

**Stefan Voß, Katharina Marten, Kathrin Mahlau, Simon Sikora &
Bodo Hartke**

Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv
beschulter Schülerinnen und Schüler mit
(sonder-)pädagogischen Förderbedarfen
auf der Insel Rügen nach
fünf Schulbesuchsjahren

– überarbeitete Auflage Mai 2017 –

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002768



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell -
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 1 |
| 1 Einführung | 1 |
| 2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen in der Grundschule auf Rügen und in Stralsund | 5 |
| 2.1 Methodik der Evaluation..... | 10 |
| 2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese..... | 10 |
| 2.1.2 Untersuchungsgruppen | 10 |
| 2.1.3 Erhebungsinstrumente..... | 12 |
| 2.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung | 14 |
| 2.2 Ergebnisdarstellung | 16 |
| 2.2.1 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15 | 16 |
| 2.2.1.1 Rügen | 16 |
| 2.2.1.2 Stralsund..... | 19 |
| 2.2.2 Exploration von Unterschieden in der Leistungsentwicklung Rügener vs. Stralsunder Schülerinnen und Schüler mit lernzeitverlängernden Maßnahmen | 21 |
| 3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen auf der Insel Rügen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach fünf Schulbesuchsjahren | 25 |
| 3.1 Methodik | 26 |
| 3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese..... | 26 |
| 3.1.2 Untersuchungsgruppen | 26 |
| 3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen ... | 27 |
| 3.1.2.2 Befragte Lehrkräfte | 28 |
| 3.1.3 Erhebungsinstrumente..... | 28 |
| 3.1.3.1 Lehrerbefragung | 28 |
| 3.1.3.2 Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen | 29 |
| 3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung | 31 |
| 3.1.4.1 Lehrerbefragung | 31 |
| 3.1.4.2 Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler..... | 31 |
| 3.2 Ergebnisdarstellung | 32 |
| 3.2.1 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung | 32 |
| 3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung im fünften Schuljahr | 35 |
| 3.2.2.1 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen..... | 35 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.2.2.2 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 36 |
| 3.2.2.3 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)..... | 38 |
| 3.2.2.4 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtreibstörung (LRS)..... | 38 |
| 3.2.2.5 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)..... | 39 |
| 3.2.2.6 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)..... | 40 |
| 3.2.2.7 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 41 |
| 3.2.2.8 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule..... | 42 |
| 3.2.3 | Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand zum Ende der fünften Klassenstufe | 42 |
| 3.2.3.1 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen..... | 43 |
| 3.2.3.2 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 44 |
| 3.2.3.3 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)..... | 46 |
| 3.2.3.4 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)..... | 48 |
| 3.2.3.5 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)..... | 50 |
| 3.2.3.6 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)..... | 52 |
| 3.2.3.7 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 54 |
| 3.2.3.8 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule | 56 |
| 4 | Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick..... | 59 |
| 4.1 | Zusammenfassung der Befunde | 59 |
| 4.1.1 | Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von Lernzeitverlängerungen | 59 |
| 4.1.2 | Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 zur Förderung in den fünften Klassen auf Rügen (Fragebogenerhebung)..... | 61 |
| 4.1.3 | Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 zu Leistungssteigerungen in der fünften Klasse..... | 62 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.4 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2: Ergebnisse zu den Leistungsständen in der fünften Klasse | 64 |
| 4.2 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick..... | 67 |
| 4.2.1 Methodenkritische Aspekte..... | 67 |
| 4.2.2 Zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der Fragestellungen | 68 |
| 4.2.3 Schlussfolgerungen | 72 |
| Literatur..... | 77 |
| Tabellenverzeichnis | 81 |
| Abbildungsverzeichnis | 82 |
| Abkürzungsverzeichnis | 83 |
| Autorenverzeichnis | 87 |
| Anhang..... | 89 |
| Klassifikationsschema zur Prognosestellung in Bereich emotional-soziale Entwicklung... | 89 |
| Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 5. Klassen | 90 |

