

Lutz, S. (2022). Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) in Bayern. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 765-772). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) in Bayern

Stephanie Lutz

1 Ziele und Aufgabenschwerpunkte des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes

Das Modell, sonderpädagogische Lehrkräfte mobil zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen einzusetzen, gibt es in vielen (Bundes-)Ländern. Diese Lehrkräfte haben u.a. die Bezeichnung Stützlehrer:in, abgeordnete Sonderpädagog:in oder Integrationslehrer:in. In Bayern sind sie unter der Bezeichnung »Mobile Sonderpädagogische Dienste« (MSD) bekannt. Sie sind dabei an Grund- oder Mittelschulen, an Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen sowie an Förderschulen eingesetzt. Für den vorschulischen Bereich gibt es in Bayern ein zum MSD ähnliches Modell in Form von »Mobiler Sonderpädagogischer Hilfe« (MSH).

Die MSD-Lehrkräfte sind nach Zuweisung in ihrem Schulsprengel stunden- und ggf. tageweise »mobil« in der jeweiligen Einsatzschule tätig. Grundsätzlich bleiben sie jedoch stets am jeweiligen Förderzentrum verortet und sind der dortigen Schulleitung weisungsgebunden. Über das zugewiesene MSD-Stundenkontingent pro Förderschule entscheidet die zuständige Schulaufsichtsbehörde.

In Bayern gibt es für jeden Förderschwerpunkt (emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen, Sprache) einen eigenen MSD und zusätzlich einen MSD Autismus bzw. Autismus-Spektrum-Störung sowie einen MSD berufliche Schulen. Die MSD-Lehrkräfte werden mobil im Rahmen der Einzelinklusion von einzelnen Schüler:innen eingesetzt. Vielfach arbeiten sie auch in Kooperationsklassen oder inklusiven Settings (in Bayern z. B. in Schulen mit dem Schulprofil »Inklusion«).

Ein mobiler Einsatz unterscheidet sich von den Aufgaben einer sonderpädagogischen Lehrkraft, die an einer Förderschule ggf. mit einer Klassenleitung tätig ist. Die fünf Kernaufgaben des MSD sind in Artikel 21, Abs. 1, Satz 2 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) definiert:

»Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen

und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.« (BayEUG, 2020/in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K)

Die erste Kernaufgabe von MSD-Lehrkräften ist die Auswahl und Durchführung einer **Diagnostik**. Sie beinhaltet die Abklärung der individuellen Lernvoraussetzungen, der vorhandenen Kompetenzen und des Entwicklungsstandes des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Rahmenbedingungen, um eine möglichst optimale Passung zum Schul- bzw. Förderort zu erreichen.

Die zweite Aufgabe ist die **Förderung** von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf. Dabei tritt die **Koordination der Förderung** bzw. Fördermaßnahmen in den Vordergrund der Arbeit der MSD-Lehrkräfte. Die MSD-Lehrkräfte leiten beispielsweise (heilpädagogische) Förderlehrer:innen oder Erzieher:innen an, gezielte Einzel- oder Gruppeninterventionen für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf in den Unterricht zu integrieren und umzusetzen. Zudem kann eine Förderung im Rahmen von Differenzierungsstunden durch andere Lehrkräfte der allgemeinen Schule erfolgen. Sie kann auch über den schulischen Bereich hinausgehen. Dafür werden Kooperationen mit außerschulischen Stellen und Diensten hergestellt: (Fach-)Ärzt:innen, psychologische und/oder therapeutische Praxen, Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Für den Übergang in das Berufsleben wird die schulische Förderung mit der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) oder der Agentur für Arbeit verzahnt.

Einen weiteren Aufgabenschwerpunkt für den MSD sieht das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015) in der **Beratung**. Dieses Angebot wendet sich an Lehrer:innen jeder Schulart, an Sorge- und Erziehungsberechtigte sowie direkt an Schüler:innen. Der Fokus liegt auf Unterstützungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten bei sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf, die in eine Förderplanung münden. In einem Förderplan werden neben Kompetenzen und Förderbedürfnissen des Kindes oder Jugendlichen die Förderziele beschrieben und Fördermaßnahmen festgehalten. Darüber hinaus umfasst die Beratung die Themen Schullaufbahn und Schulentscheidungen.

