | LfbA | 8 | - |
| Hartwig Poyda | MESEO Aurich/ Ihlow | SL | 30 | 5 |
| Bernhard Schrape | Schule am Voßbarg | SL | 32 | 4 |
| Bärbel Rater | Andreasschule Verden | FöLin | 33 | 11 |

Brainstorm/ Mindmap im Anschluss an die Gruppendiskussion

Es wurde viel über Erfahrungen/ das Heimatsystem gesprochen

Selbstwirksamkeit als Hauptmotivation

Die Gruppendiskussion endete ohne Resümee. Sondern mit einem Ausblick.

Die Gruppendiskussion war nicht ergiebig in der konkreten Auseinandersetzung mit der Tischvorlage/ der Delphi-Studie

Die Argumentation wurde zum Teil mit persönlichen Argumenten geführt: zur Entscheidung Vollzeit/ Teilzeit bzw. der Rolle der Unterrichtserfahrung und später zum Thema der Motivation

Die Gruppendiskussion hat einige Kernsätze hervorgebracht: Der Mobile Dienst hat ein Anfang und ein Ende.

Die Tischvorlage hätte zwei Tage vorher bei den Teilnehmern sein müssen und bekannt sein müssen.

sowohl- als- auch als Kerngedanke?

Die Vielfalt wird akzeptiert. Aber: Wo ist die Unterstützung zu verorten?

Die Gruppendiskussion war durch die Tischvorlage überfordert.

Es gab z.T. spannungsgeladene Sequenzen.

Die Gruppendiskussion hat viele Brücken zwischen den Argumenten gebaut.

Die Tischvorlage hat die Teilnehmer nicht gestört zu diskutieren, jedoch sie zu besprechen.

Es waren alle sehr konzentriert: in der Einführungsphase ebenso wie in der Diskussion.

Die Gruppendiskussion kam nicht zum Erliegen.

Die Gruppendiskussion hatte neun Teilnehmer/innen!

Die Darstellung der Tischvorlage dauerte 35min (sehr lang).

Es wurde viel gelacht.

Die Gruppendiskussion dauerte ca. 90 min + 40min Begrüßung und Hinführung

Es haben alle gesprochen.

Die Moderation hat sich, bis auf die Tischvorlage und das Zeitmanagement, sehr zurückgehalten.

Die Gruppendiskussion stand am Ende einer langwierigen Erhebung.

Die Gruppendiskussion ist ein Teil eines Erhebungsdesigns.

Die Kamera hat nicht alle Teilnehmer aufgenommen.

Memos zur Gruppendiskussion

Zu 1. offene Analyse der Gruppendiskussion auf Grundlage der videogestützten Audioaufnahme

a. „spontane“ Memos zum Diskussionsverlauf anlegen/ Haltung des Staunens
   i. Inhaltliche Aussagen
   ii. Kontexte der Aussagen
   iii. Verlauf der Gruppendiskussion
   iv. Auffälliges bzgl. der Gruppendiskussionsteilnehmer
b. Kennzeichnen verdichteter Sequenzen (-> Fett)

**Allgemein**

Tischvorlage ist ausgeteilt. Ankommende Teilnehmer versorgen sich mit Kaffee und lesen sich in die Vorlage ein. – Hoher Textanteil, sehr umfassend – Kann diese Vielzahl an Informationen in der Diskussion aufgenommen werden oder gar die Diskussion abwürgen?

Gabi Feder argumentiert aus ihrer Zeit als Verdi-BUS Mitarbeiterin und weniger als Schulleitung einer FöS ESE. Das war anders herum erwartet worden

Die Diskussion ist stark geprägt von Berichten aus den Heimatsystemen. V.a. Bernhard Schrape, teilw. Bastian Rieß bringen die weiterführenden Aspekte oder Fragen ein.

**Chronologisch**

0:42 – Übergang zum Du vom Moderator gesetzt. Er kennt alle; untereinander ist auch eine gewisse Bekanntheit vorhanden.

Was wird dadurch bei TeilnehmerInnen erzeugt?

Einige Teilnehmer zeigen sich ihre Namensschilder! Name/ Funktion ist also unbekannt!

1:02 – Was soll das Ganze? Erläuterung des Gesamtverfahrens. s.a. Tischvorlage; Bedeutung und Ziel der Gruppendiskussion/ Moderatorenrolle geklärt

- Die Teilnehmer hören gespannt zu; sind auf mich gerichtet (lange Zeit! – Zu Lange?)

3:22 – Hinwendung zur Tischvorlage

- Hartwig und Bernhard kommen hinzu
- Auslassungen erklärt – keine Widerrede. Sind die Teilnehmer wenig vorbereitet? Auch die, die am Delphi teilgenommen haben? Tischvorlage vorher zuschicken!
- 4:42 Die Teilnehmer der Gruppendiskussion (vorher?!)
- Ruhige Atmosphäre; freundliches Lachen und Kommentieren einiger Selbstbeschreibungen

- Bastian bestätigt mit Kopfnicken, die Rolle der Nicht-Delphi-Teilnehmer (so wie er selbst): kritische Fragen „von außen“
- Verbindlichkeit der Fragestellung und der Diskussion klar?

11:20 – Einstieg in die Vorstellung der Ergebnisse

- Deutliche Hinwendung zum Text zu beobachten
- Warum interessieren alle sich so sehr für den Erhebungsrahmen?
- Frage nach Kooperation mit Sozialarbeit wurde erst beim Umblättern zum nächsten Punkt gestellt. Dann eine Klärung der verschiedenen Formen mit Kopfnicken.
- Verweis auf Auffälligkeiten – nicht systematisch!
- 22:32: Unklare Ergebnisse bei Verteilung der Arbeitszeit: Das schreibt man ja eben mal aus dem Bauch heraus hin. + Unklare Trennungslinie + Wo ist die Person zu verorten? – im eher systemisch- oder eher Kind- zentriertem Vorgehen. Ist vielleicht die Einteilung grundsätzlich nicht geeignet oder die Trennlinie woanders. Einwand Bernhards noch im Nachlauf, verdeutlicht Verständnisprobleme an dieser Stelle.
- V.a. Taina und Sandra markieren sich viel im Text, bei 11:24 sichtliches Erstaunen über ein Ergebnis mit skeptischem Lachen, alle anderen sichtbaren Teilnehmer halten sich mit markieren eher zurück; Nein! Bastian markiert auch einiges
- Die Sprache des Moderators ist uneindeutig – Nähe zu den Teilnehmern? Unklarheit in den Begrifflichkeiten, sprachlicher Norm einer Erhebung
- 32:50 Fragenkomplex zu Richard Hackman: Prozess der Aufgabenredefinition
    - Grundlegend anderes Vorgehen problematisch?! Kaum noch Beispielaussagen, kaum inhaltliche Erläuterung der Antworten.

- Vorstellung der Ergebnisse hat gut 35min gedauert – gefühlt zu lang. Außerdem ist die Frage wo die Diskussion nun wieder ansetzt: eher beim (persönlich wichtigen) Thema der Aufgabenredefinition oder bei der abschließenden Diskussion der Delphistudie.
    - Überfrachtet: bessere Vorlage im Vorfeld zuschicken?!
    - Überfrachtet: weitere inhaltliche Kürzungen?!
    - Oder: ist die weiterführende Diskussion (s.u.) ausreichend?

38:50 – Einstieg in die eigentliche Diskussion

- **Erste Frage** als Einstieg; in Gruppendiskussion mehr TeilnehmerInnen mit vielen Stunden im Mobilen Dienst (Taina, Sandra, Ditmar, Thomas) Wenige Stunden: Gabi (jetzt Schulleitung), Bärbel – jetzt aber nicht dabei); Schulleitung: Hartwig, Bernhard; Uni: Bastian
    - Umstellung der Frage: Was ist daran der Vorteil?
- Die Diskussion verläuft ruhig, kleine Abgrenzungen – die noch nicht zu Spannungen führen, sondern eher die Breite eines Feldes verdeutlichen?!
- Stichwort: Ich als Schulleiter weiß dann ja auch gar nicht mehr was die da machen?! Gelächter! + Problem der Vereinzelung Kopfnicken!
- Zustimmung zu Argument: Nicht Stundenansatz/ Aufteilung ist entscheidend, sondern die konkrete Vernetzung vor Ort und v.a. die Nähe und persönliches Kennen der Netzwerkpartner – div. Zustimmungsbekundungen
- **Zusammenfassung: „sowohl als auch“ durch Bastian**

- **Neues Argument: Bezug zur Altersgruppe/ Schulrealität (Sek I zu GS)**
- **55:30 klare Gegenposition gegen aktuelle Unterrichtstätigkeit neben Mobilen Dienst von Thomas**
- **Widerspruch von Ditmar: Beispiel der Fachberater aus Sek I an Grundschule – Vorwurf des Unwissens über Schulalltag oder an junge Kolleginnen z.B. wenn eine Empfehlung nicht gegriffen hat**
- **Aspekt: Ausbildung zu Beratung – bei Konflikt aber keine Ahnung von Unterricht**
- **Widerspruch: Das ist Argument für gute Beratungsausbildung; Unterrichtserfahrung und –wissen hilfreich, aber ohne Beratungswissen nicht nutzbar.**
- **Widerspruch: Bsp. Psychiater – vllt. gut in Beratung, aber keine Ahnung von Schule/ Schulalltag; Bsp.: Kollegin beraten die eine Gesicht so hat, weil das alles zu viel ist, einfach zu sagen, mach` das mal so und so … geht nicht**
- **Ergänzung: bisher neue Kollegen in die Förderschule (getauft haben), dann ins RIK. Das geht nun nicht mehr… die müssen sich dann im sGv im gemeinsamen Unterricht beweisen, bevor sie beratend tätig werden**
- **Ergänzung: Problem Ressourcen – Arbeit im Team in sGv beim aktuellen Stundenansatz kaum möglich. – Unverbindlichkeit der Ressourcen im Mobilen Dienst (mal mehr, mal weniger); Sorge: es könnte nur noch nach Zahlen verteilt werden.**
- **Ergänzung: unterschiedlicher Ressourcenansatz in den Altbezirken und zwischen Standorten.**
- Ca. 20min

- **Zweite Frage:** Sozialpädagogen im Team
- **Aufteilung FöL machen Beratung, Diagnostik, SozPäd machen Unterstützung in Klasse und Elternarbeit (Hartwig)**
- **Widerspruch: das können auch die Lehrer machen (v.a. Unterstützung am Kind) (Ditmar)**
- **Wünschenswert ist Beratung UND Unterstützung (dickes Ausrufezeichen)! (Hartwig) oder zwei, drei (Zustimmung Ditmar)**
- **Widerspruch: (Thomas; Rolle: Vielleicht bin ich nur deshalb hier): Beratung wirkt bei Lehrkräften und in Familie, bei Unterstützung ist die Gefahr Systeme zu stabilisieren die nicht hilfreich sind**
- Ca. 10min – war das ausreichend? Frage nach anderen Vernetzungsstrukturen? Qualitäten in der Zusammenarbeit wenn z.B. keine Sozialarbeit im Team ist, …

- **Dritte Frage:** Qualitätsmerkmale
- **Einwand: hier ist der Punkt: Unterrichtserfahrung nicht aufgelistet!!! (Bastian) Zu selbstverständlich? Problem des Fragebogens?**
- Kontinuität verhilft zu leichterem Kontakt, Niedrigschwelligkeit des Angebots
- Ergänzung: Aufgabenstellung muss klar sein (BSp: keine Vermischung von sGv und Mobiler Dienst
- Viele weitere Ergänzungen wie Kontinuität und Nähe herzustellen ist bei gleichzeitiger Klärung des eigenen Aufgabenfeldes und der eigenen Arbeitsweise

- Ich habe gepredigt: Ein Fall hat ein Anfang und ein Ende! Z.B. Abbruch wenn Eltern nicht kooperativ handeln. Zustimmung von Thomas.
- Ergänzung: Auftrag am Anfang genau definieren.
- Ergänzung: Verweis auf Unterstützung möglich; klare Beratungsausrichtung; „Baukastensystem“ am FöZ
- **Und wenn dann keine Unterstützung kommt? Das Jugendamt gibt kein SozPäd, auch wenn dies in Beratung als sinnvoll erachtet wurde. Heftige Reaktionen in der Gruppe**

- Diverse Fragen werden ausgelassen

- **Angesicht der Zeit: Sprung zu Teil IV/ Seite 16**

- Was ist das Ziel des Handelns?
- **Nach erster Definition (Kind verbleibt am Lernort) gibt es Widerspruch von Taina, Sandra und Thomas. Auf die Rückfrage was deren Ziel ist: Erstmal Schweigen… Es ist abhängig vom direkten Auftrag des Kunden.**
- **Ergänzung (Ditmar): harmonischer Übergang an FöS auch wichtiger Auftrag (wenn vorher alles gemacht wurde); Übergang ist keine Niederlage**
- **Ab her dann wieder ruhigeres Sammeln der Argumente**
- **Alles zu probieren ist wichtig!**
- **Die bestmögliche Förderung zu erreichen.**

- Entstehung der Vielfalt als Grundlage der Vielfalt (Graswurzelprinzip, Vor-Ort-Lösungen)

- **Motivation:** Weil wir Erfolg haben. Wirksamkeit erleben. Weil ich mich vorbereitet fühlte (Beratungslehrkraft, Beratungsausbildung). Nachweis, dass Schule alles getan hat bevor FöS ESE einsetzt (auch gegen Zwangseinweisung; lange Aufenthaltszeiten in FöS ESE), widrige Bedingung in sGv/ inklusiven settings; Langeweile in sGv, Langsamer Aufbau + Spaß an Tätigkeit, Flexibilität, eigene Entwicklungsmöglichkeiten – ist ein echter Schwerpunkt geworden und daneben Schule zu haben ist schwierig geworden
- **Was motiviert weiter?**
- Austausch gewährleisten (vs. Vereinzelung), Professionalität, Niederlagen auch einstecken können; Wer Klassenunterricht vermisst wird schnell versuchen zurück zu gehen. Selbstwirksamkeit: Ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen! **Widerspruch: Zielgruppe an FöS ESE schwieriger?! FöS ESE – Klassenlehrer als Arbeit mit einem Fass ohne Boden – Mobiler Dienst eher mit Erfolgen.**

- **Blitzlicht: herausragende Kompetenzen eines Sonderpädagogen im Mobilen Dienst**

- **Was sollte unbedingt erhalten bleiben:**
- Vielfalt erhalten!? Baukasten.
- Qualitätsmerkmal: Förderplanbasierte Beratung
- Solide Ressourcenbasis; bei Umgestaltung Kundensicht mitdenken; Präventive Ressource erhalten

- Vielfalt als Nutzen sehen für Dinge die man umsetzen sollte/ könnte/ …

## Inhaltliches Protokoll der „Diskurse“ innerhalb der Gruppendiskussion

Thema 1: Vollzeit- oder Teilzeitberatungstätigkeit

- Es gibt Argumente für beide Ausrichtungen
    - Wenig Stunden Beratung: Hauptaugenmerk auf Schule
    - Etwas/ vorherige Unterrichtstätigkeit -> keine Beratung/ mob. Dienst an derselben Schule
    - Ganz oder gar nicht
- Bei Auslagerung in ein BFZ könnten durch fehlende Kommunikation neue Probleme entstehen (Organisation)
- Die Region muss überschaubar sein und die beteiligten Netzwerkpartner sollten sich kennen
- Mobile Dienste sollten beides haben: viele Stunden/ wenige Stunden
- Trennung der Beratung Grundschule - Sek I
- Problem gibt es auch schon in der Ausbildung:
    - Ohne Unterrichtserfahrung ist Beratung an GS/ Sek I schwierig
- Schwierigkeiten die Organisation des mob. Dienstes zu halten

Thema 2: Sozialpädagogik im Team/ Beratung und Unterstützung

- Den Schulen Unterstützung geben
- Wo und welches Modell werden angewendet?
- Was ist der Träger bereit zu investieren.
- Man kann sagen was eigentlich gut wäre
- Die Arbeit des Sozialpädagogen als Berater im häuslichen Bereich ist auch sehr wichtig.

Thema 3: Was sind Qualitätsmerkmale?

- Kontinuität
- Klare Absprachen im Team
- Struktur: Wer ist für was verantwortlich?
- Wo ist Anfang und wo das Ende eines „Falles“
- Auftragsklärung

Thema 4: Welche Aufgaben haben wir -> stetige Weiterentwicklung

- Wo liegt der Schwerpunkt?
- Klar gesteckte Aufgaben machen die Arbeit einfacher; es kann auch auf helfende Institutionen verwiesen werden (klare Aufgabentrennung)
- Ein multiprofessionelles Team ist im Hilfeverlauf praktischer

Thema 5: Prozess der Aufgabenübernahme [Wie versteh ich meine Aufgabe]

- Alle in der Gruppe haben verschiedene Konzepte
- Wie gehe ich mit dem inklusiven setting um? Was ist darin die Aufgabe des mobilen Dienstes?
- Die bestmögliche Förderung an der ESE Schule/ Rückführung
- Bestmögliche Teilhabe

Thema 6: Was bedeutet es für den Sonderpädagogen durch die vielen Variationsmöglichkeiten?

- Er muss aushalten, dass seine Beratung nicht immer erfolgreich sein kann

Thema 7: Warum wurden so viele Varianten entwickelt?

- Viele [verschiedene] Menschenbilder und Professionen
- Persönlichkeiten prägen die eigenen Rahmenbedingungen und Projekte
- In den Regionen wurde unterschiedlich gearbeitet und sich unterschiedlich weiterentwickelt
- Dort wo es mobile Dienste sind, gibt es nicht mehr so viele Schüler an den Förderschulen

Thema 8: Motivation Sonderpädagoge im Mobilen Dienst

- Ausgestiegen, weil zu viele Schulen und zu wenige Stunden
- Unzufriedenheit über Bedingungen an der Förderschule
- Kinder gegen Elternwillen an die Förderschule
- Unzufriedenheit mit inklusivem setting – man fühlte sich unwirksam in diesem setting
- In zu vielen RIK Schulen gleichzeitig
- Der mobile Dienst fühlt sich wirksamer an, als das RIK
- Hohe Flexibilität im Vergleich zur Schule
- Wenn man sich gut auf diese neue Situation einlassen kann/ es ist ein anderer Arbeitsschwerpunkt im Gegensatz zur Schule
- Selbstwirksamkeit
- Andere Rolle im Förderprozess

Thema 9: Schlussblitzlicht: Was sollte der Sonderpädagoge haben um im mob. Dienst tätig zu sein?

- Dialogfähigkeit, Offenheit, Moderationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit, hohe Toleranz, Neugier, Empathie
- Beratungskompetenzen
- Fähigkeit auf die Meta- Ebene einzugehen
- Selbstreflexion
- Teamfähigkeit
- Unglaublich große Vielfalt ist wichtig für den mobilen Dienst
- Schwerpunkt: Förderplanbasierte Tätigkeit
- Idee: Baukasten
- Es werden Ressourcen benötigt
- Wie kann ich von den anderen profitieren?
- Was macht der andere? Was können wir davon gebrauchen?

# Postskriptum der Gruppendiskussion

1. Zusammenfassung der Rahmenbedingungen

   Die Gruppendiskussion zur Delphi- Studie fand am 16. 7. 2014 in der Universität Oldenburg statt. Es nahmen neun Personen teil, davon kam eine erst am Ende der Diskussion. Sechs Teilnehmer hatten an der Delphi- Studie teilgenommen, drei waren hinzugeladen worden. Zum Teil sind die Teilnehmer dem Moderator persönlich bekannt. Teilgenommen haben drei Schulleitungen von Förderschulen, fünf Förderschullehrkräfte im Mobilen Dienst sowie ein Universitätsangehöriger (Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ emotionale und soziale Entwicklung). Die Teilnehmer kamen aus Aurich, Emden, Osnabrück, Rastede, Oldenburg, Verden und Göttingen.

   Als Beobachter und Protokollanten wurden vier studentische Hilfskräfte eingesetzt. Es wurde eine Videoaufnahme gemacht, aus technisch- räumlichen Gründen konnten aber nicht alle Teilnehmer gefilmt werden. Die studentischen Hilfskräfte protokollierten: Diskursverläufe, Einzelbeiträge, Beitragsreihenfolge, die Situation im Vorfeld

2. Zusammenfassung spontan als wichtig erachteter Gesichtspunkte

   Die Themen des Leitfadens/ der Tischvorlage wurden zunächst der Reihe nach bearbeitet. Da nicht alle Themen bearbeitet werden konnten, entschied der Moderator zu den Fragen aus der Theorie R. Hackmans zu wechseln.

   So wurden die Themen: Unterrichtserfahrung als Kernkompetenz, Aufgaben und Grenzen Mobiler Dienste, Qualitätsmerkmale und Ethos und Motivation eingehend diskutiert.

   Kernaussagen waren:

   Der Mobile Dienst hat einen Anfang und ein Ende.

   Unterrichtserfahrung kann sich hilfreich auswirken.

   Eine fundierte Beratungsausbildung ist wichtig.

   Nachher weiß ich als Schulleiter nicht mehr was die Leute machen.

   Gefahr der Vereinzelung.

   Unterstützung und Beratung – nur von wem? Das Baukastenprinzip als ein passendes Bild.

   Angst, dass nur noch Zahlen zählen.

   Selbstwirksamkeit

   Insgesamt erscheint die Gruppe eher homogen. Das Spektrum ist durchaus durch Spannungen gekennzeichnet, wobei Brücken gebaut wurden (z.B. bzgl. Beratung und Unterstützung; Vollzeit oder Teilzeit; Thema: Unterrichtserfahrung)

Überraschend war, wie wenig auf grundsätzliches abgehoben wurde oder wie selten etwas als unumstößlich eingebracht und dann auch so behandelt wurde. Die Widerstände wurden schnell mit Brücken versehen und die Kommunikation verlief dann harmonisch. Klare Gegenpositionen wurden so z.T. wieder aufgelöst.

3. Zusammenfassende Bemerkungen zur Gruppendynamik

Die Teilnehmer interagieren v.a. in eigener Sache für ihr Heimatsystem/ ihre eigenen Erfahrungen. Herr Schrape übernimmt dazu zwei Rollen: der (Hinter)Fragende und der Mahner. Herr Backenköhler formuliert an einer Stelle seine Rolle als: Beratung steht im Vordergrund. Herr Rieß definiert seine Rolle als: der Blick von außen. Frau Kurth und Frau Schmidt, sowie Herr Dörrie und Frau Feder stehen in erster Linie für ihren Ansatz bzw. ihre erlebten Erfahrungen.

Die Diskussion verlief innerhalb der Fragen überraschend mit Widersprüchen bzw. Ergänzungen. Sie blieb im Wesentlichen innerhalb der Struktur der Tischvorlage, nur dass Teile nicht besprochen werden konnten und vom Moderator übergangen wurden. Zum Ende hin sind die Fragen nicht mehr stark ausdifferenziert worden und die jeweilige Kernthematik wurde unklar. Der Zeitdruck hat dazu geführt, dass einige Diskussionen vllt. zu früh abgebrochen wurden. Gerade die ersten beiden Fragen aber sind ausreichend besprochen worden ohne dass weitere Aspekte hinzukamen. Es herrschte eine Art thematischer Konsens über diese beiden Themenfelder.

Besonders auffällige Wendungen und Brüche gab es nicht, sondern eher Widersprüche und Ergänzungen, die aber über Brücken verbunden wurden und eher zu einem Spektrum gehören, denn offene Gegensätze oder Unvereinbares sichtbar machen.

4. Auflistung szenischer Auffälligkeiten

Spannend waren offen angesprochene Widersprüche, die oft sprachlich so angekündigt wurden. Es wurde viel gelacht und gescherzt.

Insgesamt verlief die Gruppendiskussion harmonisch, Phasen der Konzentration lösten sich mit Beiträgen usw. ab. Die Frage der Unterrichtserfahrung wurde ausgiebig diskutiert, ebenfalls die Frage nach dem inklusiven Bildungsauftrag. Alle kamen zu Wort, aber nicht gleichmäßig. Herr Schrape fungierte oft als Fragensteller und Mahner, Herr Rieß brachte verschiedene Blickwinkel von außen herein. Mehrheitlich ging es um die jeweiligen Heimatsysteme.

Die Körpersprache war eher dezent, die Teilnehmer haben sich einander zugewandt. Vereinzelt gab es kleine Nebengespräche und kurze Kommentare, die dann teilweise lustig gemeint waren und die Atmosphäre lockerten. Wenn gelacht wurde, lachten alle.

5. Reflexion der eigenen Rolle und Befindlichkeit

Die eigene Moderation wurde als mühsam erlebt. Die Rolle des thematisch kaum eingreifenden Moderators war ebenso schwierig, wie Passagen des Überlegens in der Teilnehmerrunde. Am schwierigsten war aber mit der Fülle an Fragen und der Daten aus der Tischvorlage sinnvoll umzugehen – so entstand ein neuer, inhaltlich verkürzter, Verlauf der Gruppendiskussion. Die starke Strukturierung durch die Tischvorlage wurden genutzt,

der inhaltliche Input viel weniger – da stand oft die Frage/ das eigene Bedürfnis im Raum, doch nochmal in die Diskussion einzugreifen.

6. Anregungen und Ideen für den weiteren Prozess

   Wichtig für die Auswertung wird sein, die Ergebnisse der Erhebung und der Delphi-Befragung mit denen der Gruppendiskussion zu triangulieren und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. So bleibt jeder Teil ungenügend.

   Wichtig für die Auswertung sind die Einzelaussagen und die Brücken dazwischen, um herauszuarbeiten, was die Diskussion zusammengehalten hat und wenig Spannung hat aufkommen lassen. Ein möglicher unausgesprochener Gruppenkonsens, bzw. ein Feld der Übereinkunft, kann erschlossen werden. Evtl. ist dies aber auch ein Zeichen nicht erreichter Tiefe bzw. einer mangelnden Meta- Kommunikation. Unter den Praktikern ist ein „sowohl-als-auch" möglich und könnte Kernpunkt der gesamten Diskussion und Argumentation sein.

7. Sonstige Auffälligkeiten

   Die Außen-Perspektive kam sehr selten zu Wort. Sie hat an einigen Stellen interessante Wendungen hineingebracht.

   Gabi Feder sprach v.a. als ehemalige Sonderpädagogin in einem Mobilen Dienst – erwartet worden war eine Argumentation als Schulleiterin einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (z.B. stärker von den Kindern/ Jugendlichen aus, bzw. den spezifischen Anforderungen im intervenierenden/ rehabilitativem Kontext).

   Die Tischvorlage war wenig Gegenstand der Diskussion, sondern lediglich Ausgangspunkt. Gegenstand war in der Regel der Austausch zwischen den Heimatsystemen.

**Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS**

**Unterkategorie 1: Vollzeit- oder Beratungstätigkeit von Sonderpädagogen in MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/ 1i | Also wir haben alles, wir haben insgesamt fünf Kollegen im Mobilen Dienst mit relativ vielen Stunden zwanzig und zwölf. Und die anderen haben immer nur zwei oder vier Stunden. Und es gibt für alles Argumente pro und wieder. Ja das ist so. | wir haben fünf Kollegen mit zwanzig und zwölf Stunden<br>die anderen haben zwei oder vier Stunden. | Sonderpädagogen arbeiten mit unterschiedlich großem Stundendeputat im MoDiBUS | Sonderpädagogen arbeiten mit unterschiedlich großem Stundendeputat im MoDiBUS | Stundendeputate<br>- unterschiedlich große Stundendeputate im MoDiBUS<br>-> Entscheidung ist auch abhängig von persönl. Werten und Vorstellungen |
| | Letztendlich die, die mit vielen Stunden sind, die haben die Möglichkeit sich sehr gut selbst zu organisieren weil sie einfach nicht abhängig sind von den/also nicht so viel/ein paar Stunden sind es/von den Stundenplänen. Das ist einfach ein wertvoller Bereich. | die mit vielen Stunden haben die Möglichkeit sich sehr gut selbst zu organisieren<br>sie sind unabhängig von den Stundenplänen.<br>Das ist wertvoll | Sonderpädagogen mit vielen Stunden sind unabhängiger | Sonderpädagogen mit hohen Stundendeputaten sind unabhängiger.<br>MoDiBUS mit hohen Stundendeputaten pro Kollege/in sind sehr gut organisierbar<br>Ein höheres Stundendeputat geht mit einer Spezialisierung und mehr Verantwortung für das Arbeitsfeld einher | große Deputate:<br>- größere Unabhängigkeit<br>- gut zu organisieren<br>- größeres Verantwortungsgefühl für Arbeitsfeld<br>- stärkere Spezialisierung |
| | Die anderen die mit wenigen Stunden da sind die haben ihren Hauptarbeitspunkt in der Schule/noch in der Förderschule/noch im Förderzentrum. Haben vielleicht auch einen aktuelleren Bezug zu Kindern mit Lern-und anderen Schwierigkeiten. Muss nicht unbedingt wichtig sein, aber die stecken halt mehr in der unterrichtlichen Praxis noch drin. Und das ist so das andere Argument für die die/also wir sind ja alle erfahrene Menschen/die alle relativ schnell und klar zu mindestens beratend tätig werden können ohne wie (unv.) allwissend oder altklug zu erschienen, sondern einfach Situationen vergleichen mit der Situation, die sie vorfinden für ein Kind in der Situation und der Situation | die mit wenigen Stunden haben ihren Hauptarbeitspunkt im Förderzentrum.<br>Sie haben vielleicht einen aktuelleren Bezug zu Kindern mit Lern-und anderen Schwierigkeiten.<br>Sie sind in der unterrichtlichen Praxis drin.<br>wir sind alle erfahrene Menschen, die alle schnell und klar beratend tätig werden | Sonderpädagogen mit wenig Stunden organisieren parallel Klassen, Unterricht und besondere Förderung<br>Sonderpädagogen können beraten, ohne als allwissend oder altklug wahrgenommen zu werden | | Kleine Deputate: |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | die sie selber organisieren würden wenn sie selber in der Situation wären. Ein bisschen Erdung in der Unterrichtspraxis finde ich ganz gut. | können ohne allwissend oder altklug zu erscheinen<br>die Situationen der Kinder vergleichen mit der Situation, die sie selber organisieren würden<br>Erdung in der Unterrichtspraxis finde ich gut. | | In unterschiedlichen Phasen (Einstieg, persönl. Gründe) kann es gut sein mit weniger Stunden im MoDiBUS zu sei | - = parallele Arbeitsfelder, z.B. Unterricht, sGv<br>- Stundendeputate können sinnvoll verkleinert werden (z.B. Einstiegsphase, persönl. Gründe)<br>d.h. große Stundendeputate werden als sinnvoller betrachtet |
| | Es gibt ja Modelle wo die ganz raus sind, und da ist halt wirklich, die sind gut/sehr gut organisierbar für sich. Also die sind sehr gut organisiert. | Die Modelle, in denen die Kollegen ganz raus sind, die sind sehr gut organisierbar | MoDiBUS mit hohen Stundendeputaten pro Kollege/in sind sehr gut organisierbar | Sonderpädagogen mit wenig Stunden organisieren parallel Klassen, Unterricht und besondere Förderung | Belastungen (v.a bei kleinen Deputaten):<br>- versch. Standorte<br>- versch. Arbeitsfelder<br>-> Zeit- und Termindruck<br>-> Spezialisierung kaum möglich<br>-> innere Konflikte durch |
| | Es ist schwieriger umso mehr man in der Schule noch drin steckt. Und das ist manchmal hetzig. Das sehe ich für die Kollegen. Mit wenigen Stunden und dann (unv./räuspern). Das spricht dafür/doch mehr dafür, mit vielen Stunden drin zu sein. | Für Kollegen, die viel in der Schule tätig sind, ist es manchmal hetzig.<br>Das spricht dafür mit vielen Stunden drin zu sein. | Die Anforderungen verschiedener Arbeitsfelder erzeugen Zeit- und Termindruck | | |
| 1/1b | Aber wie gesagt, so ein bisschen unterrichtliche Tätigkeit kann verkehrt nicht sein. Ich finde auch die … | *etwas* unterrichtliche Tätigkeit kann verkehrt nicht sein<br>auch die Kombination *von Mobilen Dienst* mit sonderpädagogischer Grundversorgung oder inklusiver Förderung in der Sek.I durchaus machbar | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder können von einer Sonderpädagogin abgedeckt werden | In verschiedenen Arbeitsfeldern an verschiedenen Standorten tätig zu sein ist eine Mehrbelastung.<br>Die Anforderungen verschiedener Arbeitsfelder erzeugen Zeit- und Termindruck<br>Die Tätigkeit im MoDiBUS hat | |
| | …, wenn die Arbeit im Mobilen Dienst dann nicht an der Schule ist wo man selber tätig ist. Also dass sollte man schon voneinander trennen, | Die Arbeit von Mobilen Dienst und sonderpädagogische Grundversorgung oder | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder einer Sonderpädagogin | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | weil wenn man das nicht trennt vermischt sich da was, was sich nicht vermischen muss. | inklusiver Förderung in der Sek I darf nicht vermischt werden | sollten an unterschiedlichen Schulen angeboten werden | weniger geregelte Arbeitszeiten.<br><br>Verschiedene Arbeitsfelder erschweren eine ausreichende Qualifikation und Spezialisierung | unterschiedliche Rollen/ Anforderungen<br><br>-> äußere Konflikte durch unklare Rollen<br><br>- wenig geregelte Arbeitszeiten |
| 1/1g | Da das für uns nicht möglich ist, da wir nur ein Team für Stadt und Landkreis sind gibt es für mich genau das Problem. Das ist das Argument für mich warum ich sage, ich möchte gerne ganz raus aus der Schule. Es ist aber ein sachlogisches Problem weil ich auch an Schulen beraten muss an denen ich selber bin. | Da es nur ein Team gibt, möchte ich ganz in Beratung gehen, um nicht dort zu beraten wo ich auch anderweitig fördere und unterrichte | | | |
| 1/1h | Und da wir ja an Schulen beraten in denen wir vorher tätig waren. Das schließt sich aus. Das sind die schlimmsten Beratungssettings. Die gehen eigentlich nicht. Das melden die Kollegen die wir beraten zurück und das empfinden wir auch selber so. | Die schlimmsten Beratungssetting sind die an den Schulen an denen wir vorher tätig waren.<br><br>Das Empfinden wir so und die zu beratenden Kollegen melden dies ebenfalls zurück | Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu erschwerten Bedingungen für Beratende und Zu-Beratende. | ~~Wenige Unterrichtsstunden sind für eine Expertise darin nicht hilfreich.~~ | Vorschläge:<br><br>- wenn unterschiedl. Arbeitsfelder, dann an versch. Schulen<br><br>- zeitl. Trennung der Tätigkeiten |
| | Und ich/bevor ich Vollzeit in den Mobile Dienst gegangen bin, war ich vorher in verschiedenen inklusiven Settings plus Mobilen Dienst und ich fande das sehr, sehr belastend. Und ich hatte immer das Gefühl zerrissen zu sein zwischen diesen verschiedensten Anforderungen und das war für mich auch schwierig das tatsächlich zu trennen. Da bin ich die Person, da habe ich die Aufgaben und nur die und in dem Job mache ich das und dann mache ich etwas ganz anderes obwohl ich in beiden ja eigentlich als Förderschullehrerin bin. Also da tatsächlich für mich auch die Rollen zu klären aber auch die Aufgaben wirklich so zu trennen und auch für die Personen mit denen ich umgehe das deutlich z machen, dass ich jetzt zwar als Förderschullehrerin da bin, aber als die die im | Ich war gleichzeitig in verschiedenen inklusiven settings und im Mobilen Dienst und fühlte mich durch die verschiedenen Anforderungen wie zerrissen.<br><br>Es war schwierig das zu trennen.<br><br>Da musste ich für mich meine jeweilige Rolle klären, und auch der Kollegin die ich berate.<br><br>Eigentlich finde ich die Anforderung, dass man mal | Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu inneren Konflikten bzgl. der verschiedenen Anforderungen.<br><br>Vermischte Arbeitsfelder erfordern eine Rollenklärung für Beratende und Zu-Beratende | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder können von einer Sonderpädagogin abgedeckt werden<br><br>Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu erschwerten | Unterrichtserfahrung:<br><br>- Unterrichtserfahrung in eigener Klasse schwindet – Was werden die Folgen sein?<br><br>- zukünftig kann die Unterrichtserfahrung auch in inklusiven settings |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | RIK tätig ist. Und in dem anderen Setting die Förderschullehrerin bin die Beraten kommt, weil ich ja im RIK auch berate. Also das fande ich sehr sehr sehr schwierig. Und (unv.) eigentlich auch, dass es die Verbindung gebe muss, dass man mindestens einmal irgendwann Unterrichts Tätigkeit erlebt haben muss und gemacht haben muss. | Unterricht erlebt und gemacht haben muss auch schwierig. | | Bedingungen für Beratende und Zu-Beratende.<br>Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu inneren Konflikten bzgl. der verschiedenen Anforderungen.<br>MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder einer Sonderpädagogin sollten an unterschiedlichen Schulen angeboten werden.<br>Eine zeitliche Trennung der Tätigkeit in unterschiedlichen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ist eine sinnvolle Variante | erworben werden<br>- (Ist) Unterrichtserfahrung (ist) die Basis für Glaubwürdigkeit ?/!<br>-> hält die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent!<br>-> wird v.a. von FöL Kollegen vermutet, aber auch (nicht) von Zu-Beratenden (Gegenaussage!)<br>-> Unterrichtserfahrungen zu nutzen muss gelernt werden/ eingebettet sein (Beratungstechnik/ Supervision/ kooperatives Handeln))<br>-> gute Ideen für Unterricht vorhalten zu |
| 1/1i | 20 Jahre | 20 Jahre Unterrichtstätigkeit | | | |
| 1/1h | Ja und da kann ich einfach nicht also da denke ich dafür sind wir zu jung im BUS. Also mit unseren eineinhalb Jahren, das ist noch sehr nah dran mit Unterrichtstätigkeit. | Wir arbeiten eineinhalb Jahre in diesem Konzept und die letzte Unterrichtstätigkeit ist nicht lange her. | In den neu geschaffenen MoDiBUS ist die letzte Unterrichtstätigkeit der Sonderpädagogen noch nicht lange her | | |
| | Ich weiß nicht wie ich das in 15 Jahren beurteilen würde. | Die Folgen eines längeren Abstandes zur Unterrichtstätigkeit für meine Arbeit im MoDiBUS kann ich nicht abschätzen | Die Folgen einer längeren Pause zur Unterrichtstätigkeit ist noch nicht abzuschätzen | | |
| 1/1b | Deswegen bin ich auch dafür ein Stück Unterrichts Tätigkeit beizubehalten. Ich glaube, ich glaube das es gut ist für die Kollegen und Kolleginnen die das tuen. Glaube das das auch für Schulleiter gut ist noch Unterricht zu machen. Ich glaube auch, dass es für Hochschule gut wäre noch die eine oder andere Stunde Unterricht zu machen um nicht abzuheben. Um glaubwürdig zu bleiben. Ich benutze mal den Begriff. | Unterrichtstätigkeit ist gut für die Kollegen (wie auch für Schulleitungen und Hochschuldozenten) um nicht abzuheben und um glaubwürdig zu bleiben. | Unterrichtstätigkeit ist eine Basis, um glaubwürdig handeln zu können | | |
| 1/1g | Ich würde da total zustimmen, ich kann das auch nur für meine persönliche Ressource sagen weil ich habe auch lange bevor ich in der Beratung | In verschiedenen Aufgaben hatte ich immer das Gefühl nichts gut machen zu können. | Verschiedene Arbeitsfelder erschweren eine ausreichende | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | war, war ich auch in verschiedenen Aufgaben. Und das habe ich schon immer gehasst, weil ich immer das Gefühl hatte ich kann nichts gut machen, ich kann mich nirgendwo zu 100% anbinden. Also das ist so zu sagen per se der Knackpunkt. | Ich kann mich dann nicht zu 100% anbinden. Das ist für mich der Knackpunkt. | Qualifikation und Spezialisierung | Bisher haben die meisten Kollegen im MoDiBUS Unterrichtserfahrung. Das ändert sich nun. Die Gefahr für mangelndes Verständnis für die Zu-Beratenden ist groß.<br><br>Unterrichtstätigkeit ist eine Basis, um glaubwürdig handeln zu können.<br><br>Es gibt andere Professionen die zu schulischen Themen beraten, denen aber der Zugang zu den Alltagsproblematiken fehlt.<br><br>Eine eigene Unterrichtspraxis hält den Sonderpädagogen die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent.<br>Die Förderschulkollegen | können wertet die Arbeit auf<br>-> eigener Unterricht kann als Experimentierfeld für Maßnahmen genutzt werden<br>-> Selbsterfahrung (Unterricht)steht am Anfang<br>-> die Beratungsqualifikation kommt zu kurz<br><br>Teamstruktur<br>- MoDiBUS organisieren sich zunehmend selbst/ SL haben weniger Einblick<br>-> ModiBUS entwickeln eigene, klare Arbeitsaufträge<br>-> Weisungsbefugnisse z.B. um Minderleistungen zu sanktionieren |
| | Und ich finde alle Argumente einleuchtend und ich finde die Entscheidung wie das/das kann ich tatsächlich nur für mich persönlich sagen. Und aufgrund der Sachlage, dass wir nur ein Team haben wäre ich bei mir/also ich habe ja viele Jahre Unterrichts Erfahrung. Ich bin jetzt auch noch parallel in der Schule. Das hat ja Vorteile aber für mich persönlich unter dem Strich würde ich für ganz plädieren. Für ganz oder gar nicht. Ich bin da auch bei so einem Model/keine Ahnung/ vier Jahre Beratung, vier Jahre ein Durchgang. Weil ich habe es auch noch nie gemocht, nur mit ein paar Stunden irgendwo in Schule zu sein weil ich immer das Gefühl hatte, das ist auch doof. Dann würde ich gerne ganz in Schule und dann ganz in Beratung. Also ich glaube | Das ist eine persönliche Entscheidung.<br><br>Aktuell in der Schule zu sein hat für mich auch Vorteile, unterm Strich würde ich aber für ganz plädieren.<br><br>Ein Modell für mich wäre auch Ganz in Beratung oder ganz in Schule und nach vier Jahren wechseln. | Die Entscheidung zu Aufgabenvielfalt bzw. -spezialisierung ist auch abhängig von persönlichen Werten und Vorstellungen<br><br>Es ist außerdem eine zeitliche Trennung der Tätigkeit unterschiedlichen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern möglich. | | |
| 1/1h | Und ja, die man berät fragen ja auch nach. Sie fragen ja. Was macht ihr denn sonst so? Habt ihr denn mal unterrichtet? wisst ihr denn wie das geht? habt ihr denn mal eine Klasse geleitet? kennt ihr denn solche Schüler? also die Fragen sind ja ständig da. Direkt oder indirekt. | Die zu Beratenden fragen indirekt oder direkt, ob man denn Unterrichts- und Schulerfahrung hat. | Für die Zu-Beratenden ist die Unterrichtspraxis der Beratenden ein wichtiges Qualitätsmerkmal. | | |
| 1/1c | Also da denke ich habe/auch auf meinem Hintergrund. Ich habe 20 Jahre lang schwierige Kinder unterrichtet/von der Glaubwürdigkeit her immer Vorteile. Ich muss nicht begründen, dass ich da irgendwas sagen kann zu Unterricht | Wenn die zu Beratenden wissen, dass ich Ahnung von Unterricht habe (20 Jahre Erfahrung), profitiere ich davon. | Sonderpädagogen profitieren davon wenn sie eine Expertise in Unterrichtspraxis nachweisen können. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | weil das weiß einfach jeder, da profitiere ich natürlich von. | | | vermuten eine starke Entfremdung von Unterricht und eine fehlende Basis.<br><br>Für die Zu-Beratenden ist die Unterrichtspraxis der Beratenden ein wichtiges Qualitätsmerkmal.<br><br>~~Bei Fachberatern und jungen Kollegen, wird fehlendes Verständnis für die jeweilige Situation des Zu-Beratenden auf mangelnde Unterrichtspraxis zurückgeführt.~~<br><br>Die Zu-Beratenden fragen nicht nach aktueller Unterrichtspraxis.<br><br>Eine eigene Unterrichtspraxis kann hilfreich sein, damit die Beratung für die Zu-Beratenden glaubwürdig wird, ist aber keine | sollten bei SL liegen<br><br>- MoDiBUS Teammitglieder müssen eng zusammenarbeiten<br><br>-> können fachliche Tiefe und Breite besser nutzen<br><br>- verhindern Vereinzelung<br><br>-> erhalten/ verbessern ihre Expertise (Kollegiale Beratung/ Supervision – gem. Fortbildung und Qualifikaion)<br><br>Netzwerk<br><br>- ein überschaubares Arbeitsfeld hilft Netzwerke zu bilden/ Kooperationen einzugehen |
| | Trotzdem war für mich der Punkt irgendwann, dass ich mich auch entscheiden wollte. Ich habe den Mobilen Dienst ja so Stück für Stück aufgebaut (unv.) ich kriege das eigentlich auch von meiner Persönlichkeit her nicht mehr so richtig vereinbart weil ich fand einfach als Lehrer Unterricht und auch als Lehrer Elterngespräche ist ganz was anderes als das was ich im Mobilen Dienst mache. Von daher war das für mich so/war die Entscheidung klar, dass ich nur eins machen konnte ab einem gewissen Punkt. | Unterricht und Elterngespräche als Lehrer sind für mich etwas anderes, als wenn ich dies im Mobilen Dienst mache – deshalb kam ich an den Punkt mich entscheiden zu müssen.<br><br>Ich konnte meine beiden Tätigkeiten mit meiner Persönlichkeit nicht mehr so richtig vereinbaren. | Die Aufgaben in den sonderpädagogischen Arbeitsfeldern sind unterschiedlich. Diese Unterschiede müssen ausgehalten werden oder führen zu einer Entscheidung für ein Arbeitsfeld. | | |
| | Und ich würde aber auch wiedersprechen und sagen so eins zwei Stunden nur um drin zu bleiben, ich glaube das das nicht wirklich was bringt. Ich glaube das sehen wir auch bei Seminarleitern und bei manchen Kollegen, ich glaube das ist auch keine wirkliche unterrichtliche Tätigkeit. Ich würde das jetzt nicht wirklich als wichtig ansehen. | Ein oder zwei Stunden im Unterricht bringt nichts, da es zu wenig ist.<br><br>Das sieht man bei Seminarleitern und einigen Kollegen.<br><br>Das ist einfach keine richtige Unterrichtstätigkeit.<br><br>Daher finde ich das nicht so wichtig. | Wenige Unterrichtsstunden sind für eine Expertise darin nicht hilfreich. | | |
| | Ich plädiere eher dafür das voll zu trennen, wobei da man auch Unterscheiden muss/ich glaube das auch eine Berechtigung hat das manche Kollegen mit wenigen Stunden/ ich glaube das ist auch durchaus machbar aber ich glaube es ist wichtig, dass wenn wir jetzt eine Schule haben oder demnächst Förderzentrum, dass es da auch welche gibt, die das wirklich dann voll machen und manches mit koordinieren und so weiter. Wobei nichts für mich dagegen | Es sollte voll getrennt werden, aber es sollte auch möglich sein mit wenigen Stunden z.B. einzusteigen, hineinzuwachsen in die Aufgabe.<br><br>Es muss nicht jeder in Vollzeit tätig sein, aber irgendwann finde ich diese Festlegung im Prinzip sinnvoll. | In unterschiedlichen Phasen (Einstieg, persönl. Gründe) kann es gut sein mit weniger Stunden im MoDiBUS zu sein | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | sprechen würde wenn Kollegen das auch/(unv). manchmal muss man auch einfach nur einen Wechsel/manchmal wächst da auch jemand rein, der traut sich nicht gleich einen Spruch, der fängt erst einmal an mit dieser Aufgabe und wechselt dann/das muss nicht jeder Vollzeit aber im Prinzip finde ich die Festlegung irgendwann zu sagen, finde ich dann schon sinnvoll. | Die Kollegen in Vollzeit übernehmen koordinierende Aufgaben usw. | Ein höheres Stundendeputat geht mit einer Spezialisierung und mehr Verantwortung für das Arbeitsfeld einher | alternativlose Bedingung.<br>Eigene Unterrichtserfahrungen müssen für Beratung genutzt werden können, was aber erst gelernt werden muss.<br>Gute Ideen vorhalten zu können ist für die Zu- Beratenden wichtig.<br>Sonderpädagogen profitieren davon wenn sie eine Expertise in Unterrichtspraxis nachweisen können.<br>Eine parallele Unterrichtspraxis gibt Sonderpädagogen im MoDiBUS die Möglichkeit Maßnahmen auszuprobieren.<br>Unterrichtspraxis kann auch in inklusiven settings erworben werden. | |
| 1/1i | Unter dem Gesichtspunkt der Belastbarkeit das muss man eben auch sehen. Das ist für alle die im Mobilen Dienst mit drinnen sind, ist das natürlich deutlich schwerer an zwei Standorten zu sein. Also sowohl dem schulischen Bereich. Egal ob ich nun mit 10 Stunden drin bin oder mit 4 oder mit 15. Es ist immer ein Teil den man mitnimmt und der beratende Teil im Mobilen Dienst auch. Also ich erlebe das bei meinen Kollegen so. Als ich angefangen habe vor/so 1991, da habe ich mich gewundert, ich kam aus der E-Schule und hatte dann auf einmal/weil die Grundschulkolleginnen waren mittags fertig. Ich war mittags in der Uni zum Essen oder/habe ich vorher nie gehabt. Also es kann auch etwas Entlastendes haben, wenn man das so organisiert. Aber wenn man beides hat dann ist das schon eine Doppelbelastung. Ich merke das bei den Kollegen. Die die mit ganz wenig Stunden raus sind die haben zwar ein Organisationsproblem und auch ein zeitliches Problem aber die sind ganz klar mehr in der Schule verortet. Das ist einfach so bei uns. | Es ist eine Belastung an zwei Standorten zu sein (Unterricht an Förderschule/ Mobiler Dienst) unabhängig von Stundenzahl.<br>Im Mobilen Dienst nimmt man etwas mit, hat einen weniger geregelten Tagesablauf, bei dem die Arbeit in der Schule zum Mittag endet.<br>Es ist für die Kollegen mit wenig Abordnungsstunden eine Doppelbelastung an Schule und im Mobilen Dienst verortet zu sein | In verschiedenen Arbeitsfeldern an verschiedenen Standorten tätig zu sein ist eine Mehrbelastung.<br>Die Tätigkeit im MoDiBUS hat weniger geregelte Arbeitszeiten. | | |
| | Die anderen, das ist meine Sorge als Schulleiter, irgendwann weiß ich ja gar nicht mehr was die machen (lachen). Das ist wieder eine andere Form der Organisationsform, na ich finde es | Bei den Kollegen in Vollzeit ist es auch eine Frage der Organisationseinheit: | Die Schulleitungen haben weniger Einblick in die Tätigkeiten der Sonderpädagogen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | auch lustig aber ich mache mir ein bisschen Sorgen, wenn dann Beratung und Förderzentrum ausgelagert wird als neue Behörde, wie das angedacht ist. Dann denke ich mir wo sind die dann angesiedelt. Dann kommt es noch mehr darauf an, dass sich die Teams selbst gut organisieren und ich stelle schon fest bei uns/weil so unterschiedliche Zeitanteile da sind/das wir da doch ganz schön Schwierigkeiten haben uns überhaupt regelmäßig in diesem Kreis bei uns im Team zu treffen. Also es gibt da auch eine Vereinzelung, das ist einfach so weil jeder hat seine Stunden, einer muss da hin, einer organisiert das so ein bisschen und die treffen sich gerade mal alle zwei Monate oder so in etwa. Mehr kriegen die gar nicht hin. Dann haben wir noch Ammerland weit das Ding und das ist noch weniger organisiert weil wir wollten eigentlich gemeinsam aber ich stelle fest, dass ist eine/Fläche von Wildwuchs, hat ja auch was Schönes/ es ist so etwas doch sehr weitestgehend von einzelnen Personen getragenes. Also da so ein Netzwerk/das sind alles schöne Worte die da so stehen, das bedarf einer Organisation. Das ist auch Zeitaufwand und Kraft. Und das zu übernehmen das fehlt mir so ein bisschen hier und da weiß ich wenn das nicht bei Schule/Schulleitung angebunden ist, wo ist das angebunden, wer kümmert sich? da sind dann die Organisationseinheiten wie in Braunschweig oder so, die dann freie Träger ganztags machen, die sind dann anders organisiert. | Ich als Schulleiter weiß irgendwann nicht mehr was die machen<br><br>Es kommt dann mehr darauf an, wie sich das Team selbst organisiert.<br><br>Das sind große Zeitanteile, sich im Kreis zu treffen, sich regelmäßig zu treffen.<br><br>Es gibt da auch eine Vereinzelung und das Team trifft sich bei uns gerade mal alle zwei Monate.<br><br>Und auf Kreisebene ist dies noch weniger organisiert.<br><br>Die Vernetzung bedarf Organisation und das benötigt Zeit und Kraft.<br><br>Bei wem wird die Organisation liegen? Wer kümmert sich? Welche Formen wird es geben? | Die MoDiBUS Teams müssen sich verstärkt selbst organisieren.<br><br>Die Zusammenarbeit im Team ist unabdingbar, um z.B. Vereinzelung zu verhindern oder die Expertise zu erhalten/ auszubauen, benötigt aber viel Aufwand und Zeit. | Die Entscheidung zu Aufgabenvielfalt bzw. -spezialisierung ist auch abhängig von persönlichen Werten und Vorstellungen<br><br>Die Aufgaben in den sonderpädagogischen Arbeitsfeldern sind unterschiedlich. Diese Unterschiede müssen ausgehalten werden oder führen zu einer Entscheidung für ein Arbeitsfeld.<br><br>Sonderpädagogen in MoDiBUS haben bereits einen relativ klaren Arbeitsauftrag in der Inklusion entwickelt. | |
| 1/1e | die Frage mit der Weisung also wie bin ich weisungsgebunden. Das war bei uns auch eine ganz große Frage als ich im Beratungssystem | Wir hatten wenig Stunden und zwei Kollegen haben sich sehr | Minderleistungen einzelner Kollegen im MoDiBUS können | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | war. Und wir sind also ganz klein angefangen und hatten nur ganz wenige Stunden für den ganzen Landkreis, waren dann zu viert, 24 Stunden für einen kompletten Landkreis. Jeder hatte nur sechs Stunden, einmal Nordkreis und Südkreis und dann war das so, einer hat im Nordkreis ganz viel gearbeitet und einer im Südkreis. Und der andere, ja, das war dann alles irgendwie ein bisschen ruckelig und das dann auf einem die Arbeit lastete oder auf zwei und zwei sich so ein bisschen ausgeruht haben | engagiert, zwei haben sich eher ausgeruht. | auftreten, was die Klärung von Weisungsbefugnissen erfordert. | Die Schulleitungen haben weniger Einblick in die Tätigkeiten der Sonderpädagogen.<br>Die MoDiBUS Teams müssen sich verstärkt selbst organisieren.<br>Minderleistungen einzelner Kollegen im MoDiBUS können auftreten, was die Klärung von Weisungsbefugnissen erfordert.<br>Die Schulleitung des Förderzentrums sollte die Weisungsbefugnis haben | |
| 1/1b | Also für mich/entscheidender ist die Frage mache ich das ganz oder mache ich das mit wenigen Stunden. Ist die Frage wie ist das ganze organisiert. Weisungsbefugnis ist für mich überhaupt kein Problem, das bin ich. So | Weisungsbefugnis ist für mich kein Problem, das bin ich (Leiter eines Förderzentrums)<br>Wichtiger als die Frage Vollzeit-Teilzeit ist für mich die Frage der Organisation | Die Schulleitung des Förderzentrums sollte die Weisungsbefugnis haben. | | |
| | Jetzt kommen wir zu dem Punkt den ich eigentlich sagen will, ich glaube die Region in der man tätig ist muss überschaubar sein. | Der Punkt ist, dass die Region überschaubar sein muss. | Die räumliche Organisation muss zu Überschaubarkeit führen<br>Die Sonderpädagogen sollten die Personen und alle Facetten in ihrem regionalen Bezug kennen und sich an Netzwerken beteiligen. | | |
| 1/1e | Genau | Dto. | | | |
| 1/1b | ...und darf nicht zu groß werden. Wenn man einen großen Mobilen Dienst hat dann muss man den aufgliedern in regionale Unterbezüge. Die Leute die tätig sind müssen ihre Region sehr intensiv kennen, müssen die beteiligten Netzwerkpartner, wie das so schön heißt, kennen. Möglichst auch persönlich um eine vernünftige Kooperation da herzustellen. Und deswegen spricht für mich ganz viel auch, die Mobilen Dienste nicht zu groß werden zu lassen. | Große Mobile Dienste müssen in regionale Unterbezüge aufgegliedert werden.<br>Die Kollegen in Mobilen Diensten müssen die Region kennen,<br>müssen sich als Netzwerkpartner beteiligen<br>und die Partner kennen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Sondern in eher übersichtlichen Bereichen zu arbeiten. | | | | |
| 1/1f | Da es ja Argumente für beides gibt, vielleicht kann man dann eher davon ausgehen das nicht das eine Extrem/also das alle ganz wenig Stunden haben oder das alle ganz viele Stunden haben die Lösung ist, sondern eher genau die Mischung aus beidem um letztendlich durch Kollegen die mit einer gewissen Anzahl an Stunden noch an Förderzentren, Förderschulen tätig sind/diesen Einfluss eben in den Mobilen Dienst hinein zu bringen, aber auch Personen zu haben die sich dort fest verortet fühlen. Auch Aufgaben in dem Bereich der Koordination und Organisation übernehmen. Also vielleicht sollten Mobile Dienste genau beides haben sowohl Mitarbeiter die mit großer Anzahl von Stunden dabei sind und welche die durchaus auch noch den Bezug haben zum Unterricht, zum Förderzentrum, zur Förderschule. Vielleicht als Gedanke | Es gibt Argumente Für und Wider Vollzeit bzw. Teilzeit, daher kann evtl. die Mischung aus beidem eine Lösung sein.<br>Teilzeit- Beschäftige bringen Förderschulerfahrung ein<br>Vollzeit- Beschäftigte übernehmen Aufgaben der Koordination und Organisation | In einem MoDiBUS Team können die Vorteile von fachlicher Konzentration bzw. Breite der einzelnen Sonderpädagogen zusammengeführt werden. | Eine regionale Überschaubarkeit hilft MoDiBUS mit Partnern zu kooperieren und Netzwerke zu bilden.<br>Ein regional eingebundes Förderzentrum kann die sonderpädagogischen Ressourcen nach pädagogischen Erfordernissen steuern<br>~~Insgesamt findet eine Ressourcenaufstockung und -anpassung zwischen den Außenstellen der Landesschulbehörde statt.~~<br>Die Zusammenarbeit im | |
| 1/1e | Also ich fand es eigentlich immer gut, dass ich auch immer noch unterrichtet habe. Das ich dann auch einfach mal Sachen ausprobieren konnte, wenn ich irgendwelche Kinder gesehen habe und habe dann irgendwelche Ideen entwickelt. Das könnte man dann vielleicht so als Idee den Lehrern an die Hand geben, so dass ich das dann auch vorher mal bei MIR im Unterricht ausprobiert habe. Funktioniert das überhaupt. Also das ich denen dann nicht irgendetwas sage was sie sagen, ja das hört sich ja alles schick an aber das lässt sich in der Praxis leider hier nicht umsetzen bei 24/25 Schülern. Und darum auch irgendwie/das ist das was ich in der | Ich fand es gut im Unterricht Dinge auszuprobieren, um diese Ideen dann weiterzugeben.<br>So konnte ich feststellen, ob das überhaupt funktioniert.<br>So kann vermeidet werden, Dinge zu empfehlen, die die zu Beratenden Kollegen nicht annehmen können (Geht bei uns nicht mit 24/25 Schülern) | Eine parallele Unterrichtspraxis gibt Sonderpädagogen im MoDiBUS die Möglichkeit Maßnahmen auszuprobieren. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Vergangenheit so ein bisschen gehört habe, was bei uns so/das vielfach Sachen gesagt worden sind oder/(...)das Kollegen in der Grundschule beraten haben, aber die mehr aus dem Sek. I Bereich kamen und die wenig Erfahrung haben mit Grundschule. Und das ist dann einfach schwierig. Die haben dann tolle Ideen was man da ja machen könnte aber es ist irgendwie nicht praktikabel. | | | Team ist unabdingbar, um z.B. Vereinzelung zu verhindern oder die Expertise zu erhalten/ auszubauen, benötigt aber viel Aufwand und Zeit. | |
| | Und das man da vielleicht auch trennt, dass die die Beraten, also dass man da so Schwerpunkte setzt. Einmal für den Grundschulbereich und auch für den Sek. I Bereich. Das macht das glaube ich einfacher, weil da sind schon unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Bedingungen auch an der Grundschule ist irgendwie noch alles ein bisschen heimelig aber im Sek. I Bereich ist das dann<br><br>großes System einfach Kriterien einfach die das ganze etwas schwieriger machen auch mit den ganzen Fachlehrern. Das darf man auch nicht vergessen. | Es sollte auch getrennt werden zwischen Beratung im Grundschulbereich und im Bereich der Sekundarstufe I.<br><br>Die Bedingungen sind zu unterschiedlich. In der Grundschule ist eher eine heimelige Atmosphäre im Sek I Bereich sind es große Systeme und das Fachlehrerprinzip was vieles schwieriger macht | Die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe, sollten im MoDiBUS berücksichtigt sein (weitere Spezialisierung) | In einem MoDiBUS Team können die Vorteile von fachlicher Konzentration bzw. Breite der einzelnen Sonderpädagogen zusammengeführt werden.<br><br>~~Die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe, sollten im MoDiBUS berücksichtigt sein (weitere Spezialisierung)~~ | |
| | Und ich finde einfach/ich würde dafür plädieren das man einen Teil dann auch noch Unterricht macht einfach das man den Bezug zur Realität irgendwie hat. Das man da dann in seinen Gedanken dann irgendwie abdriftet. | Man sollte noch Unterricht machen, um den Bezug zur Realität zu behalten, nicht abzudriften. | Eine eigene Unterrichtspraxis hält den Sonderpädagogen die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent. | | |
| 1/1d | Ja ich bin in beiden Dingen unterwegs, im Primarbereich und im Sek. I Bereich und mich hat noch keine Kollegin gefragt ob ich tatsächlich noch unterrichten würde. Ich mache es nicht mehr, leider, (...)das hat mich noch nicht eine | Ich habe 10 Jahre unterrichtet, aber jetzt nicht mehr und ich wurde noch nie gefragt, ob ich noch unterrichten würde. | Die Zu-Beratenden fragen nicht nach aktueller Unterrichtspraxis. | Junge Sonderpädagogen sollten die Schwierigkeiten der | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Kollegin gefragt. Das glauben die oder sie unterstellen es mir automatisch. Woher die das nehmen weiß ich nicht, wer damit Schwierigkeiten hat, das sind die eigenen Kollegen an der Schule. So das die dann sagen, weißt du denn überhaupt noch wovon du da redest. Also es wird mir Rückgemeldet das das offensichtlich wohl so ist, das da wohl noch Kenntnisse bestehen was unterrichtliche Praxis angeht. Ich habe auch 10 Jahre unterrichtet. Aber merkwürdigerweise hat mich das noch nicht ein Klient jemals gefragt ob ich tatsächlich unterrichten würde. Weder im Primarbereich noch im Sek. I. | Die einzigen die danach fragen, sind die Kollegen an der Förderschule, die vermuten, dass ich nicht mehr über den Unterricht sprechen kann. | Die Förderschulkollegen vermuten eine starke Entfremdung von Unterricht und eine fehlende Basis | Unterrichtsorganisation selbst erfahren.<br>Selbsterfahrung und Entwicklung im eigenen Unterricht stehen am Anfang.<br><br>Junge Sonderpädagogen benötigen eine fundierte Beratungsausbildung.<br>Die Beratungsausbildung kommt noch zu kurz.<br>Sonderpädagogen können beraten, ohne als allwissend oder altklug wahrgenommen zu werden<br><br>Nicht alle Sonderpädagogen sind ausreichend in der Lage in Kooperation zu arbeiten bzw. fachlich ausreichend qualifiziert. | |
| 1/1e | Dann hast du ja vielleicht auch gute Ideen | Dann hast du ja vielleicht auch gute Ideen | Gute Ideen vorhalten zu können ist für die Zu-Beratenden wichtig. | | |
| 1/1d | Ja also ich glaube nicht, dass es um Glaubwürdigkeit geht. Also das man unterrichten muss um glaubwürdig zu sein. Dass das hilfreich sein kann bestimmt. | Ich glaube nicht, dass man unterrichten muss um glaubwürdig zu sein.<br>Unterrichtspraxis/ -erfahrung ist aber bestimmt hilfreich. | Eine eigene Unterrichtspraxis kann hilfreich sein, damit die Beratung für die Zu-Beratenden glaubwürdig wird, ist aber keine alternativlose Bedingung. | | |
| 1/1c | Also da würde ich wiedersprechen gerade auch auf dem Erfahrungshintergrund jetzt mit, ich sage mal mit Fachberatern die teilweise unterwegs sind und nicht unterrichtet haben oder vielleicht auch im Gymnasium unterrichtet haben dann in die Grundschulen geht und da da etwas/da ist es nämlich genau so das man das denen anmerkt und das die auch kritisiert werden. Sie kommen ja und sie haben ja gar nicht | Ich denke dass z.B. Fachberater, die vorher an Gymnasien tätig waren, dass man ihnen auch anmerkt, dass sie nicht wissen wie es in der Grundschule läuft und sie deswegen ja auch kritisiert werden.<br>Oder junge Kollegen im RIK die noch nie unterrichtet haben, | Bei Fachberatern und jungen Kollegen, wird fehlendes Verständnis für die jeweilige Situation des Zu-Beratenden auf mangelnde Unterrichtspraxis zurückgeführt. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | und/das ist ja auch unser Vorteil auch als Förderschullehrer, zu mindestens den älteren die noch unterrichtet haben, man weiß ja wir haben das irgendwann mal gemacht. Aber ich glaube wenn da/das sehen wir ja auch im RIK wenn da ganz junge Kollegen kommen die nie Unterricht gemacht haben, die haben sich da schon zu verteidigen. Und spätestens dann wenn irgendetwas nicht so läuft wie sie das empfohlen haben dann kommt das sofort/aber du hast ja auch noch nie wirklich, du weißt ja auch gar nicht wie das ist. Also ich glaube schon das | die müssen sich auch verteidigen. Spätestens wenn eine Idee von Ihnen nicht so läuft, dann wird Ihnen gesagt, dass sie ja noch nie richtig unterrichtet haben. | | | |
| 1/1i | Also wir haben ja auch eine neue Phase jetzt die kommt. Alles was jetzt studiert, wenn sich das Berufsbild ändert und auch propagiert wird von den Professoren auch der Sonderpädagogik, ihr seid nicht mehr Lehrer in dem Sinne sondern ihr seid Berater. Und das/ich finde das ist ein Knackpunkt ob nun RIK oder Mobiler Dienst oder alles weil junge Menschen die echt mit Feuer dabei sind aber ganz wenig Unterrichtserfahrung haben oder Praxiserfahrung haben dann in eine Beratung reinkommen von schwierigen Situationen. Das finde ich ist auch für die Beratenden unheimlich schwer. | Es kommt jetzt eine neue Situation, bei denen junge Kollegen von der Uni kommen, begeistert sind für Beratung, aber keine Unterrichtserfahrung haben – dann ist das eine schwierige Situation auch für die Zu-Beratenden. | Bisher haben die meisten Kollegen im MoDiBUS Unterrichtserfahrung. Das ändert sich nun. Die Gefahr für mangelndes Verständnis für die Zu-Beratenden ist groß. | | |
| 1/1d | Und das spricht dafür, dass die eine anständige Beraterausbildung bekommen. Denn wenn die das nicht haben, können sie unterrichten bis nach Meppen, das nützt ihnen überhaupt nichts, weil sie das nicht an den Mann bringen können. Also ich glaube hilfreich ist, dass sie auch im Unterricht gewesen sind oder auch noch beides tuen. Aber ich glaube, dass diese Ausbildung in Beratung zu kurz kommt. | Deswegen benötigen sie eine anständige Beraterausbildung.<br>Ohne diese können sie vllt. sehr gut und sehr viel unterrichten, aber es hilft ihnen nicht, da sie dieses nicht an die zu Beratenden vermitteln können. | Junge Sonderpädagogen benötigen eine fundierte Beratungsausbildung.<br>Eigene Unterrichtserfahrungen müssen für Beratung genutzt werden können, | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Unterricht ist hilfreich, aber die Ausbildung in Beratung kommt noch zu kurz. | was aber erst gelernt werden muss.<br><br>Die Beratungsausbildung kommt noch zu kurz. | | |
| 1/1i | Das ist das eine aber ich glaube Unterrichtserfahrung/wir haben ja nun auch mit anderen Professionen zu tun, vom Psychiater bis zum sonst wie, alle fühlen sich berufen eine Entscheidung über schulische Maßnahmen zu treffen. Da denke ich manchmal, vielleicht sind die gut in der Beratung aber die haben von der Lebenssituation Schule wenig Ahnung. Mir tut das ein bisschen leid/also ich versuche immer unsere Leute die neu kommen/wenn denn mal welche neu kommen (unv.)/ja damit die einfach Erfahrung (unv.) damit die sich einfach mal durchbeißen, durchkämpfen bevor ich dann eine Kollegin in der Grundschule oder im Sek.I Bereich berate die irgendwie so ein Gesicht hat weil das alles so viel ist und man selber sagt mach das doch einfach so. Und das ist aber nicht so einfach. Also da finde ich die Schwierigkeit. | Es gibt viele die sich berufen fühlen schulische Maßnahmen zu entscheiden, die auch gut beraten können, die aber wenig Ahnung von der Lebenssituation Schule haben.<br><br>Neue Kollegen sollen sich bei mir erstmal im eigenen Unterricht durchbeißen.<br><br>Später muss eine Kollegin beraten werden, die in großer Not ist, und man „mach das doch einfach so“ – Es ist aber nicht so einfach. Das ist eine große Schwierigkeit. | Es gibt viele die zu schulischen Themen beraten, denen aber der Zugang zu den Alltagsproblematiken fehlt.<br><br>Junge Sonderpädagogen sollten die Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation selbst erfahren. | | |
| 1/1b | Ich sehe das ganz genau so X(Vorname anonymisiert) | Dto. | | | |
| | Wir haben bei uns das/und wir machen ja schon lange Grundversorgung und auch ja schon ein bisschen länger Mobilen Dienst. Wir haben das bei neuen Kollegen eigentlich immer so gehalten, dass die erstmal in die Förderschule kommen, erstmal so getauft werden da und sich da entwickeln und Erfahrungen sammeln. Das können wir aber jetzt nicht mehr durchhalten. | Bei uns müssen die neuen Kollegen auch erstmal Erfahrungen im Unterricht an der Förderschule sammeln, sich dort entwickeln.<br><br>Das geht aber nun nicht mehr und wir benötigen andere Formen. | Selbsterfahrung und Entwicklung im eigenen Unterricht stehen am Anfang.<br><br>Unterrichtspraxis kann auch in inklusiven | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Das ist einfach so. Das heißt, wir müssen da jetzt andere Formen finden. Nur ich denke ja Unterricht und Schule macht man auch in der inklusiven Schule als Förderschullehrer. Weil die Förderschullehrer sind ja in den Grundschulen und den Sek. I Schulen nicht nur beratend tätig. Sondern die machen auch Unterricht. Und das muss einfach so deutlich werden und da müssen die sich dann beweisen. Du kennst doch auch Kollegen die in der Förderschule Unterricht gemacht haben die du aber niemals rausschicken würdest | Z.B. können die Kollegen im RIK an Grundschulen und im SekI Bereich ja auch unterrichten – dort wird ja nicht nur beraten.<br><br>Man muss sich auch im inklusiven Unterricht beweisen.<br><br>Es gibt Kollegen, die behält man lieber an der Förderschule, *(weil sie nicht in der Lage sind zu kooperieren bzw. zu wenig professionell sind)* | settings erworben werden.<br><br>Nicht alle Sonderpädagogen sind ausreichend in der Lage in Kooperation zu arbeiten bzw. fachlich ausreichend qualifiziert. | | |
| 1/1i | Ist ja auch eine Verantwortung | Dto. | | | |
| | Aber ich will da/ich meine es stimmt zu Teil nur finde ich. Weil ich glaube das/also unsere Kollegen/also wir reden ja nun schon ständig seit Jahren über Inklusion, was das für unser Berufsfeld bedeutet. Nicht nur über den Mobile Dienst. Da sind die im Mobilen Dienst glaube ich schon klarer in ihrem Aufgabenfeld. Wo unsere Kollegen die jetzt von der Integration in die Inklusion wechseln da kommt so etwas auf wie ich bin nur noch der Hilfslehrer der Hausaufgaben/der Förderlehrer ich kann nur noch Mathe und Deutsch machen und soll zu der Situation beraten. Wir sagen ja runter vom Sofa und rein in den Unterricht. Wir versuchen Kollegen mit vielen Stunden hinzukriegen, damit die auch mal sagen können hier Grundschulkollegen oder so was ich mache | Die Kollegen in den Mobilen Diensten sind sich schon relativ klar was die Inklusion für ihr Berufsfeld bedeutet.<br><br>Die Rik Kollegen müssen Unterricht machen und mit den Grundschulkollegen ein Team entwickeln.<br><br>Das ist bei zwei, drei Stunden die Woche nicht möglich. Wir versuchen immer möglichst viele Stunden deshalb rauszugeben. | Sonderpädagogen in MoDiBUS haben bereits einen relativ klaren Arbeitsauftrag in der Inklusion entwickelt. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Unterricht und so. Dann spricht man von TEAM und das ist bei zwei Stunden oder drei Stunden pro Klasse nicht möglich. Das sind so die organisatorischen Schwierigkeiten genau wie die organisatorischen Schwierigkeiten finde ich sind. Wir haben bisher immer so gehandhabt immer rausgegeben was wir irgendwie übrig hatten für den Mobilen Dienst. Wir hatten mal wieder weniger, mal wieder mehr, dann waren wir bei sieben Stunden dann bei 14 Stunden. Wir haben vor vier Jahren den Schulträger bewegt, einen Antrag zu stellen auf 40 Stunden. Der hat das bewilligt gekriegt und von der Landesschulbehörde kam, jawohl wir bewilligen ihnen/also ist 40 Stunden okay und dann kam, in Höhe von einer Förderschullehrerstunde kriegen sie Stunden. Da denke ich mir/da habe ich gar nicht mehr nachgefragt. Da habe ich gesagt das/wir geben 40 Stunden raus weil die andere Bewilligung war vorher da. Nur jetzt taucht das auf/das ist die nächste, der nächste Knackepunkt, die Personalplaner fragen an, wie viele Stunden Mobilen Dienst haben sie denn. Da habe ich gesagt 40. Ja aber ich habe hier stehen 26,5. Ich sage das ist ein Missverständnis. (lachen) Also wir haben organisatorische Schwierigkeiten, den Mobilen Dienst zu halten. Ich versuche das personell, nicht das da ständig jemand neues/die wissen das doch von der Integration. Brauchen die ein Jahr bis man überhaupt drinnen ist. Und das wird dann torpediert weil die Not haben mit den Stunden. Oder wenn wir Schulen Not haben, dann gehen wir runter auf 95% damit wir das andere noch halten können. Deshalb denke ich, noch ist es wichtig, dass da auch Schulleitung oder Förderschule als Standort das stützen kann. | Die Ressourcen sind nicht sicher, z.B. einmal hatten wir 40 Stunden bewilligt bekommen, aber im Nachgang nur eine Förderschullehrerstelle erhalten.<br><br>Eine Förderschule kann z.T. helfen die Stunden im Mobilen Dienst zu halten/ aufzufangen und somit die inklusiven Ressourcen sinnvoll zu gestalten.<br><br>Wenn es nur noch nach Zahlen geht, jemand danach entscheidet und eben die Situation nicht kennt, dann wird es vor Ort schwer. | Ein regional eingebundes Förderzentrum kann helfen die sonderpädagogischen Ressourcen nach pädagogischen Erfordernissen zu steuern (auch des MoDiBUS) | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Wenn das ganz alleine von irgendjemand anderes der nicht mehr die Person oder die Notwendigkeit so sieht sondern nur noch nach Zahlen agiert, und das ist meine Sorge grundsätzlich. Es wird nur noch nach Zahlen und nicht mehr nach Personen/wie du schon sagtest man muss jemanden kennen, man muss etwas aufbauen. Das wird nur noch nach Zahlen verteilt. | | | | |
| 1/1c | Wobei das ja nicht zwingend so sein muss. Wenn du an ein Förderzentrum denkst, kannst du da natürlich auch, erstens regional mit umgehen, zweitens kennst du auch Nasen und natürlich kümmerst du dich auch um Ressourcen. | Auch Förderzentrum werden regional mit Ressourcen umgehen können und die Regionen sind überschaubar (man kennt Partner). | Die regionale Überschaubarkeit hilft mit Partnern zu kooperieren und Ressourcen regional einzusetzen. | | |
| 1/1e | Aber ich glaube das ist auch unterschiedlich. Also ich weiß das vom (unv.DZ) Lüneburg da wurde das ganz/da gab es ja dieses Prüfsystem, das ist ja durchgängig in Lüneburg, und dass war also ganz wenig Stunden. Da war also hier im Weser Ems Raum, da haben wir immer hingeguckt und gesagt na super toll. Wir waren ja ganz wenige. Aber mittlerweile baut sich das so auf, es gibt so ein Paar größere Unterstützungs und Beratungssysteme und da wo ich herkomme aus dem System sind jetzt auch ich glaube drei volle Lehrerstellen drin. Und wir haben vorher für einen ganzen Landkreis mit noch nicht einmal einer Stelle da gearbeitet | Im Bereich Lüneburg gab es früher wenig Stellen (ganzer Landkreis mit etwas weniger als einer Stelle) – das wird jetzt ausgebaut (wie in Weser-Ems) | Insgesamt findet eine Ressourcenaufstockung und -anpassung zwischen den Außenstellen der Landesschulbehörde statt. | | |

**Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS**

**Unterkategorie 2: Für oder Wider Sozialpädagogik im Team? Wer übernimmt welche Aufgaben im MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/2b | Ich wollte gerade so einen Übergang schaffen. Ja. Weil mir so ein Aspekt ganz wichtig ist da geht es um die Frage Beratung und/oder Unterstützung. Und da geht es natürlich auch um personelle Ressourcen. Wir haben ja bei uns im MESEO, und das ist in Emden nicht anders als in Aurich, Sozialpädagogen mit eingebaut. Das war in dem Ausgangsdenkkonzept automatisch mit drinnen. Weil wir gesagt haben, was machen eigentlich die Förderschullehrer Schwerpunktmäßig. Die machen Diagnostik, gar keine Frage, die machen Beratungstätigkeiten, gar keine Frage. Aber gehen dann auch vielfach wieder weg. Vor allen Dingen wenn sie nur mit wenigen Stunden da sind. Und wer macht eigentlich, wenn ein Kind jetzt Unterstütz/was passiert da eigentlich. Und da ist Sozialpädagogik eingebaut worden. Und Sozialpädagogik eingebaut worden auch, weil Lehrer immer irgendwie Schule repräsentieren und die Sozialpädagogen dann im Kontakt zu den Eltern auch andere Aspekt mit einbringen können und das ist ganz sinnvoll. Ich bin fest davon überzeugt, dass unsere Sozialpädagogenstunden die wir im MESEO Team haben, ganz ganz ganz wichtig sind, für die Akzeptanz der Beratungsarbeit der Förderschullehrkräfte. Weil die auch sagen können, ihr kriegt jetzt mal Frau X (anonymisiert) für die nächsten zwei Monate | Förderschullehrer machen Diagnostik und Beratung – gehen dann aber vielfach weg.<br><br>Sozialpädagogen übernehmen die Unterstützung des Kindes. V.a. über die Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Sozialpädagogen sind keine Lehrer und repräsentieren nicht Schule und können im Kontakt zu Eltern andere Aspekte einbringen.<br><br>Die unterstützende Tätigkeit der Sozialpädagogen ist für die Akzeptanz der Beratung sehr wichtig. So kann z.B. das Angebot gemacht werden, dass die Sozialpädagogen eine Zeitlang mit in den Unterricht kommt. | Sonderpädagogen diagnostizieren und beraten, Sozialpädagogen übernehmen Unterstützung, v.a. in der Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Die relative Unabhängigkeit von Schule führt zu einem breiteren Kontakt der Sozialpädagogen zu den Eltern.<br><br>Die Unterstützung durch Sozialpädagogen führt zu hoher Akzeptanz auch der Beratung. | Sonderpädagogen diagnostizieren und beraten, Sozialpädagogen übernehmen Unterstützung, v.a. in der Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Unterstützung kann auch von Sonderpädagogen übernommen werden.<br><br>Die Arbeitsbereiche von Sozial- und Sonderpädagogen überlappen sich teilweise.<br><br>Sozialpädagogen können in der familiären Beratung und Unterstützung nicht durch | unterschiedliche (kommunale) Ressourcen bilden Basis für die Vielfalt der MoDiBUS<br><br>Aufgaben von Sonderpädagogen:<br>- Diagnostik<br>- Beratung<br>- Unterstützung<br>Aufgaben von Sozialpädagogen:<br>- Unterstützung (v.a. in Zusammenarbeit mit Eltern)<br>-> vergrößert die Akzeptanz auch der Beratung<br>Die Aufgabenbereich |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | kommt die zwei Mal die Woche mit drei Stunden und begleitet das auch ein bisschen. Das finde ich ist eine ABSOLUT notwendige Geschichte, dass da auch so Unterstützungsmöglichkeiten mit eingebaut werden. | | | Sonderpädagogen ersetzt werden.<br>~~Die Sozialpädagogen sollten ausschließlich die Familien unterstützen und beraten.~~<br>~~Die Unterstützung sollte im häuslichen Umfeld stattfinden.~~<br>Die relative Unabhängigkeit von Schule führt zu einem breiteren Kontakt der Sozialpädagogen zu den Eltern.<br>Sozialpädagogen haben eine wichtige Scharnierfunktion zu Eltern oder zum Jugendamt. Sie werden ernster genommen. | e überlappen sich teilweise<br>Sozialpädagogen können in der Zusammenarbeit mit Eltern nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden<br>-> relative Unabhängigkeit von Schule<br>->> werden von Eltern besser angenommen<br>-> übernehmen „Scharnierfunktion“ zu Schule oder Jugendamt<br>Sozialarbeit sollte fest ins MoDiBUS Team eingebunden sein<br>-> kombinierte Angebote möglich<br>- Unterstützung im Unterricht sollte nur selten |
| 1/2e | Wer gibt diese Stunden? | | Der Schulträger engagiert sich mit Sozialpädagogik in Schule. | | |
| 1/2b | Die hat der Schulträger und deswegen finde ich ist der Kontakt zum Schulträger ganz wesentlich. Die hat der Schulträger zur Verfügung gestellt | Der Schulträger übernimmt diese Stunden und der Kontakt zum Schulträger ist deshalb sehr wichtig. | | | |
| 1/2c | Man könnte ja Argumentieren, dass diese Arbeit durchaus Förderschullehrer machen können. Beratung und Unterstützung. Also bei uns in Osnabrück läuft das ja noch so dass wir dann auch viel Unterstützung noch vor Ort machen also | Beratung und Unterstützung können auch Förderschullehrkräfte übernehmen (wie bei uns in Osnabrück) | Unterstützung kann auch von Sonderpädagogen übernommen werden. | | |
| 1/2i | Also mit dem Kind | | | | |
| 1/2c | Auch dann Ressourcen, ja mit dem Kind | | | | |
| 1/2e | Arbeit am Kind oder Arbeit nicht direkt am Kind, das ist ja auch noch diese | | | | |
| 1/2c | Das verbinden wir ja stark miteinander immer noch. Und von daher würde ich sagen, dass wir den Schulen Ressourcen, dass den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können. Das ist ganz wichtig. Für mich auch von der Erfahrung her. Das wir nicht nur Beraten sondern das wir auch verschiedene Angebote machen können. Sei es jetzt Unterstützung bei besonders gefährlichen Situationen oder im Verstärkerprogramm mit | Beratung sollte ergänzt werden durch Unterstützung z.B. in gefährlichen Situationen oder bei der Umsetzung eines Verstärkerprogrammes.<br>Das sind zeitliche Ressourcen, die die Schulen dann bekommen. | Beratung und unterstützende Tätigkeiten sollten kombiniert angeboten werden können. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | anderen oder solche Dinge. Es werden zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Das könnte ich mir vorstellen auch über Sozialpädagogen abzuwickeln zu machen aber ich denke es ist auch eigentlich eine sinnvolle Sache wenn Förderschullehrer selbst das machen. | Das können auch Sozialpädagogen machen, aber ich finde es sinnvoll wenn dies die Förderschullehrer tun. | | Unterstützung im Unterricht sollte nur selten eingesetzt werden. | eingesetzt werden<br>-> kann fehlerhafte Systeme stabilisieren<br>Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter. |
| 1/2b | Auch | Förderschullehrer und Sozialpädagogen unterstützen beide. | | | |
| 1/2c | Ja ja klar | | | | |
| 1/2i | Wenn man genug Stunden denn dafür hat. | .. sofern Ressourcen zur Verfügung stehen | Die Angebote sind Ressourcenabhängig. | Die Unterstützung durch Sozialpädagogen führt zu hoher Akzeptanz auch der Beratung.<br>Beratung und unterstützende Tätigkeiten sollten kombiniert angeboten werden können.<br>Sozialarbeiter sollten fest ins Team eingebunden sein.<br>~~Bei entsprechender Ressourcengrundlage ist eine Kombination aus Beratung und Unterstützung gut.~~ | |
| 1/2e | Also ich glaube es ist irgendwie schwierig ist. Man weiß nicht welches Model in dem Landkreis oder in der Schule da gerade jetzt auch praktiziert wird. Das ist total unterschiedlich. Ich kenne so viele verschiedene Formen des Mobilen Dienstes, dass ich jetzt einfach sage, ja es richtet sich immer danach wo man gerade tätig ist und was der Schulträger auch ist bereit zu investieren. Und dann kann man auch nur mit den Gegebenheiten agieren. Man kann dann irgendetwas auf den Weg bringen, man kann sich tolle Gedanken machen und sagen okay wir haben hier jetzt ein schickes Konzept und beantragen das dann. Das ist das eine. Ob das dann durchkommt ist noch die andere Sache. | Die Unterschiede zwischen den Modellen sind zu vielfältig – es richtet sich also v.a. daran was der Schulträger bereit ist zu investieren. | Die Unterschiede zwischen den MoDiBUS ergeben sich sehr stark aus den bereitgestellten Ressourcen der Schulträger | | |
| 1/2b | Aber man kann sagen, was eigentlich schön wäre. Und das sage ich (lachen). Eigentlich wäre es schön nicht nur beraten sondern auch unterstützen. Das müssen nicht immer Lehrer sein, das können auch Sozialpädagogen sein. | Sofern die Ressourcen bereitgestellt werden, wäre es schön wenn MoDiBUS beraten und unterstützen. | Bei entsprechender Ressourcengrundlage ist eine Kombination aus Beratung und Unterstützung gut. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Finde ich inhaltlich auch richtig, dass auch eine andere Profession da rein kommt, weil hat n anderen Zungenschlag. Das hat noch andere Möglichkeiten mit Elterngesprächen, dazu gehört die/die werden vielleicht auch im Jugendamt ernster genommen weil sind eben keine Lehrer. Da gibt es ja auch immer so Berührungsschwierigkeiten. So das ist die inhaltliche Geschichte und die personelle Geschichte. Aber wünschenswert ist Beratung und Unterstützung und da mache ich ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. | Das können neben Lehrkräften auch Sozialpädagogen übernehmen.<br><br>Es ist gut wenn eine andere Profession dazu kommt, da diese andere Möglichkeiten mit den Eltern zu sprechen und vom Jugendamt sicherlich auch ernster genommen werden. | Die Arbeitsbereiche von Sozial- und Sonderpädagogen überlappen sich teilweise.<br><br>Sozialpädagogen haben eine wichtige Scharnierfunktion zu Eltern oder zum Jugendamt. Sie werden ernster genommen. | Nachhaltige Auswirkungen von Unterstützung sind in Frage zu stellen. Sie können auch fehlerhafte Systeme stabilisieren.<br><br>Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter.<br><br>~~Der Schulträger engagiert sich mit Sozialpädagogik in Schule.~~<br><br>~~Die Angebote sind ressourcenabhängig.~~<br><br>Die Vielfalt der MoDiBUS ergibt sich aus den bereitgestellten Ressourcen der Schulträger | |
| 1/2d | Da würde ich gerne gegen halten (lachen). Das habt ihr ja auch erwartet. Wahrscheinlich bin ich nur deshalb hier (lachen). Nein. Wir haben ja auch eine Sozialpädagogin, die ist ja auch mit einer halben Stelle drin und sie arbeitet nicht am Kind. Sie wird ganz viel mit in die Familie mit herein gebracht als Türöffner um weitergehende Geschichten mit auf den Weg zu bringen. Das ist auch total hilfreich | Die Sozialpädagogin übernimmt die Aufgabe in die Familien zu gehen – als Türöffner für evtl. weitere Maßnahmen. | Die Sozialpädagogen sollten ausschließlich die Familien unterstützen und beraten. | | |
| 1/2i | Darf ich mal Fragen wer ist wir? wo arbeitet die wo ist die bei der Schule oder | | Sozialarbeiter sollten fest ins Team eingebunden sein.<br><br>Sozialarbeiter sollten nur selten in den Unterricht gehen. | | |
| 1/2d | Ist an der Schule dran, das ist ganz hilfreich weil sie ist auch gleichzeitig unsere Schulsozialarbeiterin mit der einen halben Stelle/ mit der Halben an der Förderschule. Mit der anderen halben Stelle im MESEO Team drinnen. Und hin und wieder lässt sie sich dazu hinreißen in Klassen rein zu gehen und eine Kollegin sagte mal zu mir, von Anfang an/also bei uns ist das so die Stunden sind nicht an den Grundschulen | Die Sozialarbeiterin ist gleichzeitig Schulsozialarbeiterin an unserer Förderschule.<br><br>Nur manchmal lässt sie sich dazu hinreißen in den Unterricht zu gehen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | sondern die werden so rausgegeben wie die Fälle kommen. Nicht an eine Schule gebunden. Diese Kollegin hat sich immer gewünscht, dass doch Stunden an die Schule kommen. Und das wünscht sie sich immer noch berechtigter Weise. | | | ~~Die regionale Ausprägung der MoDiBUS ist vielfältig.~~ | |
| 1/2i | Die Lehrerin. | Eine zu Beratende wünscht sich sehr eine konkrete Unterstützung im Unterricht, aber da sie weiß dass wir das nicht machen, fühlt sie sich über die Beratung selbst kompetenter und sagt, dass sie uns eigentlich nicht mehr benötigt.<br><br>Die Schulen werden immer nach weiteren Ressourcen fragen – die auch hilfreich eingesetzt werden. Bzgl. nachhaltiger Auswirkungen stelle ich dies aber in Frage. Ressourcen stabilisieren möglicherweise Systeme, die man besser nicht stabilisiert. | Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter.<br><br>Nachhaltige Auswirkungen von Unterstützung sind in Frage zu stellen. Sie können auch fehlerhafte Systeme stabilisieren. | | |
| 1/2d | Die Lehrerin. Und die Lehrerin sagte mal zu mir, X (anonymisiert) du weißt ja nach wie vor, ich wünsche mir ja, dass wir die Stunden an die Schule kriegen. Aber weißt du wenn ihr jetzt kommen würdet für zwei Stunden, das ist wie Bonbon lutschen. Ihr seid zwei Stunden hier und das ist auch super. Und dann geht ihr wieder weg und das ist dann Mist. Und weil ihr das nicht macht ist es für mich so, dass ich weiß, ich kann mit diesen Kindern umgehen, ich bin kompetenter geworden, ich brauche euch gar nicht mehr dafür. Und das war wie Balsam für meine Seele so etwas zu hören. So natürlich, werden die Schulen immer sagen wir brauchen Ressourcen. Und es ist immer hilfreich. Das steht völlig außer Frage. Aber in den nachhaltigen Auswirkungen würde ich das dann in Frage stellen wollen. Weil möglicherweise hilft es auch, einfach Systeme zu stabilisieren, die man besser nicht stabilisiert. Und deswegen ist auch mein Plädoyer dafür, wenn es nicht zwingend sein muss/wir haben auch tatsächlich (unv.) um den Druck mal heraus zu nehmen, das waren absolute Grenzfälle, ich glaube in den zehn Jahren, da war das nur zwei Mal so. Und ansonsten findet das nicht statt. Und wir erleben das auch als sehr hilfreich und natürlich sagen die Schulen immer, aber wir hätten doch so gerne, wir würden doch so gerne (...). Da ist tatsächlich | Wenn es nicht zwingend sein muss, sollte keine Unterstützung | Unterstützung kann in Schule gegeben werden, aber nur im geprüften Einzelfall und selten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | die Unterstützung findet nicht in Schule statt aber sehr viel im häuslichen Umfeld. Und wir haben auch erlebt, die Kollegin war ein halbes Jahr krank gewesen und unsere Arbeit ist in vielen Stellen eingebrochen. Weil ich muss sagen, ich bin kein Sozialarbeiter. Ich habe es nicht drauf. Und so sehr wie ich mich auch bemühe, ich kann das Feld nicht so beackern wie es professionell gemacht werden muss. Und da habe ich für mich so gesehen, was diese Kollegin für unglaubliche Arbeit macht. Und was zusammen bricht, wenn sie es nicht macht. Ausschließlich mit Beratungstätigkeit. Wie unterstützend sie sich da auswirkt. | in der Schule gegeben werden. In seltenen Fällen schon.<br><br>Die Unterstützung sollte eher im häuslichen Umfeld stattfinden.<br><br>Die Sozialpädagogin ist sehr wichtig für die Arbeit und kann nicht durch Förderschullehrkräfte ersetzt werden – sie hat professionell Familien beraten und darüber sehr unterstützend gewirkt. | Die Unterstützung sollte im häuslichen Umfeld stattfinden.<br><br>Sozialpädagogen können in der familiären Beratung und Unterstützung nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden. | | |
| 1/2i | ...ist so vielfältig wie wir hier sitzen. Also die Schwerpunktsetzung | Die Schwerpunktsetzung ist vielfältig. | Die regionale Ausprägung der MoDiBUS ist vielfältig. | | |

## Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS

## Unterkategorie 3: Was sind Qualitätsmerkmale von MoDiBUS?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3f | Vielleicht kurz dazu noch einmal/mir fällt auf, dass der Punkt, den wir vorab ganz viel diskutiert haben, nämlich diese unterrichtliche Erfahrung oder die/der Umgang mit der Zielgruppe, dass der hier als Qualitätsmerkmal nicht so richtig wieder zu erkennen ist. Das ist irgendwie komisch weil wir das ja auch hier eigentlich einheitlich diskutiert haben und sagen es ist notwendig Erfahrung zu haben und unterrichtliche Erfahrung in der Durchführung. Vielleicht war das hier sehr selbstverständlich und deswegen wurde es nicht extra benannt | Die unterrichtliche Erfahrung ist als Qualitätsmerkmal in den Antworten der Delphi- Studie nicht direkt wiederzuerkennen. – Entgegengesetzt zur Diskussion in dieser Runde.<br>Unterrichtliche Erfahrung wird vllt. als Selbstverständlichkeit gesehen. | Unterrichtliche Erfahrung wird in den Ergebnissen der Delphi-Studie nicht als Qualitätsmerkmal hervorgehoben. | ~~Unterrichtliche Erfahrung wird in den Ergebnissen der Delphi- Studie nicht als Qualitätsmerkmal hervorgehoben.~~<br><br>Eine gute Beratung ist Grundvoraussetzung und kann bereits viel erreichen.<br><br>Kontinuität und Verbindlichkeit sind herausragende Qualitätsmerkmale.<br>~~Kontinuität führt zu sich selbst verstärkenden Prozessen bzgl. Kontaktaufnahme,~~ | - „gute“ Beratung<br>-> Freiwilligkeit der Beratung<br>- Kontinuität<br>-> kurzfristiges Handeln<br>-> Spezialisierungen im MoDiBUS Team<br>-> Kooperation im MoDiBUS Team<br>-> lokale Einbindung<br>-> Kenntnis von lokalen Angeboten und Gegebenheiten<br>- Verbindlichkeit<br>-> klare Aufgabenbeschreibungen für Beratende und Zu-Beratende<br>-> Auftragsklärung zu Beginn und im Verlauf |
| 1/3e | Also ich glaube diese Kontinuität, das würde ich auch direkt so unterschreiben weil das ist wichtig. Weil man am Anfang ja erstmal reinkommen muss, man muss sich so einen Überblick verschaffen und wenn man dann für bestimmt Schulen zuständig ist dann kennt man auch die Strukturen und auch das Kollegium und man wird dann auch einfach zwischendurch auch angesprochen. Also man wird gezielter angesprochen und die wissen auch wie derjenige denkt und man kann dann auch den ansprechen. Bei mir war dann nachher leider die Situation ich wurde immer angefragt und mein Kollege hat sich gelangweilt. Das fand ich dann nicht mehr so witzig. Und das war das negative daran. Aber diese Kontinuität, dass sie einfach wissen, okay diese Person ist jetzt hier für uns zuständig das | Kontinuität ist wichtig. Mit der Zeit lernt man die Strukturen kennen, hat einen Überblick für die Situation und man kennt das Kollegium – und wird dann auch mal zwischendurch angesprochen.<br>Man wird dann auch gezielter angesprochen, außerdem kennen einen die Kollegen, wissen wie man denkt und erleben einen als ansprechbar. | Kontinuität ist ein herausragendes Qualitätsmerkmal.<br><br>Kontinuität führt zu sich selbst verstärkenden Prozessen bzgl. Kontaktaufnahme, Vertrauen, Erwartungshaltung usw. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist denke ich/das die einfach auf uns zurückgreifen können. Und die Lehrer müssen sich ja auch auf denjenigen der sie berät einstellen können. Auch wie ist der jetzt getaktet, wie unterstützt der mich bei Elterngesprächen oder so. | Die Lehrer müssen sich auf denjenigen einstellen können der sie berät und welche Unterstützung z.B. bei Elterngesprächen mich erwartet. | | ~~Vertrauen, Erwartungshaltung usw.~~<br>~~Ein verbindlicher Ablauf/ Termin zum Rücklauf erhöht das Vertrauen.~~<br>~~Die Einrichtung von festen Ansprechpartnern für Schulen fördern das Vertrauen.~~<br>~~Es ist besser keine Sonderpädagogen den Schulen zuzuordnen~~<br>~~Eine dezentrale Struktur vermindert Fahrtwege und erhöht die~~ Kenntnis von örtlichen Gegebenheiten und die regionale Einbindung.<br>~~Unabhängige Teams kooperieren mit~~ | -> klare Beschreibung der Unterstützung (Umfang, Abbruchkriterien …)<br>-> einfache Abläufe<br>->Eindeutigkeit in der eigenen Rolle<br>->> Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern<br>- Trennung von Beratung und Unterstützung<br>- Unabhängigkeit<br>- externe Beratungsposition der Beratenden<br>-> kann kritische Zusammenhänge in Familie und Schule aufdecken |
| 1/3i | Ich würde das auch gerne ergänzen. Einmal das was ihr gesagt habt vorhin, dass man nicht gleichzeitig in anderer Funktion in der Schule ist. Also eine gewisse Unabhängigkeit zu haben. Das haben wir auch festgestellt. Ich habe das jetzt um gemuddelt. Da war einer sowohl im RIK und auch im Mobilen Dienst. Also der Mobile Dienst war immer bei RIK. Also das haben wir jetzt beendet weil damit hängt zusammen eine Aufgabenstellung die klar sein muss. Also für uns Kollegen da arbeiten wir immer noch dran, das ist glaube ich eine never ending Story, was gehört/das ist ja das große Thema hier, was sind die Aufgaben/und das es den anfragenden Schulen auch klar sein muss. Und je klarer es uns ist desto klarer kann man das auch denen vermitteln. Was sein könnte, wo wir unterstützen können und was nicht. Das mischt sich immer noch weil Beratung und Unterstützung/wir können immer nur sagen wir haben so (unv.)/wir können das mal eine Weile machen, mal mitlaufen und dann muss man aber andere Systeme finden, andere Helfer finden. Oder aber man berät so, dass jemand sich besser darauf einstellen kann auf das Kind. Oder aber im Extremfall gibt es dann, wenn es keine Möglichkeit in der Schule gibt eine Überprüfung. Dass das klar sein muss, welche Aufgaben die Mitarbeiter im Mobilen Dienst oder im | Eine gewisse Unabhängigkeit zu haben, nicht gleichzeitig in anderer Funktion an der Schule sein.<br>Eine Aufgabenstellung die klar sein muss – den Kollegen im Mobilen Dienst und den anfragenden Schulen.<br>Das Unterstützung nur eine Weile passiert, dass man weitere Hilfen suchen muss, im Extremfall eine Überprüfung erfolgen muss. | Unabhängigkeit und Eindeutigkeit der Rolle sind wichtige Qualitätsmerkmale.<br>Eine klare Aufgabenbeschreibung für die Zu- Beratenden und die Beratenden ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal.<br>Eindeutige Rahmenbedingungen (Zeit, Umfang, Abbruchkriterien) der | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | MODIBUS oder wie auch immer haben. Das ist unsere Erfahrung. | | Unterstützung sind wichtig. | ~~anderen Angeboten der Unterstützung.~~ | |
| 1/3e | Also das habe ich auch die Erfahrung gemacht. Also ich konnte/ich habe dann immer gesagt ich komme, ich kann beraten und ich gehe auch wieder. Und wenn euch die Beratung gefallen hat, dann könnt ihr mich wieder ansprechen. Ich konnte dann auch Tacheles sprechen, ich habe auch nicht lange um den heißen Brei gesprochen, sondern ich bin dann auch ziemlich direkt geworden auch bei den Eltern und auch manchmal Lehrern und habe auch gedacht ich werde da bestimmt nie wieder angefragt. Und ich wurde doch wieder angefragt. Und dann habe ich gedacht, so schlecht kann das nicht sein. Aber ich hatte einfach diese Funktion. Der RIK-Lehrer vor Ort war teilweise auch mit bei den runden Tischen beteiligt. Aber der kann nicht so klar Reden mit den Eltern und das auf den Punkt bringen weil der mit den ja weiter zusammenarbeiten kann. Ich kann dann ja/konnte dann immer richtig sagen, daran liegt es und Stopp da ist das Problem wir müssen jetzt mal da hin kucken. Ich musste das nicht unbedingt weich machen. Und da fand ich das gut. Es ging wieder. | Durch die Beratungsposition konnte ich auch Tacheles sprechen, gegenüber Eltern und Lehrkräften, und dachte ich werde nie wieder angefragt. Wurde ich aber doch, weil das meine Funktion war.<br><br>RIK Lehrer können nicht ganz so offen sprechen, weil die weiter mit allen zusammenarbeiten müssen. | Die externe Beraterposition kann kritische Zusammenhänge und Abläufe in Schule und Familie aufdecken. | ~~Unabhängige Teams müssen Kontakte v.a. zum Jugendamt zu pflegen und in Netzwerken arbeiten.~~<br><br>Unabhängigkeit und Eindeutigkeit der Rolle sind wichtige Qualitätsmerkmale.<br><br>Eine klare Aufgabenbeschreibung für die Zu-Beratenden und die Beratenden ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. | |
| 1/3b | Eine klare Strukturiertheit. Ich glaube das ist ganz notwendig. Und da darf sich RIK und Mobiler Dienst nicht irgendwie verzahnen. RIK da sind die Förderschullehrkräfte in der Schule und kümmern sich um diese Schule. Und wenn da zusätzlich Beratung im Bereich ES angefragt wird, dann hat diese Schule, egal ob das die Klassenlehrerin macht oder dann unterstützt von dem Sonderpädagogen der da RIK macht, einen | Eine klare Strukturiertheit ist wichtig, so darf sich RIK und Mobiler Dienst nicht verzahnen. | Die Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern ist ein Qualitätsmerkmal. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Antrag zu schreiben. Und auch nicht an irgendeine Person aus dem Dienst sondern an MESEO-Aurich. Und dieser Antrag von der Schule wird in unserem Team gemeinsam diskutiert. Wer tut das? wie ist da beschrieben, was brauchen die, wer kann das am besten tuen? manchmal sagen wir auch das macht eine Sozialpädagogin, da muss gar kein Lehrer hin. Die wollen mit den Eltern ins Gespräch kommen. Dann brauche ich da nicht hin oder mein Kollege braucht da nicht hin. Von daher ist das schon einmal ganz klar getrennt und ich glaube das das auch eine Qualitätsanforderung ist und das macht das Ganze dann leichter und vermischt sich nicht. Und auch nicht, ich beantrage das bei Kollegen sowieso und Kollegen sowieso. Sondern wer dann kommt entscheidet das MESEO-Team | Der Antrag an unseren Mobilen Dienst wird in unserem Team gemeinsam diskutiert. Und die ersten Schritte gemeinsam überlegt (Was ist da los?, Wer übernimmt den Fall? | Im MoDiBUS Team kann der Arbeitsauftrag und die ersten Schritte besprochen werden. | Die Trennung der Bereiche Beratung und Unterstützung ist wichtig. Es kann auf das jeweils andere verwiesen werden.<br>~~Die Trennung der Bereiche kann auch auf Ebene der Aufgaben stattfinden, bei organisatorischer Einheit.~~<br>Einfache und kurzfristige Abläufe~~.~~<br>~~Beratung und Unterstützungsressourcen gemeinsam zu organisieren kann Abläufe vereinfachen, führt aber auch zu Vermischungen und Überforderung.~~<br>~~Die ausführenden Kollegen benötigen klare Aufgaben.~~ | |
| 1/3c | Das haben wir auch von Anfang an so geregelt. Es gibt ein Formular, das wird an uns gerichtet und wir kucken, wer macht es. | Es gibt ein Formular, das wird an uns gerichtet und wir kucken, wer macht es. | | | |
| 1/3d | Also bei MESEO Emden ist es so, dass wir den Schulen zugeordnet sind Schwerpunktmäßig. | Bei uns sind wir schwerpunktmäßig den Schulen zugeordnet. | Die Einrichtung von festen Ansprechpartnern für Schulen fördern das Vertrauen. | | |
| | Also das dann der Kollege da hin geht. Das Stadtgebiet haben wir aufgeteilt und damit ist auch eine gewisse/also die Namen sind bekannt. Das ist total hilfreich für die vertrauliche Zusammenarbeit. Blöd wird es immer nur wenn Kollegen übermäßig stark belastet sind über Schwerpunktschulen. Da muss man dann schon einmal ausweichen. Und an dem Punkt stehen wir halt jetzt. | So sind die Namen bekannt und es kann eine gewisse Vertraulichkeit entstehen.<br>Bei einer Überlastung von Kollegen muss man dann aber auch mal ausweichen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3b | Also ich finde es sogar noch besser es nicht zuzuordnen, sondern zu sagen, wir versprechen euch, wenn ihr uns einen Antrag schickt, habt ihr spätestens 14 Tage später habt ihr eine Antwort darauf, wer sich darum kümmert. Aber ihr könnt nicht sagen, ich will, dass der und der das ist. | Ich finde es besser keine Personen zuzuordnen.<br>Eine Antwort innerhalb 14 Tagen ist ein Versprechen unsererseits. Dann ist der Fall zugeordnet und die Person meldet sich. | Es ist besser keine Sonderpädagogen den Schulen zuzuordnen<br>Ein verbindlicher Ablauf/ Termin zum Rücklauf erhöht das Vertrauen. | Eindeutige Rahmenbedingungen (Zeit, Umfang, Abbruchkriterien) der Unterstützung sind wichtig.<br>~~Zu klaren Rahmenbedingungen von MoDiBUS gehört es Abbruchkriterien zu formulieren.~~<br>Der Auftrag muss zu Beginn und im Verlauf ganz klar definiert werden.<br>~~Es gibt unklar formulierte Aufträge.~~<br>~~Klare Aufträge entwickeln sich teilweise erst.~~<br>~~Der Auftrag entwickelt sich weiter bzw. wird öfter auch neu verhandelt.~~ | |
| 1/3c | Ja ich finde auch, es gibt ja so viele verschiedene Kriterien. Das ist ja einmal so die regionale Geschichte. Wer ist/wen kennt man da. Aber dann kommt ja auch, wer weiß jetzt mehr über Autismus oder wir haben jetzt ein Mutismus. Da wissen wir ja auch, da hat einer mehr ein Händchen für/oder Sek. I oder wer ist schon öfters mal an einem Gymnasium gewesen. Das sind so verschiedene Kriterien wo man sagen könnte, da geht jetzt besser mal der hin oder der. Von daher würde/finde ich das ganz gut so wie wir das machen. Das wir im Einzelfall entscheiden und kucken wer macht es. | Es gibt viele Kriterien – regionale Kriterien (Wen kennt man?), Wissen (Wer weiß etwas über Autismus/ Mutismus), Umgang (Wer hat ein Händchen für SekI oder Gymnasium, … | Eine Fallverteilung im Team kann Spezialsierungen und Zugänge der Sonderpädagogen berücksichtigen. | | |
| 1/3d | Wir sind überwiegend im Primarbereich tätig und wir haben seltener Extreme wie Mutismus oder Autismus. Da gibt es keine Spezialisten für. | Wir sind im Primarbereich tätig und haben eher selten Extremfälle und haben auch keine Experten dafür. | Im Grundschulbereich ist seltener stark spezialisiertes Wissen notwendig. | | |
| 1/3e | Ich glaube es richtet sich auch einfach nach der Größe (...) nach der Flächengröße. Unser Landkreis ist relativ groß und da muss dann einfach so getan werden. Und deswegen. Es sind welche im Nordkreis tätig und es sind welche im Südkreis tätig weil es auch wenig Sinn macht/die im Südkreis dann auch noch wohnen, dass die dann an die Spitze des Nordkreises fahren. Das | Die regionale Aufteilung richtet sich auch nach der Fläche – im großen Landkreis muss man sich schon wegen der Fahrtwege aufteilen. | In großen Landkreisen muss sich das Team auch wg. der Fahrtwege aufteilen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist dann auch irgendwie Quacks. Das sind dann einfach die Bedingungen die man dann einfach auch vor findet. | | | | |
| 1/3c | Das hatten wir ja schon einmal. Das Thema der Dezentralisierung. Wir haben das ja im Landkreis Osnabrück so gemacht das wir wirklich verschiedene Zentren haben. Da waren wir dann vor der Wahl. Macht das jetzt die Hermann-Nohl Schule sitzen jetzt alle in der Hermann-Nohl Schule und fahren raus? da ist dann entschieden wurden/wir haben jetzt die verschiedenen Zentren. Wir haben Quakenbrück, Bramsche, GM`hütte im Prinzip Melle. So das da schien einmal die Fahrtwege kürzer sind und auch die/man besser weiß was vor Ort ist. Das finde ich im Nachhinein auch viel besser, weil am Anfang war ich eher der Meinung es wird besser wenn man viele Leute auf einem Haufen hat aber im Prinzip muss ich sagen das hat auch etwas wenn weniger Fahrerei ist und die Leute dann vor Ort sind | Wir haben auch eine dezentrale Struktur entwickelt um die Fahrerei geringer zu halten und eine Ortskenntnis zu bekommen.<br>Eine Zentrale bringt zwar viele Menschen zusammen, aber dagegen sprechen die regionale Verortung der Personen und die Fahrerei. | Eine dezentrale Struktur vermindert Fahrtwege und erhöht die Kenntnis von örtlichen Gegebenheiten und die regionale Einbindung. | ~~Es ist hilfreich, wenn die Schulleitung der Zu-Beratenden nicht bei der Beratung anwesend ist.~~<br>~~Der Zu-Beratende kann entscheiden, ob die Schulleitung bei der Beratung dabei sein sollte.~~<br>~~Bei Anwesenheit der Schulleitung ist es schwieriger für die Zu-Beratenden entsprechend offen in der Beratung zu sein.~~<br>~~Die Zu-Beratenden bestimmen wann die Beratung beendet ist.~~<br>Die Beratung ist freiwillig. | |
| 1/3b | So das ist die eine Sache der Struktur und die zweite Sache der Struktur, wir haben bei uns von Anfang an als wir angefangen sind mit MESEO habe ich gepredigt, fast. Ein Fall hat einen Anfang und ein Ende. Und wir müssen das Ende auch beschreiben. Das ist die Gefahr, das ist dann so, und noch ein bisschen und noch ein bisschen und dann muss ich noch einmal wieder hin. Nein, ich muss mich im Grunde dazu zwingen auch zu sagen, wo ist das Ende (...). Und da muss ich auch sagen dürfen, brechen wir ab, Eltern sind nicht kooperativ. Und dann hat die Grundschule Pech gehabt im Zweifel. Aber wir | Es gibt eine zweite Strukturebene:<br>„Ein Fall hat einen Anfang und ein Ende.“ Das Ende eines Falles muss beschrieben werden.<br>Da muss manchmal auch gesagt werden „wir brechen ab – die Eltern sind nicht kooperativ“<br>Mit unseren Möglichkeiten sind wir da am Ende – das muss man sagen dürfen. | Zu klaren Rahmenbedingungen von MoDiBUS gehört es Abbruchkriterien zu formulieren. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | können mit unseren Möglichkeiten da nicht weiter helfen. Das muss man auch sagen dürfen | | | Die externe Beraterposition kann kritische Zusammenhänge und Abläufe in Schule und Familie aufdecken. | |
| 1/3e | Also ich finde der Auftrag muss von vorne herein schon ganz klar definiert sein | Der Auftrag muss von vornherein schon ganz klar definiert sein<br>dto | Der Auftrag muss zu Beginn ganz klar definiert werden. | | |
| 1/3b | Ja das gehört dazu | | | | |
| 1/3e | Was ist mein Auftrag, was soll ich tun, welchen Auftrag habe ich dabei? | Was ist der Auftrag? Was ist mein Auftrag dabei?<br>Dto. | | | |
| 1/3b | Das ist der Anfang | | | | |
| 1/3e | Und das ist manchmal auch sehr schwammig. Das der nicht ganz klar formuliert ist. | Der Auftrag ist manchmal sehr schwammig, nicht klar formuliert. | Es gibt unklar formulierte Aufträge. | Die Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern ist ein Qualitätsmerkmal. | |
| 1/3c | Den müssen wir manchmal aber auch erst entwickeln | Manchmal muss man den aber auch erst entwickeln. | Klare Aufträge entwickeln sich teilweise erst. | | |
| 1/3h | Er entwickelt sich ja auch ständig weiter. Also wir haben bevor wir eingestiegen sind haben wir ewig lange an/was machen wir was sind denn unsere Aufgaben. Welche Aufgaben nehmen wir uns? wir sind ja nur wir beide. Welche lassen wir mal, welche geben wir ganz raus? wir haben uns entschieden für unterstützen durch beraten. Weil/ | Wir haben zu Beginn geklärt was unsere Aufgaben sind und uns entschieden zu beraten | Der Auftrag entwickelt sich weiter bzw. wird öfter auch neu verhandelt. | Im MoDiBUS Team kooperieren und Spezialisierungen nutzen. ~~kann der Arbeitsauftrag und die ersten Schritte besprochen werden.~~ | |
| 1/3g | bei uns gibt es Beratung nackt. Bei uns gibt es nur das, etwas anderes gibt es bei uns nicht. | Bei uns gibt es nur Beratung. | Es gibt MoDiBUS die ausschließlich beraten. | | |
| 1/3 | Was heißt das? | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Also wir sind nicht am Kind und wir haben auch keine Ressourcen, für uns gibt es keine anderen Ressourcen. | Wir sind nicht am Kind und wir haben keine Ressourcen.<br>Dto. | In ausschließlich beratenden MoDiBUS sind keine Ressourcen für die Arbeit mit Kindern vorgesehen. | ~~Eine Fallverteilung im Team kann Spezialsierungen und Zugänge der Sonderpädagogen berücksichtigen.~~ | |
| 1/3e | Genau, das ist gar nicht vorgesehen, dass muss man dann auch | | | | |
| 1/3h | Ne der Schwerpunkt liegt auf Kompetenztransfer und nur da. Und das ist, ja wenn wir Sozialpädagogen brauchen, wenn die Kollegen denken sie brauchen das, dann können wir sagen wendet euch da, da, da hin. Dann kommt das da rein, dann kommt das dazu aber nicht wir sind das. Wir sind quasi/ich weiß noch nicht ob ich verstehe wie ihr arbeitet aber vielleicht sind wir nur eine Säule von dem, was ihr im Angebot habt. Also wenn man das so in Säulen sieht oder in Baukästen oder wie immer, dann sind wir vielleicht nur der Bereich der Beratung. | Der Schwerpunkt für uns liegt auf Kompetenztransfer.<br>Sollten Lehrkräfte Sozialpädagogen wünschen, dann können wir ihnen sagen wohin sie sich wenden können.<br>In einem System sind wir die Säule Beratung bzw. der Baukasten Beratung. | In ausschließlich beratenden MoDiBUS liegt der Schwerpunkt auf Kompetenztransfer.<br>Bei ausschließlich beratenden MoDiBUS kann auf unterstützende Ressourcen hingewiesen werden.<br>Ausschließlich beratende MoDiBUS verstehen sich als eine eigenständige Säule eines regional ausgebauten Systems an Beratung, Unterstützung und Hilfen. | ~~Zu Beratende können Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen sein.~~<br>MoDiBUS kennen unterstützende Ressourcen.<br>~~Bei ausschließlich beratenden MoDiBUS kann auf unterstützende Ressourcen hingewiesen werden.~~<br>~~Die Beratung ist beim Thema~~ | |
| 1/3i | Aber ihr könnt beraten und dann kommt auch was von da und da | Wenn jemand anderes kommt sind es die Jugendämter die es auf den Weg bringen – wir sind da nur in Kooperation unterwegs. | Unabhängige Team kooperieren mit anderen Angeboten der Unterstützung. | | |
| 1/3h | Ja klar. | | | | |
| 1/3i | Wenn ihr beratet, also es kommen auch Sozialpädagogen? | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Also die kommen dann nicht von uns, aber wir können sagen, wendet euch da hin, macht es so und so, und dann kommen die. Natürlich | | | ~~Unterstützung abhängig von der Bereitstellung von Ressourcen.~~<br>~~Ressourcen können in der Organisationseinheit MoDiBUS vergeben werden oder in Kooperation mit dem Jugendamt/ Schulträger~~<br>~~Es ist ein eigener Bereich für Interventionen denkbar.~~<br>~~Es gibt MoDiBUS die ausschließlich beraten.~~<br>~~In ausschließlich beratenden MoDiBUS sind keine Ressourcen für die Arbeit mit Kindern vorgesehen.~~ | |
| 1/3e | Aber es sind dann ja die Jugendämter | | | | |
| 1/3h | Ja natürlich | | | | |
| 1/3g | Wir sind da ja ganz in Kooperation unterwegs | | | | |
| 1/3h | Ja und für uns ist das, wir finden das im Moment. Das wird sich ja entwickeln, aber im Moment finden wir es total hilfreich komplett unabhängig von all dem zu sein. Wir sind unabhängig von Jugendamt, wir sind unabhängig von all diesen ganzen die da auch noch irgendwelche Aufgaben übernehmen. Wir haben Kontakt mit denen, wir pflegen den Austausch und wir können (unv.)denken, die Leute oder die Leute die sich beraten lassen fragen danach. Wie könnte ich denn. Dann können wir sagen, ja, wendet euch da hin oder wendet euch da hin oder holt die dann ran und macht es so und so. Und dann kommen die | Wir finden es gut Unabhängig zu sein, sind aber vernetzt mit dem Jugendamt und pflegen unsere Kontakte. | Unabhängige Teams müssen Kontakte v.a. zum Jugendamt zu pflegen und in Netzwerken zu arbeiten. | | |
| 1/3i | Und dann kommen noch welche | | | | |
| 1/3h | Und dann kommen die | | | | |
| 1/3g | Und wir sind ein freiwilliges Angebot. Das höre ich auch noch einmal so/wir sind ein freiwillig buchbares Angebot für Eltern und alle die in Schule tätig sind. Man kann uns anrufen und einen Termin machen, man muss bei uns keinen Antrag schreiben und wann der Fall beendet ist bestimmt der Kunde. So bei uns. | Wir sind ein freiwilliges Angebot ohne Antrag.<br>Wenn der Fall beendet ist bestimmt der Kunde. | Die Zu-Beratenden bestimmen wann die Beratung beendet ist. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3e | Das wird ja noch spannend hier (verweist auf Tischunterlagen), irgendwo war das mit der Schulleitung. Das habe ich auch so erfahren, ich fande das total hilfreich, dass die Schulleitung außen vor war. | Ich fand es total hilfreich, dass die Schulleitung der Regelschule außen vor war. Sie war auch nicht in der Beratung dabei, manchmal musste ich sogar welche herausbitten. | Es ist hilfreich, wenn die Schulleitung der Zu-Beratenden nicht bei der Beratung anwesend ist. | ~~In ausschließlich beratenden MoDiBUS liegt der Schwerpunkt auf Kompetenztransfer.~~<br>~~Ausschließlich beratende MoDiBUS verstehen sich als eine eigenständige Säule eines regional ausgebauten Systems an Beratung, Unterstützung und Hilfen.~~<br>~~Im Grundschulbereich ist seltener stark spezialisiertes Wissen notwendig.~~<br>~~In großen Landkreisen muss sich das Team auch wg. der Fahrtwege aufteilen.~~<br>~~Auf Grundlage des Angebots des MoDiBUS können Zu- Beratende frei entscheiden und behalten die~~ | |
| 1/3i | Von der Regelschule? Oder von der | | | | |
| 1/3e | Ja von der Regelschule. Und das die Schulleitung auch nicht mit in die Beratung reingegangen ist. Ich musste manches Mal auch sagen, nein sie bleiben jetzt bitte draußen. | | | | |
| 1/3h | Das entscheidet bei uns alles der Kunde. Also | Das entscheidet bei uns auch der Kunde. | Der Zu-Beratende kann entscheiden, ob die Schulleitung bei der Beratung dabei sein sollte. | | |
| 1/3e | Genau. Da habe ich dann einfach den Lehrer, den Kollegen gesprochen und habe gesagt, er hat mich jetzt angefragt/manchmal mögen die sich ja auch der Schulleitung gegenüber nicht so öffnen und sagen, ich habe da Probleme mit dem Schüler XY weil/ | Die Kollegen mögen sich der Schulleitung gegenüber auch nicht so öffnen, sie sprechen ja über Probleme mit Schüler XY… | Bei Anwesenheit der Schulleitung ist es schwieriger für die Zu-Beratenden entsprechend offen in der Beratung zu sein. | | |
| 1/3i | Sind die Kollegen Kunden oder gibt es auch | Die Kunden sind ganz unterschiedlich: Eltern, Schulbegleiter, Schulsozialarbeiter, Jugendliche, … | Zu-Beratende können Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen sein. | | |
| 1/3h | Beides, es gibt Elternkunden, es gibt Schulbegleiterkunden, es gibt Schulsozialpädagogenkunden und es gibt auch Jugendliche die selber oder geschickt durch Lehrer und möglicherweise ergibt sich daraus was je nach dem. (...) Und unsere Aufgabe ist nicht an allen Stellen klar aber an vielen und für uns macht es die Arbeit dadurch total leicht. Weil es einfach/wir können auch sagen, haben wir | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | nicht im Angebot. Also wir können auch einfach dann sagen, steht nicht in unserem Flyer, machen wir nicht. Aber wir können euch sagen wo ihr das kriegen könnt. Und das entlastet uns an ganz vielen Stellen und wir müssen keine Verantwortung übernehmen. Die Verantwortung bleibt bei denen. Sie müssen es ja/sie werden bei dem nächsten Fall wissen an wen sie sich wenden können und sie werden den nächsten Fall/es wird immer neue Schüler geben | Wir können auch sagen: Haben wir nicht im Angebot. Steht nicht im Flyer – aber wir können euch sagen wo ihr es bekommt.<br>Die Verantwortung bleibt bei dem Kunden. | Auf Grundlage des Angebots des MoDiBUS können Zu- Beratende frei entscheiden und behalten die Verantwortlichkeit über ihr Handeln. | ~~Verantwortlichkeit über ihr Handeln.~~ | |
| 1/3d | ist das ausschließlich Beratung und das ist eine ganze Menge wenn das vernünftig gemacht wird. So, dass ist halt die Grundvoraussetzung. | Das ist ausschließlich Beratung und das ist eine Menge wenn das vernünftig gemacht wird.<br>Eine vernünftige Beratung ist eine Grundvoraussetzung. | Eine gute Beratung ist Grundvoraussetzung und kann bereits viel erreichen. | | |
| 1/3h | Aber wir sind gerade an dem Punkt, dass wir uns Fragen, wird irgendwann einmal die Frage gestellt nach Sozialpädagogen die auch dann wirklich vor Ort sind und die in den Fall direkt einsteigen. Aber da sind wir bei einer anderen Säule neben uns. Also wir sind Beratung (unv.) ist das und daneben gibt es etwas anderes. Uns ist total wichtig, dass die Aufgaben klar getrennt sind. | Uns ist wichtig dass die Aufgabe klar getrennt ist und wenn nach Sozialpädagogen gefragt wird, die direkt in den Fall einsteigen, dann sollte dies eine eigene Säule neben uns. | Die Trennung der Bereiche Beratung und Unterstützung ist wichtig. Es kann auf das jeweils andere verwiesen werden. | | |
| 1/3d | Bei uns ist das im Angebot mit drinnen und wir haben uns da getrennt | Bei uns ist das Angebot mittendrin und dann haben wir uns bzgl. der Aufgaben getrennt. | Die Trennung der Bereiche kann auch auf Ebene der Aufgaben stattfinden, bei organisatorischer Einheit. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Ne nicht von/es kann durchaus sein das irgendwann einmal/im Moment gibt es das nicht aber es kann durchaus sein das da Leute/Lehrer kommen die sagen jetzt wollen wir auch einmal eine Klasseninterventi on haben. Wir brauchen jetzt mal eine Super Nanny an unserer Seite die mit uns da einmal durchführt damit wir die nächsten Male das alleine machen. Da können wir jetzt nur sagen, machen wir nicht. Aber da wäre es gut etwas neben uns zu haben wo wir sagen können, das können sie anfordern und anfragen und das müsste im Prinzip/also wir sind ja an das Förderzentrum gebunden/unsere Idee wäre/Zukunftsmusik, dass wir daneben halt verschiedene Bauteile haben die dann wiederum das rausschicken können. Das man sagen kann, ja ihr könnt auch die Intervention kriegen, aber das sind nicht wir. Wir bleiben draußen. | In Zukunft könnte es auch eine Abteilung bzgl. Interventionen geben (z.B. zur Einführung von Klasseninterventionen), die dann von Beratung aber getrennt sein sollte. | Es ist ein eigener Bereich für Interventionen denkbar. | | |
| 1/3f | Aber die Sache scheitert ja in dem Moment wenn die Ressourcen von dem Anderen nicht mehr zur Verfügung stehen. Also wenn jetzt bei der Beratung herauskäme es wäre total sinnvoll einen Sozialpädagogen durch das Jugendamt mit einzubeziehen und plötzlich hat das Jugendamt jetzt gar keine Ressourcen für diesen Sozialpädagogen, dann ist das/ | Wenn die Beratung darauf endet, dass das Jugendamt Sozialpädagogen einschalten sollte, aber die Ressourcen nicht da sind/ nicht freigegeben werden, dann scheitert es ja an der Stelle. | Die Beratung ist beim Thema Unterstützung abhängig von der Bereitstellung von Ressourcen.<br><br>Ressourcen können in der Organisationseinheit MoDiBUS vergeben werden oder in Kooperation mit dem Jugendamt/ Schulträger. | | |
| 1/3b | Das klingt ja erstmal logisch, kann ich auch gut verstehen, kann ich nachvollziehen. Wobei ich bin ja anders gestrickt. Und ich glaube Poyda ist auch anders gestrickt. Ich bin ja eher der Typ der sagt, wenn ich mich um Ressource kümmere und das auch durchsetzen kann, dass ich da was kriege, dann mache ich das doch bevor ich mich darauf verlasse andere tuen das schon. Also setze ich mich dafür ein, dass wir ins Boot | Ich bin da auch anders gestrickt: Wenn ich etwas erreichen kann, dann verlasse ich mich nicht auf andere sondern mache es selbst (hier: Ressourcen organisieren).<br><br>So habe ich Sozialpädagogen in unseren Mobilen Dienst geholt und so arbeiten wir jetzt auch | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Sozialpädagogen kriegen, die dann auch konkret unterstützen können. Oder weitergehend wie jetzt ganz neu bei uns mit im MESEO-Team, I-Helfer, Intensivunterstützer um das zu trennen von den klassischen I-Helfern, die wir dazu kriegen im Grunde vom Jugendamt, die wir aber nicht an bestimmte Kinder anbinden, sondern für besondere Maßnahmen zur Verfügung haben. | mit I-Helfern für Maßnahmen für die Gesamtklasse. | | | |
| 1/3g | Aber das wiederspricht sich ja gar nicht. Du bist ja der Schulleiter der dafür sorgt, dass dieses Baukastensystem bestückt wird | Der Schulleiter sorgt dafür dass das Baukastensystem bestückt wird. | | | |
| 1/3i | Aber Ostfriesland hat ein Jugendamt die das auch macht | Sofern das Jugendamt das auch macht. (Ressourcen freigibt). | | | |
| 1/3b | Ja und dann sage ich lieber, ich baue das bei uns mit ins MESEO-Team ein, weil ich nicht weiß was sonst passiert. Und ich stehe dafür. Fertig. Das macht das Ganze für mich einfacher, obwohl es da manchmal auch zu Vermischungen kommen kann und vielleicht auch dazu, dass ich mich selbst überfordere. Das ist durchaus möglich. Nichtsdestotrotz/ | Ich organisiere dies in den Mobilen Dienst, damit ich weiß was dort passiert. Dadurch werden einige Sachen einfacher, aber es gibt auch Vermischungen und vllt. überfordere ich mich manchmal auch selbst damit. | Beratung und Unterstützungsressourcen gemeinsam zu organisieren kann Abläufe vereinfachen, führt aber auch zu Vermischungen und Überforderung. | | |
| 1/3h | Ne aber so lange die Kollegen, die es ausführen so zu sagen wissen welchen Teil sie da gerade nehmen ist das ja nicht anders als wir das gerade gesagt haben oder? | Die Kollegen müssen wissen welchen Bereich sie bearbeiten. | Die ausführenden Kollegen benötigen klare Aufgaben. | | |
| 1/3b | Ja | | | | |

**Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS**

**Unterkategorie 1: Welche Aufgaben haben Sonderpädagogen im MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/1b | Um darauf eine Antwort zu geben, vielleicht führt das ja auch ein bisschen zusammen. Wir gehen doch in die Beratung und oder Unterstützung um Schülerinnen und Schülern die Probleme haben in der Schule oder mit dem Lehrer Probleme zu haben, möglichst an dem Lernort weiter fördern zu können. Das ist doch das Ziel. | Schülerinnen und Schülern die Probleme haben in der Schule oder mit dem Lehrer, möglichst an dem Lernort weiter fördern zu können.<br><br>Ist nicht das Ziel. | Kinder und Jugendliche in schulischen Problemlagen vor Ort fördern<br><br>Ist nicht das Ziel aller Sonderpädagogen in MoDiBUS | Größtmögliche Teilhabe bei Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen.<br><br>~~Kinder und Jugendliche in schulischen Problemlagen vor Ort fördern~~<br><br>Die bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen vor Ort<br><br>~~im gegebenen setting.~~<br><br>~~Die bestmögliche Förderung~~ | - größtmögliche Teilhabe<br><br>- Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse<br><br>- bestmögliche Förderung vor Ort<br><br>- gemeinsame Förderung vor Ort<br><br>- Prozessplanung<br><br>- Gestaltung von Übergängen |
| 2/1i | Da würde ich mal so fragen, ist das euer Ziel? | | | | |
| 2/1g | Nein das ist nicht unser Ziel | | | | |
| 2/1d | Nein das würde ich auch so sagen. Das ist nicht unser Ziel. Wahrscheinlich nicht, nicht wahr. | | | | |
| 2/1c | Also das habe ich früher sehr ehrgeizig betrieben und habe gedacht ich scheitere oder meine Arbeit ist gescheitert wenn ein Kind dann doch an die Hermann-Nohl Schule, an die Förderschule wechseln muss. Mittlerweile sehe ich das so ein bisschen anders. Wenn es gelingt, nachdem man alles versucht hat und alles gemacht hat den Übergang harmonisch zu gestalten, dass alle damit zufrieden sind, ist das auch okay. Inklusion bedeutet für mich auch, kann auch bedeuten, dass im Einzelfall ein Kind auch mal an der Förderschule mal für eine Zeit lang dann auch tatsächlich weiter (unv.). Ich hoffe aber, dass wir weg davon kommen, dass | Wenn es gelingt, nachdem man alles versucht hat und alles gemacht hat den Übergang harmonisch zu gestalten, dass alle damit zufrieden sind, ist das auch okay.<br><br>Inklusion bedeutet für mich auch, kann auch bedeuten, dass im Einzelfall ein Kind auch mal an der Förderschule mal für eine | Alle Möglichkeiten vor Ort versuchen.<br><br>Den Übergang zur Förderschule harmonisch gestalten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Kinder zwangsweise auf eine Förderschule geschickt werden. Das ist natürlich genau richtig. Aber ich finde es auch immer wieder eine/gut , wenn gemeinsam dann an der Arbeit erkannt wird, jo wir müssen etwas neues probieren, wir brauchen für eine Zeit lang etwas anderes. | Zeit lang dann auch tatsächlich weiter (unv.)<br><br>ich finde es auch immer wieder gut, wenn gemeinsam dann an der Arbeit erkannt wird, jo wir müssen etwas neues probieren, wir brauchen für eine Zeit lang etwas anderes. | Kooperative Entscheidungsbasis bei den Maßnahmen nutzen. | ~~Ist nicht das Ziel aller Sonderpädagogen in MoDiBUS.~~<br><br>Alle Möglichkeiten vor Ort gemeinsam zu versuchen.<br>~~Es gilt vor Ort gemeinsam alles zu probieren.~~<br>~~Kooperative Entscheidungsbasis bei den Maßnahmen nutzen~~<br><br>Prozessplanung und Übergänge in oder aus notwendige/n förderliche/n settings (z.B. Förderschule ESE)<br><br>~~Den Übergang zur Förderschule~~ | |
| 2/1i | Deshalb, ich würde X (c) dann auch da ein wenig wiedersprechen. Das ist nicht Ziel ihn zu halten sondern wir müssen immer kucken, ist er zu halten, wo liegt das Problem. Und alles Probieren. Also so habe ich dich verstanden | wir müssen immer kucken, ist er zu halten, wo liegt das Problem. Und alles Probieren. | Es gilt vor Ort gemeinsam alles zu probieren. | | |
| 2/1b | Ich hätte das jetzt noch weiter ausgeführt | | | | |
| 2/1i | Weil ich denke mal wir müssen alle Möglichkeiten die wir haben | | | | |
| 2/1c | Ist schon ein wichtiges Ziel, aber das andere ist eben auch | | | | |
| 2/1h | Also bei uns ist das auch anders denn wir haben keine staatliche ES Schule. Ich weiß nicht wie das hier ist. Wir haben nur die privaten das heißt die Eltern wählen es und sie wählen es natürlich nicht. Sie wählen die Förderschule ES nicht | Die Eltern wünschen bei uns keine Beschulung an der privaten Schule mit dem Schwerpunkt ESE. | Ist eine Ergänzung des staatlichen Schulwesens, da die private Förderschule ES als Lernort von den Eltern häufig verweigert wird. | | |
| 2/1e | Also ich bin Schulleiterin an einer Privatschule und ich werde angewählt | Unsere private Förderschule ESE wird angewählt. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/1h | Bei uns nicht. Also das ist ein Unterschied. Bei uns wollen Eltern nicht. Das heißt, es ist klar, sie sind da. Die Lehrer müssen mit diesen Schülern arbeiten. Es sind ihre Schüler und in einem inklusiven Schulsystem sind sie da. Das ist ja nur die Frage, wie denn. Und dann sind wir/ich denke vielleicht ist das Ziel einfach, eine Ressource im inklusiven Schulsystem zu sein. Das, ein Angebot, das kann angefragt werden oder auch nicht. Wenn ich denke ich brauche das weil ich diesen Schüler da habe oder weil ich jetzt gerade mit meiner Klasse dieses Thema da habe oder das Problem dann kann ich das anfordern. Das ist denke ich | Bei uns sind die Kinder da, d.h. die Lehrer müssen mit ihnen arbeiten.<br>Wir sind dann eine Ressource im inklusiven Schulsystem. Ein Angebot was eingefordert werden kann. | Die private Förderschule ESE wird von den Eltern durchaus als Lernort mitgetragen.<br>Ein Übergang an den Lernort Förderschule ESE schließt sich teilweise an Beratungs- und Förderprozess in der Schule an. | ~~harmonisch gestalten~~<br>~~Ein Übergang an den Lernort Förderschule ESE schließt sich teilweise an Beratungs- und Förderprozess in der Schule an.~~<br>~~Rückführungsprozesse begleiten.~~<br>~~Ist eine Ergänzung des staatlichen Schulwesens, da die private Förderschule ES als Lernort von den Eltern häufig verweigert wird.~~<br>~~Die private Förderschule ESE wird von den Eltern durchaus als Lernort mitgetragen.~~<br>~~MoDiBUS ist ein Baustein in einer~~ | |
| 2/1g | Und ja kommt es auch immer wieder zu Punkten wo lange im Regelschulsystem dann auch mit Beratung mit dem Schüler versucht wird da. Und natürlich gibt es Schüler die/da stellen die Eltern einen Jugendhilfeantrag und wählen eine private ES Schule. Bei uns gibt es drei. Ja. So. Klar | Es kommt auch zu dem Punkt wo es lange im Regelschulsystem und mit Beratung mit dem Schüler versucht wird.<br>Und es gibt dann auch bei uns Schüler, da wählen die Eltern eine private ES Schule. | | | |
| 2/1b | Das muss auch möglich sein. Wenn ich das Ziel Inklusion beschreibe, dann heißt es ja nicht, dass ich das Ziel auch erreiche in 100% der Beratungsfälle. Sondern es gibt dann schlicht auch Grenzen. Wenn ich das ganze Spektrum der ES-Förderung sehe. Dann ist der Mobile Dienst ein Baustein. Auf dem Wege von verschiedenen Schritten. Und irgendwo steht dann möglicher weise auch die Förderschule ES. Das muss auch möglich sein. Aber wenn man sagt das muss auch möglich sein, dann muss es auch ein | Wenn ich das ganze Spektrum der ES-Förderung sehe. Dann ist der Mobile Dienst ein Baustein. Auf dem Wege von verschiedenen Schritten. Und irgendwo steht dann möglicher weise auch die Förderschule ES. Das muss auch möglich sein.<br>Dazu muss es entsprechende Angebote geben, die es aber nicht überall gibt. | MoDiBUS ist ein Baustein in einer Reihe verschiedener Angebote.<br>Die Angebote sind nicht überall gleich ausgebaut. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | entsprechendes Angebot geben und das gibt es nicht überall. | | | ~~Reihe verschiedener Angebote.~~<br><br>~~Die Angebote sind nicht überall gleich ausgebaut.~~ | |
| 2/1e | Die beste mögliche Förderung | Die beste mögliche Förderung | Die bestmögliche Förderung | | |
| 2/1d | Das würde ich auch sagen. Es geht ja darum die best. mögliche Förderung zu erreichen und in dem Setting was gerade da ist. Und dann würde man sehen ob das ausreichen wird oder nicht dann würde es halt weiter gehen. Und möglicher weise ist die best. mögliche Förderung in der ES Schule und dann ist es gut so. Dann ist es ja eigentlich auch schon unterlassene Hilfeleistung wenn das Kind nicht da hinkommt. | Es geht ja darum die bestmögliche Förderung zu erreichen und in dem Setting was gerade da ist.<br><br>Und dann würde man sehen ob das ausreichen wird oder nicht dann würde es halt weiter gehen.<br><br>Möglicher weise ist die bestmögliche Förderung in der ES Schule und dann ist es gut so. Und wenn das so ist muss das auch unbedingt gemacht werden. | Die bestmögliche Förderung im gegebenen setting.<br><br>Prozessplanung und Übergang in notwendige settings. | | |
| 2/1e | Oder das man auch mal bei der Rückführung mal den Mobilen Dienst ansprechen kann. Ich habe hier einen Schüler, den führe ich jetzt zurück, ich begleite am Anfang aber habt ihr da auch mal ein Augenmerk darauf. | Rückführungen aus der Förderschule ins Regelschulsystem zurück ist eine weitere Aufgabe. | Rückführungsprozesse begleiten. | | |
| 2/1h | Also letztendlich ja höchst mögliche Teilhabe. Für den einen ist das dann eben mal eine Auszeit an der ES Schule, für den anderen ist es die ganze Zeit dabei bleiben. Je nach dem (unv.) die Bedingungen da geschaffen sind. | Größtmögliche Teilhabe unter Rücksichtnahme der erforderlichen Bedingungen für das Kind. | Größtmögliche Teilhabe bei Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen. | | |

## Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS

## Unterkategorie 2: Womit werden die Unterschiede in der Aufgabenredefinitionen der MoDiBUS begründet?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/2i | Also wir sehen ja unterschiedliche Wege wie daran gegangen wird. Das habe ich ja jetzt verstanden. Ihr beratet und sucht Möglichkeiten der weiteren Beratung für die Kunden und versucht das zu verstehen damit die dann glücklich und zufrieden raus gehen wenn sie dann etwas kriegen wo sie dann Unterstützung kriegen. Es gibt andere Varianten, wo dann direkt reingegangen wird, sich das Kind angeguckt wird, oder man mit den Kollegen mal in der Situation das durch erlebt und neues Versucht mit den vielleicht auch zu planen. Das ist die andere Variante. Bei dem einen macht es der Sozialpädagoge bei dem anderen der Förderschulkollege. Also es sind sehr Variantenreich, diese Angebote. | Also wir sehen ja unterschiedliche Wege wie daran gegangen wird:<br>Bei dem einen macht es der Sozialpädagoge bei dem anderen der Förderschulkollege. Also es sind sehr Variantenreich, diese Angebote. | Die Angebote sind variantenreich. | ~~Die Angebote sind variantenreich.~~<br><br>~~Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen sich gut auskennen.~~<br><br>~~Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen mit Misserfolgen umgehen können und die Grenzen ihrer Tätigkeit kennen.~~<br><br>Die Ausrichtung des MoDiBUS wird vom<br>Beratungsansatz, | - individuelle(s/r) bzw. im Team vorherrschende(s/r)<br>-> Berufsauffassung<br>-> Menschenbild<br>-> Beratungsansatz<br>- gewährte Freiheiten in der Aufbauphase<br>- Erfolge<br>- Unterschiede in den lokalen Ausgangsbedingungen und Ressourcen |
| 2/2e | Der muss sehr flexibel sein.<br>Nein der muss sich gut auskennen | Der Sonderpädagoge im Mobilen Dienst muss sich gut auskennen. | Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen sich gut auskennen. | | |
| 2/2b | Der muss auch aushalten können, wenn seine Beratung eben nicht den gewünschten Erfolg hat. Das muss er aushalten können. Und dann muss er auch Manns genug sein und sagen können, hier ist Schluss, hier kommen wir mit unseren Möglichkeiten die wir in unserem Team haben nicht weiter. | Der muss auch aushalten können, wenn seine Beratung eben nicht den gewünschten Erfolg hat.<br>Er muss die Grenzen der Möglichkeiten auch benennen können. | Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen mit Misserfolgen umgehen können und die Grenzen ihrer Tätigkeit kennen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/2d | (unv.) deutlich werden, ich glaube hinter jeder Richtung steht ein Beratungsansatz. Ab das nun gewollt ist oder nicht aber es ist damit gewählt. Und wenn jemand sagt man gibt halt Unterstützung halt rein, in welcher Form auch immer, dann ist da auch einfach ein Menschenbild dahinter. Eine Idee, eine Philosophie. Auch die Idee was für eine Profession habe ich, wie fülle ich die aus. Und ich glaube das was ich ausgebe. Ob das nun bewusst ist oder nicht, das sei mal dahingestellt. Das weiß ich nicht. | ich glaube hinter jeder Richtung steht ein Beratungsansatz<br><br>Und wenn jemand sagt man gibt halt Unterstützung halt rein, in welcher Form auch immer, dann ist da auch einfach ein Menschenbild dahinter.<br><br>Auch die Idee was für eine Profession habe ich, wie fülle ich die aus. | Die Ausrichtung des MoDiBUS wird vom Beratungsansatz, dem Menschenbild und der Berufsauffassung bestimmt. | dem Menschenbild und der Berufsauffassung bestimmt.<br><br>Die Vielfalt der Arbeitsweise der MoDiBUS ist den Persönlichkeiten in der Aufbauphase geschuldet, sowie den gewährten Umsetzungsfreiheiten.<br><br>Erfolge in inklusiven settings verstärkten den Aufbau von MoDiBUS, der sich über Versuch und Irrtum beständig und vielfältig weiterentwickelte.<br>~~Im „Meisterprinzip“ können Sonderpädagogen in die Arbeit~~ | |
| 2/2i | Ich glaube die Vielfalt kommt auch dadurch zu Stande, dass dahinter diesen ganzen Menschenbildern und Philosophien stehen Menschen, die versucht haben vor Jahren etwas aufzubauen. Und das sind unterschiedliche Menschen. Ich glaube das wirklich das es an Persönlichkeiten liegt die<br>Das ist nicht von sich gekommen und auch nicht von oben von/ von unseren Vorgesetzten. Sondern das ist Vielfältig gekommen aus einer Notsituation heraus und gekoppelt an Menschen die gesagt haben mit anderen Menschen, wir müssen da was machen. Alle Projekte sind so angefangen. Und deshalb gibt es so unterschiedliche Wege. Unterschiedliche Schwerpunkte glaube ich. | Ich glaube die Vielfalt kommt auch dadurch zu Stande, dass dahinter diesen ganzen Menschenbildern und Philosophien stehen unterschiedliche Menschen, die versucht haben vor Jahren etwas aufzubauen.<br><br>Das ist Vielfältig gekommen – und nicht vorgesetzt worden - aus einer Notsituation heraus und gekoppelt an Menschen die gesagt haben mit anderen Menschen, wir müssen da was machen. Alle Projekte sind so angefangen. Und deshalb gibt es so unterschiedliche Wege. | Die Vielfalt der Arbeitsweise der MoDiBUS ist den Persönlichkeiten in der Aufbauphase geschuldet, sowie den gewährten Umsetzungsfreiheiten. | | |
| 2/2h | Und die Rahmenbedingungen. Also ich denke auch/was ich jetzt zu Letzt verstanden habe, das | Es liegt auch an den Ausgangsbedingungen/wie in | Die Ausgangsbedingungen in | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | es einfach auch die Ausgangsbedingungen/wie in einer Region überhaupt damit angefangen wurde so etwas zu machen, die sind ja auch komplett verschieden. Und dann, wer arbeitet mit, ist der Schulträger da drin, ist das Jugendamt dabei, wer hat überhaupt ein Interesse an dieser/das es weiter existiert oder das es ausgebaut wird. Das ist ja auch in jeder Region wieder komplett verschieden. | einer Region überhaupt damit angefangen wurde so etwas zu machen, die sind ja auch komplett verschieden. Ebenso die Beteiligung der Schulträger, des Jugendamtes oder anderer. | den Regionen und das Engagement der Schulträger bzw. des Jugendamtes sind sehr unterschiedlich. | ~~eingeführt werden, solange kein spezieller Beratungsansatz erworben werden muss.~~<br>Die Weiterentwicklung fand unterschiedlich statt. | |
| 2/2i | Wir wollen ja Vielfallt | Wir wollen ja Vielfalt | Die Vielfalt ist gewollt. | | |
| 2/2c | Ganz konkret bei mir. Ich war an einer Förderschule Sozial Emotional, ich bin abgeordnet worden zu Kooperationsstunden, habe da die Erfahrung gemacht, dass man eben mit Beratung und eben Unterstützung ganz viel erreichen kann und habe mir gesagt, das machst du, das baust du auf. Ihr seid da ganz anders heran gekommen, ihr seid da auch später heran gekommen mit andern Voraussetzungen, mit anderen theoretischen Hintergründen. Aber ich finde eben aus/wo war Erfolg, was hat gut geklappt, dann war das für mich einfach das Ding. Und ich merke auch jetzt eben immer, es funktioniert. Wir haben die Erfolge ganz klar. Wir können genau sagen, da wo die Mobilen Dienste sind haben wir weniger Schüler für die Förderschule und dann ist das für mich erstmal ein Erfolg. Ich will also auch gar nicht euren anderen Ansatz kritisieren. Ich kann mir das genau gut vorstellen nur auf meinem Hintergrund hat es sich so entwickelt und so ist es ja auch immer unterschiedlich gewesen. Und was ich noch einmal, was bis jetzt noch nicht heraus gekommen ist einfach/ich weiß jetzt nicht ob es hier herein passt, aber ich sage es einfach | Ganz konkret bei mir. Ich war an einer Förderschule Sozial Emotional, ich bin abgeordnet worden zu Kooperationsstunden, habe da die Erfahrung gemacht, dass man eben mit Beratung und eben Unterstützung ganz viel erreichen kann und habe mir gesagt, das machst du, das baust du auf.<br>Aber ich finde eben aus/wo war Erfolg, was hat gut geklappt, dann war das für mich einfach das Ding. Und ich merke auch jetzt eben immer, es funktioniert<br>Das was wir da so machen, dass kann im Grunde genommen jeder Förderschullehrer auch so mit geringer Vorbereitungszeit machen. Neue Kollegen wurden eingeführt, so nach dem Meisterprinzip. | Erfolge in inklusiven settings verstärkten den Aufbau von MoDiBUS, der sich über Versuch und Irrtum beständig weiterentwickelte.<br>Im „Meisterprinzip“ können Sonderpädagogen in die Arbeit eingeführt werden, solange kein spezieller Beratungsansatz erworben werden muss. | Die Ausgangsbedingungen in den Regionen und das Engagement der Schulträger bzw. des Jugendamtes sind sehr unterschiedlich.<br>Die Vielfalt ist gewollt. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | noch einmal. Das was wir da so im Osnabrücker Raum machen, dass kann im Grunde genommen jeder Förderschullehrer auch so mit geringer Vorbereitungszeit machen. Während, ihr braucht ja im Grunde genommen immer Spezialkenntnisse. Eine Ausbildung in systemischer Beratung oder so etwas. Das ist auch noch einmal wieder noch wieder eine andere Voraussetzung. Bei uns war das halt so, ich habe angefangen. Kollegen, die Stunden wurden ausgeweitet, sind zu mir gekommen und dann so ein bisschen wie ein Meisterprinzip. Die sind mit mir mitgegangen ich habe ihnen gesagt, das könnt ihr machen, das könnt ihr machen. Und dann sind die los gelegt. Und der nächste hat den nächsten wieder ausgebildet. Von daher/wir haben aber nie so die Möglichkeit gehabt, jetzt irgendwo theoretisch, dass da jemand wirklich eine Zusatzausbildung gemacht hat. War bei uns nicht. Aber es funktioniert auch. | Andere benötigen eine Ausbildung in systemischer Beratung. | | ~~Nicht alle Sonderpädagogen im MoDiBUS haben die Fachrichtung ESE studiert.~~ | |
| 2/2h | Aber sind das denn alle Förderschullehrer die auch die Fachrichtung ES haben? weil das finde ich auch noch einmal spannend weil davon gibt es ja auch nicht so viele. | Es sind nicht alle Förderschullehrer ESE die im Mobilen Dienst ESE sind | Nicht alle Sonderpädagogen im MoDiBUS haben die Fachrichtung ESE studiert. | | |
| 2/2c | Bei uns ja. Weil wir die Förderschule, die Hermann-Nohl Schule praktisch haben. Es sind aber im Nachhinein dann von den Lernschulen/Lernhilfeschulen welche dazugesagt Bramsche und so weiter/(unv) die haben auch dann eine zweite Fachrichtung. Bisher und langsam wird es ein bisschen anders, weil es auch/aber Sozial-Emotional/ | | | | |

## Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS

## Unterkategorie 3: Welche Motivation führte zur Aufnahme der Tätigkeit im MoDiBUS und erhält sie weiterhin?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/3e | Also ich bin ausgestiegen, weil ich einfach, ich hatte ja nur sechs Stunden. Hatte aber, ich hatte 16 Schulen, die ich zu betreuen hatte und ich bin da/ich war da in der sonderpädagogischen Grundversorgung und ich war nachher so weit, dass ich jeden Mittag nach dem Schulschluss an der Grundschule bin ich noch zu einer Beratung gefahren. Und da habe ich gesagt, das geht irgendwie nicht mehr. Irgendwie will ich das jetzt nicht mehr. Und dann habe ich gesagt, ich gehe jetzt. Also ich habe mich auch auf diese Stelle wo ich jetzt bin nie beworben. Ich wurde auch abgeworben so zu sagen. | Ich bin ausgestiegen, weil ich nur sechs Stunden für 16 Schulen hatte und bin dann nach Schulschluss an der Grundschule – dort war ich in der Grundversorgung - immer noch zu Beratungen gefahren. | Zu geringe Ressourcen bedingen Überforderung und Ausstieg. | ~~Geringe Stundendeputate führen zur In-Frage-Stellung der Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten im MoDiBUS.~~<br>Zu geringe Ressourcen bedingen auch im MoDiBUS Überlastung und Ausstieg. | Demotivierend:<br>- Überlastung<br>- Entfremdung von Kindern<br>- Unwirksamkeitserleben<br>Motivierend:<br>- Befriedigung durch Tätigkeit<br>-Attraktivität der Konzepte des MoDiBUS<br>-> wird als sinnvoll betrachtet<br>- Unwirksamkeitserleben in anderen Arbeitsfeldern<br>-> in ESE Klassen kaum „Ziele“ zu erreichen |
| 2/3i | Headhunter | | | | |
| 2/3e | Ja so zu sagen. Und da habe ich dann wirklich überlegt, was machst du jetzt. Und da habe ich dann einfach gesagt okay, ich habe hier eine Baustelle und ich habe da 16 Baustellen. Und da habe ich gesagt okay, ich glaube ich gehe jetzt aus dem System raus und gehe in das andere. | An der Förderschule habe ich nur eine Baustelle, im MoDiBUS hatte ich 16. | | ~~Motivation war die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule ESE.~~ | |
| 2/3a | Ja wir waren ja im selben Beratungs und Unterstützungssystem VERDIBUS in Verden und es ging vor mehr als 10 Jahren in Verden los, Achim zog dann nach weil da eben auch der Bedarf war. Die Frage war ja wie das Ganze in Gang kam. Also es wurde in Verden an der Andreas-Schule so zu sagen das Angebot | Bei vielen Anfragen reichten die Stunden im MoDiBUS nicht aus (keine volle Lehrerstelle pro Flächenlandkreis).<br>Später wurde eine Umstrukturierung vorgenommen (Primarbereich/ | | Motivation war die Unzufriedenheit und | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gemacht, das für/in dem Bereich der Beratungs- und Unterstützungssysteme eine bestimmte Anzahl von Stunden reingegeben werden sollte und dann kam die Frage relativ schnell bei mir an weil ich ausgebildete Beratungslehrerin bin an der Förderschule. Und ja, dann habe ich das ganze zunächst einmal konzeptionell entwickelt, zusammen mit der Fachberaterin. Die war auch eine starke Impulsgeberin in dem Zusammenhang. Und dann hat das ganze seinen Lauf genommen, dann hat sich das ausgeweitet. Dann kam Achim dazu und dann waren wir zum Schluss mit vier Personen. Aber im Grunde genommen, die Problematik die von X (e) gerade angesprochen wurde, dass wir relativ viele Stunden in dem System hatten, beziehungsweise die Stunden letztlich nicht ausreichten so wie X (e) das auch geschildert hat. Bei den vielen Anfragen. Das ist ein Problem, das ist im Grunde genommen geblieben. Nun gab es mittlerweile größere Umstrukturierungen bei uns weil wir eine Trennung vorgenommen haben zwischen dem Grundschulbereich und dem Sek. I Bereich | Sek I Bereich - und die Stunden gleichzeitig aufgestockt) | | Unwirksamkeitserleben mit den Bedingungen im bestehenden Arbeitsfeld.<br><br>In einer „vollen“ Förderschulklasse ESE gibt es seltener das Gefühl Ziele zu erreichen.<br><br>Die Verhaltensprobleme der Kinder und Jugendlichen an einer Förderschule ESE sind schwieriger in Griff zu bekommen, die Problemlagen schwerwiegender und Rückschulungen geringer.<br><br>Unwirksamkeitserleben und Entfremdung von Kindern als Ausstiegskriterium aus inklusiven settings. | ->> schwerwiegendere Problemlagen<br>->> geringe Rückschulungschancen<br>- Langeweile<br>->>> Unzufriedenheit<br>- starkes Selbstwirksamkeitserleben<br>-> überschaubare Zeiträume in denen Ziele erreicht werden<br>-> schnelles Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme<br>-> stärkere Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen<br>-> kaum Disziplinprobleme bei Einzelförderung<br>-> Möglichkeit auf mehreren |
| 2/3a | Das wollte ich ganz gerne noch zu Ende bringen. Und trotz der etwas widrigen Bedingungen bin ich dabei geblieben und/weil ich einfach sehe, dass das ein sehr erfolgreiches Modell ist oder sein kann und wir auch so schon dazu beigetragen haben, dass wir doch/ja in dem Sinne wirklich erfolgreich arbeiten. Das also doch eine beträchtliche Anzahl von Kindern dadurch nicht auf eine spezielle Schule für Erziehungshilfe musste oder eine spezielle Einrichtung. Also die Erfolge sind schlicht weg einfach da gewesen und es kam in meinem ganz konkreten Fall dazu, dass ich mich doch relativ | Trotz der widrigen Umstände bin ich dabei geblieben, weil das ein sehr erfolgreiches Modell ist oder sein kann.<br>z.B. weniger Kinder nicht in spezielle Einrichtungen oder in die Förderschule ESE mussten.<br><br>Ich fühlte mich durch meine Beratungslehrerausbildung auch | Erfolge des MoDiBUS motivieren trotz geringer Ressourcen weiterzuarbeiten.<br><br>Ein Erfolg ist, dass weniger Kinder an ihrer Schule verbleiben konnten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gut vorbereitet fühlte eben durch diese Ausbildung zur Beratungslehrerin. Muss ich schon sagen. Und das ist generell ein Problem, das wir immer wieder merken. Das in dem Bereich der Mangel an Fortbildungsangeboten die wirklich von Oben gesetzt werden oder irgendwie uns ermöglicht werden nicht gegeben ist. Oder das eben diese Angebote nicht vor liegen. Und auch die Kollegen und auch ich das im Grunde genommen privat organisiert haben. Da denke ich müsste viel mehr passieren. | relativ gut vorbereitet für diese Aufgabe.<br><br>Es gibt ein Mangel an Fortbildungsangeboten für Mitarbeiter in MoDiBUS, die dann viele privat organisieren mussten. | Die Beratungslehrerausbildung bereitet auf Aufgaben im MoDiBUS vor.<br><br>Sonderpädagogen im MoDiBUS erhalten zu wenig Fortbildungsangebote und organisieren diese dann privat oder für das Team vor Ort. | Die Tätigkeit in der Grundversorgung wurde als Langweilig/ Unbefriedigend erlebt, die im MoDiBUS als bereichernd. | Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …)<br>- Erfolge<br>-> geringere Überweisung an ESE Schule<br>- Freude an der Arbeit im Team,<br>- große Flexibilität<br>- Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung.<br>- Anspruch eine Überweisung zu verhindern<br>- sich auf neue Situation einzulassen (vs. Langeweile)<br>- Interesse an Beratung<br>- Chance beratend tätig zu sein |
| 2/3c | Geht um Motivation. Meine Motivation war eigentlich, die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule. Das ich gesagt habe, es kann nicht sein das wir/das da ein Kollege fährt und einsammelt und die dann kaum wieder runter kommen. Ich habe gesagt wir müssen auf jeden Fall/wir können nicht also nicht eine Förderschule Sozial Emotional nur haben, wenn wir vorher nachweisen können, dass wir ganz viel getan haben, dass die nicht zu uns kommen müssen. Und das gab es vorher im Prinzip nicht. Und da war das Schüler eigentlich auch/oder Kinder eben auch gegen den Elternwillen sehr schnell bei uns waren teilweise. Da habe ich gedacht, wir müssen auf jeden Fall diese Säule Hermann-Nohl Schule haben, Förderschule. Aber wir müssen etwas vorschalten. Kein Kind darf einfach so weil es zumal in einer schwierigen Situation ist<br><br>oder irgendwie eine momentane Geschichte (unv.) man muss wirklich guten, man muss sagen können es ist alles unter (unv.) Beratung und eben auch Unterstützung. So habe ich das dann | Meine Motivation war eigentlich, die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule.<br><br>wir können eine Förderschule Sozial Emotional nur haben, wenn wir vorher nachweisen können, dass wir ganz viel getan haben, dass die nicht zu uns kommen müssen.<br><br>Da waren teilweise die Kinder - auch gegen den Elternwillen - sehr schnell bei uns. | Motivation war die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule ESE.<br><br>Die Motivation besteht aus dem Anspruch, vor einer Überweisung an die Förderschule ESE, diesen mit allen Mitteln zu verhindern. | Die Tätigkeit im MoDiBUS wurde als konzeptuell attraktiv und sinnvoll eingeschätzt.<br><br>~~Das Selbstwirksamkeitserleben im MoDiBUS hält die Motivation aufrecht~~<br><br>~~Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Arbeitsfeld der~~ | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | eben auch entstanden und das zeigt sich ja auch, dass das ganz gut klappt. (unv.) | | | ~~MoDiBUS ist motivierend.~~ | |
| 2/3g | Ja ich bin auch gestartet aus einer ganz tiefen Unzufriedenheit aus meiner vorherigen Situation. Ich war auch in mehreren inklusiven Settings eingesetzt auch unter widrigen Gelingens Bedingungen wurde ich mal sagen. Also mit wenig Stunden und aufgefasert und und und. All das wie das eben so ist. Und ich habe mich in diesen Settings sehr unwirksam gefühlt und mit sehr wenig Beziehung zu Schülern. Also ich/das ging für mich gar nicht mehr und ich dachte, das kann nicht dreißig Jahre noch so weiter gehen für mich. Und ich hatte schon viele Jahre vorher, als ich noch glückliche Klassenlehrerin<br><br>einer/Früher, als ich noch durfte/also aus diesen Zeiten, da habe ich schon zwei Jahre Beratungsausbildung gemacht und dann kam die glückliche Fügung (...) um die Ecke. Und diese Chance zum Absprung habe ich genutzt | Ich bin auch gestartet aus einer ganz tiefen Unzufriedenheit aus meiner vorherigen Situation. Ich war in mehreren inklusiven Settings eingesetzt - unter widrigen Gelingens Bedingungen. (wenig Stunden und aufgefasert …)<br><br>Und ich habe mich in diesen Settings sehr unwirksam gefühlt und mit sehr wenig Beziehung zu Schülern.<br><br>Früher, da habe ich schon zwei Jahre Beratungsausbildung gemacht und habe dann die Chance zum Absprung genutzt. | Unwirksamkeitserleben und Entfremdung von Kindern als Ausstiegskriterium aus inklusiven settings.<br><br>Interesse an/ Ausbildung in Beratung führten dazu in MoDiBUS einzusteigen. | Selbstwirksamkeit ist der zentrale motivierende Aspekt.<br><br>Das Selbstwirksamkeitsgefühl ist geprägt von<br><br>überschaubaren Zeiträumen in denen Ziele erreicht werden,<br><br>dem schnelleren Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme,<br><br>der stärkeren Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen,<br><br>kaum Disziplinproblemen bei Einzelförderung,<br><br>der Möglichkeit auf mehreren Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …).<br><br>Erfolge des MoDiBUS (z.B. | |
| 2/3e | Also ich war in der sonderpädagogischen Grundversorgung und fande das da total langweilig. Und war dann froh als ich das Angebot kriegte (unv.) und konnte mich dann auch austoben. Aber das war nachher/irgendwie wurde das dann zu viel. Aber das war einfach/man war nicht mehr Klassenlehrer. Ich hatte dann zwei Schulen oder drei Schulen und da bin ich immer hin und her gerast. Zwischen den Pausenzeiten (unv.) fahren. Und irgendwann/man war nirgendwo richtig angebunden. man war nirgendwo mehr beheimatet. Man war mal da und mal da aber irgendwo gehörte man nirgendwo so richtig hin. Und da bot sich das gerade mit dem Mobilen | Ich war in der sonderpädagogischen Grundversorgung und fand das da total langweilig. Und war dann froh als ich das Angebot kriegte und konnte mich dann im MoDiBUS austoben – nur das es dann zu viel wurde. | Die Tätigkeit in der Grundversorgung wurde als Langweilig/ Unbefriedigend erlebt, die im MoDiBUS als bereichernd. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Dienst und das fande ich dann auch spannend. War also auch gut. Ich habe das eine Zeit lang auch gerne gemacht und ich arbeite jetzt auch gerne mit dem Team zusammen. Also auch kooperationsmäßig, (unv.) nicht nur Kinder kriege da/wo eben auch schon vorher ganz viel gelaufen ist und ich bin dann die Station die sie dann ein bisschen auf/versucht die auf den Weg zu bringen um sie dann auch wieder zurück zu schulen. | | | geringere Überweisungszahlen an FöS ESE) motivieren, trotz geringer Ressourcen, weiterzuarbeiten.<br>~~Ein Erfolg ist, dass weniger Kinder an ihrer Schule verbleiben konnten.~~ | |
| 2/3h | Also ich war auch in fünf RIK Schulen gleichzeitig, das fande ich auch sehr unzufrieden stellend, und dann hatte ich auch die Chance den Mobilen Dienst dazu zu nehmen noch. Das habe ich gemacht, auch mit sechs Stunden angefangen, dann auf neun aufgestockt, dann auf elf aufgestockt. Aber das klingt so ähnlich wie bei dir. Und während ich dann im Mobilen Dienst war, also ich war die einzige in Göttingen die das gemacht hat, und da war für mich klar, es kann sinnvolle Arbeit sein, aber nicht so. Und daraus hat sich dann da Konzept entwickelt und dadurch hat sich ein Gerüst entwickelt und dann haben wir halt die Stelle dazu bekommen. Und es war auch diese Grundunzufriedenheit und dieses was mich dann jetzt dabei hält ist einfach dieses Gefühl jetzt wieder wirksam zu sein. Im RIK habe ich mich nicht wirksam gefühlt. Also das ist jetzt/ich bin jetzt wieder wirksam und selbstbestimmt bin ich auch (unv.) fühlt sich gut an. | Also ich war auch in fünf RIK Schulen gleichzeitig, das fand ich auch sehr unzufrieden stellend, und dann hatte ich auch die Chance den Mobilen Dienst dazu zu nehmen noch. Das habe ich gemacht, auch mit sechs Stunden angefangen, dann auf neun aufgestockt, dann auf elf aufgestockt – aber zunächst alleine<br>Mir wurde klar, es kann sinnvolle Arbeit sein, aber nicht so. Dann wurde ein Konzept entwickelt und es kam eine Stelle dazu.<br>Was mich jetzt dabei hält ist dieses Gefühl jetzt wieder wirksam zu sein.<br>und selbstbestimmt bin ich auch<br>und das (unv.) fühlt sich gut an. | Geringe Stundendeputate führen zur In-Frage-Stellung der Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten im MoDiBUS.<br>Das Selbstwirksamkeitserleben im MoDiBUS hält die Motivation aufrecht. | Motivierend und entscheidend zum stärkeren Engagement im MoDiBUS waren<br>die Freude an der Arbeit im Team,<br>die große Flexibilität und<br>die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung.<br>~~Eine Basis des Austausches verhindert Isolierung. Diese ist mit viel Energie zu~~ | |
| 2/3f | Es wird ja jetzt, also die Nennung immer alles Bedingungen die eher in die Richtung gehen/oder Argumentation, das vorherige | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | System war irgendwie unbefriedigend deswegen gehe ich dann in eine andere Form. Aber ich finde das ist ja durchaus auch eine sehr nachvollziehbare Argumentation, weil das vorherige System war ja noch gar nicht bekannt. Also ich konnte ja nicht/oder sie konnten damals alle nicht damals sagen, ich gehe in den Mobilen Dienst weil mich da das und das und das und das erwartet/ | | Die Tätigkeit im MoDiBUS wird als konzeptuell attraktiv und sinnvoll eingeschätzt. | ~~entwickeln und als Ritual zu etablieren.~~ | |
| 2/3g | Doch | | | Die Motivation besteht aus dem Anspruch, vor einer Überweisung an die Förderschule ESE, diesen mit allen Mitteln zu verhindern. | |
| 2/3f | doch das war schon klar? das System gab es GÖBUS gab es schon bevor sie/ | | | | |
| 2/3g | Nein aber, aber ich habe mich für dieses Konzept entschieden. Also ich hatte nicht vor so zu sagen vom Regen in die Traufe zu kommen, das eine zu verlassen für die nächste Grütze, so zu sagen. Sondern ich habe/also da | | | | |
| 2/3f | Also eine bewusste Entscheidung für das was GÖBUS quasi an Arbeitsmöglichkeiten/okay | | | Bei Bereitschaft sich auf neue Situationen einzulassen ist das Arbeitsfeld des MoDiBUS sehr motivierend. | |
| 2/3g | Ja. Konzeptuell. Absolut | | | | |
| 2/3d | Bei mir ist es eher anders herum gelaufen. Also erst bin ich halt freundlich gefragt worden ob ich es denn nicht übernehmen wollte. Ich habe es denn gemacht, da war ich noch Klassenlehrer und habe immer mehr Stunden bekommen bei MESEO. Dann habe ich noch den Fachberater dazu gekriegt und irgendwann habe ich gedacht, das macht ja echt richtig Spaß mit den Leuten zu arbeiten und es ist eine unheimliche Flexibilität und es bietet ganz viele Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung. Und so war dann | Ich bin gefragt worden, habe mit einigen Stunden angefangen, war aber auch gleichzeitig noch Klassenlehrer. Dann kamen immer mehr Stunden dazu und auch die Fachberatung Inklusion.<br>Es hat mir dann richtig Spaß gemacht mit den Leuten zu arbeiten, die unheimliche Flexibilität und die | Motivierend und entscheidend zum stärkeren Engagement im MoDiBUS waren<br>die Freude an der Arbeit im Team,<br>die große Flexibilität und<br>die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung. | Interesse an Beratung und | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ganz klar zu sagen, gut, das ist ein Schwerpunkt für mich. Also eigentlich raus aus der Schule und mehr rein. Aber letztlich auch nur raus aus der Schule weil es mir dann eben eigentlich eine hohe Flexibilität ermöglicht sonst haut das nicht hin. Ich kann nicht weder das eine noch das andere machen. | Möglichkeiten für die eigene persönliche Entwicklung.<br><br>Für mich geht nur das eine (Beratung oder Klassenlehrer), sonst fehlt die Flexibilität. | Die motivierenden Vorteile sind mit der Entscheidung für ein Arbeitsfeld verbunden. | entsprechende Vorbildung.<br><br>~~Die Beratungslehrerausbildung bereitet auf Aufgaben im MoDiBUS vor.~~ | |
| 2/3i | Ich glaube das ist auch ein/die Frage war ja, was motiviert weiter. Ich glaube, dass ist wenn man sich dann entschieden hat, mehr oder weniger bewusst, aber zu mindestens/in dem was Erfahrung gesammelt hat und auch das Gefühl hat, das es ein Arbeitsbereich ist den man ausfüllen kann. Ich glaube das ist ganz wichtig. Wenn man vermisst, dass man Klassenlehrer ist, dann ist das wahrscheinlich so auf Dauer nicht zufriedenstellend. Wenn man aber bereit ist und Spaß daran hat an neuen Situation die was mit der eigenen Arbeitstätigkeit auch zu tun haben. Aber man kommt in neue Situationen und ich denke mal/das was bei uns immer gefordert wird ist diese Fortbildung an Beratung die noch gewünscht wird und dazu kommen soll. Einfach um so ein bisschen so/das ist ein anderer Arbeitsschwerpunkt, der braucht dann was und da entsteht auf einmal irgendwas, wo man sagt da möchte ich gerne noch mehr haben. Das ist so ein Motiv, also es sind nicht die negativ Gefühle das ich mit meiner Beratung nicht weiter komme. Weil wenn das überhandnimmt, dann ist das auch schwierig auszuhalten. Und ich glaube das ist eine Situation des Austausches den man haben muss und das ist das schwierige die zu entwickeln und zu halten. Das ist meine Erfahrung. Und das hat wieder etwas mit organisatorischen Sachen zu tuen. Weil vereinzelt | Es motiviert einen, Erfahrungen gesammelt zu haben und das Gefühl dann zu bekommen das es ein Arbeitsbereich ist den man ausfüllen kann.<br><br>Wenn man vermisst, dass man Klassenlehrer ist, dann ist das wahrscheinlich so auf Dauer nicht zufriedenstellend.<br><br>Bereitschaft und Spaß an neuen Situationen sind wichtig.<br><br>Und ich glaube das ist eine Situation des Austausches den man haben muss und das ist das schwierig die zu entwickeln und zu halten. Die muss organisiert werden, um nicht zu vereinzeln. | Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Arbeitsfeld der MoDiBUS ist motivierend.<br><br>Es ist wichtig sich von der Unterrichtstätigkeit und Klassenführung loszusagen.<br><br>Bei Bereitschaft sich auf neue Situationen einzulassen ist das Arbeitsfeld des MoDiBUS sehr motivierend.<br><br>Eine Basis des Austausches verhindert Isolierung. Diese ist mit viel Energie zu entwickeln und als Ritual zu etablieren. | ~~Interesse an/ Ausbildung in Beratung führten dazu in MoDiBUS einzusteigen.~~<br><br>~~Die motivierenden Vorteile sind mit der Entscheidung für ein Arbeitsfeld verbunden.~~<br><br>~~Es ist wichtig sich von der Unterrichtstätigkeit und Klassenführung loszusagen.~~ | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist das auch wieder schwer. Dann haben wir gar nicht mehr den Überblick, haben wir eine gemeinsame Idee wie wir arbeiten wollen in der Region, da würde jeder einzeln weg schweben. | | | ~~Sonderpädagogen im MoDiBUS erhalten zu wenig Fortbildungsangebote und organisieren diese dann privat oder für das Team vor Ort.~~<br><br>~~Als Lehrer an der Förderschule ESE wird der Förderprozess autonomer erlebt.~~ | |
| 2/3c | Ich wollte auch nur ganz kurz. Also das ist auch gerade schon gefallen. Das Wort Selbstwirksamkeit. Das ist für mich ein ganz zentraler Punkt seit dem ich diese Arbeit mache, habe ich das Gefühl, ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen. Das habe ich als Lehrer gerade mit schwierigen Kindern/mit 12 Kindern in der Klasse/oder 13-14 Kindern in der Klasse habe ich das Gefühl ganz selten gehabt. Das ich wirklich etwas verändern kann. Die Arbeit im Mobilen Dienst ist überschaubarer und ermöglicht schneller zu merken, wo klappt es und wo klappt es nicht. Und das ist einfach/Selbstwirksamkeit ist da ein ganz ganz zentraler Punkt. (...) Erfolg, gute Rückmeldung. | Das Wort Selbstwirksamkeit. Das ist für mich ein ganz zentraler Punkt seit dem ich diese Arbeit mache, habe ich das Gefühl, ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen.<br><br>Das habe ich als Lehrer gerade mit schwierigen Kindern/mit 12 Kindern in der Klasse/oder 13-14 Kindern in der Klasse habe ich das Gefühl ganz selten gehabt.<br><br>Die Arbeit im Mobilen Dienst ist überschaubarer und ermöglicht schneller zu merken, wo klappt es und wo klappt es nicht. Und das ist einfach/Selbstwirksamkeit ist da ein ganz ganz zentraler Punkt. (...) Erfolg, gute Rückmeldung. | Selbstwirksamkeit ist der zentrale motivierende Aspekt.<br><br>Das Selbstwirksamkeitsgefühl ist geprägt von<br><br>überschaubaren Zeiträumen in denen Ziele erreicht werden,<br><br>dem schnelleren Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme,<br><br>der stärkeren Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen,<br><br>kaum Disziplinproblemen bei Einzelförderung,<br><br>der Möglichkeit auf mehreren Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …).<br><br>In einer „vollen“ Förderschulklasse ESE gibt es seltener das | | |
| 2/3f | Liegt das dann nicht auch an der Zielgruppe ein bisschen? das Schüler an einer Förderschule ja meistens noch einmal in besonderem Maße von Problemen betroffen sind in der emotionalen und sozialen Entwicklung. | | | | |
| 2/3c | Ja sicher auch. Aber für mich ist es so, dass ich die Variablen besser bestimmen kann bei meiner Arbeit. Ich kann erstmal mit einzelnen Kindern, | ich kann die Variablen besser bestimmen kann bei meiner Arbeit. Ich arbeite mit einzelnen | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ich habe nicht dieses Disziplinproblem. Ich kann auf die einzelnen Kinder einwirken, ich kann auf die Erwachsenen einwirken, ich kann koordinieren, ich kann Leute zusammen bringen und sehe schneller, das hat geklappt. Natürlich klappt es auch mal nicht. Aber wie wir Erfolge/habe ich, sehe ich schneller und deutlicher, kriege besser rückgemeldet und habe so eher das Gefühl, so das hat geklappt. Den Fall schließt du ab. Gut. Neuer Fall. Während Unterricht jeden Tag mit den gleichen verhaltensgestörten Kindern ist einfach ein Fass ohne Boden. Man braucht sich auf, man hat immer das Gefühl, man kommt eigentlich nicht weiter. Zumal die Kinder heute ja auch dann oft noch schwieriger sind, Zurückschulungen sehr viel weniger noch geworden sind als früher. In den ersten Jahren habe ich die Hälfte jedes Jahr zurück geschult. Das geht alles nicht mehr. Von daher, jetzt habe ich eher das Gefühl, so du hast einen Erfolg, du kriegst/ | Kindern, dann gibt es erstmal kaum Disziplinprobleme.<br>Ich kann auf die einzelnen Kinder einwirken, ich kann auf die Erwachsenen einwirken, ich kann koordinieren, ich kann Leute zusammen bringen und sehe schneller, ob etwas klappt und kann die Beratung/ Unterstützung weiter entwickeln/anpassen oder eben beenden.<br>Als Klassenlehrer an der Förderschule ESE hatte ich eher das Gefühl nicht weiter zu kommen. Ein Fass ohne Boden.<br>Die Kinder sind schwieriger, es gibt weniger Zurückschulungen. | Gefühl Ziele zu erreichen.<br>Die Verhaltensprobleme der Kinder und Jugendlichen an einer Förderschule ESE sind schwieriger in Griff zu bekommen, die Problemlagen schwerwiegender und Rückschulungen geringer<br>Als Lehrer an der Förderschule ESE wird der Förderprozess autonomer erlebt. | | |
| 2/3f | Ist eine andere Rolle auch innerhalb des Prozesses, des Förderprozesses. Ja. | | | | |
| 2/3c | Autonomer, aber ich würde hauptsächlich Selbstwirksamkeit. Ich habe das Gefühl ich erreiche etwas in überschaubaren Zeiträumen. | Im Förderprozess bin ich autonomer. Entscheidend ist aber die Selbstwirksamkeit: Ich habe das Gefühl ich erreiche etwas in überschaubaren Zeiträumen. | | | |

**Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS**

**Unterkategorie 4: Welches sind entscheidende Kompetenzen und Eigenschaften der Sonderpädagogen in MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/4a | Also ich sage mal, ich halte Dialogfähigkeit für extrem wichtig, in Verbindung mit Offenheit und auch einer Moderationsfähigkeit. Weil wir ja eben auch verschiedenste Teilnehmerpersonen unterschiedlichster Couleur zusammen bringen müssen und kucken müssen das wir alle in ein Boot bekommen und irgendwo eine gemeinsame Linie irgendwie erreichen im Interesse des Kindes. | Dialogfähigkeit<br>Offenheit<br>Moderationsfähigkeit | Dialogfähigkeit<br>Offenheit<br>Moderationsfähigkeit | Dialogfähigkeit<br>Neugier<br>Offenheit<br>~~Offenheit~~<br>Toleranz<br>~~Das Gegenüber so annehmen wie es ist.~~<br>Gelassenheit<br>Moderationsfähigkeit<br>Kooperationsfähigkeit<br>Empathie<br>~~Empathie ist ein wesentlicher~~ | - Beratungskompetenz<br>-> Feldwissen ESE<br>-> Beratungsansatz<br>-> Umsetzung (z.B. im Gespräch auf Meta- Ebene gehen zu können)<br>-> Empathie<br>-> Selbstreflexion<br>- Moderationsfähigkeit<br>- Dialog- und Kooperationsfähigkeit<br>- Offenheit<br>- Neugier<br>- Gelassenheit |
| 2/4b | Kooperationsfähigkeit, Gelassenheit und hohe Toleranz. | Kooperationsfähigkeit<br>Gelassenheit<br>Toleranz | Kooperationsfähigkeit<br>Gelassenheit<br>Toleranz | | |
| 2/4c | So jetzt (...)ich kann da im Grunde nicht mehr so viel zu/doch im Grunde ist es das. | | | | |
| 2/4d | Dann erweitern wir das noch ein bisschen wir haben ja noch ein bisschen was. Neugier, Empathie und Offenheit. | Neugier<br>Empathie<br>Offenheit | Neugier<br>Empathie<br>Offenheit | | |
| 2/4e | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | | |
| 2/4f | Ich würde es eher unter dem Stichwort Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE zusammenfassen. All das, was wahrscheinlich die Vorwehen und | Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE | Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | wahrscheinlich die Nachwehen (unv.) würde ich nach Ausschluss sagen. Also. | | Empathie ist ein wesentlicher Bestandteil von Beratungskompetenz. | ~~Bestandteil von Beratungskompetenz~~<br><br>Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE<br><br>Die Fähigkeit auf die Meta- Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs<br><br>Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz<br><br>Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | - abgestimmtes Vorgehen im Team |
| 2/4e | Da kann einer Beratungskompetent sein aber nicht empathisch oder? | | | | |
| 2/4f | Ich würde sagen das ist ein wichtiger Bestandteil von Beratungskompetenz. Wenn jemand nicht empathisch ist, wird der es wahrscheinlich schwer haben zu beraten. | Empathie ist ein wesentlicher Bestandteil von Beratungskompetenz. | | | |
| 2/4g | Ja ich bin da bei der Fähigkeit auf die Metaebene zu gehen und zwar das grundsätzlich immer wieder zu tun und das während Beratung zu tuen | Die Fähigkeit auf die Meta-Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs | Die Fähigkeit auf die Meta- Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs | | |
| 2/4h | Ja, Selbstreflexion und Beratungskompetenz | Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz | Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz | | |
| 2/4i | Ja vielleicht muss man auch noch die Fähigkeit haben im Team zu arbeiten weil sagen wir mal nicht nur die/also sich zu verständigen auf so eine Art Vorgehensweise. Das nicht jeder ganz alleine nur seinen eigenen Striegel macht. Aber das ist bestimmt schon gesagt worden vorher mit irgendeinem Fremdwort. | Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | | |

## Oberkategorie 3: Hinweise zur Weiterentwicklung der MoDiBUS in Niedersachsen

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 3f | Ich (unv.) Vielfalt (unv.) in der praktischen Arbeit passiert. (unv.) die Ausrichtung des (unv.) an unterschiedlichen Standorten. Ich glaube es wird schwer sein, ein Format zu formulieren welches sich dann auf ganz Niedersachsen übertragen lässt. Oder wo dann alle hinterher sagen, okay, so machen wir das und dann ist das auch wieder (unv.) | Ich glaube es wird schwer sein, ein Format zu formulieren welches sich dann auf ganz Niedersachsen übertragen lässt. | Es ist schwierig ein einziges gültiges MoDiBUS Modell für Niedersachsen zu entwickeln. | Der Wunsch in den selbst entwickelten Strukturen weiter zu arbeiten ist sehr groß.<br>Es ist schwierig ein einzig gültiges MoDiBUS- Modell für Niedersachsen zu entwickeln.<br>Eine einheitliche Form erschwert die Anpassung vor Ort.<br>MoDiBUS könnten Bestandteile in einem nach regionalen Bedingungen und klaren Aufgabenverteilungen ausgestalteten Baukastensystems sein. | - regional angepasste Lösungen<br>- der Förderplan als Dokumentations- und Evaluationsgrundlage<br>- Verlässlichkeit des Angebotes<br>- Schwerpunkt in der Prävention (vs. Überfrachtung mit anderen Aufgaben) |
| 3d | (unv.) da steckt der Schwerpunkt auf Förderplan sortiert. Förderplan oder Dienstberatung(unv.) als nicht das ist eine Beratung Beratung Beratung, ohne dass sich das in irgendeiner Form auswirkt. So, dass das dann auch tatsächlich verschriftlicht wird als Beratungsprotokoll, dass das ein Qualitätsmerkmal ist, Beratungsprotokoll gleich Förderplan und daran wird man in sechs Wochen weiter arbeiten. | Es sollte so sein, dass das Beratungsprotokoll, ein Qualitätsmerkmal ist – dieses Protokoll ist ein Förderplan und daran wird man in sechs Wochen weiter arbeiten. | Das Beratungsprotokoll in Form eines Förderplanes sollte das Qualitätsmerkmal in einem darüber evaluierten Förderprozess sein. | | |
| 3b | Da mache ich noch einmal ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. | Bestätigung | | | |
| 3d | Und das von dir. | | | | |
| 3e | Das ist also/das würde ich auch mit unterschreiben, also das das irgendwie was Konkretes ist wonach man dann auch arbeitet. Nachguckt wie ist es denn gelaufen und man guckt dann nach einer gewissen Zeit noch einmal da drauf. Und das das nicht nur in so einem Geplänkel ist, man hat sich nett ausgetauscht sondern das man auch sagt, okay bis zum | Das Festhalten von etwas Konkretem, z.B. konkrete Aufgaben oder Absprachen, was man dann sich später wieder anschaut. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | nächsten Mal wollen wir das und das machen. Konkrete Aufgaben. | | | Das Beratungsprotokoll in Form eines Förderplanes sollte das Qualitätsmerkmal in einem darüber evaluierten Förderprozess sein.<br><br>Die MoDiBUS müssen für die Zu-Beratenden ein verlässliches Angebot sein.<br><br>Gute Angebote sind vor Ort zu entwickeln und mit standortspezifischen Ressourcen auszustatten.<br><br>Die Ressourcen müssen so berechnet sein, dass die MoDiBUS die Anfragen bewältigen können und die Zu Beratenden | |
| 3h | Also ich finde es auch ganz wichtig regionale Lösungen zu haben und auch zu kucken, wie sind die Bedingungen da und diese auch einfach zu nutzen. Und dann eben auch zu individuellen Lösungen für die Region zu kommen und die auch dann so auch aus zu gestalten wie es da gebraucht wird. Wir haben ja auch drum herum um Göttingen noch keine installierten Sachen, die sind jetzt gerade noch dabei. Aber die wollen nicht kopieren, sondern die entwickeln selber und ich finde es ganz wichtig. Und dann auch/also, mir gefällt die Idee des Baukastens, weil es da klare Aufgabentrennungen gibt und das für uns alle einfacher macht. | Es sollten regionale Lösungen sein, die die Bedingungen vor Ort gut ausnutzen.<br><br>Vielleicht in einem Baukastensystem mit klaren Aufgabenverteilungen. | MoDiBUS könnten Bestandteile in einem nach regionalen Bedingungen und klaren Aufgabenverteilungen ausgestalteten Baukastensystems sein. | | |
| 3g | Und mir gefällt die Idee von draufschreiben was drin ist. Und das im Angebot zu haben, all das. Das ist eine unendlich supergeile Vielfalt. | Man sollte deutlich aufschreiben was drin ist (im Baukasten) und dies dann im Angebot haben. | | | |
| 3i | Mir gefällt die Idee Baukasten auch, nur da muss auch was sein. Also es muss irgend etwas da sein. Das ist echt meine Sorge bei bei all dem was genannt wurde. Die Ressourcen spiele/man will nicht immer darauf herum hauen, das liegt gar nicht nur an der Menge. Aber ich finde Ressourcen sind etwas wichtiges und ich habe manchmal das Gefühl, also wenn ich jetzt mir vorstelle es kommt vom Kultusministerium eine Vorgabe, ein Erlass wie der Mobile Dienst zu organisieren sei, denke ich schränkt der die Vielfalt ein. Alles was ich im Moment erlebe/es sind Erlasse da wie viele Stundenwelches Kind/das ist ja gar keine impulsive Geschichte. Aber diese Rucksackstunden. Nur das wird | Dazu müssen die entsprechenden Ressourcen gestellt werden.<br><br>Ich finde einfach wir müssen eine solide Basis haben, dass man auch weiß, ich hetze nicht nur hinterher und kann auch ein Ende finden. Weil sonst hast du so viele Baustellen und das finde ich fatal. Wenn die Leute uns kaputt gehen. | Die Ressourcen müssen so berechnet sein, dass die MoDiBUS die Anfragen bewältigen können und die Zu Beratenden ausreichend Unterstützung erhalten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | schon wieder ausgehebelt aus finanziellen Gründen. Ich habe das Gefühl, wir brauchen auch Ressourcen. Nicht nur eine hohe Bereitschaft zur Selbstausbeutung, wie du sie ja auch beschrieben hast. Die ist natürlich auch dabei aber die ist insgesamt dabei egal wo du arbeitest. Im schulischen Bereich musst du auch mehr rein geben als du immer auch in Stunden abrechnen kannst. Ich finde einfach wir müssen eine solide Basis haben, dass man auch weiß, ich hetze nicht nur hinterher und kann auch ein Ende finden. Weil sonst hast du so viele Baustellen und das finde ich fatal. Wenn die Leute uns kaputt gehen. Sowohl auf der einen Seite als auch wir als Berater. (unv.) (...). Also wenn ihr schon was schreibt für das Kultusministerium jetzt hier | | | ausreichend Unterstützung erhalten.<br>Die MoDiBUS dürfen nicht mit Aufgaben überfrachtet werden, z.B. die Abdeckung von Zusatzbedarfen, sondern Schwerpunktmäßig im präventiven Sinne arbeiten. | |
| 3e | Also ich glaube, wenn es nachher so etwas einheitliches gibt, das macht das alles viel schwieriger weil dann hat man keine Möglichkeiten mehr das an seinen Gegebenheiten vor Ort anzupassen. | Etwas Einheitliches macht es schwieriger es an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. | Eine einheitliche Form erschwert die Anpassung vor Ort. | | |
| 3f | Und die Frage ist ja auch immer wie kommen Veränderungen dann bei dem Kunden letztendlich auch an. Also wenn man jetzt ein bestimmtes Modell hat sich etablieren, ein bestimmtes Angebot hat sich etabliert und wenn man jetzt quasi sagt okay wir machen es aber ab nächstem Jahr mal ganz anders dann/ | Die zeitliche Kontinuität eines Angebotes ist für den Kunden sehr wichtig. | Die MoDiBUS müssen für die Zu- Beratenden ein verlässliches Angebot sein. | | |
| 3b | Macht das Frust. Weil wir wollen ja gerne das weiter machen was wir entwickelt haben. Das ist ja logisch | wir wollen ja gerne das weiter machen was wir entwickelt haben. | Der Wunsch in den selbst entwickelten Strukturen weiter zu arbeiten ist sehr groß. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3i | Und die Kunden haben sich gerade darauf eingestellt, dass die mit Unterstützungsbedarf doppeltgezählt werden an einer Sek.I und das man pro Schüler mit ES so und so viele Stunden kriegt und schon kommt, nein nur die Zieldifferent bekommen Stunden und alles soll der Mobile Dienst machen. Das ist dann wieder eine Überfrachtung der bestehenden Strukturen des Mobilen Dienstes (unv.). Ob du redest oder nicht. Alle sind irgendwie in einer Zwangssituation, die über uns stehen und sagen, muss aber. Und das sind meine Sorgen dabei, das wir den Status Quo wenigstens halten im Moment. Das wir die Möglichkeiten haben, präventiv tätig zu werden. Und nicht nur die mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf vom Mobilen Dienst aus zu unterstützen. Nicht nur beraten sondern mit reingehen dann ist das schon fast wieder RIK. | Das wir die Möglichkeiten haben, präventiv tätig zu werden.<br>Und nicht nur die mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf vom Mobilen Dienst aus zu unterstützen.<br>Der Mobile Dienst sollte nicht überfrachtet werden.<br>Vor Ort müssen die Ressourcen zur Verfügung stehen, um gute Angebote entwickeln zu können – nach der Lage vor Ort. | Die MoDiBUS dürfen nicht mit Aufgaben überfrachtet werden, z.B. die Abdeckung von Zusatzbedarfen, sondern Schwerpunktmäßig im präventiven Sinne arbeiten.<br>Gute Angebote sind vor Ort zu entwickeln und mit standortspezifischen Ressourcen auszustatten. | | |
| 3c | Da sehe ich sowieso eine große Gefahr das der Mobile (unv.) | | | | |
| 3i | Im Moment sind die gerade am Sitzen und streichen, das ist so. Wir haben Not. Also Bedürfnis danach, auch unterstützt zu werden in dem (unv.) Ziel der Kinder. (unv.) helfen zu wollen. Da brauchst du einfach Ressourcen. | | | | |

# Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt ESE in den Bundesländern

*Recherche: Marie Döpke*

## Niedersachsen

Mobile Dienste bzw. Beratungs- und Unterstützungssysteme, als sonder-pädagogische oder multiprofessionelle Einrichtungen.
Regionale, vernetzte und angepasste, Konzepte mit unterschiedlicher Aus-stattung und Ausgestaltung.

## Hamburg

Alle Schulen unterrichten inklusiv, Stellen der Sonderpädagogen werden nach dem KESS-Faktor 1-6 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) den Schulen zugeordnet. Der KESS-Faktor wird durch den Bildungs-stand und das Einkommen der Einwohner des jeweiligen Stadtteils errechnet, durch Verhaltensbeobachtungen im Bereich ESE kann eine Schule den KESS-Faktor für sich geringfügig angleichen um benötigte Stunden durch Förderschullehrer zu beantragen.
Ein anderes Modell sind die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren **ReBBZ**.

## Nordrhein-Westfalen

Für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) wird zum Schuljahr 2014/15 ein landesweites Stellenbudget gebildet.
Förderschullehrer werden von der bestehenden Stammschule Stunden- oder Tageweise abgeordnet um die Schüler und Lehrer in der allgemeinbildenden Schule zu unter-stützen.

## Rheinland-Pfalz

Hilfesysteme für inklusive Beschulung durch Schwerpunktschulen, Unter-stützung der Regelschulen durch die regionalen Förderschulen.
Aktuell: Erarbeitung eines Konzeptes für **Förder- und Beratungszentren**.

## Saarland

Durch Integrationsverordnung bestehen feste Stunden sonderpädagogischer Förderung an GS und Fallgebunden Rucksackstunden im Bereich ESE. Dazu beraten regional zuständige **Inklusionsberater** zeitweise Prozesse an Regelschulen.

## Schleswig-Holstein

Der Bereich Lernen bietet in Kooperation mit der Jugendhilfe durch Förderzentren präventive und integrative Unterstützung von SuS mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus bestehen Klassen für Erziehungshilfe an Förderzentren Lernen, Zentren für kooperative Erziehungshilfe und ein Förderzentrum (**Kompetenzzentrum**) mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.

## Hessen

Ausbau von Förderschulen zu sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (**BFZ**); verfügt nunmehr über 131 Förderschulen als BFZ (Stand 25.09.2014). Beratung und Förderung wird in der allgemeinen Schule gemeinsam mit den Förderschullehrkräften organisiert, verantwortet und gestaltet.
Jeder allgemeinen Schule ist ein regionales BFZ zugeordnet, das grundsätzlich sonderpädagogische Leistungen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprachheil-förderung sowie emotionale und soziale Entwicklung gebündelt anbietet und gegebenenfalls in Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen oder Förder-schulen auf alle sonderpädagogischen Fragestellungen reagiert.

## Baden-Württemberg

**Mobile Dienste** des Fachbereichs ESE über eine staatliche Schule der Erziehungshilfe und weitere Schulen der Erziehungshilfe in privater Trägerschaft. Die Schulen unterstützen Stundenweise die Regel-schulen in Inklusiven Settings.

## Mecklenburg-Vorpommern

Förderzentrum, bietet **ambulante und mobile Dienste** im Bereich Beratung und Unterricht.

## Brandenburg/Berlin

Bereich ESE wird abgedeckt durch schulpsychologische Beratungsstellen, diese arbeiten eng mit den sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (**SpFB**) zusammen. Die SpFB sind an Förderschulen angegliedert.
Im Rahmen der schulpsychologischen Systemberatung werden Schulleitungen, Schulpersonal und Teams in den Schulen bei der Gestaltung und Verbesserung schulischer Entwicklungs-prozesse unterstützt und begleitet.

## Bremen

**ReBUZ** Regionale Beratungs- und Unter-stützungszentren und ZuP Zentren für unterstützende Pädagogik (seit 2012 ist ein ZuP jeder Schule zugeordnet).

## Sachsen/Sachsen-Anhalt

Für den Bereich Autismus besteht aktuell ein **MSDD** (Mobiler Sonder-pädagogischer Diagnostischer Dienst) mit vier Mitarbeiterinnen welche auch den Bereich Autismus-Spektrum Störungen abdecken.
Spezielle Systeme für den Bereich der Emotionalen und Sozialen Entwicklung bestehen nicht.

## Thüringen

Mobile Sonderpädagogische Dienste (**MSD**). Integrative Formen von Erziehung und Unterricht in allen Schularten werden angestrebt.

## Bayern

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (**MSD**) mit einem Zweig im Bereich ESE:
-E-Team (Sozial-Emotionale Erziehung im Förderbereich) mit einem Team Pro Regierungsbezirk.
Gesamttreffen der E-Teams jährlich.
-FIT for V-Team (Fortbildung, Information, Training im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Regelschulen)
Fortbildung für Inklusion von Mitarbeitern des E-Teams.


http://www.arge.schule-hamburg.de/Archiv/STIKESS4.html
http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/brosch__re_sonderp__dagogische_f__rderung.pdf
http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/Foerderzentren/SoPaedFoe/Organisationsstruktur/Organisationsstruktur_node.html
https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/inklusion/sonderpaedagogische-beratungs-und-foerderzentren-bfz
http://www.berlin.de/sen/bildung/hilfe_und_praevention/schulpsychologie/
http://www.regierung.niederbayern.bayern.de/media/aufgabenbereiche/4/foes/foe_e_team.pdf
https://www.isb.bayern.de/download/8113/msd7.pdf
http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3826
http://www.saarland.de/84817.htm


**Weitere Hinweise bitte an:**


Frank Ockenga | FöL | WM Uni Oldenburg

frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Frank Ockenga | FöL | WM Uni Oldenburg
frank.ockenga@uni-oldenburg.de

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

## Zur Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und Beratungs- und Unterstützungsystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

### MoDiBUS:

Diese sonderpädagogischen Einrichtungen der mobilen Beratung und Unterstützung bestehen in Niedersachsen seit 1998. Ab 2005 begann ein massiver Ausbau. 2014 sind 43 Landkreise und kreisfreie Städte versorgt.
In MoDiBUS arbeiten Sonderpädagogen, in ca. 25 Einrichtungen mit Sozialpädagogen zusammen, in regional angepassten Konzepten. Sie beraten und begleiten Lehrkräfte. Dabei werden mit diesen Handlungsmöglichkeiten und für die weitere Förderung erarbeitet und an der Schule durchgeführt.

### Aufgabenredefinition:

Eine Aufgabe ist die Umsetzungsaufforderung zur Erfüllung einer vorgegebenen Erwartung.
Sobald ein Empfänger sich mit einer Aufgabe konfrontiert redefiniert er diese umgehend. Neben der objektiv gestellten Aufgabe, bestimmen nun Verständnis, Gefallen bzw. Missfallen, Werte, Ziele und Bedürfnisse, Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Motivation und Stimmungslagen, die für den Empfänger gültige Aufgabenredefinition mit – nach der sie oder er handeln wird *(nach Hackman 1969ff)*

| Datenbasis | Gesamt | Teilnehmende | Rücklauf |
|---|---|---|---|
| Standorte | 70-76 | 48 | 63-68% |
| Sonderpädagogen | 285 | 142 | 50% |
| Delphi- Studie | 27 | 12-14 | 44-52% |
| Gruppendiskussion | | 9 | |

### Delphi- Studie:

Bei dieser Form der Erhebung von Daten, wird ein Fragebogen den Teilnehmern mehrfach zugeschickt. In den Wiederholungen sind die Ergebnisse aller Teilnehmenden in einer Zusammenfassung mit dargestellt. So ergibt sich die Möglichkeit seine Antwort zu überdenken und/ oder die anderen Antworten zu kommentieren.
Ausgangspunkt dieser Delphi- Studie ist eine quantitative Befragung mit 142 Teilnehmenden.

## ausgewählte Zwischenergebnisse – September 2014

### Pro & Contra Vollzeit

*26% arbeiten mit 18 und mehr Abordnungsstunden im MoDiBUS.*
*18% nehmen weitere Beratungstätigkeiten war (z.B. Fachberatung)*

Es ergibt sich eine „sowohl-als-auch“-Lösung aus den verschiedenen Argumenten der Delphi- Studie.
MoDiBUS können von Vollzeit-Kräften insbes. bzgl. Schwerpunktsetzungen, stärkerer Professionalisierung, der Qualifizierung in Beratung und von Zusatzaufgaben (Begleitung/ Fortbildung) profitieren.
Von Teilzeit-Kräften, die daneben unterrichten oder in anderen inklusiven settings arbeiten, profitiert ein MoDiBUS insbes. bzgl. des Kontaktes zu unterrichtlichen Zwängen und Möglichkeiten, sowie der der inklusiven Gestaltung von Schule.

### Ist Unterrichtserfahrung notwendig?

Ja, wenn dadurch die ratsuchende Lehrkraft besser verstanden und ihre Situation besser gewürdigt werden kann.
Diese Unterrichtserfahrung muss nicht fortlaufend oder aktuell sein.

### *unbestrittene* Aufgaben in der Fallarbeit

1. Beratung von Lehrkräften
2. Vernetzung/ Runde Tische
3. Förderplanung begleiten
4. Ansprechpartner Fachfragen ESE

+ Begleitung der Lehrkräfte
+ Dokumentation
+ schulrechtliche Fragen

### *unbestrittene* Aufgaben im System

1. Netzwerke bilden
2. Beratung von Kollegien/ Teams

+ Beratung bzgl. inklusive Schule ESE
+ Mitarbeit an Erziehungskonzepten
+ Beratung der Schulleitung

### Sozialarbeit

**Pro:**
wertvolle „Türöffner“ in die familiäre Unterstützung

Chance für mehrperspektivisches Arbeiten

**Contra:**
fehlende Schul- und Unterrichtskenntnis

wecken von nicht einlösbaren Erwartungen an Hilfe und Unterstützung

### Zentrale Qualitätsmerkmale von MoDiBUS

1. Kontinuität (v.a. Nähe und Verlässlichkeit)
2. Kollegiale Beratung/ Austausch im (multiprofessionellen) Team
3. Transparenz
4. Gemeinsame Haltung und Menschenbildannahmen
5. Schlüssiges Gesamtkonzept

### Meine Arbeit verlief gut…

*Es wurden erreichbare Ziele formuliert*

*Ratsuchende und Beratende haben beide (zusammen) gearbeitet*

*Ich wurde nicht instrumentalisiert*

*Ich handle aus einer starken beruflichen Rolle heraus*

*Ich erlebe mich als wirksam*

FöL / WM Frank Ockenga

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fachgruppe Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

**Aufgabenredefinitionen von SonderpädagogInnen**
in **Mo**bilen **Di**ensten und **B**eratungs- und **U**nterstützungs**S**ystemen (**MoDiBUS**)
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

**Was ist die Aufgabe? - Welche (Teil) Aufgaben wurden übernommen? - Welche nicht?**

## MoDiBUS in Niedersachsen

*„…unterstützen [so] eine inklusive Pädagogik. Sie bewirken, die Tragfähigkeit der allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erweitern.“*

*„Der Schwerpunkt liegt vor allem in der Unterstützung des Systems durch Diagnostik und Beratung sowie durch Fördermaßnahmen von begrenzter Dauer.“* (WACHTEL 2005, 91)

MoDiBUS arbeiten in regional angepassten Konzepten, z.B. werden bei etwa einem Drittel gemeinsame Einheiten von Sonder- und Sozialpädagogen gebildet.

In Ausstattung, Ansätzen und Methoden sind MoDiBUS vielfältig und unterschiedlich aufgestellt.

**Welche Effekte hat die Aufgabenstruktur?**

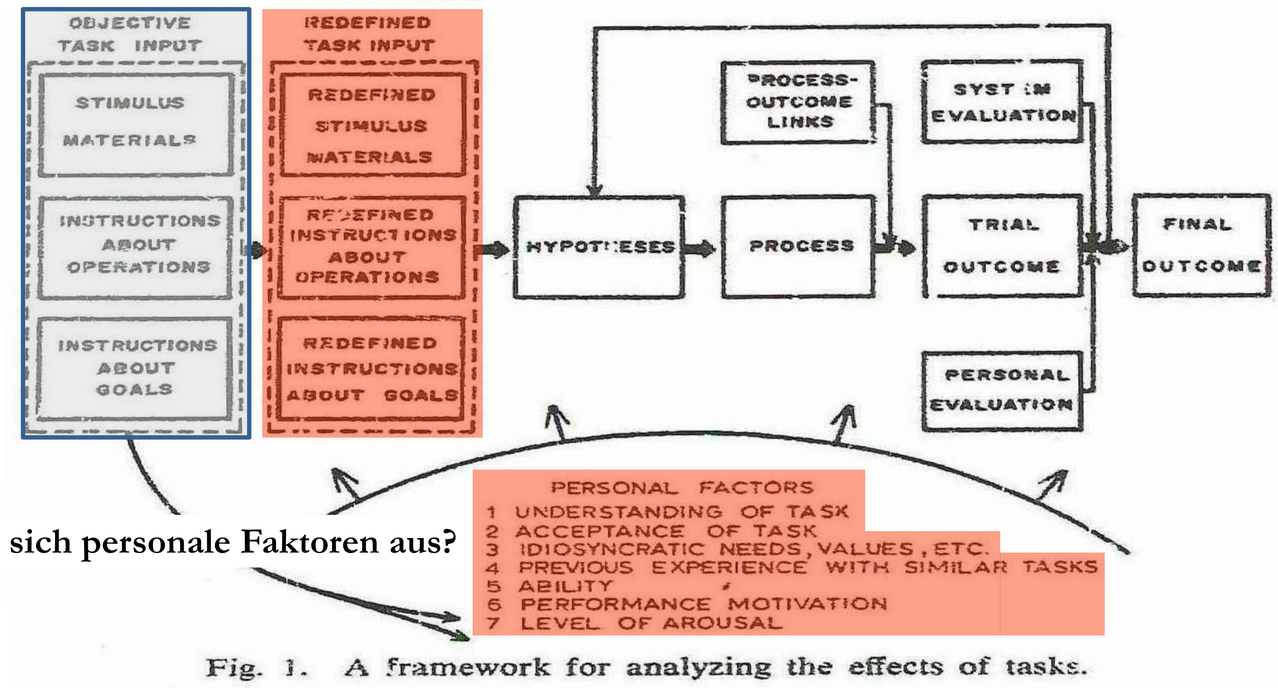



Fig. 1. A framework for analyzing the effects of tasks.

**Wie wirken sich personale Faktoren aus?**

**Welche Modelle haben sich entwickelt?**

Hackmans Rahmenkonzept von 1969 (s.Abb.) stellt das Gerüst des Forschungsdesigns dar.

## Was meint Aufgabenredefinition für SonderpädagogInnen in MoDiBUS?

### Forschungsdesign der Delphi- Studie

**Quantitative Fragebogenerhebung** mit 10 Items zur allg. Teamstruktur, 36 Items zu Aufgaben aus 14 Aufgabenclustern. Letztere basieren auf Feld- und Literaturrecherchen sowie einer Pilotstudie.

**Qualitativ orientierte Delphi- Befragung** in drei Wellen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung, zur Aufgabenstellung (Erlasslage), zu wissenschaftlichen Empfehlungen und zur Aufgabenredefinition.

**Gruppendiskussion** zu acht Fragestellungen aus drei Oberkategorien der vorherigen Erhebungen.

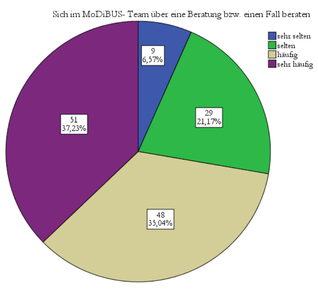
### Datenbasis

**Fragebogenerhebung**
SonderpädagogInnen (N= 142/ 50% Rücklauf)
*MoDiBUS Standorte (N= 48/ 63-68% Rücklauf)*

**Delphi- Befragung**
(N= 12-14/ 44-52% Rücklauf)

**Gruppendiskussion** (N= 9)

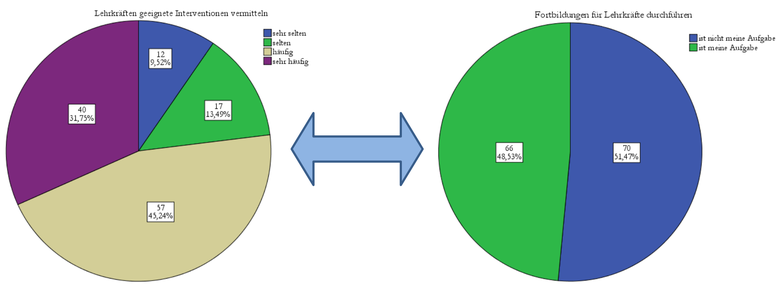
## Ausgewählte Ergebnisse und Diskussionsansätze



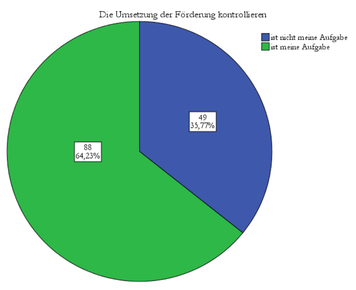

**Häufige Tätigkeit: kollegiale Beratung**

**Über welche Ausbildung sollten SonderpädagogInnen bzgl. (kollegialer) Beratung verfügen und welche Methoden sind z.B. zur Fallbesprechung zu empfehlen?**

**redefinierte Kernaufgaben** (Delphi- Befragung)
*„Beste“ Entwicklungsbedingungen für das Kind gestalten,*
***Stärkung der Lehrkräfte und Systeme zur Erweiterung bestehender Handlungsmöglichkeiten,*** *Gute Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten, Vermeidung von Schulausschluss,* ***Außenperspektive bieten, Begleitung der Förderplanung***




**Die Vermittlung von Interventionen ist eine häufige Aufgabe**
**–**
**der Weg diese über Fortbildungen zu vermitteln ist umstritten.**




**Aufgabe oder nicht? - „Kontrolle“ der Förderung**

***unbestrittene*** **Aufgaben im System** (Delphi- Befragung)
1. Netzwerke bilden
2. Beratung von Kollegien/ Teams

ergänzt um: Beratung bzgl. inklusive Schule ESE, Mitarbeit an Erziehungskonzepten, Beratung der Schulleitung

**MoDiBUS konsolidieren sich mit neuen Aufgaben.**

**Welche Aufgaben werden sich langfristig durchsetzen?**

**Wie kommt sonderpädagogische Expertise in der inklusiven Förderung zur Geltung?**

**Meine Arbeit verlief gut…** (Delphi- Befragung)
***„Es wurden erreichbare Ziele formuliert“***
*„Ratsuchende und Beratende haben beide (zusammen) gearbeitet.“*
***„Ich handle aus einer starken beruflichen Rolle heraus.“***
*„Ich wurde nicht instrumentalisiert.“*
***„Ich erlebe mich als wirksam.“***

**Was motiviert zur bzw. an der Tätigkeit?** (Gruppendiskussion)
***Erfolge****, Interesse an Beratung, Chance beratend tätig zu sein, Flexibilität, Möglichkeit zur persönliche Entwicklung,* ***attraktive Konzepte****, Freude an der Arbeit im Team,* ***starkes Selbstwirksamkeitserleben****, sich auf etwas Neues einlassen, Tätigkeit ist sinnvoll;*
*Unwirksamkeitserleben, Langeweile und Unzufriedenheit in anderen Arbeitsfeldern*

**Personale Faktoren wirken sich aus.**

**Wie?, Welche?, Wie stark?,**

**Unter welchen Bedingungen?**

**Mit welchen Konsequenzen für inklusive Tätigkeitsfelder?**

## Literatur

Hackman, J.R. (1969): Toward unterstanding the role of tasks in behavioral reasearch. In: Acta Psychologica/ 31, 97-128
Parker, S.K.; Grant, A.M.(2009): Redesigning work theories: the rise of relational and proactive perspectives. In: The Academy of Management Annals, 3:1. 317-375
Parker, S.K. (2007): That is my Job. How employees` role orientation affects their job performance. In: Human Relations. 60 (3), 403-434
Parker, S.K.; Wall,T.; Jackson, P. (1997): That`s not my Job. Developing flexible employee work orientations. In: The Academy of Management Annals, 40 899-929
Reiser, H.; Willmann, M.; Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
Ricking, H.; Ockenga, F. (2011): Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe. Oldenburger VorDrucke 591/11. diz: Oldenburg
Wachtel, P. (2005): Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. Schulverwaltungsblatt 2/ 2005, 88-92

# *„Das ist (nicht) meine Aufgabe!“*

Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Eine Delphi- Studie

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt
Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)
Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,**

ich freue mich außerordentlich, dass Sie sich bereit erklärt haben auch an der zweiten Phase meiner Erhebung mitzuwirken. Diese unterscheidet sich wesentlich von der ersten Phase. Während es dort um eine quantitative Erhebung der Aufgaben ging, konzentriere ich mich nun auf den Prozess der Aufgabenredefinition. Dieser beschreibt wie Aufgaben individuell wahrgenommen und ausgeführt werden.

Die Befragung besteht aus sechszehn Fragen, die in vier thematische Komplexe unterteilt sind. Zunächst geht es um die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Darauf folgen Fragen zum Erlass und zu wissenschaftlichen Empfehlungen. Den Abschluss bildet ein Schwerpunkt mit Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme. Das Ausfüllen kann 45 bis 60 Minuten in Anspruch nehmen. Auch deshalb weise ich darauf hin, dass Sie gerne in Stichworten antworten können.

**Ich bitte Sie mir diesen ausgefüllten Bogen bis zum 28. 3. 2014 zurückzuschicken.**

Die gesamte Befragung wird in drei Wellen stattfinden. Das heißt nach der hier vorliegenden Befragung folgen zwei weitere. Diese beiden enthalten dieselben Fragen ergänzt um die Ergebnisse aller Teilnehmenden. Sie haben dann die Gelegenheit diese in Ihre zweite bzw. dritte Beantwortung einzubeziehen und/ oder direkt die Ergebnisse der vorherigen Wellen zu kommentieren. Evtl. kann es zu einzelnen ergänzenden Fragestellungen kommen, die sich aus dem Delphi- Prozess ergeben.
Die folgenden beiden Wellen sind terminiert für den **7.5. 2014** und den **18.6. 2014.**

Den Abschluss bildet eine Gruppendiskussion an der Universität Oldenburg, bei der die Ergebnisse nochmals diskutiert werden, evtl. mit einem weiteren Impulsgeber. Der vorgesehene Termin hierfür ist der **16. Juli 2014 von 15.00 bis 17.00 Uhr**. Bei einer Teilnahme werden Ihre anfallenden Fahrtkosten erstattet.

Ihre Teilnahme an den Befragungswellen und der abschließenden Gruppendiskussion der Delphi-Studie ist und bleibt selbstverständlich freiwillig und Sie können einzelne Fragen auf den Bögen auslassen.

Die Delphi- Studie gewährt einen ganz eigenen Einblick in die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS. Sie wird wertvolle Erkenntnisse zur Arbeitssituation wissenschaftlich verfügbar machen und damit Evaluationsstudien, allgemeine Erhebungen usw. in einer Kernfrage bereichern können: *„Was ist (nicht) unsere Aufgabe?“*

Mit freundlichen Grüßen aus Oldenburg, Ihr

## Teil I: Fragen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung

I. 1 26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

I. 2 53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.

*Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet? Welche weiteren Teamstrukturen (z.B. Multiprofessionalität) sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

I. 3 Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

I. 4 Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden. Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.

*Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?*

I. 5 Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

## Teil II: Frage zur aktuellen Erlasslage

II. 1 „Ziel des Mobilen Dienstes sollte die didaktisch- methodische, pädagogische und psychologische Kompetenzerweiterung der allgemeinen Schule sein, so dass diese ihre Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die einen besonderen Bedarf haben, weitgehend selbst bewältigen kann." *Erlass sonderpädagogische Förderung, 2005*

*Erläutern Sie die Aufgabe(n) eines Sonderpädagogen im MoDiBUS vor dem Hintergrund des o.g. Zieles der Tätigkeit. Nehmen Sie auch Bezug auf eine alltägliche (Teil-) Zielerfüllung.*

## Teil III: Fragen zu wissenschaftlichen Empfehlungen

III. 1 Auf Grundlage einer umfangreichen Studie von 2001- 2004 empfehlen Willmann und Urban u.a.: *Es eine lösungsorientierte Arbeitsweise, wobei an einer Fallbearbeitung in der Regel zwei Berater/innen beteiligt sind empfohlen*".

*Welche Vor- oder Nachteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III. 2 In derselben Studie empfehlen Willmann und Urban: *Für den Aufbau ambulanter sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungssysteme ist eine intensive Weiterbildung in Formen der Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich.*"

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

## Teil IV: Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme (R. Hackman)

IV. 1 *Welche **Aufgaben** haben **MoDiBUS** um inklusive Bildungschancen zu schaffen?*

IV. 2 *Welche Ihrer **Aufgaben** im MoDiBUS **gefallen bzw. missfallen** Ihnen?*

IV. 3 *Welche **persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse** verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

IV. 4 *Welche **Vorerfahrungen** sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV. 5 *Welche **Fähigkeiten** sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV. 6 Beschreiben Sie **Ihre Motivation** für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.

IV. 7 Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre **Stimmungslagen**.

Den Bogen können Sie in dem beigelegten adressierten Rückumschlag legen und einfach einwerfen. Wenn Sie an der zweiten Befragungswelle teilnehmen möchten, bitte ich Sie Ihre Adresse auf die beigelegte adressierte Postkarte zu schreiben und mir diese getrennt zukommen zu lassen. So bleibt in dieser Studie durchgehend Ihre Anonymität gewahrt.

- ☐ *Ich kann an der Gruppendiskussion nicht teilnehmen.*
- ☐ *Ich plane an der Gruppendiskussion am 16.7. 2014; 15.00 – 17.00 Uhr teilzunehmen.*
- ☐ *Ich möchte an der Gruppendiskussion teilnehmen, bitte aber um die Verschiebung auf diesen Wochentag:_____ bzw. auf diese Uhrzeit:_____*

**Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit.**

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Auswertung der Delphi- Befragung

**Inhalt**


Allgemeine Daten und Rücklauf der Befragung ..... 2

Darstellung der Antworten je Frage und Delphi- Befragungswelle

Teil I: ..... 3

Teil II: ..... 26

Teil III: ..... 32

Teil IV: ..... 39

Erhebungszeiträume:

1. Befragungswelle: 14.3. bis 28.3 2014

2. Befragungswelle: 1.6. bis 12.6. 2014

3. Befragungswelle: 25.6. bis 9.7. 2014

Anzahl Fragebögen:

je Befragungswelle: 28

Rücklauf absolut:

1. Befragungswelle: 14

2. Befragungswelle: 13

3. Befragungswelle: 11

Rücklauf in %:

1. Befragungswelle: 50 %

2. Befragungswelle: 46 %

3. Befragungswelle: 39 %

# Darstellung der Antworten je Frage und Delphi- Befragungswelle

## Frage I.1

26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

I.1 Antworten zur 1. Befragungswelle:

Befürworter:

- Bedarf an Beratung
- Gefallen an der Beratertätigkeit
- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung
- stärkere Professionalisierung möglich
- klare Berufsrolle für sich und für ratsuchende bzw. kooperierende Lehrkräfte
- Fachberatertätigkeiten und Zusatzqualifikationen können gut verbunden werden.

Kritiker:

- eigene aktuelle Unterrichtstätigkeit ist Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- allg. Kontakt zur Schulwirklichkeit
- Anbindung an ein Kollegium
- Unterrichtserfahrung lässt Beratende glaubwürdiger erscheinen

Ergänzungen:

- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit ist ein gut funktionierendes Team notwendig
- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit ist Supervision notwendig
- bei Vollzeit- Beratungstätigkeit müssen mehr Beratungen am Vormittag möglich sein

| I.1 | Vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle: |
|---|---|
| ◯ | Ich bin eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit |
| ◯ | Ich bin eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit |
| | *Wie könnten die jeweiligen Gegenargumente berücksichtigt oder entkräftet werden?* |

I.1 Antworten zur 2. Befragungswelle:

9 von 13 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.

Argumente:
- Beratungsbedarf ist vorhanden
- Gefallen an der Beratertätigkeit
- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung
- stärkere Professionalisierung möglich
- Beratung ist ein professioneller „Full-Time-Job"
- es ergibt sich eine klare Berufsrolle
- Fachberatertätigkeit/ (beraterische) Zusatzqualifikationen können eingebunden werden
- in Beratung ist der aktuelle Kontext ist entscheidend

Kommentare zu den Gegenargumenten:
- für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich, muss aber nicht fortlaufend sein (als Vorerfahrung, Wissen um aktuelle Entwicklungen, allg. Anbindung an Schule)
- Gefahr: Unterrichtserfahrung darf nicht dazu führen belehrend zu wirken
- bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend

Ergänzungen:
- wichtig sind eine funktionierende Anbindung an ein Team
- wichtig sind mehr Möglichkeiten für Beratungstermine am Vormittag
- wichtig sind Supervisionsmöglichkeiten
- der Kontakt zu unterrichtenden Lehrkräften und zu Kindern sollte bestehen bleiben

4 von 13 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.

Argumente:
- Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung (in Schule)
- Unterrichtstätigkeit ist eine Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- Unterrichtstätigkeit ist eine fortlaufende „Alltagsqualifizierung"
- der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten
- es besteht eine Anbindung an ein Kollegium
- der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen

Kommentare zu den Gegenargumenten:

- Klassenleitung sollte nicht zusätzlich geleistet werden (eher Fachunterricht oder eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten (sGv, Sek I- Inklusion))

Hinweise:

- es gibt eine zu geringe Anzahl an Abordnungsstunden – was bei Vollzeit-Beratungstätigkeit auf eine Konzentration auf wenige Personen hinausliefe

## I.1 Wiederholte Fragestellung in der 3. Befragungswelle:

Die Listen der jeweiligen Argumente und Hinweise fassen alle bisherigen Aussagen zusammen.

*Bitte markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente oder Hinweise mit einem Textmarker.*

I.1 Antworten zur 3. Befragungswelle:

8 von 11 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- entlastende Funktion einer möglichen Schwerpunktsetzung (mehrfach)
- stärkere Professionalisierung möglich (mehrfach)
- Beratung ist ein professioneller „Full-Time-Job“ (mehrfach)
- Beratungsbedarf ist vorhanden
- es ergibt sich eine klare Berufsrolle

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich (mehrfach)
- bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend

3 von 11 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit

hervorgehobene Argumente:

- der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten (mehrfach)
- der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen (mehrfach)
- Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung (in Schule)
- Unterrichtstätigkeit ist eine Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze
- Unterrichtstätigkeit ist eine fortlaufende „Alltagsqualifizierung“
- es besteht eine Anbindung an ein Kollegium

hervorgehobene Kommentare zu den Gegenargumenten:

- Klassenleitung sollte nicht zusätzlich geleistet werden (eher eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten (sGv, Sek I- Inklusion))

Frage I.2

53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.

*Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet? Welche weiteren Teamstrukturen (z.B. Multiprofessionalität) sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

I.2 Antworten zur 1. Befragungswelle:

Zur Teamgröße

- eine kleine Mitarbeiteranzahl wird vorgezogen, bei einer Untergrenze von vier Mitarbeitern (um Qualitätsstandards zu halten und Flexibilität zu ermöglichen, z.B. durch regelmäßigen und effektiven Austausch für Organisation, Vernetzung und kollegiale Beratung)
- größere Teams können eine Vielfalt an Beratungsansätzen und anderer fachlicher Kompetenzen zusammenführen

weitere Hinweise

- wichtig sind „überschaubare" Einsatzregionen
- größere Teams sollten regionale Subteams bilden
- eine gerade Mitarbeiteranzahl ermöglicht eine durchgängig Beratungstandems
- Stundenkontingente der Mitarbeiter dürfen nicht zu klein sein

Zur weiteren Teamstruktur

- Einbindung verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen
- Einbindung von Regelschullehrkräften
- ein einheitlicher systemischer Beratungsansatz
- Multiprofessionalität erleichtert den Zugang zu sozialpädagogischen oder medizinischen Sichtweisen und Partnern
- klar getrennte Arbeitsbereiche als Voraussetzung (z.B. Sozialarbeiterin = Förderung mit dem Kind, Sonderpädagogin = Beratung Lehrkräfte/ systemische Beratung)
- eine enge Kooperation mit dem Jugendamt und/ oder weiteren Partnern kann Ersatz für sozialpädagogische Kompetenzen im Team sein
- Diagnostik ist auch Aufgabe von Schulpsychologen

## I.2 Vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle:

*a) Welche Qualitätsmerkmale sollte ein MoDiBUS Team verfolgen?*

*b)* ◯ *Ich bin für Sozialarbeit im MoDiBUS Team*

◯ *in einem gemischten Beratungstandem*

◯ *als eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern („Türöffner")*

◯ *insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit*

◯ _____

◯ *Ich bin gegen Sozialarbeit im MoDiBUS Team, weil …*

_____

I.2 Antworten zur 2. Befragungswelle:

anzustrebende Qualitätsmerkmale für MoDiBUS Teams

- ein schlüssiges Gesamtkonzept
- Arbeitsplatzbeschreibungen
- transparente Verfahrenswege
- Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten
- multiprofessionell zusammengesetzte Teams
- regelmäßiger Austausch und Kollegiale Beratung im Team
- Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam"
- Zusammenarbeit mit Universitäten und Forschung
- Sonderpädagogen im Team sind FöL mit der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung
- Systemische Beratungsausbildung der Mitarbeiter
- Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden (Möglichkeit zur Aufgabenkonzentration)
- Mitarbeiter repräsentieren eine Vielfalt in den Fachrichtungen
- regelmäßige Supervision
- regelmäßige Weiterbildung
- überschaubare Einsatzgebiete
- gemeinsame Haltung und gemeinsame Grundsätze
- Bildung von Beratungstandems
- Kontinuität

Argumente `Für´ oder `Wider´ Sozialarbeit im MoDiBUS Team

8 von 13 sind <u>für Sozialarbeit</u> im MoDiBUS Team.

davon sind/ ist

1 für die Arbeit in einem gemischten Beratungstandem
7 für eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern („Türöffner“)
0 insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit

Argumente:

- Erweiterung des Blickwinkels
- verschiedene Handlungsmöglichkeiten
- Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau
- „unbelasteter“ Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom ASD)
- sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich
- bei direkter Einbindung des ASD: erleichterte Kommunikation und bessere Akzeptanz
- Rechtskenntnisse

Hinweise:

- Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen ist wichtig
- die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden

5 von 13 sind <u>gegen Sozialarbeit</u> im MoDiBUS Team

Argumente:

- Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen, was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt
- sie haben ein anderes Selbstverständnis und damit andere Zielstellungen in Beratung
- in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig
- Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Maßnahmen

Hinweise:

- eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen ist bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig

## I.2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

Zu a) bzgl. Teamgröße und -struktur ist die Frage zur Qualität in den Vordergrund gerückt.
*Welche der von Ihnen genannten Merkmale sind zentral, peripher oder in Ihrer Praxis ohne Bedeutung (*o.B.)? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an bzw. ergänzen Sie.*

Zu b) Bzgl. der Teamstruktur hatte ich Sie um eine Entscheidung für oder wider Sozialpädagogik im Team gebeten. Das Ergebnis und die jeweiligen Argumente finden Sie unten.
*Bitte markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente oder Hinweise mit einem Textmarker.*

I.2 Antworten zur 3. Befragungswelle:

Einschätzung der Bedeutung der Qualitätsmerkmale

| **zentrales Qualitätsmerkmal** | **peripheres Qualitätsmerkmal** | **(o.B.*)** | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualitätsmerkmale** |
| **10** | 1 | 0 | Kontinuität |
| **10** | 1 | 0 | regelmäßiger Austausch/ Kollegiale Beratung im Team |
| | | | **eher zentrale Qualitätsmerkmale** |
| **9** | 2 | 0 | Transparenz |
| **8** | 3 | 0 | gemeinsame Haltung/ Grundsätze |
| **8** | 3 | 0 | schlüssiges Gesamtkonzept |
| **7** | 3 | 0 | regelmäßige Weiterbildung |
| **7** | 3 | 0 | Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden/ Aufgabenkonzentr. |
| **7** | 3 | 1 | Arbeitsplatzbeschreibung bzw. transparente Verfahrenswege |
| **7** | 3 | 1 | Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten |
| **6** | 5 | 0 | FöL mit Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung |
| **5** | 4 | 2 | Beratungstandems |
| **5** | 4 | 2 | regelmäßige Supervision |
| | | | **eher periphere Qualitätsmerkmale** |
| 0 | **11** | 0 | Vielfalt in den Fachrichtungen |
| 1 | **9** | 1 | Zusammenarbeit mit Universitäten/ Forschung |
| 2 | **8** | 1 | Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam“ |
| 4 | **5** | 2 | überschaubare Einsatzgebiete |
| | | | **unklar ausgerichtete Qualitätsmerkmale** |
| **5** | **5** | 1 | Systemische Beratungsausbildung |
| **4** | **3** | **4** | multiprofessionell zusammengesetzte Teams |

`Für´ oder `Wider´ Sozialarbeit im MoDiBUS Team

hervorgehobene Argumente `Für´:

- Erweiterung des Blickwinkels (mehrfach)
- Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau (mehrfach)
- „unbelasteter" Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom ASD) (mehrfach)
- sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich
- bei direkter Einbindung des ASD: erleichterte Kommunikation und bessere Akzeptanz

hervorgehobene Hinweise:

- Transparenz über die jeweiligen Arbeitsbedingungen ist wichtig
- die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden

hervorgehobene Argumente `Wider´:

- Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen, (mehrfach) was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt
- sie haben ein anderes Selbstverständnis und damit andere Zielstellungen in Beratung (mehrfach)
- in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig (mehrfach)
- Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Maßnahmen

hervorgehobener Hinweis:

- eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig (mehrfach)

Frage I.3

Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

I.3 Antworten zur 1. Befragungswelle

Gründe für den Schwerpunkt in der Einzelfallberatung

- der Auftrag zur Einzelfallhilfe
- die Erwartungen, Anforderungen und Ängste der ratsuchenden Lehrkräfte
- die Einzelproblematik wird als gravierender empfunden („es brennt")
- betroffene Kinder, Eltern und Lehrer sind leichter zu beeinflussen
- schnellere bzw. deutlichere Erfolge in der Einzelfallarbeit
- Ergebnisse der Einzelfallarbeit bieten die Möglichkeit auf andere Situationen/ Kontexte übertragen zu werden und beeinflussen so positiv das System
- manchmal ist der Systembezug (die Klasse) unverzichtbar gegeben
- die individuelle Fallberatung ist eine gleichberechtigte Säule neben der systemischen Beratung
- der Systembezug wird teilweise in der Fachberatung verortet

Gründe eine systembezogene Ausrichtung

- gute Erfahrungen in der Arbeit mit Klassen
- gezielte und gestiegene Anfragen von engagierten Schulen z.B. nach Fortbildungen, Verbesserung von Übergängen, Vernetzungen usw.
- Wissen, dass Haltungsänderungen nur systemisch erfolgen können

Kommentare

- es fehlen Anfragen zu systemischer Beratung (zur Klassen- bzw. Schulsituation)
- es herrscht eine große Unsicherheit der Sonderpädagogen bzgl. einer solchen Tätigkeit („Unerfahrenheit in Erwachsenenbildung"; „scheu im Umgang mit gestressten Lehrern führt zur Hinwendung zum Kind"; „mehr Qualifikation der Berater notwendig"; „müssen sich emanzipieren")
- viele Anfragen zur Einzelfallarbeit führen zu Routinen
- Chance der Einzelfallarbeit ist die intensive, vertrauensvolle Kooperation mit Regelschullehrkräften, die dann als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit der ganzen Klasse dient

– fehlende Ressourcen für die eigene präventive Arbeit mit Klassen oder Einzelkindern (z.B. „Lernen am Modell“)
– Gegenaussage: „1:1 kann und sollte nicht die Arbeit im MoDiBUS sein“
– Betonung der Beraterqualifikation
– Qualifikation in Erwachsenenbildung
– diagnostische Kompetenzen
– Qualifikation in Förderplanung
– der Anteil an Unterricht geht zurück, aber nicht auf 0%

## I.3 Vertiefende Fragestellungen der 2. Befragungswelle:

a) In einer Einzelfallarbeit sollten diese die Aufgaben von MoDiBUS- Mitarbeitern sein: …
b) In einer „systemischen Arbeit“ sollten diese die Aufgaben von MoDiBUS-Mitarbeitern sein: …

I.3 Antworten zur 2. Befragungswelle:

Aufgaben in der Einzelfallarbeit
– Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte
– Hospitation
– Vernetzung mit anderen Institutionen herstellen/ Beratung am Runden Tisch
– lösungsorientierte Interventionen mit Kindern
– Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse
– Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE
– Beratung der Sorgeberechtigten
– Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus
– Dokumentation
– Beratung der Lehrkräfte
– Individuelle Maßnahmen einführen
– Coachen der Klassenlehrkräfte
– schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen
– Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie

Aufgaben in der auf Systeme bezogenen Arbeit (Klasse, Schule)
– Mitarbeit an Erziehungskonzepten
– Erstellung eines Soziogramms
– Diagnostik der Klassensituation
– Systemisches Denken und Haltung vermitteln
– Netzwerke bilden

– Beratung von Kollegien
– Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE
– Coaching von Klassen und Kleingruppen
– Fortbildungen geben
– Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE
– Coaching von Lehrkräften
– Beratung von Schulleitungen

## I.3 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

*a) Bitte ordnen Sie die von Ihnen genannten fallbezogenen Aufgaben in einen Kern- und Randbereich bzw. kreuzen Sie an, ob es überhaupt eine Aufgabe für MoDiBUS ist.*

*b) Bitte ordnen Sie die von Ihnen genannten systembezogenen Aufgaben in einen Kern- und Randbereich bzw. kreuzen Sie an, ob es überhaupt eine Aufgabe für MoDiBUS ist.*

*c) Bitte geben Sie einen SOLL- Wert für eine ideale Verteilung der Arbeitszeit oder -intensität in den beiden Bereichen systembezogene – fallbezogene Tätigkeiten im MoDiBUS.*

*d) Häufig werden Fortbildungen als Aufgabengebiet von MoDiBUS genannt.*
*Welche Fortbildungsthemen sollten MoDiBUS unbedingt aufgreifen?*

I.3 Antworten zur 3. Befragungswelle

Einordnung in Kern- und Randaufgaben (Einzelfallarbeit)

| **Kernaufgabe** | **Randaufgabe** | **Keine Aufgabe** | ***einzelfallbezogene Aufgaben*** |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| **11** | 0 | 0 | Beratung der Lehrkräfte |
| **10** | 1 | 0 | Vernetzung mit anderen Institutionen herstelle „Runder Tisch“ |
| **8** | 3 | 0 | Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte |
| **8** | 2 | 0 | Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE |
| **8** | 1 | 1 | Beratung der Sorgeberechtigten |
| **8** | 1 | 2 | lösungsorientierte Interventionen mit Kindern |
| **7** | 2 | 1 | Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **6** | 5 | 0 | Coachen der Klassenlehrkräfte |
| **6** | 2 | 2 | Individuelle Maßnahmen einführen |
| **5** | 3 | 2 | Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 3 | **7** | 0 | Dokumentation |
| 4 | **5** | 1 | Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgaben** |
| **5** | **5** | 0 | schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen |
| **3** | **4** | **3** | Hospitation |

Einordnung von Kern- und Randaufgaben (systembezogene Arbeit)

| **Kernaufgabe** | **Randaufgabe** | **Keine Aufgabe** | ***systembezogene Aufgaben*** |
|---|---|---|---|
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **8** | 3 | 0 | Netzwerke bilden |
| **8** | 2 | 1 | Systemisches Denken und Haltung vermitteln |
| **7** | 3 | 1 | Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE |
| **6** | 5 | 0 | Beratung von Kollegien |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 1 | **8** | 2 | Erstellung eines Soziogramms, Diagnostik der Klassensituation |
| 3 | **7** | 0 | Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE |
| 3 | **7** | 0 | Mitarbeit an Erziehungskonzepten |
| 4 | **7** | 0 | Beratung von Schulleitungen |
| 4 | **6** | 1 | Fortbildungen geben |
| 4 | **6** | 1 | Coaching von Lehrkräften |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgabe** |
| **3** | **4** | **4** | Coaching von Klassen und Kleingruppen |
| | | | **hinzugefügt wurden:** |
| | | | Beratung von Schulträgern<br>Beratung von Schulbegleitungen und Schulsozialarbeitern |

SOLL- Verteilung der Zeit bzw. Intensität für die Aufgabenbereiche

**Insgesamt 100%,**

davon **<u>90- 30 %</u>** fallbezogene Tätigkeiten. davon **<u>70-10 %</u>** systembezogene Tätigkeiten

Fortbildungsthemen, die durch MoDiBUS aufgegriffen werden sollten (nach Häufigkeit):

1. Interventionen
2. Classroom Management
3. Entwicklung von Haltungen
4. Fachthemen zu Störungsmustern, Förderplanung, rechtliche Fragen, systemisches Arbeiten, neue Autorität nach Haim Omer

Frage I.4

Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden. Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.

*Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?*

I.4 Antworten zur 1. Befragungswelle

Gründe für die Vielfalt an Aufgaben

- eine nicht vorgeschriebene bzw. inhaltlich gefüllte Arbeitsplatzbeschreibung
- unterschiedlichen (Start-) Bedingungen
- regionalen Strukturen und Voraussetzungen und konzeptionelle Anpassungen
- dauerhafte Weiterentwicklung auf Basis von Evaluationen
- große Erwartungen der Ratsuchenden
- Hilflosigkeit der Schulen und Eltern
- mangelnde Qualität von Schulleitungen und Fachberatungen
- fehlende Zeit und Vorstellungsvermögen für Problemlösungen
- Vielfalt der auffälligen Verhaltensweisen ergibt eine Vielfalt in Anfragen und Aufgaben
- Mehraufwand durch Vernetzung mit anderen Institutionen
- Mitarbeitern der MoDiBUS
  - zeigen hohe Flexibilität und Engagement
  - gehen individuell auf Ratsuchende und deren Bedürfnisse ein
  - grenzen sich zu wenig ab und überfordern sich (mangelnde Arbeitsteilung)

Hinweis

- Komplexität und Vielfalt ähnlich der einer Klassenlehrertätigkeit

## I.4 Vertiefende Fragestellungen der 2. Befragungswelle

*a) Ergänzen und Kommentieren Sie bitte die Antworten aus dem letzten Absatz. Inwiefern ist das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter bzgl. ihrer Aufgabenvielfalt ein Mangel an Abgrenzung oder ein professionell- flexibles Handeln?*

*b) In der Tabelle ist die o.g. Toppliste der Aufgaben wiedergegeben. Was sollte Kern- bzw. Randaufgabe von MoDiBUS- Mitarbeitern sein? Was sollte keine Aufgabe sein?*

*Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*
*Außerdem können Sie maximal zwei weitere Aufgaben ergänzen und zuordnen.*

I.4 Antworten zur 2. Befragungswelle

Kommentierungen zu den Gründen der Aufgabenvielfalt

- zur Aussage „aus der Vielfalt der auffälligen Verhaltensweisen ergibt eine Vielfalt in Anfragen und Aufgaben“ gibt es gegensätzliche Antworten
- die Rolle der Ratsuchenden wird hervorgehoben, resultierend aus
  - deren Erwartungen
  - deren Fallverantwortung
- klare Verfahrensweisen und konzeptionelle Absicherung können die Aufgabenvielfalt begrenzen
- Unsicherheiten wie ein unkonkreter Erlass oder wenig Verbindlichkeiten vor Ort erschweren die Abgrenzung
- hohe fachliche Kompetenz und Erfolge der MoDiBUS Mitarbeiter führen zu weiteren Anfragen, z.T. aus anderen Zuständigkeitsbereichen

Das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter wird eher als professionell- flexibles Handeln gesehen, sofern dieses zielführend ist, d.h. es nicht zu einer Überforderung führt.

Kern- und Randaufgaben

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgabe*** |
| **13** | - | - | Lehrkräfte beraten |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **11** | 2 | - | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| **10** | 3 | - | Eltern beraten |
| **8** | 5 | - | sich selbst fachbezogen fortbilden |
| **7** | 4 | 1 | Gespräche moderieren |
| **7** | 4 | 1 | die Arbeitsweise vorstellen |
| **8** | 3 | 2 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen |
| **6** | 3 | 1 | Interventionen vermitteln |
| **6** | 4 | 2 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen |
| | | | ***eher Randaufgaben*** |
| 5 | **8** | - | sich mit weiteren Institutionen vernetzen |
| 2 | **9** | 1 | Falldokumentation |
| 3 | **6** | 3 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein |
| | | | ***ohne klare Tendenz*** |
| **3** | **5** | **5** | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| **3** | **4** | **5** | in Konfliktsituationen vermitteln |
| | | | ***weitere Aufgaben*** |
| Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit | | | |
| Beratung von Schule/ Klassensystem | | | |
| Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen | | | |
| an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen | | | |
| mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten | | | |
| Coaching von Kindern und Jugendlichen | | | |
| Fortbildungen anregen | | | |
| Vernetzung mit FöLin im System (sonderpädagogische Grundversorgung, …) | | | |

## I.4 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle:

Zu a): *Auf einer Skala von 1 bis 10 (1= schwach ausgeprägt/ 10= der Idealzustand), …*
*Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an.*

Zu b): In der Darstellung sind Kern- und Randaufgaben aus der letzten Befragung wiedergeben. Hinzugefügt wurden die weiteren Nennungen von Ihnen.

*Bitte wiederholen Sie die Zuordnung unter Berücksichtigung des Gruppenergebnisses (kursiv darüber) der ersten Erhebung.*

I.4 Antworten zur 3. Befragungswelle:

Ergänzende Selbsteinschätzung zu Flexibilität und Abgrenzung

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| So gut kann ich mich abgrenzen (IST) | | | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| So gut will ich mich abgrenzen können (SOLL) | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 1 |
| | | | | | | | | | | |
| So flexibel kann ich reagieren (IST) | | | | 1 | | | 3 | 3 | 2 | 1 |
| So flexibel will ich reagieren können (SOLL) | | | | | | 1 | 3 | 2 | 4 | |

Relationen zwischen IST und SOLL

- vierzehnmal gab es eine höhere Einschätzung, je um einen oder zwei Punkte
- sechsmal gab es eine gleichbleibende Einschätzung, davon vier durch zwei Personen, die in beiden Fragestellungen den gleichen Wert angaben
- es zwei Sprünge zur Frage der Flexibilität: von 10 auf 6, sowie von 4 auf 7

*In der Tabelle sind die Ergebnisse der 2. und 3. Befragungswelle wiedergeben.*
*Die Zuordnung orientiert sich an der 3. Befragungswelle (unterer Wert).*

*Wesentliche Veränderungen sind folgendermaßen gekennzeichnet:*

- *veränderte Werte in der entsprechenden Graustufe der 2. bzw. 3. Befragungswelle*
- *Veränderungen in der Liste mit einem * hinter der Aufgabe*
- *ergänzte Aufgaben sind zugeordnet worden*

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| ***13***<br>**11** | -<br>- | -<br>- | Lehrkräfte beraten |
| ***6***<br>**10** | ***4***<br>- | ***2***<br>1 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen* |
| ***8***<br>**10** | ***3***<br>- | ***2***<br>1 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen* |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| **9** | 2 | - | Vernetzung mit FöL im System (sGv etc.) |
| **8** | 3 | 0 | Beratung von Schule/ Klassensystem |
| ***11***<br>**7** | ***2***<br>4 | -<br>- | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| ***10***<br>**7** | ***3***<br>4 | -<br>- | Eltern beraten |
| ***5***<br>**7** | ***8***<br>4 | -<br>- | sich mit weiteren Institutionen vernetzen* |
| 7 | 2 | 2 | mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten |
| ***6***<br>**6** | ***3***<br>4 | ***1***<br>1 | Interventionen vermitteln |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **eher Randaufgaben** | | | |
| 2 | **9** | - | Fortbildungen anregen |
| *2*<br>2 | ***9***<br>**8** | *1*<br>1 | Falldokumentation |
| 1 | **8** | 2 | an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen |
| ***3***<br>2 | ***6***<br>**8** | ***3***<br>1 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein* |
| *7*<br>5 | *4*<br>**7** | *1*<br>0 | Gespräche moderieren* |
| **ohne klare Tendenz** | | | |
| ***8***<br>**5** | *5*<br>**6** | -<br>- | sich selbst fachbezogen fortbilden* |
| **5** | 2 | **4** | Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit |
| ***3***<br>**4** | ***5***<br>**5** | ***5***<br>2 | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| **4** | **6** | 1 | Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen |
| **4** | **5** | 2 | Coaching von Kindern und Jugendlichen |
| *7*<br>**5** | *4*<br>**5** | *1*<br>1 | die Arbeitsweise vorstellen* |
| ***3***<br>2 | ***4***<br>**5** | ***5***<br>**4** | in Konfliktsituationen vermitteln |

Frage I.5 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

I.5 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Keine Aufgaben sind:
- „Belehrung" der Regelschullehrer über ihre Aufgaben
- Personalgespräche
- Schulleiter über deren Pflichten belehren
- Interventionen
- Beratung zur Schulentwicklung
- Fortbildungen

Argumente „Für" Fortbildungen und andere systembezogene Angebote:
- Fortbildungsangebote bringen Kompetenzen in die Systeme
- Fortbildungen, Interventionen und Beratung unterstützen Schulen Förderkonzepte zu entwickeln und durchzuführen
- systembezogene Angebote erleichtern die Einzelfallarbeit
- die Beratung zur Schulentwicklung im Bereich ESE durch MoDiBUS ist effektiv
- Schulen fordern Fortbildungen an
- MoDiBUS begleitet Lehrer/ Schule bei der Übernahme von Verantwortung für Interventionen (vs. Verantwortungsübernahme)

Forderungen:
- Schulentwicklung und Fortbildungen benötigen weitere zeitliche Ressourcen
- die MoDiBUS- Fortbildner müssen darin kompetent sein
- weitere Fortbildungen im Bereich ESE für Kollegen mit Zusatzbedarfsstunden/ im sGv anzubieten oder zu organisieren

Sonstiges:

- Leitung von Interventionen ist auch Teil der Beratung
- externe Position für Beratung sehr wichtig (glaubwürdige Allparteilichkeit)
- Aufgaben und Abgrenzungen sind abhängig vom MoDiBUS- Team (lokale Struktur, Kompetenzen)

## I.5 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*a) Auf Grundlage Ihrer Beschreibungen von Aufgabenfeldern ist unten stehenden Raster entstanden. Wer erledigt welche Aufgaben? Bitte kreuzen Sie im Raster an.*

*b) Wie intensiv ist und wie intensiv soll, die Arbeit mit den von Ihnen genannten Kooperationspartnern sein. Bitte kreuzen Sie einen IST- und einen SOLL- Wert in jeder Zeile an.*

I.5 Antworten zur 3. Befragungswelle

| *Markierungen:*<br>*weiß: 0-4*<br>*hellgrau: 5-6*<br>*dunkelgrau: 7-9*<br>„Einrichtung"<br>Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, …(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aktivieren von Ressourcen | - | - | 2 | - | 1 | 2 | 5 | - | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | - |
| Netzwerke aufbauen | 3 | - | - | 1 | 2 | 3 | 2 | - | 2 | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 |
| Leitung von Interventionen | - | 5 | 1 | - | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 |
| Fortbildungen leiten | 8 | - | 1 | 4 | 1 | - | - | - | 2 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | 4 | 1 |
| Beratung von Lehrkräften | 3 | 1 | - | 3 | 2 | 1 | 2 | - | 1 | - | - | - | - | 1 | 5 | 4 | 4 | 9 | 2 |
| Moderation Eltern - Schule | 1 | - | - | 2 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | - | 2 | 5 | 1 |
| Koordinierung Förderung | - | 7 | - | - | 2 | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 4 | 2 | 5 | 1 |
| Fallverantwortung | - | 8 | 1 | - | - | - | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | 1 | - |
| Auftraggeber | - | 7 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 4 | - | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - |
| Beratung zu außerschul. Unterstützung | 1 | 1 | 7 | 4 | 3 | - | 1 | - | - | 3 | - | 2 | 1 | - | 4 | 3 | 2 | 7 | 3 |
| Begleitende Therapien | - | - | 3 | - | - | - | - | 1 | - | 6 | 1 | - | - | 1 | 1 | - | - | 2 | - |
| Hinweise für pädagogische Arbeit in der Schule | 6 | 2 | - | 2 | 3 | 1 | 5 | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 6 | 5 | 8 | 2 |
| Sich fortbilden | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | - | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 |
| Förderprozesse initiieren und umsetzen | - | 7 | 2 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | - | - | - | - | 1 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| Förderung ESE | - | 7 | 1 | - | 2 | - | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | - | - | - | 1 | 4 | 7 | 5 | 1 |
| Beratung in Einzelfällen | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | - | 1 | 3 | - | 1 | - | 1 | 5 | 5 | 5 | 8 | 2 |
| Erziehungsverantwortung | - | 5 | - | - | 1 | - | 1 | 9 | 1 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | - |

| *Markierungen:*<br>*weiß: 0-4*<br>*hellgrau: 5-6*<br>*dunkelgrau: 7-9*<br>„Einrichtung“<br>Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, …(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Supervision für MoDiBUS | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Planung und Leitung MoDiBUS- Teamsitzungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| Zusätzliche Ressource | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Rahmenbedingungen für Beratung schaffen | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Eltern beraten | 1 | 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 0 | 2 | 5 | 1 | 2 | 0 | 2 | 7 | 7 | 4 | 8 | 3 |
| Kinder zeitweise begleiten | 0 | 4 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 7 | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 | 7 | 5 | 1 |
| Vermittlung bei Konflikten | 0 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 3 | 7 | 2 |
| Sozialtraining an Schulen | 0 | 6 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 |
| Unterstützung von Familien | 0 | 1 | 8 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| konzept. Weiterentwicklung des MoDiBUS | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 8 | 2 |
| konzept. Weiterentwicklung der Förderung ESE | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 4 | 8 | 2 |
| Qualität des MoDiBUS | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 9 | 3 |
| Förderprozesse begleiten | 0 | 5 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 6 | 8 | 2 |
| Erziehungskonzepte erwirken | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Inklusives Handeln schützen/ unterstützen | 5 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 | 6 | 2 |
| Schulentwicklung unterstützen | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Sonderpädagogischer Rat | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 6 | 7 | 3 |
| Netzwerke unterstützen | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 5 | 3 |
| Wächteramt ausführen | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 4 | 1 |
| Leistungen bereit stellen | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Ansprechpartner für Familien | 1 | 6 | 8 | 5 | 5 | 4 | 5 | 0 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 7 | 7 | 6 | 3 |

zu b): Ausprägungen der Zusammenarbeit mit Partnern

Intensive Zusammenarbeit mit
- Regelschullehrkräften
- Förderschulen/ Förderzentrum inkl. Schulleitung
- Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Grundversorgung
- Mitarbeitern des ASD
- Eltern
- Schulleitungen der Regelschulen

Kooperation mit
- Schulleitungen der Regelschulen
- Fachberatungen
- Schulsozialarbeit
- Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE
- Therapeuten
- Schulbegleitungen („Integrations- oder Inklusionshelfer“)
- Beratungslehrkräfte
- Sonderpädagogen, die im Sinne der Zusatzbedarfe ESE arbeiten

keine oder seltene Kontakte mit
- Schulträgern
- Schulpsychologie
- Träger der ASD

unklare Angaben
- Jugendhilfeträger

Frage II. 1 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

„Ziel des Mobilen Dienstes sollte die didaktisch- methodische, pädagogische und psychologische Kompetenzerweiterung der allgemeinen Schule sein, so dass diese ihre Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die einen besonderen Bedarf haben, weitgehend selbst bewältigen kann." *Erlass sonderpädagogische Förderung, 2005*

*Erläutern Sie die Aufgabe(n) eines Sonderpädagogen im MoDiBUS vor dem Hintergrund des o.g. Zieles der Tätigkeit. Nehmen Sie auch Bezug auf eine alltägliche (Teil-) Zielerfüllung.*

II.1 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Zustimmende Äußerungen:

- es wird nach den genannten Aspekten beraten
- die Schulen werden im Umgang mit den Schülern gestärkt und befähigt vorhandene Schwierigkeiten selbst zu lösen
- systemische Perspektive unterstützt die Kompetenzerweiterung der Regelschullehrer
- die MoDiBUS sind am Kompetenztransfer ausgerichtet
- didaktisch- methodische Kompetenzerweiterung kann viel bewegen und gelingt oft

Forderungen:

- zusätzliche Unterstützung der Regelschulen ist notwendig
  - personelle Ressourcen (MoDiBUS, päd. Mitarbeiter) in Krisensituationen oder zur Einführung von Interventionen z.B. Verstärkerprogrammen
- die externe Beraterposition ist die wirksamste Intervention von MoDiBUS
- multiprofessionellen Teams
- Tandemberatung
- größere zeitl. Ressourcen für MoDiBUS sind notwendig

Kritik:

- die genannten Ziele treffen nicht die aktuelle Bedürfnislage der Schulen
- Maßgabe „Probleme selbst bewältigen" ist eine Überforderung der Kollegen
- pädagogische und psychologische Aspekte erfordern eine gemeinsames Vorgehen der Schule, eine entsprechende „Schulhaltung", einen offenen Umgang der Lehrkräfte mit sich selbst und viel Zeit – ansonsten stellen sie eine Überforderung der Lehrkräfte dar
- Regelschullehrkräfte sehen diese Aufgaben als sonderpädagogische Tätigkeiten an, für die sie nicht ausgebildet sind
- MoDiBUS muss auch mit nicht-interessierten Regelschullehrkräften arbeiten
- beschrieben wird eine systemische Ausrichtung, die aber entsprechend den Antworten aus Frage I.5. am stärksten abgelehnt wird (Schulentwicklung, Fortbildungsangebote)
- MoDiBUS werden gerufen, <u>neu</u> die Probleme der Regelschulkollegen zu lösen

## II.1 Vertiefende Fragestellungen der 3. Befragungswelle

Zu den drei im Erlass genannten und getrennten Bereichen der Kompetenzerweiterung durch Mobile Dienste haben Sie mehrere Beispiele und Teilziele genannt.

*Welche der konkreten Teilziele sind für Ihre Tätigkeit zentral, welche sind peripher und welche sind ohne Bedeutung (*o.B.).*

II.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **zentrales** | **peripheres** | ***o.B.** | *a) Zielbereich didaktisch- methodische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| **Teilziel** | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | bewusster Einsatz von Regeln, Ritualen, Classroom Management |
| **9** | - | - | Einsatz von Methoden aus dem Bereich ESE, z.B. Verstärkerprogramme, Präventionsprogramme,… |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | 3 | - | nützliche Strukturierung von Unterricht |
| **8** | 3 | - | Einsatz von Interventionen |
| **8** | 1 | 2 | Gewährung und Sicherstellung von Nachteilsausgleichen |
| **7** | 4 | - | soziales Lernen im Unterricht verankern |
| **7** | 4 | - | Fachwissen zur Diagnostik und Förderplanung ESE |
| **7** | 2 | 1 | weitere Differenzierung (ESE) von Unterricht |
| **6** | 3 | - | Veränderung hin zu einer inklusiven Didaktik, die Bedürfnisse und Erfordernisse aus dem Bereich ESE berücksichtigt |
| **zentrale, sowie periphäre Teilziele** | | | |
| **6** | **5** | - | Veränderung des Unterrichts und der Lehrerrolle darin |
| **5** | **4** | 2 | Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen fördern |
| **5** | **6** | - | Grundkenntnisse zur Inklusion |
| **4** | **5** | 2 | Arbeits- und Kommunikationsformen der Schüler erfassen |
| **periphäre Teilziele, sowie teilweise zentrale Teilziele bzw. ohne Bedeutung** | | | |
| **3** | **5** | **3** | Auswahl geeigneter Inhalte für den Unterricht |

| zentrales | peripheres | *o.B. | *b) Zielbereich pädagogische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| Teilziel | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | Konstruktive Unterstützung und Förderung im Bereich ESE |
| **11** | - | - | Bei der Entwicklung des Kindes ansetzen |
| **vor allem zentrale Teilziele** | | | |
| **10** | 1 | - | Offenheit für pädagogische Kompetenzen/ Blickwinkel erweitern |
| **9** | 1 | - | enge Lernstrukturen erweitern, Ausnahmen zulassen |
| **9** | - | 1 | Fragen der Haltung bzgl. herausforderndem Verhalten |
| **9** | 2 | - | Förderpädagogische, verhaltenstherapeutische, systemische Interv. |
| **8** | 1 | - | Auswirkungen auf/ von Lehrer- Schüler- Interaktion |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | 2 | 1 | Strukturierung |
| **7** | 2 | - | Classroom Management |
| **7** | 3 | - | Sozialziele |
| **7** | 3 | 1 | Schulkonzepte zum sozialen Lernen, Pausengestaltung, Erziehungsstunden, Trainingsraum, sozpäd. Angebote, … |
| **7** | 3 | 1 | Differenzierung |
| **7** | 2 | 2 | Arbeit mit dem Kind |
| **7** | - | **3** | Ziel- und Verhaltenspläne mit Kindern entwickeln |
| **6** | 3 | 2 | Einsatz von Verstärkerplänen |
| **5** | 3 | 2 | Anregungen und Konzepte für die Elternarbeit |
| **zentrale, sowie periphere Teilziele** | | | |
| **5** | **4** | 2 | Beteiligung der Kinder an Entscheidungen |
| **5** | **5** | 1 | Grundkenntnisse über Erziehung (allgemein/ schulbezogen) |
| **5** | **5** | 1 | umsichtige, zielführende und einheitliche Pädagogik der Lehrkraft |
| **5** | **6** | - | Auftrag der Lehrkraft: Bildung und Erziehung! |
| **eher periphere Teilziele** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 | **6** | 1 | Das „Ich schaff`s“ - Programm |
| 3 | **6** | 2 | Jungenpädagogik |
| **von Teilnehmern hinzugefügt wurden:** | | | |
| | | | *Elterngespräche führen* |
| | | | Eltern in Förderplanung integrieren |

| zentrales | peripheres | *o.B. | *c) Zielbereich psychologische Kompetenzerweiterung* |
|---|---|---|---|
| **Teilziel** | | | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
| **zentrale Teilziele** | | | |
| **11** | - | - | Professionelle Haltung anstelle von „Besserwisserei“ (z.B. taktisches Verhalten Eltern gegenüber vs. „Machtspiele“) |
| **11** | - | - | die positiven Seiten des Kindes sehen können |
| **11** | - | - | Wertschätzender Umgang mit Eltern, Kindern und Lehrkräften |
| **10** | - | - | sich für alle Kinder mit unterschiedlichen „psychologischen Profilen“ verantwortlich fühlen |
| **vor allem zentrale Teilziele** | | | |
| **9** | 1 | - | Verhalten in Konflikten (Deeskalierung) |
| **9** | 1 | - | Erklärungs- und Handlungsmodelle aus dem Bereich ESE werden angenommen und von Lehrkräften/ Schule berücksichtigt |
| **9** | 2 | - | Umgang mit „schwierigen“ Eltern |
| **9** | 2 | - | Menschen in die Situation bringen, sich in die Lage anderer versetzen zu können, diese verstehen zu können, Verständnis entwickeln zu können und neue Ziele zu sehen |
| **8** | 2 | - | Wissen um Ursachen (ADHS/ Asperger, …), diagnostisches Wissen und die Bedeutung für das Handeln in der Schule |
| **eher zentrale, teilweise periphäre Teilziele** | | | |
| **8** | **3** | - | Zusammenhänge von Wahrnehmung, Motorik, Sprechen, Lernen und Verhalten kennen |
| **8** | **3** | - | Arbeit an Haltung und Wertsystemen |
| **8** | **3** | - | flexibles und kooperatives Handeln |
| **8** | **3** | - | Erarbeitung einer Verstehensperspektive aus unterschiedlichen Erklärungsansätzen |
| **7** | **4** | - | Beziehungsfähigkeit zum Kind |
| **7** | **4** | - | Beziehungsfähigkeit zu den Eltern |
| **7** | **4** | - | Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen |
| **7** | **4** | - | Erkennen von eigenen Schwächen und reflektierter Umgang damit |
| **zentrale, sowie periphere Teilziele** | | | |
| **6** | **4** | 1 | Theoriemodelle zum Entstehen/ der Aufrechterhaltung von Auffälligkeiten kennen (Psychoanalyse, Lern- oder Systemtheorie) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **6** | **5** | - | psychische und psychologische Grundbedürfnisse des Menschen und die Bedeutung für das Handeln im Schulkontext |
| **5** | **4** | 2 | therapeutische Möglichkeiten kennen |
| **5** | **6** | - | Entwicklungspsychologische Grundlagen/ Bedeutung für Schule |
| **4** | **6** | - | Wissen zum Umgang mit Traumafolgestörungen |

Frage III. 1

Auf Grundlage einer umfangreichen Studie von 2001- 2004 empfehlen Willmann und Urban u.a.: „ … *eine lösungsorientierte Arbeitsweise, wobei an einer Fallbearbeitung in der Regel zwei Berater/innen beteiligt sind*".

*Welche Vor- oder Nachteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.1 Antworten zur 1. Befragungswelle

Vorteile:
- mehr Kompetenz und Impulse für Ratsuchende
- weniger Belastung für Berater
- mehr Gelegenheiten für Reflexionen, Mehrperspektivität und facettenreichere Hypothesenbildung, sowie gegenseitiges Korrektiv
- methodische Vielfalt und Flexibilität
- Tandemarbeit ist effektiver
- Passungen zu Schülern, Eltern und Lehrkräften können besser gestaltet werden
- gegenseitige Entlastung und Unterstützung in kritischen Situationen bzw. beratungsresistenten Systemen

Nachteile:
- nicht ausreichende Ressourcen
- hoher personeller Aufwand
- Terminabsprachen sind komplizierter
- weniger spontanes Handeln möglich
- Kooperation der Berater muss entwickelt werden

Kommentare:
- „arbeite lieber allein, suche aber den fachlichen Austausch mit KollegInnen"
- Lösungsorientierung wird angestrebt, ist aber nicht immer machbar
- um Ressourcen zu schonen, kann die kindbezogene Arbeit einzeln und die Beratungsgespräche bzw. kollegiale Fallberatung zu zweit erfolgen
- Notwendigkeit von Supervisionsangeboten
- Multiprofessionelles Tandem mit klar definierten Aufgaben:
  - FöL: Diagnose, Lehrkraft-/ Schulberatung, Förderplanung
  - SozPäd: Elternberatung, direkte temporäre Unterstützung, sozialpädagogische Gruppenangebote

III.1 Wiederholte und vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche Vorteile sehen Sie in der o.g. Empfehlung?*

*Was sind Vorteile wenn einzeln gearbeitet wird?*

*Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die professionelle Tätigkeit von Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.1 Antworten zur 2. Befragungswelle

Vorteile der Tandemarbeit:

- mehr Kompetenz
- Auswahl für Klienten
- weniger Belastung für Berater
- mehr Reflexion
- mehr methodische Vielfalt
- effektivere Beratung
- Wahrung der Außensicht
- bei Erkrankung kann Tandempartner Fall fortführen
- z.T. notwendig bei komplexen Problemlagen
- systemische Methoden werden möglich (Reflecting Team)
- weitere Aufgaben werden leichter (Fortbildungen oder große Beratungsrunden leiten)
- Termine und Ergebnisse sind verbindlicher
- größerer Ideenreichtum
- geringere Gefahr daneben zu liegen, einer kann im System arbeiten (Hospitationen, Co-Teaching

Vorteile der Einzelarbeit:

- Termine sind einfacher abzusprechen
- weniger Personalaufwand
- effektiverer Einsatz der wenigen Stunden
- spontane Reaktionen sind besser möglich
- keine inhaltlichen Absprachepobleme im Beratungsteam und dadurch keine Verwirrung der Ratsuchenden
- keine Überhöhung der Problemlage („da müssen schon zwei kommen“)

## III.1 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Ich bitte Sie zunächst kurz in zwei Fragen Ihre allgemeine Beratungsausrichtung zu klären, um sich dann für eine Idealvorstellung zu entscheiden und drei Hauptargumente zu kennzeichnen.*

III.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| | |
|---|---|
| **4** beraten in einem Tandem<br>**4** sind für die Beratung im Tandem | |
| | **6** beraten alleine.<br>**4** sind für die Beratung alleine,<br>**2** sind für die Beratung im Tandem. |
| Folgende Beratungsansätze werden durch die Teilnehmer vertreten:<br>systemischer (4 Tn), systemisch- lösungsorientierter (2 Tn), hypnosystemischer (1 Tn) Ansatz | |

***Kreuzen Sie bitte einmal an und markieren Sie die für Sie wichtigsten Argumente (max. 3).***

**4** sind für die Beratung durch zwei Beratungskräfte. *(Regelfall/ Ausnahmen möglich)*

| Nennungen | Argumente |
|---|---|
| **3** | mehr Kompetenz, systemische Methoden werden möglich (Reflecting Team), |
| **2** | größerer Ideenreichtum, |
| **1** | weniger Belastung für Berater, mehr Reflexion, mehr methodische Vielfalt, effektivere Beratung, |
| **-** | Auswahl für Klienten, bei Erkrankung kann Tandempartner Fall fortführen, Wahrung der Außensicht, z.T. notwendig bei komplexen Problemlagen, weitere Aufgaben werden leichter (Fortbildungen oder große Beratungsrunden leiten), Termine und Ergebnisse sind verbindlicher, geringere Gefahr daneben zu liegen, einer kann im System arbeiten (Hospitationen, Co- Teaching) |

**4** sind für die Beratung durch eine Beratungskraft. *(Regelfall/ Ausnahmen möglich)*

| Nennungen | Argumente |
|---|---|
| **2** | effektiverer Einsatz der wenigen Stunden, keine Überhöhung der Problemlage („da müssen schon zwei kommen"), |
| **1** | Termine sind einfacher abzusprechen, weniger Personalaufwand, |
| **-** | spontane Reaktionen sind besser möglich, keine inhaltlichen Abspracheprobleme im Beratungsteam (keine Verwirrung der Ratsuchenden) |

Frage III. 2

In derselben Studie empfehlen Willmann und Urban: „Für den Aufbau ambulanter sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungssysteme ist eine intensive Weiterbildung in Formen der Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich."