Vorwort

Bei einer Durchsicht der diesem Bericht zugrunde liegenden Datensätze anlässlich einer Folgeuntersuchung fiel ein systematischer Fehler im Rahmen der Datenverarbeitung bei der Untersuchung der Leistungsentwicklungen (Abschnitte 2.2.1.1 und 3.1.3.2) auf. Zur Berechnung von Effektstärken (d) war bedauerlicherweise beim DEMAT 4 (Bereich Mathematik) und bei der WLLP-R (Bereich Lesen) jeweils ein falscher Wert eingegeben worden. Insofern wurde eine korrigierte zweite Fassung des Berichts zum Schuljahr 2014/15 notwendig. Die korrigierten Effektstärken fallen beim DEMAT 4 etwas positiver und bei der WLLP-R etwas negativer als vorher aus. Die durchschnittlichen Abweichungen betragen beim DEMAT 4 $d = 0.17$ und bei der WLLP-R $d = 0.25$. In dem hier vorliegenden Text wurden die jeweiligen Werte korrigiert, die beteiligten Schulen erhielten berichtigte Angaben im Einzelfall. Grundsätzlich hat sich die Datenlage zu den Effektstärken durch die Korrektur nicht verändert (deutliche positive Effekte im Bereich Lesen und eher mittlere Effekte in den Bereichen Rechtschreibung und Mathematik, wobei die Effekte in Mathematik am geringsten ausfallen). Angaben zu den Leistungsständen und zum schulischen Fördersystem an den Regionalen Schulen Rügens blieben unverändert, ebenso die Bewertung der Ergebnisse in den einzelnen Förderbereichen.

1 Einführung

Seit dem Schuljahr 2010/11 werden auf der Insel Rügen bisher in Mecklenburg-Vorpommern übliche Beschulungsformen für Schülerinnen und Schüler mit deutlichen Lernproblemen sowie emotional-sozialen und sprachlichen Entwicklungsauffälligkeiten, wie Diagnoseförderklassen (DFK), Sprachheilgrundschulklassen und Lese-Rechtschreibklassen bzw. Leseintensivmaßnahmen nicht mehr eingerichtet. Stattdessen fand im Grundschulbereich eine mehrstufige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen entsprechend einer an der Universität Rostock ausgearbeiteten Konzeption (dem Rügener Inklusionsmodell, RIM) innerhalb der jeweiligen wohnortnahen Grundschule statt (Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2010, 2012; Hartke et al., 2015; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011; Mahlau et al., 2014).

Das RIM bzw. das Praxisprojekt Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR) basiert auf dem US-amerikanischen Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), welcher sich im angelsächsischen Sprachraum in den letzten Jahren als belastbares Rahmenmodell für Inklusion erwiesen hat (Hartke et al., 2015, Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016, Voß, Diehl, Sikora & Hartke, 2016; Voß, Marten et al., 2016). Im RIM werden, wie auch im US-amerikanischen RTI-Ansatz, die Kernelemente regelmäßige Lernfortschrittsdokumentation (formative Evaluation durch Lernverlaufsdagnostik), Unterrichts- und Förderarbeit auf mehreren Ebenen und Einsatz besonders effektiver Konzepte und Materialien umgesetzt (Hartke & Diehl, 2013; Mahlau et al., 2011; Mahlau et al., 2014). Empirische Studien haben gezeigt, dass eine systematische Verbindung dieser Elemente in der schulischen Praxis besonders wirksam ist (Hughes & Dexter, o. J.).

Die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Arbeit an Rügener Grundschulen nach vier Jahren RIM/PISaR (Voß, Mahlau et al., 2015; Voß, Marten et al., 2016) entsprechen grundsätzlich dem angelsächsischen Forschungsstand und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die mehrstufigen Förderkonzeptionen für Kinder mit Auffälligkeiten in den Bereichen der emotional-sozialen, der Lern- und der Sprachentwicklung konnten in den Rügener Schulen erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden.
- Auch wenn nicht bei jedem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf verhindert werden konnte, zeigen die Ergebnisse zum Ende der vierten Klasse, dass erheblich weniger Schülerinnen und Schüler einen solchen entwickelt haben. So wurde bis zum Ende der vierten Klasse nur bei 3.8 % der Schülerinnen und Schüler, die nach dem RIM unterrichtet und gefördert wurden, ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt. Dieser verteilt sich auf 2.7 % Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und auf 1.1 % Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Im Bereich Sprache wurde keinem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen (Voß, Mahlau et al., 2015). Diese im Vergleich zum herkömmlichen System in Mecklenburg-Vorpommern signifikant geringeren Anteile sonderpädagogischen Förderbedarfs (2012/13: 10.1 %) entsprechen den Ergebnissen einer Metaanalyse von Burns, Appleton und Stehouwer (2005), die eine Senkung der Quote sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der Umsetzung von RTI-Konzeptionen, wie dem RIM, nachweist. Insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Quoten von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in M-V ist dieser Befund sehr erfreulich. So lässt sich festhalten, dass das RIM eine präventive Wirkung aufweist und den Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den betrachteten Bereichen vermindert.
- Zudem zeigen die Ergebnisse, dass im RIM Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen in den Fächern Mathematik und Deutsch (Lesen und Rechtschreiben) bereits nach drei Schuljahren Leistungen erbringen, die in einer von den Lernvoraussetzungen her vergleichbaren Kontrollgruppe erst nach vier Jahren erreicht wurden. Für Kinder mit erheblichen Sprachentwicklungsstörungen zeigten sich zumindest vergleichbare Fördererfolge in der sprachlichen Entwicklung und in den Schulleistungen sowie in den meisten Bereichen der emotional-sozialen Entwicklung. Die Entwicklung der Kinder mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung zeigt im Kontrollgruppenvergleich tendenziell günstigere Ergebnisse in den erfassten Schulleistungs- und Entwicklungsständen für die Rügener Kinder.
- Unter Abwägung sämtlicher Befunde zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung erweist sich das RIM bzw. der RTI-Ansatz als zielführend bei der Gestaltung eines wohnortnahen (available), zugänglichen (accessible), angemessenen (acceptable) und anpassungsfähigen (adaptable) inklusiven Bildungsangebots für Kinder mit Auffälligkeiten in diesen Bereichen und erfüllt damit weitgehend die Ansprüche der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen.
- Anzumerken ist zudem, dass sich laut Befragungsergebnissen etwas über 70 % der Rügener Grundschullehrkräfte und fast alle Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulleiterinnen und -leiter mit den in Rügener Grundschulen praktizierten Innovationen bzw. Weiterentwicklungen von Schule und Unterricht identifizieren.