Die Kenntnis der verschiedenen inklusiven Förderorte und -möglichkeiten oder Veränderungen in den Ausbildungen sowie bei berufsvorbereitenden und Eingliederungsmaßnahmen sind wichtiges Fachwissen für Schullaufbahnentscheidungen, weshalb zu diesen Themen **Fortbildungen** durch die MSD-Lehrkräfte angeboten werden. Diese richten sich vor allem an Lehrer:innen der allgemeinen Schule.

2 Ablaufschema eines Diagnostikprozesses

Ein möglicher Ablauf eines sonderpädagogischen Diagnostikprozesses ist in Abbildung 1 dargestellt. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015) beschreibt einen ähnlichen Ablauf.

Der Diagnostikprozess beginnt mit der **Meldung eines Kindes bzw. Jugendlichen** beim MSD. Wenn die Klassenlehrkraft vermutet, dass eine/ein Schüler:in Förder-/Unterstützungsbedarf hat, ist sie angehalten, Beobachtungen, den Leistungsstand und das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen sorgfältig zu dokumentieren. Zusätzlich werden weitere Fachkräfte wie Schulpsycholog:innen, Beratungslehrer:innen, (Fach-) Ärzt:innen, die Schulberatungsstelle, die Schulleitung und die Erziehungsberechtigten hinzu- und einbezogen. Sollten die bisherigen Maßnah-

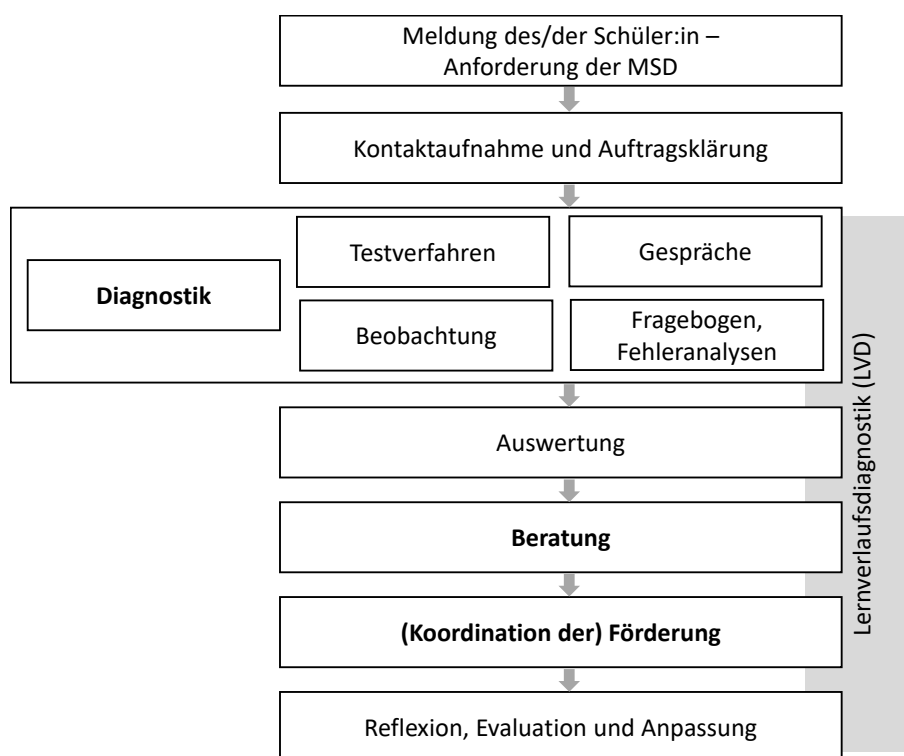


Abbildung 1: Ablaufschema eines Diagnostikprozesses

men der allgemeinen Schule nicht ausreichen, um dem Förder-/Unterstützungsbedarf des Kindes oder Jugendlichen gerecht zu werden, wird der MSD mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten angefordert. In der Praxis zeigt sich, dass der diagnostische Prozess vornehmlich durch die (Klassen-)Lehrkraft und die Schulleitung mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten initiiert wird. Eine Entbindung von der Schweigepflicht für alle nun am diagnostischen Prozess Beteiligten ist dabei unerlässlich.