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.2 Antworten zur 1. Befragungswelle

Basisqualifikation

– Erfahrungen in Schule als Basisqualifikation

Zur Beratungsqualifikation:

– Beratungskompetenz (v.a. systemisch orientiert)
– Selbsterfahrung und Supervision in der Beratungsqualifikation
– breite Fortbildung in unterschiedlichen Beratungskonzepten
– Gesprächsführung
– Führen von Konfliktgesprächen

weitere Qualifikationen

– systemischen Familientherapie
– therapeut. Ausbildungen
– Weiterbildung mit Selbsterfahrungsanteilen
– rechtliches und medizinisches Faktenwissen
– Präventionsprogramme
– diagnostische Qualifikation
– Wissen um spez. Teilleistungsstörungen und deren Auswirkungen
– Fachkompetenz ESE
– übergreifend Wissen sonderpädagogischer Förderung
– Kenntnisse von Zusammenhängen (Symptome <-> Verhalten/ <-> Umgang damit)
– Qualifikationen bzgl. psychische und psychiatrische Probleme bei Kindern und Eltern
– systembezogenes Arbeiten
– Erwachsenenbildungselemente

Kommentare:

– Lehrer verhalten sich in Beratungssituationen wie im Unterricht
– Mischung der verschiedenen Konzepte kann im MoDiBUS sinnvoll und hilfreich sein
– Ist die Niedrigschwelligkeit von Beratungseinrichtungen ausreichend?

## III. 2 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Wie sehen Sie diese Empfehlung? Welche (weiteren) Qualifikation(en) benötigen Sonderpädagogen im MoDiBUS?*

III.2 Antworten zur 2. Befragungswelle

weitere notwendige Qualifikationen:

- Fundierte und aktuelle Fachkompetenz im Bereich ESE
- Unterrichtserfahrungen (didakt., method. und pädagog. Kompetenz)
- Selbstorganisation, Zeit- und Stressmanagement
- Gute Beratungskompetenz
- Moderation und Konfliktgespräche führen können
- Erwachsenenbildung
- umfassendes Wissen zu therapeutischen und pädagogischen Angeboten um richtig weiterleiten zu können (Regionales Netzwerk)
- verhaltenstherapeutische Interventionen
- Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie
- eigene Therapie
- Offenheit für Austausch im Team

## III.2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Welche der von Ihnen genannten Qualifikationen gehören zum zentralen bzw. peripheren Bereich einer Gesamtqualifikation im MoDiBUS. Welche sind für Sie ohne Bedeutung (*o.B.).*

III.2 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **zentrale** | **periphere** | ***o.B.** | ***Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an!*** |
|---|---|---|---|
| **Qualifikation** | | | |
| **zentrale Qualifikation** | | | |
| **10** | - | - | fundierte und aktuelle Fachkompetenz im Bereich ESE |
| **10** | - | - | Unterrichtserfahrungen (didakt., method. und päd. Kompetenz |
| **10** | - | - | gute Beratungskompetenz |
| **10** | - | - | Offenheit für Austausch im Team |
| **eher zentrale Qualifikation** | | | |
| **8** | 2 | - | umfassendes Wissen zu therap. und päd. Angeboten, um richtig weiterleiten zu können (Regionales Netzwerk) |
| **7** | 3 | - | Moderation und Konfliktgespräche führen können |
| **6** | 4 | - | Selbstorganisation, Zeit- und Stressmanagement |
| **5** | 3 | 1 | verhaltenstherapeutische Interventionen |
| **periphere und zentrale Qualifikation** | | | |
| **4** | **5** | 1 | Erwachsenenbildung |
| **eher periphere Qualifikation** | | | |
| 3 | **7** | - | rechtliches und medizinisches Faktenwissen |
| **eher periphere Qualifikation bzw. ohne Bedeutung** | | | |
| 1 | **5** | **4** | Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie |
| **ohne Bedeutung, teilw. periphere Qualifikation** | | | |
| - | 2 | **8** | eigene Therapie |

## Frage IV. 1 ( = wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Aufgaben haben MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?*

IV.1 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Aufgaben, um inklusive Bildungschancen zu schaffen:

- Fachliche Beratung
  - Tipps: Präventionsprogramme, Sozialtrainings, Classroom Management
  - Schulung der RL in allen päd. Bereichen CM, RTI, Prävention, Beratung
  - Aufzeigen der Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen
  - Verwendung Zusatzbedarf
  - Unterstützung/ Beratung bei Übergängen
  - Fortbildungen (zur Inklusion im Förderschwerpunkt ES etc.)
- Vernetzung der Helfersysteme, z.B. Moderation von „Runden Tischen“
- Vermittlung von Hilfen
- sozialpädagogische Gruppenangebote
- individuelle Förderung in Schule und zu Hause
  - direkte Unterstützung des Systems Schule
- veränderte Sichtweisen schaffen
- Dolmetscher- Funktion für „schwierige“ SUS
- Ombudsmann für Schüler
- Vermeiden von Schulausschluss
- Sorgen und Ängste der Lehrkräfte nehmen
  - Aufklärungs- und Beratungsarbeit
  - Ansprechpartner
  - Prozessbegleitung
  - gemeinsame Förderplanung
  - Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung der Lehrkräfte
- Schulentwicklung

## IV. 1 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

Welche der von Ihnen genannten Aufgaben gehören zum Kern- oder zum Randbereich?

Was ist evtl. keine Aufgabe von MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?

IV.1 Antworten zur 3. Befragungswelle

| **Kernaufg.** | **Randaufg.** | **Keine Aufg.** | ***Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an.*** |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgaben*** |
| **10** | - | - | beste Entwicklungsbedingungen für das Kind gestalten |
| **9** | - | - | Stärkung der Lehrkräfte und Systeme zur Erweiterung bestehender Handlungskompetenzen |
| | | | **eher Kernaufgaben, teilw. Randaufgabe** |
| **9** | 1 | - | Außenperspektive bieten |
| **8** | 2 | - | gute Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten (z.B. Einverständnis in sonst konfliktträchtigen Fragen) |
| **7** | 3 | - | Vermeidung von Schulausschluss |
| **7** | 3 | - | Begleitung der Förderplanung |
| | | | **Rand- oder Kernaufgabe** |
| **5** | **5** | - | Aufzeigen von Möglichkeiten bei Nachteilsausgleichen und Zusatzbedarfen |
| | | | **eher Randaufgaben, teilw. keine Aufgabe bzw. Kernaufgabe** |
| 2 | **8** | - | „Schulung“ von Regelschullehrkräften |
| 3 | **5** | 2 | Schulentwicklungsanstoßer |
| 2 | **5** | 3 | Temporäre Unterstützung vor Ort |
| - | **5** | 3 | Gruppenarbeit |
| | | | **unklare Tendenz** |
| **4** | **3** | **3** | Ombuds- und Dolmetscherfunktion für Schüler |
| **3** | **4** | **3** | Motivator |

## Frage IV. 2 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Ihrer Aufgaben im MoDiBUS gefallen bzw. missfallen Ihnen?*

IV.2 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

Allgemeines

– das ist sehr fallabhängig

Gefallen:

– Ich mag alle Aufgaben.
– Freie Entwicklung des Beratungszentrums/ Schwerpunkte
– Neue Chancen für Schüler öffnen
– Neue Perspektiven eröffnen + Zuversicht vermitteln
– Hospitationen
– Beratung der Kollegen
– Austausch im Mobus- Team
– Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen
– Elterngespräche

Missfallen:

– Hinderliche Anweisungen der LSchB
– In Beschlag nehmen, durch Schulleitung oder Lehrer
– Abschieben von Verantwortung
– Sorgenesel für Alles
– Fragen nach Reparaturleistungen am Kind
– Sammelstelle für Beschwerden zur Inklusion
– Diagnostik nicht sinnvoll
– Kontrollfunktion bzgl. gewährten Zusatzbedarfen
– Sammelstelle für Beschwerden
– Fragen nach Wegen aus der Inklusion
– Wie schaffe ich es das Kind los zu werden?
– Zuständigkeitsgerangel
– „Alibi“ – Beratungen, um einen Antrag auf Überprüfung stellen zu können

Forderungen:

– Gute räumliche Bedingungen, sächliche Ausstattung
– Mind. 10 Std. – Abordnung (um Tandemberatung zu ermöglichen)
– Früh eingreifen können (weil effektiver)
– Keine Arbeit mit Klassen oder Schülern – ausschließlich Beratung

## IV. 2 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Wie gelingt es Ihnen mehr Tätigkeiten zu haben, die Ihnen gefallen bzw. die Aufgaben professionell und gut zu erledigen, auch wenn diese Ihnen missfallen.*

*Nennen Sie Beispiele, Techniken, „Tricks", Auswirkungen, Voraussetzungen, hilfreiche Personen, …*

IV.2 Antworten zur 3. Befragungswelle

Wenn mir eine Aufgabe gefällt, …

- Kooperative Zusammenarbeit war möglich
- Beziehung konnte hergestellt werden
- erreichbare Ziele wurden formuliert
- die Aufgabe erlebe ich als Sinnhaft/ mit meinem Menschenbild übereinstimmend
- empfinde ich eine Selbstwirksamkeit und Kompetenz
- diese Aufgaben reizen besser zu werden
- diese Aufgaben dienen als „Energiespender"
- weiß ich was erwartet wird
- erleben die Kunden die Zusammenarbeit als sinnvoll
- dann gibt es keine Instrumentalisierungen
- rede ich auch mal ein privates Wort
- gebe ich dem Fall mehr Zeit

Wenn mir eine Aufgabe nicht gefällt, …

- betrachte ich dies als Herausforderung nach weiteren Möglichkeiten zu suchen
- zerlege ich diese in Teilschritte
- reflektiere ich, was mir mein Mussfallen an Ressource bieten kann
- oft sind dies nicht selbst bestimmte Aufgaben und passen nicht zu eigenen Überzeugungen
- fühle ich mich nicht kompetent genug dafür (und beschaffe mir dann entsprechende Informationen
- ich bespreche diese im Team
- dann versuche ich Transparenz für den Auftrag und den Kontext herzustellen
- dann kläre ich Positionen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen
- ist mein Job
- erinnere ich mich an A13

## Frage IV. 3

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

IV.3 Antworten zur 1. Befragungswelle

Werte:

- Wertschätzende Haltung
- ein jeder Schüler hat das Anrecht bestmöglich zu Lernen
- Würde achten
- Persönlichkeit respektieren
- jeder Mensch hat die Fähigkeiten, sich zu bilden, weiterzuentwickeln und Entscheidungen zu treffen.
- jeder Mensch ist Experte für sein Leben und trägt die Verantwortung für seine Entscheidungen
- auch Monster brauchen Liebe

Ziele:

- Kindern eine Chance geben
- Unterstützung statt Strafe
- Schule menschlich, wertschätzend, ermutigend gestalten
- Hilfen/ Lösungswege für die Betroffenen aufzeigen
- den Eltern und Kollegen Unterstützung anzubieten
- Ansprechbar sein
- Ich bin Anwalt des Kindes/ gegen Dressur oder Reparatur
- Beitrag dazu leisten, dass das Schulsystem für speziell diese Schüler ein besserer Ort wird.
- inklusive Förderung ermöglichen/ Aussonderung vermeiden

Bedürfnisse:

- Ich suche gerne mit anderen Menschen gemeinsam Lösungswege für Probleme
- Ich bin froh, dass ich aus dem Zwang, disziplinieren und bewerten zu müssen, heraus bin.
- Freude an der Arbeit
- Arbeit im Tandem als Bereicherung
- Wunsch meine Fähigkeiten zielführend einzubringen
- sehr selbstständig und selbstbestimmt arbeiten können (als Lehrer im BUS)
- Arbeit als sinnvoll erleben/Ich möchte nützlich sein
- Helfersyndrom?

## IV. 3 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?*

### IV.3 Antworten zur 2. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeiten der Nennungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Nennungen, beginnend bei einer Nennung.*

Genannte Werte:

1. Achtung und Respekt vor Persönlichkeit
2. Wertschätzende Haltung

   Würde des Einzelnen

   Gewaltfreiheit

   Eigenverantwortlichkeit akzeptieren

   Autorität durch Beziehung
3. Humanismus

   Bildung

   Allparteilichkeit

Genannte Ziele:

1. Unterstützung von Lehrkraft

   Schule verändern (humanerer, wertschätzender Umgang)
2. Unterstützung des Kindes

   Kindern Chancen geben

   soziale Integration

   Ermutigung zu Veränderung

   Beziehungsaufbau

Genannte Bedürfnisse:

1. Freude an selbstständiger Tätigkeit

   persönliche Bereicherung im engen Kontakt im Team oder Tandem

   Befriedigung durch hohes Selbstwirksamkeitserleben und gute Rückmeldungen

   Erleben von Notwendigkeit, Nachfrage und Verpflichtung der MoDiBUS, um Aussonderung zu verhindern
4. Freude den Umbauprozess der Schule zur Inklusion mitzuerleben (als Qualitätssprung zur individuumsorientierten Sichtweise)

## IV. 3 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse leiten Sie in Ihrer Tätigkeit?*

### IV.3 Antworten zur 3. Befragungswelle

leitende Werte:

- Würde des Einzelne
- Achtung und Respekt vor der Persönlichkeit
- Jeder Mensch ist Experte für sein Leben und kann Lösungen für seine Probleme finden
- Humanismus gegenüber allen Beteiligten
- Beziehung durch Autorität
- „Das Kind will ernst genommen werden, es verlangt Vertrauen, erwartet Weisungen und Ratschläge.“ *(Korczak)*
- Wertschätzende Haltung und Allparteilichkeit

wichtigste Ziele:

- Kindern Chancen geben
- höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung
- Ermutigung zu Veränderung
- Lehrkräften vermitteln auf abweichendes Verhalten gelassen und professionell reagieren zu können
- Ermutigung zu Veränderung und Beziehungsaufbau

eigene Bedürfnisse

- Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
- Inklusive Schule entwickeln! – aber auch exklusive Formen der Beschulung zulassen und als individuelle Fördermöglichkeit anerkennen

## Frage IV. 4 (Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle)

*Welche Vorerfahrungen sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.4 Antworten zur 1. und 2. Befragungswelle

schulische Vorerfahrungen:
- Unterricht mit schwierigen Kindern
- Arbeit und Erfahrung in Förderschule Schwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung
- Arbeit und Erfahrung in Förderschulen Schwerpunkt Lernen
- Klassenleitung an Förderschule
- inklusive Arbeit in Regelschulen
- Unterrichtserfahrung in der Grundschule
- Berufserfahrung in unterschiedlichen Systemen

eigene Aus- und Weiterbildung:
- gutes Studium (in Köln)
- Freude an Weiterbildungen und hohes fachliches Interesse
- Systemische Weiterbildung
- Ausbildung zur systemischen Beraterin
- Fachberater- Fortbildungen und Tätigkeit als Fachberater
- Vorerfahrung in Gesprächsführung
- intensive Schulung in Gruppendynamik, Gesprächsführung, Erkennen können von strategischen Verhalten in Konfliktsituationen, aktives Zuhören, Ich- Botschaften

weitere Berufserfahrung:
- Arbeit im Kinderheim mit Supervision
- Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Professionen
- Fußballschiedsrichter
- Freiwilliges Soziales Jahr in einem sozialen Brennpunkt
- Erfahrungen aus der Arbeit bei Legasthenie
- Erfahrungen aus der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund
- Elternarbeit
- Seminarleitertätigkeit mit vielen Hospitationen und Beratungen
- Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen

Sonstiges:
- viele Gespräche im Team
- Lebenserfahrung
- langjährige Berufserfahrung
- Einbeziehung unterschiedlicher Sichtweisen
- Kenntnis der in der Region Tätigen

## IV. 4 Ergänzte vertiefende Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Kommentieren Sie die genannten Vorerfahrungen.*

IV.4 Antworten zur 2. Befragungswelle

**Kommentare**

Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe. Diese ergeben sich daraus Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".

Entscheidend war die Einstellungsänderung: Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung.

Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …)

Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen.

Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden.

Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

## IV. 4 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitergehende Kommentierungen und allgemeine Aussagen. Markieren Sie die, die Sie zutreffend finden mit einem Textmarker. Wenn Sie mögen können Sie ergänzen.*

### IV.4 Antworten zur 3. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeit der Markierungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Markierungen, beginnend bei einer Markierung.*

1. Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen.
3. Entscheidend war die Einstellungsänderung: Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung.
4. Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden.
5. Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe. Diese ergeben sich daraus Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".
6. Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …).

   Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

## Frage IV. 5

*Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.5 Antworten zur 1. Befragungswelle

Zusatzqualifikationen:
- Systemische Beraterin
- Systemische Familientherapeutin
- „Ich schaffs“ – Coach (lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern)

Sekundärtugenden
- entscheidungsfreudig und klar sein
- pünktlich und zuverlässig sein
- gute eigene Strukturiertheit
- hohe Belastbarkeit und Ausdauer
- Geduld
- Anpassungsfähigkeit
- Teamfähigkeit

Kommunikation:
- allgemeine Gesprächskompetenzen
- Ruhe und Kontaktfreudigkeit
- Vertrauen erwecken können („man kann mich einschätzen und weiß, was ich will“)
- Empathie
- Zuhören können
- gezieltes Nachfragen bei Unklarheiten

Sonstige:
- Neugier, Offenheit und Flexibilität
- realistisches und bewusstes Berufsbild
- bewusste Entscheidung für die Arbeit im Außendienst
- große Freude an der Vielfältigkeit meiner Arbeit
- Selbstfürsorge (zwangsläufig, sonst droht Burnout!)
- innere Distanz gegenüber Erwartungen und Ansprüchen
- Supervision
- Umweltwissen
- Fachwissen
- diagnostische Kompetenz
- unterrichtspraktische Kompetenz
- diplomatisches Geschick
- Akzeptanz von Lösungen und Wege, die nicht die eigenen sind

## IV. 5 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?*

IV.5 Antworten zur 2. Befragungswelle

Ergänzungen zu den Antworten zur 1. Befragungswelle:

- Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können.
- Balance finden zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung („das schaffe ich jetzt nicht mehr“)
- Dialogfähigkeit auf Augenhöhe.
- Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere.
- Allparteilichkeit/ Neutralität einnehmen/ sicherstellen können

## IV. 5 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.*
*Nennen Sie unten Ihre drei Topfähigkeiten, die Sie zur Aufgabenerfüllung einsetzen.*

IV.5 Antworten zur 3. Befragungswelle

*Die Rangfolgen geben die Häufigkeiten der Nennungen wieder. Je höher der Rang, desto mehr Nennungen, beginnend bei einer Nennung.*

Topfähigkeiten:

1. Dialogfähigkeit auf Augenhöhe

   Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere

   Teamfähigkeit

3. Freude an der Arbeit

   Balance zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung *(„das schaffe ich jetzt nicht mehr“)*

4. Die Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können

   Belastbarkeit

5. Allparteilichkeit bzw. Neutralität sicherstellen können

## Frage IV. 6

*Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.*

IV.6 Antworten zur 1. Befragungswelle

Motivierende Aspekte:

- Spaß an der Arbeit
- Lust auf ein neues Aufgabengebiet
- Lust auf Zusammenarbeit im Team
- Umsetzung meiner erworbener Qualifikation
- Flexibilität, Unabhängigkeit (Tagesstruktur) und Selbstständigkeit
- Vielfalt an Aufgaben
- Vielzahl der Einsatzorte
- Abwechslungs- und Facettenreichtum in der Tätigkeit für inklusive Prozesse
- Kollegen bei Wegen zur Seite stehen und gemeinsame Perspektiven
- Entwicklungsmöglichkeiten als Beratungszentrum maßgeblich gestalten zu können
- Vor-Ort-System (Schule, Begleitung, Beratung) wird als positiv erlebt
- Positive Rückmeldungen zu meiner Arbeit
- Selbstwirksamkeitserfahrungen (Tätigkeit wird als effektiv, sinnvoll und nützlich erlebt)
- Großes Interesse an medizinischen, psychologischen, psychiatrischen, sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Themen
- Schule kindgerecht bzw. für eine inklusive Förderung verändern zu wollen, „Monster brauchen liebe“

## IV. 6 Wiederholte Fragestellung der 2. Befragungswelle

*Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.*

IV.6 Antworten zur 2. Befragungswelle

Ergänzungen zu den Antworten zur 1. Befragungswelle:

- Vieles spielt gleichzeitig eine Rolle und motiviert – persönliches Glückserleben ebenso wie professionelle Herausforderungen und Ansprüche.
- Wichtig ist das Erleben von Sinnhaftigkeit.
- Schüler vor der Förderschule ESE zu bewahren ist <u>eine</u> Motivation.
- Momentan ist das Schulsystem im Wandel, große Veränderungen ergeben großartige Chancen eigene Ideale mit einzubringen und „Schule neu zu denken“.

## IV. 6 Vertiefende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.*
*Was waren die Hauptfaktoren für Sie um im MoDiBUS einzusteigen (Einstiegsmotivation)?*
*Was motiviert Sie im Arbeitsalltag am meisten?*

### IV.6 Antworten zur 3. Befragungswelle

Hauptfaktoren der Einstiegsmotivation:

- Systemische Weiterbildung
- Arbeit im Team
- Selbstwirksamkeit
- Inklusive Schule entwickeln
- Netzwerke entwickeln
- Neue Aufgabe
- die Aufgabe war spannend
- Gestaltungsmöglichkeiten
- Erleben von Sinnhaftigkeit
- Schule verändern (Ideale einbringen/ Schülerfreundliche Gestaltung)
- Kinder mit Problemen den Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen
- Weg von der FöS Lernen
- verlässliche Arbeitssituation
- Lust auf Vielfalt
- Stadt und Schulen kennenlernen
- kein Kollegium zu haben

Hauptfaktoren der Motivation im Arbeitsalltag:

- gelingende Teamarbeit
- Aufgabenvielfalt
- Entwicklung in Schulen zu begleiten
- Dank und Lob für die Unterstützung, positive Resonanz
- Kinder, die mit meiner Unterstützung „ihren Platz“ finden
- Die Herausforderung
- hohes Selbstwirksamkeitserleben
- die Freude am selbstständigen und unabhängigen Arbeiten
- Effektivität
- das Chaotische – nicht zu wissen was auf einen zu kommt

## Frage IV. 7

*Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 1. Befragungswelle

Positive Äußerungen:
*„Überwiegend gut", „Sehr gut!!!", „Mache die Arbeit sehr gerne." „Hoch motiviert und meist zufrieden."*

- Freude an der Arbeit
- Glücklich und motiviert
- Freude an Herausforderungen, Neuem, Kontakt und Austausch
- Tätigkeit ist anregend u. bereichern.
- überrascht wie viel weiter „Regelschulkollegen" denken als vermutet
- hoher fachlicher Austausch, v.a. zur Neugestaltung und Konzeptentwicklung
- gut, v.a. wenn positive Entwicklungen sich abzeichnen

Belastendes:

- Terminplanung geht auf eigene Kosten (da Stundenpläne geachtet werden)
- wenn Unterstützung für Kind nicht ausreicht bzw. keine guten Lösungen in Sicht sind
- teilw. Häufung von Fällen -> erhöhte Arbeitsbelastung
- Wartezeitenbei den Fachärzten, Psychologen, SPZ etc.
- beratungsresistente Kollegen/ Eltern/ Systeme
- fehlende Fortbildungen im Bereich Beratung
- störende parallele Absprachen aus Förderschulsystem
- wenn Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichen
- wenn die Betroffenen nicht in der Lage sind hilfreich zu agieren, da die Bedingungen sie hindern

Kommentare:

- die Stimmungslagen sind sehr fallabhängig
- es ist wichtig sich über Erfolge zu freuen
- Lernen mit Misserfolgen zurecht zu kommen bzw. dennoch „dran" zu bleiben
- Wichtig sind viele Faktoren: ein tolles Team, gute Arbeitsbedingungen, einen Dezernenten der unsere Arbeit sehr wertschätzt und unterstützt, sowie viele positive Rückmeldungen und zufriedene Klienten.
- Notwendig ist eine emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit, da man spontan auf Emotionen der Klienten eingehen muss.
- Pausen, Reflexionszeiten und Supervision einlegen!
- Die Arbeit ist sehr anstrengend.

## IV. 7 Wiederholte Fragestellung der 2. und 3. Befragungswelle

*Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 2. und 3. Befragungswelle

Positive Äußerungen:

- hohe Anerkennung
- Gestaltungsfreiheit
- Arbeit mit Kinder und Erwachsenen
- Beflügelnd ist die Arbeit an Schulen mit einer bestehenden Beratungskultur (höhere Akzeptanz)
- Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
- Sein eigener Herr zu sein weckt hohe Zufriedenheit
- Zu wissen, dass Leitung hinter einem steht auch.
- Dass man viele Wege aufzeigen kann ist sehr positiv.
- Die Arbeit in einem wertschätzenden gut zusammenarbeitenden Team ist positiv.

Belastendes:

- widersprüchliche Anweisungen der NLSchB und kleinliche Kontrollen
- fehlende Unterstützung durch Schulleitung/ Dezernenten
- kaum Fortbildung
- Abnutzung privater PKW
- unsicherer äußerer Rahmen (Auflösung FöZ?, Budget, Sachmittel, Räume)

## IV. 7 Ergänzende Fragestellung der 3. Befragungswelle

*Was ist hilfreich bei negativen Stimmungslagen.*

IV.7 Antworten zur 3. Befragungswelle

Dort wo individuell klare Strukturen geschaffen sind, steigt möglicherweise die Wahrscheinlichkeit beflügelnde Momente zu erleben (Stichwort: Arbeitsplatzbeschreibung und Konzept).

Umgang mit den belastenden Momenten: Fortbildung und Beratung der Berater ist teuer und wird zu wenig oder gar nicht unterstützt.

# *„Das ist (nicht) meine Aufgabe!“*

Aufgabenredefinitionen von Sonderpädagogen in Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

Eine Delphi- Studie

*Abschließende Gruppendiskussion*

*Tischvorlage*

Frank Ockenga

Förderschullehrer am Förderzentrum Emden/ Mobiler Dienst MESEO

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl- von- Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation

Kontakt
Tel.: 0441/ 798-4961 (Mi, Frei; AB)
Mail: frank.ockenga@uni-oldenburg.de

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,**

diese **Tischvorlage** fasst die bisherigen Ergebnisse der gesamten Studie zusammen. Von der grundlegenden Erhebung bis hin zu den drei Befragungswellen der Delphi- Studie. Hier und heute soll die Studie zu einem – vorläufigen – Abschluss gebracht werden.
Die Gruppendiskussion soll weitere Betrachtungswinkel auf die Aufgaben eröffnen, insbesondere auf die **Aufgabenübernahme** durch Sonderpädagogen. Gleichzeitig sind die hier vorgestellten Ergebnisse zu diskutieren, in Frage zu stellen, zu pointieren, zu ergänzen, zu kommentieren usw.

**Leitfragen** der gesamten Diskussion sind zusammengefasst folgende:
Wie redefinieren [interpretieren, verstehen, beschreiben, umsetzen] Sonderpädagogen in den MoDiBUS ihren Arbeitsauftrag und warum macht es diese Berufsgruppe so wie derzeit beobachtbar?

Diese Leitfragen sind in den drei Befragungswellen in mehrere **spezifische Fragestellungen** unterteilt worden, die in der Gruppendiskussion ebenfalls aufgenommen werden.

Die **Schlussdiskussion** wird durch folgende Fragestellungen bestimmt:

1. Was ist die entscheidende Eigenschaft oder Kompetenz einer Sonderpädagogin im MoDiBUS?
2. Lassen Sie die Ergebnisse und die Diskussion noch einmal Revue passieren – Welche Ergebnisse empfinden Sie als besonders wichtig für die Entwicklung der Arbeit von Sonderpädagogen in MoDiBUS?

Nutzen Sie die Tischvorlage um sich Hinweise zu merken, Notizen zu machen, Auffälligkeiten zu hinterfragen usw. Es ist Basis und Stütze der Gruppendiskussion. Wir werden gemeinsam die Ergebnisse durchgehen, Verständnisfragen klären und erst dann in die weiterführende Diskussion einsteigen.
Alle Daten werden anonymisiert weiter verarbeitet und bleiben „verschlossenes“ Eigentum der Universität Oldenburg. Die Ergebnisse dagegen, finden hoffentlich einen dienlichen Weg in die Weiterentwicklung der MoDiBUS in Niedersachsen.

## Die Teilnehmer der Gruppendiskussion

**Als Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Delphi- Befragungen:**

Frau Sandra Kurth
Mobiler Dienst Göttingen; Martin- Luther- King- Schule

Frau Taina Schmieder
Mobiler Dienst Göttingen; Martin- Luther- King- Schule

Frau Bärbel Rater
VerdiBUS Verden; Andreasschule

Herr Ditmar Dörrie
Mobiler Dienst Osnabrück; Herman- Nohl- Schule

Herr Thomas Backenköhler
MESEO Emden

Herr Hartwig Poyda
Schulleitung Schule am Extumer Weg Aurich; MESEO

**Als weitere eingeladene Teilnehmerin und Teilnehmer:**

Frau Gabi Feder
Schulleitung der Janusz- Korczak- Schule Verden; Förderschule ESE

Herr Bernhard Schrape
Schulleitung der Schule am Vossbarg Rastede; FöZ/ Förderschule Lernen

Herr Bastian Rieß
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

**Als Moderator**

Herr Frank Ockenga
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

## Der Ablauf der Gruppendiskussion

15.00 – 15.30 Uhr Kurzvorstellung der Ergebnisse und Verständnisfragen

15.30 – 17.00 Uhr Gruppendiskussion
a) Zur übergreifenden Fragestellung (Meta- Ebene)
b) Zu den Einzelfragen der Befragungswellen und den Ergebnissen
c) Schlussdiskussion:
- entscheidende Kompetenz/ Eigenschaft
- „merk- würdige“ Ergebnisse

17.00 Uhr spätester Schluss der Gruppendiskussion

Anhand dieses Grobrasters soll die Gruppendiskussion viele Aspekte aufgreifen. Dabei bleibt die Diskussion aber frei vor- und zurückzugreifen, auf die allgemeine Fragestellung zu wechseln oder neue Aspekte einzufügen. Bitte gehen Sie selbstbewusst mit der Diskussion dem Verlauf um – Sie können diesen wesentlich mitbestimmen.

## Zur Moderation

Als Moderator werde ich inhaltlich neutral bleiben und lediglich die Diskussion im Sinne der Zielsetzung führen. Die Zielsetzung betont die Offenheit und soll v.a. viele Argumente ermöglichen bzw. diese genauer klären.

## Zum Erkenntnisinteresse

Wie redefinieren Sonderpädagogen in den MoDiBUS ihren Arbeitsauftrag? Warum macht es diese Berufsgruppe so wie derzeit beobachtbar? Welche Schlussfolgerungen sind daraus für die zukünftige Entwicklung von MoDiBUS zu ziehen?

Das Erkenntnisinteresse ist unabhängig von einem bestimmten Modell der jeweiligen Tätigkeit. Bei der Vielfalt der MoDiBUS geht es an dieser Stelle nicht um Konsensargumente, sondern um eine Annäherung an den Auftrag, an die Chancen und Grenzen in den aktuellen Strukturen und an die personengebundenen Gelingensbedingungen.

## Teil I: Fragen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung

**I. 1 26% der befragten Sonderpädagogen arbeiten mit 18 Abordnungsstunden und mehr im MoDiBUS. Bei 18% spielen weitere Beratungsfelder (z.B. Fachberatung) eine Rolle.**

*Wie deuten Sie die Ausrichtung der KollegInnen hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit?*

---

**Sie finden die als wichtig eingestuften Argumente fett gedruckt, Mehrfachnennungen in Klammern (…) angegeben.**

**9 von 13 sind eher für die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.**

**Argumente:**

**Beratungsbedarf ist vorhanden**, Gefallen an der Beratertätigkeit, **entlastende Funktion einer Schwerpunktsetzung (II), stärkere Professionalisierung möglich (II)**, **Beratung ist ein professioneller Full-Time-Job (II)**, **es ergibt sich eine klare Berufsrolle**, Fachberatertätigkeit bzw. (beraterische) Zusatzqualifikationen können gut verbunden werden mit der Tätigkeit im MoDiBUS, in Beratung ist der aktuelle Kontext ist entscheidend.

**Kommentare zu den Gegenargumenten:**

**Für die Glaubwürdigkeit ist Unterrichtserfahrung hilfreich (II),** muss aber nicht fortlaufend sein (evtl. nur als Vorerfahrung, Kontakt zu aktuellen Entwicklungen in Schule, geringe Anbindung). Unterrichtserfahrung darf nicht dazu führen belehrend zu wirken. **Bei systemischer Beratung ist Unterrichtserfahrung unbedeutend.**

**Hinweise:**

Wichtig sind eine funktionierende Anbindung an eine Gruppe, mehr Möglichkeiten Beratungstermine am Vormittag stattfinden lassen zu können und Supervisionsmöglichkeiten. Der Kontakt zu unterrichtenden Lehrkräften und zu Kindern sollte bestehen bleiben.

**4 von 13 sind eher gegen die Ausrichtung hin zu einer Vollzeit- Beratungstätigkeit.**

**Argumente:**

**Unterrichtstätigkeit ist Basis für Beratung und eine gut nutzbare Quelle für positive Beispiele und Lösungsansätze**, sowie eine **fortlaufende „Alltagsqualifizierung“, der Kontakt zur Schulwirklichkeit wird gehalten (II)**, **es besteht eine Anbindung an ein Kollegium**, **der Berater wird als glaubwürdiger wahrgenommen (II)**

**Kommentare zu den Gegenargumenten:**

**Klassenleitung sollte nicht noch zusätzlich geleistet werden (II)**, **eher** Fachunterricht oder **eine Tätigkeit in anderen inklusiven Kontexten** (sGv, Sek I- Inklusion).

**Hinweise:**

es gibt eine zu geringe Anzahl an Abordnungsstunden – was eine Konzentration auf sehr wenige Personen zur Folge hätte.

**I. 2 53% der Teilnehmenden arbeiten in Teams mit bis zu 5 MitarbeiterInnen, 93% in Teams mit bis zu 11 MitarbeiterInnen. Außerdem nennen 36% SozialarbeiterInnen und andere Professionen als Teammitglieder.**

*a) Sind die genannten Teamgrößen besonders geeignet?*

*b) Welche weiteren Teamstrukturen sind für die Arbeit im MoDiBUS geeignet? Erläutern Sie.*

---

**Zu a) Bzgl. Teamgröße und –struktur ist die Frage zur Qualität in den Vordergrund gerückt.**

**Sie finden in der Tabelle die zusammenfassende Gewichtung aus der 3. Befragungswelle.**

| zentrales Qualitätsmerkmal | peripheres Qualitätsmerkmal | (o.B.*) | |
|---|---|---|---|
| | | | **zentrale Qualitätsmerkmale** |
| 10 | 1 | 0 | Kontinuität |
| 10 | 1 | 0 | regelmäßiger Austausch/ Kollegiale Beratung im Team |
| | | | **eher zentrale Qualitätsmerkmale** |
| 9 | 2 | 0 | Transparenz |
| 8 | 3 | 0 | gemeinsame Haltung/ Grundsätze |
| 8 | 3 | 0 | schlüssiges Gesamtkonzept |
| 7 | 3 | 0 | regelmäßige Weiterbildung |
| 7 | 3 | 0 | Abordnung von mind. 10 FöL-Stunden/ Aufgabenkonzentration |
| 7 | 3 | 1 | Arbeitsplatzbeschreibung bzw. transparente Verfahrenswege |
| 7 | 3 | 1 | Vielfalt an Beratungsansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten |
| 6 | 5 | 0 | FöL mit Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung |
| 5 | 4 | 2 | Beratungstandems |
| 5 | 4 | 2 | regelmäßige Supervision |
| | | | **eher periphere Qualitätsmerkmale** |
| 0 | 11 | 0 | Vielfalt in den Fachrichtungen |
| 1 | 9 | 1 | Zusammenarbeit mit Universitäten/ Forschung |
| 2 | 8 | 1 | Regionaltreffen mit anderen Beratungsteams oder „Großteam“ |
| 4 | 5 | 2 | überschaubare Einsatzgebiete |
| | | | **unklar ausgerichtete Qualitätsmerkmale** |
| 5 | 5 | 1 | Systemische Beratungsausbildung |
| 4 | 3 | 4 | multiprofessionell zusammengesetzte Teams |

**Zu b) Bzgl. der Teamstruktur hatte ich Sie um eine Entscheidung für oder wider Sozialpädagogik im Team gebeten. Das Ergebnis und die jeweiligen Argumente finden Sie unten.**

**Sie finden die als wichtig eingestuften Argumente fett gedruckt, Mehrfachnennungen in Klammern (…) angegeben.**

| | | |
|---|---|---|
| **8 von 13** | sind <u>für</u> Sozialarbeit im MoDiBUS Team. | |
| | **1** | für die Arbeit in einem gemischten Beratungstandem. |
| Davon sind/ ist | **7** | für eine abgesprochene/ ergänzende Beratung v.a. mit Eltern (Türöffner). |
| | **0** | insbesondere für direkte Förderung mit Kindern und Gruppenarbeit |

**Argumente:**
**Erweiterung des Blickwinkels (II)**, verschiedene Handlungsmöglichkeiten, **Austausch über Professionsgrenzen hebt das Beratungsniveau (II)**, **„unbelasteter" Zugang für Eltern (sind keine Lehrkräfte bzw. vom Jugendamt) (II), sozialpädagogische Gruppenarbeit ist möglich, bei Einbindung ASD/ Jugendamt: Kommunikationserleichterungen und bessere Akzeptanz**, Rechtskenntnisse
**Hinweise:**
**Transparenz über Arbeitsbedingungen ist wichtig, die Arbeitsbereiche sollten klar getrennt werden**

**5 von 13** sind <u>gegen</u> Sozialarbeit im MoDiBUS Team.

**Argumente:**
**Sozialpädagogen fällt es schwerer sich auf Denk- und Arbeitsweisen in Schule einzustellen (II) was dann ihre Allparteilichkeit einschränkt, sie haben ein anderes Selbstverständnis und einhergehend andere Zielstellungen in der Beratung (II), in der Beratung von Lehrkräften sind neben (systemischen) Beratungskompetenzen auch Fachkompetenzen zu Unterricht, Förderung im Bereich ESE, schulrechtliche Fragen, zum Überprüfungsverfahren, Nachteilsausgleich usw. wichtig (II), Sozialpädagogen im Team wecken nicht erfüllbare Erwartungen bzgl. Jugendhilfemaßnahmen**
**Hinweise:**
**Eine intensive Vernetzung mit Sozialpädagogen (ASD, Jugendamt oder Jugendhilfeträger) bei außerschulischen Maßnahmen sehr wichtig. (IV)**

**I. 3 Die Teilnehmenden nennen die fallbezogene Ausrichtung ihres MoDiBUS als deutlichen Schwerpunkt (78% mehrfach wöchentliche Kontakte), während die Arbeit mit Klassen und Schulen, als eher systembezogene Ausrichtung, seltener und weniger auftritt (36% wöchentliche und/ oder monatliche Kontakte)**

*Wie lässt sich Ihrer Meinung nach dieses Ergebnis erklären? Welche Auswirkung haben die Ausrichtungen auf die Aufgaben für Sonderpädagogen in MoDiBUS?*

**In den Tabellen sind die bisher genannten Aufgaben gewichtet wiedergegeben.**

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | *fallbezogene Aufgaben* |
|---|---|---|---|
| | | | **Kernaufgaben** |
| 11 | 0 | 0 | Beratung der Lehrkräfte |
| 10 | 1 | 0 | Vernetzung mit anderen Institutionen herstellen/ Beratung am Runden Tisch |
| 8 | 3 | 0 | Begleitung und Unterstützung der Förderplanung der Lehrkräfte |
| 8 | 2 | 0 | Beantwortung von Fachfragen im Bereich ESE |
| 8 | 1 | 1 | Beratung der Sorgeberechtigten |
| 8 | 1 | 2 | lösungsorientierte Interventionen mit Kindern |
| 7 | 2 | 1 | Entwicklung einer Idee/ allgemeinen Handlungsstrategie |
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| 6 | 5 | 0 | Coachen der Klassenlehrkräfte |
| 6 | 2 | 2 | Individuelle Maßnahmen einführen |
| 5 | 3 | 2 | Diagnostik/ Kind- Umfeld- Analyse |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 3 | 7 | 0 | Dokumentation |
| 4 | 5 | 1 | Beratung von/ Beziehungsarbeit mit Kindern aus einer Außenrolle heraus |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgaben** |
| 5 | 5 | 0 | schulrechtliche Fragen klären/ darauf hinweisen |
| 3 | 4 | 3 | Hospitation |

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | *systembezogene Aufgaben* |
|---|---|---|---|
| | | | **eher Kernaufgaben** |
| 8 | 3 | 0 | Netzwerke bilden |
| 8 | 2 | 1 | Systemisches Denken und Haltung vermitteln |
| 7 | 3 | 1 | Beratung zur Gestaltung von Zusatzbedarfsstunden im Bereich ESE |
| 6 | 5 | 0 | Beratung von Kollegien |
| | | | **eher Randaufgaben** |
| 1 | 8 | 2 | Erstellung eines Soziogramms, Diagnostik der Klassensituation |
| 3 | 7 | 0 | Beratung zur Gestaltung einer inklusiven Schule im Bereich ESE |
| 3 | 7 | 0 | Mitarbeit an Erziehungskonzepten |
| 4 | 7 | 0 | Beratung von Schulleitungen |
| 4 | 6 | 1 | Fortbildungen geben |
| 4 | 6 | 1 | Coaching von Lehrkräften |
| | | | **unklar ausgerichtete Aufgabe** |
| 3 | 4 | 4 | Coaching von Klassen und Kleingruppen |
| | | | **hinzugefügt wurden:** |
| | | | Beratung von Schulträgern<br>Beratung von Schulbegleitungen und Schulsozialarbeitern |

**Wie soll die Arbeitszeit verteilt sein – in der 3. Befragungswelle kam dies heraus:**

| **Insgesamt 100%,** | |
|---|---|
| davon **90- 30 %** fallbezogene Tätigkeiten. | davon **70-10 %** systembezogene Tätigkeiten |

**Diese Fortbildungsthemen sollten durch MoDiBUS aufgegriffen werden:**

Interventionen (IV), Classroom Management (III), Entwicklung von Haltungen (II), Fachthemen zu Störungsmustern, Förderplanung, rechtliche Fragen, systemisches Arbeiten, neue Autorität nach Haim Omer

**I. 4 Alle 36 angebotenen Aufgaben werden von den Teilnehmenden angewählt. Hinzu kommen 8 weitere, die von den Teilnehmenden als ihre Aufgabe im MoDiBUS angeführt werden.**
**Die Toppliste (Aufgabe für mind. 90%) umfasst 14 Aufgaben aus 10 Bereichen.**

***Wie erklären Sie sich die Vielfalt der angegebenen Aufgaben und Aufgabenbereiche?***

---

Die Vielfalt in den Aufgaben wird in der zweiten Welle weitestgehend bestätigt, wobei die Begründungen hinterfragt wurden bzw. Neue hinzugefügt wurden. Aus der Vielfalt von Verhaltensweisen im Förderschwerpunkt ESE auf eine Aufgabenvielfalt zu schließen bleibt strittig. Hinzu kommen Begründungen die verstärkt die Rolle der Ratsuchenden betonen. Der Umgang mit deren Erwartungen und die Fallverantwortung die sie Inne haben.
Zu Bedenken gegeben wurde, dass klare Verfahrensweisen und konzeptionelle Absicherung ein ausufern von Aufgaben abbremsen oder verhindern können. In diesem Sinne wurden außerdem Unsicherheiten erwähnt, die zu einem Mangel an Abgrenzung führen (z.B. unkonkreter Erlass, wenig Verbindlichkeiten vor Ort). Ein weiterer Faktor, der die Frage nach der Zuständigkeit aufwirft, ist die hohe fachliche Kompetenz der MoDiBUS Mitarbeiter.
Bzgl. der vertiefenden Fragestellung wird durchaus abgewogen: das Verhalten der MoDiBUS- Mitarbeiter wird eher als professionell- flexibles Handeln gesehen, sofern dieses zielführend ist, d.h. es nicht zu einer Überforderung führt.

---

**Als Ergänzung zur o.g. Argumentation wurde um eine persönliche Einschätzung gebeten. Hier eine Zusammenfassung:**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| So gut kann ich mich abgrenzen (IST) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | ◯ |
| So gut will ich mich abgrenzen können (SOLL) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 3 | 3 | 3 | 1 |
| | | | | | | | | | | |
| So flexibel kann ich reagieren (IST) | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | ◯ | ◯ | 3 | 3 | 2 | 1 |
| So flexibel will ich reagieren können (SOLL) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | 1 | 3 | 2 | 4 | ◯ |

Neben der erwarteten schrittweisen Erhöhung, gab es sechsmal eine gleichbleibende Einschätzung. Zwei Personen setzen dabei in beiden Fragen den IST und den SOLL Wert gleich. Außerdem gab es zwei Sprünge zur Frage der Flexibilität: Von 10 auf 6, sowie von 4 auf 7.

**In der Tabelle sind die Ergebnisse der 2. und 3. Befragungswelle wiedergeben. Die Reihenfolge orientiert sich an der 2. Befragungswelle. Wesentliche Veränderungen sind gekennzeichnet.**

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | |
|---|---|---|---|
| | | | ***Kernaufgabe*** |
| ***13***<br>11 | ***-***<br>0 | ***-***<br>0 | Lehrkräfte beraten |
| | | | ***eher Kernaufgaben*** |
| ***11***<br>7 | ***2***<br>4 | ***-***<br>0 | sich im MoDiBUS-Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten |
| ***10***<br>7 | ***3***<br>4 | ***-***<br>0 | Eltern beraten |
| ***8***<br>5 | ***5***<br>6 | ***-***<br>0 | sich selbst fachbezogen fortbilden |
| ***7***<br>5 | ***4***<br>7 | ***1***<br>0 | Gespräche moderieren |
| ***7***<br>5 | ***4***<br>5 | ***1***<br>1 | die Arbeitsweise vorstellen |
| ***8***<br>10 | ***3***<br>0 | ***2***<br>1 | sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen |
| ***6***<br>6 | ***3***<br>4 | ***1***<br>1 | Interventionen vermitteln |
| ***6***<br>10 | ***4***<br>0 | ***2***<br>1 | an Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen |

*Fortsetzung auf der nächsten Seite.*

| Kernaufgabe | Randaufgabe | Keine Aufgabe | ! |
|---|---|---|---|
| | | | ***eher Randaufgaben*** |
| ***5***<br>7 | ***8***<br>4 | ***-***<br>0 | sich mit weiteren Institutionen vernetzen |
| ***2***<br>2 | ***9***<br>8 | ***1***<br>1 | Falldokumentation |
| ***3***<br>2 | ***6***<br>8 | ***3***<br>1 | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein |
| | | | ***ohne klare Tendenz*** |
| ***3***<br>4 | ***5***<br>5 | ***5***<br>2 | SchülerInnen im Unterricht beobachten |
| ***3***<br>2 | ***4***<br>5 | ***5***<br>4 | in Konfliktsituationen vermitteln |
| | | | ***weitere Aufgaben*** |
| 5 | 2 | 4 | Individuelle Fördermaßnahmen auf Zeit |
| 8 | 3 | 0 | Beratung von Schule/ Klassensystem |
| 4 | 6 | 1 | Fortbildungsangebote organisieren oder durchführen |
| 1 | 8 | 2 | an thematischen Fortbildungen und DB der Regelschule teilnehmen |
| 7 | 2 | 2 | mit Schülern und Eltern an Zielen arbeiten |
| 4 | 5 | 2 | Coaching von Kindern und Jugendlichen |
| 2 | 9 | 0 | Fortbildungen anregen |
| 9 | 2 | 0 | Vernetzung mit FöLin im System (sonderpädagogische Grundversorgung, …) |

**I. 5 Am stärksten werden Aufgaben abgelehnt, bei denen es sich um die Leitung von Interventionen handelt, eine Beratung zur Schulentwicklung stattfindet bzw. Fortbildungsangebote durchgeführt werden.**

*Was ist keine Aufgabe von Sonderpädagogen in MoDiBUS? Nehmen Sie bitte Stellung zu den o.g. Befunden und führen Sie ggf. eigene Abgrenzungen bzgl. Ihres Aufgabenbereiches an.*

**a) Auf Grundlage Ihrer Beschreibungen von Aufgabenfeldern ist unten stehenden Raster entstanden. Wer erledigt welche Aufgaben? Bitte kreuzen Sie im Raster an.**

| Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, ...(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Aktivieren von Ressourcen | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | **5** | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 |
| Netzwerke aufbauen | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | **4** | 1 |
| Leitung von Interventionen | 0 | **5** | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | **4** | 1 |
| Fortbildungen leiten | **8** | 0 | 1 | **4** | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | **4** | 1 |
| Beratung von Lehrkräften | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **5** | **4** | **4** | **9** | 2 |
| Moderation Eltern - Schule | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **4** | 0 | 2 | **5** | 1 |
| Koordinierung Förderung | 0 | **7** | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **4** | 2 | **5** | 1 |
| Fallverantwortung | 0 | **8** | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Auftraggeber | 0 | **7** | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | **4** | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Beratung zu außerschulischer Unterstützung | 1 | 1 | **7** | **4** | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | **4** | 3 | 2 | **7** | 3 |
| Begleitende Therapien | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | **6** | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Hinweise für pädagogische Arbeit in der Schule | **6** | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | **5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | **6** | **5** | **8** | 2 |
| Sich fortbilden | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | **4** | 2 |
| Förderprozesse initiieren und umsetzen | 0 | **7** | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **6** | **6** | **6** | 2 |
| Förderung ESE | 0 | **7** | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | **4** | **4** | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | **4** | **7** | **5** | 1 |
| Beratung in Einzelfällen | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | **5** | **5** | **5** | **8** | 2 |
| Erziehungsverantwortung | 0 | **5** | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | **9** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |

| Aufgabe | Fachberatung | Regelschullehrkräfte | Jugendamt/ ASD | Schulpsychologie | Schulsozialarbeit | FöS/ FöZ + Schulleitung | Schulleitung Regelschulen | Eltern | FöS Schwerpunkt ESE | Therapeuten | Schulbegleitung/ I- helfer | Jugendhilfeträger | Schulträger | Träger Jugendamt | Beratungslehrkräfte | FöL in der sGv, ...(RIK) | FöL Zusatzbedarf ESE | FöL MoDiBUS | Sozialarbeit MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Supervision für MoDiBUS | 0 | 0 | 0 | **4** | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Planung und Leitung MoDi-BUS- Teamsitzungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **7** | 0 |
| Zusätzliche Ressource | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Rahmenbedingungen für Beratung schaffen | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | **4** | **5** | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Eltern beraten | 1 | **8** | **4** | **4** | **4** | **4** | **5** | 0 | 2 | **5** | 1 | 2 | 0 | 2 | **7** | **7** | **4** | **8** | 3 |
| Kinder zeitweise begleiten | 0 | **4** | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | **7** | 0 | 1 | 1 | 3 | **5** | **7** | **5** | 1 |
| Vermittlung bei Konflikten | 0 | **4** | 0 | 3 | 3 | 3 | **5** | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** | 1 | 3 | **7** | 2 |
| Sozialtraining an Schulen | 0 | **6** | 1 | 1 | **6** | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | **4** | **4** | **5** | 3 | 2 |
| Unterstützung von Fami-lien | 0 | 1 | **8** | 1 | **4** | 0 | 0 | 0 | 0 | **5** | 0 | **4** | 1 | 3 | **4** | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Konzeptionelle Weiterent-wicklung des MoDiBUS | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | **4** | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | **8** | 2 |
| Konzept. Weiterentwick-lung der Förderung ESE | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | **4** | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | **4** | **8** | 2 |
| Qualität des MoDiBUS | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | **5** | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | **9** | 3 |
| Förderprozesse begleiten | 0 | **5** | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | **8** | **6** | **8** | 2 |
| Erziehungskonzepte erwir-ken | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | **4** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Inklusives Handeln schüt-zen/ unterstützen | **5** | **5** | 1 | 2 | 2 | **4** | **4** | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | **6** | **6** | **6** | 2 |
| Schulentwicklung unter-stützen | **4** | 3 | 0 | 0 | 1 | **5** | **4** | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Sonderpädagogischer Rat | **5** | 2 | 0 | 0 | 1 | **4** | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | **6** | **6** | **7** | 3 |
| Netzwerke unterstützen | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 1 | **4** | **4** | **5** | 3 |
| Wächteramt ausführen | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | **4** | 1 |
| Leistungen bereit stellen | **4** | 1 | **4** | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | **4** | **4** | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Ansprechpartner für Fami-lien | 1 | **6** | **8** | **5** | **5** | **4** | **5** | 0 | 3 | **6** | **4** | 3 | 1 | 2 | **6** | **7** | **7** | **6** | 3 |

**Die Intensität ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie finden in der Tabelle drei Gruppen, sowie die Einschätzung, wie oft hier kein Veränderungsbedarf mehr besteht.**

| **Intensive Zusammenarbeit** |
|---|
| Regelschullehrkräfte (V) |
| Förderschule/ Förderzentrum inkl. Schulleitung (IV) |
| Sonderpädagogen in der sonderpädagogischen Grundversorgung, … (RIK) (III) |
| Jugendamt/ ASD (III) |
| Eltern (II) |
| Schulleitung der Regelschulen (II) |
| **Kooperation** |
| Fachberatung (II) |
| Schulleitung der Regelschulen (III) |
| Schulsozialarbeit (II) |
| Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE (II) |
| Therapeuten (II) |
| Schulbegleitung/ Integrations- oder Inklusionshelfer (II) |
| Beratungslehrkräfte (II) |
| Sonderpädagogen, die im Sinne der Zusatzbedarfe ESE arbeiten (individuumsbezogene Ressourcen und Förderung) (II) |
| **keine, seltene Kontakte** |
| Schulträger (III) |
| Schulpsychologie (II) |
| Träger Jugendamt (I) |
| **unklare Ausrichtung** |
| Jugendhilfeträger |

## Teil IV: Fragen zum Prozess der Aufgabenübernahme (R. Hackman)

**IV. 1** ***Welche Aufgaben haben MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?***

---

**Welche der von Ihnen genannten Aufgaben gehören zum Kern- oder zum Randbereich? Was ist evtl. keine Aufgabe von MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?**

Diese Aufgabe soll an dieser Stelle unabhängig von den bisherigen Ergebnissen diskutiert werden.

**IV. 2** ***Welche Ihrer Aufgaben im MoDiBUS gefallen bzw. missfallen Ihnen?***

***Wie gelingt es Ihnen mehr Tätigkeiten zu haben, die Ihnen gefallen bzw. die Aufgaben professionell und gut zu erledigen, auch wenn diese Ihnen missfallen. Nennen Sie Beispiele, Techniken, „Tricks", Auswirkungen, Voraussetzungen, hilfreiche Personen, …***

---

***Wenn mir eine Aufgabe gefällt, …***

- **Kooperative Zusammenarbeit war möglich**
- **Beziehung konnte hergestellt werden**
- **erreichbare Ziele wurden formuliert**
- **die Aufgabe erlebe ich als Sinnhaft/ mit meinem Menschenbild übereinstimmend**
- **empfinde ich eine Selbstwirksamkeit und Kompetenz**
- **diese Aufgaben reizen besser zu werden**
- **diese Aufgaben dienen als „Energiespender"**
- **weiß ich was erwartet wird**
- **erleben die Kunden die Zusammenarbeit als sinnvoll**
- **dann gibt es keine Instrumentalisierungen**
- **rede ich auch mal ein privates Wort**
- **gebe ich dem Fall mehr Zeit**

**Wenn mir eine Aufgabe nicht gefällt, …**

- **betrachte ich dies als Herausforderung nach weiteren Möglichkeiten zu suchen**
- **zerlege ich diese in Teilschritte**
- **reflektiere ich, was mir mein Mussfallen an Ressource bieten kann**
- **oft sind dies nicht selbst bestimmte Aufgaben und passen nicht zu eigenen Überzeugungen**
- **fühle ich mich nicht kompetent genug dafür (und beschaffe mir dann entsprechende Informationen**
- **ich bespreche diese im Team**
- **dann versuche ich Transparenz für den Auftrag und den Kontext herzustellen**
- **dann kläre ich Positionen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen**
- **ist mein Job**
- **erinnere ich mich an A13**

**IV. 3** ***Welche persönlichen Werte, Ziele und Bedürfnisse verbinden Sie mit Ihrer Tätigkeit?***

**Genannte Werte:**

**Wertschätzende Haltung**, **Achtung und Respekt vor Persönlichkeit (II) und Würde des Einzelnen**, …auch wenn diese Probleme bereiten, **Gewaltfreiheit**, Humanismus, **Eigenverantwortlichkeit akzeptieren**, Bildung, Allparteilichkeit, **Autorität durch Beziehung**

**Dies ist <u>mein leitender Wert</u> in meiner Tätigkeit:**

*Würde des Einzelne*

*Achtung und Respekt vor der Persönlichkeit*

*Jeder Mensch ist Experte für sein Leben und kann Lösungen für seine Probleme finden*

*Humanismus gegenüber allen Beteiligten*

*Beziehung durch Autorität*

*„Das Kind will ernst genommen werden, es verlangt Vertrauen, erwartet Weisungen und Ratschläge." (Korczak)*

*Wertschätzende Haltung und Allparteilichkeit*

**Genannte Ziele:**

**Unterstützung von Lehrkraft** und Kind, Kindern Chancen geben, **Schule verändern** (humaner, wertschätzender Umgang), soziale Integration, Ermutigung zu Veränderung, Beziehungsaufbau,

**Dies ist <u>mein wichtigstes Ziel</u> in meiner Tätigkeit:**

*Kindern Chancen geben*

*höchstmögliche gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*

*Ermutigung zu Veränderung*

*Lehrkräften vermitteln auf abweichendes Verhalten gelassen und professionell reagieren zu können*

*Ermutigung zu Veränderung und Beziehungsaufbau*

**Genannte Bedürfnisse:**

**Freude an selbstständiger Tätigkeit (III)**, **persönliche Bereicherung im engen Kontakt im Team oder Tandem** (III), **Befriedigung durch hohes Selbstwirksamkeitserleben und gute Rückmeldungen (III)**, **Freude den Umbauprozess der Schule zur Inklusion mitzuerleben** (Qualitätssprung zur individuumsorientierten Sichtweise), MoDiBUS sind unbedingt notwendig und erhaltenswürdig, um weitestgehend auf Aussonderung verzichten zu können (Notwendigkeitserleben/ Erlebnis von Nachfrage/ Erleben einer Verpflichtung)

**Dies sind <u>meine Bedürfnisse</u>, die ich im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit häufig erlebe:**

*Erlebe die Sinnhaftigkeit meiner Tätigkeit*

*Inklusive Schule entwickeln! – aber auch exklusive Formen der Beschulung zulassen und als individuelle Fördermöglichkeit anerkennen*

**IV. 4** ***Welche Vorerfahrungen sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?***

Vorerfahrungen im Unterricht und in inklusiven Zusammenhängen, sei es im Bereich emotionale und soziale Entwicklung oder nicht, wird sehr häufig als hilfreich genannt. Häufig genannt werden auch das Studium, regelmäßige Weiterbildungen und hohes fachliches Interesse, konkret die Weiterbildung in systemischer Beratung und Schulung in Beratungs- und Gesprächstechniken, sowie die Fachberaterausbildung und –tätigkeit.

Neben dieser „Basis" werden verschiedene Lebenserfahrungen und andere hilfreiche Kompetenzen und Umstände genannt. So die Arbeit in einem Kinderheim, als FSJ in einem sozialen Brennpunkt, die Arbeit als Legastheniethérapeutin, die eigene Biografie und eigene Familie, die Tätigkeit als Fortbildner, Seminarleitertätigkeiten (insbes. Hospitation und Beratung), das Engagement als Fußballschiedsrichter, ein vielfältiger Erfahrungsschatz im Umgang mit diversen „Problemgruppen", aber auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen, Berufsgruppen, einem „vernetztsein" in der Region und viele Gespräche im Team.

---

**Sie finden hier weitergehende Kommentierungen und allgemeine Aussagen.** ***Markieren Sie die, die Sie zutreffend finden mit einem Textmarker. Wenn Sie mögen können Sie ergänzen.***

**Vorerfahrungen, die Werte vermitteln, die ich als hilfreich im Beratungsauftrag erlebe**. Diese ergeben sich daraus **Möglichkeiten gehabt zu haben andere Lebenswirklichkeiten kennenzulernen** – insbesondere Alternativen zu „Lehrerwirklichkeiten".

Entscheidend war die Einstellungsänderung: **Weg von der Förderschule hin zu einer inklusiven Beschulung. (III)**

Wichtig erscheint mir Kinder und ihre Familien nicht nur als SchülerInnen/ im Schulkontext zu erleben, sondern auch aus anderen Situationen (Verein, eigene Kinder, Nachbarschaft, …)

**Kann alles sein – wichtig ist was am Ende bei raus kommt: Wertschätzung, ‚Allparteilichkeit, Ressourcen der anderen stärken, sich selbst nicht zu wichtig nehmen. (V)**

**Viele Vorerfahrungen sind auf der einen Seite nützlich, sie müssen aber unbedingt von außen betrachtet werden, um sie dann sinnvoll für die Arbeit in der Beratung zu nutzen. Sie können auch schnell zu Stolpersteinen werden. (II)**

Tätigkeiten in denen man schnelle Entscheidungen treffen muss, sind sehr hilfreich für die Arbeit.

**IV. 5** ***Welche Fähigkeiten sind Ihnen in der Aufgabenerfüllung hilfreich?***

Die Teilnehmenden nennen Zusatzqualifikationen v.a aus dem Bereich systemischer Beratung und Therapie, als „Ich-schaffs"- Coach und in Supervision**.** Hinzu kommen kommunikative Fähigkeiten, wie Empathie, aktives Zuhören und gezieltes Nachfragen, Kontaktfreude sowie ein ruhiges, klares und vertrauenserweckendes Auftreten.
Genannt werden auch weitere Fähigkeiten und Überzeugungen, wie eine gute Selbstfürsorge, ein realistisches Berufsbild sowie Offenheit, Neugier und Freude an der Vielfalt der Arbeit, Ambiguitätstoleranz, ein gewisser Eigensinn, Umwelt- und Fachwissen, das Interesse an Menschen und professionellen Kontakten, **diagnostische und unterrichtspraktische Kompetenzen**.
Außerdem werden mehrere „Sekundärtugenden" aufgelistet, wie Pünktlichkeit, Strukturiertheit, Geduld, Belastbarkeit, Ausdauer und **Flexibilität** sowie ein diplomatisches Geschick und Teamfähigkeit.

---

**Sie finden hier weitere von Ihnen genannte Fähigkeiten.**

***Nennen Sie unten Ihre drei Topfähigkeiten, die Sie zur Aufgabenerfüllung einsetzen.***

Die **Fähigkeit eine Beziehung anzubieten, die die individuelle Exzellenz des anderen zu würdigen weiß ist die Grundlage sich weiter auswirken zu können. (II)**

Balance finden zwischen Selbstausbeutung und Abgrenzung („das schaffe ich jetzt nicht mehr")

**Dialogfähigkeit auf Augenhöhe.(V)**

**Humanistisches Welt- und Menschenbild/ Haltung – daraus ergibt sich vieles andere. (V)**

**Freude an der Arbeit (III)**

**Teamfähigkeit (V)**

**Belastbarkeit (II)**

**Allparteilichkeit/ Neutralität einnehmen/ sicherstellen können**

**Balance**

**IV. 6 Beschreiben Sie Ihre Motivation für die professionelle Tätigkeit im MoDiBUS.**

Die Motivationen der Teilnehmenden fußt auf Spaß und Lust an der Arbeit,
v.a. da erworbene Kompetenzen/ Qualifikationen/ Vorerfahrungen ein- und umgesetzt werden können, die Vielfalt und Abwechslung als positiv und sinnvoll erlebt wird, was sich in Rückmeldungen der Ratsuchenden widerspiegelt, mit Interesse an multiprofessionellen Austausch begründet wird bzw. sich im Arbeitsethos wiederfindet („Schule kindgerecht verändern", „inklusive Förderung"), da z.T. sehr selbstständig gearbeitet werden kann (z.B. eigene Tagesstruktur, maßgeblicher Beitrag zur Entwicklung des Beratungszentrums und positive Einschätzung der Wirkungen des eigenen Modells) und eine gute Bezahlung.

---

**Sie finden hier weitere Ergänzungen zur Ausgangsfragestellung.**

Gefühl hoher Selbstwirksamkeit.

Vieles spielt gleichzeitig eine Rolle und motiviert – persönliches Glückserleben ebenso wie professionelle Herausforderungen und Ansprüche.

Wichtig ist das Erleben von Sinnhaftigkeit.

Schüler vor der Förderschule ESE zu bewahren ist eine Motivation.
Momentan ist das Schulsystem im Wandel, große Veränderungen ergeben großartige Chancen eigene Ideale mit einzubringen und „Schule neu zu denken".

***Was waren die Hauptfaktoren für Sie um im MoDiBUS einzusteigen (Einstiegsmotivation)?***

- **Systemische Weiterbildung**
- **Arbeit im Team**
- **Selbstwirksamkeit**
- **Inklusive Schule entwickeln**
- **Netzwerke entwickeln**
- **Neue Aufgabe**
- **Spannend**
- **Gestaltungsmöglichkeiten**
- **Erleben von Sinnhaftigkeit**
- **Schule verändern/ Ideale einbringen/ Schülerfreundliche Gestaltung**
- **Kinder mit Problemen den Verbleib an der Regelschule zu ermöglichen**
- **Weg von der FöS Lernen**
- **Verlässliche Arbeitssituation**
- **Lust auf Vielfalt**
- **Stadt und Schulen kennenlernen**
- **Keine Kollegium zu haben**

**Was motiviert Sie im Arbeitsalltag am meisten?**

- **Arbeit im Team, gelingende Teamarbeit**
- **Aufgabenvielfalt**
- **Entwicklung in Schulen zu begleiten**
- **Dank und Lob für die Unterstützung, positive Resonanz**

- **Kinder, die mit meiner Unterstützung „ihren Platz“ finden**
- **Die Herausforderung**
- **Hohes Selbstwirksamkeitserleben**
- **Die Freude am selbstständigen und unabhängigen Arbeiten**
- **Effektivität**
- **Das Chaotische – nicht zu wissen was auf einen zu kommt**

**IV. 7 Wie fühlen Sie sich im Arbeitsalltag? Beschreiben Sie Ihre Stimmungslagen.**

Die Teilnehmer der Delphi- Befragung beschreiben belastende und beflügelnde Momente im Alltag, z.T. eher Fall- oder Teamabhängig, aber auch Möglichkeiten mit der anstrengenden Arbeit gut klar zu kommen (z.B. Reflexionszeiten, Superversion, Pausen, eigene emotionale Stabilität).
Die überwiegend guten und sehr guten Stimmungslagen werden begründet mit der Freude an Herausforderungen und einer intensiven Zuwendung zu dieser Tätigkeit, dem Aufbau des neuen Systems, einer unterstützender Schulaufsicht, guten Rahmenbedingungen, einem als positiv erlebten Team, den vielen Kontakten, die Arbeit als eine persönlich anregende und bereichernde Tätigkeit und die positiven Rückmeldungen und Entwicklungen.
Als belastend werden „beratungsresistente“ Kollegen, Eltern und Systeme genannt, ungünstige Fallverläufe und Ohnmachtsmomente (z.B. bei nicht ausreichenden Ressourcen, durch Wartezeiten bei Fachärzten, Psychologen usw., „keine guten Lösungen in Sicht“). Die Terminplanung geht auf eigene Kosten und es gibt Zeiten mit hoher Belastung durch Häufung von Fällen. Genannt werden fehlende Fortbildungen zu Beratung, sowie störende Parallelabsprachen innerhalb des RIK.

---

**Sie finden hier weitere Ergänzungen zur Ausgangsfragestellung. *Was ist hilfreich bei negativen Stimmungslagen*.**

Dort wo individuell klare Strukturen geschaffen sind steigt möglicherweise die Wahrscheinlichkeit beflügelnde Momente zu erleben (Stichwort: Arbeitsplatzbeschreibung und Konzept).

Belastend: widersprüchliche Anweisungen der NLSchB und kleinliche Kontrollen. Beflügelnd: hohe Anerkennung, Gestaltungsfreiheit, Arbeit mit Kinder und Erwachsenen.

Beflügelnd ist die Arbeit an Schulen mit einer bestehenden Beratungskultur (höhere Akzeptanz)

Umgang mit den belastenden Momenten: Fortbildung und Beratung der Berater ist teuer und wird zu wenig/ gar nicht unterstützt.

Was ist, wenn der äußere Rahmen unsicher ist? (Auflösung FöZ?, Wer kümmert sich um Budget, Sachmittel, Räume…).

Belastungen (fehlende Unterstützung durch Schulleitung/ Dezernenten, kaum Fortbildung, Abnutzung privater PKW) werden durch positive Momente, v.a. Sinnhaftigkeit der Tätigkeit, erträglich.

Sein eigener Herr zu sein weckt hohe Zufriedenheit. Zu wissen, dass Leitung hinter einem steht auch. Dass man viele Wege aufzeigen kann ist sehr positiv.

Die Arbeit in einem wertschätzenden gut zusammenarbeitenden Team ist positiv.

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

Aufgabenredefinitionen
von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie Mobilen Diensten
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
in Niedersachsen

## Auswertung der Gruppendiskussion

**Inhalt**


Allgemeine Angaben ..... 2

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ..... 3

Brainstorm/ Mindmap nach der Gruppendiskussion ..... 4

Memo zum Verlauf der Gruppendiskussion ..... 5

Protokoll der inhaltlichen Diskurse ..... 10

Postskriptum ..... 13

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ..... 16


Die Gruppendiskussion fand am 16.7. 2014 von bis 15:00 Uhr bis 17:00 Uhr an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg im Raum V03 0-E002 statt.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

| Name | Schule, Institution oder MoDiBUS | Funktion | Berufsjahre (allg.) | Berufsjahre MoDiBUS |
|---|---|---|---|---|
| Taina Schmieder | GÖBUS (Göttingen) | FöLin | 13 | 1,5 |
| Sandra Kurth | GÖBUS (Göttingen) | FöLin | 17 | 3,5 |
| Gabriele Feder | Janusz- Korczak- Schule Verden | SLin | 24 | 5 |
| Ditmar Dörrie | Herman- Nohl- Schule Osnabrück | FöL | 30 | 5 |
| Thomas Backenköhler | MESEO Emden | FöL | 12 | 10 |
| Bastian Rieß | Universität Oldenburg | LfbA | 8 | - |
| Hartwig Poyda | MESEO Aurich/ Ihlow | SL | 30 | 5 |
| Bernhard Schrape | Schule am Voßbarg | SL | 32 | 4 |
| Bärbel Rater | Andreasschule Verden | FöLin | 33 | 11 |

Brainstorm/ Mindmap im Anschluss an die Gruppendiskussion

Es wurde viel über Erfahrungen/ das Heimatsystem gesprochen

Selbstwirksamkeit als Hauptmotivation

Die Gruppendiskussion endete ohne Resümee. Sondern mit einem Ausblick.

Die Gruppendiskussion war nicht ergiebig in der konkreten Auseinandersetzung mit der Tischvorlage/ der Delphi-Studie

Die Argumentation wurde zum Teil mit persönlichen Argumenten geführt: zur Entscheidung Vollzeit/ Teilzeit bzw. der Rolle der Unterrichtserfahrung und später zum Thema der Motivation

Die Gruppendiskussion hat einige Kernsätze hervorgebracht: Der Mobile Dienst hat ein Anfang und ein Ende.

Die Tischvorlage hätte zwei Tage vorher bei den Teilnehmern sein müssen und bekannt sein müssen.

sowohl- als- auch als Kerngedanke?

Die Vielfalt wird akzeptiert. Aber: Wo ist die Unterstützung zu verorten?

Die Gruppendiskussion war durch die Tischvorlage überfordert.

Es gab z.T. spannungsgeladene Sequenzen.

Die Gruppendiskussion hat viele Brücken zwischen den Argumenten gebaut.

Die Tischvorlage hat die Teilnehmer nicht gestört zu diskutieren, jedoch sie zu besprechen.

Es waren alle sehr konzentriert: in der Einführungsphase ebenso wie in der Diskussion.

Die Gruppendiskussion kam nicht zum Erliegen.

Die Gruppendiskussion hatte neun Teilnehmer/innen!

Die Darstellung der Tischvorlage dauerte 35min (sehr lang).

Es wurde viel gelacht.

Die Gruppendiskussion dauerte ca. 90 min + 40min Begrüßung und Hinführung

Es haben alle gesprochen.

Die Moderation hat sich, bis auf die Tischvorlage und das Zeitmanagement, sehr zurückgehalten.

Die Gruppendiskussion stand am Ende einer langwierigen Erhebung.

Die Gruppendiskussion ist ein Teil eines Erhebungsdesigns.

Die Kamera hat nicht alle Teilnehmer aufgenommen.

Memos zur Gruppendiskussion

Zu 1. offene Analyse der Gruppendiskussion auf Grundlage der videogestützten Audioaufnahme

a. „spontane“ Memos zum Diskussionsverlauf anlegen/ Haltung des Staunens
   i. Inhaltliche Aussagen
   ii. Kontexte der Aussagen
   iii. Verlauf der Gruppendiskussion
   iv. Auffälliges bzgl. der Gruppendiskussionsteilnehmer
b. Kennzeichnen verdichteter Sequenzen (-> Fett)

**Allgemein**

Tischvorlage ist ausgeteilt. Ankommende Teilnehmer versorgen sich mit Kaffee und lesen sich in die Vorlage ein. – Hoher Textanteil, sehr umfassend – Kann diese Vielzahl an Informationen in der Diskussion aufgenommen werden oder gar die Diskussion abwürgen?

Gabi Feder argumentiert aus ihrer Zeit als Verdi-BUS Mitarbeiterin und weniger als Schulleitung einer FöS ESE. Das war anders herum erwartet worden

Die Diskussion ist stark geprägt von Berichten aus den Heimatsystemen. V.a. Bernhard Schrape, teilw. Bastian Rieß bringen die weiterführenden Aspekte oder Fragen ein.

**Chronologisch**

0:42 – Übergang zum Du vom Moderator gesetzt. Er kennt alle; untereinander ist auch eine gewisse Bekanntheit vorhanden.

Was wird dadurch bei TeilnehmerInnen erzeugt?

Einige Teilnehmer zeigen sich ihre Namensschilder! Name/ Funktion ist also unbekannt!

1:02 – Was soll das Ganze? Erläuterung des Gesamtverfahrens. s.a. Tischvorlage; Bedeutung und Ziel der Gruppendiskussion/ Moderatorenrolle geklärt

- Die Teilnehmer hören gespannt zu; sind auf mich gerichtet (lange Zeit! – Zu Lange?)

3:22 – Hinwendung zur Tischvorlage

- Hartwig und Bernhard kommen hinzu
- Auslassungen erklärt – keine Widerrede. Sind die Teilnehmer wenig vorbereitet? Auch die, die am Delphi teilgenommen haben? Tischvorlage vorher zuschicken!
- 4:42 Die Teilnehmer der Gruppendiskussion (vorher?!)
- Ruhige Atmosphäre; freundliches Lachen und Kommentieren einiger Selbstbeschreibungen

- Bastian bestätigt mit Kopfnicken, die Rolle der Nicht-Delphi-Teilnehmer (so wie er selbst): kritische Fragen „von außen“
- Verbindlichkeit der Fragestellung und der Diskussion klar?

11:20 – Einstieg in die Vorstellung der Ergebnisse

- Deutliche Hinwendung zum Text zu beobachten
- Warum interessieren alle sich so sehr für den Erhebungsrahmen?
- Frage nach Kooperation mit Sozialarbeit wurde erst beim Umblättern zum nächsten Punkt gestellt. Dann eine Klärung der verschiedenen Formen mit Kopfnicken.
- Verweis auf Auffälligkeiten – nicht systematisch!
- 22:32: Unklare Ergebnisse bei Verteilung der Arbeitszeit: Das schreibt man ja eben mal aus dem Bauch heraus hin. + Unklare Trennungslinie + Wo ist die Person zu verorten? – im eher systemisch- oder eher Kind- zentriertem Vorgehen. Ist vielleicht die Einteilung grundsätzlich nicht geeignet oder die Trennlinie woanders. Einwand Bernhards noch im Nachlauf, verdeutlicht Verständnisprobleme an dieser Stelle.
- V.a. Taina und Sandra markieren sich viel im Text, bei 11:24 sichtliches Erstaunen über ein Ergebnis mit skeptischem Lachen, alle anderen sichtbaren Teilnehmer halten sich mit markieren eher zurück; Nein! Bastian markiert auch einiges
- Die Sprache des Moderators ist uneindeutig – Nähe zu den Teilnehmern? Unklarheit in den Begrifflichkeiten, sprachlicher Norm einer Erhebung
- 32:50 Fragenkomplex zu Richard Hackman: Prozess der Aufgabenredefinition
    - Grundlegend anderes Vorgehen problematisch?! Kaum noch Beispielaussagen, kaum inhaltliche Erläuterung der Antworten.

- Vorstellung der Ergebnisse hat gut 35min gedauert – gefühlt zu lang. Außerdem ist die Frage wo die Diskussion nun wieder ansetzt: eher beim (persönlich wichtigen) Thema der Aufgabenredefinition oder bei der abschließenden Diskussion der Delphistudie.
    - Überfrachtet: bessere Vorlage im Vorfeld zuschicken?!
    - Überfrachtet: weitere inhaltliche Kürzungen?!
    - Oder: ist die weiterführende Diskussion (s.u.) ausreichend?

38:50 – Einstieg in die eigentliche Diskussion

- **Erste Frage** als Einstieg; in Gruppendiskussion mehr TeilnehmerInnen mit vielen Stunden im Mobilen Dienst (Taina, Sandra, Ditmar, Thomas) Wenige Stunden: Gabi (jetzt Schulleitung), Bärbel – jetzt aber nicht dabei); Schulleitung: Hartwig, Bernhard; Uni: Bastian
    - Umstellung der Frage: Was ist daran der Vorteil?
- Die Diskussion verläuft ruhig, kleine Abgrenzungen – die noch nicht zu Spannungen führen, sondern eher die Breite eines Feldes verdeutlichen?!
- Stichwort: Ich als Schulleiter weiß dann ja auch gar nicht mehr was die da machen?! Gelächter! + Problem der Vereinzelung Kopfnicken!
- Zustimmung zu Argument: Nicht Stundenansatz/ Aufteilung ist entscheidend, sondern die konkrete Vernetzung vor Ort und v.a. die Nähe und persönliches Kennen der Netzwerkpartner – div. Zustimmungsbekundungen
- **Zusammenfassung: „sowohl als auch“ durch Bastian**

- **Neues Argument: Bezug zur Altersgruppe/ Schulrealität (Sek I zu GS)**
- **55:30 klare Gegenposition gegen aktuelle Unterrichtstätigkeit neben Mobilen Dienst von Thomas**
- **Widerspruch von Ditmar: Beispiel der Fachberater aus Sek I an Grundschule – Vorwurf des Unwissens über Schulalltag oder an junge Kolleginnen z.B. wenn eine Empfehlung nicht gegriffen hat**
- **Aspekt: Ausbildung zu Beratung – bei Konflikt aber keine Ahnung von Unterricht**
- **Widerspruch: Das ist Argument für gute Beratungsausbildung; Unterrichtserfahrung und –wissen hilfreich, aber ohne Beratungswissen nicht nutzbar.**
- **Widerspruch: Bsp. Psychiater – vllt. gut in Beratung, aber keine Ahnung von Schule/ Schulalltag; Bsp.: Kollegin beraten die eine Gesicht so hat, weil das alles zu viel ist, einfach zu sagen, mach` das mal so und so … geht nicht**
- **Ergänzung: bisher neue Kollegen in die Förderschule (getauft haben), dann ins RIK. Das geht nun nicht mehr… die müssen sich dann im sGv im gemeinsamen Unterricht beweisen, bevor sie beratend tätig werden**
- **Ergänzung: Problem Ressourcen – Arbeit im Team in sGv beim aktuellen Stundenansatz kaum möglich. – Unverbindlichkeit der Ressourcen im Mobilen Dienst (mal mehr, mal weniger); Sorge: es könnte nur noch nach Zahlen verteilt werden.**
- **Ergänzung: unterschiedlicher Ressourcenansatz in den Altbezirken und zwischen Standorten.**
- Ca. 20min

- **Zweite Frage:** Sozialpädagogen im Team
- **Aufteilung FöL machen Beratung, Diagnostik, SozPäd machen Unterstützung in Klasse und Elternarbeit (Hartwig)**
- **Widerspruch: das können auch die Lehrer machen (v.a. Unterstützung am Kind) (Ditmar)**
- **Wünschenswert ist Beratung UND Unterstützung (dickes Ausrufezeichen)! (Hartwig) oder zwei, drei (Zustimmung Ditmar)**
- **Widerspruch: (Thomas; Rolle: Vielleicht bin ich nur deshalb hier): Beratung wirkt bei Lehrkräften und in Familie, bei Unterstützung ist die Gefahr Systeme zu stabilisieren die nicht hilfreich sind**
- Ca. 10min – war das ausreichend? Frage nach anderen Vernetzungsstrukturen? Qualitäten in der Zusammenarbeit wenn z.B. keine Sozialarbeit im Team ist, …

- **Dritte Frage:** Qualitätsmerkmale
- **Einwand: hier ist der Punkt: Unterrichtserfahrung nicht aufgelistet!!! (Bastian) Zu selbstverständlich? Problem des Fragebogens?**
- Kontinuität verhilft zu leichterem Kontakt, Niedrigschwelligkeit des Angebots
- Ergänzung: Aufgabenstellung muss klar sein (BSp: keine Vermischung von sGv und Mobiler Dienst
- Viele weitere Ergänzungen wie Kontinuität und Nähe herzustellen ist bei gleichzeitiger Klärung des eigenen Aufgabenfeldes und der eigenen Arbeitsweise

- Ich habe gepredigt: Ein Fall hat ein Anfang und ein Ende! Z.B. Abbruch wenn Eltern nicht kooperativ handeln. Zustimmung von Thomas.
- Ergänzung: Auftrag am Anfang genau definieren.
- Ergänzung: Verweis auf Unterstützung möglich; klare Beratungsausrichtung; „Baukastensystem“ am FöZ
- **Und wenn dann keine Unterstützung kommt? Das Jugendamt gibt kein SozPäd, auch wenn dies in Beratung als sinnvoll erachtet wurde. Heftige Reaktionen in der Gruppe**

- Diverse Fragen werden ausgelassen

- **Angesicht der Zeit: Sprung zu Teil IV/ Seite 16**

- Was ist das Ziel des Handelns?
- **Nach erster Definition (Kind verbleibt am Lernort) gibt es Widerspruch von Taina, Sandra und Thomas. Auf die Rückfrage was deren Ziel ist: Erstmal Schweigen… Es ist abhängig vom direkten Auftrag des Kunden.**
- **Ergänzung (Ditmar): harmonischer Übergang an FöS auch wichtiger Auftrag (wenn vorher alles gemacht wurde); Übergang ist keine Niederlage**
- **Ab her dann wieder ruhigeres Sammeln der Argumente**
- **Alles zu probieren ist wichtig!**
- **Die bestmögliche Förderung zu erreichen.**

- Entstehung der Vielfalt als Grundlage der Vielfalt (Graswurzelprinzip, Vor-Ort-Lösungen)

- **Motivation:** Weil wir Erfolg haben. Wirksamkeit erleben. Weil ich mich vorbereitet fühlte (Beratungslehrkraft, Beratungsausbildung). Nachweis, dass Schule alles getan hat bevor FöS ESE einsetzt (auch gegen Zwangseinweisung; lange Aufenthaltszeiten in FöS ESE), widrige Bedingung in sGv/ inklusiven settings; Langeweile in sGv, Langsamer Aufbau + Spaß an Tätigkeit, Flexibilität, eigene Entwicklungsmöglichkeiten – ist ein echter Schwerpunkt geworden und daneben Schule zu haben ist schwierig geworden
- **Was motiviert weiter?**
- Austausch gewährleisten (vs. Vereinzelung), Professionalität, Niederlagen auch einstecken können; Wer Klassenunterricht vermisst wird schnell versuchen zurück zu gehen. Selbstwirksamkeit: Ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen! **Widerspruch: Zielgruppe an FöS ESE schwieriger?! FöS ESE – Klassenlehrer als Arbeit mit einem Fass ohne Boden – Mobiler Dienst eher mit Erfolgen.**

- **Blitzlicht: herausragende Kompetenzen eines Sonderpädagogen im Mobilen Dienst**

- **Was sollte unbedingt erhalten bleiben:**
- Vielfalt erhalten!? Baukasten.
- Qualitätsmerkmal: Förderplanbasierte Beratung
- Solide Ressourcenbasis; bei Umgestaltung Kundensicht mitdenken; Präventive Ressource erhalten

- Vielfalt als Nutzen sehen für Dinge die man umsetzen sollte/ könnte/ …

## Inhaltliches Protokoll der „Diskurse“ innerhalb der Gruppendiskussion

Thema 1: Vollzeit- oder Teilzeitberatungstätigkeit

- Es gibt Argumente für beide Ausrichtungen
    - Wenig Stunden Beratung: Hauptaugenmerk auf Schule
    - Etwas/ vorherige Unterrichtstätigkeit -> keine Beratung/ mob. Dienst an derselben Schule
    - Ganz oder gar nicht
- Bei Auslagerung in ein BFZ könnten durch fehlende Kommunikation neue Probleme entstehen (Organisation)
- Die Region muss überschaubar sein und die beteiligten Netzwerkpartner sollten sich kennen
- Mobile Dienste sollten beides haben: viele Stunden/ wenige Stunden
- Trennung der Beratung Grundschule - Sek I
- Problem gibt es auch schon in der Ausbildung:
    - Ohne Unterrichtserfahrung ist Beratung an GS/ Sek I schwierig
- Schwierigkeiten die Organisation des mob. Dienstes zu halten

Thema 2: Sozialpädagogik im Team/ Beratung und Unterstützung

- Den Schulen Unterstützung geben
- Wo und welches Modell werden angewendet?
- Was ist der Träger bereit zu investieren.
- Man kann sagen was eigentlich gut wäre
- Die Arbeit des Sozialpädagogen als Berater im häuslichen Bereich ist auch sehr wichtig.

Thema 3: Was sind Qualitätsmerkmale?

- Kontinuität
- Klare Absprachen im Team
- Struktur: Wer ist für was verantwortlich?
- Wo ist Anfang und wo das Ende eines „Falles“
- Auftragsklärung

Thema 4: Welche Aufgaben haben wir -> stetige Weiterentwicklung

- Wo liegt der Schwerpunkt?
- Klar gesteckte Aufgaben machen die Arbeit einfacher; es kann auch auf helfende Institutionen verwiesen werden (klare Aufgabentrennung)
- Ein multiprofessionelles Team ist im Hilfeverlauf praktischer

Thema 5: Prozess der Aufgabenübernahme [Wie versteh ich meine Aufgabe]

- Alle in der Gruppe haben verschiedene Konzepte
- Wie gehe ich mit dem inklusiven setting um? Was ist darin die Aufgabe des mobilen Dienstes?
- Die bestmögliche Förderung an der ESE Schule/ Rückführung
- Bestmögliche Teilhabe

Thema 6: Was bedeutet es für den Sonderpädagogen durch die vielen Variationsmöglichkeiten?

- Er muss aushalten, dass seine Beratung nicht immer erfolgreich sein kann

Thema 7: Warum wurden so viele Varianten entwickelt?