Im Schuljahr 2014/15, dem Schuljahr in dem erstmals ein bisher inklusiv unterrichteter Jahrgang an den Regionalen Schulen der Region aufgenommen wurde, entstand eine Übergangsphase, in der erste Erfahrungen mit Elementen des RIM/der PISaR an Regionalen Schulen gesammelt wurden. Die Regionalschullehrkräfte der fünften Klassen erhielten zwecks Vorbereitung auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen – teilweise in Kooperation mit der Universität Rostock – Fortbildungen durch

das IQ M-V. Grundlegende konzeptionelle Elemente der Arbeit in Rügener Regionalschulen wurden in einer Zielvereinbarung mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern im Juni 2015 festgehalten. Hierin finden sich wesentliche Elemente der Grundschulkonzeption wieder (bspw. Mehrebenenprävention), aber auch Änderungen, die z. B. die Auswahl von Materialien betreffen (vgl. Kapitel 3, S. 25).

Der hier vorgelegte Forschungsbericht dient im Wesentlichen der Evaluation der Arbeit der Regionalen Schulen auf Rügen mit Schülerinnen und Schülern mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache am Ende des Schuljahres 2014/15, und damit der ersten Versuche des Umgangs mit den neuen Herausforderungen im Kontext von Inklusion. Zudem wird in einer vorangestellten ersten Teilstudie der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Grundschulzeit betrachtet, die innerhalb der Grundschule ein Schuljahr wiederholten bzw. zeitweise eine Diagnoseförderklasse (DFK) besuchten. Der Bericht gliedert sich dementsprechend in zwei Teilstudien, deren Ergebnisse abschließend gemeinsam betrachtet und interpretiert werden:

- **Teilstudie 1** informiert über die Leistungsstände der Rügener sowie Stralsunder Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Leistungsrückständen ein fünftes Jahr in der Grundschule verblieben, um deren Lernausgangslage für einen erfolgreichen Besuch der Regionalen Schule zu verbessern.
- **Teilstudie 2** berichtet über die ersten Versuche der Rügener Regionalen Schulen, konzeptionelle Antworten auf die neuen Herausforderungen im Kontext von Inklusion zu finden und stellt die *Lernzuwächse* der Rügener Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf oder einer vom Zentralen Dienst für Schulpsychologie und Diagnostik (ZDS) festgestellten Teilleistungsschwäche an Regionalen Schulen dar. Zum anderen hebt diese Teilstudie auf die *Leistungsstände* dieser Kinder nach fünf Jahren inklusiver Beschulung ab. Hierzu werden die erreichten Standardwerte in den durchgeführten Schulleistungstests im Einzelfall und auf Gruppenebene mitgeteilt und klassifiziert. Hieraus ergeben sich Hinweise darauf, inwieweit bestehende Förderbedarfe persistieren.

2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen in der Grundschule auf Rügen und in Stralsund

Eine gebräuchliche Maßnahme zur ausgleichenden Förderung bei Lernrückständen und zur Gewährleistung von Leistungshomogenität ist die Klassenwiederholung. Durch die Verlängerung der Lernzeit und die damit verbundene Wiederholung der Lerninhalte soll Kindern die Möglichkeit eröffnet werden, Rückstände ausgleichen und so der Manifestation schulischer Minderleistungen vorgebeugt werden.