Nach der Anforderung des MSD folgt im diagnostischen Prozess eine **Kontaktaufnahme sowie Auftragsklärung**. Es werden Informationen zwischen der Klassenlehrkraft und der Schulleitung mit der MSD-Lehrkraft ausgetauscht. Dazu zählen Informationen über bisher erfolgte Diagnostik und deren Ergebnisse sowie (außer-)schulische Fördermaßnahmen sowie personelle, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen. Es findet im Weiteren dann ein Aufklärungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten statt. Dabei ist besonders wichtig, eine Vertrauensbasis zu schaffen und die Erziehungsberechtigten über den Zweck und mögliche Ziele weiterer Diagnostik zu informieren. Sobald die Auftragsklärung erfolgt ist, werden die nächsten Schritte in Bezug auf eine anstehende Diagnostik festgelegt. Wenn standardisierte, diagnostische Testverfahren eingesetzt werden, sind die Erziehungsberechtigten nach § 25 Abs. 1 Satz 6 der Volksschulordnung-F (VSO-F) vorab zu informieren (VSO-F, 2020/vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist).

Die aktuelle Lernausgangslage und der Lernstand werden sowohl durch formelle als auch informelle **Diagnostik** erfasst. Von den im MSD-Tätigen werden standardisierte Tests vor allem im Bereich der Kognition und der Schulleistungen sowie informelle Verfahren und Instrumente wie Gespräche, Beobachtungen, Fehleranalysen, Fragebogen verwendet (siehe Abb. 1). Bislang ist der Einsatz von Lernverlaufsdagnostik (LVD) noch eher selten, da für den deutschsprachigen Raum bisher nur wenig konkrete Tests verfügbar sind (für ein Review siehe Jungjohann

et al., 2018). Bei der Verwendung von Intelligenzverfahren bedarf es der Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Joél (2021) konnte belegen, dass Intelligenztests einen hohen Stellenwert für den sonderpädagogischen Alltag besitzen. In der Anamnese ist die Durchführung einer Kind-Umfeld-Analyse wünschenswert, wie es von der Kultusministerkonferenz gefordert wird (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994). Neben Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten werden dabei weitere an der bislang erfolgten Förderung des Kindes oder Jugendlichen beteiligte Personen einbezogen. Dies können im medizinischen Bereich beispielsweise Therapeut:innen, (Fach-)Ärzt:innen oder Psycholog:innen sein. Bei sozialen Belangen sind Gespräche mit Mitarbeiter:innen der Schul- oder Jugendsozialarbeit oder des Jugendamtes unerlässlich. Je mehr Informationen von verschiedenen Institutionen und mit Kooperationspartner:innen ausgetauscht werden, desto umfangreicher und aufwändiger ist der zeitliche und bürokratische Aufwand. Es braucht eine gegenseitige und namentliche Schweigepflichtsentbindung aller Akteur:innen, die von den Sorgeberechtigten gegeben werden muss.

Zur **Bewertung der Situation** werden die diagnostischen Ergebnisse, die Ressourcen und Bedingungen ganzheitlich ausgewertet. An diesem Beratungsgespräch sollten nach Möglichkeit viele der am diagnostischen Prozess Beteiligten teilnehmen. Die **Beratung** findet ergebnisoffen zu verschiedenen Förderorten statt. Die Entscheidung über einen Förderortwechsel liegt bei den Erziehungsberechtigten. Geeignete (sonderpädagogischen) (Förder-)Maßnahmen werden festgelegt. Am Ende münden die Ergebnisse in fachliche Stellungnahmen, wie bspw. sonderpädagogische Gutachten bei Überweisungsvorgängen oder förderdiagnostische Berichte bei inklusiven Formen der Beschulung.