- Viele [verschiedene] Menschenbilder und Professionen
- Persönlichkeiten prägen die eigenen Rahmenbedingungen und Projekte
- In den Regionen wurde unterschiedlich gearbeitet und sich unterschiedlich weiterentwickelt
- Dort wo es mobile Dienste sind, gibt es nicht mehr so viele Schüler an den Förderschulen

Thema 8: Motivation Sonderpädagoge im Mobilen Dienst

- Ausgestiegen, weil zu viele Schulen und zu wenige Stunden
- Unzufriedenheit über Bedingungen an der Förderschule
- Kinder gegen Elternwillen an die Förderschule
- Unzufriedenheit mit inklusivem setting – man fühlte sich unwirksam in diesem setting
- In zu vielen RIK Schulen gleichzeitig
- Der mobile Dienst fühlt sich wirksamer an, als das RIK
- Hohe Flexibilität im Vergleich zur Schule
- Wenn man sich gut auf diese neue Situation einlassen kann/ es ist ein anderer Arbeitsschwerpunkt im Gegensatz zur Schule
- Selbstwirksamkeit
- Andere Rolle im Förderprozess

Thema 9: Schlussblitzlicht: Was sollte der Sonderpädagoge haben um im mob. Dienst tätig zu sein?

- Dialogfähigkeit, Offenheit, Moderationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit, hohe Toleranz, Neugier, Empathie
- Beratungskompetenzen
- Fähigkeit auf die Meta- Ebene einzugehen
- Selbstreflexion
- Teamfähigkeit
- Unglaublich große Vielfalt ist wichtig für den mobilen Dienst
- Schwerpunkt: Förderplanbasierte Tätigkeit
- Idee: Baukasten
- Es werden Ressourcen benötigt
- Wie kann ich von den anderen profitieren?
- Was macht der andere? Was können wir davon gebrauchen?

# Postskriptum der Gruppendiskussion

1. Zusammenfassung der Rahmenbedingungen

   Die Gruppendiskussion zur Delphi- Studie fand am 16. 7. 2014 in der Universität Oldenburg statt. Es nahmen neun Personen teil, davon kam eine erst am Ende der Diskussion. Sechs Teilnehmer hatten an der Delphi- Studie teilgenommen, drei waren hinzugeladen worden. Zum Teil sind die Teilnehmer dem Moderator persönlich bekannt. Teilgenommen haben drei Schulleitungen von Förderschulen, fünf Förderschullehrkräfte im Mobilen Dienst sowie ein Universitätsangehöriger (Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fachrichtung Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ emotionale und soziale Entwicklung). Die Teilnehmer kamen aus Aurich, Emden, Osnabrück, Rastede, Oldenburg, Verden und Göttingen.

   Als Beobachter und Protokollanten wurden vier studentische Hilfskräfte eingesetzt. Es wurde eine Videoaufnahme gemacht, aus technisch- räumlichen Gründen konnten aber nicht alle Teilnehmer gefilmt werden. Die studentischen Hilfskräfte protokollierten: Diskursverläufe, Einzelbeiträge, Beitragsreihenfolge, die Situation im Vorfeld

2. Zusammenfassung spontan als wichtig erachteter Gesichtspunkte

   Die Themen des Leitfadens/ der Tischvorlage wurden zunächst der Reihe nach bearbeitet. Da nicht alle Themen bearbeitet werden konnten, entschied der Moderator zu den Fragen aus der Theorie R. Hackmans zu wechseln.

   So wurden die Themen: Unterrichtserfahrung als Kernkompetenz, Aufgaben und Grenzen Mobiler Dienste, Qualitätsmerkmale und Ethos und Motivation eingehend diskutiert.

   Kernaussagen waren:

   Der Mobile Dienst hat einen Anfang und ein Ende.

   Unterrichtserfahrung kann sich hilfreich auswirken.

   Eine fundierte Beratungsausbildung ist wichtig.

   Nachher weiß ich als Schulleiter nicht mehr was die Leute machen.

   Gefahr der Vereinzelung.

   Unterstützung und Beratung – nur von wem? Das Baukastenprinzip als ein passendes Bild.

   Angst, dass nur noch Zahlen zählen.

   Selbstwirksamkeit

   Insgesamt erscheint die Gruppe eher homogen. Das Spektrum ist durchaus durch Spannungen gekennzeichnet, wobei Brücken gebaut wurden (z.B. bzgl. Beratung und Unterstützung; Vollzeit oder Teilzeit; Thema: Unterrichtserfahrung)

Überraschend war, wie wenig auf grundsätzliches abgehoben wurde oder wie selten etwas als unumstößlich eingebracht und dann auch so behandelt wurde. Die Widerstände wurden schnell mit Brücken versehen und die Kommunikation verlief dann harmonisch. Klare Gegenpositionen wurden so z.T. wieder aufgelöst.

3. Zusammenfassende Bemerkungen zur Gruppendynamik

Die Teilnehmer interagieren v.a. in eigener Sache für ihr Heimatsystem/ ihre eigenen Erfahrungen. Herr Schrape übernimmt dazu zwei Rollen: der (Hinter)Fragende und der Mahner. Herr Backenköhler formuliert an einer Stelle seine Rolle als: Beratung steht im Vordergrund. Herr Rieß definiert seine Rolle als: der Blick von außen. Frau Kurth und Frau Schmidt, sowie Herr Dörrie und Frau Feder stehen in erster Linie für ihren Ansatz bzw. ihre erlebten Erfahrungen.

Die Diskussion verlief innerhalb der Fragen überraschend mit Widersprüchen bzw. Ergänzungen. Sie blieb im Wesentlichen innerhalb der Struktur der Tischvorlage, nur dass Teile nicht besprochen werden konnten und vom Moderator übergangen wurden. Zum Ende hin sind die Fragen nicht mehr stark ausdifferenziert worden und die jeweilige Kernthematik wurde unklar. Der Zeitdruck hat dazu geführt, dass einige Diskussionen vllt. zu früh abgebrochen wurden. Gerade die ersten beiden Fragen aber sind ausreichend besprochen worden ohne dass weitere Aspekte hinzukamen. Es herrschte eine Art thematischer Konsens über diese beiden Themenfelder.

Besonders auffällige Wendungen und Brüche gab es nicht, sondern eher Widersprüche und Ergänzungen, die aber über Brücken verbunden wurden und eher zu einem Spektrum gehören, denn offene Gegensätze oder Unvereinbares sichtbar machen.

4. Auflistung szenischer Auffälligkeiten

Spannend waren offen angesprochene Widersprüche, die oft sprachlich so angekündigt wurden. Es wurde viel gelacht und gescherzt.

Insgesamt verlief die Gruppendiskussion harmonisch, Phasen der Konzentration lösten sich mit Beiträgen usw. ab. Die Frage der Unterrichtserfahrung wurde ausgiebig diskutiert, ebenfalls die Frage nach dem inklusiven Bildungsauftrag. Alle kamen zu Wort, aber nicht gleichmäßig. Herr Schrape fungierte oft als Fragensteller und Mahner, Herr Rieß brachte verschiedene Blickwinkel von außen herein. Mehrheitlich ging es um die jeweiligen Heimatsysteme.

Die Körpersprache war eher dezent, die Teilnehmer haben sich einander zugewandt. Vereinzelt gab es kleine Nebengespräche und kurze Kommentare, die dann teilweise lustig gemeint waren und die Atmosphäre lockerten. Wenn gelacht wurde, lachten alle.

5. Reflexion der eigenen Rolle und Befindlichkeit

Die eigene Moderation wurde als mühsam erlebt. Die Rolle des thematisch kaum eingreifenden Moderators war ebenso schwierig, wie Passagen des Überlegens in der Teilnehmerrunde. Am schwierigsten war aber mit der Fülle an Fragen und der Daten aus der Tischvorlage sinnvoll umzugehen – so entstand ein neuer, inhaltlich verkürzter, Verlauf der Gruppendiskussion. Die starke Strukturierung durch die Tischvorlage wurden genutzt,

der inhaltliche Input viel weniger – da stand oft die Frage/ das eigene Bedürfnis im Raum, doch nochmal in die Diskussion einzugreifen.

6. Anregungen und Ideen für den weiteren Prozess

   Wichtig für die Auswertung wird sein, die Ergebnisse der Erhebung und der Delphi-Befragung mit denen der Gruppendiskussion zu triangulieren und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. So bleibt jeder Teil ungenügend.

   Wichtig für die Auswertung sind die Einzelaussagen und die Brücken dazwischen, um herauszuarbeiten, was die Diskussion zusammengehalten hat und wenig Spannung hat aufkommen lassen. Ein möglicher unausgesprochener Gruppenkonsens, bzw. ein Feld der Übereinkunft, kann erschlossen werden. Evtl. ist dies aber auch ein Zeichen nicht erreichter Tiefe bzw. einer mangelnden Meta- Kommunikation. Unter den Praktikern ist ein „sowohl-als-auch" möglich und könnte Kernpunkt der gesamten Diskussion und Argumentation sein.

7. Sonstige Auffälligkeiten

   Die Außen-Perspektive kam sehr selten zu Wort. Sie hat an einigen Stellen interessante Wendungen hineingebracht.

   Gabi Feder sprach v.a. als ehemalige Sonderpädagogin in einem Mobilen Dienst – erwartet worden war eine Argumentation als Schulleiterin einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (z.B. stärker von den Kindern/ Jugendlichen aus, bzw. den spezifischen Anforderungen im intervenierenden/ rehabilitativem Kontext).

   Die Tischvorlage war wenig Gegenstand der Diskussion, sondern lediglich Ausgangspunkt. Gegenstand war in der Regel der Austausch zwischen den Heimatsystemen.

**Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS**

**Unterkategorie 1: Vollzeit- oder Beratungstätigkeit von Sonderpädagogen in MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/ 1i | Also wir haben alles, wir haben insgesamt fünf Kollegen im Mobilen Dienst mit relativ vielen Stunden zwanzig und zwölf. Und die anderen haben immer nur zwei oder vier Stunden. Und es gibt für alles Argumente pro und wieder. Ja das ist so. | wir haben fünf Kollegen mit zwanzig und zwölf Stunden<br>die anderen haben zwei oder vier Stunden. | Sonderpädagogen arbeiten mit unterschiedlich großem Stundendeputat im MoDiBUS | Sonderpädagogen arbeiten mit unterschiedlich großem Stundendeputat im MoDiBUS | Stundendeputate<br>- unterschiedlich große Stundendeputate im MoDiBUS<br>-> Entscheidung ist auch abhängig von persönl. Werten und Vorstellungen |
| | Letztendlich die, die mit vielen Stunden sind, die haben die Möglichkeit sich sehr gut selbst zu organisieren weil sie einfach nicht abhängig sind von den/also nicht so viel/ein paar Stunden sind es/von den Stundenplänen. Das ist einfach ein wertvoller Bereich. | die mit vielen Stunden haben die Möglichkeit sich sehr gut selbst zu organisieren<br>sie sind unabhängig von den Stundenplänen.<br>Das ist wertvoll | Sonderpädagogen mit vielen Stunden sind unabhängiger | Sonderpädagogen mit hohen Stundendeputaten sind unabhängiger.<br>MoDiBUS mit hohen Stundendeputaten pro Kollege/in sind sehr gut organisierbar<br>Ein höheres Stundendeputat geht mit einer Spezialisierung und mehr Verantwortung für das Arbeitsfeld einher | große Deputate:<br>- größere Unabhängigkeit<br>- gut zu organisieren<br>- größeres Verantwortungsgefühl für Arbeitsfeld<br>- stärkere Spezialisierung |
| | Die anderen die mit wenigen Stunden da sind die haben ihren Hauptarbeitspunkt in der Schule/noch in der Förderschule/noch im Förderzentrum. Haben vielleicht auch einen aktuelleren Bezug zu Kindern mit Lern-und anderen Schwierigkeiten. Muss nicht unbedingt wichtig sein, aber die stecken halt mehr in der unterrichtlichen Praxis noch drin. Und das ist so das andere Argument für die die/also wir sind ja alle erfahrene Menschen/die alle relativ schnell und klar zu mindestens beratend tätig werden können ohne wie (unv.) allwissend oder altklug zu erschienen, sondern einfach Situationen vergleichen mit der Situation, die sie vorfinden für ein Kind in der Situation und der Situation | die mit wenigen Stunden haben ihren Hauptarbeitspunkt im Förderzentrum.<br>Sie haben vielleicht einen aktuelleren Bezug zu Kindern mit Lern-und anderen Schwierigkeiten.<br>Sie sind in der unterrichtlichen Praxis drin.<br>wir sind alle erfahrene Menschen, die alle schnell und klar beratend tätig werden | Sonderpädagogen mit wenig Stunden organisieren parallel Klassen, Unterricht und besondere Förderung<br>Sonderpädagogen können beraten, ohne als allwissend oder altklug wahrgenommen zu werden | | Kleine Deputate: |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | die sie selber organisieren würden wenn sie selber in der Situation wären. Ein bisschen Erdung in der Unterrichtspraxis finde ich ganz gut. | können ohne allwissend oder altklug zu erscheinen<br>die Situationen der Kinder vergleichen mit der Situation, die sie selber organisieren würden<br>Erdung in der Unterrichtspraxis finde ich gut. | | In unterschiedlichen Phasen (Einstieg, persönl. Gründe) kann es gut sein mit weniger Stunden im MoDiBUS zu sei | - = parallele Arbeitsfelder, z.B. Unterricht, sGv<br>- Stundendeputate können sinnvoll verkleinert werden (z.B. Einstiegsphase, persönl. Gründe)<br>d.h. große Stundendeputate werden als sinnvoller betrachtet |
| | Es gibt ja Modelle wo die ganz raus sind, und da ist halt wirklich, die sind gut/sehr gut organisierbar für sich. Also die sind sehr gut organisiert. | Die Modelle, in denen die Kollegen ganz raus sind, die sind sehr gut organisierbar | MoDiBUS mit hohen Stundendeputaten pro Kollege/in sind sehr gut organisierbar | Sonderpädagogen mit wenig Stunden organisieren parallel Klassen, Unterricht und besondere Förderung | Belastungen (v.a bei kleinen Deputaten):<br>- versch. Standorte<br>- versch. Arbeitsfelder<br>-> Zeit- und Termindruck<br>-> Spezialisierung kaum möglich<br>-> innere Konflikte durch |
| | Es ist schwieriger umso mehr man in der Schule noch drin steckt. Und das ist manchmal hetzig. Das sehe ich für die Kollegen. Mit wenigen Stunden und dann (unv./räuspern). Das spricht dafür/doch mehr dafür, mit vielen Stunden drin zu sein. | Für Kollegen, die viel in der Schule tätig sind, ist es manchmal hetzig.<br>Das spricht dafür mit vielen Stunden drin zu sein. | Die Anforderungen verschiedener Arbeitsfelder erzeugen Zeit- und Termindruck | | |
| 1/1b | Aber wie gesagt, so ein bisschen unterrichtliche Tätigkeit kann verkehrt nicht sein. Ich finde auch die … | *etwas* unterrichtliche Tätigkeit kann verkehrt nicht sein<br>auch die Kombination *von Mobilen Dienst* mit sonderpädagogischer Grundversorgung oder inklusiver Förderung in der Sek.I durchaus machbar | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder können von einer Sonderpädagogin abgedeckt werden | In verschiedenen Arbeitsfeldern an verschiedenen Standorten tätig zu sein ist eine Mehrbelastung.<br>Die Anforderungen verschiedener Arbeitsfelder erzeugen Zeit- und Termindruck<br>Die Tätigkeit im MoDiBUS hat | |
| | …, wenn die Arbeit im Mobilen Dienst dann nicht an der Schule ist wo man selber tätig ist. Also dass sollte man schon voneinander trennen, | Die Arbeit von Mobilen Dienst und sonderpädagogische Grundversorgung oder | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder einer Sonderpädagogin | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | weil wenn man das nicht trennt vermischt sich da was, was sich nicht vermischen muss. | inklusiver Förderung in der Sek I darf nicht vermischt werden | sollten an unterschiedlichen Schulen angeboten werden | weniger geregelte Arbeitszeiten.<br><br>Verschiedene Arbeitsfelder erschweren eine ausreichende Qualifikation und Spezialisierung | unterschiedliche Rollen/ Anforderungen<br><br>-> äußere Konflikte durch unklare Rollen<br><br>- wenig geregelte Arbeitszeiten |
| 1/1g | Da das für uns nicht möglich ist, da wir nur ein Team für Stadt und Landkreis sind gibt es für mich genau das Problem. Das ist das Argument für mich warum ich sage, ich möchte gerne ganz raus aus der Schule. Es ist aber ein sachlogisches Problem weil ich auch an Schulen beraten muss an denen ich selber bin. | Da es nur ein Team gibt, möchte ich ganz in Beratung gehen, um nicht dort zu beraten wo ich auch anderweitig fördere und unterrichte | | | |
| 1/1h | Und da wir ja an Schulen beraten in denen wir vorher tätig waren. Das schließt sich aus. Das sind die schlimmsten Beratungssettings. Die gehen eigentlich nicht. Das melden die Kollegen die wir beraten zurück und das empfinden wir auch selber so. | Die schlimmsten Beratungssetting sind die an den Schulen an denen wir vorher tätig waren.<br><br>Das Empfinden wir so und die zu beratenden Kollegen melden dies ebenfalls zurück | Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu erschwerten Bedingungen für Beratende und Zu-Beratende. | ~~Wenige Unterrichtsstunden sind für eine Expertise darin nicht hilfreich.~~ | Vorschläge:<br><br>- wenn unterschiedl. Arbeitsfelder, dann an versch. Schulen<br><br>- zeitl. Trennung der Tätigkeiten |
| | Und ich/bevor ich Vollzeit in den Mobile Dienst gegangen bin, war ich vorher in verschiedenen inklusiven Settings plus Mobilen Dienst und ich fande das sehr, sehr belastend. Und ich hatte immer das Gefühl zerrissen zu sein zwischen diesen verschiedensten Anforderungen und das war für mich auch schwierig das tatsächlich zu trennen. Da bin ich die Person, da habe ich die Aufgaben und nur die und in dem Job mache ich das und dann mache ich etwas ganz anderes obwohl ich in beiden ja eigentlich als Förderschullehrerin bin. Also da tatsächlich für mich auch die Rollen zu klären aber auch die Aufgaben wirklich so zu trennen und auch für die Personen mit denen ich umgehe das deutlich z machen, dass ich jetzt zwar als Förderschullehrerin da bin, aber als die die im | Ich war gleichzeitig in verschiedenen inklusiven settings und im Mobilen Dienst und fühlte mich durch die verschiedenen Anforderungen wie zerrissen.<br><br>Es war schwierig das zu trennen.<br><br>Da musste ich für mich meine jeweilige Rolle klären, und auch der Kollegin die ich berate.<br><br>Eigentlich finde ich die Anforderung, dass man mal | Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu inneren Konflikten bzgl. der verschiedenen Anforderungen.<br><br>Vermischte Arbeitsfelder erfordern eine Rollenklärung für Beratende und Zu-Beratende | MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder können von einer Sonderpädagogin abgedeckt werden<br><br>Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu erschwerten | Unterrichtserfahrung:<br><br>- Unterrichtserfahrung in eigener Klasse schwindet – Was werden die Folgen sein?<br><br>- zukünftig kann die Unterrichtserfahrung auch in inklusiven settings |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | RIK tätig ist. Und in dem anderen Setting die Förderschullehrerin bin die Beraten kommt, weil ich ja im RIK auch berate. Also das fande ich sehr sehr sehr schwierig. Und (unv.) eigentlich auch, dass es die Verbindung gebe muss, dass man mindestens einmal irgendwann Unterrichts Tätigkeit erlebt haben muss und gemacht haben muss. | Unterricht erlebt und gemacht haben muss auch schwierig. | | Bedingungen für Beratende und Zu-Beratende.<br>Die Vermischung von unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sonderpädagogen führt zu inneren Konflikten bzgl. der verschiedenen Anforderungen.<br>MoDiBUS und andere (inklusive) Arbeitsfelder einer Sonderpädagogin sollten an unterschiedlichen Schulen angeboten werden.<br>Eine zeitliche Trennung der Tätigkeit in unterschiedlichen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ist eine sinnvolle Variante | erworben werden<br>- (Ist) Unterrichtserfahrung (ist) die Basis für Glaubwürdigkeit ?/!<br>-> hält die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent!<br>-> wird v.a. von FöL Kollegen vermutet, aber auch (nicht) von Zu-Beratenden (Gegenaussage!)<br>-> Unterrichtserfahrungen zu nutzen muss gelernt werden/ eingebettet sein (Beratungstechnik/ Supervision/ kooperatives Handeln))<br>-> gute Ideen für Unterricht vorhalten zu |
| 1/1i | 20 Jahre | 20 Jahre Unterrichtstätigkeit | | | |
| 1/1h | Ja und da kann ich einfach nicht also da denke ich dafür sind wir zu jung im BUS. Also mit unseren eineinhalb Jahren, das ist noch sehr nah dran mit Unterrichtstätigkeit. | Wir arbeiten eineinhalb Jahre in diesem Konzept und die letzte Unterrichtstätigkeit ist nicht lange her. | In den neu geschaffenen MoDiBUS ist die letzte Unterrichtstätigkeit der Sonderpädagogen noch nicht lange her | | |
| | Ich weiß nicht wie ich das in 15 Jahren beurteilen würde. | Die Folgen eines längeren Abstandes zur Unterrichtstätigkeit für meine Arbeit im MoDiBUS kann ich nicht abschätzen | Die Folgen einer längeren Pause zur Unterrichtstätigkeit ist noch nicht abzuschätzen | | |
| 1/1b | Deswegen bin ich auch dafür ein Stück Unterrichts Tätigkeit beizubehalten. Ich glaube, ich glaube das es gut ist für die Kollegen und Kolleginnen die das tuen. Glaube das das auch für Schulleiter gut ist noch Unterricht zu machen. Ich glaube auch, dass es für Hochschule gut wäre noch die eine oder andere Stunde Unterricht zu machen um nicht abzuheben. Um glaubwürdig zu bleiben. Ich benutze mal den Begriff. | Unterrichtstätigkeit ist gut für die Kollegen (wie auch für Schulleitungen und Hochschuldozenten) um nicht abzuheben und um glaubwürdig zu bleiben. | Unterrichtstätigkeit ist eine Basis, um glaubwürdig handeln zu können | | |
| 1/1g | Ich würde da total zustimmen, ich kann das auch nur für meine persönliche Ressource sagen weil ich habe auch lange bevor ich in der Beratung | In verschiedenen Aufgaben hatte ich immer das Gefühl nichts gut machen zu können. | Verschiedene Arbeitsfelder erschweren eine ausreichende | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | war, war ich auch in verschiedenen Aufgaben. Und das habe ich schon immer gehasst, weil ich immer das Gefühl hatte ich kann nichts gut machen, ich kann mich nirgendwo zu 100% anbinden. Also das ist so zu sagen per se der Knackpunkt. | Ich kann mich dann nicht zu 100% anbinden. Das ist für mich der Knackpunkt. | Qualifikation und Spezialisierung | Bisher haben die meisten Kollegen im MoDiBUS Unterrichtserfahrung. Das ändert sich nun. Die Gefahr für mangelndes Verständnis für die Zu-Beratenden ist groß.<br><br>Unterrichtstätigkeit ist eine Basis, um glaubwürdig handeln zu können.<br><br>Es gibt andere Professionen die zu schulischen Themen beraten, denen aber der Zugang zu den Alltagsproblematiken fehlt.<br><br>Eine eigene Unterrichtspraxis hält den Sonderpädagogen die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent.<br>Die Förderschulkollegen | können wertet die Arbeit auf<br>-> eigener Unterricht kann als Experimentierfeld für Maßnahmen genutzt werden<br>-> Selbsterfahrung (Unterricht)steht am Anfang<br>-> die Beratungsqualifikation kommt zu kurz<br><br>Teamstruktur<br>- MoDiBUS organisieren sich zunehmend selbst/ SL haben weniger Einblick<br>-> ModiBUS entwickeln eigene, klare Arbeitsaufträge<br>-> Weisungsbefugnisse z.B. um Minderleistungen zu sanktionieren |
| | Und ich finde alle Argumente einleuchtend und ich finde die Entscheidung wie das/das kann ich tatsächlich nur für mich persönlich sagen. Und aufgrund der Sachlage, dass wir nur ein Team haben wäre ich bei mir/also ich habe ja viele Jahre Unterrichts Erfahrung. Ich bin jetzt auch noch parallel in der Schule. Das hat ja Vorteile aber für mich persönlich unter dem Strich würde ich für ganz plädieren. Für ganz oder gar nicht. Ich bin da auch bei so einem Model/keine Ahnung/ vier Jahre Beratung, vier Jahre ein Durchgang. Weil ich habe es auch noch nie gemocht, nur mit ein paar Stunden irgendwo in Schule zu sein weil ich immer das Gefühl hatte, das ist auch doof. Dann würde ich gerne ganz in Schule und dann ganz in Beratung. Also ich glaube | Das ist eine persönliche Entscheidung.<br><br>Aktuell in der Schule zu sein hat für mich auch Vorteile, unterm Strich würde ich aber für ganz plädieren.<br><br>Ein Modell für mich wäre auch Ganz in Beratung oder ganz in Schule und nach vier Jahren wechseln. | Die Entscheidung zu Aufgabenvielfalt bzw. -spezialisierung ist auch abhängig von persönlichen Werten und Vorstellungen<br><br>Es ist außerdem eine zeitliche Trennung der Tätigkeit unterschiedlichen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern möglich. | | |
| 1/1h | Und ja, die man berät fragen ja auch nach. Sie fragen ja. Was macht ihr denn sonst so? Habt ihr denn mal unterrichtet? wisst ihr denn wie das geht? habt ihr denn mal eine Klasse geleitet? kennt ihr denn solche Schüler? also die Fragen sind ja ständig da. Direkt oder indirekt. | Die zu Beratenden fragen indirekt oder direkt, ob man denn Unterrichts- und Schulerfahrung hat. | Für die Zu-Beratenden ist die Unterrichtspraxis der Beratenden ein wichtiges Qualitätsmerkmal. | | |
| 1/1c | Also da denke ich habe/auch auf meinem Hintergrund. Ich habe 20 Jahre lang schwierige Kinder unterrichtet/von der Glaubwürdigkeit her immer Vorteile. Ich muss nicht begründen, dass ich da irgendwas sagen kann zu Unterricht | Wenn die zu Beratenden wissen, dass ich Ahnung von Unterricht habe (20 Jahre Erfahrung), profitiere ich davon. | Sonderpädagogen profitieren davon wenn sie eine Expertise in Unterrichtspraxis nachweisen können. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | weil das weiß einfach jeder, da profitiere ich natürlich von. | | | vermuten eine starke Entfremdung von Unterricht und eine fehlende Basis.<br><br>Für die Zu-Beratenden ist die Unterrichtspraxis der Beratenden ein wichtiges Qualitätsmerkmal.<br><br>~~Bei Fachberatern und jungen Kollegen, wird fehlendes Verständnis für die jeweilige Situation des Zu-Beratenden auf mangelnde Unterrichtspraxis zurückgeführt.~~<br><br>Die Zu-Beratenden fragen nicht nach aktueller Unterrichtspraxis.<br><br>Eine eigene Unterrichtspraxis kann hilfreich sein, damit die Beratung für die Zu-Beratenden glaubwürdig wird, ist aber keine | sollten bei SL liegen<br><br>- MoDiBUS Teammitglieder müssen eng zusammenarbeiten<br><br>-> können fachliche Tiefe und Breite besser nutzen<br><br>- verhindern Vereinzelung<br><br>-> erhalten/ verbessern ihre Expertise (Kollegiale Beratung/ Supervision – gem. Fortbildung und Qualifikaion)<br><br>Netzwerk<br><br>- ein überschaubares Arbeitsfeld hilft Netzwerke zu bilden/ Kooperationen einzugehen |
| | Trotzdem war für mich der Punkt irgendwann, dass ich mich auch entscheiden wollte. Ich habe den Mobilen Dienst ja so Stück für Stück aufgebaut (unv.) ich kriege das eigentlich auch von meiner Persönlichkeit her nicht mehr so richtig vereinbart weil ich fand einfach als Lehrer Unterricht und auch als Lehrer Elterngespräche ist ganz was anderes als das was ich im Mobilen Dienst mache. Von daher war das für mich so/war die Entscheidung klar, dass ich nur eins machen konnte ab einem gewissen Punkt. | Unterricht und Elterngespräche als Lehrer sind für mich etwas anderes, als wenn ich dies im Mobilen Dienst mache – deshalb kam ich an den Punkt mich entscheiden zu müssen.<br><br>Ich konnte meine beiden Tätigkeiten mit meiner Persönlichkeit nicht mehr so richtig vereinbaren. | Die Aufgaben in den sonderpädagogischen Arbeitsfeldern sind unterschiedlich. Diese Unterschiede müssen ausgehalten werden oder führen zu einer Entscheidung für ein Arbeitsfeld. | | |
| | Und ich würde aber auch wiedersprechen und sagen so eins zwei Stunden nur um drin zu bleiben, ich glaube das das nicht wirklich was bringt. Ich glaube das sehen wir auch bei Seminarleitern und bei manchen Kollegen, ich glaube das ist auch keine wirkliche unterrichtliche Tätigkeit. Ich würde das jetzt nicht wirklich als wichtig ansehen. | Ein oder zwei Stunden im Unterricht bringt nichts, da es zu wenig ist.<br><br>Das sieht man bei Seminarleitern und einigen Kollegen.<br><br>Das ist einfach keine richtige Unterrichtstätigkeit.<br><br>Daher finde ich das nicht so wichtig. | Wenige Unterrichtsstunden sind für eine Expertise darin nicht hilfreich. | | |
| | Ich plädiere eher dafür das voll zu trennen, wobei da man auch Unterscheiden muss/ich glaube das auch eine Berechtigung hat das manche Kollegen mit wenigen Stunden/ ich glaube das ist auch durchaus machbar aber ich glaube es ist wichtig, dass wenn wir jetzt eine Schule haben oder demnächst Förderzentrum, dass es da auch welche gibt, die das wirklich dann voll machen und manches mit koordinieren und so weiter. Wobei nichts für mich dagegen | Es sollte voll getrennt werden, aber es sollte auch möglich sein mit wenigen Stunden z.B. einzusteigen, hineinzuwachsen in die Aufgabe.<br><br>Es muss nicht jeder in Vollzeit tätig sein, aber irgendwann finde ich diese Festlegung im Prinzip sinnvoll. | In unterschiedlichen Phasen (Einstieg, persönl. Gründe) kann es gut sein mit weniger Stunden im MoDiBUS zu sein | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | sprechen würde wenn Kollegen das auch/(unv). manchmal muss man auch einfach nur einen Wechsel/manchmal wächst da auch jemand rein, der traut sich nicht gleich einen Spruch, der fängt erst einmal an mit dieser Aufgabe und wechselt dann/das muss nicht jeder Vollzeit aber im Prinzip finde ich die Festlegung irgendwann zu sagen, finde ich dann schon sinnvoll. | Die Kollegen in Vollzeit übernehmen koordinierende Aufgaben usw. | Ein höheres Stundendeputat geht mit einer Spezialisierung und mehr Verantwortung für das Arbeitsfeld einher | alternativlose Bedingung.<br>Eigene Unterrichtserfahrungen müssen für Beratung genutzt werden können, was aber erst gelernt werden muss.<br>Gute Ideen vorhalten zu können ist für die Zu- Beratenden wichtig.<br>Sonderpädagogen profitieren davon wenn sie eine Expertise in Unterrichtspraxis nachweisen können.<br>Eine parallele Unterrichtspraxis gibt Sonderpädagogen im MoDiBUS die Möglichkeit Maßnahmen auszuprobieren.<br>Unterrichtspraxis kann auch in inklusiven settings erworben werden. | |
| 1/1i | Unter dem Gesichtspunkt der Belastbarkeit das muss man eben auch sehen. Das ist für alle die im Mobilen Dienst mit drinnen sind, ist das natürlich deutlich schwerer an zwei Standorten zu sein. Also sowohl dem schulischen Bereich. Egal ob ich nun mit 10 Stunden drin bin oder mit 4 oder mit 15. Es ist immer ein Teil den man mitnimmt und der beratende Teil im Mobilen Dienst auch. Also ich erlebe das bei meinen Kollegen so. Als ich angefangen habe vor/so 1991, da habe ich mich gewundert, ich kam aus der E-Schule und hatte dann auf einmal/weil die Grundschulkolleginnen waren mittags fertig. Ich war mittags in der Uni zum Essen oder/habe ich vorher nie gehabt. Also es kann auch etwas Entlastendes haben, wenn man das so organisiert. Aber wenn man beides hat dann ist das schon eine Doppelbelastung. Ich merke das bei den Kollegen. Die die mit ganz wenig Stunden raus sind die haben zwar ein Organisationsproblem und auch ein zeitliches Problem aber die sind ganz klar mehr in der Schule verortet. Das ist einfach so bei uns. | Es ist eine Belastung an zwei Standorten zu sein (Unterricht an Förderschule/ Mobiler Dienst) unabhängig von Stundenzahl.<br>Im Mobilen Dienst nimmt man etwas mit, hat einen weniger geregelten Tagesablauf, bei dem die Arbeit in der Schule zum Mittag endet.<br>Es ist für die Kollegen mit wenig Abordnungsstunden eine Doppelbelastung an Schule und im Mobilen Dienst verortet zu sein | In verschiedenen Arbeitsfeldern an verschiedenen Standorten tätig zu sein ist eine Mehrbelastung.<br>Die Tätigkeit im MoDiBUS hat weniger geregelte Arbeitszeiten. | | |
| | Die anderen, das ist meine Sorge als Schulleiter, irgendwann weiß ich ja gar nicht mehr was die machen (lachen). Das ist wieder eine andere Form der Organisationsform, na ich finde es | Bei den Kollegen in Vollzeit ist es auch eine Frage der Organisationseinheit: | Die Schulleitungen haben weniger Einblick in die Tätigkeiten der Sonderpädagogen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | auch lustig aber ich mache mir ein bisschen Sorgen, wenn dann Beratung und Förderzentrum ausgelagert wird als neue Behörde, wie das angedacht ist. Dann denke ich mir wo sind die dann angesiedelt. Dann kommt es noch mehr darauf an, dass sich die Teams selbst gut organisieren und ich stelle schon fest bei uns/weil so unterschiedliche Zeitanteile da sind/das wir da doch ganz schön Schwierigkeiten haben uns überhaupt regelmäßig in diesem Kreis bei uns im Team zu treffen. Also es gibt da auch eine Vereinzelung, das ist einfach so weil jeder hat seine Stunden, einer muss da hin, einer organisiert das so ein bisschen und die treffen sich gerade mal alle zwei Monate oder so in etwa. Mehr kriegen die gar nicht hin. Dann haben wir noch Ammerland weit das Ding und das ist noch weniger organisiert weil wir wollten eigentlich gemeinsam aber ich stelle fest, dass ist eine/Fläche von Wildwuchs, hat ja auch was Schönes/ es ist so etwas doch sehr weitestgehend von einzelnen Personen getragenes. Also da so ein Netzwerk/das sind alles schöne Worte die da so stehen, das bedarf einer Organisation. Das ist auch Zeitaufwand und Kraft. Und das zu übernehmen das fehlt mir so ein bisschen hier und da weiß ich wenn das nicht bei Schule/Schulleitung angebunden ist, wo ist das angebunden, wer kümmert sich? da sind dann die Organisationseinheiten wie in Braunschweig oder so, die dann freie Träger ganztags machen, die sind dann anders organisiert. | Ich als Schulleiter weiß irgendwann nicht mehr was die machen<br><br>Es kommt dann mehr darauf an, wie sich das Team selbst organisiert.<br><br>Das sind große Zeitanteile, sich im Kreis zu treffen, sich regelmäßig zu treffen.<br><br>Es gibt da auch eine Vereinzelung und das Team trifft sich bei uns gerade mal alle zwei Monate.<br><br>Und auf Kreisebene ist dies noch weniger organisiert.<br><br>Die Vernetzung bedarf Organisation und das benötigt Zeit und Kraft.<br><br>Bei wem wird die Organisation liegen? Wer kümmert sich? Welche Formen wird es geben? | Die MoDiBUS Teams müssen sich verstärkt selbst organisieren.<br><br>Die Zusammenarbeit im Team ist unabdingbar, um z.B. Vereinzelung zu verhindern oder die Expertise zu erhalten/ auszubauen, benötigt aber viel Aufwand und Zeit. | Die Entscheidung zu Aufgabenvielfalt bzw. -spezialisierung ist auch abhängig von persönlichen Werten und Vorstellungen<br><br>Die Aufgaben in den sonderpädagogischen Arbeitsfeldern sind unterschiedlich. Diese Unterschiede müssen ausgehalten werden oder führen zu einer Entscheidung für ein Arbeitsfeld.<br><br>Sonderpädagogen in MoDiBUS haben bereits einen relativ klaren Arbeitsauftrag in der Inklusion entwickelt. | |
| 1/1e | die Frage mit der Weisung also wie bin ich weisungsgebunden. Das war bei uns auch eine ganz große Frage als ich im Beratungssystem | Wir hatten wenig Stunden und zwei Kollegen haben sich sehr | Minderleistungen einzelner Kollegen im MoDiBUS können | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | war. Und wir sind also ganz klein angefangen und hatten nur ganz wenige Stunden für den ganzen Landkreis, waren dann zu viert, 24 Stunden für einen kompletten Landkreis. Jeder hatte nur sechs Stunden, einmal Nordkreis und Südkreis und dann war das so, einer hat im Nordkreis ganz viel gearbeitet und einer im Südkreis. Und der andere, ja, das war dann alles irgendwie ein bisschen ruckelig und das dann auf einem die Arbeit lastete oder auf zwei und zwei sich so ein bisschen ausgeruht haben | engagiert, zwei haben sich eher ausgeruht. | auftreten, was die Klärung von Weisungsbefugnissen erfordert. | Die Schulleitungen haben weniger Einblick in die Tätigkeiten der Sonderpädagogen.<br>Die MoDiBUS Teams müssen sich verstärkt selbst organisieren.<br>Minderleistungen einzelner Kollegen im MoDiBUS können auftreten, was die Klärung von Weisungsbefugnissen erfordert.<br>Die Schulleitung des Förderzentrums sollte die Weisungsbefugnis haben | |
| 1/1b | Also für mich/entscheidender ist die Frage mache ich das ganz oder mache ich das mit wenigen Stunden. Ist die Frage wie ist das ganze organisiert. Weisungsbefugnis ist für mich überhaupt kein Problem, das bin ich. So | Weisungsbefugnis ist für mich kein Problem, das bin ich (Leiter eines Förderzentrums)<br>Wichtiger als die Frage Vollzeit-Teilzeit ist für mich die Frage der Organisation | Die Schulleitung des Förderzentrums sollte die Weisungsbefugnis haben. | | |
| | Jetzt kommen wir zu dem Punkt den ich eigentlich sagen will, ich glaube die Region in der man tätig ist muss überschaubar sein. | Der Punkt ist, dass die Region überschaubar sein muss. | Die räumliche Organisation muss zu Überschaubarkeit führen<br>Die Sonderpädagogen sollten die Personen und alle Facetten in ihrem regionalen Bezug kennen und sich an Netzwerken beteiligen. | | |
| 1/1e | Genau | Dto. | | | |
| 1/1b | ...und darf nicht zu groß werden. Wenn man einen großen Mobilen Dienst hat dann muss man den aufgliedern in regionale Unterbezüge. Die Leute die tätig sind müssen ihre Region sehr intensiv kennen, müssen die beteiligten Netzwerkpartner, wie das so schön heißt, kennen. Möglichst auch persönlich um eine vernünftige Kooperation da herzustellen. Und deswegen spricht für mich ganz viel auch, die Mobilen Dienste nicht zu groß werden zu lassen. | Große Mobile Dienste müssen in regionale Unterbezüge aufgegliedert werden.<br>Die Kollegen in Mobilen Diensten müssen die Region kennen,<br>müssen sich als Netzwerkpartner beteiligen<br>und die Partner kennen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Sondern in eher übersichtlichen Bereichen zu arbeiten. | | | | |
| 1/1f | Da es ja Argumente für beides gibt, vielleicht kann man dann eher davon ausgehen das nicht das eine Extrem/also das alle ganz wenig Stunden haben oder das alle ganz viele Stunden haben die Lösung ist, sondern eher genau die Mischung aus beidem um letztendlich durch Kollegen die mit einer gewissen Anzahl an Stunden noch an Förderzentren, Förderschulen tätig sind/diesen Einfluss eben in den Mobilen Dienst hinein zu bringen, aber auch Personen zu haben die sich dort fest verortet fühlen. Auch Aufgaben in dem Bereich der Koordination und Organisation übernehmen. Also vielleicht sollten Mobile Dienste genau beides haben sowohl Mitarbeiter die mit großer Anzahl von Stunden dabei sind und welche die durchaus auch noch den Bezug haben zum Unterricht, zum Förderzentrum, zur Förderschule. Vielleicht als Gedanke | Es gibt Argumente Für und Wider Vollzeit bzw. Teilzeit, daher kann evtl. die Mischung aus beidem eine Lösung sein.<br>Teilzeit- Beschäftige bringen Förderschulerfahrung ein<br>Vollzeit- Beschäftigte übernehmen Aufgaben der Koordination und Organisation | In einem MoDiBUS Team können die Vorteile von fachlicher Konzentration bzw. Breite der einzelnen Sonderpädagogen zusammengeführt werden. | Eine regionale Überschaubarkeit hilft MoDiBUS mit Partnern zu kooperieren und Netzwerke zu bilden.<br>Ein regional eingebundes Förderzentrum kann die sonderpädagogischen Ressourcen nach pädagogischen Erfordernissen steuern<br>~~Insgesamt findet eine Ressourcenaufstockung und -anpassung zwischen den Außenstellen der Landesschulbehörde statt.~~<br>Die Zusammenarbeit im | |
| 1/1e | Also ich fand es eigentlich immer gut, dass ich auch immer noch unterrichtet habe. Das ich dann auch einfach mal Sachen ausprobieren konnte, wenn ich irgendwelche Kinder gesehen habe und habe dann irgendwelche Ideen entwickelt. Das könnte man dann vielleicht so als Idee den Lehrern an die Hand geben, so dass ich das dann auch vorher mal bei MIR im Unterricht ausprobiert habe. Funktioniert das überhaupt. Also das ich denen dann nicht irgendetwas sage was sie sagen, ja das hört sich ja alles schick an aber das lässt sich in der Praxis leider hier nicht umsetzen bei 24/25 Schülern. Und darum auch irgendwie/das ist das was ich in der | Ich fand es gut im Unterricht Dinge auszuprobieren, um diese Ideen dann weiterzugeben.<br>So konnte ich feststellen, ob das überhaupt funktioniert.<br>So kann vermeidet werden, Dinge zu empfehlen, die die zu Beratenden Kollegen nicht annehmen können (Geht bei uns nicht mit 24/25 Schülern) | Eine parallele Unterrichtspraxis gibt Sonderpädagogen im MoDiBUS die Möglichkeit Maßnahmen auszuprobieren. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Vergangenheit so ein bisschen gehört habe, was bei uns so/das vielfach Sachen gesagt worden sind oder/(...)das Kollegen in der Grundschule beraten haben, aber die mehr aus dem Sek. I Bereich kamen und die wenig Erfahrung haben mit Grundschule. Und das ist dann einfach schwierig. Die haben dann tolle Ideen was man da ja machen könnte aber es ist irgendwie nicht praktikabel. | | | Team ist unabdingbar, um z.B. Vereinzelung zu verhindern oder die Expertise zu erhalten/ auszubauen, benötigt aber viel Aufwand und Zeit. | |
| | Und das man da vielleicht auch trennt, dass die die Beraten, also dass man da so Schwerpunkte setzt. Einmal für den Grundschulbereich und auch für den Sek. I Bereich. Das macht das glaube ich einfacher, weil da sind schon unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Bedingungen auch an der Grundschule ist irgendwie noch alles ein bisschen heimelig aber im Sek. I Bereich ist das dann<br><br>großes System einfach Kriterien einfach die das ganze etwas schwieriger machen auch mit den ganzen Fachlehrern. Das darf man auch nicht vergessen. | Es sollte auch getrennt werden zwischen Beratung im Grundschulbereich und im Bereich der Sekundarstufe I.<br><br>Die Bedingungen sind zu unterschiedlich. In der Grundschule ist eher eine heimelige Atmosphäre im Sek I Bereich sind es große Systeme und das Fachlehrerprinzip was vieles schwieriger macht | Die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe, sollten im MoDiBUS berücksichtigt sein (weitere Spezialisierung) | In einem MoDiBUS Team können die Vorteile von fachlicher Konzentration bzw. Breite der einzelnen Sonderpädagogen zusammengeführt werden.<br><br>~~Die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufe, sollten im MoDiBUS berücksichtigt sein (weitere Spezialisierung)~~ | |
| | Und ich finde einfach/ich würde dafür plädieren das man einen Teil dann auch noch Unterricht macht einfach das man den Bezug zur Realität irgendwie hat. Das man da dann in seinen Gedanken dann irgendwie abdriftet. | Man sollte noch Unterricht machen, um den Bezug zur Realität zu behalten, nicht abzudriften. | Eine eigene Unterrichtspraxis hält den Sonderpädagogen die Erfordernisse und Bedingungen von Unterricht präsent. | | |
| 1/1d | Ja ich bin in beiden Dingen unterwegs, im Primarbereich und im Sek. I Bereich und mich hat noch keine Kollegin gefragt ob ich tatsächlich noch unterrichten würde. Ich mache es nicht mehr, leider, (...)das hat mich noch nicht eine | Ich habe 10 Jahre unterrichtet, aber jetzt nicht mehr und ich wurde noch nie gefragt, ob ich noch unterrichten würde. | Die Zu-Beratenden fragen nicht nach aktueller Unterrichtspraxis. | Junge Sonderpädagogen sollten die Schwierigkeiten der | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Kollegin gefragt. Das glauben die oder sie unterstellen es mir automatisch. Woher die das nehmen weiß ich nicht, wer damit Schwierigkeiten hat, das sind die eigenen Kollegen an der Schule. So das die dann sagen, weißt du denn überhaupt noch wovon du da redest. Also es wird mir Rückgemeldet das das offensichtlich wohl so ist, das da wohl noch Kenntnisse bestehen was unterrichtliche Praxis angeht. Ich habe auch 10 Jahre unterrichtet. Aber merkwürdigerweise hat mich das noch nicht ein Klient jemals gefragt ob ich tatsächlich unterrichten würde. Weder im Primarbereich noch im Sek. I. | Die einzigen die danach fragen, sind die Kollegen an der Förderschule, die vermuten, dass ich nicht mehr über den Unterricht sprechen kann. | Die Förderschulkollegen vermuten eine starke Entfremdung von Unterricht und eine fehlende Basis | Unterrichtsorganisation selbst erfahren.<br>Selbsterfahrung und Entwicklung im eigenen Unterricht stehen am Anfang.<br><br>Junge Sonderpädagogen benötigen eine fundierte Beratungsausbildung.<br>Die Beratungsausbildung kommt noch zu kurz.<br>Sonderpädagogen können beraten, ohne als allwissend oder altklug wahrgenommen zu werden<br><br>Nicht alle Sonderpädagogen sind ausreichend in der Lage in Kooperation zu arbeiten bzw. fachlich ausreichend qualifiziert. | |
| 1/1e | Dann hast du ja vielleicht auch gute Ideen | Dann hast du ja vielleicht auch gute Ideen | Gute Ideen vorhalten zu können ist für die Zu-Beratenden wichtig. | | |
| 1/1d | Ja also ich glaube nicht, dass es um Glaubwürdigkeit geht. Also das man unterrichten muss um glaubwürdig zu sein. Dass das hilfreich sein kann bestimmt. | Ich glaube nicht, dass man unterrichten muss um glaubwürdig zu sein.<br>Unterrichtspraxis/ -erfahrung ist aber bestimmt hilfreich. | Eine eigene Unterrichtspraxis kann hilfreich sein, damit die Beratung für die Zu-Beratenden glaubwürdig wird, ist aber keine alternativlose Bedingung. | | |
| 1/1c | Also da würde ich wiedersprechen gerade auch auf dem Erfahrungshintergrund jetzt mit, ich sage mal mit Fachberatern die teilweise unterwegs sind und nicht unterrichtet haben oder vielleicht auch im Gymnasium unterrichtet haben dann in die Grundschulen geht und da da etwas/da ist es nämlich genau so das man das denen anmerkt und das die auch kritisiert werden. Sie kommen ja und sie haben ja gar nicht | Ich denke dass z.B. Fachberater, die vorher an Gymnasien tätig waren, dass man ihnen auch anmerkt, dass sie nicht wissen wie es in der Grundschule läuft und sie deswegen ja auch kritisiert werden.<br>Oder junge Kollegen im RIK die noch nie unterrichtet haben, | Bei Fachberatern und jungen Kollegen, wird fehlendes Verständnis für die jeweilige Situation des Zu-Beratenden auf mangelnde Unterrichtspraxis zurückgeführt. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | und/das ist ja auch unser Vorteil auch als Förderschullehrer, zu mindestens den älteren die noch unterrichtet haben, man weiß ja wir haben das irgendwann mal gemacht. Aber ich glaube wenn da/das sehen wir ja auch im RIK wenn da ganz junge Kollegen kommen die nie Unterricht gemacht haben, die haben sich da schon zu verteidigen. Und spätestens dann wenn irgendetwas nicht so läuft wie sie das empfohlen haben dann kommt das sofort/aber du hast ja auch noch nie wirklich, du weißt ja auch gar nicht wie das ist. Also ich glaube schon das | die müssen sich auch verteidigen. Spätestens wenn eine Idee von Ihnen nicht so läuft, dann wird Ihnen gesagt, dass sie ja noch nie richtig unterrichtet haben. | | | |
| 1/1i | Also wir haben ja auch eine neue Phase jetzt die kommt. Alles was jetzt studiert, wenn sich das Berufsbild ändert und auch propagiert wird von den Professoren auch der Sonderpädagogik, ihr seid nicht mehr Lehrer in dem Sinne sondern ihr seid Berater. Und das/ich finde das ist ein Knackpunkt ob nun RIK oder Mobiler Dienst oder alles weil junge Menschen die echt mit Feuer dabei sind aber ganz wenig Unterrichtserfahrung haben oder Praxiserfahrung haben dann in eine Beratung reinkommen von schwierigen Situationen. Das finde ich ist auch für die Beratenden unheimlich schwer. | Es kommt jetzt eine neue Situation, bei denen junge Kollegen von der Uni kommen, begeistert sind für Beratung, aber keine Unterrichtserfahrung haben – dann ist das eine schwierige Situation auch für die Zu-Beratenden. | Bisher haben die meisten Kollegen im MoDiBUS Unterrichtserfahrung. Das ändert sich nun. Die Gefahr für mangelndes Verständnis für die Zu-Beratenden ist groß. | | |
| 1/1d | Und das spricht dafür, dass die eine anständige Beraterausbildung bekommen. Denn wenn die das nicht haben, können sie unterrichten bis nach Meppen, das nützt ihnen überhaupt nichts, weil sie das nicht an den Mann bringen können. Also ich glaube hilfreich ist, dass sie auch im Unterricht gewesen sind oder auch noch beides tuen. Aber ich glaube, dass diese Ausbildung in Beratung zu kurz kommt. | Deswegen benötigen sie eine anständige Beraterausbildung.<br>Ohne diese können sie vllt. sehr gut und sehr viel unterrichten, aber es hilft ihnen nicht, da sie dieses nicht an die zu Beratenden vermitteln können. | Junge Sonderpädagogen benötigen eine fundierte Beratungsausbildung.<br>Eigene Unterrichtserfahrungen müssen für Beratung genutzt werden können, | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Unterricht ist hilfreich, aber die Ausbildung in Beratung kommt noch zu kurz. | was aber erst gelernt werden muss.<br><br>Die Beratungsausbildung kommt noch zu kurz. | | |
| 1/1i | Das ist das eine aber ich glaube Unterrichtserfahrung/wir haben ja nun auch mit anderen Professionen zu tun, vom Psychiater bis zum sonst wie, alle fühlen sich berufen eine Entscheidung über schulische Maßnahmen zu treffen. Da denke ich manchmal, vielleicht sind die gut in der Beratung aber die haben von der Lebenssituation Schule wenig Ahnung. Mir tut das ein bisschen leid/also ich versuche immer unsere Leute die neu kommen/wenn denn mal welche neu kommen (unv.)/ja damit die einfach Erfahrung (unv.) damit die sich einfach mal durchbeißen, durchkämpfen bevor ich dann eine Kollegin in der Grundschule oder im Sek.I Bereich berate die irgendwie so ein Gesicht hat weil das alles so viel ist und man selber sagt mach das doch einfach so. Und das ist aber nicht so einfach. Also da finde ich die Schwierigkeit. | Es gibt viele die sich berufen fühlen schulische Maßnahmen zu entscheiden, die auch gut beraten können, die aber wenig Ahnung von der Lebenssituation Schule haben.<br><br>Neue Kollegen sollen sich bei mir erstmal im eigenen Unterricht durchbeißen.<br><br>Später muss eine Kollegin beraten werden, die in großer Not ist, und man „mach das doch einfach so“ – Es ist aber nicht so einfach. Das ist eine große Schwierigkeit. | Es gibt viele die zu schulischen Themen beraten, denen aber der Zugang zu den Alltagsproblematiken fehlt.<br><br>Junge Sonderpädagogen sollten die Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation selbst erfahren. | | |
| 1/1b | Ich sehe das ganz genau so X(Vorname anonymisiert) | Dto. | | | |
| | Wir haben bei uns das/und wir machen ja schon lange Grundversorgung und auch ja schon ein bisschen länger Mobilen Dienst. Wir haben das bei neuen Kollegen eigentlich immer so gehalten, dass die erstmal in die Förderschule kommen, erstmal so getauft werden da und sich da entwickeln und Erfahrungen sammeln. Das können wir aber jetzt nicht mehr durchhalten. | Bei uns müssen die neuen Kollegen auch erstmal Erfahrungen im Unterricht an der Förderschule sammeln, sich dort entwickeln.<br><br>Das geht aber nun nicht mehr und wir benötigen andere Formen. | Selbsterfahrung und Entwicklung im eigenen Unterricht stehen am Anfang.<br><br>Unterrichtspraxis kann auch in inklusiven | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Das ist einfach so. Das heißt, wir müssen da jetzt andere Formen finden. Nur ich denke ja Unterricht und Schule macht man auch in der inklusiven Schule als Förderschullehrer. Weil die Förderschullehrer sind ja in den Grundschulen und den Sek. I Schulen nicht nur beratend tätig. Sondern die machen auch Unterricht. Und das muss einfach so deutlich werden und da müssen die sich dann beweisen. Du kennst doch auch Kollegen die in der Förderschule Unterricht gemacht haben die du aber niemals rausschicken würdest | Z.B. können die Kollegen im RIK an Grundschulen und im SekI Bereich ja auch unterrichten – dort wird ja nicht nur beraten.<br><br>Man muss sich auch im inklusiven Unterricht beweisen.<br><br>Es gibt Kollegen, die behält man lieber an der Förderschule, *(weil sie nicht in der Lage sind zu kooperieren bzw. zu wenig professionell sind)* | settings erworben werden.<br><br>Nicht alle Sonderpädagogen sind ausreichend in der Lage in Kooperation zu arbeiten bzw. fachlich ausreichend qualifiziert. | | |
| 1/1i | Ist ja auch eine Verantwortung | Dto. | | | |
| | Aber ich will da/ich meine es stimmt zu Teil nur finde ich. Weil ich glaube das/also unsere Kollegen/also wir reden ja nun schon ständig seit Jahren über Inklusion, was das für unser Berufsfeld bedeutet. Nicht nur über den Mobile Dienst. Da sind die im Mobilen Dienst glaube ich schon klarer in ihrem Aufgabenfeld. Wo unsere Kollegen die jetzt von der Integration in die Inklusion wechseln da kommt so etwas auf wie ich bin nur noch der Hilfslehrer der Hausaufgaben/der Förderlehrer ich kann nur noch Mathe und Deutsch machen und soll zu der Situation beraten. Wir sagen ja runter vom Sofa und rein in den Unterricht. Wir versuchen Kollegen mit vielen Stunden hinzukriegen, damit die auch mal sagen können hier Grundschulkollegen oder so was ich mache | Die Kollegen in den Mobilen Diensten sind sich schon relativ klar was die Inklusion für ihr Berufsfeld bedeutet.<br><br>Die Rik Kollegen müssen Unterricht machen und mit den Grundschulkollegen ein Team entwickeln.<br><br>Das ist bei zwei, drei Stunden die Woche nicht möglich. Wir versuchen immer möglichst viele Stunden deshalb rauszugeben. | Sonderpädagogen in MoDiBUS haben bereits einen relativ klaren Arbeitsauftrag in der Inklusion entwickelt. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Unterricht und so. Dann spricht man von TEAM und das ist bei zwei Stunden oder drei Stunden pro Klasse nicht möglich. Das sind so die organisatorischen Schwierigkeiten genau wie die organisatorischen Schwierigkeiten finde ich sind. Wir haben bisher immer so gehandhabt immer rausgegeben was wir irgendwie übrig hatten für den Mobilen Dienst. Wir hatten mal wieder weniger, mal wieder mehr, dann waren wir bei sieben Stunden dann bei 14 Stunden. Wir haben vor vier Jahren den Schulträger bewegt, einen Antrag zu stellen auf 40 Stunden. Der hat das bewilligt gekriegt und von der Landesschulbehörde kam, jawohl wir bewilligen ihnen/also ist 40 Stunden okay und dann kam, in Höhe von einer Förderschullehrerstunde kriegen sie Stunden. Da denke ich mir/da habe ich gar nicht mehr nachgefragt. Da habe ich gesagt das/wir geben 40 Stunden raus weil die andere Bewilligung war vorher da. Nur jetzt taucht das auf/das ist die nächste, der nächste Knackepunkt, die Personalplaner fragen an, wie viele Stunden Mobilen Dienst haben sie denn. Da habe ich gesagt 40. Ja aber ich habe hier stehen 26,5. Ich sage das ist ein Missverständnis. (lachen) Also wir haben organisatorische Schwierigkeiten, den Mobilen Dienst zu halten. Ich versuche das personell, nicht das da ständig jemand neues/die wissen das doch von der Integration. Brauchen die ein Jahr bis man überhaupt drinnen ist. Und das wird dann torpediert weil die Not haben mit den Stunden. Oder wenn wir Schulen Not haben, dann gehen wir runter auf 95% damit wir das andere noch halten können. Deshalb denke ich, noch ist es wichtig, dass da auch Schulleitung oder Förderschule als Standort das stützen kann. | Die Ressourcen sind nicht sicher, z.B. einmal hatten wir 40 Stunden bewilligt bekommen, aber im Nachgang nur eine Förderschullehrerstelle erhalten.<br><br>Eine Förderschule kann z.T. helfen die Stunden im Mobilen Dienst zu halten/ aufzufangen und somit die inklusiven Ressourcen sinnvoll zu gestalten.<br><br>Wenn es nur noch nach Zahlen geht, jemand danach entscheidet und eben die Situation nicht kennt, dann wird es vor Ort schwer. | Ein regional eingebundes Förderzentrum kann helfen die sonderpädagogischen Ressourcen nach pädagogischen Erfordernissen zu steuern (auch des MoDiBUS) | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Wenn das ganz alleine von irgendjemand anderes der nicht mehr die Person oder die Notwendigkeit so sieht sondern nur noch nach Zahlen agiert, und das ist meine Sorge grundsätzlich. Es wird nur noch nach Zahlen und nicht mehr nach Personen/wie du schon sagtest man muss jemanden kennen, man muss etwas aufbauen. Das wird nur noch nach Zahlen verteilt. | | | | |
| 1/1c | Wobei das ja nicht zwingend so sein muss. Wenn du an ein Förderzentrum denkst, kannst du da natürlich auch, erstens regional mit umgehen, zweitens kennst du auch Nasen und natürlich kümmerst du dich auch um Ressourcen. | Auch Förderzentrum werden regional mit Ressourcen umgehen können und die Regionen sind überschaubar (man kennt Partner). | Die regionale Überschaubarkeit hilft mit Partnern zu kooperieren und Ressourcen regional einzusetzen. | | |
| 1/1e | Aber ich glaube das ist auch unterschiedlich. Also ich weiß das vom (unv.DZ) Lüneburg da wurde das ganz/da gab es ja dieses Prüfsystem, das ist ja durchgängig in Lüneburg, und dass war also ganz wenig Stunden. Da war also hier im Weser Ems Raum, da haben wir immer hingeguckt und gesagt na super toll. Wir waren ja ganz wenige. Aber mittlerweile baut sich das so auf, es gibt so ein Paar größere Unterstützungs und Beratungssysteme und da wo ich herkomme aus dem System sind jetzt auch ich glaube drei volle Lehrerstellen drin. Und wir haben vorher für einen ganzen Landkreis mit noch nicht einmal einer Stelle da gearbeitet | Im Bereich Lüneburg gab es früher wenig Stellen (ganzer Landkreis mit etwas weniger als einer Stelle) – das wird jetzt ausgebaut (wie in Weser-Ems) | Insgesamt findet eine Ressourcenaufstockung und -anpassung zwischen den Außenstellen der Landesschulbehörde statt. | | |

**Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS**

**Unterkategorie 2: Für oder Wider Sozialpädagogik im Team? Wer übernimmt welche Aufgaben im MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/2b | Ich wollte gerade so einen Übergang schaffen. Ja. Weil mir so ein Aspekt ganz wichtig ist da geht es um die Frage Beratung und/oder Unterstützung. Und da geht es natürlich auch um personelle Ressourcen. Wir haben ja bei uns im MESEO, und das ist in Emden nicht anders als in Aurich, Sozialpädagogen mit eingebaut. Das war in dem Ausgangsdenkkonzept automatisch mit drinnen. Weil wir gesagt haben, was machen eigentlich die Förderschullehrer Schwerpunktmäßig. Die machen Diagnostik, gar keine Frage, die machen Beratungstätigkeiten, gar keine Frage. Aber gehen dann auch vielfach wieder weg. Vor allen Dingen wenn sie nur mit wenigen Stunden da sind. Und wer macht eigentlich, wenn ein Kind jetzt Unterstütz/was passiert da eigentlich. Und da ist Sozialpädagogik eingebaut worden. Und Sozialpädagogik eingebaut worden auch, weil Lehrer immer irgendwie Schule repräsentieren und die Sozialpädagogen dann im Kontakt zu den Eltern auch andere Aspekt mit einbringen können und das ist ganz sinnvoll. Ich bin fest davon überzeugt, dass unsere Sozialpädagogenstunden die wir im MESEO Team haben, ganz ganz ganz wichtig sind, für die Akzeptanz der Beratungsarbeit der Förderschullehrkräfte. Weil die auch sagen können, ihr kriegt jetzt mal Frau X (anonymisiert) für die nächsten zwei Monate | Förderschullehrer machen Diagnostik und Beratung – gehen dann aber vielfach weg.<br><br>Sozialpädagogen übernehmen die Unterstützung des Kindes. V.a. über die Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Sozialpädagogen sind keine Lehrer und repräsentieren nicht Schule und können im Kontakt zu Eltern andere Aspekte einbringen.<br><br>Die unterstützende Tätigkeit der Sozialpädagogen ist für die Akzeptanz der Beratung sehr wichtig. So kann z.B. das Angebot gemacht werden, dass die Sozialpädagogen eine Zeitlang mit in den Unterricht kommt. | Sonderpädagogen diagnostizieren und beraten, Sozialpädagogen übernehmen Unterstützung, v.a. in der Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Die relative Unabhängigkeit von Schule führt zu einem breiteren Kontakt der Sozialpädagogen zu den Eltern.<br><br>Die Unterstützung durch Sozialpädagogen führt zu hoher Akzeptanz auch der Beratung. | Sonderpädagogen diagnostizieren und beraten, Sozialpädagogen übernehmen Unterstützung, v.a. in der Zusammenarbeit mit den Eltern.<br><br>Unterstützung kann auch von Sonderpädagogen übernommen werden.<br><br>Die Arbeitsbereiche von Sozial- und Sonderpädagogen überlappen sich teilweise.<br><br>Sozialpädagogen können in der familiären Beratung und Unterstützung nicht durch | unterschiedliche (kommunale) Ressourcen bilden Basis für die Vielfalt der MoDiBUS<br><br>Aufgaben von Sonderpädagogen:<br>- Diagnostik<br>- Beratung<br>- Unterstützung<br>Aufgaben von Sozialpädagogen:<br>- Unterstützung (v.a. in Zusammenarbeit mit Eltern)<br>-> vergrößert die Akzeptanz auch der Beratung<br>Die Aufgabenbereich |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | kommt die zwei Mal die Woche mit drei Stunden und begleitet das auch ein bisschen. Das finde ich ist eine ABSOLUT notwendige Geschichte, dass da auch so Unterstützungsmöglichkeiten mit eingebaut werden. | | | Sonderpädagogen ersetzt werden.<br>~~Die Sozialpädagogen sollten ausschließlich die Familien unterstützen und beraten.~~<br>~~Die Unterstützung sollte im häuslichen Umfeld stattfinden.~~<br>Die relative Unabhängigkeit von Schule führt zu einem breiteren Kontakt der Sozialpädagogen zu den Eltern.<br>Sozialpädagogen haben eine wichtige Scharnierfunktion zu Eltern oder zum Jugendamt. Sie werden ernster genommen. | e überlappen sich teilweise<br>Sozialpädagogen können in der Zusammenarbeit mit Eltern nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden<br>-> relative Unabhängigkeit von Schule<br>->> werden von Eltern besser angenommen<br>-> übernehmen „Scharnierfunktion“ zu Schule oder Jugendamt<br>Sozialarbeit sollte fest ins MoDiBUS Team eingebunden sein<br>-> kombinierte Angebote möglich<br>- Unterstützung im Unterricht sollte nur selten |
| 1/2e | Wer gibt diese Stunden? | | Der Schulträger engagiert sich mit Sozialpädagogik in Schule. | | |
| 1/2b | Die hat der Schulträger und deswegen finde ich ist der Kontakt zum Schulträger ganz wesentlich. Die hat der Schulträger zur Verfügung gestellt | Der Schulträger übernimmt diese Stunden und der Kontakt zum Schulträger ist deshalb sehr wichtig. | | | |
| 1/2c | Man könnte ja Argumentieren, dass diese Arbeit durchaus Förderschullehrer machen können. Beratung und Unterstützung. Also bei uns in Osnabrück läuft das ja noch so dass wir dann auch viel Unterstützung noch vor Ort machen also | Beratung und Unterstützung können auch Förderschullehrkräfte übernehmen (wie bei uns in Osnabrück) | Unterstützung kann auch von Sonderpädagogen übernommen werden. | | |
| 1/2i | Also mit dem Kind | | | | |
| 1/2c | Auch dann Ressourcen, ja mit dem Kind | | | | |
| 1/2e | Arbeit am Kind oder Arbeit nicht direkt am Kind, das ist ja auch noch diese | | | | |
| 1/2c | Das verbinden wir ja stark miteinander immer noch. Und von daher würde ich sagen, dass wir den Schulen Ressourcen, dass den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können. Das ist ganz wichtig. Für mich auch von der Erfahrung her. Das wir nicht nur Beraten sondern das wir auch verschiedene Angebote machen können. Sei es jetzt Unterstützung bei besonders gefährlichen Situationen oder im Verstärkerprogramm mit | Beratung sollte ergänzt werden durch Unterstützung z.B. in gefährlichen Situationen oder bei der Umsetzung eines Verstärkerprogrammes.<br>Das sind zeitliche Ressourcen, die die Schulen dann bekommen. | Beratung und unterstützende Tätigkeiten sollten kombiniert angeboten werden können. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | anderen oder solche Dinge. Es werden zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Das könnte ich mir vorstellen auch über Sozialpädagogen abzuwickeln zu machen aber ich denke es ist auch eigentlich eine sinnvolle Sache wenn Förderschullehrer selbst das machen. | Das können auch Sozialpädagogen machen, aber ich finde es sinnvoll wenn dies die Förderschullehrer tun. | | Unterstützung im Unterricht sollte nur selten eingesetzt werden. | eingesetzt werden<br>-> kann fehlerhafte Systeme stabilisieren<br>Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter. |
| 1/2b | Auch | Förderschullehrer und Sozialpädagogen unterstützen beide. | | | |
| 1/2c | Ja ja klar | | | | |
| 1/2i | Wenn man genug Stunden denn dafür hat. | .. sofern Ressourcen zur Verfügung stehen | Die Angebote sind Ressourcenabhängig. | Die Unterstützung durch Sozialpädagogen führt zu hoher Akzeptanz auch der Beratung.<br>Beratung und unterstützende Tätigkeiten sollten kombiniert angeboten werden können.<br>Sozialarbeiter sollten fest ins Team eingebunden sein.<br>~~Bei entsprechender Ressourcengrundlage ist eine Kombination aus Beratung und Unterstützung gut.~~ | |
| 1/2e | Also ich glaube es ist irgendwie schwierig ist. Man weiß nicht welches Model in dem Landkreis oder in der Schule da gerade jetzt auch praktiziert wird. Das ist total unterschiedlich. Ich kenne so viele verschiedene Formen des Mobilen Dienstes, dass ich jetzt einfach sage, ja es richtet sich immer danach wo man gerade tätig ist und was der Schulträger auch ist bereit zu investieren. Und dann kann man auch nur mit den Gegebenheiten agieren. Man kann dann irgendetwas auf den Weg bringen, man kann sich tolle Gedanken machen und sagen okay wir haben hier jetzt ein schickes Konzept und beantragen das dann. Das ist das eine. Ob das dann durchkommt ist noch die andere Sache. | Die Unterschiede zwischen den Modellen sind zu vielfältig – es richtet sich also v.a. daran was der Schulträger bereit ist zu investieren. | Die Unterschiede zwischen den MoDiBUS ergeben sich sehr stark aus den bereitgestellten Ressourcen der Schulträger | | |
| 1/2b | Aber man kann sagen, was eigentlich schön wäre. Und das sage ich (lachen). Eigentlich wäre es schön nicht nur beraten sondern auch unterstützen. Das müssen nicht immer Lehrer sein, das können auch Sozialpädagogen sein. | Sofern die Ressourcen bereitgestellt werden, wäre es schön wenn MoDiBUS beraten und unterstützen. | Bei entsprechender Ressourcengrundlage ist eine Kombination aus Beratung und Unterstützung gut. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Finde ich inhaltlich auch richtig, dass auch eine andere Profession da rein kommt, weil hat n anderen Zungenschlag. Das hat noch andere Möglichkeiten mit Elterngesprächen, dazu gehört die/die werden vielleicht auch im Jugendamt ernster genommen weil sind eben keine Lehrer. Da gibt es ja auch immer so Berührungsschwierigkeiten. So das ist die inhaltliche Geschichte und die personelle Geschichte. Aber wünschenswert ist Beratung und Unterstützung und da mache ich ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. | Das können neben Lehrkräften auch Sozialpädagogen übernehmen.<br><br>Es ist gut wenn eine andere Profession dazu kommt, da diese andere Möglichkeiten mit den Eltern zu sprechen und vom Jugendamt sicherlich auch ernster genommen werden. | Die Arbeitsbereiche von Sozial- und Sonderpädagogen überlappen sich teilweise.<br><br>Sozialpädagogen haben eine wichtige Scharnierfunktion zu Eltern oder zum Jugendamt. Sie werden ernster genommen. | Nachhaltige Auswirkungen von Unterstützung sind in Frage zu stellen. Sie können auch fehlerhafte Systeme stabilisieren.<br><br>Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter.<br><br>~~Der Schulträger engagiert sich mit Sozialpädagogik in Schule.~~<br><br>~~Die Angebote sind ressourcenabhängig.~~<br><br>Die Vielfalt der MoDiBUS ergibt sich aus den bereitgestellten Ressourcen der Schulträger | |
| 1/2d | Da würde ich gerne gegen halten (lachen). Das habt ihr ja auch erwartet. Wahrscheinlich bin ich nur deshalb hier (lachen). Nein. Wir haben ja auch eine Sozialpädagogin, die ist ja auch mit einer halben Stelle drin und sie arbeitet nicht am Kind. Sie wird ganz viel mit in die Familie mit herein gebracht als Türöffner um weitergehende Geschichten mit auf den Weg zu bringen. Das ist auch total hilfreich | Die Sozialpädagogin übernimmt die Aufgabe in die Familien zu gehen – als Türöffner für evtl. weitere Maßnahmen. | Die Sozialpädagogen sollten ausschließlich die Familien unterstützen und beraten. | | |
| 1/2i | Darf ich mal Fragen wer ist wir? wo arbeitet die wo ist die bei der Schule oder | | Sozialarbeiter sollten fest ins Team eingebunden sein.<br><br>Sozialarbeiter sollten nur selten in den Unterricht gehen. | | |
| 1/2d | Ist an der Schule dran, das ist ganz hilfreich weil sie ist auch gleichzeitig unsere Schulsozialarbeiterin mit der einen halben Stelle/ mit der Halben an der Förderschule. Mit der anderen halben Stelle im MESEO Team drinnen. Und hin und wieder lässt sie sich dazu hinreißen in Klassen rein zu gehen und eine Kollegin sagte mal zu mir, von Anfang an/also bei uns ist das so die Stunden sind nicht an den Grundschulen | Die Sozialarbeiterin ist gleichzeitig Schulsozialarbeiterin an unserer Förderschule.<br><br>Nur manchmal lässt sie sich dazu hinreißen in den Unterricht zu gehen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | sondern die werden so rausgegeben wie die Fälle kommen. Nicht an eine Schule gebunden. Diese Kollegin hat sich immer gewünscht, dass doch Stunden an die Schule kommen. Und das wünscht sie sich immer noch berechtigter Weise. | | | ~~Die regionale Ausprägung der MoDiBUS ist vielfältig.~~ | |
| 1/2i | Die Lehrerin. | Eine zu Beratende wünscht sich sehr eine konkrete Unterstützung im Unterricht, aber da sie weiß dass wir das nicht machen, fühlt sie sich über die Beratung selbst kompetenter und sagt, dass sie uns eigentlich nicht mehr benötigt.<br><br>Die Schulen werden immer nach weiteren Ressourcen fragen – die auch hilfreich eingesetzt werden. Bzgl. nachhaltiger Auswirkungen stelle ich dies aber in Frage. Ressourcen stabilisieren möglicherweise Systeme, die man besser nicht stabilisiert. | Zu-Beratende fühlen sich nach der Beratung selbst kompetenter.<br><br>Nachhaltige Auswirkungen von Unterstützung sind in Frage zu stellen. Sie können auch fehlerhafte Systeme stabilisieren. | | |
| 1/2d | Die Lehrerin. Und die Lehrerin sagte mal zu mir, X (anonymisiert) du weißt ja nach wie vor, ich wünsche mir ja, dass wir die Stunden an die Schule kriegen. Aber weißt du wenn ihr jetzt kommen würdet für zwei Stunden, das ist wie Bonbon lutschen. Ihr seid zwei Stunden hier und das ist auch super. Und dann geht ihr wieder weg und das ist dann Mist. Und weil ihr das nicht macht ist es für mich so, dass ich weiß, ich kann mit diesen Kindern umgehen, ich bin kompetenter geworden, ich brauche euch gar nicht mehr dafür. Und das war wie Balsam für meine Seele so etwas zu hören. So natürlich, werden die Schulen immer sagen wir brauchen Ressourcen. Und es ist immer hilfreich. Das steht völlig außer Frage. Aber in den nachhaltigen Auswirkungen würde ich das dann in Frage stellen wollen. Weil möglicherweise hilft es auch, einfach Systeme zu stabilisieren, die man besser nicht stabilisiert. Und deswegen ist auch mein Plädoyer dafür, wenn es nicht zwingend sein muss/wir haben auch tatsächlich (unv.) um den Druck mal heraus zu nehmen, das waren absolute Grenzfälle, ich glaube in den zehn Jahren, da war das nur zwei Mal so. Und ansonsten findet das nicht statt. Und wir erleben das auch als sehr hilfreich und natürlich sagen die Schulen immer, aber wir hätten doch so gerne, wir würden doch so gerne (...). Da ist tatsächlich | Wenn es nicht zwingend sein muss, sollte keine Unterstützung | Unterstützung kann in Schule gegeben werden, aber nur im geprüften Einzelfall und selten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | die Unterstützung findet nicht in Schule statt aber sehr viel im häuslichen Umfeld. Und wir haben auch erlebt, die Kollegin war ein halbes Jahr krank gewesen und unsere Arbeit ist in vielen Stellen eingebrochen. Weil ich muss sagen, ich bin kein Sozialarbeiter. Ich habe es nicht drauf. Und so sehr wie ich mich auch bemühe, ich kann das Feld nicht so beackern wie es professionell gemacht werden muss. Und da habe ich für mich so gesehen, was diese Kollegin für unglaubliche Arbeit macht. Und was zusammen bricht, wenn sie es nicht macht. Ausschließlich mit Beratungstätigkeit. Wie unterstützend sie sich da auswirkt. | in der Schule gegeben werden. In seltenen Fällen schon.<br><br>Die Unterstützung sollte eher im häuslichen Umfeld stattfinden.<br><br>Die Sozialpädagogin ist sehr wichtig für die Arbeit und kann nicht durch Förderschullehrkräfte ersetzt werden – sie hat professionell Familien beraten und darüber sehr unterstützend gewirkt. | Die Unterstützung sollte im häuslichen Umfeld stattfinden.<br><br>Sozialpädagogen können in der familiären Beratung und Unterstützung nicht durch Sonderpädagogen ersetzt werden. | | |
| 1/2i | ...ist so vielfältig wie wir hier sitzen. Also die Schwerpunktsetzung | Die Schwerpunktsetzung ist vielfältig. | Die regionale Ausprägung der MoDiBUS ist vielfältig. | | |