Daten der Europäischen Kommission (2011) belegen hohe Häufigkeiten von Klassenwiederholungen oder andere lernzeitverlängernden Maßnahmen (z. B. Rückstellungen mit anschließender vorschulischer Förderung oder Langzeitklassen bzw. Diagnoseförderklassen) in Deutschland innerhalb der Grundschulzeit (> 15 %). Gleiches gilt bspw. für Belgien, Frankreich oder Spanien. In Italien und Österreich kommen vergleichsweise wenige Klassenwiederholungen oder andere lernzeitverlängernden Maßnahmen in der Grundschulzeit vor (ca. 4 bis 5 %).

Weltweit werden insbesondere die Effekte von Klassenwiederholungen untersucht. Eine umfangreiche Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu Klassenwiederholungen legten Bless, Schüpbach und Bonvin im Jahr 2005 vor. Sie berichten u. a. von ähnlich hohen Repetitionsquoten in der Schweiz wie in Deutschland oder Frankreich.

Studien über Klassenwiederholungen geben Aufschluss über Determinanten und die Wirksamkeit von Klassenwiederholungen. Hiernach ist die Idee einer einfachen Beziehung zwischen den tatsächlichen Schulleistungen eines Kindes und der Entscheidung für eine Klassenwiederholung nicht haltbar. Ausschlaggebend für die Entscheidung „Klassenwiederholung“ sind frühe Lehrerurteile über die Schulleistungen eines Kindes, auch dann, wenn die tatsächlichen Schulleistungen des Kindes zu einem späteren Zeitpunkt deutlich besser sind als vormals eingeschätzt. Zudem spielt die Einstellung der Lehrkraft gegenüber der Maßnahme „Klassenwiederholung“ eine wesentliche Rolle. Lehrkräfte, die von der Wirksamkeit einer Klassenwiederholung überzeugt sind, greifen relativ konstant zu dieser Methode. So werden Schülerinnen und Schüler mit tatsächlich gleichen Schulleistungen bei der einen Lehrkraft zu Klassenwiederholungen und Klassenwiederholern, bei einer anderen steigen sie in die nächst höhere Klasse auf.

Entgegen der eingangs aufgeführten Annahmen zur Wirksamkeit einer Klassenwiederholung ergibt die Forschungslage hinsichtlich der Lernzeitverlängerung durch eine Klassenwiederholung ein zunächst uneindeutiges, aber zusammenfassend betrachtet eher ungünstiges Fazit: Während das Bild kurzfristig positiv bzw. neutral ausfällt, scheinen sich langfristig eher negative Effekte einzustellen.

Um den Forschungsstand über Effekte der Klassenwiederholung auf die schulischen Leistungen zu umreißen, werden nachfolgend zentrale Studien im Überblick dargestellt. Anzumerken ist dabei, dass viele der Studien sich auf höhere Klassenstufen beziehen und damit nur eingeschränkt auf den Bereich der Grundschule übertragbar sind.

1. Die Autoren Wu, West und Hughes (2007) der Arizona State University (USA) des „Department of Psychology“ konzentrierten sich in ihrer Studie auf die kurzfristigen Auswirkungen der Klassenwiederholung auf die Wachstumsraten der Mathematik- und

Leseleistungen von 784 Erstklässlerinnen und Erstklässlern. Die Autoren fanden heraus, dass die Wiederholung der Klassenstufe zu niedrigeren Wachstumsraten der mathematischen Fähigkeiten führt. Hingegen hatte eine Klassenstufenwiederholung auf die Lesekompetenz keinen signifikanten Einfluss.