Im Beratungsgespräch werden zudem Schwerpunkte für die **Förderung und (überprüfbare) Förderziele** festgelegt, die in einem individuellen Förderplan dokumentiert werden. Im Anschluss beginnt die (sonderpädagogische) Förderung. Wie dargestellt erfolgt die Förderung nur in seltenen Fällen direkt durch die MSD-Lehrkraft. Auf Basis des Förderplans ist eine **Evaluati-on und Anpassung** der durchgeführten Maßnahmen unerlässlich. Dabei ist eine den Unterricht und Förderprozess begleitende Diagnostik (Lernverlaufsdagnostik; siehe Blumenthal, in diesem Band) sinnvoll (Jungjohann & Gebhardt, 2018).

3 Aktuelle Problemlagen

Im diagnostischen Prozess wird überwiegend **Status- und Feststellungsdiagnostik** ausgewählt und durchgeführt. Vorrangiges Ziel ist die Feststellung des sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs des Kindes oder Jugendlichen, um sonderpädagogische Unterstützung oder Maßnahmen einzuleiten. Die Vergabe von Ressourcen und Mitteln ist an die Feststellung des Förder-/Unterstützungsbedarfs gebunden. Dadurch ist **präventives Arbeiten erschwert**, wenn die etablierten Strukturen zunächst die Feststellung eines Förder-/Unterstützungsbedarfs benötigen, bevor Maßnahmen ergriffen und Mittel bereitgestellt werden können.

Der dargestellte Prozess einer durch den MSD durchgeführten Diagnostik umfasst einen langen Zeitraum, bis alle Schritte durchlaufen sind und mit einer Förderung begonnen wird. Der **aufwändige und vielfach komplizierte Prozess des Informationsaustauschs** der verschiedenen Institutionen und Stellen ist bereits angesprochen worden. In einem Erfahrungsbericht beschreiben Beckstein und Sroka (2019; siehe auch Beckstein & Sroka, in diesem Band) den zeitlichen

Umfang. Zwischen der ersten Kontaktaufnahme bis zur Eröffnung des förderdiagnostischen Bereichs mit Aufzeigen der inklusiven Möglichkeiten vergeht in ihrem Beispiel fast ein halbes Jahr. Damit setzt der **Zeitpunkt der individuellen Förderung sehr spät** ein.

Hinzu kommt, dass es mitunter länger dauern kann, bis eine (Klassen-)Lehrkraft den Förder- bzw. Unterstützungsbedarf eines Kindes oder Jugendlichen erkennt und mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten für die/den Schüler:in den MSD anfordert. Es ist auch nicht gesichert, dass in jedem notwendigen Fall eine konkrete Anfrage des MDS erfolgt. In manchen Fällen können die Vorbehalte der Erziehungsberechtigten bezüglich einer sonderpädagogischen Unterstützung ihres Kindes nicht abgebaut werden, sodass sich gegen die Meldung des Kindes beim MSD entschieden wird. In anderen Fällen werden die zusätzlichen Unterstützungspotentiale durch eine sonderpädagogische Lehrkraft von den Klassenlehrkräften nicht erkannt oder ein zeitnaher erster Informationsaustausch kann nicht realisiert werden. Je nach zugeteiltem MSD-Stundenkontingent kann einige Zeit vergehen, bis mit der Kontaktaufnahme und der anschließenden Diagnostik begonnen werden kann. Auch die **aufgewendete Zeit pro Schüler:in ist sehr gering**. Nach Angaben des Bayerischen Landesamts für Statistik entfielen im Schuljahr 2019/2020 nur 0,81 Lehrer:instunden (einschließlich Beratungsstunden) auf die/den einzelne/n Schüler:in (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020), wohingegen es im Schuljahr 2011/2012 noch 0,95 Lehrer:instunden waren.