## Oberkategorie 1: Bewertung der Erhebungsergebnisse der Gesamtstudie zur Tätigkeit von MoDiBUS

## Unterkategorie 3: Was sind Qualitätsmerkmale von MoDiBUS?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3f | Vielleicht kurz dazu noch einmal/mir fällt auf, dass der Punkt, den wir vorab ganz viel diskutiert haben, nämlich diese unterrichtliche Erfahrung oder die/der Umgang mit der Zielgruppe, dass der hier als Qualitätsmerkmal nicht so richtig wieder zu erkennen ist. Das ist irgendwie komisch weil wir das ja auch hier eigentlich einheitlich diskutiert haben und sagen es ist notwendig Erfahrung zu haben und unterrichtliche Erfahrung in der Durchführung. Vielleicht war das hier sehr selbstverständlich und deswegen wurde es nicht extra benannt | Die unterrichtliche Erfahrung ist als Qualitätsmerkmal in den Antworten der Delphi- Studie nicht direkt wiederzuerkennen. – Entgegengesetzt zur Diskussion in dieser Runde.<br>Unterrichtliche Erfahrung wird vllt. als Selbstverständlichkeit gesehen. | Unterrichtliche Erfahrung wird in den Ergebnissen der Delphi-Studie nicht als Qualitätsmerkmal hervorgehoben. | ~~Unterrichtliche Erfahrung wird in den Ergebnissen der Delphi- Studie nicht als Qualitätsmerkmal hervorgehoben.~~<br><br>Eine gute Beratung ist Grundvoraussetzung und kann bereits viel erreichen.<br><br>Kontinuität und Verbindlichkeit sind herausragende Qualitätsmerkmale.<br>~~Kontinuität führt zu sich selbst verstärkenden Prozessen bzgl. Kontaktaufnahme,~~ | - „gute“ Beratung<br>-> Freiwilligkeit der Beratung<br>- Kontinuität<br>-> kurzfristiges Handeln<br>-> Spezialisierungen im MoDiBUS Team<br>-> Kooperation im MoDiBUS Team<br>-> lokale Einbindung<br>-> Kenntnis von lokalen Angeboten und Gegebenheiten<br>- Verbindlichkeit<br>-> klare Aufgabenbeschreibungen für Beratende und Zu-Beratende<br>-> Auftragsklärung zu Beginn und im Verlauf |
| 1/3e | Also ich glaube diese Kontinuität, das würde ich auch direkt so unterschreiben weil das ist wichtig. Weil man am Anfang ja erstmal reinkommen muss, man muss sich so einen Überblick verschaffen und wenn man dann für bestimmt Schulen zuständig ist dann kennt man auch die Strukturen und auch das Kollegium und man wird dann auch einfach zwischendurch auch angesprochen. Also man wird gezielter angesprochen und die wissen auch wie derjenige denkt und man kann dann auch den ansprechen. Bei mir war dann nachher leider die Situation ich wurde immer angefragt und mein Kollege hat sich gelangweilt. Das fand ich dann nicht mehr so witzig. Und das war das negative daran. Aber diese Kontinuität, dass sie einfach wissen, okay diese Person ist jetzt hier für uns zuständig das | Kontinuität ist wichtig. Mit der Zeit lernt man die Strukturen kennen, hat einen Überblick für die Situation und man kennt das Kollegium – und wird dann auch mal zwischendurch angesprochen.<br>Man wird dann auch gezielter angesprochen, außerdem kennen einen die Kollegen, wissen wie man denkt und erleben einen als ansprechbar. | Kontinuität ist ein herausragendes Qualitätsmerkmal.<br><br>Kontinuität führt zu sich selbst verstärkenden Prozessen bzgl. Kontaktaufnahme, Vertrauen, Erwartungshaltung usw. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist denke ich/das die einfach auf uns zurückgreifen können. Und die Lehrer müssen sich ja auch auf denjenigen der sie berät einstellen können. Auch wie ist der jetzt getaktet, wie unterstützt der mich bei Elterngesprächen oder so. | Die Lehrer müssen sich auf denjenigen einstellen können der sie berät und welche Unterstützung z.B. bei Elterngesprächen mich erwartet. | | ~~Vertrauen, Erwartungshaltung usw.~~<br>~~Ein verbindlicher Ablauf/ Termin zum Rücklauf erhöht das Vertrauen.~~<br>~~Die Einrichtung von festen Ansprechpartnern für Schulen fördern das Vertrauen.~~<br>~~Es ist besser keine Sonderpädagogen den Schulen zuzuordnen~~<br>~~Eine dezentrale Struktur vermindert Fahrtwege und erhöht die~~ Kenntnis von örtlichen Gegebenheiten und die regionale Einbindung.<br>~~Unabhängige Teams kooperieren mit~~ | -> klare Beschreibung der Unterstützung (Umfang, Abbruchkriterien …)<br>-> einfache Abläufe<br>->Eindeutigkeit in der eigenen Rolle<br>->> Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern<br>- Trennung von Beratung und Unterstützung<br>- Unabhängigkeit<br>- externe Beratungsposition der Beratenden<br>-> kann kritische Zusammenhänge in Familie und Schule aufdecken |
| 1/3i | Ich würde das auch gerne ergänzen. Einmal das was ihr gesagt habt vorhin, dass man nicht gleichzeitig in anderer Funktion in der Schule ist. Also eine gewisse Unabhängigkeit zu haben. Das haben wir auch festgestellt. Ich habe das jetzt um gemuddelt. Da war einer sowohl im RIK und auch im Mobilen Dienst. Also der Mobile Dienst war immer bei RIK. Also das haben wir jetzt beendet weil damit hängt zusammen eine Aufgabenstellung die klar sein muss. Also für uns Kollegen da arbeiten wir immer noch dran, das ist glaube ich eine never ending Story, was gehört/das ist ja das große Thema hier, was sind die Aufgaben/und das es den anfragenden Schulen auch klar sein muss. Und je klarer es uns ist desto klarer kann man das auch denen vermitteln. Was sein könnte, wo wir unterstützen können und was nicht. Das mischt sich immer noch weil Beratung und Unterstützung/wir können immer nur sagen wir haben so (unv.)/wir können das mal eine Weile machen, mal mitlaufen und dann muss man aber andere Systeme finden, andere Helfer finden. Oder aber man berät so, dass jemand sich besser darauf einstellen kann auf das Kind. Oder aber im Extremfall gibt es dann, wenn es keine Möglichkeit in der Schule gibt eine Überprüfung. Dass das klar sein muss, welche Aufgaben die Mitarbeiter im Mobilen Dienst oder im | Eine gewisse Unabhängigkeit zu haben, nicht gleichzeitig in anderer Funktion an der Schule sein.<br>Eine Aufgabenstellung die klar sein muss – den Kollegen im Mobilen Dienst und den anfragenden Schulen.<br>Das Unterstützung nur eine Weile passiert, dass man weitere Hilfen suchen muss, im Extremfall eine Überprüfung erfolgen muss. | Unabhängigkeit und Eindeutigkeit der Rolle sind wichtige Qualitätsmerkmale.<br>Eine klare Aufgabenbeschreibung für die Zu- Beratenden und die Beratenden ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal.<br>Eindeutige Rahmenbedingungen (Zeit, Umfang, Abbruchkriterien) der | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | MODIBUS oder wie auch immer haben. Das ist unsere Erfahrung. | | Unterstützung sind wichtig. | ~~anderen Angeboten der Unterstützung.~~ | |
| 1/3e | Also das habe ich auch die Erfahrung gemacht. Also ich konnte/ich habe dann immer gesagt ich komme, ich kann beraten und ich gehe auch wieder. Und wenn euch die Beratung gefallen hat, dann könnt ihr mich wieder ansprechen. Ich konnte dann auch Tacheles sprechen, ich habe auch nicht lange um den heißen Brei gesprochen, sondern ich bin dann auch ziemlich direkt geworden auch bei den Eltern und auch manchmal Lehrern und habe auch gedacht ich werde da bestimmt nie wieder angefragt. Und ich wurde doch wieder angefragt. Und dann habe ich gedacht, so schlecht kann das nicht sein. Aber ich hatte einfach diese Funktion. Der RIK-Lehrer vor Ort war teilweise auch mit bei den runden Tischen beteiligt. Aber der kann nicht so klar Reden mit den Eltern und das auf den Punkt bringen weil der mit den ja weiter zusammenarbeiten kann. Ich kann dann ja/konnte dann immer richtig sagen, daran liegt es und Stopp da ist das Problem wir müssen jetzt mal da hin kucken. Ich musste das nicht unbedingt weich machen. Und da fand ich das gut. Es ging wieder. | Durch die Beratungsposition konnte ich auch Tacheles sprechen, gegenüber Eltern und Lehrkräften, und dachte ich werde nie wieder angefragt. Wurde ich aber doch, weil das meine Funktion war.<br><br>RIK Lehrer können nicht ganz so offen sprechen, weil die weiter mit allen zusammenarbeiten müssen. | Die externe Beraterposition kann kritische Zusammenhänge und Abläufe in Schule und Familie aufdecken. | ~~Unabhängige Teams müssen Kontakte v.a. zum Jugendamt zu pflegen und in Netzwerken arbeiten.~~<br><br>Unabhängigkeit und Eindeutigkeit der Rolle sind wichtige Qualitätsmerkmale.<br><br>Eine klare Aufgabenbeschreibung für die Zu-Beratenden und die Beratenden ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. | |
| 1/3b | Eine klare Strukturiertheit. Ich glaube das ist ganz notwendig. Und da darf sich RIK und Mobiler Dienst nicht irgendwie verzahnen. RIK da sind die Förderschullehrkräfte in der Schule und kümmern sich um diese Schule. Und wenn da zusätzlich Beratung im Bereich ES angefragt wird, dann hat diese Schule, egal ob das die Klassenlehrerin macht oder dann unterstützt von dem Sonderpädagogen der da RIK macht, einen | Eine klare Strukturiertheit ist wichtig, so darf sich RIK und Mobiler Dienst nicht verzahnen. | Die Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern ist ein Qualitätsmerkmal. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Antrag zu schreiben. Und auch nicht an irgendeine Person aus dem Dienst sondern an MESEO-Aurich. Und dieser Antrag von der Schule wird in unserem Team gemeinsam diskutiert. Wer tut das? wie ist da beschrieben, was brauchen die, wer kann das am besten tuen? manchmal sagen wir auch das macht eine Sozialpädagogin, da muss gar kein Lehrer hin. Die wollen mit den Eltern ins Gespräch kommen. Dann brauche ich da nicht hin oder mein Kollege braucht da nicht hin. Von daher ist das schon einmal ganz klar getrennt und ich glaube das das auch eine Qualitätsanforderung ist und das macht das Ganze dann leichter und vermischt sich nicht. Und auch nicht, ich beantrage das bei Kollegen sowieso und Kollegen sowieso. Sondern wer dann kommt entscheidet das MESEO-Team | Der Antrag an unseren Mobilen Dienst wird in unserem Team gemeinsam diskutiert. Und die ersten Schritte gemeinsam überlegt (Was ist da los?, Wer übernimmt den Fall? | Im MoDiBUS Team kann der Arbeitsauftrag und die ersten Schritte besprochen werden. | Die Trennung der Bereiche Beratung und Unterstützung ist wichtig. Es kann auf das jeweils andere verwiesen werden.<br>~~Die Trennung der Bereiche kann auch auf Ebene der Aufgaben stattfinden, bei organisatorischer Einheit.~~<br>Einfache und kurzfristige Abläufe~~.~~<br>~~Beratung und Unterstützungsressourcen gemeinsam zu organisieren kann Abläufe vereinfachen, führt aber auch zu Vermischungen und Überforderung.~~<br>~~Die ausführenden Kollegen benötigen klare Aufgaben.~~ | |
| 1/3c | Das haben wir auch von Anfang an so geregelt. Es gibt ein Formular, das wird an uns gerichtet und wir kucken, wer macht es. | Es gibt ein Formular, das wird an uns gerichtet und wir kucken, wer macht es. | | | |
| 1/3d | Also bei MESEO Emden ist es so, dass wir den Schulen zugeordnet sind Schwerpunktmäßig. | Bei uns sind wir schwerpunktmäßig den Schulen zugeordnet. | Die Einrichtung von festen Ansprechpartnern für Schulen fördern das Vertrauen. | | |
| | Also das dann der Kollege da hin geht. Das Stadtgebiet haben wir aufgeteilt und damit ist auch eine gewisse/also die Namen sind bekannt. Das ist total hilfreich für die vertrauliche Zusammenarbeit. Blöd wird es immer nur wenn Kollegen übermäßig stark belastet sind über Schwerpunktschulen. Da muss man dann schon einmal ausweichen. Und an dem Punkt stehen wir halt jetzt. | So sind die Namen bekannt und es kann eine gewisse Vertraulichkeit entstehen.<br>Bei einer Überlastung von Kollegen muss man dann aber auch mal ausweichen. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3b | Also ich finde es sogar noch besser es nicht zuzuordnen, sondern zu sagen, wir versprechen euch, wenn ihr uns einen Antrag schickt, habt ihr spätestens 14 Tage später habt ihr eine Antwort darauf, wer sich darum kümmert. Aber ihr könnt nicht sagen, ich will, dass der und der das ist. | Ich finde es besser keine Personen zuzuordnen.<br>Eine Antwort innerhalb 14 Tagen ist ein Versprechen unsererseits. Dann ist der Fall zugeordnet und die Person meldet sich. | Es ist besser keine Sonderpädagogen den Schulen zuzuordnen<br>Ein verbindlicher Ablauf/ Termin zum Rücklauf erhöht das Vertrauen. | Eindeutige Rahmenbedingungen (Zeit, Umfang, Abbruchkriterien) der Unterstützung sind wichtig.<br>~~Zu klaren Rahmenbedingungen von MoDiBUS gehört es Abbruchkriterien zu formulieren.~~<br>Der Auftrag muss zu Beginn und im Verlauf ganz klar definiert werden.<br>~~Es gibt unklar formulierte Aufträge.~~<br>~~Klare Aufträge entwickeln sich teilweise erst.~~<br>~~Der Auftrag entwickelt sich weiter bzw. wird öfter auch neu verhandelt.~~ | |
| 1/3c | Ja ich finde auch, es gibt ja so viele verschiedene Kriterien. Das ist ja einmal so die regionale Geschichte. Wer ist/wen kennt man da. Aber dann kommt ja auch, wer weiß jetzt mehr über Autismus oder wir haben jetzt ein Mutismus. Da wissen wir ja auch, da hat einer mehr ein Händchen für/oder Sek. I oder wer ist schon öfters mal an einem Gymnasium gewesen. Das sind so verschiedene Kriterien wo man sagen könnte, da geht jetzt besser mal der hin oder der. Von daher würde/finde ich das ganz gut so wie wir das machen. Das wir im Einzelfall entscheiden und kucken wer macht es. | Es gibt viele Kriterien – regionale Kriterien (Wen kennt man?), Wissen (Wer weiß etwas über Autismus/ Mutismus), Umgang (Wer hat ein Händchen für SekI oder Gymnasium, … | Eine Fallverteilung im Team kann Spezialsierungen und Zugänge der Sonderpädagogen berücksichtigen. | | |
| 1/3d | Wir sind überwiegend im Primarbereich tätig und wir haben seltener Extreme wie Mutismus oder Autismus. Da gibt es keine Spezialisten für. | Wir sind im Primarbereich tätig und haben eher selten Extremfälle und haben auch keine Experten dafür. | Im Grundschulbereich ist seltener stark spezialisiertes Wissen notwendig. | | |
| 1/3e | Ich glaube es richtet sich auch einfach nach der Größe (...) nach der Flächengröße. Unser Landkreis ist relativ groß und da muss dann einfach so getan werden. Und deswegen. Es sind welche im Nordkreis tätig und es sind welche im Südkreis tätig weil es auch wenig Sinn macht/die im Südkreis dann auch noch wohnen, dass die dann an die Spitze des Nordkreises fahren. Das | Die regionale Aufteilung richtet sich auch nach der Fläche – im großen Landkreis muss man sich schon wegen der Fahrtwege aufteilen. | In großen Landkreisen muss sich das Team auch wg. der Fahrtwege aufteilen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist dann auch irgendwie Quacks. Das sind dann einfach die Bedingungen die man dann einfach auch vor findet. | | | | |
| 1/3c | Das hatten wir ja schon einmal. Das Thema der Dezentralisierung. Wir haben das ja im Landkreis Osnabrück so gemacht das wir wirklich verschiedene Zentren haben. Da waren wir dann vor der Wahl. Macht das jetzt die Hermann-Nohl Schule sitzen jetzt alle in der Hermann-Nohl Schule und fahren raus? da ist dann entschieden wurden/wir haben jetzt die verschiedenen Zentren. Wir haben Quakenbrück, Bramsche, GM`hütte im Prinzip Melle. So das da schien einmal die Fahrtwege kürzer sind und auch die/man besser weiß was vor Ort ist. Das finde ich im Nachhinein auch viel besser, weil am Anfang war ich eher der Meinung es wird besser wenn man viele Leute auf einem Haufen hat aber im Prinzip muss ich sagen das hat auch etwas wenn weniger Fahrerei ist und die Leute dann vor Ort sind | Wir haben auch eine dezentrale Struktur entwickelt um die Fahrerei geringer zu halten und eine Ortskenntnis zu bekommen.<br>Eine Zentrale bringt zwar viele Menschen zusammen, aber dagegen sprechen die regionale Verortung der Personen und die Fahrerei. | Eine dezentrale Struktur vermindert Fahrtwege und erhöht die Kenntnis von örtlichen Gegebenheiten und die regionale Einbindung. | ~~Es ist hilfreich, wenn die Schulleitung der Zu-Beratenden nicht bei der Beratung anwesend ist.~~<br>~~Der Zu-Beratende kann entscheiden, ob die Schulleitung bei der Beratung dabei sein sollte.~~<br>~~Bei Anwesenheit der Schulleitung ist es schwieriger für die Zu-Beratenden entsprechend offen in der Beratung zu sein.~~<br>~~Die Zu-Beratenden bestimmen wann die Beratung beendet ist.~~<br>Die Beratung ist freiwillig. | |
| 1/3b | So das ist die eine Sache der Struktur und die zweite Sache der Struktur, wir haben bei uns von Anfang an als wir angefangen sind mit MESEO habe ich gepredigt, fast. Ein Fall hat einen Anfang und ein Ende. Und wir müssen das Ende auch beschreiben. Das ist die Gefahr, das ist dann so, und noch ein bisschen und noch ein bisschen und dann muss ich noch einmal wieder hin. Nein, ich muss mich im Grunde dazu zwingen auch zu sagen, wo ist das Ende (...). Und da muss ich auch sagen dürfen, brechen wir ab, Eltern sind nicht kooperativ. Und dann hat die Grundschule Pech gehabt im Zweifel. Aber wir | Es gibt eine zweite Strukturebene:<br>„Ein Fall hat einen Anfang und ein Ende.“ Das Ende eines Falles muss beschrieben werden.<br>Da muss manchmal auch gesagt werden „wir brechen ab – die Eltern sind nicht kooperativ“<br>Mit unseren Möglichkeiten sind wir da am Ende – das muss man sagen dürfen. | Zu klaren Rahmenbedingungen von MoDiBUS gehört es Abbruchkriterien zu formulieren. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | können mit unseren Möglichkeiten da nicht weiter helfen. Das muss man auch sagen dürfen | | | Die externe Beraterposition kann kritische Zusammenhänge und Abläufe in Schule und Familie aufdecken. | |
| 1/3e | Also ich finde der Auftrag muss von vorne herein schon ganz klar definiert sein | Der Auftrag muss von vornherein schon ganz klar definiert sein<br>dto | Der Auftrag muss zu Beginn ganz klar definiert werden. | | |
| 1/3b | Ja das gehört dazu | | | | |
| 1/3e | Was ist mein Auftrag, was soll ich tun, welchen Auftrag habe ich dabei? | Was ist der Auftrag? Was ist mein Auftrag dabei?<br>Dto. | | | |
| 1/3b | Das ist der Anfang | | | | |
| 1/3e | Und das ist manchmal auch sehr schwammig. Das der nicht ganz klar formuliert ist. | Der Auftrag ist manchmal sehr schwammig, nicht klar formuliert. | Es gibt unklar formulierte Aufträge. | Die Trennung von MoDiBUS zu anderen Arbeitsfeldern ist ein Qualitätsmerkmal. | |
| 1/3c | Den müssen wir manchmal aber auch erst entwickeln | Manchmal muss man den aber auch erst entwickeln. | Klare Aufträge entwickeln sich teilweise erst. | | |
| 1/3h | Er entwickelt sich ja auch ständig weiter. Also wir haben bevor wir eingestiegen sind haben wir ewig lange an/was machen wir was sind denn unsere Aufgaben. Welche Aufgaben nehmen wir uns? wir sind ja nur wir beide. Welche lassen wir mal, welche geben wir ganz raus? wir haben uns entschieden für unterstützen durch beraten. Weil/ | Wir haben zu Beginn geklärt was unsere Aufgaben sind und uns entschieden zu beraten | Der Auftrag entwickelt sich weiter bzw. wird öfter auch neu verhandelt. | Im MoDiBUS Team kooperieren und Spezialisierungen nutzen. ~~kann der Arbeitsauftrag und die ersten Schritte besprochen werden.~~ | |
| 1/3g | bei uns gibt es Beratung nackt. Bei uns gibt es nur das, etwas anderes gibt es bei uns nicht. | Bei uns gibt es nur Beratung. | Es gibt MoDiBUS die ausschließlich beraten. | | |
| 1/3 | Was heißt das? | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Also wir sind nicht am Kind und wir haben auch keine Ressourcen, für uns gibt es keine anderen Ressourcen. | Wir sind nicht am Kind und wir haben keine Ressourcen.<br>Dto. | In ausschließlich beratenden MoDiBUS sind keine Ressourcen für die Arbeit mit Kindern vorgesehen. | ~~Eine Fallverteilung im Team kann Spezialsierungen und Zugänge der Sonderpädagogen berücksichtigen.~~ | |
| 1/3e | Genau, das ist gar nicht vorgesehen, dass muss man dann auch | | | | |
| 1/3h | Ne der Schwerpunkt liegt auf Kompetenztransfer und nur da. Und das ist, ja wenn wir Sozialpädagogen brauchen, wenn die Kollegen denken sie brauchen das, dann können wir sagen wendet euch da, da, da hin. Dann kommt das da rein, dann kommt das dazu aber nicht wir sind das. Wir sind quasi/ich weiß noch nicht ob ich verstehe wie ihr arbeitet aber vielleicht sind wir nur eine Säule von dem, was ihr im Angebot habt. Also wenn man das so in Säulen sieht oder in Baukästen oder wie immer, dann sind wir vielleicht nur der Bereich der Beratung. | Der Schwerpunkt für uns liegt auf Kompetenztransfer.<br>Sollten Lehrkräfte Sozialpädagogen wünschen, dann können wir ihnen sagen wohin sie sich wenden können.<br>In einem System sind wir die Säule Beratung bzw. der Baukasten Beratung. | In ausschließlich beratenden MoDiBUS liegt der Schwerpunkt auf Kompetenztransfer.<br>Bei ausschließlich beratenden MoDiBUS kann auf unterstützende Ressourcen hingewiesen werden.<br>Ausschließlich beratende MoDiBUS verstehen sich als eine eigenständige Säule eines regional ausgebauten Systems an Beratung, Unterstützung und Hilfen. | ~~Zu Beratende können Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen sein.~~<br>MoDiBUS kennen unterstützende Ressourcen.<br>~~Bei ausschließlich beratenden MoDiBUS kann auf unterstützende Ressourcen hingewiesen werden.~~<br>~~Die Beratung ist beim Thema~~ | |
| 1/3i | Aber ihr könnt beraten und dann kommt auch was von da und da | Wenn jemand anderes kommt sind es die Jugendämter die es auf den Weg bringen – wir sind da nur in Kooperation unterwegs. | Unabhängige Team kooperieren mit anderen Angeboten der Unterstützung. | | |
| 1/3h | Ja klar. | | | | |
| 1/3i | Wenn ihr beratet, also es kommen auch Sozialpädagogen? | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Also die kommen dann nicht von uns, aber wir können sagen, wendet euch da hin, macht es so und so, und dann kommen die. Natürlich | | | ~~Unterstützung abhängig von der Bereitstellung von Ressourcen.~~<br>~~Ressourcen können in der Organisationseinheit MoDiBUS vergeben werden oder in Kooperation mit dem Jugendamt/ Schulträger~~<br>~~Es ist ein eigener Bereich für Interventionen denkbar.~~<br>~~Es gibt MoDiBUS die ausschließlich beraten.~~<br>~~In ausschließlich beratenden MoDiBUS sind keine Ressourcen für die Arbeit mit Kindern vorgesehen.~~ | |
| 1/3e | Aber es sind dann ja die Jugendämter | | | | |
| 1/3h | Ja natürlich | | | | |
| 1/3g | Wir sind da ja ganz in Kooperation unterwegs | | | | |
| 1/3h | Ja und für uns ist das, wir finden das im Moment. Das wird sich ja entwickeln, aber im Moment finden wir es total hilfreich komplett unabhängig von all dem zu sein. Wir sind unabhängig von Jugendamt, wir sind unabhängig von all diesen ganzen die da auch noch irgendwelche Aufgaben übernehmen. Wir haben Kontakt mit denen, wir pflegen den Austausch und wir können (unv.)denken, die Leute oder die Leute die sich beraten lassen fragen danach. Wie könnte ich denn. Dann können wir sagen, ja, wendet euch da hin oder wendet euch da hin oder holt die dann ran und macht es so und so. Und dann kommen die | Wir finden es gut Unabhängig zu sein, sind aber vernetzt mit dem Jugendamt und pflegen unsere Kontakte. | Unabhängige Teams müssen Kontakte v.a. zum Jugendamt zu pflegen und in Netzwerken zu arbeiten. | | |
| 1/3i | Und dann kommen noch welche | | | | |
| 1/3h | Und dann kommen die | | | | |
| 1/3g | Und wir sind ein freiwilliges Angebot. Das höre ich auch noch einmal so/wir sind ein freiwillig buchbares Angebot für Eltern und alle die in Schule tätig sind. Man kann uns anrufen und einen Termin machen, man muss bei uns keinen Antrag schreiben und wann der Fall beendet ist bestimmt der Kunde. So bei uns. | Wir sind ein freiwilliges Angebot ohne Antrag.<br>Wenn der Fall beendet ist bestimmt der Kunde. | Die Zu-Beratenden bestimmen wann die Beratung beendet ist. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3e | Das wird ja noch spannend hier (verweist auf Tischunterlagen), irgendwo war das mit der Schulleitung. Das habe ich auch so erfahren, ich fande das total hilfreich, dass die Schulleitung außen vor war. | Ich fand es total hilfreich, dass die Schulleitung der Regelschule außen vor war. Sie war auch nicht in der Beratung dabei, manchmal musste ich sogar welche herausbitten. | Es ist hilfreich, wenn die Schulleitung der Zu-Beratenden nicht bei der Beratung anwesend ist. | ~~In ausschließlich beratenden MoDiBUS liegt der Schwerpunkt auf Kompetenztransfer.~~<br>~~Ausschließlich beratende MoDiBUS verstehen sich als eine eigenständige Säule eines regional ausgebauten Systems an Beratung, Unterstützung und Hilfen.~~<br>~~Im Grundschulbereich ist seltener stark spezialisiertes Wissen notwendig.~~<br>~~In großen Landkreisen muss sich das Team auch wg. der Fahrtwege aufteilen.~~<br>~~Auf Grundlage des Angebots des MoDiBUS können Zu- Beratende frei entscheiden und behalten die~~ | |
| 1/3i | Von der Regelschule? Oder von der | | | | |
| 1/3e | Ja von der Regelschule. Und das die Schulleitung auch nicht mit in die Beratung reingegangen ist. Ich musste manches Mal auch sagen, nein sie bleiben jetzt bitte draußen. | | | | |
| 1/3h | Das entscheidet bei uns alles der Kunde. Also | Das entscheidet bei uns auch der Kunde. | Der Zu-Beratende kann entscheiden, ob die Schulleitung bei der Beratung dabei sein sollte. | | |
| 1/3e | Genau. Da habe ich dann einfach den Lehrer, den Kollegen gesprochen und habe gesagt, er hat mich jetzt angefragt/manchmal mögen die sich ja auch der Schulleitung gegenüber nicht so öffnen und sagen, ich habe da Probleme mit dem Schüler XY weil/ | Die Kollegen mögen sich der Schulleitung gegenüber auch nicht so öffnen, sie sprechen ja über Probleme mit Schüler XY… | Bei Anwesenheit der Schulleitung ist es schwieriger für die Zu-Beratenden entsprechend offen in der Beratung zu sein. | | |
| 1/3i | Sind die Kollegen Kunden oder gibt es auch | Die Kunden sind ganz unterschiedlich: Eltern, Schulbegleiter, Schulsozialarbeiter, Jugendliche, … | Zu-Beratende können Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen sein. | | |
| 1/3h | Beides, es gibt Elternkunden, es gibt Schulbegleiterkunden, es gibt Schulsozialpädagogenkunden und es gibt auch Jugendliche die selber oder geschickt durch Lehrer und möglicherweise ergibt sich daraus was je nach dem. (...) Und unsere Aufgabe ist nicht an allen Stellen klar aber an vielen und für uns macht es die Arbeit dadurch total leicht. Weil es einfach/wir können auch sagen, haben wir | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | nicht im Angebot. Also wir können auch einfach dann sagen, steht nicht in unserem Flyer, machen wir nicht. Aber wir können euch sagen wo ihr das kriegen könnt. Und das entlastet uns an ganz vielen Stellen und wir müssen keine Verantwortung übernehmen. Die Verantwortung bleibt bei denen. Sie müssen es ja/sie werden bei dem nächsten Fall wissen an wen sie sich wenden können und sie werden den nächsten Fall/es wird immer neue Schüler geben | Wir können auch sagen: Haben wir nicht im Angebot. Steht nicht im Flyer – aber wir können euch sagen wo ihr es bekommt.<br>Die Verantwortung bleibt bei dem Kunden. | Auf Grundlage des Angebots des MoDiBUS können Zu- Beratende frei entscheiden und behalten die Verantwortlichkeit über ihr Handeln. | ~~Verantwortlichkeit über ihr Handeln.~~ | |
| 1/3d | ist das ausschließlich Beratung und das ist eine ganze Menge wenn das vernünftig gemacht wird. So, dass ist halt die Grundvoraussetzung. | Das ist ausschließlich Beratung und das ist eine Menge wenn das vernünftig gemacht wird.<br>Eine vernünftige Beratung ist eine Grundvoraussetzung. | Eine gute Beratung ist Grundvoraussetzung und kann bereits viel erreichen. | | |
| 1/3h | Aber wir sind gerade an dem Punkt, dass wir uns Fragen, wird irgendwann einmal die Frage gestellt nach Sozialpädagogen die auch dann wirklich vor Ort sind und die in den Fall direkt einsteigen. Aber da sind wir bei einer anderen Säule neben uns. Also wir sind Beratung (unv.) ist das und daneben gibt es etwas anderes. Uns ist total wichtig, dass die Aufgaben klar getrennt sind. | Uns ist wichtig dass die Aufgabe klar getrennt ist und wenn nach Sozialpädagogen gefragt wird, die direkt in den Fall einsteigen, dann sollte dies eine eigene Säule neben uns. | Die Trennung der Bereiche Beratung und Unterstützung ist wichtig. Es kann auf das jeweils andere verwiesen werden. | | |
| 1/3d | Bei uns ist das im Angebot mit drinnen und wir haben uns da getrennt | Bei uns ist das Angebot mittendrin und dann haben wir uns bzgl. der Aufgaben getrennt. | Die Trennung der Bereiche kann auch auf Ebene der Aufgaben stattfinden, bei organisatorischer Einheit. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/3h | Ne nicht von/es kann durchaus sein das irgendwann einmal/im Moment gibt es das nicht aber es kann durchaus sein das da Leute/Lehrer kommen die sagen jetzt wollen wir auch einmal eine Klasseninterventi on haben. Wir brauchen jetzt mal eine Super Nanny an unserer Seite die mit uns da einmal durchführt damit wir die nächsten Male das alleine machen. Da können wir jetzt nur sagen, machen wir nicht. Aber da wäre es gut etwas neben uns zu haben wo wir sagen können, das können sie anfordern und anfragen und das müsste im Prinzip/also wir sind ja an das Förderzentrum gebunden/unsere Idee wäre/Zukunftsmusik, dass wir daneben halt verschiedene Bauteile haben die dann wiederum das rausschicken können. Das man sagen kann, ja ihr könnt auch die Intervention kriegen, aber das sind nicht wir. Wir bleiben draußen. | In Zukunft könnte es auch eine Abteilung bzgl. Interventionen geben (z.B. zur Einführung von Klasseninterventionen), die dann von Beratung aber getrennt sein sollte. | Es ist ein eigener Bereich für Interventionen denkbar. | | |
| 1/3f | Aber die Sache scheitert ja in dem Moment wenn die Ressourcen von dem Anderen nicht mehr zur Verfügung stehen. Also wenn jetzt bei der Beratung herauskäme es wäre total sinnvoll einen Sozialpädagogen durch das Jugendamt mit einzubeziehen und plötzlich hat das Jugendamt jetzt gar keine Ressourcen für diesen Sozialpädagogen, dann ist das/ | Wenn die Beratung darauf endet, dass das Jugendamt Sozialpädagogen einschalten sollte, aber die Ressourcen nicht da sind/ nicht freigegeben werden, dann scheitert es ja an der Stelle. | Die Beratung ist beim Thema Unterstützung abhängig von der Bereitstellung von Ressourcen.<br><br>Ressourcen können in der Organisationseinheit MoDiBUS vergeben werden oder in Kooperation mit dem Jugendamt/ Schulträger. | | |
| 1/3b | Das klingt ja erstmal logisch, kann ich auch gut verstehen, kann ich nachvollziehen. Wobei ich bin ja anders gestrickt. Und ich glaube Poyda ist auch anders gestrickt. Ich bin ja eher der Typ der sagt, wenn ich mich um Ressource kümmere und das auch durchsetzen kann, dass ich da was kriege, dann mache ich das doch bevor ich mich darauf verlasse andere tuen das schon. Also setze ich mich dafür ein, dass wir ins Boot | Ich bin da auch anders gestrickt: Wenn ich etwas erreichen kann, dann verlasse ich mich nicht auf andere sondern mache es selbst (hier: Ressourcen organisieren).<br><br>So habe ich Sozialpädagogen in unseren Mobilen Dienst geholt und so arbeiten wir jetzt auch | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Sozialpädagogen kriegen, die dann auch konkret unterstützen können. Oder weitergehend wie jetzt ganz neu bei uns mit im MESEO-Team, I-Helfer, Intensivunterstützer um das zu trennen von den klassischen I-Helfern, die wir dazu kriegen im Grunde vom Jugendamt, die wir aber nicht an bestimmte Kinder anbinden, sondern für besondere Maßnahmen zur Verfügung haben. | mit I-Helfern für Maßnahmen für die Gesamtklasse. | | | |
| 1/3g | Aber das wiederspricht sich ja gar nicht. Du bist ja der Schulleiter der dafür sorgt, dass dieses Baukastensystem bestückt wird | Der Schulleiter sorgt dafür dass das Baukastensystem bestückt wird. | | | |
| 1/3i | Aber Ostfriesland hat ein Jugendamt die das auch macht | Sofern das Jugendamt das auch macht. (Ressourcen freigibt). | | | |
| 1/3b | Ja und dann sage ich lieber, ich baue das bei uns mit ins MESEO-Team ein, weil ich nicht weiß was sonst passiert. Und ich stehe dafür. Fertig. Das macht das Ganze für mich einfacher, obwohl es da manchmal auch zu Vermischungen kommen kann und vielleicht auch dazu, dass ich mich selbst überfordere. Das ist durchaus möglich. Nichtsdestotrotz/ | Ich organisiere dies in den Mobilen Dienst, damit ich weiß was dort passiert. Dadurch werden einige Sachen einfacher, aber es gibt auch Vermischungen und vllt. überfordere ich mich manchmal auch selbst damit. | Beratung und Unterstützungsressourcen gemeinsam zu organisieren kann Abläufe vereinfachen, führt aber auch zu Vermischungen und Überforderung. | | |
| 1/3h | Ne aber so lange die Kollegen, die es ausführen so zu sagen wissen welchen Teil sie da gerade nehmen ist das ja nicht anders als wir das gerade gesagt haben oder? | Die Kollegen müssen wissen welchen Bereich sie bearbeiten. | Die ausführenden Kollegen benötigen klare Aufgaben. | | |
| 1/3b | Ja | | | | |

**Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS**

**Unterkategorie 1: Welche Aufgaben haben Sonderpädagogen im MoDiBUS um inklusive Bildungschancen zu schaffen?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/1b | Um darauf eine Antwort zu geben, vielleicht führt das ja auch ein bisschen zusammen. Wir gehen doch in die Beratung und oder Unterstützung um Schülerinnen und Schülern die Probleme haben in der Schule oder mit dem Lehrer Probleme zu haben, möglichst an dem Lernort weiter fördern zu können. Das ist doch das Ziel. | Schülerinnen und Schülern die Probleme haben in der Schule oder mit dem Lehrer, möglichst an dem Lernort weiter fördern zu können.<br><br>Ist nicht das Ziel. | Kinder und Jugendliche in schulischen Problemlagen vor Ort fördern<br><br>Ist nicht das Ziel aller Sonderpädagogen in MoDiBUS | Größtmögliche Teilhabe bei Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen.<br><br>~~Kinder und Jugendliche in schulischen Problemlagen vor Ort fördern~~<br><br>Die bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen vor Ort<br><br>~~im gegebenen setting.~~<br><br>~~Die bestmögliche Förderung~~ | - größtmögliche Teilhabe<br><br>- Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse<br><br>- bestmögliche Förderung vor Ort<br><br>- gemeinsame Förderung vor Ort<br><br>- Prozessplanung<br><br>- Gestaltung von Übergängen |
| 2/1i | Da würde ich mal so fragen, ist das euer Ziel? | | | | |
| 2/1g | Nein das ist nicht unser Ziel | | | | |
| 2/1d | Nein das würde ich auch so sagen. Das ist nicht unser Ziel. Wahrscheinlich nicht, nicht wahr. | | | | |
| 2/1c | Also das habe ich früher sehr ehrgeizig betrieben und habe gedacht ich scheitere oder meine Arbeit ist gescheitert wenn ein Kind dann doch an die Hermann-Nohl Schule, an die Förderschule wechseln muss. Mittlerweile sehe ich das so ein bisschen anders. Wenn es gelingt, nachdem man alles versucht hat und alles gemacht hat den Übergang harmonisch zu gestalten, dass alle damit zufrieden sind, ist das auch okay. Inklusion bedeutet für mich auch, kann auch bedeuten, dass im Einzelfall ein Kind auch mal an der Förderschule mal für eine Zeit lang dann auch tatsächlich weiter (unv.). Ich hoffe aber, dass wir weg davon kommen, dass | Wenn es gelingt, nachdem man alles versucht hat und alles gemacht hat den Übergang harmonisch zu gestalten, dass alle damit zufrieden sind, ist das auch okay.<br><br>Inklusion bedeutet für mich auch, kann auch bedeuten, dass im Einzelfall ein Kind auch mal an der Förderschule mal für eine | Alle Möglichkeiten vor Ort versuchen.<br><br>Den Übergang zur Förderschule harmonisch gestalten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Kinder zwangsweise auf eine Förderschule geschickt werden. Das ist natürlich genau richtig. Aber ich finde es auch immer wieder eine/gut , wenn gemeinsam dann an der Arbeit erkannt wird, jo wir müssen etwas neues probieren, wir brauchen für eine Zeit lang etwas anderes. | Zeit lang dann auch tatsächlich weiter (unv.)<br><br>ich finde es auch immer wieder gut, wenn gemeinsam dann an der Arbeit erkannt wird, jo wir müssen etwas neues probieren, wir brauchen für eine Zeit lang etwas anderes. | Kooperative Entscheidungsbasis bei den Maßnahmen nutzen. | ~~Ist nicht das Ziel aller Sonderpädagogen in MoDiBUS.~~<br><br>Alle Möglichkeiten vor Ort gemeinsam zu versuchen.<br>~~Es gilt vor Ort gemeinsam alles zu probieren.~~<br>~~Kooperative Entscheidungsbasis bei den Maßnahmen nutzen~~<br><br>Prozessplanung und Übergänge in oder aus notwendige/n förderliche/n settings (z.B. Förderschule ESE)<br><br>~~Den Übergang zur Förderschule~~ | |
| 2/1i | Deshalb, ich würde X (c) dann auch da ein wenig wiedersprechen. Das ist nicht Ziel ihn zu halten sondern wir müssen immer kucken, ist er zu halten, wo liegt das Problem. Und alles Probieren. Also so habe ich dich verstanden | wir müssen immer kucken, ist er zu halten, wo liegt das Problem. Und alles Probieren. | Es gilt vor Ort gemeinsam alles zu probieren. | | |
| 2/1b | Ich hätte das jetzt noch weiter ausgeführt | | | | |
| 2/1i | Weil ich denke mal wir müssen alle Möglichkeiten die wir haben | | | | |
| 2/1c | Ist schon ein wichtiges Ziel, aber das andere ist eben auch | | | | |
| 2/1h | Also bei uns ist das auch anders denn wir haben keine staatliche ES Schule. Ich weiß nicht wie das hier ist. Wir haben nur die privaten das heißt die Eltern wählen es und sie wählen es natürlich nicht. Sie wählen die Förderschule ES nicht | Die Eltern wünschen bei uns keine Beschulung an der privaten Schule mit dem Schwerpunkt ESE. | Ist eine Ergänzung des staatlichen Schulwesens, da die private Förderschule ES als Lernort von den Eltern häufig verweigert wird. | | |
| 2/1e | Also ich bin Schulleiterin an einer Privatschule und ich werde angewählt | Unsere private Förderschule ESE wird angewählt. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/1h | Bei uns nicht. Also das ist ein Unterschied. Bei uns wollen Eltern nicht. Das heißt, es ist klar, sie sind da. Die Lehrer müssen mit diesen Schülern arbeiten. Es sind ihre Schüler und in einem inklusiven Schulsystem sind sie da. Das ist ja nur die Frage, wie denn. Und dann sind wir/ich denke vielleicht ist das Ziel einfach, eine Ressource im inklusiven Schulsystem zu sein. Das, ein Angebot, das kann angefragt werden oder auch nicht. Wenn ich denke ich brauche das weil ich diesen Schüler da habe oder weil ich jetzt gerade mit meiner Klasse dieses Thema da habe oder das Problem dann kann ich das anfordern. Das ist denke ich | Bei uns sind die Kinder da, d.h. die Lehrer müssen mit ihnen arbeiten.<br>Wir sind dann eine Ressource im inklusiven Schulsystem. Ein Angebot was eingefordert werden kann. | Die private Förderschule ESE wird von den Eltern durchaus als Lernort mitgetragen.<br>Ein Übergang an den Lernort Förderschule ESE schließt sich teilweise an Beratungs- und Förderprozess in der Schule an. | ~~harmonisch gestalten~~<br>~~Ein Übergang an den Lernort Förderschule ESE schließt sich teilweise an Beratungs- und Förderprozess in der Schule an.~~<br>~~Rückführungsprozesse begleiten.~~<br>~~Ist eine Ergänzung des staatlichen Schulwesens, da die private Förderschule ES als Lernort von den Eltern häufig verweigert wird.~~<br>~~Die private Förderschule ESE wird von den Eltern durchaus als Lernort mitgetragen.~~<br>~~MoDiBUS ist ein Baustein in einer~~ | |
| 2/1g | Und ja kommt es auch immer wieder zu Punkten wo lange im Regelschulsystem dann auch mit Beratung mit dem Schüler versucht wird da. Und natürlich gibt es Schüler die/da stellen die Eltern einen Jugendhilfeantrag und wählen eine private ES Schule. Bei uns gibt es drei. Ja. So. Klar | Es kommt auch zu dem Punkt wo es lange im Regelschulsystem und mit Beratung mit dem Schüler versucht wird.<br>Und es gibt dann auch bei uns Schüler, da wählen die Eltern eine private ES Schule. | | | |
| 2/1b | Das muss auch möglich sein. Wenn ich das Ziel Inklusion beschreibe, dann heißt es ja nicht, dass ich das Ziel auch erreiche in 100% der Beratungsfälle. Sondern es gibt dann schlicht auch Grenzen. Wenn ich das ganze Spektrum der ES-Förderung sehe. Dann ist der Mobile Dienst ein Baustein. Auf dem Wege von verschiedenen Schritten. Und irgendwo steht dann möglicher weise auch die Förderschule ES. Das muss auch möglich sein. Aber wenn man sagt das muss auch möglich sein, dann muss es auch ein | Wenn ich das ganze Spektrum der ES-Förderung sehe. Dann ist der Mobile Dienst ein Baustein. Auf dem Wege von verschiedenen Schritten. Und irgendwo steht dann möglicher weise auch die Förderschule ES. Das muss auch möglich sein.<br>Dazu muss es entsprechende Angebote geben, die es aber nicht überall gibt. | MoDiBUS ist ein Baustein in einer Reihe verschiedener Angebote.<br>Die Angebote sind nicht überall gleich ausgebaut. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | entsprechendes Angebot geben und das gibt es nicht überall. | | | ~~Reihe verschiedener Angebote.~~<br><br>~~Die Angebote sind nicht überall gleich ausgebaut.~~ | |
| 2/1e | Die beste mögliche Förderung | Die beste mögliche Förderung | Die bestmögliche Förderung | | |
| 2/1d | Das würde ich auch sagen. Es geht ja darum die best. mögliche Förderung zu erreichen und in dem Setting was gerade da ist. Und dann würde man sehen ob das ausreichen wird oder nicht dann würde es halt weiter gehen. Und möglicher weise ist die best. mögliche Förderung in der ES Schule und dann ist es gut so. Dann ist es ja eigentlich auch schon unterlassene Hilfeleistung wenn das Kind nicht da hinkommt. | Es geht ja darum die bestmögliche Förderung zu erreichen und in dem Setting was gerade da ist.<br><br>Und dann würde man sehen ob das ausreichen wird oder nicht dann würde es halt weiter gehen.<br><br>Möglicher weise ist die bestmögliche Förderung in der ES Schule und dann ist es gut so. Und wenn das so ist muss das auch unbedingt gemacht werden. | Die bestmögliche Förderung im gegebenen setting.<br><br>Prozessplanung und Übergang in notwendige settings. | | |
| 2/1e | Oder das man auch mal bei der Rückführung mal den Mobilen Dienst ansprechen kann. Ich habe hier einen Schüler, den führe ich jetzt zurück, ich begleite am Anfang aber habt ihr da auch mal ein Augenmerk darauf. | Rückführungen aus der Förderschule ins Regelschulsystem zurück ist eine weitere Aufgabe. | Rückführungsprozesse begleiten. | | |
| 2/1h | Also letztendlich ja höchst mögliche Teilhabe. Für den einen ist das dann eben mal eine Auszeit an der ES Schule, für den anderen ist es die ganze Zeit dabei bleiben. Je nach dem (unv.) die Bedingungen da geschaffen sind. | Größtmögliche Teilhabe unter Rücksichtnahme der erforderlichen Bedingungen für das Kind. | Größtmögliche Teilhabe bei Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen. | | |

## Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS

## Unterkategorie 2: Womit werden die Unterschiede in der Aufgabenredefinitionen der MoDiBUS begründet?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/2i | Also wir sehen ja unterschiedliche Wege wie daran gegangen wird. Das habe ich ja jetzt verstanden. Ihr beratet und sucht Möglichkeiten der weiteren Beratung für die Kunden und versucht das zu verstehen damit die dann glücklich und zufrieden raus gehen wenn sie dann etwas kriegen wo sie dann Unterstützung kriegen. Es gibt andere Varianten, wo dann direkt reingegangen wird, sich das Kind angeguckt wird, oder man mit den Kollegen mal in der Situation das durch erlebt und neues Versucht mit den vielleicht auch zu planen. Das ist die andere Variante. Bei dem einen macht es der Sozialpädagoge bei dem anderen der Förderschulkollege. Also es sind sehr Variantenreich, diese Angebote. | Also wir sehen ja unterschiedliche Wege wie daran gegangen wird:<br>Bei dem einen macht es der Sozialpädagoge bei dem anderen der Förderschulkollege. Also es sind sehr Variantenreich, diese Angebote. | Die Angebote sind variantenreich. | ~~Die Angebote sind variantenreich.~~<br><br>~~Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen sich gut auskennen.~~<br><br>~~Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen mit Misserfolgen umgehen können und die Grenzen ihrer Tätigkeit kennen.~~<br><br>Die Ausrichtung des MoDiBUS wird vom<br>Beratungsansatz, | - individuelle(s/r) bzw. im Team vorherrschende(s/r)<br>-> Berufsauffassung<br>-> Menschenbild<br>-> Beratungsansatz<br>- gewährte Freiheiten in der Aufbauphase<br>- Erfolge<br>- Unterschiede in den lokalen Ausgangsbedingungen und Ressourcen |
| 2/2e | Der muss sehr flexibel sein.<br>Nein der muss sich gut auskennen | Der Sonderpädagoge im Mobilen Dienst muss sich gut auskennen. | Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen sich gut auskennen. | | |
| 2/2b | Der muss auch aushalten können, wenn seine Beratung eben nicht den gewünschten Erfolg hat. Das muss er aushalten können. Und dann muss er auch Manns genug sein und sagen können, hier ist Schluss, hier kommen wir mit unseren Möglichkeiten die wir in unserem Team haben nicht weiter. | Der muss auch aushalten können, wenn seine Beratung eben nicht den gewünschten Erfolg hat.<br>Er muss die Grenzen der Möglichkeiten auch benennen können. | Die Sonderpädagogen im MoDiBUS müssen mit Misserfolgen umgehen können und die Grenzen ihrer Tätigkeit kennen. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/2d | (unv.) deutlich werden, ich glaube hinter jeder Richtung steht ein Beratungsansatz. Ab das nun gewollt ist oder nicht aber es ist damit gewählt. Und wenn jemand sagt man gibt halt Unterstützung halt rein, in welcher Form auch immer, dann ist da auch einfach ein Menschenbild dahinter. Eine Idee, eine Philosophie. Auch die Idee was für eine Profession habe ich, wie fülle ich die aus. Und ich glaube das was ich ausgebe. Ob das nun bewusst ist oder nicht, das sei mal dahingestellt. Das weiß ich nicht. | ich glaube hinter jeder Richtung steht ein Beratungsansatz<br><br>Und wenn jemand sagt man gibt halt Unterstützung halt rein, in welcher Form auch immer, dann ist da auch einfach ein Menschenbild dahinter.<br><br>Auch die Idee was für eine Profession habe ich, wie fülle ich die aus. | Die Ausrichtung des MoDiBUS wird vom Beratungsansatz, dem Menschenbild und der Berufsauffassung bestimmt. | dem Menschenbild und der Berufsauffassung bestimmt.<br><br>Die Vielfalt der Arbeitsweise der MoDiBUS ist den Persönlichkeiten in der Aufbauphase geschuldet, sowie den gewährten Umsetzungsfreiheiten.<br><br>Erfolge in inklusiven settings verstärkten den Aufbau von MoDiBUS, der sich über Versuch und Irrtum beständig und vielfältig weiterentwickelte.<br>~~Im „Meisterprinzip“ können Sonderpädagogen in die Arbeit~~ | |
| 2/2i | Ich glaube die Vielfalt kommt auch dadurch zu Stande, dass dahinter diesen ganzen Menschenbildern und Philosophien stehen Menschen, die versucht haben vor Jahren etwas aufzubauen. Und das sind unterschiedliche Menschen. Ich glaube das wirklich das es an Persönlichkeiten liegt die<br>Das ist nicht von sich gekommen und auch nicht von oben von/ von unseren Vorgesetzten. Sondern das ist Vielfältig gekommen aus einer Notsituation heraus und gekoppelt an Menschen die gesagt haben mit anderen Menschen, wir müssen da was machen. Alle Projekte sind so angefangen. Und deshalb gibt es so unterschiedliche Wege. Unterschiedliche Schwerpunkte glaube ich. | Ich glaube die Vielfalt kommt auch dadurch zu Stande, dass dahinter diesen ganzen Menschenbildern und Philosophien stehen unterschiedliche Menschen, die versucht haben vor Jahren etwas aufzubauen.<br><br>Das ist Vielfältig gekommen – und nicht vorgesetzt worden - aus einer Notsituation heraus und gekoppelt an Menschen die gesagt haben mit anderen Menschen, wir müssen da was machen. Alle Projekte sind so angefangen. Und deshalb gibt es so unterschiedliche Wege. | Die Vielfalt der Arbeitsweise der MoDiBUS ist den Persönlichkeiten in der Aufbauphase geschuldet, sowie den gewährten Umsetzungsfreiheiten. | | |
| 2/2h | Und die Rahmenbedingungen. Also ich denke auch/was ich jetzt zu Letzt verstanden habe, das | Es liegt auch an den Ausgangsbedingungen/wie in | Die Ausgangsbedingungen in | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | es einfach auch die Ausgangsbedingungen/wie in einer Region überhaupt damit angefangen wurde so etwas zu machen, die sind ja auch komplett verschieden. Und dann, wer arbeitet mit, ist der Schulträger da drin, ist das Jugendamt dabei, wer hat überhaupt ein Interesse an dieser/das es weiter existiert oder das es ausgebaut wird. Das ist ja auch in jeder Region wieder komplett verschieden. | einer Region überhaupt damit angefangen wurde so etwas zu machen, die sind ja auch komplett verschieden. Ebenso die Beteiligung der Schulträger, des Jugendamtes oder anderer. | den Regionen und das Engagement der Schulträger bzw. des Jugendamtes sind sehr unterschiedlich. | ~~eingeführt werden, solange kein spezieller Beratungsansatz erworben werden muss.~~<br>Die Weiterentwicklung fand unterschiedlich statt. | |
| 2/2i | Wir wollen ja Vielfallt | Wir wollen ja Vielfalt | Die Vielfalt ist gewollt. | | |
| 2/2c | Ganz konkret bei mir. Ich war an einer Förderschule Sozial Emotional, ich bin abgeordnet worden zu Kooperationsstunden, habe da die Erfahrung gemacht, dass man eben mit Beratung und eben Unterstützung ganz viel erreichen kann und habe mir gesagt, das machst du, das baust du auf. Ihr seid da ganz anders heran gekommen, ihr seid da auch später heran gekommen mit andern Voraussetzungen, mit anderen theoretischen Hintergründen. Aber ich finde eben aus/wo war Erfolg, was hat gut geklappt, dann war das für mich einfach das Ding. Und ich merke auch jetzt eben immer, es funktioniert. Wir haben die Erfolge ganz klar. Wir können genau sagen, da wo die Mobilen Dienste sind haben wir weniger Schüler für die Förderschule und dann ist das für mich erstmal ein Erfolg. Ich will also auch gar nicht euren anderen Ansatz kritisieren. Ich kann mir das genau gut vorstellen nur auf meinem Hintergrund hat es sich so entwickelt und so ist es ja auch immer unterschiedlich gewesen. Und was ich noch einmal, was bis jetzt noch nicht heraus gekommen ist einfach/ich weiß jetzt nicht ob es hier herein passt, aber ich sage es einfach | Ganz konkret bei mir. Ich war an einer Förderschule Sozial Emotional, ich bin abgeordnet worden zu Kooperationsstunden, habe da die Erfahrung gemacht, dass man eben mit Beratung und eben Unterstützung ganz viel erreichen kann und habe mir gesagt, das machst du, das baust du auf.<br>Aber ich finde eben aus/wo war Erfolg, was hat gut geklappt, dann war das für mich einfach das Ding. Und ich merke auch jetzt eben immer, es funktioniert<br>Das was wir da so machen, dass kann im Grunde genommen jeder Förderschullehrer auch so mit geringer Vorbereitungszeit machen. Neue Kollegen wurden eingeführt, so nach dem Meisterprinzip. | Erfolge in inklusiven settings verstärkten den Aufbau von MoDiBUS, der sich über Versuch und Irrtum beständig weiterentwickelte.<br>Im „Meisterprinzip“ können Sonderpädagogen in die Arbeit eingeführt werden, solange kein spezieller Beratungsansatz erworben werden muss. | Die Ausgangsbedingungen in den Regionen und das Engagement der Schulträger bzw. des Jugendamtes sind sehr unterschiedlich.<br>Die Vielfalt ist gewollt. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | noch einmal. Das was wir da so im Osnabrücker Raum machen, dass kann im Grunde genommen jeder Förderschullehrer auch so mit geringer Vorbereitungszeit machen. Während, ihr braucht ja im Grunde genommen immer Spezialkenntnisse. Eine Ausbildung in systemischer Beratung oder so etwas. Das ist auch noch einmal wieder noch wieder eine andere Voraussetzung. Bei uns war das halt so, ich habe angefangen. Kollegen, die Stunden wurden ausgeweitet, sind zu mir gekommen und dann so ein bisschen wie ein Meisterprinzip. Die sind mit mir mitgegangen ich habe ihnen gesagt, das könnt ihr machen, das könnt ihr machen. Und dann sind die los gelegt. Und der nächste hat den nächsten wieder ausgebildet. Von daher/wir haben aber nie so die Möglichkeit gehabt, jetzt irgendwo theoretisch, dass da jemand wirklich eine Zusatzausbildung gemacht hat. War bei uns nicht. Aber es funktioniert auch. | Andere benötigen eine Ausbildung in systemischer Beratung. | | ~~Nicht alle Sonderpädagogen im MoDiBUS haben die Fachrichtung ESE studiert.~~ | |
| 2/2h | Aber sind das denn alle Förderschullehrer die auch die Fachrichtung ES haben? weil das finde ich auch noch einmal spannend weil davon gibt es ja auch nicht so viele. | Es sind nicht alle Förderschullehrer ESE die im Mobilen Dienst ESE sind | Nicht alle Sonderpädagogen im MoDiBUS haben die Fachrichtung ESE studiert. | | |
| 2/2c | Bei uns ja. Weil wir die Förderschule, die Hermann-Nohl Schule praktisch haben. Es sind aber im Nachhinein dann von den Lernschulen/Lernhilfeschulen welche dazugesagt Bramsche und so weiter/(unv) die haben auch dann eine zweite Fachrichtung. Bisher und langsam wird es ein bisschen anders, weil es auch/aber Sozial-Emotional/ | | | | |

## Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS

## Unterkategorie 3: Welche Motivation führte zur Aufnahme der Tätigkeit im MoDiBUS und erhält sie weiterhin?

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/3e | Also ich bin ausgestiegen, weil ich einfach, ich hatte ja nur sechs Stunden. Hatte aber, ich hatte 16 Schulen, die ich zu betreuen hatte und ich bin da/ich war da in der sonderpädagogischen Grundversorgung und ich war nachher so weit, dass ich jeden Mittag nach dem Schulschluss an der Grundschule bin ich noch zu einer Beratung gefahren. Und da habe ich gesagt, das geht irgendwie nicht mehr. Irgendwie will ich das jetzt nicht mehr. Und dann habe ich gesagt, ich gehe jetzt. Also ich habe mich auch auf diese Stelle wo ich jetzt bin nie beworben. Ich wurde auch abgeworben so zu sagen. | Ich bin ausgestiegen, weil ich nur sechs Stunden für 16 Schulen hatte und bin dann nach Schulschluss an der Grundschule – dort war ich in der Grundversorgung - immer noch zu Beratungen gefahren. | Zu geringe Ressourcen bedingen Überforderung und Ausstieg. | ~~Geringe Stundendeputate führen zur In-Frage-Stellung der Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten im MoDiBUS.~~<br>Zu geringe Ressourcen bedingen auch im MoDiBUS Überlastung und Ausstieg. | Demotivierend:<br>- Überlastung<br>- Entfremdung von Kindern<br>- Unwirksamkeitserleben<br>Motivierend:<br>- Befriedigung durch Tätigkeit<br>-Attraktivität der Konzepte des MoDiBUS<br>-> wird als sinnvoll betrachtet<br>- Unwirksamkeitserleben in anderen Arbeitsfeldern<br>-> in ESE Klassen kaum „Ziele“ zu erreichen |
| 2/3i | Headhunter | | | | |
| 2/3e | Ja so zu sagen. Und da habe ich dann wirklich überlegt, was machst du jetzt. Und da habe ich dann einfach gesagt okay, ich habe hier eine Baustelle und ich habe da 16 Baustellen. Und da habe ich gesagt okay, ich glaube ich gehe jetzt aus dem System raus und gehe in das andere. | An der Förderschule habe ich nur eine Baustelle, im MoDiBUS hatte ich 16. | | ~~Motivation war die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule ESE.~~ | |
| 2/3a | Ja wir waren ja im selben Beratungs und Unterstützungssystem VERDIBUS in Verden und es ging vor mehr als 10 Jahren in Verden los, Achim zog dann nach weil da eben auch der Bedarf war. Die Frage war ja wie das Ganze in Gang kam. Also es wurde in Verden an der Andreas-Schule so zu sagen das Angebot | Bei vielen Anfragen reichten die Stunden im MoDiBUS nicht aus (keine volle Lehrerstelle pro Flächenlandkreis).<br>Später wurde eine Umstrukturierung vorgenommen (Primarbereich/ | | Motivation war die Unzufriedenheit und | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gemacht, das für/in dem Bereich der Beratungs- und Unterstützungssysteme eine bestimmte Anzahl von Stunden reingegeben werden sollte und dann kam die Frage relativ schnell bei mir an weil ich ausgebildete Beratungslehrerin bin an der Förderschule. Und ja, dann habe ich das ganze zunächst einmal konzeptionell entwickelt, zusammen mit der Fachberaterin. Die war auch eine starke Impulsgeberin in dem Zusammenhang. Und dann hat das ganze seinen Lauf genommen, dann hat sich das ausgeweitet. Dann kam Achim dazu und dann waren wir zum Schluss mit vier Personen. Aber im Grunde genommen, die Problematik die von X (e) gerade angesprochen wurde, dass wir relativ viele Stunden in dem System hatten, beziehungsweise die Stunden letztlich nicht ausreichten so wie X (e) das auch geschildert hat. Bei den vielen Anfragen. Das ist ein Problem, das ist im Grunde genommen geblieben. Nun gab es mittlerweile größere Umstrukturierungen bei uns weil wir eine Trennung vorgenommen haben zwischen dem Grundschulbereich und dem Sek. I Bereich | Sek I Bereich - und die Stunden gleichzeitig aufgestockt) | | Unwirksamkeitserleben mit den Bedingungen im bestehenden Arbeitsfeld.<br><br>In einer „vollen“ Förderschulklasse ESE gibt es seltener das Gefühl Ziele zu erreichen.<br><br>Die Verhaltensprobleme der Kinder und Jugendlichen an einer Förderschule ESE sind schwieriger in Griff zu bekommen, die Problemlagen schwerwiegender und Rückschulungen geringer.<br><br>Unwirksamkeitserleben und Entfremdung von Kindern als Ausstiegskriterium aus inklusiven settings. | ->> schwerwiegendere Problemlagen<br>->> geringe Rückschulungschancen<br>- Langeweile<br>->>> Unzufriedenheit<br>- starkes Selbstwirksamkeitserleben<br>-> überschaubare Zeiträume in denen Ziele erreicht werden<br>-> schnelles Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme<br>-> stärkere Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen<br>-> kaum Disziplinprobleme bei Einzelförderung<br>-> Möglichkeit auf mehreren |
| 2/3a | Das wollte ich ganz gerne noch zu Ende bringen. Und trotz der etwas widrigen Bedingungen bin ich dabei geblieben und/weil ich einfach sehe, dass das ein sehr erfolgreiches Modell ist oder sein kann und wir auch so schon dazu beigetragen haben, dass wir doch/ja in dem Sinne wirklich erfolgreich arbeiten. Das also doch eine beträchtliche Anzahl von Kindern dadurch nicht auf eine spezielle Schule für Erziehungshilfe musste oder eine spezielle Einrichtung. Also die Erfolge sind schlicht weg einfach da gewesen und es kam in meinem ganz konkreten Fall dazu, dass ich mich doch relativ | Trotz der widrigen Umstände bin ich dabei geblieben, weil das ein sehr erfolgreiches Modell ist oder sein kann.<br>z.B. weniger Kinder nicht in spezielle Einrichtungen oder in die Förderschule ESE mussten.<br><br>Ich fühlte mich durch meine Beratungslehrerausbildung auch | Erfolge des MoDiBUS motivieren trotz geringer Ressourcen weiterzuarbeiten.<br><br>Ein Erfolg ist, dass weniger Kinder an ihrer Schule verbleiben konnten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gut vorbereitet fühlte eben durch diese Ausbildung zur Beratungslehrerin. Muss ich schon sagen. Und das ist generell ein Problem, das wir immer wieder merken. Das in dem Bereich der Mangel an Fortbildungsangeboten die wirklich von Oben gesetzt werden oder irgendwie uns ermöglicht werden nicht gegeben ist. Oder das eben diese Angebote nicht vor liegen. Und auch die Kollegen und auch ich das im Grunde genommen privat organisiert haben. Da denke ich müsste viel mehr passieren. | relativ gut vorbereitet für diese Aufgabe.<br><br>Es gibt ein Mangel an Fortbildungsangeboten für Mitarbeiter in MoDiBUS, die dann viele privat organisieren mussten. | Die Beratungslehrerausbildung bereitet auf Aufgaben im MoDiBUS vor.<br><br>Sonderpädagogen im MoDiBUS erhalten zu wenig Fortbildungsangebote und organisieren diese dann privat oder für das Team vor Ort. | Die Tätigkeit in der Grundversorgung wurde als Langweilig/ Unbefriedigend erlebt, die im MoDiBUS als bereichernd. | Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …)<br>- Erfolge<br>-> geringere Überweisung an ESE Schule<br>- Freude an der Arbeit im Team,<br>- große Flexibilität<br>- Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung.<br>- Anspruch eine Überweisung zu verhindern<br>- sich auf neue Situation einzulassen (vs. Langeweile)<br>- Interesse an Beratung<br>- Chance beratend tätig zu sein |
| 2/3c | Geht um Motivation. Meine Motivation war eigentlich, die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule. Das ich gesagt habe, es kann nicht sein das wir/das da ein Kollege fährt und einsammelt und die dann kaum wieder runter kommen. Ich habe gesagt wir müssen auf jeden Fall/wir können nicht also nicht eine Förderschule Sozial Emotional nur haben, wenn wir vorher nachweisen können, dass wir ganz viel getan haben, dass die nicht zu uns kommen müssen. Und das gab es vorher im Prinzip nicht. Und da war das Schüler eigentlich auch/oder Kinder eben auch gegen den Elternwillen sehr schnell bei uns waren teilweise. Da habe ich gedacht, wir müssen auf jeden Fall diese Säule Hermann-Nohl Schule haben, Förderschule. Aber wir müssen etwas vorschalten. Kein Kind darf einfach so weil es zumal in einer schwierigen Situation ist<br><br>oder irgendwie eine momentane Geschichte (unv.) man muss wirklich guten, man muss sagen können es ist alles unter (unv.) Beratung und eben auch Unterstützung. So habe ich das dann | Meine Motivation war eigentlich, die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule.<br><br>wir können eine Förderschule Sozial Emotional nur haben, wenn wir vorher nachweisen können, dass wir ganz viel getan haben, dass die nicht zu uns kommen müssen.<br><br>Da waren teilweise die Kinder - auch gegen den Elternwillen - sehr schnell bei uns. | Motivation war die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule ESE.<br><br>Die Motivation besteht aus dem Anspruch, vor einer Überweisung an die Förderschule ESE, diesen mit allen Mitteln zu verhindern. | Die Tätigkeit im MoDiBUS wurde als konzeptuell attraktiv und sinnvoll eingeschätzt.<br><br>~~Das Selbstwirksamkeitserleben im MoDiBUS hält die Motivation aufrecht~~<br><br>~~Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Arbeitsfeld der~~ | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | eben auch entstanden und das zeigt sich ja auch, dass das ganz gut klappt. (unv.) | | | ~~MoDiBUS ist motivierend.~~ | |
| 2/3g | Ja ich bin auch gestartet aus einer ganz tiefen Unzufriedenheit aus meiner vorherigen Situation. Ich war auch in mehreren inklusiven Settings eingesetzt auch unter widrigen Gelingens Bedingungen wurde ich mal sagen. Also mit wenig Stunden und aufgefasert und und und. All das wie das eben so ist. Und ich habe mich in diesen Settings sehr unwirksam gefühlt und mit sehr wenig Beziehung zu Schülern. Also ich/das ging für mich gar nicht mehr und ich dachte, das kann nicht dreißig Jahre noch so weiter gehen für mich. Und ich hatte schon viele Jahre vorher, als ich noch glückliche Klassenlehrerin<br><br>einer/Früher, als ich noch durfte/also aus diesen Zeiten, da habe ich schon zwei Jahre Beratungsausbildung gemacht und dann kam die glückliche Fügung (...) um die Ecke. Und diese Chance zum Absprung habe ich genutzt | Ich bin auch gestartet aus einer ganz tiefen Unzufriedenheit aus meiner vorherigen Situation. Ich war in mehreren inklusiven Settings eingesetzt - unter widrigen Gelingens Bedingungen. (wenig Stunden und aufgefasert …)<br><br>Und ich habe mich in diesen Settings sehr unwirksam gefühlt und mit sehr wenig Beziehung zu Schülern.<br><br>Früher, da habe ich schon zwei Jahre Beratungsausbildung gemacht und habe dann die Chance zum Absprung genutzt. | Unwirksamkeitserleben und Entfremdung von Kindern als Ausstiegskriterium aus inklusiven settings.<br><br>Interesse an/ Ausbildung in Beratung führten dazu in MoDiBUS einzusteigen. | Selbstwirksamkeit ist der zentrale motivierende Aspekt.<br><br>Das Selbstwirksamkeitsgefühl ist geprägt von<br><br>überschaubaren Zeiträumen in denen Ziele erreicht werden,<br><br>dem schnelleren Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme,<br><br>der stärkeren Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen,<br><br>kaum Disziplinproblemen bei Einzelförderung,<br><br>der Möglichkeit auf mehreren Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …).<br><br>Erfolge des MoDiBUS (z.B. | |
| 2/3e | Also ich war in der sonderpädagogischen Grundversorgung und fande das da total langweilig. Und war dann froh als ich das Angebot kriegte (unv.) und konnte mich dann auch austoben. Aber das war nachher/irgendwie wurde das dann zu viel. Aber das war einfach/man war nicht mehr Klassenlehrer. Ich hatte dann zwei Schulen oder drei Schulen und da bin ich immer hin und her gerast. Zwischen den Pausenzeiten (unv.) fahren. Und irgendwann/man war nirgendwo richtig angebunden. man war nirgendwo mehr beheimatet. Man war mal da und mal da aber irgendwo gehörte man nirgendwo so richtig hin. Und da bot sich das gerade mit dem Mobilen | Ich war in der sonderpädagogischen Grundversorgung und fand das da total langweilig. Und war dann froh als ich das Angebot kriegte und konnte mich dann im MoDiBUS austoben – nur das es dann zu viel wurde. | Die Tätigkeit in der Grundversorgung wurde als Langweilig/ Unbefriedigend erlebt, die im MoDiBUS als bereichernd. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Dienst und das fande ich dann auch spannend. War also auch gut. Ich habe das eine Zeit lang auch gerne gemacht und ich arbeite jetzt auch gerne mit dem Team zusammen. Also auch kooperationsmäßig, (unv.) nicht nur Kinder kriege da/wo eben auch schon vorher ganz viel gelaufen ist und ich bin dann die Station die sie dann ein bisschen auf/versucht die auf den Weg zu bringen um sie dann auch wieder zurück zu schulen. | | | geringere Überweisungszahlen an FöS ESE) motivieren, trotz geringer Ressourcen, weiterzuarbeiten.<br>~~Ein Erfolg ist, dass weniger Kinder an ihrer Schule verbleiben konnten.~~ | |
| 2/3h | Also ich war auch in fünf RIK Schulen gleichzeitig, das fande ich auch sehr unzufrieden stellend, und dann hatte ich auch die Chance den Mobilen Dienst dazu zu nehmen noch. Das habe ich gemacht, auch mit sechs Stunden angefangen, dann auf neun aufgestockt, dann auf elf aufgestockt. Aber das klingt so ähnlich wie bei dir. Und während ich dann im Mobilen Dienst war, also ich war die einzige in Göttingen die das gemacht hat, und da war für mich klar, es kann sinnvolle Arbeit sein, aber nicht so. Und daraus hat sich dann da Konzept entwickelt und dadurch hat sich ein Gerüst entwickelt und dann haben wir halt die Stelle dazu bekommen. Und es war auch diese Grundunzufriedenheit und dieses was mich dann jetzt dabei hält ist einfach dieses Gefühl jetzt wieder wirksam zu sein. Im RIK habe ich mich nicht wirksam gefühlt. Also das ist jetzt/ich bin jetzt wieder wirksam und selbstbestimmt bin ich auch (unv.) fühlt sich gut an. | Also ich war auch in fünf RIK Schulen gleichzeitig, das fand ich auch sehr unzufrieden stellend, und dann hatte ich auch die Chance den Mobilen Dienst dazu zu nehmen noch. Das habe ich gemacht, auch mit sechs Stunden angefangen, dann auf neun aufgestockt, dann auf elf aufgestockt – aber zunächst alleine<br>Mir wurde klar, es kann sinnvolle Arbeit sein, aber nicht so. Dann wurde ein Konzept entwickelt und es kam eine Stelle dazu.<br>Was mich jetzt dabei hält ist dieses Gefühl jetzt wieder wirksam zu sein.<br>und selbstbestimmt bin ich auch<br>und das (unv.) fühlt sich gut an. | Geringe Stundendeputate führen zur In-Frage-Stellung der Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten im MoDiBUS.<br>Das Selbstwirksamkeitserleben im MoDiBUS hält die Motivation aufrecht. | Motivierend und entscheidend zum stärkeren Engagement im MoDiBUS waren<br>die Freude an der Arbeit im Team,<br>die große Flexibilität und<br>die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung.<br>~~Eine Basis des Austausches verhindert Isolierung. Diese ist mit viel Energie zu~~ | |
| 2/3f | Es wird ja jetzt, also die Nennung immer alles Bedingungen die eher in die Richtung gehen/oder Argumentation, das vorherige | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | System war irgendwie unbefriedigend deswegen gehe ich dann in eine andere Form. Aber ich finde das ist ja durchaus auch eine sehr nachvollziehbare Argumentation, weil das vorherige System war ja noch gar nicht bekannt. Also ich konnte ja nicht/oder sie konnten damals alle nicht damals sagen, ich gehe in den Mobilen Dienst weil mich da das und das und das und das erwartet/ | | Die Tätigkeit im MoDiBUS wird als konzeptuell attraktiv und sinnvoll eingeschätzt. | ~~entwickeln und als Ritual zu etablieren.~~ | |
| 2/3g | Doch | | | Die Motivation besteht aus dem Anspruch, vor einer Überweisung an die Förderschule ESE, diesen mit allen Mitteln zu verhindern. | |
| 2/3f | doch das war schon klar? das System gab es GÖBUS gab es schon bevor sie/ | | | | |
| 2/3g | Nein aber, aber ich habe mich für dieses Konzept entschieden. Also ich hatte nicht vor so zu sagen vom Regen in die Traufe zu kommen, das eine zu verlassen für die nächste Grütze, so zu sagen. Sondern ich habe/also da | | | | |
| 2/3f | Also eine bewusste Entscheidung für das was GÖBUS quasi an Arbeitsmöglichkeiten/okay | | | Bei Bereitschaft sich auf neue Situationen einzulassen ist das Arbeitsfeld des MoDiBUS sehr motivierend. | |
| 2/3g | Ja. Konzeptuell. Absolut | | | | |
| 2/3d | Bei mir ist es eher anders herum gelaufen. Also erst bin ich halt freundlich gefragt worden ob ich es denn nicht übernehmen wollte. Ich habe es denn gemacht, da war ich noch Klassenlehrer und habe immer mehr Stunden bekommen bei MESEO. Dann habe ich noch den Fachberater dazu gekriegt und irgendwann habe ich gedacht, das macht ja echt richtig Spaß mit den Leuten zu arbeiten und es ist eine unheimliche Flexibilität und es bietet ganz viele Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung. Und so war dann | Ich bin gefragt worden, habe mit einigen Stunden angefangen, war aber auch gleichzeitig noch Klassenlehrer. Dann kamen immer mehr Stunden dazu und auch die Fachberatung Inklusion.<br>Es hat mir dann richtig Spaß gemacht mit den Leuten zu arbeiten, die unheimliche Flexibilität und die | Motivierend und entscheidend zum stärkeren Engagement im MoDiBUS waren<br>die Freude an der Arbeit im Team,<br>die große Flexibilität und<br>die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung. | Interesse an Beratung und | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ganz klar zu sagen, gut, das ist ein Schwerpunkt für mich. Also eigentlich raus aus der Schule und mehr rein. Aber letztlich auch nur raus aus der Schule weil es mir dann eben eigentlich eine hohe Flexibilität ermöglicht sonst haut das nicht hin. Ich kann nicht weder das eine noch das andere machen. | Möglichkeiten für die eigene persönliche Entwicklung.<br><br>Für mich geht nur das eine (Beratung oder Klassenlehrer), sonst fehlt die Flexibilität. | Die motivierenden Vorteile sind mit der Entscheidung für ein Arbeitsfeld verbunden. | entsprechende Vorbildung.<br><br>~~Die Beratungslehrerausbildung bereitet auf Aufgaben im MoDiBUS vor.~~ | |
| 2/3i | Ich glaube das ist auch ein/die Frage war ja, was motiviert weiter. Ich glaube, dass ist wenn man sich dann entschieden hat, mehr oder weniger bewusst, aber zu mindestens/in dem was Erfahrung gesammelt hat und auch das Gefühl hat, das es ein Arbeitsbereich ist den man ausfüllen kann. Ich glaube das ist ganz wichtig. Wenn man vermisst, dass man Klassenlehrer ist, dann ist das wahrscheinlich so auf Dauer nicht zufriedenstellend. Wenn man aber bereit ist und Spaß daran hat an neuen Situation die was mit der eigenen Arbeitstätigkeit auch zu tun haben. Aber man kommt in neue Situationen und ich denke mal/das was bei uns immer gefordert wird ist diese Fortbildung an Beratung die noch gewünscht wird und dazu kommen soll. Einfach um so ein bisschen so/das ist ein anderer Arbeitsschwerpunkt, der braucht dann was und da entsteht auf einmal irgendwas, wo man sagt da möchte ich gerne noch mehr haben. Das ist so ein Motiv, also es sind nicht die negativ Gefühle das ich mit meiner Beratung nicht weiter komme. Weil wenn das überhandnimmt, dann ist das auch schwierig auszuhalten. Und ich glaube das ist eine Situation des Austausches den man haben muss und das ist das schwierige die zu entwickeln und zu halten. Das ist meine Erfahrung. Und das hat wieder etwas mit organisatorischen Sachen zu tuen. Weil vereinzelt | Es motiviert einen, Erfahrungen gesammelt zu haben und das Gefühl dann zu bekommen das es ein Arbeitsbereich ist den man ausfüllen kann.<br><br>Wenn man vermisst, dass man Klassenlehrer ist, dann ist das wahrscheinlich so auf Dauer nicht zufriedenstellend.<br><br>Bereitschaft und Spaß an neuen Situationen sind wichtig.<br><br>Und ich glaube das ist eine Situation des Austausches den man haben muss und das ist das schwierig die zu entwickeln und zu halten. Die muss organisiert werden, um nicht zu vereinzeln. | Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Arbeitsfeld der MoDiBUS ist motivierend.<br><br>Es ist wichtig sich von der Unterrichtstätigkeit und Klassenführung loszusagen.<br><br>Bei Bereitschaft sich auf neue Situationen einzulassen ist das Arbeitsfeld des MoDiBUS sehr motivierend.<br><br>Eine Basis des Austausches verhindert Isolierung. Diese ist mit viel Energie zu entwickeln und als Ritual zu etablieren. | ~~Interesse an/ Ausbildung in Beratung führten dazu in MoDiBUS einzusteigen.~~<br><br>~~Die motivierenden Vorteile sind mit der Entscheidung für ein Arbeitsfeld verbunden.~~<br><br>~~Es ist wichtig sich von der Unterrichtstätigkeit und Klassenführung loszusagen.~~ | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ist das auch wieder schwer. Dann haben wir gar nicht mehr den Überblick, haben wir eine gemeinsame Idee wie wir arbeiten wollen in der Region, da würde jeder einzeln weg schweben. | | | ~~Sonderpädagogen im MoDiBUS erhalten zu wenig Fortbildungsangebote und organisieren diese dann privat oder für das Team vor Ort.~~<br><br>~~Als Lehrer an der Förderschule ESE wird der Förderprozess autonomer erlebt.~~ | |
| 2/3c | Ich wollte auch nur ganz kurz. Also das ist auch gerade schon gefallen. Das Wort Selbstwirksamkeit. Das ist für mich ein ganz zentraler Punkt seit dem ich diese Arbeit mache, habe ich das Gefühl, ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen. Das habe ich als Lehrer gerade mit schwierigen Kindern/mit 12 Kindern in der Klasse/oder 13-14 Kindern in der Klasse habe ich das Gefühl ganz selten gehabt. Das ich wirklich etwas verändern kann. Die Arbeit im Mobilen Dienst ist überschaubarer und ermöglicht schneller zu merken, wo klappt es und wo klappt es nicht. Und das ist einfach/Selbstwirksamkeit ist da ein ganz ganz zentraler Punkt. (...) Erfolg, gute Rückmeldung. | Das Wort Selbstwirksamkeit. Das ist für mich ein ganz zentraler Punkt seit dem ich diese Arbeit mache, habe ich das Gefühl, ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen.<br><br>Das habe ich als Lehrer gerade mit schwierigen Kindern/mit 12 Kindern in der Klasse/oder 13-14 Kindern in der Klasse habe ich das Gefühl ganz selten gehabt.<br><br>Die Arbeit im Mobilen Dienst ist überschaubarer und ermöglicht schneller zu merken, wo klappt es und wo klappt es nicht. Und das ist einfach/Selbstwirksamkeit ist da ein ganz ganz zentraler Punkt. (...) Erfolg, gute Rückmeldung. | Selbstwirksamkeit ist der zentrale motivierende Aspekt.<br><br>Das Selbstwirksamkeitsgefühl ist geprägt von<br><br>überschaubaren Zeiträumen in denen Ziele erreicht werden,<br><br>dem schnelleren Feststellen von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme,<br><br>der stärkeren Kontrollmöglichkeit der eigenen Maßnahmen,<br><br>kaum Disziplinproblemen bei Einzelförderung,<br><br>der Möglichkeit auf mehreren Ebenen agieren zu können (Kind, Eltern, Lehrkräfte, …).<br><br>In einer „vollen“ Förderschulklasse ESE gibt es seltener das | | |
| 2/3f | Liegt das dann nicht auch an der Zielgruppe ein bisschen? das Schüler an einer Förderschule ja meistens noch einmal in besonderem Maße von Problemen betroffen sind in der emotionalen und sozialen Entwicklung. | | | | |
| 2/3c | Ja sicher auch. Aber für mich ist es so, dass ich die Variablen besser bestimmen kann bei meiner Arbeit. Ich kann erstmal mit einzelnen Kindern, | ich kann die Variablen besser bestimmen kann bei meiner Arbeit. Ich arbeite mit einzelnen | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ich habe nicht dieses Disziplinproblem. Ich kann auf die einzelnen Kinder einwirken, ich kann auf die Erwachsenen einwirken, ich kann koordinieren, ich kann Leute zusammen bringen und sehe schneller, das hat geklappt. Natürlich klappt es auch mal nicht. Aber wie wir Erfolge/habe ich, sehe ich schneller und deutlicher, kriege besser rückgemeldet und habe so eher das Gefühl, so das hat geklappt. Den Fall schließt du ab. Gut. Neuer Fall. Während Unterricht jeden Tag mit den gleichen verhaltensgestörten Kindern ist einfach ein Fass ohne Boden. Man braucht sich auf, man hat immer das Gefühl, man kommt eigentlich nicht weiter. Zumal die Kinder heute ja auch dann oft noch schwieriger sind, Zurückschulungen sehr viel weniger noch geworden sind als früher. In den ersten Jahren habe ich die Hälfte jedes Jahr zurück geschult. Das geht alles nicht mehr. Von daher, jetzt habe ich eher das Gefühl, so du hast einen Erfolg, du kriegst/ | Kindern, dann gibt es erstmal kaum Disziplinprobleme.<br>Ich kann auf die einzelnen Kinder einwirken, ich kann auf die Erwachsenen einwirken, ich kann koordinieren, ich kann Leute zusammen bringen und sehe schneller, ob etwas klappt und kann die Beratung/ Unterstützung weiter entwickeln/anpassen oder eben beenden.<br>Als Klassenlehrer an der Förderschule ESE hatte ich eher das Gefühl nicht weiter zu kommen. Ein Fass ohne Boden.<br>Die Kinder sind schwieriger, es gibt weniger Zurückschulungen. | Gefühl Ziele zu erreichen.<br>Die Verhaltensprobleme der Kinder und Jugendlichen an einer Förderschule ESE sind schwieriger in Griff zu bekommen, die Problemlagen schwerwiegender und Rückschulungen geringer<br>Als Lehrer an der Förderschule ESE wird der Förderprozess autonomer erlebt. | | |
| 2/3f | Ist eine andere Rolle auch innerhalb des Prozesses, des Förderprozesses. Ja. | | | | |
| 2/3c | Autonomer, aber ich würde hauptsächlich Selbstwirksamkeit. Ich habe das Gefühl ich erreiche etwas in überschaubaren Zeiträumen. | Im Förderprozess bin ich autonomer. Entscheidend ist aber die Selbstwirksamkeit: Ich habe das Gefühl ich erreiche etwas in überschaubaren Zeiträumen. | | | |

**Oberkategorie 2: Zur Aufgabenredefinition von Mitarbeiter_innen im MoDiBUS**

**Unterkategorie 4: Welches sind entscheidende Kompetenzen und Eigenschaften der Sonderpädagogen in MoDiBUS?**

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/4a | Also ich sage mal, ich halte Dialogfähigkeit für extrem wichtig, in Verbindung mit Offenheit und auch einer Moderationsfähigkeit. Weil wir ja eben auch verschiedenste Teilnehmerpersonen unterschiedlichster Couleur zusammen bringen müssen und kucken müssen das wir alle in ein Boot bekommen und irgendwo eine gemeinsame Linie irgendwie erreichen im Interesse des Kindes. | Dialogfähigkeit<br>Offenheit<br>Moderationsfähigkeit | Dialogfähigkeit<br>Offenheit<br>Moderationsfähigkeit | Dialogfähigkeit<br>Neugier<br>Offenheit<br>~~Offenheit~~<br>Toleranz<br>~~Das Gegenüber so annehmen wie es ist.~~<br>Gelassenheit<br>Moderationsfähigkeit<br>Kooperationsfähigkeit<br>Empathie<br>~~Empathie ist ein wesentlicher~~ | - Beratungskompetenz<br>-> Feldwissen ESE<br>-> Beratungsansatz<br>-> Umsetzung (z.B. im Gespräch auf Meta- Ebene gehen zu können)<br>-> Empathie<br>-> Selbstreflexion<br>- Moderationsfähigkeit<br>- Dialog- und Kooperationsfähigkeit<br>- Offenheit<br>- Neugier<br>- Gelassenheit |
| 2/4b | Kooperationsfähigkeit, Gelassenheit und hohe Toleranz. | Kooperationsfähigkeit<br>Gelassenheit<br>Toleranz | Kooperationsfähigkeit<br>Gelassenheit<br>Toleranz | | |
| 2/4c | So jetzt (...)ich kann da im Grunde nicht mehr so viel zu/doch im Grunde ist es das. | | | | |
| 2/4d | Dann erweitern wir das noch ein bisschen wir haben ja noch ein bisschen was. Neugier, Empathie und Offenheit. | Neugier<br>Empathie<br>Offenheit | Neugier<br>Empathie<br>Offenheit | | |
| 2/4e | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | Das Gegenüber so annehmen wie es ist. | | |
| 2/4f | Ich würde es eher unter dem Stichwort Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE zusammenfassen. All das, was wahrscheinlich die Vorwehen und | Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE | Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | wahrscheinlich die Nachwehen (unv.) würde ich nach Ausschluss sagen. Also. | | Empathie ist ein wesentlicher Bestandteil von Beratungskompetenz. | ~~Bestandteil von Beratungskompetenz~~<br><br>Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE<br><br>Die Fähigkeit auf die Meta- Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs<br><br>Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz<br><br>Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | - abgestimmtes Vorgehen im Team |
| 2/4e | Da kann einer Beratungskompetent sein aber nicht empathisch oder? | | | | |
| 2/4f | Ich würde sagen das ist ein wichtiger Bestandteil von Beratungskompetenz. Wenn jemand nicht empathisch ist, wird der es wahrscheinlich schwer haben zu beraten. | Empathie ist ein wesentlicher Bestandteil von Beratungskompetenz. | | | |
| 2/4g | Ja ich bin da bei der Fähigkeit auf die Metaebene zu gehen und zwar das grundsätzlich immer wieder zu tun und das während Beratung zu tuen | Die Fähigkeit auf die Meta-Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs | Die Fähigkeit auf die Meta- Ebene zu gehen, v.a. während des Beratungsgesprächs | | |
| 2/4h | Ja, Selbstreflexion und Beratungskompetenz | Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz | Selbstreflexion<br><br>Beratungskompetenz | | |
| 2/4i | Ja vielleicht muss man auch noch die Fähigkeit haben im Team zu arbeiten weil sagen wir mal nicht nur die/also sich zu verständigen auf so eine Art Vorgehensweise. Das nicht jeder ganz alleine nur seinen eigenen Striegel macht. Aber das ist bestimmt schon gesagt worden vorher mit irgendeinem Fremdwort. | Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | Ein gleiches, abgesprochenes Vorgehen der Teammitglieder | | |

## Oberkategorie 3: Hinweise zur Weiterentwicklung der MoDiBUS in Niedersachsen

| Kategorie | Auswertungseinheit | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion I | Reduktion II |
|---|---|---|---|---|---|
| 3f | Ich (unv.) Vielfalt (unv.) in der praktischen Arbeit passiert. (unv.) die Ausrichtung des (unv.) an unterschiedlichen Standorten. Ich glaube es wird schwer sein, ein Format zu formulieren welches sich dann auf ganz Niedersachsen übertragen lässt. Oder wo dann alle hinterher sagen, okay, so machen wir das und dann ist das auch wieder (unv.) | Ich glaube es wird schwer sein, ein Format zu formulieren welches sich dann auf ganz Niedersachsen übertragen lässt. | Es ist schwierig ein einziges gültiges MoDiBUS Modell für Niedersachsen zu entwickeln. | Der Wunsch in den selbst entwickelten Strukturen weiter zu arbeiten ist sehr groß.<br>Es ist schwierig ein einzig gültiges MoDiBUS- Modell für Niedersachsen zu entwickeln.<br>Eine einheitliche Form erschwert die Anpassung vor Ort.<br>MoDiBUS könnten Bestandteile in einem nach regionalen Bedingungen und klaren Aufgabenverteilungen ausgestalteten Baukastensystems sein. | - regional angepasste Lösungen<br>- der Förderplan als Dokumentations- und Evaluationsgrundlage<br>- Verlässlichkeit des Angebotes<br>- Schwerpunkt in der Prävention (vs. Überfrachtung mit anderen Aufgaben) |
| 3d | (unv.) da steckt der Schwerpunkt auf Förderplan sortiert. Förderplan oder Dienstberatung(unv.) als nicht das ist eine Beratung Beratung Beratung, ohne dass sich das in irgendeiner Form auswirkt. So, dass das dann auch tatsächlich verschriftlicht wird als Beratungsprotokoll, dass das ein Qualitätsmerkmal ist, Beratungsprotokoll gleich Förderplan und daran wird man in sechs Wochen weiter arbeiten. | Es sollte so sein, dass das Beratungsprotokoll, ein Qualitätsmerkmal ist – dieses Protokoll ist ein Förderplan und daran wird man in sechs Wochen weiter arbeiten. | Das Beratungsprotokoll in Form eines Förderplanes sollte das Qualitätsmerkmal in einem darüber evaluierten Förderprozess sein. | | |
| 3b | Da mache ich noch einmal ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. | Bestätigung | | | |
| 3d | Und das von dir. | | | | |
| 3e | Das ist also/das würde ich auch mit unterschreiben, also das das irgendwie was Konkretes ist wonach man dann auch arbeitet. Nachguckt wie ist es denn gelaufen und man guckt dann nach einer gewissen Zeit noch einmal da drauf. Und das das nicht nur in so einem Geplänkel ist, man hat sich nett ausgetauscht sondern das man auch sagt, okay bis zum | Das Festhalten von etwas Konkretem, z.B. konkrete Aufgaben oder Absprachen, was man dann sich später wieder anschaut. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | nächsten Mal wollen wir das und das machen. Konkrete Aufgaben. | | | Das Beratungsprotokoll in Form eines Förderplanes sollte das Qualitätsmerkmal in einem darüber evaluierten Förderprozess sein.<br><br>Die MoDiBUS müssen für die Zu-Beratenden ein verlässliches Angebot sein.<br><br>Gute Angebote sind vor Ort zu entwickeln und mit standortspezifischen Ressourcen auszustatten.<br><br>Die Ressourcen müssen so berechnet sein, dass die MoDiBUS die Anfragen bewältigen können und die Zu Beratenden | |
| 3h | Also ich finde es auch ganz wichtig regionale Lösungen zu haben und auch zu kucken, wie sind die Bedingungen da und diese auch einfach zu nutzen. Und dann eben auch zu individuellen Lösungen für die Region zu kommen und die auch dann so auch aus zu gestalten wie es da gebraucht wird. Wir haben ja auch drum herum um Göttingen noch keine installierten Sachen, die sind jetzt gerade noch dabei. Aber die wollen nicht kopieren, sondern die entwickeln selber und ich finde es ganz wichtig. Und dann auch/also, mir gefällt die Idee des Baukastens, weil es da klare Aufgabentrennungen gibt und das für uns alle einfacher macht. | Es sollten regionale Lösungen sein, die die Bedingungen vor Ort gut ausnutzen.<br><br>Vielleicht in einem Baukastensystem mit klaren Aufgabenverteilungen. | MoDiBUS könnten Bestandteile in einem nach regionalen Bedingungen und klaren Aufgabenverteilungen ausgestalteten Baukastensystems sein. | | |
| 3g | Und mir gefällt die Idee von draufschreiben was drin ist. Und das im Angebot zu haben, all das. Das ist eine unendlich supergeile Vielfalt. | Man sollte deutlich aufschreiben was drin ist (im Baukasten) und dies dann im Angebot haben. | | | |
| 3i | Mir gefällt die Idee Baukasten auch, nur da muss auch was sein. Also es muss irgend etwas da sein. Das ist echt meine Sorge bei bei all dem was genannt wurde. Die Ressourcen spiele/man will nicht immer darauf herum hauen, das liegt gar nicht nur an der Menge. Aber ich finde Ressourcen sind etwas wichtiges und ich habe manchmal das Gefühl, also wenn ich jetzt mir vorstelle es kommt vom Kultusministerium eine Vorgabe, ein Erlass wie der Mobile Dienst zu organisieren sei, denke ich schränkt der die Vielfalt ein. Alles was ich im Moment erlebe/es sind Erlasse da wie viele Stundenwelches Kind/das ist ja gar keine impulsive Geschichte. Aber diese Rucksackstunden. Nur das wird | Dazu müssen die entsprechenden Ressourcen gestellt werden.<br><br>Ich finde einfach wir müssen eine solide Basis haben, dass man auch weiß, ich hetze nicht nur hinterher und kann auch ein Ende finden. Weil sonst hast du so viele Baustellen und das finde ich fatal. Wenn die Leute uns kaputt gehen. | Die Ressourcen müssen so berechnet sein, dass die MoDiBUS die Anfragen bewältigen können und die Zu Beratenden ausreichend Unterstützung erhalten. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | schon wieder ausgehebelt aus finanziellen Gründen. Ich habe das Gefühl, wir brauchen auch Ressourcen. Nicht nur eine hohe Bereitschaft zur Selbstausbeutung, wie du sie ja auch beschrieben hast. Die ist natürlich auch dabei aber die ist insgesamt dabei egal wo du arbeitest. Im schulischen Bereich musst du auch mehr rein geben als du immer auch in Stunden abrechnen kannst. Ich finde einfach wir müssen eine solide Basis haben, dass man auch weiß, ich hetze nicht nur hinterher und kann auch ein Ende finden. Weil sonst hast du so viele Baustellen und das finde ich fatal. Wenn die Leute uns kaputt gehen. Sowohl auf der einen Seite als auch wir als Berater. (unv.) (...). Also wenn ihr schon was schreibt für das Kultusministerium jetzt hier | | | ausreichend Unterstützung erhalten.<br>Die MoDiBUS dürfen nicht mit Aufgaben überfrachtet werden, z.B. die Abdeckung von Zusatzbedarfen, sondern Schwerpunktmäßig im präventiven Sinne arbeiten. | |
| 3e | Also ich glaube, wenn es nachher so etwas einheitliches gibt, das macht das alles viel schwieriger weil dann hat man keine Möglichkeiten mehr das an seinen Gegebenheiten vor Ort anzupassen. | Etwas Einheitliches macht es schwieriger es an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. | Eine einheitliche Form erschwert die Anpassung vor Ort. | | |
| 3f | Und die Frage ist ja auch immer wie kommen Veränderungen dann bei dem Kunden letztendlich auch an. Also wenn man jetzt ein bestimmtes Modell hat sich etablieren, ein bestimmtes Angebot hat sich etabliert und wenn man jetzt quasi sagt okay wir machen es aber ab nächstem Jahr mal ganz anders dann/ | Die zeitliche Kontinuität eines Angebotes ist für den Kunden sehr wichtig. | Die MoDiBUS müssen für die Zu- Beratenden ein verlässliches Angebot sein. | | |
| 3b | Macht das Frust. Weil wir wollen ja gerne das weiter machen was wir entwickelt haben. Das ist ja logisch | wir wollen ja gerne das weiter machen was wir entwickelt haben. | Der Wunsch in den selbst entwickelten Strukturen weiter zu arbeiten ist sehr groß. | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3i | Und die Kunden haben sich gerade darauf eingestellt, dass die mit Unterstützungsbedarf doppeltgezählt werden an einer Sek.I und das man pro Schüler mit ES so und so viele Stunden kriegt und schon kommt, nein nur die Zieldifferent bekommen Stunden und alles soll der Mobile Dienst machen. Das ist dann wieder eine Überfrachtung der bestehenden Strukturen des Mobilen Dienstes (unv.). Ob du redest oder nicht. Alle sind irgendwie in einer Zwangssituation, die über uns stehen und sagen, muss aber. Und das sind meine Sorgen dabei, das wir den Status Quo wenigstens halten im Moment. Das wir die Möglichkeiten haben, präventiv tätig zu werden. Und nicht nur die mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf vom Mobilen Dienst aus zu unterstützen. Nicht nur beraten sondern mit reingehen dann ist das schon fast wieder RIK. | Das wir die Möglichkeiten haben, präventiv tätig zu werden.<br>Und nicht nur die mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf vom Mobilen Dienst aus zu unterstützen.<br>Der Mobile Dienst sollte nicht überfrachtet werden.<br>Vor Ort müssen die Ressourcen zur Verfügung stehen, um gute Angebote entwickeln zu können – nach der Lage vor Ort. | Die MoDiBUS dürfen nicht mit Aufgaben überfrachtet werden, z.B. die Abdeckung von Zusatzbedarfen, sondern Schwerpunktmäßig im präventiven Sinne arbeiten.<br>Gute Angebote sind vor Ort zu entwickeln und mit standortspezifischen Ressourcen auszustatten. | | |
| 3c | Da sehe ich sowieso eine große Gefahr das der Mobile (unv.) | | | | |
| 3i | Im Moment sind die gerade am Sitzen und streichen, das ist so. Wir haben Not. Also Bedürfnis danach, auch unterstützt zu werden in dem (unv.) Ziel der Kinder. (unv.) helfen zu wollen. Da brauchst du einfach Ressourcen. | | | | |

# Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt ESE in den Bundesländern

*Recherche: Marie Döpke*

## Niedersachsen

Mobile Dienste bzw. Beratungs- und Unterstützungssysteme, als sonder-pädagogische oder multiprofessionelle Einrichtungen.
Regionale, vernetzte und angepasste, Konzepte mit unterschiedlicher Aus-stattung und Ausgestaltung.