2. Auch Silbergitt, Appleton, Burns und Jimerson der University of California Santa Barbara (USA) prüften 2006 die Auswirkungen einer Klassenwiederholung auf die Schülerleseleistung im Rahmen einer Längsschnittstudie. Sie untersuchten insgesamt die Lesewachstumsraten von 147 Schülerinnen und Schülern von der ersten bis zur achten Klasse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholten, keinen Zuwachs in ihren Lesefähigkeiten erzielten. Auch machten sie weniger Fortschritte im Vergleich zu den zufällig ausgewählten Gleichaltrigen.
3. Chinesische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beschäftigten sich mit den Auswirkungen einer Klassenwiederholung auf die schulischen Leistungen in armen Gebieten im ländlichen China. Dazu veröffentlichten die Autoren Chen, Liu, Zhang, Shi und Roselle der Zhejiang Gongshang University (China) und der Stanford University (USA) im Jahr 2009 eine Studie mit 1.649 Schülerinnen und Schülern von 36 Grundschulen in einer Provinz Chinas (Shaanxi). Bei einer multivariaten Analyse der Daten zeigten sich keine signifikanten positiven Effekte der Klassenwiederholung auf die schulischen Leistungen der untersuchten Kinder. Hingegen legen diese Berechnungen eine Verschlechterung der schulischen Leistungen durch eine Klassenwiederholung nahe.
4. Die US-amerikanischen Forscher McCoy und Reynolds der University of Wisconsin-Madison befassten sich 1999 nicht nur mit den Folgen einer Klassenwiederholung von Schülerinnen und Schülern bis zu 14 Jahren, sondern sie versuchten zudem entsprechende Prädiktoren hierzu zu finden. Sie untersuchten die Auswirkungen der Klassenwiederholung auf die Schulleistung, die wahrgenommene schulische Kompetenz und die Delinquenz (Straffälligkeit) von Schülerinnen und Schülern. Die Stichprobe der Studie umfasste 1.164 Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ein niedriges Einkommen haben und/oder Minderheitengruppen angehörten (95 % Afroamerikaner, 5 % Hispanoamerikaner). Inbegriffen waren zudem Kinder aus der Chicagoer Längsschnittstudie von 1992. Die Autoren fanden heraus, dass die stärksten Prädiktoren für Klassenwiederholungen
 - frühere Schulleistungen (Testergebnisse und Noten),
 - das Geschlecht (überwiegend Jungen),
 - die Beteiligung der Eltern in der Schule und
 - die Anzahl der Umschulungensind. Bei Kindern im Alter von 14 Jahren stand die Wiederholung einer Klasse in signifikantem Zusammenhang mit geringen Lese- und Mathematikkompetenzen. Weiterhin wurde festgestellt, dass die Wiederholung einer Klasse weder auf die wahrgenommene schulische Kompetenz (Kinder im Alter von 12 Jahren) noch auf die Straffälligkeit (Kinder im Alter von 14 Jahren) Einfluss hat. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass andere Interventionen als eine Klassenwiederholung nötig sind, um die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihre Einstellung zu verbessern.
5. Jimerson von der University of California (USA) untersuchte 1999 den Zusammenhang zwischen frühen Klassenwiederholungen und späterem Bildungsabschluss sowie dem Arbeitseinkommen während der späten Adoleszenz. Es handelt sich um eine 21 Jahre

andauernde, prospektive Längsschnittstudie. Dazu wurden die untersuchten Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen eingeteilt:

- Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlichen Leistungen, die eine Klassenstufe wiederholten,
- Schülerinnen und Schüler mit ebenso unterdurchschnittlichen Leistungen, die trotzdem versetzt und dafür gefördert wurden sowie
- zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler (Kontrollgruppe).

Insbesondere Kinder, die eine Klasse wiederholten, hatten einen niedrigeren Schulabschluss, gingen tendenziell früher von der Schule ab, nahmen später weniger an berufsvorbereitenden oder berufsbegleitenden Bildungsprogrammen teil, erreichten einen geringeren Beschäftigungsstatus, erhielten eine geringere stündliche Entlohnung und/ oder bekamen schlechtere Beschäftigungskompetenzbewertungen im Alter von 20 Jahren im Vergleich zu der Gruppe von ebenso leistungsschwachen, aber versetzten Schülerinnen und Schülern. Insgesamt waren die Beschäftigungsergebnisse der geförderten Gruppe im Alter von 20 Jahren vergleichbar mit denen der Kontrollgruppe.