Das Aufgabenspektrum einer Lehrkraft im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst ist sehr umfangreich und **erfordert eine hohe Expertise**. Diese umfasst u.a. unterrichtliche, diagnostische, beratende, koordinierende, soziale und kommunikative Kompetenzen. Darüber hinaus bedarf es eines umfangreichen fachlichen Wissens in Bezug auf rechtliche Grundlagen, wenn es um Förderortwechsel oder auch fachliche Stellungnahmen geht. Aufgrund der engen Abstimmungen mit anderen Fachgebieten müssen Kenntnisse zu Themen wie schulische Abschlüsse, Nachteilsausgleich, Notenschutz, Teilleistungsstörungen, Schulbegleitung etc. vorhanden sein. Mit einer mehrjährigen Berufserfahrung wächst die fachliche Expertise. Daher wäre es wünschenswert, wenn bereits einige Jahre Erfahrungen in unterschiedlichen (sonder-)pädagogischen Feldern erworben wurden, bevor die sonderpädagogische Lehrkraft als MSD-Lehrer:in tätig wird. Aufgrund des vorherrschenden **Lehrer:innenmangels** in Bayern sehen sich manche Schulleitungen in Bedrängnis, auch Lehrkräfte mit wenig Erfahrung diesem Aufgabenfeld zuzuweisen. Bis 2031 besteht laut Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein beträchtlicher, nicht mit dem Angebot an sonderpädagogischen Lehrkräften deckbarer Lehrer:innenbedarf (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2021). Hinzu kommt, dass **keine Anreize** bspw. in Form von Qualifikationsstellen (z. B. Planstellen, Beförderungstellen) oder Zulagen gewährt werden, wenn Sonderpädagog:innen anstelle der Arbeit im Förderzentrum diese Aufgabe übernehmen. Auch finden nur vereinzelt umfassende Fortbildungen und gezielte Schulungen statt, die MSD-Lehrkräfte auf die Übernahme der Tätigkeit vorbereiten. Jedoch werden auf regionaler Ebene vielfach Kooperationstreffen zum kollegialen Austausch organisiert.

4 Weiterentwicklung des MSD in der Inklusion

Aus der Darstellung der Problemlagen lassen sich Empfehlungen ableiten:

Um eine hohe Qualität zu gewährleisten, wird im Rahmen der MSD-Tätigkeit eine große sonderpädagogische Fachlichkeit benötigt. Daher besteht ein dringender Handlungsbedarf bei der **systematischen und umfassenden Qualifizierung** einschließlich Aus- und Fortbildung von son-

derpädagogischen Lehrkräften, um auf das Aufgabenspektrum einer MSD-Lehrkraft vorbereitet zu sein. Ggf. wäre sogar eine Spezialisierung oder zusätzliche Ausbildung sinnvoll, wie sie bei Qualifizierten Beratungslehrer:innen bereits etabliert ist. Auch ein Zusatzzertifikat während des Studiums der Sonderpädagogik wäre denkbar.

Zudem bedürfte es einer Veränderung der verfügbaren »MSD-Stunden«. Bislang werden MSD-Lehrkraftstunden aus dem Stundenkontingent der jeweiligen Förderschule bereitgestellt. Für den Ausbau eines inklusiven Schulsystems wäre ein **dezentral geregeltes eigenes System der Ressourcenverteilung** von Nöten. Bislang ist die Verteilung von Ressourcen an die Feststellung von Förder-/Unterstützungsbedarfen geknüpft. Eine gleichmäßige Zuteilung von sonderpädagogischen Lehrkräften zu den einzelnen Schulen (ein »MSD vor Ort«) oder ein festes MSD-Stundenkontingent, das sich nach der Zahl der Schüler:innen des jeweiligen Schulsprenghals richtet, würde organisatorische und bürokratische Hürden minimieren.

Die Möglichkeit eines **digitalen Austauschs** des Kernteams der an der Diagnostik Beteiligten würde ebenfalls zu einer Verringerung des Zeitaufwands im diagnostischen Prozess führen.