## Hamburg

Alle Schulen unterrichten inklusiv, Stellen der Sonderpädagogen werden nach dem KESS-Faktor 1-6 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) den Schulen zugeordnet. Der KESS-Faktor wird durch den Bildungs-stand und das Einkommen der Einwohner des jeweiligen Stadtteils errechnet, durch Verhaltensbeobachtungen im Bereich ESE kann eine Schule den KESS-Faktor für sich geringfügig angleichen um benötigte Stunden durch Förderschullehrer zu beantragen.
Ein anderes Modell sind die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren **ReBBZ**.

## Nordrhein-Westfalen

Für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) wird zum Schuljahr 2014/15 ein landesweites Stellenbudget gebildet.
Förderschullehrer werden von der bestehenden Stammschule Stunden- oder Tageweise abgeordnet um die Schüler und Lehrer in der allgemeinbildenden Schule zu unter-stützen.

## Rheinland-Pfalz

Hilfesysteme für inklusive Beschulung durch Schwerpunktschulen, Unter-stützung der Regelschulen durch die regionalen Förderschulen.
Aktuell: Erarbeitung eines Konzeptes für **Förder- und Beratungszentren**.

## Saarland

Durch Integrationsverordnung bestehen feste Stunden sonderpädagogischer Förderung an GS und Fallgebunden Rucksackstunden im Bereich ESE. Dazu beraten regional zuständige **Inklusionsberater** zeitweise Prozesse an Regelschulen.

## Schleswig-Holstein

Der Bereich Lernen bietet in Kooperation mit der Jugendhilfe durch Förderzentren präventive und integrative Unterstützung von SuS mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus bestehen Klassen für Erziehungshilfe an Förderzentren Lernen, Zentren für kooperative Erziehungshilfe und ein Förderzentrum (**Kompetenzzentrum**) mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.

## Hessen

Ausbau von Förderschulen zu sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (**BFZ**); verfügt nunmehr über 131 Förderschulen als BFZ (Stand 25.09.2014). Beratung und Förderung wird in der allgemeinen Schule gemeinsam mit den Förderschullehrkräften organisiert, verantwortet und gestaltet.
Jeder allgemeinen Schule ist ein regionales BFZ zugeordnet, das grundsätzlich sonderpädagogische Leistungen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprachheil-förderung sowie emotionale und soziale Entwicklung gebündelt anbietet und gegebenenfalls in Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen oder Förder-schulen auf alle sonderpädagogischen Fragestellungen reagiert.

## Baden-Württemberg

**Mobile Dienste** des Fachbereichs ESE über eine staatliche Schule der Erziehungshilfe und weitere Schulen der Erziehungshilfe in privater Trägerschaft. Die Schulen unterstützen Stundenweise die Regel-schulen in Inklusiven Settings.

## Mecklenburg-Vorpommern

Förderzentrum, bietet **ambulante und mobile Dienste** im Bereich Beratung und Unterricht.

## Brandenburg/Berlin

Bereich ESE wird abgedeckt durch schulpsychologische Beratungsstellen, diese arbeiten eng mit den sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (**SpFB**) zusammen. Die SpFB sind an Förderschulen angegliedert.
Im Rahmen der schulpsychologischen Systemberatung werden Schulleitungen, Schulpersonal und Teams in den Schulen bei der Gestaltung und Verbesserung schulischer Entwicklungs-prozesse unterstützt und begleitet.

## Bremen

**ReBUZ** Regionale Beratungs- und Unter-stützungszentren und ZuP Zentren für unterstützende Pädagogik (seit 2012 ist ein ZuP jeder Schule zugeordnet).

## Sachsen/Sachsen-Anhalt

Für den Bereich Autismus besteht aktuell ein **MSDD** (Mobiler Sonder-pädagogischer Diagnostischer Dienst) mit vier Mitarbeiterinnen welche auch den Bereich Autismus-Spektrum Störungen abdecken.
Spezielle Systeme für den Bereich der Emotionalen und Sozialen Entwicklung bestehen nicht.

## Thüringen

Mobile Sonderpädagogische Dienste (**MSD**). Integrative Formen von Erziehung und Unterricht in allen Schularten werden angestrebt.

## Bayern

Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (**MSD**) mit einem Zweig im Bereich ESE:
-E-Team (Sozial-Emotionale Erziehung im Förderbereich) mit einem Team Pro Regierungsbezirk.
Gesamttreffen der E-Teams jährlich.
-FIT for V-Team (Fortbildung, Information, Training im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Regelschulen)
Fortbildung für Inklusion von Mitarbeitern des E-Teams.


http://www.arge.schule-hamburg.de/Archiv/STIKESS4.html
http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/brosch__re_sonderp__dagogische_f__rderung.pdf
http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/Foerderzentren/SoPaedFoe/Organisationsstruktur/Organisationsstruktur_node.html
https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/inklusion/sonderpaedagogische-beratungs-und-foerderzentren-bfz
http://www.berlin.de/sen/bildung/hilfe_und_praevention/schulpsychologie/
http://www.regierung.niederbayern.bayern.de/media/aufgabenbereiche/4/foes/foe_e_team.pdf
https://www.isb.bayern.de/download/8113/msd7.pdf
http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3826
http://www.saarland.de/84817.htm


**Weitere Hinweise bitte an:**


Frank Ockenga | FöL | WM Uni Oldenburg

frank.ockenga@uni-oldenburg.de

Frank Ockenga | FöL | WM Uni Oldenburg
frank.ockenga@uni-oldenburg.de

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

## Zur Aufgabenredefinition von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten und Beratungs- und Unterstützungsystemen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

### MoDiBUS:

Diese sonderpädagogischen Einrichtungen der mobilen Beratung und Unterstützung bestehen in Niedersachsen seit 1998. Ab 2005 begann ein massiver Ausbau. 2014 sind 43 Landkreise und kreisfreie Städte versorgt.
In MoDiBUS arbeiten Sonderpädagogen, in ca. 25 Einrichtungen mit Sozialpädagogen zusammen, in regional angepassten Konzepten. Sie beraten und begleiten Lehrkräfte. Dabei werden mit diesen Handlungsmöglichkeiten und für die weitere Förderung erarbeitet und an der Schule durchgeführt.

### Aufgabenredefinition:

Eine Aufgabe ist die Umsetzungsaufforderung zur Erfüllung einer vorgegebenen Erwartung.
Sobald ein Empfänger sich mit einer Aufgabe konfrontiert redefiniert er diese umgehend. Neben der objektiv gestellten Aufgabe, bestimmen nun Verständnis, Gefallen bzw. Missfallen, Werte, Ziele und Bedürfnisse, Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Motivation und Stimmungslagen, die für den Empfänger gültige Aufgabenredefinition mit – nach der sie oder er handeln wird *(nach Hackman 1969ff)*

| Datenbasis | Gesamt | Teilnehmende | Rücklauf |
|---|---|---|---|
| Standorte | 70-76 | 48 | 63-68% |
| Sonderpädagogen | 285 | 142 | 50% |
| Delphi- Studie | 27 | 12-14 | 44-52% |
| Gruppendiskussion | | 9 | |

### Delphi- Studie:

Bei dieser Form der Erhebung von Daten, wird ein Fragebogen den Teilnehmern mehrfach zugeschickt. In den Wiederholungen sind die Ergebnisse aller Teilnehmenden in einer Zusammenfassung mit dargestellt. So ergibt sich die Möglichkeit seine Antwort zu überdenken und/ oder die anderen Antworten zu kommentieren.
Ausgangspunkt dieser Delphi- Studie ist eine quantitative Befragung mit 142 Teilnehmenden.

## ausgewählte Zwischenergebnisse – September 2014

### Pro & Contra Vollzeit

*26% arbeiten mit 18 und mehr Abordnungsstunden im MoDiBUS.*
*18% nehmen weitere Beratungstätigkeiten war (z.B. Fachberatung)*

Es ergibt sich eine „sowohl-als-auch“-Lösung aus den verschiedenen Argumenten der Delphi- Studie.
MoDiBUS können von Vollzeit-Kräften insbes. bzgl. Schwerpunktsetzungen, stärkerer Professionalisierung, der Qualifizierung in Beratung und von Zusatzaufgaben (Begleitung/ Fortbildung) profitieren.
Von Teilzeit-Kräften, die daneben unterrichten oder in anderen inklusiven settings arbeiten, profitiert ein MoDiBUS insbes. bzgl. des Kontaktes zu unterrichtlichen Zwängen und Möglichkeiten, sowie der der inklusiven Gestaltung von Schule.

### Ist Unterrichtserfahrung notwendig?

Ja, wenn dadurch die ratsuchende Lehrkraft besser verstanden und ihre Situation besser gewürdigt werden kann.
Diese Unterrichtserfahrung muss nicht fortlaufend oder aktuell sein.

### *unbestrittene* Aufgaben in der Fallarbeit

1. Beratung von Lehrkräften
2. Vernetzung/ Runde Tische
3. Förderplanung begleiten
4. Ansprechpartner Fachfragen ESE

+ Begleitung der Lehrkräfte
+ Dokumentation
+ schulrechtliche Fragen

### *unbestrittene* Aufgaben im System

1. Netzwerke bilden
2. Beratung von Kollegien/ Teams

+ Beratung bzgl. inklusive Schule ESE
+ Mitarbeit an Erziehungskonzepten
+ Beratung der Schulleitung

### Sozialarbeit

**Pro:**
wertvolle „Türöffner“ in die familiäre Unterstützung

Chance für mehrperspektivisches Arbeiten

**Contra:**
fehlende Schul- und Unterrichtskenntnis

wecken von nicht einlösbaren Erwartungen an Hilfe und Unterstützung

### Zentrale Qualitätsmerkmale von MoDiBUS

1. Kontinuität (v.a. Nähe und Verlässlichkeit)
2. Kollegiale Beratung/ Austausch im (multiprofessionellen) Team
3. Transparenz
4. Gemeinsame Haltung und Menschenbildannahmen
5. Schlüssiges Gesamtkonzept

### Meine Arbeit verlief gut…

*Es wurden erreichbare Ziele formuliert*

*Ratsuchende und Beratende haben beide (zusammen) gearbeitet*

*Ich wurde nicht instrumentalisiert*

*Ich handle aus einer starken beruflichen Rolle heraus*

*Ich erlebe mich als wirksam*

FöL / WM Frank Ockenga

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fachgruppe Pädagogik bei Verhaltensstörungen/ Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

# „Das ist (nicht) meine Aufgabe!“

**Aufgabenredefinitionen von SonderpädagogInnen**
in **Mo**bilen **Di**ensten und **B**eratungs- und **U**nterstützungs**S**ystemen (**MoDiBUS**)
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Niedersachsen

**Was ist die Aufgabe? - Welche (Teil) Aufgaben wurden übernommen? - Welche nicht?**

## MoDiBUS in Niedersachsen

*„…unterstützen [so] eine inklusive Pädagogik. Sie bewirken, die Tragfähigkeit der allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erweitern.“*

*„Der Schwerpunkt liegt vor allem in der Unterstützung des Systems durch Diagnostik und Beratung sowie durch Fördermaßnahmen von begrenzter Dauer.“* (WACHTEL 2005, 91)

MoDiBUS arbeiten in regional angepassten Konzepten, z.B. werden bei etwa einem Drittel gemeinsame Einheiten von Sonder- und Sozialpädagogen gebildet.

In Ausstattung, Ansätzen und Methoden sind MoDiBUS vielfältig und unterschiedlich aufgestellt.

**Welche Effekte hat die Aufgabenstruktur?**

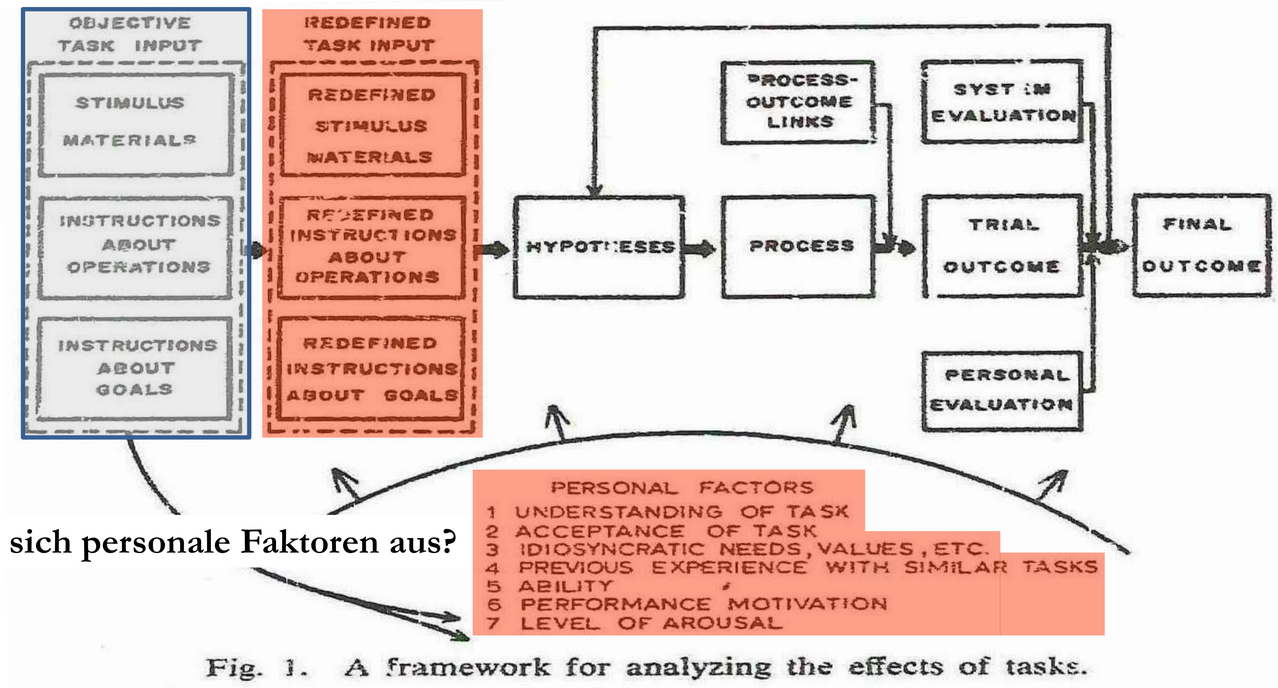



Fig. 1. A framework for analyzing the effects of tasks.

**Wie wirken sich personale Faktoren aus?**

**Welche Modelle haben sich entwickelt?**

Hackmans Rahmenkonzept von 1969 (s.Abb.) stellt das Gerüst des Forschungsdesigns dar.

## Was meint Aufgabenredefinition für SonderpädagogInnen in MoDiBUS?

### Forschungsdesign der Delphi- Studie

**Quantitative Fragebogenerhebung** mit 10 Items zur allg. Teamstruktur, 36 Items zu Aufgaben aus 14 Aufgabenclustern. Letztere basieren auf Feld- und Literaturrecherchen sowie einer Pilotstudie.

**Qualitativ orientierte Delphi- Befragung** in drei Wellen zu Ergebnissen der quantitativen Erhebung, zur Aufgabenstellung (Erlasslage), zu wissenschaftlichen Empfehlungen und zur Aufgabenredefinition.

**Gruppendiskussion** zu acht Fragestellungen aus drei Oberkategorien der vorherigen Erhebungen.

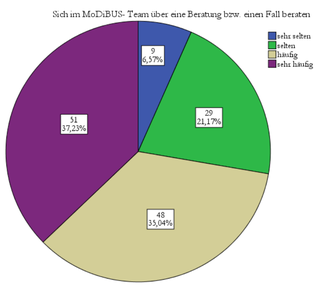
### Datenbasis

**Fragebogenerhebung**
SonderpädagogInnen (N= 142/ 50% Rücklauf)
*MoDiBUS Standorte (N= 48/ 63-68% Rücklauf)*

**Delphi- Befragung**
(N= 12-14/ 44-52% Rücklauf)

**Gruppendiskussion** (N= 9)

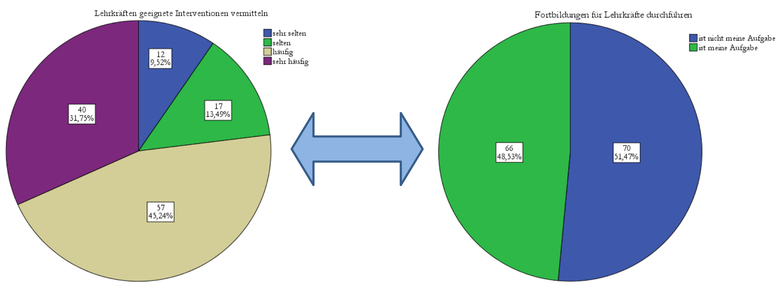
## Ausgewählte Ergebnisse und Diskussionsansätze



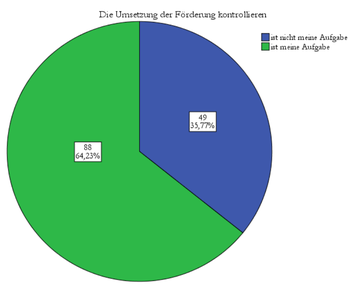

**Häufige Tätigkeit: kollegiale Beratung**

**Über welche Ausbildung sollten SonderpädagogInnen bzgl. (kollegialer) Beratung verfügen und welche Methoden sind z.B. zur Fallbesprechung zu empfehlen?**

**redefinierte Kernaufgaben** (Delphi- Befragung)
*„Beste“ Entwicklungsbedingungen für das Kind gestalten,*
***Stärkung der Lehrkräfte und Systeme zur Erweiterung bestehender Handlungsmöglichkeiten,*** *Gute Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten, Vermeidung von Schulausschluss,* ***Außenperspektive bieten, Begleitung der Förderplanung***




**Die Vermittlung von Interventionen ist eine häufige Aufgabe**
**–**
**der Weg diese über Fortbildungen zu vermitteln ist umstritten.**




**Aufgabe oder nicht? - „Kontrolle“ der Förderung**

***unbestrittene*** **Aufgaben im System** (Delphi- Befragung)
1. Netzwerke bilden
2. Beratung von Kollegien/ Teams

ergänzt um: Beratung bzgl. inklusive Schule ESE, Mitarbeit an Erziehungskonzepten, Beratung der Schulleitung

**MoDiBUS konsolidieren sich mit neuen Aufgaben.**

**Welche Aufgaben werden sich langfristig durchsetzen?**

**Wie kommt sonderpädagogische Expertise in der inklusiven Förderung zur Geltung?**

**Meine Arbeit verlief gut…** (Delphi- Befragung)
***„Es wurden erreichbare Ziele formuliert“***
*„Ratsuchende und Beratende haben beide (zusammen) gearbeitet.“*
***„Ich handle aus einer starken beruflichen Rolle heraus.“***
*„Ich wurde nicht instrumentalisiert.“*
***„Ich erlebe mich als wirksam.“***

**Was motiviert zur bzw. an der Tätigkeit?** (Gruppendiskussion)
***Erfolge****, Interesse an Beratung, Chance beratend tätig zu sein, Flexibilität, Möglichkeit zur persönliche Entwicklung,* ***attraktive Konzepte****, Freude an der Arbeit im Team,* ***starkes Selbstwirksamkeitserleben****, sich auf etwas Neues einlassen, Tätigkeit ist sinnvoll;*
*Unwirksamkeitserleben, Langeweile und Unzufriedenheit in anderen Arbeitsfeldern*

**Personale Faktoren wirken sich aus.**

**Wie?, Welche?, Wie stark?,**

**Unter welchen Bedingungen?**

**Mit welchen Konsequenzen für inklusive Tätigkeitsfelder?**

## Literatur

Hackman, J.R. (1969): Toward unterstanding the role of tasks in behavioral reasearch. In: Acta Psychologica/ 31, 97-128
Parker, S.K.; Grant, A.M.(2009): Redesigning work theories: the rise of relational and proactive perspectives. In: The Academy of Management Annals, 3:1. 317-375
Parker, S.K. (2007): That is my Job. How employees` role orientation affects their job performance. In: Human Relations. 60 (3), 403-434
Parker, S.K.; Wall,T.; Jackson, P. (1997): That`s not my Job. Developing flexible employee work orientations. In: The Academy of Management Annals, 40 899-929
Reiser, H.; Willmann, M.; Urban, M. (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
Ricking, H.; Ockenga, F. (2011): Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe. Oldenburger VorDrucke 591/11. diz: Oldenburg
Wachtel, P. (2005): Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. Schulverwaltungsblatt 2/ 2005, 88-92

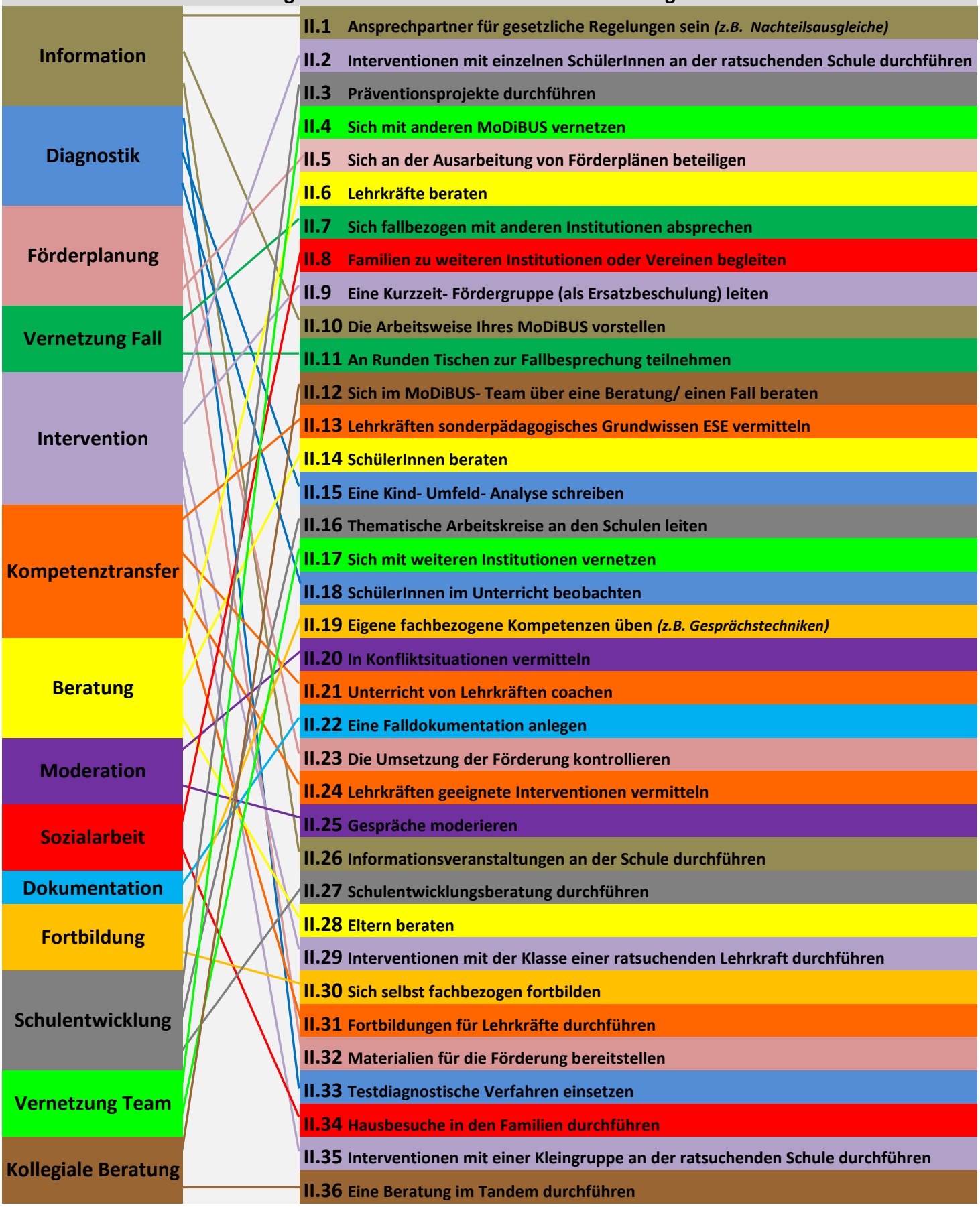
# Fragebogen Teil I: Zuordnung Rahmenbedingungen - Fragen

| Cluster | Subkategorien | Nr. | | Frage |
|---|---|---|---|---|
| Erfahrung/ Position | Arbeitsjahre in unterschiedlichen Aufgabenbereichen | I.1 | a | Ich bin seit … Jahren als FöL/ |
| | | | b | im MoDiBUS/ |
| | | | c | in Beratung/ |
| | | | d | in Leitung/ |
| Geschlecht | keine | I.2 | a | Ich bin … weiblich/ |
| | | | b | männlich/ |
| Region | keine | I.3 | a | Mein Arbeitsgebiet ist in erster Line eine Stadt/ |
| | | | b | ein Landkreis/ |
| Aufgabenfelder | sonderpädagogische Aufgabenbereiche/ wöchentliche Verteilung | I.4 | a | Ich arbeite aktuell mit … Lehrerstunden im MoDiBUS/ |
| | | | b | in der sGv/ |
| | | | c | im Unterricht der FöS/ |
| | | | d | in Leitung/ |
| | | | e | in Fachberatung/ |
| | | | f | …/ |
| | | | g | …/ |
| Team | Organisationsformen | I.5 | a | In meinem Tätigkeitsbereich ist … FöZ ESE/ |
| | | | b | sonstiges FöZ/ |
| | | | c | NLSchB/ |
| | Organisationscharakter | | d | Kooperation/ |
| | Bestehen | I.6 | | Mein MoDiBUS- Team … /Jahren/ |
| | Teamgröße | I.7 | | Zu meinem MoDiBUS- Team … /Anzahl Teammitlieder/ |
| | Professionen | I.8 | a | In meinem MoDiBUS- Team arbeiten… SöPäd/ |
| | | | b | Schulpsych/ |
| | | | c | SozPäd/ |
| | | | d | Erz./ |
| | | | e | …/ |
| | | | f | …/ |
| | Ausrichtung | I.9 | a | Mein MoDiBUS- Team … Einzelfallbezogen/ |
| | | | b | Systembezogen/ |
| Vernetzung | Partner/ Anzahl von Treffen | I.10 | a | Ich arbeite in Arbeitskreisen und Projekten mit FöS ESE/ |
| | | | b | Schulpsych/ |
| | | | c | SchulSozArb/ |
| | | | d | KJP/ |
| | | | e | ASD/ |
| | | | f | Soz.Raum/ |
| | | | g | …/ |
| | | | h | …/ |

# Fragebogen Teil IIa: Zuordnung Aufgabencluster - Aufgabe

| Cluster | Frage | Nr. |
|---|---|---|
| Information | Die Arbeitsweise Ihres MoDiBUS vorstellen | II.10 |
| | Ansprechpartner für gesetzliche Regelungen sein *(z.B. Nachteilsausgleiche)* | II.1 |
| | Informationsveranstaltungen an der Schule durchführen | II.26 |
| Diagnostik | Eine Kind- Umfeld- Analyse schreiben | II.15 |
| | Testdiagnostische Verfahren einsetzen | II.33 |
| | SchülerInnen im Unterricht beobachten | II.18 |
| Förderplanung | Sich an der Ausarbeitung von Förderplänen beteiligen | II.5 |
| | Materialien für die Förderung zur Verfügung stellen | II.32 |
| | Die Umsetzung der Förderung kontrollieren | II.23 |
| Vernetzung Fall | An Runden Tischen zur Fallbesprechung teilnehmen | II.11 |
| | Sich fallbezogen mit anderen Institutionen absprechen | II.7 |
| Intervention | Interventionen mit der Klasse einer ratsuchenden Lehrkraft durchführen | II.29 |
| | Interventionen mit einer Kleingruppe an der ratsuchenden Schule durchführen | II.35 |
| | Interventionen mit einzelnen SchülerInnen an der ratsuchenden Schule durchführen | II.2 |
| | Eine Kurzzeit- Fördergruppe (im Sinne einer Ersatzbeschulung) leiten | II.9 |
| Kompetenztransfer | Lehrkräften sonderpädagogisches Grundwissen ESE vermitteln | II.13 |
| | Lehrkräften geeignete Interventionen vermitteln | II.24 |
| | Unterricht von Lehrkräften coachen | II.21 |
| | Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen | II.31 |
| Beratung | Lehrkräfte beraten | II.6 |
| | Eltern beraten | II.28 |
| | SchülerInnen beraten | II.14 |
| Moderation | Gespräche moderieren | II.25 |
| | In Konfliktsituationen vermitteln | II.20 |
| Sozialarbeit | Familien zu weiteren Institutionen oder Vereinen begleiten | II.8 |
| | Hausbesuche in den Familien durchführen | II.34 |
| Dokumentation | Eine Falldokumentation anlegen | II.22 |
| Fortbildung | Sich selbst fachbezogen fortbilden | II.30 |
| | Eigene fachbezogene Kompetenzen üben *(z.B. Gesprächstechniken)* | II.19 |
| Schulentwicklung | Thematische Arbeitskreise an den Schulen leiten | II.16 |
| | Präventionsprojekte durchführen | II.3 |
| | Schulentwicklungsberatung durchführen | II.27 |
| Vernetzung Team | Sich mit weiteren Institutionen vernetzen | II.17 |
| | Sich mit anderen MoDiBUS vernetzen | II.4 |
| Kollegiale Beratung | Sich im MoDiBUS- Team über eine Beratung bzw. einen Fall beraten | II.12 |
| | Eine Beratung im Tandem (zu zweit) durchführen | II.36 |

# Fragebogen Teil IIb: Verteilung der Fragen



**Transkription des ersten Datensatzes Video I, 3,99 GB in einer Zeit von 01:01:35.**

**<u>Einleitung, Vorstellung und Hinführung zu den Ergebnissen der Erhebung</u>**

(unv.) Vorbereitung #00:00:29-9#

I:ja liebe Kollegen und Kolleginnen. ich erwarte noch drei Personen und denke die werden auch gleich noch dazu kommen(...)ich wäre dafür da ich auch einige kennen wir untereinander, dass wir zu einem du vielleicht auch übergehen. die Namen sind einmal kurz auch auf den Schildern zu lesen. #00:00:54-2#

I: Was soll das Ganze? Wie läuft das heute ab? Ich habe euch ja schon etwas herumgeschickt. ihr habt jetzt gerade noch einmal eine Tischvorlage bekommen(...)ich habe eine Befragung im November angezettelt und bin jetzt dabei die Ergebnisse irgendwo zusammen zu führen und habe in dieser Vielfalt der Mobilen Dienste viele viele Details gefunden und es ist sehr schwer, dort irgendwo Gewichtungen zu machen und (...) zu gut zu pointieren. Ich denke die Delphi-Studie hat schon gezeigt, es gibt da doch einige Möglichkeiten und das Gruppendiskussionsverfahren und am Ende ist praktisch ein wesentliche Bestandteil eines solchen Delphi-verfahrens indem man das, was man vorher sozusagen in einem geschützten Raum zu Hause einfach mal eingetragen hat in so einer gruppe mal diskutieren kann und vielleicht noch besser herausarbeiten kann. einfach weil es leicht ist, weil der Prozess intensiver ist als wenn man alleine zu Hause damit sitzt. Es ist keine Runde wie wir sie sonst so haben bei einem Fachtag, deswegen sitzen hier noch die studierenden die ganz viel protokollieren sollen und müssen damit dass, was hier an Argumenten an Prozess stattfindet dann auch (...)/auch die Ergebnisse die bisher geliefert wurden in diesem Verfahren/darüber einen drauf zu setzen. Das ganze Verfahren läuft so, dass in dieser ersten halben Stunde so bis halb vier, ich einmal noch die Ergebnisse zusammenfassen werde, wir können ganz viele Verständnisfragen klären auch gerne noch einmal zu dem warum und der Zielsetzung des Verfahrens hier und dass wir dann 60-90 Minuten im Anschluss dann Zeit haben, die Argumente zuzuspielen und da weiter zu diskutieren wo Fragen auftauchen. Das wird dann der Part sein wo ich mich etwas zurückziehen muss. Ich habe selbstverständlich auch eine Meinung eine Haltung dazu werde in diesem Verfahren nur als Moderator auftreten. Ich habe die Vorlage zu Schluss noch einmal verändert, sie wird etwas weniger umfassend als die Delphi-Befragung sein. (...)Begrüßung B Hartwig (...). Ich habe zwei Teile ausgelassen und zwar den Bereich der Empfehlungen die weiterdiskutiert wurden in der Delphi-Studie und ich habe den Teil ausgelassen zum Erlass sonderpädagogischer Förderung. Einfach um diese Diskussion stärker auf das zu fokussieren was die Teilnehmer selber gesagt haben, nämlich den Teil der Ausgangserhebung und um diese Diskussion auch noch stärker darauf zu fokussieren, was macht das mit einem und was bewegt einen diese Arbeit/bestimmte Tätigkeiten zu übernehmen (unv.) Alltag. (...)Begrüßung B (...) von daher werden wir nicht die Delphi Studie insgesamt nachstellen, sie wird diese Diskussion natürlich strukturieren. Die Diskussion darf da auch ganz offen werden. Ja, zur Tischvorlage/ da wäre als erstes die Teilnehmer der Gruppendiskussion (...) (unv.) (...) Wir haben einmal zwei Kolleginnen die einen ganz weiten Weg auf sich genommen haben haben aus Göttingen, Taina Schmieder, Sandra Kurth, Dankeschön erstmal dafür. Beide sind im

Mobile Dienst mit wieviel Stunden? #00:05:20-2#  #00:05:20-2#

B Kurth: Ich mache das jetzt Vollzeit, also seit es Böbus (unv.) gibt/seit eineinhalb Jahren mache ich das Vollzeit und (...)/ #00:05:26-9#

B Schmieder: ...ich mit zwanzig Stunden, bin noch einen Tag in der Schule in der Integrationsklasse sechs.  #00:05:34-3#

I: Bärbel Rater hat sich noch kurzfristig angekündigt da schauen wir mal ob sie noch dazu kommt. Ditmar Dörrie von der Hermann-Nohl-Schule, ich glaube mit Fachberatung zusammen komplett im Mobilen Dienst? #00:05:47-7#

B Dörrie: Ja wobei das getrennte Dinge sind, zwanzig Stunden Mobiler-Dienst und der Rest in der Fachberatung.  #00:05:53-3#

I: Im Stadtgebiet Osnabrück oder wie ist das genau? #00:05:57-3#

B Dörrie: Das ist kompliziert, also einmal Stadtgebiet komplett und Landkreis unterschiedlich nach je nach Gemeinde und teilweise da dann in Zusammenarbeit mit anderen und da sind wir dann wieder für die sek-1 teilweise zuständig und teilweise auch nicht. Das ist kompliziert, dass wissen wir manchmal selbst nicht ganz genau. #00:06:19-3#

I: Da sehen wir dann wieder die  regionale Vielfalt (unv.)(...) Ja, Thomas Backenköhler vom MESEO Emden auch mit vielen Stunden im Mobilen Dienst und auch in der Fachberatung. #00:06:28-5#

B Backenköhler: Ja  #00:06:31-6#

I: und ein weiterer Teilnehmer der auch an der Befragung teilgenommen hat, Hartwig Poyda, auf der einen Seite Schulleiter der Förderschule Extumer Weg und da auch Wegbereiter vieler Projekte und im MESEO vor allem für die Organisation zuständig. #00:06:48-6#

B Poyda: Auch ein bisschen direkt am Kind. #00:06:53-5#

I: Ja genau, da bist du auch mit involviert. (...) Ich habe dann weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeladen, das ist einmal Gabi Feder, sie leitet die Janusz-Korczak-Schule in Verden vom Träger Freistadt/ #00:07:09-0#

B Feder: Bethel #00:07:10-3#

I: Bethel, das ist eine private Förderschule mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung und sie war vorher selber im Mobilen Dienst. #00:07:20-5#

B Feder: Genau ich war vorher 22 Jahre an einer öffentlichen (unv.) Ubeke-Schule und war 5 Jahre im Mobilen Dienst. Aber nur mit 6 Stunden/habe aber mehr gearbeitet. #00:07:30-8#

(lachen) #00:07:37-4#

I: Dann habe ich Bernhard Schrape angefragt, Schulleitung der Schule am Voßbarg eine Förderschule Lernen. Ich denke da ist auch sein Hauptaugenmerk aber auch ein Förderzentrum für den Bereich des nördlichen Ammerlandes mit allem Drum und Dran auch im Mobilen Dienst? #00:07:55-3#

B Schrape: Im Mobilen Dienst, das haben wir jetzt seit zwei Jahren mit 40 Stunden mehrere Menschen. Und ich habe 1991 angefangen im Ammerland mit 20 Stunden/nur meine Person in verschiedenen Schulen/so hat sich das alles ergeben. Jetzt bin ich Schulleiter seit vielen Jahren da an der Schule und ich bin mehr mit den auffälligen Kindern im Haus befasst (...) also nicht mobil-stationärer Dienst (lachen)(...) die gibt es ja auch(...) #00:08:30-4#

I: Ja und Bastian Rieß, Bastian Rieß ist wahrscheinlich auch noch von den Fachtagen bekannt, ist hier wissenschaftlicher Mitarbeiter hat vorher ein paar Jahre an der von Albenburg-Schule gearbeitet und ist hier auch im Bereich Beratung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen oder emotionale und soziale Entwicklung stark involviert. Du bist mit einer vollen Stelle hier? #00:08:56-2#

B Rieß: Ja #00:08:57-1#

I: Und auch die ganzen Begleitungen die laufen ja auch sehr viel mit dir zusammen. #00:09:02-0#

B Rieß: Ja genau, viele Mobile Dienste hier im Raum von außen also ich habe eher die Außenperspektive und weniger die Innenperspektive. #00:09:11-2#

I: Ja gut. Zum Ablauf muss ich glaube ich nicht mehr so viel sagen, zeitliche Gegebenheiten habe ich benannt, Moderation habe ich auch gesagt. Das Erkenntnisinteresse, wie gesagt also es geht sehr stark darum, wie machen es die Sonderpädagogen eigentlich wie es jetzt ist, was wir so beobachten und welche Schlussfolgerungen können wir draus ziehen, was fällt uns besonders auf? wo wollen wir nochmal nachhaken? welche Ergebnisse finden wir besonders MERKWÜRDIG in diesem Bereich und wo können wir vielleicht auch einer weiteren Ausbildung einer Weiterentwicklung von Mobilen Diensten auch Argumente und Informationen an die Hand geben wie man Sonderpädagogen auch darauf vorbereitet beziehungsweise welche Bedingungen solche Mobilen Dienste grundsätzliche haben sollten. Es geht nicht darum ein bestimmtes Modell hier herauszuarbeiten, sondern diese Bandbreite die es im Land gibt zu nutzen und zu schauen was ist da besonders wichtig, was ist etwas wo sich etwas entscheiden muss da die Gegensätze so stark sind. Hier soll der Raum sein, vielleicht auch eine Ebene dahinter oder darüber auf die Metaebene zu schauen, was steckt denn genau dahinter wenn Sonderpädagogen das so oder so machen. Und die Teilnehmer die nicht an der Delphi-Studie teilgenommen haben und anderweitig mit diesem Bereich Arbeiten sind natürlich auch nochmal aufgefordert hier kritische Fragen zu stellen. Aus der Außenperspektive aus der Perspektive eines anderen Schulalltags, da nachzuhaken und die Argumente zu überprüfen und und am Ende müssen wir

vielleicht einige Sachen offen lassen und andere können wir stärker pointieren. #00:11:18-7#

I: Seite fünf, und da kämen wir zu den Ergebnissen. Wie gesagt, wenn Rückfragen sind jetzt gerne stellen. Grundsätzlich ist das sehr viel Text, ihr könnt immer mal wieder draufschauen um bei aufgefallenen Inhalten Nachzuhaken aber die Diskussion lebt davon, dass wir uns die Bälle zuspielen. Wir finden einige Sachen die ich augenfällig gemacht habe aus dieser dritten Befragungswelle, in der ersten Frage habe ich einmal das Ergebnis wie viele gesagt haben/Vollzeitberatungstätigkeit finde ich eher gut, beziehungsweise finde ich eher negativ , diese Ausrichtung. Das habe ich erstmal so gelassen und habe dann die Argumente einfach nur hervorgehoben. In den Klammern stehen die Zahlen wo Mehrfachnennungen sind. Hier kann man zum Beispiel sehen, dass das Argument/Entlastende Funktion einer Schwerpunktsetzung oder stärkere Professionalisierung zweimal genannt wurde und andere Argumente/klare Berufsrolle eben nur einmal. Andere wurden in der letzten Runde gar nicht mehr weiter betont, also das in der Beratung der aktuelle Kontext entscheidend ist. Für diese Runde heißt das nicht, dass irgendein Argument jetzt ausfällt, sondern das Bild verschiebt sich ein wenig. Das was fett gedruckt ist sticht stärker hervor, was öfter genannt ist sticht auch stärker hervor. Das ist auch in beiden Bereichen /da sind auch Antworten oder Markeirungen genannt worden wenn es also in beiden Bereichen/ so dass es also auch viel darum ging beide Seiten noch einmal genauer zu betrachten. Es soll hier nicht darum gehen/na wo steht denn die Gruppendiskussion am Ende auf welcher Seite sozusagen (...) gibt es dazu Fragen? #00:13:31-2#

B Rieß: Kannst du vielleicht noch einmal kurz sagen wie viele Sonderpädagogen insgesamt daran teilgenommen haben? #00:13:31-2#

I: An der Grunderhebung/alles aus dem ersten Teil der quantitativen Erhebung bezieht sich auf 140 Fragebögen. Von insgesamt 289 Bögen die ich herausgeschickt habe an die Mitarbeiter der Mobilen Dienste in Niedersachsen. Es kann ein bisschen weniger sein, da dann doch einige Blindgänger dazwischen waren wo es dann doch keinen Mobilen Dienst gab oder halt weniger Mitarbeiter. #00:14:01-7#

B Dörrie: Von wieviel? von 289 oder was war das? #00:14:03-5#

I: 289 Mitarbeiter, Sonderpädagogen, das heißt Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen und so weiter sind nicht berücksichtigt. Nur Förderschullehrer. Und 140 sind zurückgekommen. (...) auch relativ breit gestreut. Stadt, Land, Mann, Frau. Das ist alles jetzt nicht besonders auffällig. Ich denke bei einer Zahl von 140 kann man auch davon ausgehen das es niedersachsenweit auch ein sehr breites Bild darstellt. An dem zweiten Teil, an der Delphi-Studie , das ist vielleicht auch noch einmal für die anderen interessant, haben dann sich 28 bereit erklärt mitzumachen und es kamen aber immer so/einmal 14, 13 und 12 Bögen zurück. (Korrektur) 11 Entschuldigung es waren 11. So das diese weitere inhaltliche Auseinandersetzung, wo es zum Beispiel darum ging diese Argumente die hier stehen aufzuschreiben, das waren dann wesentlich weniger. Wenn wir dann mal zu Seite 6 kommen. Da geht es um die Frage der Teamgröße und dann auch der Multiprofessionalität bzw. Teamstrukturen und in der Tabelle/in der Diskussion in der Delphi-Studie hat sich herausgeschält, dass diese Teamgröße gar nicht so das

entscheidende Merkmal ist sondern gesagt wurde, ja etwas zwischen 5 und 11 ist schon irgendwie alles in Ordnung soweit. Aber es wurde sehr stark gesagt, es geht doch um die Qualitätsmerkmale. Und dann habe ich in der ersten Runde Qualitätsmerkmale/(Korrektur) in der zweiten Runde Qualitätsmerkmale aufschreiben lassen und die wurden jetzt hier noch einmal gewichtet. Und so auch in zentrale und eher periphere Qualitätsmerkmale oder halt o.B. heißt ohne Bedeutung (unv.). Und daraus habe ich so eine Gewichtung gemacht. Was sind ganz zentrale Qualitätsmerkmale, das sind hier einmal die Kontinuität aber auch der regelmäßige Austausch und die kollegiale Beratung im Team. Die sind ziemlich eindeutig. Und dann geht es so in einen Übergangsbereich, was sind eher zentrale Qualitätsmerkmale dort sind aber auch schon viele Meldungen die sagen, na ich würde das eher als peripheres Qualitätsmerkmal sehen. Und dann eben auch, was sind eher periphere Qualitätsmerkmale oder halt was ist so unklar. Also wenn zum Beispiel im letzten Punkt, multiprofessionel zusammengesetzte Teams, gibt es halt viele die sagen das ist, oder/in diesem Bereich in diesem Bereich ist das eher ohne Bedeutung oder andere die sagen das ist aber von zentraler Bedeutung. Das ist so ein bisschen unklar. Und auch wie gesagt also von jetzt, von der letzten Runde 11 Personen da kann man jetzt nicht ableiten was für Prozentzahlen dahinter stecken sondern es geht halt nur darum ein gewisses Bild zu haben und dann halt auch zu schauen, was steckt vielleicht dahinter. Das könnten wir gleich noch einmal weiter erfragen. Gibt es dazu Verständnisfragen? (...) Seite 7 kommt dann noch einmal die Frage der Sozialarbeit im Team weil wenn ein Team mit anderen Professionen ergänzt wird, dann sind das in erster Linie Sozialpädagogen. Und auch hier noch einmal das Ergebnis wiedergegeben aus der zweiten Welle. Das eher eine Ausrichtung mit Sozialarbeitern im MODIBUS-Team gewünscht wird und davon auch eher/oder es als vorteilhaft gesehen wird und dann auch eher als eine ergänzende Beratung mit Eltern vor allen Dingen. Aber halt auch viele Stimmen die sagen, im Modibus-Team brauche ich eigentlich gar keine Sozialarbeit. Auch hier wieder das Verfahren mit den fetten Markierungen der Argumentation. Und die Hin weise beziehen sich dann auf weitere Argumente oder als Hinweise woran man unbedingt Denken sollte, die aber jetzt aus der Fragestellung nicht ganz deutlich wurden. Gibt es dazu noch ganz grundsätzlich Fragen? (...) #00:19:01-1# B Dörrie: Für mich war es ein bisschen unklar, Sozialpädagogen wie sie an der Schule angestellt sind oder Team mit Jugendamt das ging für mich da nicht so ganz draus hervor. Da würde ich mich dann/je nach dem so sehen. Wir haben ja auch viel überlegt sollen wir uns mit Teams/sollen wir Teams bilden mit dem Jugendamt/werden zum Beispiel (unv.) hätten wir schon die Möglichkeit mit den Sozialarbeitern vor Ort die wir da haben das zu machen. Das wäre für mich in der Bewertung schon wieder ein Unterschied. Den konnte man hier nicht so genau setzen. #00:19:34-7#

I: Ja genau. Das wäre vielleicht etwas was wir nachher auch noch einmal Diskutieren können. Es gibt ja das Model wirklich mit Jugendamt zusammen gemeinsam ein Team zu bilden. Dass es dort feste Tandempartner gibt oder eher das Model (...) das Sozialarbeiter angestellt werden dann an der Schule verortet werden und dann in /oder dann im Mobilen Dienst verortet werden oder halt auch das Model ganz ohne Schulsozialarbeiter. Da könnte man dann auch noch einmal überlegen was ist dann entscheidend. Und hier fande ich es auch interessant, was steht vielleicht auch noch so ein bisschen dahinter. Also bei den Argumenten gegen Sozialarbeiter im Team wird ja auch noch einmal der Hinweis auf eine intensive Vernetzung mit den Sozialpädagogen

durchaus verwiesen. Sogar vier Mal insgesamt. Das es wahrscheinlich eher darum geht eine andere Art von Einheit zu denken. Die Institution Bezogenheit die sich dann aber wieder vernetzen muss sozusagen als anderes Modell wo man das im Team macht. (...) Ja Seite Nummer 8. Da ging es so ein wenig um die eher systembezogene Ausrichtung/also wenn man mit schulen arbeitet, Schulen insgesamt berät, oder auch /das ist natürlich so ein Übergangs Bereich der nicht ganz klar ist, wann arbeite ich noch mit einer Lehrkraft und mit einem Kind und wann beziehen ich mich viel stärker auf die Klasse. Da sind auch verschiedene Aufgaben genannt wurden die einmal eher den fallbezogenen Aufgaben zugeordnet wurden und auf Seite 9 sind die systembezogenen Aufgaben. Und dann dort auch noch einmal die Unterteilung in Kernaufgaben, eher Kernaufgaben oder Randaufgaben oder wieder unklar ausgerichtete Aufgaben. Worauf ich hinweisen möchte, sehr interessant ist das zum Beispiel bei den systembezogenen Aufgaben ein so ganz klare Kernaufgaben gar nicht benannt wurden. Das ist bei den fallbezogenen Aufgaben sehr viel deutlicher. Da kann man eher sagen, okay, das sind so starke Ausprägungen zu Kernaufgaben hin, das sollten wir auch wirklich berücksichtigen. Das ist bei den systembezogenen Aufgaben etwas anders verteilt.(...) Dann hatte ich ergänzend noch zu der Arbeitszeit gefragt, wie die verteilt sein sollte zwischen diesen beiden Bereichen. Da kam auch alles bei raus (lachen). Von 90-30 % Fallbezogen ist einiges möglich. (...) Mal kucken, vielleicht kommen wir da ja noch einmal drauf. #00:22:34-7#

B Poyda: Da schreibt man ja auch so mal eben aus dem Bauch dahin. #00:22:38-4#

B Rieß: Die Frage wäre ja wie oft irgendwie ein Rückschluss gezogen werden könnt ob die Person aktuell eher in dem einen auch Arbeiten und deswegen das eine auch bevorzugen oder vielleicht zu dem anderen tendieren weil sie da eher aktuell tätig sind. Das wäre vielleicht dann nochmal/ #00:22:57-8#

I: Ja das denke ich auch. Was man/so empfinde ich das gerade und was ist dann auch so ein Art Sollwert oder welche Argumente sprechen dann dafür. #00:23:08-2#

B Dörrie: Naja und welche Auswirkung hat die Fallbezogene Beratung auf das System. So. #00:23:14-2#

I: Ja genau ja. #00:23:15-2#

B Feder: Oder wie lange besteht schon dieser BUS dieses Beratungssystem. #00:23:20-2#

I: mhm (bejahend) #00:23:20-2#

B Feder: Dadurch verändert sich das ja auch einfach. #00:23:23-1#

B Dörrie: Ja aber auch die Grenze die den Übergang/Beratung der Lehrkräfte, Beratung von Kollegien. Der eine versteht das schon als systembezogen und der andere als fallbezogen. Ich finde das ganz schwer. Habe ich jetzt wenn ich mit zwei Kollegen mit dem Klassenteam spreche ist das fallbezogen und wann ist es systembezogen. Das finde ich schon von daher schwierig das einzugrenzen. Das ist/ #00:23:46-3#

Plenum mhm (bejahend) (unv.) nicken #00:23:47-7#

I: Gut. Und was in diesem Bereich auch noch aufgegriffen wurde/die Fortbildungsthemen dort gibt es einmal den Bereich Interventionen, classroom Management wurde sehr oft genannt. Ein anderer Bereich ist so Entwicklung von Haltungen und dann Fachthemen, also über Störungsmuster zu informieren die zurzeit eine Rolle spielen. Aber auch die Förderplanung effektiv zu gestalten oder dort Begleitung anzubieten. Und das halt auch in einer Fortbildung aufzugreifen. Aber auch rechtliche Fragen oder ein Einblick in systemische Arbeit. Da ist eine ganze Menge gekommen, da können wir noch einmal überlegen weil das ja ein Thema ist was immer wieder von den Mobilen Diensten mal aufgebrochen wird. Eigentlich müssen wir da mal einsteigen oder wir sind da schon ein bisschen unterwegs und was kann da/welche Themen spielen da eigentlich eine wesentliche Rolle. #00:24:44-4#

B Schrape: Darf ich noch einmal nachfragen? #00:24:45-8#

I: Ja #00:24:45-8#

B Schrape: Also, es ist ja doch eine Definitionssache was fall- und systembezogen ist also/mir ist nicht so ganz klar wie man da zu einer Stellungnahme kommt was günstiger ist/es hängt sehr stark von der individuellen Definition ab was ist jetzt fall und systembezogen/also das ist mir hier/da kann ich mit den Zahlen nichts anfangen also ich weiß nicht was da hinter steht. Das kann genauso gut umgekehrt sein. #00:25:13-1#

I: Vielleicht kommen wir wenn wir nachher dabei sind in den Einzelaufgaben noch einmal dazu. #00:25:17-4#

B Schrape: Ja das könnte sein. #00:25:18-2#

I: Das wir dann mal schauen ist das überhaupt eine sinnvolle Unterscheidung (...) beziehungsweise geht es gar nicht so sehr/geht es eher darum bestimmt Aufgabenfelder einfach abzustecken wieder. Ja. Auf Seite 10 habe ich nur noch einmal ergänzt zu dem was/wie die Vielfalt der Aufgaben und Aufgabenbereiche erklärt wird und auch die Frage ist das jetzt/sind wir jetzt alle nur professionell Flexibel oder können wir uns einfach nicht gut abgrenzen. Da habe ich noch einmal ergänzt so eine Frage dazu, wo stehen die Teilnehmer eigentlich der Delphi-Befragung. Ganz spannend fande ich/also einmal können sich alle eher gut abgrenzen, viele wollen das noch besser können und so ähnlich ist das auch bei dem flexibel reagieren. Dort geht es immer so/naja die nächste Stufe nehme ich mir eigentlich noch vor. Trotzdem sind da auch zwei Personen bei gewesen die gesagt haben, das was gerade ist, das passt auch genauso zusammen. Da stehe ich. Unabhängig davon welcher Wert das war. Das war jetzt nicht zwei Mal 10 zum Beispiel, also der Idealwert, sondern ebenso wie ich die Arbeit gerade erledige und so ich mich dort erlebe mit meinem Abgrenzungsvermöge und meiner Flexibilität so ist das genauso in Ordnung und so soll es auch sein. Und es gibt zwei sehr interessante Sprünge bei der Flexibilität, das einige sagen oder einer sagt zum Beispiel ich bin so hoch flexibel, das will ich gar nicht sein. Ich möchte eigentlich von 10 auf 6 kommen um mich wieder besser abgrenzen können. Auf der anderen Seite

sagt hier auch ein Ausreißer, ich schätze mich hier bei 4 ein, möchte aber insgesamt doch flexibler reagieren können. Da wäre noch einmal zu überlegen was steht so dahinter. Ist das eher eine inhaltliche Flexibilität oder sind das auch Reaktionen auf die Arbeitsbedingungen, ganz einfach. Um sich gesund zu halten. Auf Seite 11, das ist eine ganze Menge. Dort ging es noch einmal um die Frage was sind Kernaufgaben, Randaufgaben von den Selbstgenannten. Dort hat sich ein bisschen was verschoben. Das war einfach eine Wiederholung von der Befragung und vielleicht können wir da einfach noch einmal schauen welche/warum hat sich da etwas verschoben und wird das in der Gruppendiskussion ähnlich gesehen. Was Kernaufgaben und was Randaufgaben sind. Die Tabelle setzt sich fort auf Seite 12. #00:28:31-6#

(unv. Wiederholung der Zahlen) #00:28:39-0#

I: Ja genau. (...) Dann wurden eine ganze Menge weiterer Aufgaben genannt die ich erst einmal einfach so habe darunter stehen lassen, die aber alle auch weiter genannt wurden, die man auch eigentlich weiter zuordnen könnte. Da wäre noch einmal interessant. Vielleicht kommen hier noch weitere Aufgaben von Sonderpädagogen in Mobilen Diensten hier auf. Aber vielleicht können wir die auch noch einmal/. So jetzt kommt eine große Tabelle die auch über zwei Seiten gehen soll. Einige haben das Glück die farbig zu haben. (...) Das war die Frage, wer macht eigentlich was bei uns. Und das ist fast unmöglich das gut abzugrenzen, das ist wirklich sehr schwierig gewesen. Was man an den fett gedruckten Zahlen so als Eindruck gewinnen kann ist, was wird sehr stark für eine Berufsgruppe, eine Institution als Aufgabe gesehen. Von oben nach unten. Ich habe immer ab vier Nennungen gesagt, das ist schon so auffällig bei 11 Leuten die gewichtet haben, dass ich die fett markiert habe. Dass man von oben nach unten betrachtet schauen könnte/ja das sollen die also alles machen. Gut. Und wenn man von links nach rechts schaut und dort Häufungen sieht, erkennt man dort sind ganz viele mit betraut mit dieser Aufgabe. Dort ist vielleicht auch ein besonderer Bedarf an Abstimmung oder da sind einfach viele Überschneidungsbereiche vielleicht auch zu sehen. Das, wo dann eine Aufgabe beziehungsweise ein Aufgabenfeld von verschiedenen wahrgenommen werden, wie es die Sonderpädagogen die an der Delphi-Studie teilgenommen haben erleben. Das ist vielleicht auch spannend wie dann die anderen Beteiligten das sehen. Aber wir haben jetzt halt nur den Blick der Sonderpädagogen in den Mobilen Diensten. (...). Zu guter Letzt hatte ich bei der Kooperation nach der Intensität gefragt und habe dann einfach auch nur vier Gruppen gebildet, wo wird eine intensive Zusammenarbeit festgestellt und wo ist die auch/in Klammern steht eigentlich auch/wo ist das gut gefestigt. Wo sagt man da stehen wir auch ganz gut. Zum Beispiel die intensive Zusammenarbeit mit Regelschullehrkräften ist fünf Mal genannt wurden. Da muss gar kein/das muss gar nicht ausgebaut werden oder das soll weniger werden das soll gar nicht verändert werden, das ist genau so richtig. Oder als andere Beispiel, die Zusammenarbeit mit dem Schulträger, da haben drei gesagt, da brauchen wir gar nicht so viele Kontakte. Das wäre ja auch wieder die Frage der verschiedenen Modelle wo andere sagen, ich bin eigentlich ganz gerne mit dem Schulträger im Gespräch um bestimmt Dinge anzustoßen. Und das wird durch die Mehrfachnennung oder die Nennung noch einmal deutlich, dass sind halt die die sagen, das ist eigentlich auch das Soll. Beratungslehrkräften zum Beispiel, wurde öfter genannt. Die Kooperation reicht so komplett aus, dass muss gar nicht intensiver sein. Und so weiter. #00:32:34-5#

I: So jetzt bin ich auch ganz froh, dass ich da einen zwischenteil weggelassen habe. Und jetzt kann ich das eigentlich auch einmal grob zusammenfassen also der Richard Hackman hat ein Model entwickelt, sehr sehr früh, zu der Frage wie übernehmen eigentlich Arbeitnehmer ihre Aufgabe und wie kann man das genauer beschreiben. Der ist halt davon ausgegangen, dass man nicht nur die Aufgabe beschreiben kann und der macht das jetzt so und da gibt es dann noch verschiedene Faktoren die man von außen sehen kann, weswegen er das so und so umsetzt. Aber selbst bei VW am Band oder sonst wie gibt es immer noch ganz unterschiedliche Umsetzungen dieser Aufgabenstellung. Und dieses Model bildet sich/oder dieser Faktoren die dieses Modell mit beeinflussen, bilden sich eigentlich in diesen sieben Fragen ab. Die erste Frage bezieht sich darauf oder da fragt Hackman danach, welches Wissen ist eigentlich da/welche Haltung hat man so dazu, zu seiner Aufgabe. Weiß ich/was ist eigentlich mein Wissensbestand und meine Haltung wie ich meine Aufgabe verstehe und dann auszuführen habe. Das zweite wäre die Frage, was gefällt einem auch mal nicht und was gefällt einem besonders gut und was passiert dann auch in der jeweiligen Situation. Und da gibt es auch sehr interessante Antwortbeispiele. Dritte Frage, das ist die Frage nach den Werten, Zielen und Bedürfnissen, die/wo es ein bisschen gedauert hat Antworten zu bekommen. Aber wo auch sehr interessante Antworten gekommen sind, sehr interessante Argumente. Was bewegt mich eigentlich wenn ich/so wie ich mich im Mobilen Dienst bewege und was so zu sagen diese Tätigkeit auch noch einmal auf eine/ja auf dieser Ebene mit mir macht. (...) Fragestellung vier ist die der Vorerfahrung, die auch eine sehr interessante Rolle spielt auch eine/ein sehr weites Feld wurde auch dargestellt in der Delphi-Untersuchung. Hier auch wieder der Versuch hier ein bisschen zu gewichten in dem fett hervorgehoben was mehrmals genannt wurde auch in der letzten Runde vor allen Dingen. Und das was mehrfach genannt wurde, das steht auch noch einmal dahinter wie oft das genannt wurde. Die letzten drei, die Nummer fünf wäre der Faktor, welche Fähigkeiten habe ich, wo fühle ich mich kompetent. Dort haben wir auch viele Häufungen gerade in der letzten Runde da noch einmal gehabt(...) der sechste Faktor, wie verstehen Sonderpädagogen Aufgaben, wäre die Motivation, da haben wir auch eine ganze Menge Stichworte. Das ist natürlich eine sehr komplexe Fragestellung aber dort ist auch eine ganze Menge (unv.). Und zu guter Letzt, nicht weiter ergänzt, ganz normale Gefühle im Arbeitsalltag, also Stimmungslagen. Was/wie greift der Alltag in meinen beruflichen Alltag ein. Beziehungsweise umgekehrt. Diese letzten sieben Fragen hinter denen die Faktoren stehen wie Sonder/wie Arbeitnehmer ihre Arbeit verstehen und dann auch umsetzen, sind meiner Meinung nach ein etwas anderes Herangehen an diese Fragestellung, was sollte der Mobile Dienst leisten, was sollten dann die Mitarbeiter für Kompetenzen haben, sondern betont noch stärker die eigentliche Aufgabe und die Person/wie die diese Aufgabe überhaupt umsetzen kann. Und was aus dieser Aufgabenstellung heraus und aus dem woher sie kommt eigentlich dann für Rahmenbedingungen und dann für Kompetenzen braucht. So dass nicht die Aufgabenstellung einfach sagt, wenn das und dass erledigt werden soll brauchen wir die und die Kompetenzen. Sondern noch stärker diese persönlichen Faktoren, die personalen Kompetenzen einzubeziehen und von daher wäre es mir auch ganz wichtig wenn wir dort auch weiter noch einsteigen können. Und ich gucke auf die Uhr/und zu guter Letzt, soll es dann natürlich noch einmal einen Blick in die Zukunft gewagt werden. Da hatte ich auch in der, in der Mail schon kurz geschrieben, dass da noch einmal die Schlussdiskussion bestimmt werden soll durch die Frage nach der entscheidenden

Eigenschaft oder der entscheidenden Kompetenz. Da ist etwas wo die Gruppe sagen kann, na DAS das muss unbedingt da sein. Oder wie Argumentieren wir. Wie wägen wir verschiedene Dinge miteinander ab. Und dann die Frage danach, ja, welche Ergebnisse aus dieser ganzen Erhebung sind denn besonders wichtig, welche sollten unbedingt noch einmal betont werden, vielleicht weiterverfolgt werden. Das wir da auch noch einmal einen Ausblick haben, wo geht es da eigentlich weiter. So, das war jetzt mehr als eine halbe Stunde Vorrede und ganz viele Ergebnisse. Jetzt braucht es eine gute Einstiegsfrage oder Einstiegsaufforderung. (...) #00:39:00-6#

**<u>Vollzeit-oder Teilzeitberatungstätigkeit</u>**

I: Dann fangen wir doch mit der ersten Frage an, die ist doch sehr klar. Vollzeit oder nicht? wir haben beides hier. Wir haben mehrere die mit vielen Stunden in den Mobilen Diensten sind oder? ja was spricht denn dafür viele Stunden aufzunehmen, was ist hier, was hier vielleicht auch angeführt ist besonders/noch einmal besonders wichtig, was kann man da noch einmal besonders hervorheben? #00:39:41-9#

(...) #00:39:43-8#

I: wer mag den mal beginnen, von den Teilnehmern des Mobilen Diensts? (unv.) Oder die Außenperspektive, damit können wir auch gerne anfangen. #00:39:55-6#

B Schrape: Also wir haben alles, wir haben insgesamt fünf Kollegen im Mobilen Dienst mit relativ vielen Stunden zwanzig und zwölf. Und die anderen haben immer nur zwei oder vier Stunden. Und es gibt für alles Argumente pro und wieder. Ja das ist so. Letztendlich die, die mit vielen Stunden sind, die haben die Möglichkeit sich sehr gut selbst zu organisieren weil sie einfach nicht abhängig sind von den/also nicht so viel/ein paar Stunden sind es/von den Stundenplänen. Das ist einfach ein wertvoller Bereich. Die anderen die mit wenigen Stunden da sind die haben ihren Hauptarbeitspunkt in der Schule/noch in der Förderschule/noch im Förderzentrum. Haben vielleicht auch einen aktuelleren Bezug zu Kindern mit Lern-und anderen Schwierigkeiten. Muss nicht unbedingt wichtig sein, aber die stecken halt mehr in der unterrichtlichen Praxis noch drin. Und das ist so das andere Argument für die die/also wir sind ja alle erfahrene Menschen/die alle relativ schnell und klar zu mindestens beratend tätig werden können ohne wie (unv.) allwissend oder altklug zu erschienen, sondern einfach Situationen vergleichen mit der Situation, die sie vorfinden für ein Kind in der Situation und der Situation die sie selber organisieren würden wenn sie selber in der Situation wären. Ein bisschen Erdung in der Unterrichtspraxis finde ich ganz gut. Es gibt ja Modelle wo die ganz raus sind, und da ist halt wirklich, die sind gut/sehr gut organisierbar für sich. Also die sind sehr gut organisiert. Es ist schwieriger umso mehr man in der Schule noch drin steckt. Und das ist manchmal hetzig. Das sehe ich für die Kollegen. Mit wenigen Stunden und dann (unv./räuspern). Das spricht dafür/doch mehr dafür, mit vielen Stunden drin zu sein. #00:41:57-3#

B Poyda: Aber wie gesagt, so ein bisschen unterrichtliche Tätigkeit kann verkehrt nicht sein. Ich finde auch die Kombination mit sonderpädagogischer Grundversorgung zum Beispiel oder inklusiver Förderung in der Sek.I durch aus machbar, wenn die Arbeit im Mobilen Dienst dann nicht an der Schule ist wo man selber tätig ist. Also dass sollte man

schon voneinander trennen, weil wenn man das nicht trennt vermischt sich da was, was sich nicht vermischen muss. #00:42:35-7#

B Schmieder: Da das für uns nicht möglich ist, da wir nur ein Team für Stadt und Landkreis sind gibt es für mich genau das Problem. Das ist das Argument für mich warum ich sage, ich möchte gerne ganz raus aus der Schule. Es ist aber ein sachlogisches Problem weil ich auch an Schulen beraten muss an denen ich selber bin. Oder/ #00:42:53-1#

B Kurth: Und da wir ja an Schulen beraten in denen wir vorher tätig waren. Das schließt sich aus. Das sind die schlimmsten Beratungssettings. Die gehen eigentlich nicht. Das melden die Kollegen die wir beraten zurück und das empfinden wir auch selber so. Und ich/bevor ich Vollzeit in den Mobile Dienst gegangen bin, war ich vorher in verschiedenen inklusiven Settings plus Mobilen Dienst und ich fande das sehr, sehr belastend. Und ich hatte immer das Gefühl zerrissen zu sein zwischen diesen verschiedensten Anforderungen und das war für mich auch schwierig das tatsächlich zu trennen. Da bin ich die Person, da habe ich die Aufgaben und nur die und in dem Job mache ich das und dann mache ich etwas ganz anderes obwohl ich in beiden ja eigentlich als Förderschullehrerin bin. Also da tatsächlich für mich auch die Rollen zu klären aber auch die Aufgaben wirklich so zu trennen und auch für die Personen mit denen ich umgehe das deutlich z machen, dass ich jetzt zwar als Förderschullehrerin da bin, aber als die die im RIK tätig ist. Und in dem anderen Setting die Förderschullehrerin bin die Beraten kommt, weil ich ja im RIK auch berate. Also das fande ich sehr sehr sehr schwierig. Und (unv.) eigentlich auch, dass es die Verbindung gebe muss, dass man mindestens einmal irgendwann Unterrichts Tätigkeit erlebt haben muss und gemacht haben muss. #00:44:08-9#

B Schrape: 20 Jahre. #00:44:10-6#

B Kurth: Ja und da kann ich einfach nicht also da denke ich dafür sind wir zu jung im BUS. Also mit unseren eineinhalb Jahren, das ist noch sehr nah dran mit Unterrichtstätigkeit. Ich weiß nicht wie ich das in 15 Jahren beurteilen würde. #00:44:23-9#

B Poyda: Deswegen bin ich auch dafür ein Stück Unterrichts Tätigkeit beizubehalten. Ich glaube, ich glaube das es gut ist für die Kollegen und Kolleginnen die das tuen. Glaube das das auch für Schulleiter gut ist noch Unterricht zu machen. Ich glaube auch, dass es für Hochschule gut wäre noch die eine oder andere Stunde Unterricht zu machen um nicht abzuheben. Um glaubwürdig zu bleiben. Ich benutze mal den Begriff. #00:44:59-7#

B Schmieder: Ich würde da total zustimmen, ich kann das auch nur für meine persönliche Ressource sagen weil ich habe auch lange bevor ich in der Beratung war, war ich auch in verschiedenen Aufgaben. Und das habe ich schon immer gehasst, weil ich immer das Gefühl hatte ich kann nichts gut machen, ich kann mich nirgendwo zu 100% anbinden. Also das ist so zu sagen per se der Knackpunkt. Und ich finde alle Argumente einleuchtend und ich finde die Entscheidung wie das/das kann ich tatsächlich nur für mich persönlich sagen. Und aufgrund der Sachlage, dass wir nur ein

Team haben wäre ich bei mir/also ich habe ja viele Jahre Unterrichts Erfahrung. Ich bin jetzt auch noch parallel in der Schule. Das hat ja Vorteile aber für mich persönlich unter dem Strich würde ich für ganz plädieren. Für ganz oder gar nicht. Ich bin da auch bei so einem Model/keine Ahnung/ vier Jahre Beratung, vier Jahre ein Durchgang. Weil ich habe es auch noch nie gemocht, nur mit ein paar Stunden irgendwo in Schule zu sein weil ich immer das Gefühl hatte, das ist auch doof. Dann würde ich gerne ganz in Schule und dann ganz in Beratung. Also ich glaube/ #00:45:56-7#

B Kurth: Und ja, die man Berät fragen ja auch nach. Sie fragen ja. Was macht ihr denn sonst so? Habt ihr denn mal unterrichtet? wisst ihr denn wie das geht? habt ihr denn mal eine Klasse geleitet? kennt ihr denn solche Schüler? also die Fragen sind ja ständig da. Direkt oder indirekt. #00:46:13-7#

B Dörrie: Also da denke ich habe/auch auf meinem Hintergrund. Ich habe 20 Jahre lang schwierige Kinder unterrichtet/von der Glaubwürdigkeit her immer Vorteile. Ich muss nicht begründen, dass ich da irgendwas sagen kann zu Unterricht weil das weiß einfach jeder, da profitiere ich natürlich von. Trotzdem war für mich der Punkt irgendwann, dass ich mich auch entscheiden wollte. Ich habe den Mobilen Dienst ja so Stück für Stück aufgebaut (unv.) ich kriege das eigentlich auch von meiner Persönlichkeit her nicht mehr so richtig vereinbart weil ich fande einfach als Lehrer Unterricht und auch als Lehrer Elterngespräche ist ganz was anderes als das was ich im Mobilen Dienst mache. Von daher war das für mich so/war die Entscheidung klar, dass ich nur eins machen konnte ab einem gewissen Punkt. Und ich würde aber auch wiedersprechen und sagen so eins zwei Stunden nur um drin zu bleiben, ich glaube das das nicht wirklich was bringt. Ich glaube das sehen wir auch bei Seminarleitern und bei manchen Kollegen, ich glaube das ist auch keine wirkliche unterrichtliche Tätigkeit. Ich würde das jetzt nicht wirklich als wichtig ansehen. Ich plädiere eher dafür das voll zu trennen, wobei da man auch Unterscheiden muss/ich glaube das auch eine Berechtigung hat das manche Kollegen mit wenigen Stunden/ ich glaube das ist auch durchaus machbar aber ich glaube es ist wichtig, dass wenn wir jetzt eine Schule haben oder demnächst Förderzentrum, dass es da auch welche gibt, die das wirklich dann voll machen und manches mit koordinieren und so weiter. Wobei nichts für mich dagegen sprechen würde wenn Kollegen das auch/(unv). manchmal muss man auch einfach nur einen Wechsel/manchmal wächst da auch jemand rein, der traut sich nicht gleich einen Spruch, der fängt erst einmal an mit dieser Aufgabe und wechselt dann/das muss nicht jeder Vollzeit aber im Prinzip finde ich die Festlegung irgendwann zu sagen, finde ich dann schon sinnvoll. #00:48:03-5#

B Schrape: Unter dem Gesichtspunkt der Belastbarkeit das muss man eben auch sehen. Das ist für alle die im Mobilen Dienst mit drinnen sind, ist das natürlich deutlich schwerer an zwei Standorten zu sein. Also sowohl dem schulischen Bereich. Egal ob ich nun mit 10 Stunden drin bin oder mit 4 oder mit 15. Es ist immer ein Teil den man mitnimmt und der beratende Teil im Mobilen Dienst auch. Also ich erlebe das bei meinen Kollegen so. Als ich angefangen habe vor/so 1991, da habe ich mich gewundert, ich kam aus der E-Schule und hatte dann auf einmal/weil die Grundschulkolleginin waren mittags fertig. Ich war mittags in der Uni zum Essen oder/habe ich vorher nie gehabt. Also es kann auch etwas Entlastendes haben, wenn man das so organisiert. Aber wenn man beides hat dann ist das schon eine Doppelbelastung. Ich merke das bei den Kollegen. Die die mit ganz wenig Stunden raus

sind die haben zwar ein Organisationsproblem und auch ein zeitliches Problem aber die sind ganz klar mehr in der Schule verortet. Das ist einfach so bei uns. Die anderen, das ist meine Sorge als Schulleiter, irgendwann weiß ich ja gar nicht mehr was die machen (lachen). Das ist wieder eine andere Form der Organisationsform, na ich finde es auch lustig aber ich mache mir ein bisschen Sorgen, wenn dann Beratung und Förderzentrum ausgelagert wird als neue Behörde, wie das angedacht ist. Dann denke ich mir wo sind die dann angesiedelt. Dann kommt es noch mehr darauf an, dass sich die Teams selbst gut organisieren und ich stelle schon fest bei uns/weil so unterschiedliche Zeitanteile da sind/das wir da doch ganz schön Schwierigkeiten haben uns überhaupt regelmäßig in diesem Kreis bei uns im Team zu treffen. Also es gibt da auch eine Vereinzelung, das ist einfach so weil jeder hat seine Stunden, einer muss da hin, einer organisiert das so ein bisschen und die treffen sich gerade mal alle zwei Monate oder so in etwa. Mehr kriegen die gar nicht hin. Dann haben wir noch Ammerland weit das Ding und das ist noch weniger organisiert weil wir wollten eigentlich gemeinsam aber ich stelle fest, dass ist eine/Fläche von Wildwuchs, hat ja auch was Schönes/ es ist so etwas doch sehr weitestgehend von einzelnen Personen getragenes. Also da so ein Netzwerk/das sind alles schöne Worte die da so stehen, das bedarf einer Organisation. Das ist auch Zeitaufwand und Kraft. Und das zu übernehmen das fehlt mir so ein bisschen hier und da weiß ich wenn das nicht bei Schule/Schulleitung angebunden ist, wo ist das angebunden, wer kümmert sich? da sind dann die Organisationseinheiten wie in Braunschweig oder so, die dann freie Träger ganztags machen, die sind dann anders organisiert. #00:50:37-9#

B Feder: Dürfen wir auch mal etwas sagen? #00:50:41-8#

I: Ja, (lachen) ihr sollt miteinander reden. #00:50:45-2#

B Feder: (unv.) die Frage mit der Weisung also wie bin ich weisungsgebunden. Das war bei uns auch eine ganz große Frage als ich im Beratungssystem war. Und wir sind also ganz klein angefangen und hatten nur ganz wenige Stunden für den ganzen Landkreis, waren dann zu viert, 24 Stunden für einen kompletten Landkreis. Jeder hatte nur sechs Stunden, einmal Nordkreis und Südkreis und dann war das so, einer hat im Nordkreis ganz viel gearbeitet und einer im Südkreis. Und der andere, ja, das war dann alles irgendwie ein bisschen ruckelig und das dann auf einem die Arbeit lastete oder auf zwei und zwei sich so ein bisschen ausgeruht haben. #00:51:20-7#

B Poyda: Also für mich/entscheidender ist die Frage mache ich das ganz oder mache ich das mit wenigen Stunden. Ist die Frage wie ist das ganze organisiert. Weisungsbefugnis ist für mich überhaupt kein Problem, das bin ich. So/ #00:51:43-7#

B Feder: (unv.) lachen #00:51:49-3#

B Poyda: Jetzt kommen wir zu dem Punkt den ich eigentlich sagen will, ich glaube die Region in der man tätig ist muss überschaubar sein. #00:51:57-0#

B Feder: Genau #00:51:57-0#

B Poyda: ...und darf nicht zu groß werden. Wenn man einen großen Mobilen Dienst hat

dann muss man den aufgliedern in regionale Unterbezüge. Die Leute die tätig sind müssen ihre Region sehr intensiv kennen, müssen die beteiligten Netzwerkpartner, wie das so schön heißt, kennen. Möglichst auch persönlich um eine vernünftige Kooperation da herzustellen. Und deswegen spricht für mich ganz viel auch, die Mobilen Dienste nicht zu groß werden zu lassen. Sondern in eher übersichtlichen Bereichen zu arbeiten. #00:52:50-0#

B Rieß: Da es ja Argumente für beides gibt, vielleicht kann man dann eher davon ausgehen das nicht das eine Extrem/also das alle ganz wenig Stunden haben oder das alle ganz viele Stunden haben die Lösung ist, sondern eher genau die Mischung aus beidem um letztendlich durch Kollegen die mit einer gewissen Anzahl an Stunden noch an Förderzentren, Förderschulen tätig sind/diesen Einfluss eben in den Mobilen Dienst hinein zu bringen, aber auch Personen zu haben die sich dort fest verortet fühlen. Auch Aufgaben in dem Bereich der Koordination und Organisation übernehmen. Also vielleicht sollten Mobile Dienste genau beides haben sowohl Mitarbeiter die mit großer Anzahl von Stunden dabei sind und welche die durchaus auch noch den Bezug haben zum Unterricht, zum Förderzentrum, zur Förderschule. Vielleicht als Gedanke. #00:53:37-0#

B Feder: Also ich fande es eigentlich immer gut, dass ich auch immer noch unterrichtet habe. Das ich dann auch einfach mal Sachen ausprobieren konnte, wenn ich irgendwelche Kinder gesehen habe und habe dann irgendwelche Ideen entwickelt. Das könnte man dann vielleicht so als Idee den Lehrern an die Hand geben, so dass ich das dann auch vorher mal bei MIR im Unterricht ausprobiert habe. Funktioniert das überhaupt. Also das ich denen dann nicht irgendetwas sage was sie sagen, ja das hört sich ja alles schick an aber das lässt sich in der Praxis leider hier nicht umsetzen bei 24/25 Schülern. Und darum auch irgendwie/das ist das was ich in der Vergangenheit so ein bisschen gehört habe, was bei uns so/das vielfach Sachen gesagt worden sind oder/(...)das Kollegen in der Grundschule beraten haben, aber die mehr aus dem Sek. I Bereich kamen und die wenig Erfahrung haben mit Grundschule. Und das ist dann einfach schwierig. Die haben dann tolle Ideen was man da ja machen könnte aber es ist irgendwie nicht praktikabel. Und das man da vielleicht auch trennt, dass die die Beraten, also dass man da so Schwerpunkte setzt. Einmal für den Grundschulbereich und auch für den Sek. I Bereich. Das macht das glaube ich einfacher, weil da sind schon unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Bedingungen auch an der Grundschule ist irgendwie noch alles ein bisschen heimelig aber im Sek. I Bereich ist das dann/ #00:54:55-8#

B Schrape: /unheimlich/ #00:54:54-5#

B Feder: /großes System einfach Kriterien einfach die das ganze etwas schwieriger machen auch mit den ganzen Fachlehrern. Das darf man auch nicht vergessen. Und ich finde einfach/ich würde dafür plädieren das man einen Teil dann auch noch Unterricht macht einfach das man den Bezug zur Realität irgendwie hat. Das man da dann in seinen Gedanken dann irgendwie abdriftet. #00:55:21-0#

B Backenköhler: Ja ich bin in beiden Dingen unterwegs, im Primarbereich und im Sek. I Bereich und mich hat noch keine Kollegin gefragt ob ich tatsächlich noch unterrichten

würde. Ich mache es nicht mehr, leider, (...)das hat mich noch nicht eine Kollegin gefragt. Das glauben die oder sie unterstellen es mir automatisch. Woher die das nehmen weiß ich nicht, wer damit Schwierigkeiten hat, das sind die eigenen Kollegen an der Schule. So das die dann sagen, weißt du denn überhaupt noch wovon du da redest. Also es wird mir Rückgemeldet das das offensichtlich wohl so ist, das da wohl noch Kenntnisse bestehen was unterrichtliche Praxis angeht. Ich habe auch 10 Jahre unterrichtet. Aber merkwürdigerweise hat mich das noch nicht ein Klient jemals gefragt ob ich tatsächlich unterrichten würde. Weder im Primarbereich noch im Sek. I. #00:56:00-0#

B Feder: Dann hast du ja vielleicht auch gute Ideen (unv.) #00:56:02-6#

B Backenköhler: Ja also ich glaube nicht, dass es um Glaubwürdigkeit geht. Also das man unterrichten muss um glaubwürdig zu sein. Dass das hilfreich sein kann bestimmt. #00:56:12-6#

B Dörrie: Also da würde ich wiedersprechen gerade auch auf dem Erfahrungshintergrund jetzt mit, ich sage mal mit Fachberatern die teilweise unterwegs sind und nicht unterrichtet haben oder vielleicht auch im Gymnasium unterrichtet haben dann in die Grundschulen geht und da da etwas/da ist es nämlich genau so das man das denen anmerkt und das die auch kritisiert werden. Sie kommen ja und sie haben ja gar nicht und/das ist ja auch unser Vorteil auch als Förderschullehrer, zu mindestens den älteren die noch unterrichtet haben, man weiß ja wir haben das irgendwann mal gemacht. Aber ich glaube wenn da/das sehen wir ja auch im RIK wenn da ganz junge Kollegen kommen die nie Unterricht gemacht haben, die haben sich da schon zu verteidigen. Und spätestens dann wenn irgendetwas nicht so läuft wie sie das empfohlen haben dann kommt das sofort/aber du hast ja auch noch nie wirklich, du weißt ja auch gar nicht wie das ist. Also ich glaube schon das/ #00:57:09-6#

B Schrape: Also wir haben ja auch eine neue Phase jetzt die kommt. Alles was jetzt studiert, wenn sich das Berufsbild ändert und auch propagiert wird von den Professoren auch der Sonderpädagogik, ihr seid nicht mehr Lehrer in dem Sinne sondern ihr seid Berater. Und das/ich finde das ist ein Knackpunkt ob nun RIK oder Mobiler Dienst oder alles weil junge Menschen die echt mit Feuer dabei sind aber ganz wenig Unterrichtserfahrung haben oder Praxiserfahrung haben dann in eine Beratung reinkommen von schwierigen Situationen. Das finde ich ist auch für die Beratenden unheimlich schwer. #00:57:44-5#

B Backenköhler: Und das spricht dafür, dass die eine anständige Beraterausbildung bekommen. Denn wenn die das nicht haben, können sie unterrichten bis nach Meppen, das nützt ihnen überhaupt nichts, weil sie das nicht an den Mann bringen können. Also ich glaube hilfreich ist, dass sie auch im Unterricht gewesen sind oder auch noch beides tuen. Aber ich glaube, dass diese Ausbildung in Beratung zu kurz kommt. #00:58:02-8#

B Schrape: Das ist das eine aber ich glaube Unterrichtserfahrung/wir haben ja nun auch mit anderen Professionen zu tun, vom Psychiater bis zum sonst wie, alle fühlen sich berufen eine Entscheidung über schulische Maßnahmen zu treffen. Da denke ich

manchmal, vielleicht sind die gut in der Beratung aber die haben von der Lebenssituation Schule wenig Ahnung. Mir tut das ein bisschen leid/also ich versuche immer unsere Leute die neu kommen/wenn denn mal welche neu kommen (unv.)/ja damit die einfach Erfahrung (unv.) damit die sich einfach mal durchbeißen, durchkämpfen bevor ich dann eine Kollegin in der Grundschule oder im Sek.I Bereich berate die irgendwie so ein Gesicht hat weil das alles so viel ist und man selber sagt mach das doch einfach so. Und das ist aber nicht so einfach. Also da finde ich die Schwierigkeit. #00:58:51-4#

B Poyda: Ich sehe das ganz genau so X(Vorname anonymisiert). #00:58:53-6#

B Schrape: Hab ich mir schon gedacht (lachen) #00:58:55-1#

B Poyda: Wir haben bei uns das/und wir machen ja schon lange Grundversorgung und auch ja schon ein bisschen länger Mobilen Dienst. Wir haben das bei neuen Kollegen eigentlich immer so gehalten, dass die erstmal in die Förderschule kommen, erstmal so getauft werden da und sich da entwickeln und Erfahrungen sammeln. Das können wir aber jetzt nicht mehr durchhalten. Das ist einfach so. Das heißt, wir müssen da jetzt andere Formen finden. Nur ich denke ja Unterricht und Schule macht man auch in der inklusiven Schule als Förderschullehrer. Weil die Förderschullehrer sind ja in den Grundschulen und den Sek. I Schulen nicht nur beratend tätig. Sondern die machen auch Unterricht. Und das muss einfach so deutlich werden und da müssen die sich dann beweisen. Du kennst doch auch Kollegen die in der Förderschule Unterricht gemacht haben die du aber niemals rausschicken würdest/ #01:00:05-9#

B Schrape: Ist ja auch eine Verantwortung #01:00:04-6#

B Poyda: genauso. Und/ #01:00:06-0#
B Schrape: Aber ich will da/ich meine es stimmt zu Teil nur finde ich. Weil ich glaube das/also unsere Kollegen/also wir reden ja nun schon ständig seit Jahren über Inklusion, was das für unser Berufsfeld bedeutet. Nicht nur über den Mobile Dienst. Da sind die im Mobilen Dienst glaube ich schon klarer in ihrem Aufgabenfeld. Wo unsere Kollegen die jetzt von der Integration in die Inklusion wechseln da kommt so etwas auf wie ich bin nur noch der Hilfslehrer der Hausaufgaben/der Förderlehrer ich kann nur noch Mathe und Deutsch machen und soll zu der Situation beraten. Wir sagen ja runter vom Sofa und rein in den Unterricht. Wir versuchen Kollegen mit vielen Stunden hinzukriegen, damit die auch mal sagen können hier Grundschulkollegen oder so was ich mache Unterricht und so. Dann spricht man von TEAM und das ist bei zwei Stunden oder drei Stunden pro Klasse nicht möglich. Das sind so die organisatorischen Schwierigkeiten genau wie die organisatorischen Schwierigkeiten finde ich sind. Wir haben bisher immer so gehandhabt immer rausgegeben was wir irgendwie übrig hatten für den Mobilen Dienst. Wir hatten mal wieder weniger, mal wieder mehr, dann waren wir bei sieben Stunden dann bei 14 Stunden. Wir haben vor vier Jahren den Schulträger bewegt, einen Antrag zu stellen auf 40 Stunden. Der hat das bewilligt gekriegt und von der Landesschulbehörde kam, jawohl wir bewilligen ihnen/also ist 40 Stunden okay und dann kam, in Höhe von einer Förderschullehrerstunde kriegen sie Stunden. Da denke ich mir/da habe ich gar nicht mehr nachgefragt. Da habe ich gesagt das/wir geben 40 Stunden raus weil die andere Bewilligung war vorher da. Nur jetzt taucht das auf

**Transkription des zweiten Datensatzes Video II, 3,99 GB in einer Zeit von 01:01:36.**

**<u>Vollzeit-oder Teilzeitberatungstätigkeit (Anfang siehe Transkription Datensatz I)</u>**

B Schrape: /das ist die nächste, der nächste Knackepunkt, die Personalplaner fragen an, wie viele Stunden Mobilen Dienst haben sie denn. Da habe ich gesagt 40. Ja aber ich habe hier stehen 26,5. Ich sage das ist ein Missverständnis. (lachen) Also wir haben organisatorische Schwierigkeiten, den Mobilen Dienst zu halten. Ich versuche das personell, nicht das da ständig jemand neues/die wissen das doch von der Integration. Brauchen die ein Jahr bis man überhaupt drinnen ist. Und das wird dann torpediert weil die Not haben mit den Stunden. Oder wenn wir Schulen Not haben, dann gehen wir runter auf 95% damit wir das andere noch halten können. Deshalb denke ich, noch ist es wichtig, dass da auch Schulleitung oder Förderschule als Standort das stützen kann. Wenn das ganz alleine von irgendjemand anderes der nicht mehr die Person oder die Notwendigkeit so sieht sondern nur noch nach Zahlen agiert, und das ist meine Sorge grundsätzlich. Es wird nur noch nach Zahlen und nicht mehr nach Personen/wie du schon sagtest man muss jemanden kennen, man muss etwas aufbauen. Das wird nur noch nach Zahlen verteilt. #00:01:01-2#