6. Bereits 1997 veröffentlichte Jimerson mit seinen Kollegen Carlson, Rotert, Egeland und Sroufe der University of Minnesota (USA) des "Institute of Child Development" eine prospektive Längsschnittstudie über die Zusammenhänge und Folgen früher Klassenwiederholungen. Untersucht wurden die Auswirkungen einer Klassenwiederholung in der Grundschulzeit auf die Mathematikleistungen und die Einstellung zum Fach Mathematik im Alter von 16 Jahren. Dazu wurden zwei Gruppen gebildet: eine Gruppe von Kindern, die eine Klassenstufe in der Grundschulzeit wiederholen mussten und eine Gruppe von Kindern mit ähnlichen Leistungen, die aber versetzt wurden. Die Gruppe der Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholer erzielte (nach dem Jahr der Wiederholung) im Fach Mathematik bessere Leistungen. Es handelte sich hierbei jedoch lediglich um einen vorübergehenden Vorteil, der sich langfristig neutralisierte. Darüber hinaus zeigte die Gruppe der Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholer eine deutlich negativere Einstellung zum Fach Mathematik in der sechsten Klasse. Die Autoren stellten fest, dass eine Klassenwiederholung in der Grundschulzeit eine unwirksame Intervention sowohl in Hinblick auf die Leistung als auch auf die schulische Einstellung der Schülerinnen und Schüler ist.
7. Zur Frage der kurz-, mittel- und langfristigen Effektivität von Klassenwiederholungen wurden 4.690 Schweizer Kinder im Längsschnitt untersucht (Bless, Schüpach & Bonvin, 2005). Es konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere im Wiederholungsjahr von der Nichtversetzung profitierten. Diese positiven kurzfristigen Auswirkungen werden jedoch durch ausbleibende bzw. negative Langzeiteffekte relativiert. So zeigte sich, dass Klassenwiederholungen eine „vorstrukturierende negative Wirkung auf Selektionshürden im weiteren Verlauf der Schulkarriere“ (Bless, 2006, S. 18) hatten.
8. Im Rahmen der National Education Panel Study (NEPS, Blossfeld et al., 2011) untersuchten Demski und Liegmann (2014) die Effektivität einer Klassenwiederholung anhand eines Datenpools von über 11.000 Personen und kommen zu folgendem Schluss: „Auf Basis der Befunde unserer Studie scheinen Klassenwiederholungen nicht negativ auf die weitere Schul- und Berufsbiografie zu wirken. Dennoch lassen sich die Ergebnisse keinesfalls dahingehend interpretieren, dass Klassenwiederholungen die Leistungsentwicklung positiv beeinflussen“ (Demski & Liegmann, 2014, S. 188).

9. Im Einklang zu bereits referierten Studien fasst Hattie (2013) die Befunde der von ihm untersuchten sieben Metaanalysen zusammen: Die Wiederholung einer Klasse „ist einer der wenigen Bereiche im Bildungswesen, in dem es schwierig ist, überhaupt eine Studie mit einem positiven Effekt ($d > 0,0$) zu finden. Zudem bewegen sich die wenigen, die existieren, nahe bei einem Nulleffekt. [...] Die Nicht-Versetzung hat den Ergebnissen zufolge einen negativen Effekt auf die akademische Lernleistung in den Bereichen Sprachen, Kunst, Lesen, Mathematik, Arbeits- und Studierfertigkeiten, Sozialkunde und Notendurchschnitt. Versetzt Lernende erzielen bessere Werte bei der sozialen und emotionalen Anpassung, dem Verhalten, dem Selbstkonzept und der Einstellung gegenüber der Schule als solche Lernende, die eine Klasse wiederholen“ (S. 116).

Als Extrakt der nationalen sowie internationalen Befundlage ist zusammenfassend festzuhalten, dass Klassenwiederholungen eher keine nachhaltig positiven Effekte auf das Lernen haben und damit eine für den Lernerfolg nicht zielführende Maßnahme darstellen (Hattie, 2013; Krohne & Tillmann, 2006; Tietze & Rossbach, 1998). Offenbar ist das bloße Wiederholen der Lerninhalte ein nicht hinreichender Garant für einen sich einstellenden Lernerfolg. Hingegen scheint die spezifische Förderung von Kindern mit Lernrückständen die eher zielführende Maßnahme darzustellen (u. a. Jimerson, 1999). Die eher negative Beurteilung der Fördermaßnahme Klassenwiederholung beruht auf Mittelwertsvergleichen, bei denen repetierende Gruppen von Schülerinnen und Schüler längerfristig ungünstiger abschnitten als Gruppen nicht repetierender Schülerinnen und Schüler. Günstige Effekte durch Klassenwiederholungen sind demnach in Einzelfällen durchaus möglich, stellen aber das unwahrscheinlichere Ereignis als ein negativer Effekt dar.

Die Forschungslage zu den emotional-sozialen Konsequenzen von Klassenwiederholungen ist ebenfalls nicht eindeutig (Bless et al., 2005). Die soziale Integration der repetierenden Schülerinnen und Schüler scheint bereits vor der Klassenwiederholung eher ungünstig zu sein. Im Wiederholungsjahr ist die Beliebtheit der Wiederholenden in der neuen Klasse meist höher als in der bisherigen Klasse, wenn es um schulische Belange geht, allerdings nicht bezogen auf außerschulische Kontakte. Längerfristige Befunde widersprechen sich. Ein Teil der Forschungsergebnisse berichtet über negative Effekte auf das Begabungskonzept und über verstärkte emotional-soziale Probleme der repetierenden Schülerinnen und Schüler. Andere Studien referieren etwa gleiche Selbstkonzeptwerte bei Klassenwiederholenden und leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen, die in die höhere Klassenstufe versetzt wurden. Zudem gibt es Untersuchungen, in denen positive Effekte von Klassenwiederholungen auf das Begabungskonzept festgestellt wurden (Bless et al., 2005).