Ergänzend zum Einsatz von Feststellungsdiagnostik sollte vermehrt eine prozessorientierte Begleitung des Unterrichts und der Förderung durch die **Verwendung von verlaufsdagnostischen Verfahren** stattfinden (Gebhardt et al., 2021). Diagnostik in Verbindung mit mehrstufigen Fördersystemen werden beispielsweise bereits mit sprachauffälligen Kindern in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) umgesetzt (Mahlau & Hensen, 2013).

Es sollten **mehr präventive und inklusive Ansätze** verwirklicht werden, wie beispielsweise dies im Modell der Kooperativen Sprachförderung (KSF) bei Erstklässler:innen umgesetzt wird. Wesentlich ist hier die Zusammenarbeit einer Lehrkraft aus der Grundschule mit einer aus der Förderschule, um durch Migrationshintergrund oder schwierige soziale Umstände möglicherweise entstehende Schwierigkeiten in der Entwicklung oder im Lernen frühzeitig zu erkennen und diesen zu begegnen (Bauer et al., 2013). Präventive und inklusive Konzepte sollten für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte erarbeitet werden.

Ein breiteres Aufgabenspektrum im Rahmen der Tätigkeit einer MSD-Lehrkraft benötigt mehr Expertise. Hierfür sollten, wie bereits beschrieben, bspw. finanzielle **Anreize** geschaffen und **zusätzliche Qualifikationsmöglichkeiten** angeboten werden. Die Etablierung von regelmäßigen kollegialen Fallberatungen und Supervisionen wäre hier wünschenswert.

Es zeigt sich, dass hohe Anforderungen an die im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst eingesetzten Lehrkräfte gestellt werden. Diese umfassen neben fachlichem Wissen und Beratungssowie Diagnostikkompetenzen vor allem auch ein hohes zeitliches Engagement bspw. in Form von Fahrzeiten. Es wäre wichtig dies auch in einer geeigneten Form anzuerkennen.

Literatur

Bauer, A., Fraas, I. & Schlesinger, I. (2013). Kooperative Sprachförderung (KSF) – ein Weg in die Inklusion. *Praxis Sprache*, 58(4), 251–253. https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/The_menheft_Inklusion/Heft_4-2013_39-42_Bauer_Fraas_Schlesinger_Kooperative_Sprachfoerderung.pdf

- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2020). *Statistische Berichte: Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern: Stand: Oktober 2019*. https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_201900.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2015). *Inklusion verWIRKLICHen zusammen – verantwortlich – vielfältig. Inklusion zum Nachschlagen*. https://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion_zum_Nachschlagen/files/assets/basic-html/page-1.html#
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (2020 & i.d.F.v. in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>
- Volksschulordnung-F (2020 & i.d.F.v. vom 11. September 2008 (GVBl. S. 731, 907, BayRS 2233-2-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSOF>true>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2021). *Bayerische Lehrerbedarfsprognose 2021*. https://www.km.bayern.de/download/23297_Lehrerbedarfsprognose2021.pdf
- Beckstein, G. & Sroka, S. (2019). Wo du gerade da bist – ich hätte da ein Kind... *Spuren*, 62(1), 12–19.
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Joél, T. (2021). *Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität*. Beltz Juventa.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Lernverlaufsdagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen – Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 160–172). Kohlhammer Verlag.
- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 100–118.
- Mahlau, K. & Hensen, A. (2013). Erfahrungen in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) im Förderbereich Sprache. *Praxis Sprache*, 58(4), 247–250. https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Themenheft_Inklusion/Heft_4-2013_35-38_Mahlau-Hensen_PISaR.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2015). *Aufgaben des MSD*. https://www.isb.bayern.de/download/18207/hinweis_s.11_isb_msd_konkret_1.pdf

Dr. Stephanie Lutz ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Fort- und Ausbildung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften sowie die Entwicklung von Materialien für den schulischen Kontext.
<https://orcid.org/0000-0003-3493-7013>