B Dörrie: Wobei das ja nicht zwingend so sein muss. Wenn du an ein Förderzentrum denkst, kannst du da natürlich auch, erstens regional mit umgehen, zweitens kennst du auch Nasen und natürlich kümmerst du dich auch um Ressourcen. #00:01:17-5#

(unv.) #00:01:17-5#

B Schrape: Das glaube ich schon. #00:01:17-3# #00:01:17-3#

B Feder: Aber ich glaube das ist auch unterschiedlich. Also ich weiß das vom (unv.DZ) Lüneburg da wurde das ganz/da gab es ja dieses Prüfsystem, das ist ja durchgängig in Lüneburg, und dass war also ganz wenig Stunden. Da war also hier im Weser Ems Raum, da haben wir immer hingeguckt und gesagt na super toll. Wir waren ja ganz wenige. Aber mittlerweile baut sich das so auf, es gibt so ein Paar größere Unterstützungs und Beratungssysteme und da wo ich herkomme aus dem System sind jetzt auch ich glaube drei volle Lehrerstellen drin. Und wir haben vorher für einen ganzen Landkreis mit noch nicht einmal einer Stelle da gearbeitet. #00:01:52-0#

**<u>Sozialpädagogik im Team/Beratung und Unterstützung</u>**

I: Vielleicht als/ich würde gerne diesen Punkt ein bisschen weil wir auch schon Punkte haben die beim nächsten/ #00:02:02-9#

B Poyda: Ich wollte gerade so einen Übergang schaffen. Ja. Weil mir so ein Aspekt ganz wichtig ist da geht es um die Frage Beratung und/oder Unterstützung. Und da geht es natürlich auch um personelle Ressourcen. Wir haben ja bei uns im MESEO, und das ist in Emden nicht anders als in Aurich, Sozialpädagogen mit eingebaut. Das war in dem Ausgangsdenkkonzept automatisch mit drinnen. Weil wir gesagt haben, was machen eigentlich die Förderschullehrer Schwerpunktmäßig. Die machen Diagnostik, gar keine Frage, die machen Beratungstätigkeiten, gar keine Frage. Aber gehen dann auch

vielfach wieder weg. Vor allen Dingen wenn sie nur mit wenigen Stunden da sind. Und wer macht eigentlich, wenn ein Kind jetzt Unterstütz/was passiert da eigentlich. Und da ist Sozialpädagogik eingebaut worden. Und Sozialpädagogik eingebaut worden auch, weil Lehrer immer irgendwie Schule repräsentieren und die Sozialpädagogen dann im Kontakt zu den Eltern auch andere Aspekt mit einbringen können und das ist ganz sinnvoll. Ich bin fest davon überzeugt, dass unsere Sozialpädagogenstunden die wir im MESEO Team haben, ganz ganz ganz wichtig sind, für die Akzeptanz der Beratungsarbeit der Förderschullehrkräfte. Weil die auch sagen können, ihr kriegt jetzt mal Frau X (anonymisiert) für die nächsten zwei Monate kommt die zwei Mal die Woche mit drei Stunden und begleitet das auch ein bisschen. Das finde ich ist eine ABSOLUT notwendige Geschichte, dass da auch so Unterstützungsmöglichkeiten mit eingebaut werden. #00:04:02-4#

B Feder: Wer gibt diese Stunden? #00:04:05-2#

B Poyda: Die hat der Schulträger und deswegen finde ich ist der Kontakt zum Schulträger ganz wesentlich. Die hat der Schulträger zur Verfügung gestellt. #00:04:12-4#

I: Das wäre so jetzt auf Seite sieben, diese Argumentation. Also multiprofessionelle Teams für oder gegen Sozialarbeit im Team. Deutlich geworden ist eigentlich aus der Befragung, also eine intensive Vernetzung ist auf jeden Fall notwendig. Aber das ist halt die Frage, ist es im Team oder außerhalb des Teams. Welche Rolle spielt Sozialpädagogik im Team? gibt es sie überhaupt/ #00:04:39-5#

B Schrape: nicht überall gibt es sie. #00:04:40-3#

B Poyda: Ja das weiß ich. Weiß ich. Deswegen betone ich da noch einmal. #00:04:43-0#

B Dörrie: Man könnte ja Argumentieren, dass diese Arbeit durchaus Förderschullehrer machen können. Beratung und Unterstützung. Also bei uns in Osnabrück läuft das ja noch so dass wir dann auch viel Unterstützung noch vor Ort machen also/ #00:04:57-9#

B Schrape: Also mit dem Kind/ #00:04:58-8#

B Dörrie: Auch dann Ressourcen, ja mit dem Kind #00:04:59-6#

B Feder: Arbeit am Kind oder Arbeit nicht direkt am Kind, das ist ja auch noch diese/ #00:05:03-5#

B Dörrie: Das verbinden wir ja stark miteinander immer noch. Und von daher würde ich sagen, dass wir den Schulen Ressourcen, dass den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können. Das ist ganz wichtig. Für mich auch von der Erfahrung her. Das wir nicht nur Beraten sondern das wir auch verschiedene Angebote machen können. Sei es jetzt Unterstützung bei besonders gefährlichen Situationen oder im Verstärkerprogramm mit anderen oder solche Dinge. Es werden zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Das könnte ich mir vorstellen auch über Sozialpädagogen

abzuwickeln zu machen aber ich denke es ist auch eigentlich eine sinnvolle Sache wenn Förderschullehrer selbst das machen. #00:05:39-6#  #00:05:42-3#

B Poyda: Auch. #00:05:40-4#  #00:05:41-6#

B Dörrie: Ja ja klar. #00:05:41-9#

B Schrape: Wenn man genug Stunden denn dafür hat. #00:05:43-9#

B Feder: Also ich glaube es ist irgendwie schwierig ist. Man weiß nicht welches Model in dem Landkreis oder in der Schule da gerade jetzt auch praktiziert wird. Das ist total unterschiedlich. Ich kenne so viele verschiedene Formen des Mobilen Dienstes, dass ich jetzt einfach sage, ja es richtet sich immer danach wo man gerade tätig ist und was der Schulträger auch ist bereit zu investieren. Und dann kann man auch nur mit den Gegebenheiten agieren. Man kann dann irgendetwas auf den Weg bringen, man kann sich tolle Gedanken machen und sagen okay wir haben hier jetzt ein schickes Konzept und beantragen das dann. Das ist das eine. Ob das dann durchkommt ist noch die andere Sache. #00:06:24-4#

B Poyda: Aber man kann sagen, was eigentlich schön wäre. Und das sage ich (lachen). Eigentlich wäre es schön nicht nur beraten sondern auch unterstützen. Das müssen nicht immer Lehrer sein, das können auch Sozialpädagogen sein. Finde ich inhaltlich auch richtig, dass auch eine andere Profession da rein kommt, weil hat n anderen Zungenschlag. Das hat noch andere Möglichkeiten mit Elterngesprächen, dazu gehört die/die werden vielleicht auch im Jugendamt ernster genommen weil sind eben keine Lehrer. Da gibt es ja auch immer so Berührungsschwierigkeiten. So das ist die inhaltliche Geschichte und die personelle Geschichte. Aber wünschenswert ist Beratung und Unterstützung und da mache ich ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. #00:07:14-5#

B unklar: zwei #00:07:13-8#

B unklar: drei #00:07:15-6#

B Backenköhler: Da würde ich gerne gegen halten (lachen). Das habt ihr ja auch erwartet. Wahrscheinlich bin ich nur deshalb hier (lachen). Nein. Wir haben ja auch eine Sozialpädagogin, die ist ja auch mit einer halben Stelle drin und sie arbeitet nicht am Kind. Sie wird ganz viel mit in die Familie mit herein gebracht als Türöffner um weitergehende Geschichten mit auf den Weg zu bringen. Das ist auch total hilfreich/ #00:07:49-5#

B Schrape: Darf ich mal Fragen wer ist wir? wo arbeitet die wo ist die bei der Schule oder/ #00:07:53-2#

B Backenköhler: Ist an der Schule dran, das ist ganz hilfreich weil sie ist auch gleichzeitig unsere Schulsozialarbeiterin mit der einen halben Stelle/ mit der Halben an der Förderschule. Mit der anderen halben Stelle im MESEO Team drinnen. Und hin und wieder lässt sie sich dazu hinreißen in Klassen rein zu gehen und eine Kollegin sagte

mal zu mir, von Anfang an/also bei uns ist das so die Stunden sind nicht an den Grundschulen sondern die werden so rausgegeben wie die Fälle kommen. Nicht an eine Schule gebunden. Diese Kollegin hat sich immer gewünscht, dass doch Stunden an die Schule kommen. Und das wünscht sie sich immer noch berechtigter Weise. #00:08:26-4#

B Schrape: Die Lehrerin. #00:08:28-0#

B Backenköhler: Die Lehrerin. Und die Lehrerin sagte mal zu mir, X (anonymisiert) du weißt ja nach wie vor, ich wünsche mir ja, dass wir die Stunden an die Schule kriegen. Aber weißt du wenn ihr jetzt kommen würdet für zwei Stunden, das ist wie Bonbon lutschen. Ihr seid zwei Stunden hier und das ist auch super. Und dann geht ihr wieder weg und das ist dann Mist. Und weil ihr das nicht macht ist es für mich so, dass ich weiß, ich kann mit diesen Kindern umgehen, ich bin kompetenter geworden, ich brauche euch gar nicht mehr dafür. Und das war wie Balsam für meine Seele so etwas zu hören. So natürlich, werden die Schulen immer sagen wir brauchen Ressourcen. Und es ist immer hilfreich. Das steht völlig außer Frage. Aber in den nachhaltigen Auswirkungen würde ich das dann in Frage stellen wollen. Weil möglicherweise hilft es auch, einfach Systeme zu stabilisieren, die man besser nicht stabilisiert. Und deswegen ist auch mein Plädoyer dafür, wenn es nicht zwingend sein muss/wir haben auch tatsächlich (unv.) um den Druck mal heraus zu nehmen, das waren absolute Grenzfälle, ich glaube in den zehn Jahren, da war das nur zwei Mal so. Und ansonsten findet das nicht statt. Und wir erleben das auch als sehr hilfreich und natürlich sagen die Schulen immer, aber wir hätten doch so gerne, wir würden doch so gerne (...). Da ist tatsächlich die Unterstützung findet nicht in Schule statt aber sehr viel im häuslichen Umfeld. Und wir haben auch erlebt, die Kollegin war ein halbes Jahr krank gewesen und unsere Arbeit ist in vielen Stellen eingebrochen. Weil ich muss sagen, ich bin kein Sozialarbeiter. Ich habe es nicht drauf. Und so sehr wie ich mich auch bemühe, ich kann das Feld nicht so beackern wie es professionell gemacht werden muss. Und da habe ich für mich so gesehen, was diese Kollegin für unglaubliche Arbeit macht. Und was zusammen bricht, wenn sie es nicht macht. Ausschließlich mit Beratungstätigkeit. Wie unterstützend sie sich da auswirkt. #00:10:20-4#

B Schrape: (unv.) ...ist so vielfältig wie wir hier sitzen. Also die Schwerpunktsetzung. #00:10:29-5#

**<u>Was sind Qualitätsmerkmale</u>**

I: Es wäre vielleicht mal so um auf eine andere Ebene zu kommen, was sind denn Qualitätsmerkmale? Ein Punkt war vorhin auch so, wir brauchen genügend Stunden um überhaupt Kontinuität abzusichern. Also das wurde ja auch genannt als eines der beiden Hauptqualitätsmerkmale. Das man kontinuierlich einen Ansprechpartner überhaupt da hat. Oder auch die Abordnung von mindestens 10 Förderschullehrerstunden, dass man überhaupt anfangen kann Aufgaben zu konzentrieren, was auch genannt wurde mit den/was muss ein Team überhaut alles so machen um sich selber zu organisieren. Also vielleicht kann man bei all der Vielfallt noch einmal danach fragen, was sind denn die Qualitätsmerkmale die unbedingt gegeben sein müssten. #00:11:10-3#

B Rieß: Vielleicht kurz dazu noch einmal/mir fällt auf, dass der Punkt, den wir vorab ganz viel diskutiert haben, nämlich diese unterrichtliche Erfahrung oder die/der Umgang mit der Zielgruppe, dass der hier als Qualitätsmerkmal nicht so richtig wieder zu erkennen ist. Das ist irgendwie komisch weil wir das ja auch hier eigentlich einheitlich diskutiert haben und sagen es ist notwendig Erfahrung zu haben und unterrichtliche Erfahrung in der Durchführung. Vielleicht war das hier sehr selbstverständlich und deswegen wurde es nicht extra benannt/ #00:11:41-4#

B Schrape: Wer hat das denn gemacht? #00:11:43-4#

(lachen) #00:11:46-3#

B Rieß: Das ausgefüllt? die Qualitätsmerkmale? #00:11:47-8#

I: Nein die Fragen auch. Die sind von mir. Das ist der Schlusspunkt/ #00:11:50-4#

B Schrape: Da kann man nicht sagen das liegt jetzt daran, dass das die Uni das gemacht hat (unv) #00:11:56-3#

(lachen) (unv.)#00:12:02-5#

B Backenköhler: War das noch eine Fragestellung? nein nicht wahr/ #00:12:04-8#

I: Also es wurde einfach nur grundsätzlich nach Qualitätsmerkmalen gefragt. Ganz allgemein. Das war die erste Runde und danach wurden die gewichtet. Es kommt ja an anderen Stellen noch einmal vor, dass das wichtig ist aber gerade an dieser Stelle (...) stimmt. Vielleicht, weil es auch so schlecht zu operationalisieren ist, wie man das hier an der Uni dann so sagt. Wie kann ich das denn fassen und kann ich das überhaupt so zentral sagen wenn ich schon lange nicht mehr im Unterricht tätig bin oder ganz/wie/ #00:12:35-1#

B Feder: Also ich glaube diese Kontinuität, das würde ich auch direkt so unterschreiben weil das ist wichtig. Weil man am Anfang ja erstmal reinkommen muss, man muss sich so einen Überblick verschaffen und wenn man dann für bestimmt Schulen zuständig ist dann kennt man auch die Strukturen und auch das Kollegium und man wird dann auch einfach zwischendurch auch angesprochen. Also man wird gezielter angesprochen und die wissen auch wie derjenige denkt und man kann dann auch den ansprechen. Bei mir war dann nachher leider die Situation ich wurde immer angefragt und mein Kollege hat sich gelangweilt. Das fande ich dann nicht mehr so witzig. Und das war das negative daran. Aber diese Kontinuität, dass sie einfach wissen, okay diese Person ist jetzt hier für uns zuständig das ist denke ich/das die einfach auf uns zurückgreifen können. Und die Lehrer müssen sich ja auch auf denjenigen der sie berät einstellen können. Auch wie ist der jetzt getaktet, wie unterstützt der mich bei Elterngesprächen oder so. #00:13:35-7#

B Schrape: Ich würde das auch gerne ergänzen. Einmal das was ihr gesagt habt vorhin, dass man nicht gleichzeitig in anderer Funktion in der Schule ist. Also eine gewisse

Unabhängigkeit zu haben. Das haben wir auch festgestellt. Ich habe das jetzt um gemuddelt. Da war einer sowohl im RIK und auch im Mobilen Dienst. Also der Mobile Dienst war immer bei RIK. Also das haben wir jetzt beendet weil damit hängt zusammen eine Aufgabenstellung die klar sein muss. Also für uns Kollegen da arbeiten wir immer noch dran, das ist glaube ich eine never ending Story, was gehört/das ist ja das große Thema hier, was sind die Aufgaben/und das es den anfragenden Schulen auch klar sein muss. Und je klarer es uns ist desto klarer kann man das auch denen vermitteln. Was sein könnte, wo wir unterstützen können und was nicht. Das mischt sich immer noch weil Beratung und Unterstützung/wir können immer nur sagen wir haben so (unv.)/wir können das mal eine Weile machen, mal mitlaufen und dann muss man aber andere Systeme finden, andere Helfer finden. Oder aber man berät so, dass jemand sich besser darauf einstellen kann auf das Kind. Oder aber im Extremfall gibt es dann, wenn es keine Möglichkeit in der Schule gibt eine Überprüfung. Dass das klar sein muss, welche Aufgaben die Mitarbeiter im Mobilen Dienst oder im MODIBUS oder wie auch immer haben. Das ist unsere Erfahrung. #00:14:53-9#

B Feder: Also das habe ich auch die Erfahrung gemacht. Also ich konnte/ich habe dann immer gesagt ich komme, ich kann beraten und ich gehe auch wieder. Und wenn euch die Beratung gefallen hat, dann könnt ihr mich wieder ansprechen. Ich konnte dann auch Tacheles sprechen, ich habe auch nicht lange um den heißen Brei gesprochen, sondern ich bin dann auch ziemlich direkt geworden auch bei den Eltern und auch manchmal Lehrern und habe auch gedacht ich werde da bestimmt nie wieder angefragt. Und ich wurde doch wieder angefragt. Und dann habe ich gedacht, so schlecht kann das nicht sein. Aber ich hatte einfach diese Funktion. Der RIK-Lehrer vor Ort war teilweise auch mit bei den runden Tischen beteiligt. Aber der kann nicht so klar Reden mit den Eltern und das auf den Punkt bringen weil der mit den ja weiter zusammenarbeiten kann. Ich kann dann ja/konnte dann immer richtig sagen, daran liegt es und Stopp da ist das Problem wir müssen jetzt mal da hin kucken. Ich musste das nicht unbedingt weich machen. Und da fande ich das gut. Es ging wieder. #00:15:51-4#

B Poyda: Eine klare Strukturiertheit. Ich glaube das ist ganz ganz notwendig. Und da darf sich RIK und Mobiler Dienst nicht irgendwie verzahnen. RIK da sind die Förderschullehrkräfte in der Schule und kümmern sich um diese Schule. Und wenn da zusätzlich Beratung im Bereich ES angefragt wird, dann hat diese Schule, egal ob das die Klassenlehrerin macht oder dann unterstützt von dem Sonderpädagogen der da RIK macht, einen Antrag zu schreiben. Und auch nicht an irgendeine Person aus dem Dienst sondern an MESEO-Aurich. Und dieser Antrag von der Schule wird in unserem Team gemeinsam diskutiert. Wer tut das? wie ist da beschrieben, was brauchen die, wer kann das am besten tuen? manchmal sagen wir auch das macht eine Sozialpädagogin, da muss gar kein Lehrer hin. Die wollen mit den Eltern ins Gespräch kommen. Dann brauche ich da nicht hin oder mein Kollege braucht da nicht hin. Von daher ist das schon einmal ganz klar getrennt und ich glaube das das auch eine Qualitätsanforderung ist und das macht das Ganze dann leichter und vermischt sich nicht. Und auch nicht, ich beantrage das bei Kollegen sowieso und Kollegen sowieso. Sondern wer dann kommt entscheidet das MESEO-Team. #00:17:24-4#

B Dörrie: Das haben wir auch von Anfang an so geregelt. Es gibt ein Formular, das wird an uns gerichtet und wir kucken, wer macht es. #00:17:32-4#

B Poyda: Aber ich glaube das ist auch üblich überall so oder? #00:17:34-4#

B Feder: (verneinend)  #00:17:34-6#

B Backenköhler: (verneinend) nein eigentlich nicht. #00:17:36-7#

(lachen) #00:17:37-8#

B Backenköhler: Also bei MESEO Emden ist es so, dass wir den Schulen zugeordnet sind Schwerpunktmäßig. Und/ #00:17:42-7#

B Schrape: Also Mobiler Dienst, den Schulen zugeordnet? #00:17:45-7#

B Backenköhler: Also das dann der Kollege da hin geht. Das Stadtgebiet haben wir aufgeteilt und damit ist auch eine gewisse/also die Namen sind bekannt. Das ist total hilfreich für die vertrauliche Zusammenarbeit. Blöd wird es immer nur wenn Kollegen übermäßig stark belastet sind über Schwerpunktschulen. Da muss man dann schon einmal ausweichen. Und an dem Punkt stehen wir halt jetzt.  #00:18:05-0#

B Poyda: Also ich finde es sogar noch besser es nicht zuzuordnen, sondern zu sagen, wir versprechen euch, wenn ihr uns einen Antrag schickt, habt ihr spätestens 14 Tage später habt ihr eine Antwort darauf, wer sich darum kümmert. Aber ihr könnt nicht sagen, ich will, dass der und der das ist. #00:18:24-6#

B Dörrie: Ja ich finde auch, es gibt ja so viele verschiedene Kriterien. Das ist ja einmal so die regionale Geschichte. Wer ist/wen kennt man da. Aber dann kommt ja auch, wer weiß jetzt mehr über Autismus oder wir haben jetzt ein Mutismus. Da wissen wir ja auch, da hat einer mehr ein Händchen für/oder Sek. I oder wer ist schon öfters mal an einem Gymnasium gewesen. Das sind so verschiedene Kriterien wo man sagen könnte, da geht jetzt besser mal der hin oder der. Von daher würde/finde ich das ganz gut so wie wir das machen. Das wir im Einzelfall entscheiden und kucken wer macht es. #00:18:55-3#

B Schmieder: Das ist total spannend, das ist total spannend. #00:18:58-4#

B Backenköhler: Wir sind überwiegend im Primarbereich tätig und wir haben seltener Extreme wie Mutismus oder Autismus. Da gibt es keine Spezialisten für. #00:19:08-5#

B Feder: Ich glaube es richtet sich auch einfach nach der Größe (...) nach der Flächengröße. Unser Landkreis ist relativ groß und da muss dann einfach so getan werden. Und deswegen. Es sind welche im Nordkreis tätig und es sind welche im Südkreis tätig weil es auch wenig Sinn macht/die im Südkreis dann auch noch wohnen, dass die dann an die Spitze des Nordkreises fahren. Das ist dann auch irgendwie Quacks. Das sind dann einfach die Bedingungen die man dann einfach auch vor findet. #00:19:35-7#

B Schrape: Ihr seid für den ganzen Landkreis zuständig? wie viele Förderschulen gibt es

denn im Landkreis? #00:19:39-7#

B Feder: Zwei. #00:19:40-2#

B Schrape: Und die eine Förderschule oder ist das außerhalb? #00:19:45-5#

B Feder: Das ist angedockt an einer Förderschule. #00:19:48-9#

B Dörrie: Das hatten wir ja schon einmal. Das Thema der Dezentralisierung. Wir haben das ja im Landkreis Osnabrück so gemacht das wir wirklich verschiedene Zentren haben. Da waren wir dann vor der Wahl. Macht das jetzt die Hermann-Nohl Schule sitzen jetzt alle in der Hermann-Nohl Schule und fahren raus? da ist dann entschieden wurden/wir haben jetzt die verschiedenen Zentren. Wir haben Quakenbrück, Bramsche, Giemhütte im Prinzip Melle. So das da schien einmal die Fahrtwege kürzer sind und auch die/man besser weiß was vor Ort ist. Das finde ich im Nachhinein auch viel besser, weil am Anfang war ich eher der Meinung es wird besser wenn man viele Leute auf einem Haufen hat aber im Prinzip muss ich sagen das hat auch etwas wenn weniger Fahrerei ist und die Leute dann vor Ort sind. #00:20:31-6#

B Poyda: So das ist die eine Sache der Struktur und die zweite Sache der Struktur, wir haben bei uns von Anfang an als wir angefangen sind mit MESEO habe ich gepredigt, fast. Ein Fall hat einen Anfang und ein Ende. Und wir müssen das Ende auch beschreiben. Das ist die Gefahr, das ist dann so, und noch ein bisschen und noch ein bisschen und dann muss ich noch einmal wieder hin. Nein, ich muss mich im Grunde dazu zwingen auch zu sagen, wo ist das Ende (...). Und da muss ich auch sagen dürfen, brechen wir ab, Eltern sind nicht kooperativ. Und dann hat die Grundschule Pech gehabt im Zweifel. Aber wir können mit unseren Möglichkeiten da nicht weiter helfen. Das muss man auch sagen dürfen. #00:21:26-3#

B Feder: Also ich finde der Auftrag muss von vorne herein schon ganz klar definiert sein. #00:21:30-9#

B Poyda: Ja das gehört dazu. #00:21:31-7#

B Feder: Was ist mein Auftrag, was soll ich tun, welchen Auftrag habe ich dabei? #00:21:35-0#

B Poyda: Das ist der Anfang. #00:21:36-0#

B Feder: Und das ist manchmal auch sehr schwammig. Das der nicht ganz klar formuliert ist. #00:21:39-8#

B Dörrie: Den müssen wir manchmal aber auch erst entwickeln. #00:21:41-7#

B Kurth: Er entwickelt sich ja auch ständig weiter. Also wir haben bevor wir eingestiegen sind haben wir ewig lange an/was machen wir was sind denn unsere Aufgaben. Welche Aufgaben nehmen wir uns? wir sind ja nur wir beide. Welche lassen wir mal, welche geben wir ganz raus? wir haben uns entschieden für unterstützen durch beraten. Weil/

#00:22:00-2#

B Schmieder: /bei uns gibt es Beratung nackt. Bei uns gibt es nur das, etwas anderes gibt es bei uns nicht. #00:22:05-9#

B (unklar): Was heißt das? #00:22:06-0#

B Kurth: Also wir sind nicht am Kind und wir haben auch keine Ressourcen, für uns gibt es keine anderen Ressourcen. #00:22:13-0#

B Feder: Genau, das ist gar nicht vorgesehen, dass muss man dann auch/ #00:22:14-6#

B Kurth: Ne der Schwerpunkt liegt auf Kompetenztransfer und nur da. Und das ist, ja wenn wir Sozialpädagogen brauchen, wenn die Kollegen denken sie brauchen das, dann können wir sagen wendet euch da, da, da hin. Dann kommt das da rein, dann kommt das dazu aber nicht wir sind das. Wir sind quasi/ich weiß noch nicht ob ich verstehe wie ihr arbeitet aber vielleicht sind wir nur eine Säule von dem, was ihr im Angebot habt. Also wenn man das so in Säulen sieht oder in Baukästen oder wie immer, dann sind wir vielleicht nur der Bereich der Beratung. #00:22:46-5#

B Schrape: Aber ihr könnt beraten und dann kommt auch was von da und da? #00:22:49-8#

B Kurth: Ja klar. #00:22:50-0#

B Schrape: Wenn ihr beratet, also es kommen auch Sozialpädagogen? #00:22:52-7#

B Kurth: Also die kommen dann nicht von uns, aber wir können sagen, wendet euch da hin, macht es so und so, und dann kommen die. Natürlich. #00:22:58-9#

B Feder: Aber es sind dann ja die Jugendämter. #00:23:01-3#

B Kurth: Ja natürlich/ #00:23:04-0#

B Schmieder: Wir sind da ja ganz in Kooperation unterwegs. #00:23:05-2#

B Kurth: Ja und für uns ist das, wir finden das im Moment. Das wird sich ja entwickeln, aber im Moment finden wir es total hilfreich komplett unabhängig von all dem zu sein. Wir sind unabhängig von Jugendamt, wir sind unabhängig von all diesen ganzen die da auch noch irgendwelche Aufgaben übernehmen. Wir haben Kontakt mit denen, wir pflegen den Austausch und wir können (unv.)denken, die Leute oder die Leute die sich beraten lassen fragen danach. Wie könnte ich denn. Dann können wir sagen, ja, wendet euch da hin oder wendet euch da hin oder holt die dann ran und macht es so und so. Und dann kommen die. #00:23:38-2#

B Schrape: Und dann kommen noch welche. #00:23:38-3#

B Kurth: Und dann kommen die. #00:23:38-5#

B Schmieder: Und wir sind ein freiwilliges Angebot. Das höre ich auch noch einmal so/wir sind ein freiwillig buchbares Angebot für Eltern und alle die in Schule tätig sind. Man kann uns anrufen und einen Termin machen, man muss bei uns keinen Antrag schreiben und wann der Fall beendet ist bestimmt der Kunde. So bei uns. #00:23:53-0#

B Feder: Das wird ja noch spannend hier (verweist auf Tischunterlagen), irgendwo war das mit der Schulleitung. Das habe ich auch so erfahren, ich fande das total hilfreich, dass die Schulleitung außen vor war. #00:24:00-8#

B Schrape: Von der Regelschule? Oder von der/ #00:24:02-8#

B Feder: Ja von der Regelschule. Und das die Schulleitung auch nicht mit in die Beratung reingegangen ist. Ich musste manches Mal auch sagen, nein sie bleiben jetzt bitte draußen. #00:24:10-9#

B Kurth: Das entscheidet bei uns alles der Kunde. Also/ #00:24:13-7#

B Feder: Genau. Da habe ich dann einfach den Lehrer, den Kollegen gesprochen und habe gesagt, er hat mich jetzt angefragt/manchmal mögen die sich ja auch der Schulleitung gegenüber nicht so öffnen und sagen, ich habe da Probleme mit dem Schüler XY weil/ #00:24:26-8#

B Schrape: Sind die Kollegen Kunden oder gibt es auch/ #00:24:31-3#

B Kurth: Beides, es gibt Elternkunden, es gibt Schulbegleiterkunden, es gibt Schulsozialpädagogenkunden und es gibt auch Jugendliche die selber oder geschickt durch Lehrer und möglicherweise ergibt sich daraus was je nach dem. (...) Und unsere Aufgabe ist nicht an allen Stellen klar aber an vielen und für uns macht es die Arbeit dadurch total leicht. Weil es einfach/wir können auch sagen, haben wir nicht im Angebot. Also wir können auch einfach dann sagen, steht nicht in unserem Flyer, machen wir nicht. Aber wir können euch sagen wo ihr das kriegen könnt. Und das entlastet uns an ganz vielen Stellen und wir müssen keine Verantwortung übernehmen. Die Verantwortung bleibt bei denen. Sie müssen es ja/sie werden bei dem nächsten Fall wissen an wen sie sich wenden können und sie werden den nächsten Fall/es wird immer neue Schüler geben. #00:25:21-1#

B Backenköhler:(unv.) ist das ausschließlich Beratung und das ist eine ganze Menge wenn das vernünftig gemacht wird. So, dass ist halt die Grundvoraussetzung. #00:25:30-9#

B Kurth: Aber wir sind gerade an dem Punkt, dass wir uns Fragen, wird irgendwann einmal die Frage gestellt nach Sozialpädagogen die auch dann wirklich vor Ort sind und die in den Fall direkt einsteigen. Aber da sind wir bei einer anderen Säule neben uns. Also wir sind Beratung (unv.) ist das und daneben gibt es etwas anderes. Uns ist total wichtig, dass die Aufgaben klar getrennt sind. #00:25:57-0#

B Backenköhler: Bei uns ist das im Angebot mit drinnen und wir haben uns da getrennt

(unv.)  #00:26:07-4#

(unv.) viele sprechen auf einmal #00:26:07-1#

B Kurth: Ne nicht von/es kann durchaus sein das irgendwann einmal/im Moment gibt es das nicht aber es kann durchaus sein das da Leute/Lehrer kommen die sagen jetzt wollen wir auch einmal eine Klassenintervention haben. Wir brauchen jetzt mal eine Super Nanny an unserer Seite die mit uns da einmal durchführt damit wir die nächsten Male das alleine machen. Da können wir jetzt nur sagen, machen wir nicht. Aber da wäre es gut etwas neben uns zu haben wo wir sagen können, das können sie anfordern und anfragen und das müsste im Prinzip/also wir sind ja an das Förderzentrum gebunden/unsere Idee wäre/Zukunftsmusik, dass wir daneben halt verschiedene Bauteile haben die dann wiederum das rausschicken können. Das man sagen kann, ja ihr könnt auch die Intervention kriegen, aber das sind nicht wir. Wir bleiben draußen. #00:26:50-7#

B Backenköhler: (unv.) das haben wir, wenn sie das haben wollen dann kriegen sie das. So. #00:26:55-5#

B Kurth: Ja #00:26:54-5#

B Schmieder: Ja #00:26:56-1#

B Rieß: Aber die Sache scheitert ja in dem Moment wenn die Ressourcen von dem Anderen nicht mehr zur Verfügung stehen. Also wenn jetzt bei der Beratung herauskäme es wäre total sinnvoll einen Sozialpädagogen durch das Jugendamt mit einzubeziehen und plötzlich hat das Jugendamt jetzt gar keine Ressourcen für diesen Sozialpädagogen, dann ist das/ #00:27:14-2#

(Plenum) (unv.) solche Dinge passieren ja dauernd/das ist ja immer so... #00:27:20-0#

B Poyda: Das klingt ja erstmal logisch, kann ich auch gut verstehen, kann ich nachvollziehen. Wobei ich bin ja anders gestrickt. Und ich glaube Poyda ist auch anders gestrickt. Ich bin ja eher der Typ der sagt, wenn ich mich um Ressource kümmere und das auch durchsetzen kann, dass ich da was kriege, dann mache ich das doch bevor ich mich darauf verlasse andere tuen das schon. Also setze ich mich dafür ein, dass wir ins Boot Sozialpädagogen kriegen, die dann auch konkret unterstützen können. Oder weitergehend wie jetzt ganz neu bei uns mit im MESEO-Team, I-Helfer, Intensivunterstützer um das zu trennen von den klassischen I-Helfern, die wir dazu kriegen im Grunde vom Jugendamt, die wir aber nicht an bestimmte Kinder anbinden, sondern für besondere Maßnahmen zur Verfügung haben. #00:28:29-3#

B Schmieder: Aber das wiederspricht sich ja gar nicht. Du bist ja der Schulleiter der dafür sorgt, dass dieses Baukastensystem bestückt wird.  #00:28:34-1#

B Schrape: Aber Ostfriesland hat ein Jugendamt die das auch macht. #00:28:37-1#

B Poyda: Ja und dann sage ich lieber, ich baue das bei uns mit ins MESEO-Team ein,

weil ich nicht weiß was sonst passiert. Und ich stehe dafür. Fertig. Das macht das Ganze für mich einfacher, obwohl es da manchmal auch zu Vermischungen kommen kann und vielleicht auch dazu, dass ich mich selbst überfordere. Das ist durchaus möglich. Nichtsdestotrotz/ #00:29:10-2#

B Kurth: Ne aber so lange die Kollegen, die es ausführen so zu sagen wissen welchen Teil sie da gerade nehmen ist das ja nicht anders als wir das gerade gesagt haben oder? #00:29:20-4#

B Poyda: Ja #00:29:19-7#

B Schrape: Ich meine das jetzt nicht böse. Aber das Land entscheidet ja auch Dinge und die vom (unv.Bund?) müssen zahlen. Das war jetzt meine Idee, weil ihr beratet, deshalb habe ich auch zwei Mal nachgefragt, kommen denn auch welche. Ihr beratet/ #00:29:33-7#

B Schmieder: Bei uns gibt es nichts. Wir sind da Südniedersachsen (unv.) #00:29:39-0#

B Schrape: Ihr beratet und jemand andere kommt und macht/ #00:29:41-2#

B Feder: Das wisst ihr aber ja nicht. Ihr schickt ja quasi nur hin. #00:29:46-4#

B Kurth und Schmieder: Wir schicken nicht, wir sagen wo ihr hingehen könnt. #00:29:50-0#

B Schrape: Ach so, das ist eine absolute (unv.)-Struktur. Das heißt, wenn sie das annehmen gehen sie dort hin und fragen sie dort nach. Ihr organisiert nichts für die sondern/ #00:29:57-1#

B Kurth: Das ist alles/das ist reiner/das ist auch das Prinzip der Freiwilligkeit. Das sind für uns echte Kunden. Wir beraten nach, was die wollen. #00:30:10-4#

B Schrape: (parallel) Ihr beratet weitere Beratungsmöglichkeiten, Unterstützungsmöglichkeiten/ #00:30:12-9#

B Schmieder: Wenn das sie Anfrage ist. Wenn die sagen wir wollen gerne von euch/dann ja. #00:30:17-0#

B Schrape: Wenn die sagen (unv.) mich doch mal in meiner Klasse? #00:30:19-3#

B Kurth: Bei was? #00:30:20-4#

B Schrape: Ja, ich komme mit denen nicht klar. #00:30:21-9#

B Kurth: Dann wäre die nächste Frage, was denn? #00:30:29-4#

B Schrape: Ja der Springt über den Tisch und ich weiß nicht was ich machen soll. #00:30:29-4#

B Kurth: Ja möglicherweise kommt am Ende ein Experiment heraus was du dann durchführen kannst. #00:30:33-6#

B Schrape: Geht ihr mit in die Klasse? #00:30:35-2#

B Schmieder: Nein. Niemals. #00:30:37-7#

B Kurth: Nein #00:30:37-7#
Falls sich Julia Wachner meldet evtl. ja auch.
B Schrape: Ich muss (unv.)/ #00:30:40-8#

(lachen) (unv.) #00:30:42-7#

B Schmieder: Wir kennen die Kinder nicht. Wir verhindern das mit aller Macht die Kinder zu kennen. Wir verhindern es mit aller Macht sie zu kennen. #00:30:51-7#

(unv.) #00:30:58-0#

I: Ja ich will da an dieser Stelle ja dieses Baukastenprinzip, ja da ist halt die Frage. Wie sind die Grenzen dazwischen und bzw. Vernetzungen oder eben nicht. Angesichts der Zeit würde ich ein bisschen springen wollen und euch noch einmal auf den Frageblock aus Teil Vier lenken. #00:31:21-9#

B Schmieder: Kannst du mal die Seite sagen? #00:31:24-6#

**<u>Aufgaben der Mitarbeiter im Mobilen Dienst</u>**

I: Das ist so ab Seite 16. Also es wäre einmal so die Frage, welche Aufgaben haben MODIBUS oder die Mitarbeiter darin eigentlich um inklusive Bildungschancen zu schaffen? genau und dann halt auch die anderen Fragen. Welche Aufgaben missfallen, gefallen, Werte, Bedürfnisse, was spielt da eine Rolle und so weiter. So dass wir uns in dem letzten Teil noch einmal mit dem Prozess der Übernahme beschäftigen und mit den Faktoren. Also wie versteht man eigentlich seine Aufgabe im Mobilen Dienst? wie verstehen sie die Sonderpädagogen und wie kommt man eigentlich zu den verschiedenen Modellen. (...) #00:32:11-8#

B Schrape: Also ich habe das auch erst jetzt ein bisschen verstanden. #00:32:14-5#

B Feder: Aber das sind ja auch völlig unterschiedliche/ #00:32:18-2#

B Schmieder: Ja absolut #00:32:18-2#

B Kurth: Ja #00:32:18-2#

B Schrape: Ja #00:32:18-2#

B Feder: also einmal flächenmäßig aber auch inhaltlich/es ist wirklich alles total

unterschiedlich. #00:32:24-4#

I: Was wäre denn der inklusive Bildungsauftrag? #00:32:28-3#

B Poyda: Um darauf eine Antwort zu geben, vielleicht führt das ja auch ein bisschen zusammen. Wir gehen doch in die Beratung und oder Unterstützung um Schülerinnen und Schülern die Probleme haben in der Schule oder mit dem Lehrer Probleme zu haben, möglichst an dem Lernort weiter fördern zu können. Das ist doch das Ziel. #00:33:01-5#

B Schrape: Da würde ich mal so fragen, ist das euer Ziel? #00:32:59-9#

B Schmieder: Nein das ist nicht unser Ziel #00:33:02-4#

B Backenköhler: Nein das würde ich auch so sagen. Das ist nicht unser Ziel. Wahrscheinlich nicht, nicht wahr. #00:33:06-1#

B Poyda: Dann beschreibt eben euer Ziel, damit ich das auch verstehe. #00:33:08-2#

B Schrape: (unv.) (...) #00:33:17-7#

(Gemurmel) #00:33:28-4# #00:33:29-8#

B Schrape: Ein Lehrer aus der Sek. I sagt hier ich komme nicht weiter mit denen. Sagen wir jetzt mal ein Junge ist häufiger als ein Mädchen. Der schlägt immer und macht mir alles kaputt. Ich weiß nicht, könnt ihr nicht mal kommen. Dann sagen die nö. Richtig? #00:33:38-2#

B Schmieder: Das können wir nicht aber wir können/ #00:33:42-4#

B Schrape: Was ist das Problem/können wir mal drüber reden. Also der darf doch zu euch kommen. Und dann werdet ihr eine Situation herstellen wo er schildert, was für ihn problematisch ist und ihr werdet ihn dann/
_ #00:33:58-7#

B Schmieder: Fragen was ein gutes Ergebnis wäre. Ja. Und ich denke ein Ziel kann es sein, wenn am Ende der Kunde zufrieden ist. #00:34:09-1#

B Schrape: Ohne das ihr direkt einsteigt in den Konflikt oder in seinen Problembereich mit dem Schüler. (unv) #00:34:20-0#

B Kurth: Nein vor Ort/Kind gebunden/Nein/ #00:34:22-4#

B Schrape: Sondern nur auf so einer Metaebene/ #00:34:22-8#

B Kurth: Bei uns gibt es nur Beratung von allen die mit dem Kind arbeiten. #00:34:27-3#

B Schmieder: Genau #00:34:27-0#

B Feder: Aber ihr seht euch das Kind irgendwie/ #00:34:30-4#

B Schrape: Nicht an. #00:34:31-0#

B Schmieder: Wir tun alles um es zu verhindern. #00:34:33-7#

(alle durcheinander) #00:34:36-2#

**Impulsaufnahme: Förderort Regelschule halten?**

I: Darf ich noch einmal diesen Impuls aufgreifen. Also, ist/geht es darum den Förderort Regelschule zu halten, ist das die inklusive Bildungschance, ist das die Aufgabe? #00:34:49-4#

B Dörrie: Also das habe ich früher sehr ehrgeizig betrieben und habe gedacht ich scheitere oder meine Arbeit ist gescheitert wenn ein Kind dann doch an die Hermann-Nohl Schule, an die Förderschule wechseln muss. Mittlerweile sehe ich das so ein bisschen anders. Wenn es gelingt, nachdem man alles versucht hat und alles gemacht hat den Übergang harmonisch zu gestalten, dass alle damit zufrieden sind, ist das auch okay. Inklusion bedeutet für mich auch, kann auch bedeuten, dass im Einzelfall ein Kind auch mal an der Förderschule mal für eine Zeit lang dann auch tatsächlich weiter (unv.). Ich hoffe aber, dass wir weg davon kommen, dass Kinder zwangsweise auf eine Förderschule geschickt werden. Das ist natürlich genau richtig. Aber ich finde es auch immer wieder eine/gut , wenn gemeinsam dann an der Arbeit erkannt wird, jo wir müssen etwas neues probieren, wir brauchen für eine Zeit lang etwas anderes. #00:35:46-1#

B Schrape: Deshalb, ich würde X (B Dörrie) dann auch da ein wenig wiedersprechen. Das ist nicht Ziel ihn zu halten sondern wir müssen immer kucken, ist er zu halten, wo liegt das Problem. Und alles Probieren. Also so habe ich dich verstanden. #00:35:56-0#

B Poyda: Ich hätte das jetzt noch weiter ausgeführt #00:35:56-0#

B Schrape: Weil ich denke mal wir müssen alle Möglichkeiten die wir haben (unv.)/ #00:36:03-1#

B Dörrie: Ist schon ein wichtiges Ziel, aber das andere ist eben auch/ #00:36:05-3#

B Kurth: Also bei uns ist das auch anders denn wir haben keine staatliche ES Schule. Ich weiß nicht wie das hier ist. Wir haben nur die privaten das heißt die Eltern wählen es und sie wählen es natürlich nicht. Sie wählen die Förderschule ES nicht/ #00:36:16-7#

B Feder: Also ich bin Schulleiterin an einer Privatschule und ich werde angewählt. #00:36:19-7#

B Kurth: Bei uns nicht. Also das ist ein Unterschied. Bei uns wollen Eltern nicht. Das heißt, es ist klar, sie sind da. Die Lehrer müssen mit diesen Schülern arbeiten. Es sind

ihre Schüler und in einem inklusiven Schulsystem sind sie da. Das ist ja nur die Frage, wie denn. Und dann sind wir/ich denke vielleicht ist das Ziel einfach, eine Ressource im inklusiven Schulsystem zu sein. Das, ein Angebot, das kann angefragt werden oder auch nicht. Wenn ich denke ich brauche das weil ich diesen Schüler da habe oder weil ich jetzt gerade mit meiner Klasse dieses Thema da habe oder das Problem dann kann ich das anfordern. Das ist denke ich/ #00:36:58-1#

B Schmieder: Und ja kommt es auch immer wieder zu Punkten wo lange im Regelschulsystem dann auch mit Beratung mit dem Schüler versucht wird da. Und natürlich gibt es Schüler die/da stellen die Eltern einen Jugendhilfeantrag und wählen eine private ES Schule. Bei uns gibt es drei. Ja. So. Klar. #00:37:18-9#

B Poyda: Das muss auch möglich sein. Wenn ich das Ziel Inklusion beschreibe, dann heißt es ja nicht, dass ich das Ziel auch erreiche in 100% der Beratungsfälle. Sondern es gibt dann schlicht auch Grenzen. Wenn ich das ganze Spektrum der ES-Förderung sehe. Dann ist der Mobile Dienst ein Baustein. Auf dem Wege von verschiedenen Schritten. Und irgendwo steht dann möglicher weise auch die Förderschule ES. Das muss auch möglich sein. Aber wenn man sagt das muss auch möglich sein, dann muss es auch ein entsprechendes Angebot geben und das gibt es nicht überall. #00:38:08-4#

**<u>Aufgaben des Mobilen Dienst</u>**

I: Noch einmal. Was sind dann die Aufgaben des Mobilen Diensts? #00:38:12-3#

B Feder: Die beste mögliche Förderung #00:38:14-0#

B Backenköhler: Das würde ich auch sagen. Es geht ja darum die best. mögliche Förderung zu erreichen und in dem Setting was gerade da ist. Und dann würde man sehen ob das ausreichen wird oder nicht dann würde es halt weiter gehen. Und möglicher weise ist die best. mögliche Förderung in der ES Schule und dann ist es gut so. Dann ist es ja eigentlich auch schon unterlassene Hilfeleistung wenn das Kind nicht da hinkommt. #00:38:31-3#

B Feder: Oder das man auch mal bei der Rückführung mal den Mobilen Dienst ansprechen kann. Ich habe hier einen Schüler, den führe ich jetzt zurück, ich begleite am Anfang aber habt ihr da auch mal ein Augenmerk darauf. #00:38:43-4#

B Kurth: Also letztendlich ja höchst mögliche Teilhabe. Für den einen ist das dann eben mal eine Auszeit an der ES Schule, für den anderen ist es die ganze Zeit dabei bleiben. Je nach dem (unv.) die Bedingungen da geschaffen sind. #00:38:55-2#

B Schrape: Also wir sehen ja unterschiedliche Wege wie daran gegangen wird. Das habe ich ja jetzt verstanden. Ihr beratet und sucht Möglichkeiten der weiteren Beratung für die Kunden und versucht das zu verstehen damit die dann glücklich und zufrieden raus gehen wenn sie dann etwas kriegen wo sie dann Unterstützung kriegen. Es gibt andere Varianten, wo dann direkt reingegangen wird, sich das Kind angeguckt wird, oder man mit den Kollegen mal in der Situation das durch erlebt und neues Versucht mit den vielleicht auch zu planen. Das ist die andere Variante. Bei dem einen macht es der

Sozialpädagoge bei dem anderen der Förderschulkollege. Also es sind sehr Variantenreich, diese Angebote. #00:39:38-9#

I: Und jetzt wäre die nächste Frage dazu, die ist unabhängig davon. Wenn es so Variantenreich ist, was bedeutet es denn eigentlich für den Sonderpädagogen im Mobilen Dienst? #00:39:54-4#

B Feder: Der muss sehr flexibel sein. #00:39:56-9#

I: Ja also flexibel würde ja heißen alle Varianten sind überall/ #00:40:00-6#

B Feder: Nein der muss sich gut auskennen (unv.) #00:40:04-3#

I: Nein, was ich meine ist, wer so zu sagen in Aurich oder in Göttingen oder in Osnabrück irgendwo im sonderpädagogis/im Mobilen Dienst ist, der lässt sich auf eine bestimmt Art und Weise auf diese Tätigkeit ein und übernimmt da Aufgaben und hat dort eine Vorstellung so und so soll die Inklusion/das ist mein Aufgabenbereich. Und da hört das auf und da fängt das an. Das und das mache ich im Alltag. #00:40:29-8#

B Poyda: Der muss auch aushalten können, wenn seine Beratung eben nicht den gewünschten Erfolg hat. Das muss er aushalten können. Und dann muss er auch Manns genug sein und sagen können, hier ist Schluss, hier kommen wir mit unseren Möglichkeiten die wir in unserem Team haben nicht weiter. #00:40:50-9#

B Schrape: Also Aurich und Göttingen ist da unterschiedlich/ #00:40:53-6#

B Poyda: Nein, das ist in beiden Bereichen ist das genau so/ #00:40:56-5#

B Schrape: Nein, ich glaube, der Kunde soll zufrieden gehen. Das habe ich mitgenommen. #00:41:00-5#

B Kurth: Ja/ #00:41:00-9#

B Poyda: Ja das ist doch mein Wunsch auch. Aber es gibt doch bei euch auch Kunden, die sagen, das hat uns nichts gebracht. Kann doch nicht anders sein. #00:41:07-9#

B Schmieder: Ja natürlich/ #00:41:07-9#

B Kurth: Ja natürlich gibt es das, sicher/ #00:41:09-7#

B Feder: Also dann sind sie ja nicht zufrieden. #00:41:12-1#

**<u>Warum wurden so viele Varianten entwickelt?</u>**

I: Worauf ich hinaus möchte (...)(lachen) um das noch einmal zu fokussieren. Wie kommt es das Förderschullehrkräfte in Niedersachsen die in Deutschland ausgebildet wurden. Wahrscheinlich auch in Niedersachsen. Das die so viele Varianten entwickelt haben? #00:41:31-3#

B Backenköhler: (unv.) deutlich werden, ich glaube hinter jeder Richtung steht ein Beratungsansatz. Ab das nun gewollt ist oder nicht aber es ist damit gewählt. Und wenn jemand sagt man gibt halt Unterstützung halt rein, in welcher Form auch immer, dann ist da auch einfach ein Menschenbild dahinter. Eine Idee, eine Philosophie. Auch die Idee was für eine Profession habe ich, wie fülle ich die aus. Und ich glaube das was ich ausgebe. Ob das nun bewusst ist oder nicht, das sei mal dahingestellt. Das weiß ich nicht. #00:42:00-3#

B Schrape: Ich glaube die Vielfalt kommt auch dadurch zu Stande, dass dahinter diesen ganzen Menschenbildern und Philosophien stehen Menschen, die versucht haben vor Jahren etwas aufzubauen. Und das sind unterschiedliche Menschen. Ich glaube das wirklich das es an Persönlichkeiten liegt die/ #00:42:16-7#

B Poyda: Na klar, na klar #00:42:16-5#

B Schrape: Das ist nicht von sich gekommen und auch nicht von oben von/ von unseren Vorgesetzten. Sondern das ist Vielfältig gekommen aus einer Notsituation heraus und gekoppelt an Menschen die gesagt haben mit anderen Menschen, wir müssen da was machen. Alle Projekte sind so angefangen. Und deshalb gibt es so unterschiedliche Wege. Unterschiedliche Schwerpunkte glaube ich. #00:42:38-3#

B Kurth: Und die Rahmenbedingungen. Also ich denke auch/was ich jetzt zu Letzt verstanden habe, das es einfach auch die Ausgangsbedingungen/wie in einer Region überhaupt damit angefangen wurde so etwas zu machen, die sind ja auch komplett verschieden. Und dann, wer arbeitet mit, ist der Schulträger da drin, ist das Jugendamt dabei, wer hat überhaupt ein Interesse an dieser/das es weiter existiert oder das es ausgebaut wird. Das ist ja auch in jeder Region wieder komplett verschieden. #00:43:07-2#

B Schrape: Wir wollen ja Vielfallt. #00:43:09-0#

B Dörrie: Ganz konkret bei mir. Ich war an einer Förderschule Sozial Emotional, ich bin abgeordnet worden zu Kooperationsstunden, habe da die Erfahrung gemacht, dass man eben mit Beratung und eben Unterstützung ganz viel erreichen kann und habe mir gesagt, das machst du, das baust du auf. Ihr seid da ganz anders heran gekommen, ihr seid da auch später heran gekommen mit andern Voraussetzungen, mit anderen theoretischen Hintergründen. Aber ich finde eben aus/wo war Erfolg, was hat gut geklappt, dann war das für mich einfach das Ding. Und ich merke auch jetzt eben immer, es funktioniert. Wir haben die Erfolge ganz klar. Wir können genau sagen, da wo die Mobilen Dienste sind haben wir weniger Schüler für die Förderschule und dann ist das für mich erstmal ein Erfolg. Ich will also auch gar nicht euren anderen Ansatz kritisieren. Ich kann mir das genau gut vorstellen nur auf meinem Hintergrund hat es sich so entwickelt und so ist es ja auch immer unterschiedlich gewesen. Und was ich noch einmal, was bis jetzt noch nicht heraus gekommen ist einfach/ich weiß jetzt nicht ob es hier herein passt, aber ich sage es einfach noch einmal. Das was wir da so im Osnabrücker Raum machen, dass kann im Grunde genommen jeder Förderschullehrer auch so mit geringer Vorbereitungszeit machen. Während, ihr braucht ja im Grunde

genommen immer Spezialkenntnisse. Eine Ausbildung in systemischer Beratung oder so etwas. Das ist auch noch einmal wieder noch wieder eine andere Voraussetzung. Bei uns war das halt so, ich habe angefangen. Kollegen, die Stunden wurden ausgeweitet, sind zu mir gekommen und dann so ein bisschen wie ein Meisterprinzip. Die sind mit mir mitgegangen ich habe ihnen gesagt, das könnt ihr machen, das könnt ihr machen. Und dann sind die los gelegt. Und der nächste hat den nächsten wieder ausgebildet. Von daher/wir haben aber nie so die Möglichkeit gehabt, jetzt irgendwo theoretisch, dass da jemand wirklich eine Zusatzausbildung gemacht hat. War bei uns nicht. Aber es funktioniert auch. #00:45:03-9#

B Kurth: Aber sind das denn alle Förderschullehrer die auch die Fachrichtung ES haben? weil das finde ich auch noch einmal spannend weil davon gibt es ja auch nicht so viele. #00:45:10-6#

B Dörrie: Bei uns ja. Weil wir die Förderschule, die Hermann-Nohl Schule praktisch haben. Es sind aber im Nachhinein dann von den Lernschulen/Lernhilfeschulen welche dazugesagt Bramsche und so weiter/(unv) die haben auch dann eine zweite Fachrichtung. Bisher und langsam wird es ein bisschen anders, weil es auch/aber Sozial-Emotional/ #00:45:27-6#

**Motivation Sonderpädagoge im Mobilen Dienst**

I: Ich möchte noch einmal zwei Themen ansprechen lassen, ich muss mich ja zurück halten. Vielleicht weil wir gerade dabei sind, wie ist das alles entstanden, was war eigentlich die Hauptmotivation einzusteigen. Das waren ja wahrscheinlich Stunden also entweder man hat es geschafft, man hat gemerkt das gefällt mir oder es wurden Stunden an Schulen verlagert und gesagt so wer macht das. Was war einmal die Einstiegsmotivation und auf der anderen Seite was ist die Motivation die das immer noch weiter treibt drin zu bleiben? #00:46:04-2#

B Feder: Ich bin ausgestiegen. #00:46:06-1#

(lachen) #00:46:07-5#

I: Das wäre natürlich auch noch eine Frage. Genau. #00:46:10-4#

B Feder: Also ich bin ausgestiegen, weil ich einfach, ich hatte ja nur sechs Stunden. Hatte aber, ich hatte 16 Schulen, die ich zu betreuen hatte und ich bin da/ich war da in der sonderpädagogischen Grundversorgung und ich war nachher so weit, dass ich jeden Mittag nach dem Schulschluss an der Grundschule bin ich noch zu einer Beratung gefahren. Und da habe ich gesagt, das geht irgendwie nicht mehr. Irgendwie will ich das jetzt nicht mehr. Und dann habe ich gesagt, ich gehe jetzt. Also ich habe mich auch auf diese Stelle wo ich jetzt bin nie beworben. Ich wurde auch abgeworben so zu sagen. #00:46:47-5#

B Schrape: Headhunter #00:46:46-3#

B Feder: Ja so zu sagen. Und da habe ich dann wirklich überlegt, was machst du jetzt.

Und da habe ich dann einfach gesagt okay, ich habe hier eine Baustelle und ich habe da 16 Baustellen. Und da habe ich gesagt okay, ich glaube ich gehe jetzt aus dem System raus und gehe in das andere. #00:47:02-3#

B Rater: Ja wir waren ja im selben Beratungs und Unterstützungssystem VERDIBUS in Verden und es ging vor mehr als 10 Jahren in Verden los, Achim zog dann nach weil da eben auch der Bedarf war. Die Frage war ja wie das Ganze in Gang kam. Also es wurde in Verden an der Andreas-Schule so zu sagen das Angebot gemacht, das für/in dem Bereich der Beratungs- und Unterstützungssysteme eine bestimmte Anzahl von Stunden reingegeben werden sollte und dann kam die Frage relativ schnell bei mir an weil ich ausgebildete Beratungslehrerin bin an der Förderschule. Und ja, dann habe ich das ganze zunächst einmal konzeptionell entwickelt, zusammen mit der Fachberaterin. Die war auch eine starke Impulsgeberin in dem Zusammenhang. Und dann hat das ganze seinen Lauf genommen, dann hat sich das ausgeweitet. Dann kam Achim dazu und dann waren wir zum Schluss mit vier Personen. Aber im Grunde genommen, die Problematik die von X (B Feder) gerade angesprochen wurde, dass wir relativ viele Stunden in dem System hatten, beziehungsweise die Stunden letztlich nicht ausreichten so wie X (B Feder) das auch geschildert hat. Bei den vielen Anfragen. Das ist ein Problem, das ist im Grunde genommen geblieben. Nun gab es mittlerweile größere Umstrukturierungen bei uns weil wir eine Trennung vorgenommen haben zwischen dem Grundschulbereich und dem Sek. I Bereich/ #00:48:19-9#

B Feder: Ja gut, aber das ganze System ist auch umgestellt worden. Wir sind auch so angefangen, dass wir einen Flyer hatten. Weil wir alle verortet waren. Da standen unsere Privatnummern drauf. #00:48:29-0#

I: Darf ich kurz einsteigen. Es geht um die Motivation als/mit Sonderpädagoge im Mobilen Dienst. Also nicht Rahmenbedingungen und so weiter. Wenn sie natürlich dazu geführt haben, dass man aussteigt beziehungsweise, vielleicht haben sie auch dazu geführt, dass man eingestiegen ist. Also das, genau um diese Motivation, warum ist man eingestiegen damals? für sich selber. Wenn man gefragt wurde oder weil man da eine Idee hatte das fort zu setzen. Beziehungsweise, was hält einen jetzt noch so dran? #00:48:56-0#

B Rater: Das wollte ich ganz gerne noch zu Ende bringen. Und trotz der etwas widrigen Bedingungen bin ich dabei geblieben und/weil ich einfach sehe, dass das ein sehr erfolgreiches Modell ist oder sein kann und wir auch so schon dazu beigetragen haben, dass wir doch/ja in dem Sinne wirklich erfolgreich arbeiten. Das also doch eine beträchtliche Anzahl von Kindern dadurch nicht auf eine spezielle Schule für Erziehungshilfe musste oder eine spezielle Einrichtung. Also die Erfolge sind schlicht weg einfach da gewesen und es kam in meinem ganz konkreten Fall dazu, dass ich mich doch relativ gut vorbereitet fühlte eben durch diese Ausbildung zur Beratungslehrerin. Muss ich schon sagen. Und das ist generell ein Problem, das wir immer wieder merken. Das in dem Bereich der Mangel an Fortbildungsangeboten die wirklich von Oben gesetzt werden oder irgendwie uns ermöglicht werden nicht gegeben ist. Oder das eben diese Angebote nicht vor liegen. Und auch die Kollegen und auch ich das im Grunde genommen privat organisiert haben. Da denke ich müsste viel mehr passieren. #00:50:00-2#

B Dörrie: Geht um Motivation. Meine Motivation war eigentlich, die Unzufriedenheit mit den Bedingungen an der Förderschule. Das ich gesagt habe, es kann nicht sein das wir/das da ein Kollege fährt und einsammelt und die dann kaum wieder runter kommen. Ich habe gesagt wir müssen auf jeden Fall/wir können nicht also nicht eine Förderschule Sozial Emotional nur haben, wenn wir vorher nachweisen können, dass wir ganz viel getan haben, dass die nicht zu uns kommen müssen. Und das gab es vorher im Prinzip nicht. Und da war das Schüler eigentlich auch/oder Kinder eben auch gegen den Elternwillen sehr schnell bei uns waren teilweise. Da habe ich gedacht, wir müssen auf jeden Fall diese Säule Hermann-Nohl Schule haben, Förderschule. Aber wir müssen etwas vorschalten. Kein Kind darf einfach so weil es zumal in einer schwierigen Situation ist/ #00:50:55-1#

B Feder: (Zustimmung) #00:50:55-5#

B Rater: Genau das. #00:50:55-4#

B Dörrie: /oder irgendwie eine momentane Geschichte (unv.) man muss wirklich guten, man muss sagen können es ist alles unter (unv.) Beratung und eben auch Unterstützung. So habe ich das dann eben auch entstanden und das zeigt sich ja auch, dass das ganz gut klappt. (unv.) #00:51:13-9#

B Schmieder: Ja ich bin auch gestartet aus einer ganz tiefen Unzufriedenheit aus meiner vorherigen Situation. Ich war auch in mehreren inklusiven Settings eingesetzt auch unter widrigen Gelingens Bedingungen wurde ich mal sagen. Also mit wenig Stunden und aufgefasert und und und. All das wie das eben so ist. Und ich habe mich in diesen Settings sehr unwirksam gefühlt und mit sehr wenig Beziehung zu Schülern. Also ich/das ging für mich gar nicht mehr und ich dachte, das kann nicht dreißig Jahre noch so weiter gehen für mich. Und ich hatte schon viele Jahre vorher, als ich noch glückliche Klassenlehrerin/ #00:51:54-1#

(lachen) #00:51:54-1#

B Schmieder: einer/Früher, als ich noch durfte/also aus diesen Zeiten, da habe ich schon zwei Jahre Beratungsausbildung gemacht und dann kam die glückliche Fügung (...) um die Ecke. Und diese Chance zum Absprung habe ich genutzt. #00:52:09-2#

B Feder: Also ich war in der sonderpädagogischen Grundversorgung und fande das da total langweilig. Und war dann froh als ich das Angebot kriegte (unv.) und konnte mich dann auch austoben. Aber das war nachher/irgendwie wurde das dann zu viel. Aber das war einfach/man war nicht mehr Klassenlehrer. Ich hatte dann zwei Schulen oder drei Schulen und da bin ich immer hin und her gerast. Zwischen den Pausenzeiten (unv.) fahren. Und irgendwann/man war nirgendwo richtig angebunden. man war nirgendwo mehr beheimatet. Man war mal da und mal da aber irgendwo gehörte man nirgendwo so richtig hin. Und da bot sich das gerade mit dem Mobilen Dienst und das fande ich dann auch spannend. War also auch gut. Ich habe das eine Zeit lang auch gerne gemacht und ich arbeite jetzt auch gerne mit dem Team zusammen. Also auch kooperationsmäßig, (unv.) nicht nur Kinder kriege da/wo eben auch schon vorher ganz

viel gelaufen ist und ich bin dann die Station die sie dann ein bisschen auf/versucht die auf den Weg zu bringen um sie dann auch wieder zurück zu schulen. #00:53:07-0#

B Kurth: Also ich war auch in fünf RIK Schulen gleichzeitig, das fande ich auch sehr unzufrieden stellend, und dann hatte ich auch die Chance den Mobilen Dienst dazu zu nehmen noch. Das habe ich gemacht, auch mit sechs Stunden angefangen, dann auf neun aufgestockt, dann auf elf aufgestockt. Aber das klingt so ähnlich wie bei dir. Und während ich dann im Mobilen Dienst war, also ich war die einzige in Göttingen die das gemacht hat, und da war für mich klar, es kann sinnvolle Arbeit sein, aber nicht so. Und daraus hat sich dann da Konzept entwickelt und dadurch hat sich ein Gerüst entwickelt und dann haben wir halt die Stelle dazu bekommen. Und es war auch diese Grundunzufriedenheit und dieses was mich dann jetzt dabei hält ist einfach dieses Gefühl jetzt wieder wirksam zu sein. Im RIK habe ich mich nicht wirksam gefühlt. Also das ist jetzt/ich bin jetzt wieder wirksam und selbstbestimmt bin ich auch (unv.) fühlt sich gut an. #00:54:01-1#

B Reiß: Es wird ja jetzt, also die Nennung immer alles Bedingungen die eher in die Richtung gehen/oder Argumentation, das vorherige System war irgendwie unbefriedigend deswegen gehe ich dann in eine andere Form. Aber ich finde das ist ja durchaus auch eine sehr nachvollziehbare Argumentation, weil das vorherige System war ja noch gar nicht bekannt. Also ich konnte ja nicht/oder sie konnten damals alle nicht damals sagen, ich gehe in den Mobilen Dienst weil mich da das und das und das und das erwartet/ #00:54:29-4#

B Schmieder: Doch. #00:54:29-6#

B Rieß: /doch das war schon klar? das System gab es GÖBUS gab es schon bevor sie/ #00:54:33-4#

B Schmieder: Nein aber, aber ich habe mich für dieses Konzept entschieden. Also ich hatte nicht vor so zu sagen vom Regen in die Traufe zu kommen, das eine zu verlassen für die nächste Grütze, so zu sagen. Sondern ich habe/also da/ #00:54:45-1#

B Rieß: Also eine bewusste Entscheidung für das was GÖBUS quasi an Arbeitsmöglichkeiten/okay #00:54:50-7#

B Schmieder: Ja. Konzeptuell. Absolut. #00:54:53-7#

B Backenköhler: Bei mir ist es eher anders herum gelaufen. Also erst bin ich halt freundlich gefragt worden ob ich es denn nicht übernehmen wollte. Ich habe es denn gemacht, da war ich noch Klassenlehrer und habe immer mehr Stunden bekommen bei MESEO. Dann habe ich noch den Fachberater dazu gekriegt und irgendwann habe ich gedacht, das macht ja echt richtig Spaß mit den Leuten zu arbeiten und es ist eine unheimliche Flexibilität und es bietet ganz viele Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung. Und so war dann ganz klar zu sagen, gut, das ist ein Schwerpunkt für mich. Also eigentlich raus aus der Schule und mehr rein. Aber letztlich auch nur raus aus der Schule weil es mir dann eben eigentlich eine hohe Flexibilität ermöglicht sonst haut das nicht hin. Ich kann nicht weder das eine noch das andere machen.

#00:55:36-2#

B Schrape: Ich glaube das ist auch ein/die Frage war ja, was motiviert weiter. Ich glaube, dass ist wenn man sich dann entschieden hat, mehr oder weniger bewusst, aber zu mindestens/in dem was Erfahrung gesammelt hat und auch das Gefühl hat, das es ein Arbeitsbereich ist den man ausfüllen kann. Ich glaube das ist ganz wichtig. Wenn man vermisst, dass man Klassenlehrer ist, dann ist das wahrscheinlich so auf Dauer nicht zufriedenstellend. Wenn man aber bereit ist und Spaß daran hat an neuen Situation die was mit der eigenen Arbeitstätigkeit auch zu tun haben. Aber man kommt in neue Situationen und ich denke mal/das was bei uns immer gefordert wird ist diese Fortbildung an Beratung die noch gewünscht wird und dazu kommen soll. Einfach um so ein bisschen so/das ist ein anderer Arbeitsschwerpunkt, der braucht dann was und da entsteht auf einmal irgendwas, wo man sagt da möchte ich gerne noch mehr haben. Das ist so ein Motiv, also es sind nicht die negativ Gefühle das ich mit meiner Beratung nicht weiter komme. Weil wenn das überhandnimmt, dann ist das auch schwierig auszuhalten. Und ich glaube das ist eine Situation des Austausches den man haben muss und das ist das schwierige die zu entwickeln und zu halten. Das ist meine Erfahrung. Und das hat wieder etwas mit organisatorischen Sachen zu tuen. Weil vereinzelt ist das auch wieder schwer. Dann haben wir gar nicht mehr den Überblick, haben wir eine gemeinsame Idee wie wir arbeiten wollen in der Region, da würde jeder einzeln weg schweben. #00:56:56-7#

B Dörrie: Kann ich noch? #00:56:58-4#

I: Das geht so so langsam über die Zeit (lachen) #00:57:00-7#

B Dörrie: Ich wollte auch nur ganz kurz. Also das ist auch gerade schon gefallen. Das Wort Selbstwirksamkeit. Das ist für mich ein ganz zentraler Punkt seit dem ich diese Arbeit mache, habe ich das Gefühl, ich kann in überschaubaren Zeiten etwas erreichen. Das habe ich als Lehrer gerade mit schwierigen Kindern/mit 12 Kindern in der Klasse/oder 13-14 Kindern in der Klasse habe ich das Gefühl ganz selten gehabt. Das ich wirklich etwas verändern kann. Die Arbeit im Mobilen Dienst ist überschaubarer und ermöglicht schneller zu merken, wo klappt es und wo klappt es nicht. Und das ist einfach/Selbstwirksamkeit ist da ein ganz ganz zentraler Punkt. (...) Erfolg, gute Rückmeldung. #00:57:37-8#

B Rieß: Liegt das dann nicht auch an der Zielgruppe ein bisschen? das Schüler an einer Förderschule ja meistens noch einmal in besonderem Maße von Problemen betroffen sind in der emotionalen und sozialen Entwicklung. #00:57:47-4#

B Dörrie: Ja sicher auch. Aber für mich ist es so, dass ich die Variablen besser bestimmen kann bei meiner Arbeit. Ich kann erstmal mit einzelnen Kindern, ich habe nicht dieses Disziplinproblem. Ich kann auf die einzelnen Kinder einwirken, ich kann auf die Erwachsenen einwirken, ich kann koordinieren, ich kann Leute zusammen bringen und sehe schneller, das hat geklappt. Natürlich klappt es auch mal nicht. Aber wie wir Erfolge/habe ich, sehe ich schneller und deutlicher, kriege besser rückgemeldet und habe so eher das Gefühl, so das hat geklappt. Den Fall schließt du ab. Gut. Neuer Fall. Während Unterricht jeden Tag mit den gleichen verhaltensgestörten Kindern ist einfach

ein Fass ohne Boden. Man braucht sich auf, man hat immer das Gefühl, man kommt eigentlich nicht weiter. Zumal die Kinder heute ja auch dann oft noch schwieriger sind, Zurückschulungen sehr viel weniger noch geworden sind als früher. In den ersten Jahren habe ich die Hälfte jedes Jahr zurück geschult. Das geht alles nicht mehr. Von daher, jetzt habe ich eher das Gefühl, so du hast einen Erfolg, du kriegst/ #00:58:45-3#

B Rieß: Ist eine andere Rolle auch innerhalb des Prozesses, des Förderprozesses. Ja. #00:58:49-7#

B Dörrie: Autonomer, aber ich würde hauptsächlich Selbstwirksamkeit. Ich habe das Gefühl ich erreiche etwas in überschaubaren Zeiträumen. #00:58:56-5#

**Schlussblitzlicht: Was sollte der Sonderpädagoge haben um im Mobilen Dienst tätig zu sein?**

I: Die Schlussdiskussion machen wir vielleicht in Form eines Blitzlichtes. Also die beiden Fragen, die ich noch mit dazu genommen habe würde ich ganz gerne noch einmal stellen. Also was ist die entscheidende Eigenschaft, oder die entscheidende Kompetenz, jetzt ganz spontan, eben keine Diskussion sondern ein Blitzlicht. Was sollte eine Sonderpädagogin ein Sonderpädagoge für Eigenschaften haben, was für eine Kompetenz um im Mobilen Dienst arbeiten zu können. Dort wirksam zu sein. Das ist so die eine Frage. Und wenn man was vielleicht die allgemeine Diskussion die im Land läuft, aber auch wer teil genommen hat die Ergebnisse dieser Erhebung Revue passieren lässt, da würde man sagen, da sollte man noch einmal dran bleiben oder das finde ich besonders wichtig, dass darauf geachtet wird wenn Beratungs und Förderzentren irgendwie erdacht werden und Konzeptuell irgendwann einmal gefüllt werden. Und wie dann einmal Mobile Dienste aufgestellt werden sollen. Da sollen diese Ergebnisse oder das was wir hier diskutiert haben, das sollte da unbedingt Berücksichtigung finden. Ich weiß, das ist jetzt sehr spontan. #01:00:12-5#

B Schrape: Wie war die erste Frage? #01:00:13-7#

I: Die erste Frage ist (unv.) (evtl. entscheidend)(...) willst du anfangen? #01:00:19-4#

B Schrape: Nein nein. #01:00:19-3#

(lachen) #01:00:20-6#

B Rater: Also ich sage mal, ich halte Dialogfähigkeit für extrem wichtig, in Verbindung mit Offenheit und auch einer Moderationsfähigkeit. Weil wir ja eben auch verschiedenste Teilnehmerpersonen unterschiedlichster Couleur zusammen bringen müssen und kucken müssen das wir alle in ein Boot bekommen und irgendwo eine gemeinsame Linie irgendwie erreichen im Interesse des Kindes. #01:00:56-8#

B Poyda: Kooperationsfähigkeit, Gelassenheit und hohe Toleranz. #01:01:01-2#

(...) #01:01:01-2#

(lachen) #01:01:12-0#

B Dörrie: So jetzt (...)ich kann da im Grunde nicht mehr so viel zu/doch im Grunde ist es das. #01:01:21-3#

(...) (lachen) #01:01:27-7#

B Backenköhler: Dann erweitern wir das noch ein bisschen wir haben ja noch ein bisschen was. Neugier, Empathie und Offenheit. #01:01:35-2#

**Transkription des dritten Datensatzes Video III, 709 MB in einer Zeit von 00.10.39.**

B Feder: Das Gegenüber so annehmen wie es ist. #00:00:03-5#

B Rieß: Ich würde es eher unter dem Stichwort Beratungskompetenzen im Förderschwerpunkt ESE zusammenfassen. All das, was wahrscheinlich die Vorwehen und wahrscheinlich die Nachwehen (unv.) würde ich nach Ausschluss sagen. Also. #00:00:14-7#

B Feder: Da kann einer Beratungskompetent sein aber nicht empathisch oder? #00:00:19-0#

B Rieß: Ich würde sagen das ist ein wichtiger Bestandteil von Beratungskompetenz. Wenn jemand nicht empathisch ist, wird der es wahrscheinlich schwer haben zu beraten. #00:00:27-3#

B Schrape: Aber das ist ja keine Diskussion. #00:00:29-8#

(lachen) #00:00:33-1#

B Schmieder: Ja ich bin da bei der Fähigkeit auf die Metaebene zu gehen und zwar das grundsätzlich immer wieder zu tun und das während Beratung zu tuen. #00:00:46-0#

B Kurth: Ja, Selbstreflexion und Beratungskompetenz. #00:00:51-0#

B Schrape: Ich bin auch für alles. #00:00:55-9#

(lachen) #00:00:54-9#

B Schrape: Ja vielleicht muss man auch noch die Fähigkeit haben im Team zu arbeiten weil sagen wir mal nicht nur die/also sich zu verständigen auf so eine Art Vorgehensweise. Das nicht jeder ganz alleine nur seinen eigenen Striegel macht. Aber das ist bestimmt schon gesagt worden vorher mit irgendeinem Fremdwort. #00:01:14-4#

(lachen) #00:01:16-4#

**<u>Hinweise aus der Erhebung resultierende Inhalte für die Weiterentwicklung des Mobilen Dienst</u>**

I: Ja. Wer meint denn, da ist jetzt irgendetwas bei dieser ganzen Erhebung dabei gewesen, das sollten wir festhalten. Das brauchen wir jetzt vielleicht noch. Wenn wir jetzt an die Weiterentwicklung der Mobilen Dienste/oder ist es/muss man das in Überbegriffen fassen. #00:01:35-1#

B Rieß: Ich (unv.) Vielfalt (unv.) in der praktischen Arbeit passiert. (unv.) die Ausrichtung des (unv.) an unterschiedlichen Standorten. Ich glaube es wird schwer sein, ein Format zu formulieren welches sich dann auf ganz Niedersachsen übertragen lässt. Oder wo

dann alle hinterher sagen, okay, so machen wir das und dann ist das auch wieder (unv.). #00:01:59-7#

B Backenköhler: (unv.) da steckt der Schwerpunkt auf Förderplan sortiert. Förderplan oder Dienstberatung(unv.) als nicht das ist eine Beratung Beratung Beratung, ohne dass sich das in irgendeiner Form auswirkt. So, dass das dann auch tatsächlich verschriftlicht wird als Beratungsprotokoll, dass das ein Qualitätsmerkmal ist, Beratungsprotokoll gleich Förderplan und daran wird man in sechs Wochen weiter arbeiten. #00:02:17-7#

B Poyda: Da mache ich noch einmal ein dickes Ausrufungszeichen dahinter. #00:02:20-1#

B Backenköhler: Und das von dir. #00:02:21-4#

(lachen) (unv.) #00:02:34-0#

B Feder: Das ist also/das würde ich auch mit unterschreiben, also das das irgendwie was Konkretes ist wonach man dann auch arbeitet. Nachguckt wie ist es denn gelaufen und man guckt dann nach einer gewissen Zeit noch einmal da drauf. Und das das nicht nur in so einem Geplänkel ist, man hat sich nett ausgetauscht sondern das man auch sagt, okay bis zum nächsten Mal wollen wir das und das machen. Konkrete Aufgaben. #00:02:55-8#

B Kurth: Also ich finde es auch ganz wichtig regionale Lösungen zu haben und auch zu kucken, wie sind die Bedingungen da und diese auch einfach zu nutzen. Und dann eben auch zu individuellen Lösungen für die Region zu kommen und die auch dann so auch aus zu gestalten wie es da gebraucht wird. Wir haben ja auch drum herum um Göttingen noch keine installierten Sachen, die sind jetzt gerade noch dabei. Aber die wollen nicht kopieren, sondern die entwickeln selber und ich finde es ganz wichtig. Und dann auch/also, mir gefällt die Idee des Baukastens, weil es da klare Aufgabentrennungen gibt und das für uns alle einfacher macht. #00:03:27-7#

B Schmieder: Und mir gefällt die Idee von draufschreiben was drin ist. Und das im Angebot zu haben, all das. Das ist eine unendlich supergeile Vielfalt. #00:03:36-7#

B Schrape: Mir gefällt die Idee Baukasten auch, nur da muss auch was sein. Also es muss irgend etwas da sein. Das ist echt meine Sorge bei bei all dem was genannt wurde. Die Ressourcen spiele/man will nicht immer darauf herum hauen, das liegt gar nicht nur an der Menge. Aber ich finde Ressourcen sind etwas wichtiges und ich habe manchmal das Gefühl, also wenn ich jetzt mir vorstelle es kommt vom Kultusministerium eine Vorgabe, ein Erlass wie der Mobile Dienst zu organisieren sei, denke ich schränkt der die Vielfalt ein. Alles was ich im Moment erlebe/es sind Erlasse da wie viele Stundenwelches Kind/das ist ja gar keine impulsive Geschichte. Aber diese Rucksackstunden. Nur das wird schon wieder ausgehebelt aus finanziellen Gründen. Ich habe das Gefühl, wir brauchen auch Ressourcen. Nicht nur eine hohe Bereitschaft zur Selbstausbeutung, wie du sie ja auch beschrieben hast. Die ist natürlich auch dabei aber die ist insgesamt dabei egal wo du arbeitest. Im schulischen Bereich musst du auch mehr rein geben als du immer auch in Stunden abrechnen kannst. Ich finde

einfach wir müssen eine solide Basis haben, dass man auch weiß, ich hetze nicht nur hinterher und kann auch ein Ende finden. Weil sonst hast du so viele Baustellen und das finde ich fatal. Wenn die Leute uns kaputt gehen. Sowohl auf der einen Seite als auch wir als Berater. (unv.) (...). Also wenn ihr schon was schreibt für das Kultusministerium jetzt hier. #00:05:02-1#

B Feder: Also ich glaube, wenn es nachher so etwas einheitliches gibt, das macht das alles viel schwieriger weil dann hat man keine Möglichkeiten mehr das an seinen Gegebenheiten vor Ort anzupassen. #00:05:14-6#

B Rieß: Und die Frage ist ja auch immer wie kommen Veränderungen dann bei dem Kunden letztendlich auch an. Also wenn man jetzt ein bestimmtes Modell hat sich etablieren, ein bestimmtes Angebot hat sich etabliert und wenn man jetzt quasi sagt okay wir machen es aber ab nächstem Jahr mal ganz anders dann/ #00:05:31-3#

B Poyda: Macht das Frust. Weil wir wollen ja gerne das weiter machen was wir entwickelt haben. Das ist ja logisch. #00:05:37-2#

B Schrape: Und die Kunden haben sich gerade darauf eingestellt, dass die mit Unterstützungsbedarf doppeltgezählt werden an einer Sek.I und das man pro Schüler mit ES so und so viele Stunden kriegt und schon kommt, nein nur die Zieldifferent bekommen Stunden und alles soll der Mobile Dienst machen. Das ist dann wieder eine Überfrachtung der bestehenden Strukturen des Mobilen Dienstes (unv.). Ob du redest oder nicht. Alle sind irgendwie in einer Zwangssituation, die über uns stehen und sagen, muss aber. Und das sind meine Sorgen dabei, das wir den Status Quo wenigstens halten im Moment. Das wir die Möglichkeiten haben, präventiv tätig zu werden. Und nicht nur die mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf vom Mobilen Dienst aus zu unterstützen. Nicht nur beraten sondern mit reingehen dann ist das schon fast wieder RIK. #00:06:19-3#

B Dörries: Da sehe ich sowieso eine große Gefahr das der Mobile (unv.) #00:06:27-0#

B Schrape: Im Moment sind die gerade am Sitzen und streichen, das ist so. Wir haben Not. Also Bedürfnis danach, auch unterstützt zu werden in dem (unv.) Ziel der Kinder. (unv.) helfen zu wollen. Da brauchst du einfach Ressourcen. #00:06:43-7#

**<u>Individuelles Fazit aus der Erhebung und Diskussion</u>**

I: Ganz zum Schluss eine allerletzte Frage. Eine aller letzte. Einige hatten das schon so angedeutet. Hat sich im Verlauf dieser Studie, haben sich da auch neue Erkenntnisse eingestellt. Also nicht nur, dass wir jetzt ein neues System (unv.), sondern hat auch eine Neubewertung stattgefunden hat man sich irgendwo gefestigt gefühlt durch die Äußerungen von anderen, durch diesen Rücklauf im Delphi-Verfahren oder auch durch das was man hier besprochen hat. Hat sich da was bewegt? das wäre noch einmal so für mich abschließend und dann ist es auch gut gewesen. #00:07:25-9#

B Backenköhler: Also weil wir ja so unterschiedliche Systeme haben obwohl derselbe Name darauf steht. Das finde ich zum Teil noch einmal hilfreich gewesen, sich noch

einmal damit auseinander zu setzen und diese Vorzüge zu sehen die das hat. Die unbestritten sind. Und zu kucken wie kann man das nutzen, von einem anderen System. Was brauchen wir um eben gewisse Effekte zu erzielen die wir so mit unserem System noch nicht erreichen, wo ihr viel besser aufgestellt seid. #00:07:47-2#

B Poyda: Für mich hat das dazu geführt noch einmal darüber nach zu denken was wir nicht tun. Und welche Aspekte doch auch noch einmal bedenkenswert sind. Also so ein bisschen, so ein Stück weit raus aus dem eigenen Saft. Und noch einmal von oben kucken. (...) das ist ja im Prinzip das gleiche. #00:08:07-4#

**Ende der Gruppendiskussion, Danksagung etc. nicht weiter wichtig!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**

I: Okay, dann danke ich euch recht herzlich. Ihr seid auch eingeladen noch ein bisschen Kaffee und Wasser. Ich habe auch noch etwas für euch. Und wegen der Fahrtkosten, dass ihr mir das einmal aufschreibt oder so, Kontonummer da lasst, ja das ist für mich das einfachste. Dann werden wir das auch regeln. Gibt es sonst/ #00:08:37-8#

B Dörries: Kann auch per Mail? #00:08:37-8#

I: Genau, kann auch gemailt werden oder ihr lasst mir einen Zettel hier aber/ #00:08:41-4#

B Schrape: Was hast du denn für uns? das klingt nach einer Überraschung. #00:08:41-9#

I: Ich habe etwas Besonderes für euch, die Kamera lassen wir auch so lange an. #00:08:55-4#

I: Die weiteste Anreise. #00:09:04-6#

(lachen) #00:09:08-8#

Trockener Weißwein...Ende der inhaltlich relevanten Transkription!!!

Niedersächsische Landesschulbehörde • Regionalabteilung Lüneburg
Postfach 2120 • 21311 Lüneburg

**Niedersächsische Landesschulbehörde**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
FK I
Institut für Sonderpädagogik und Rehabilitation
- Herrn Frank Ockenga -
26111 Oldenburg

Bearbeitet von
Marion Horn
Regionalabteilung Lüneburg

Marion.Horn@nlschb.niedersachsen.de
Fax: 04131 15-2930

| Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom | Mein Zeichen (Bei Antwort angeben) | Telefon | Lüneburg |
|---|---|---|---|
| 11.09.2013 | **LG 1 R.22 - 50300** | 04131 15-2775 | 29.10.2013 |

**Umfragen und Erhebungen in Schulen;**
**Delphi-Studie zum Aufgabenverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Mobilen Diensten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung**

Sehr geehrter Herr Ockenga,

auf Ihren Antrag vom 11.09.2013 genehmige ich Ihnen die Durchführung der von Ihnen geplanten Befragung von Lehrkräften im Mobilen Dienst in Niedersachsen.

Ich weise darauf hin, dass die Beteiligung der Betroffenen freiwillig und die Durchführung der Umfrage anonym ist. Soweit dies nicht von vornherein möglich ist, sind die Daten zu anonymisieren, sobald dies ohne Beeinträchtigung des Erfolges der Umfrage möglich ist. Die Daten dürfen nur im Rahmen der genehmigten Umfrage verwendet und nicht an Dritte übermittelt werden. Die Betroffenen müssen vor Beginn der Umfrage auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen und diesem zugestimmt haben. Dabei müssen sie über das Ziel und den wesentlichen Inhalt des Vorhabens, die Art ihrer Beteiligung an der Umfrage sowie über die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme beinhaltet auch das Recht, die Beantwortung einzelner Fragen abzulehnen. Auch darauf sind die Teilnehmer vor der Durchführung der Umfrage hinzuweisen.

Bei der Genehmigung gehe ich davon aus, dass Sie den mit E-Mail vom 11.10.2013 vorgelegten Fragebogen verwenden. Der Fragebogen ist noch um einen Hinweis, auf die Möglichkeit einzelne Fragen unbeantwortet zu lassen, zu ergänzen.

Durch die Umfrage darf nicht in die schutzwürdigen Rechte der Betroffenen eingegriffen werden, zum Beispiel darf die Umfrage nicht zur Diskriminierung von einzelnen Personen führen.

Des Weiteren weise ich darauf hin, dass nach Nr. 4 des Bezugserlasses die Schulen in eigener Zuständigkeit über ihre Teilnahme an einer genehmigten Umfrage entscheiden.

Beachten Sie bitte auch, dass der Unterricht und der übrige Schulbetrieb durch die Durchführung der Umfrage nicht beeinträchtigt werden dürfen. Die zur Durchführung der Umfrage in der Schule erforderlichen organisatorischen Maßnahmen sind jeweils mit der Schulleitung abzustimmen.

Im Übrigen bitte ich Sie, bei Ihrem Vorhaben die Ausführungen in dem Ihnen bekannten Erlass „Umfragen und Erhebungen in Schulen“ des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 05.12.2005 (SVBl. 2006 S. 35) zu beachten.

Für Ihre Erhebung wünsche ich Ihnen viel Erfolg und bitte Sie, mir sowie dem Niedersächsischen Kultusministerium, Postfach 161, 30001 Hannover nach Abschluss der Erhebung das Ergebnis Ihrer Arbeit schriftlich mitzuteilen.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrage

Marion Horn