Fraglich bleibt bisher, ob und inwieweit eine Klassenwiederholung im Rahmen eines RTI-Ansatzes zu positiveren Effekten führt, ist es doch das Ziel von RTI, individualisierte spezifische Förderung – insbesondere für Kinder mit Lernrückständen bzw. ausbleibenden schulischen Erfolgen – zu gewährleisten. Als Konsens zwischen der wissenschaftlichen Begleitung zum RIM und der Lenkungsgruppe PISaR wurde in Anbetracht der dargestellten Forschungslage (s. o.), von Praxiserfahrungen (relativ niedrige Quoten von Klassenwiederholungen innerhalb des RIM: 1.4 % Ende Schuljahr 2012/13; 5.2 % Ende Schuljahr 2013/14) und Daten über schulisch gefährdete Schülerinnen und Schüler (i. d. R. eher isolierte statt umfassende Schulschwierigkeiten), die Möglichkeit einer Klassenwiederholung im RIM, mit dem Ziel einer anschließenden zielgleichen Beschulung, grundsätzlich nicht ausgeschlossen, aber auch nicht gegenüber einer (teilweisen) zieldifferenzierten Förderung in der bisherigen Klasse präferiert. Mit anderen Worten:

Klassenwiederholungen können im Einzelfall in Betracht gezogen und umgesetzt werden, wenn

- die deutlichen und valide belegten Schulleistungsprobleme zumindest die Fächer Deutsch und Mathematik betreffen,
- die soziale und emotionale Situation in der aufnehmenden Klasse vermutlich gleichwertig zu der Situation in der abgebenden Klasse ist,
- die Förderung nach dem individuellen Förderplan des Kindes in der aufnehmenden Klasse nahtlos und qualitativ gleichwertig fortgesetzt werden kann,
- aktuell die Mittel zur Steigerung der Fördereffekte auf der Förderebene III (in Abstimmung mit den Förderebenen I und II) ausgeschöpft sind (trotz Präventionsgutachten und anschließend angepasster Förderung auf der Förderebene III keine Annäherung an Mindestleistungsstände der Klasse).

Eine Klassenwiederholung ist damit als eine der letzten Möglichkeiten im RIM/ in der PISaR zur Vermeidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen anzusehen. Sie ist durch eine in der aufnehmenden Klasse intensiviertere spezifische Förderung zu ergänzen, da sie in der Regel ansonsten nur kurzfristige Effekte zeigt. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeiten von abweichenden Karrieren von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen sollten zudem gezielte qualitätssichernde Maßnahmen (vgl. Hartke et al., 2015) bezogen auf die Förderarbeit greifen.

Die Evaluationsergebnisse zum dritten Schuljahr (Voß et al., 2013) zeigen, dass die Leistungsstände der nicht repetierten schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schüler auf Rügen im Vergleich zu einer Stralsunder Kontrollgruppe mit einer Lernzeitverlängerung durch die Beschulung in einer Diagnoseförderklasse deutlich besser ausfielen, was für das Rügener Konzept und gegen Beschulungen in Diagnoseförderklassen spricht. Eher ungünstige Effekte einer Lernzeitverlängerung mittels einer Diagnoseförderklasse waren bereits vorher nachgewiesen worden (Hartke, Koch & Blumenthal, 2010). Kritisch ist allerdings anzumerken, dass die Gruppe der schulleistungsschwächsten Rügener Schülerinnen und Schüler am Ende der dritten Klasse erst das Leistungsniveau der zweiten Klasse erreicht hatte, also ca. einen Rückstand von einem Schuljahr gegenüber ihren Klassenkameradinnen und -kameraden auswies. Dieser Befund spricht dafür, dass auch innerhalb des RIM/ der PISaR in Einzelfällen Klassenwiederholungen Vorteile – im Sinne eines Anschlussfindens an einen regulären Leistungsstand – bieten können.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Erkenntnisse über Klassenwiederholungen allgemein und der Rügener Daten bis dato ist zu prüfen, ob das RIM zu vertretbaren Leistungsständen für Kinder, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholen, führt und Klassenwiederholungen somit in Einzelfällen durchaus eine erfolgsversprechende Fördermaßnahme innerhalb von RTI-Strukturen sind. Explorativ sollen erste Hinweise zur Abwägung der Effekte einer Klassenwiederholung in einem nach dem RTI-Ansatz konzipierten Beschulungsansatz zum Ende der vierten Klasse (nach fünf Schulbesuchsjahren) ermittelt werden. Dies erfolgt zum einen deskriptiv, bezogen auf die im Rahmen des RIM unterrichteten und geförderten Kinder, die im Verlauf der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, zum anderen im Vergleich mit Grundschülerinnen und Grundschülern der Kontrollgruppe Stralsund, die eine lernzeitverlängernde Maßnahme durch den Besuch einer DFK oder eine Klassenwiederholung erhielten.

2.1 Methodik der Evaluation

2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese

Der Teilstudie 1 liegen folgende Forschungsfragen zugrunde, zu deren Klärung Daten erhoben wurden:

- F1-1 Wie ist der Leistungsstand der Rügener und Stralsunder Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten oder eine DFK besuchten am Ende der vierten Klasse, d. h. nach fünf Schulbesuchsjahren?*
- F1-2 Haben diejenigen Rügener Kinder, bei denen zum Ende der vierten Klasse (Schuljahr 2013/14) aufgrund des anstehenden Wechsels in die Regionale Schule eine Wiederholung der vierten Klassenstufe festgelegt wurde (obwohl man vorher vermutlich aus sozialen Gründen davon absah) von der Klassenwiederholung profitiert?*
- F1-3 Gibt es Unterschiede im Leistungsstand der Rügener und der Stralsunder Kinder mit einer Lernzeitverlängerung nach fünf Schulbesuchsjahren am Ende der Grundschulzeit?*

Während die nachfolgend dargelegten Daten eine profunde Grundlage zur Beantwortung bzw. Diskussion der ersten beiden Fragen (F1-1 sowie F1-2) darstellen, kann der Frage F1-3 lediglich rein explorativ nachgegangen werden. Dies liegt darin begründet, dass sich die Stralsunder Gruppe zum einen aus allen Kindern in vierten Grundschulklassen zusammensetzt, die einer lernzeitverlängernden Maßnahme zugeteilt wurden. Sie umfasst demnach Kinder, die eine Klasse wiederholten, jedoch auch Kinder einer ehemaligen DFK. Zum anderen handelt es sich hierbei um eine selektierte Gruppe, da mehrere Kinder in Stralsund bereits während der Grundschulbesuchszeit an eine Förder- oder Klinikschule umgeschult wurden und deren Entwicklungsstand bei den aktuellen Berechnungen nicht berücksichtigt wird. Hingegen wurden vergleichbare Kinder auf Rügen mehrheitlich weiterhin im Regelschulwesen unterrichtet, ihre Daten gehen in die Studie ein. Entsprechend geben die Analysen hinsichtlich der Frage F1-3 nur einen für eine Hypothesengenerierung geeigneten „ersten Eindruck“ wieder.

2.1.2 Untersuchungsgruppen

Auf Basis von Angaben der Rügener Grundschulen ergab sich in der Rügener Kinderkohorte des Projektjahrgangs „RIM/ PISaR“ – unter Einbezug der Zugänge innerhalb der Grundschulzeit zum Ende des Schuljahres 2013/14 – eine Gruppe von insgesamt 26 Kindern, die aufgrund niedriger schulischer Leistungen eine Klassenstufe wiederholten (vgl. Evaluationsbericht zum Ende der Grundschulzeit, Voß, Mahlau et al. 2015). Von diesen Schülerinnen und Schülern wurden 23 Kinder im Schuljahr 2010/11 in eine Klasse des Projektjahrgangs eingeschult (drei Kinder wiederholten im Schuljahr 2011/12 die erste, fünf im Schuljahr 2012/13 die zweite, sieben im Schuljahr 2013/14 die dritte und acht im Schuljahr 2014/15 die vierte Klassenstufe). Bei den weiteren Kindern handelt es sich um Zuzüge, also Schülerinnen und Schüler, welche im Laufe der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, jedoch nicht ursprünglich zum Projektjahrgang des Rügener Inklusionsmodells gehörten. Diese Kinder wurden entweder durch eine Rückstufung bzw. Klassenwiederholung in den

„RIM Projektjahrgang“ umgeschult oder sind hinzugezogen und wurden zum Ende des Schuljahres 2013/14 nicht in die nächsthöhere Klassenstufe versetzt.

Bedingt durch Wegzüge und/ oder eine fehlende Zustimmung der Eltern zur Datenerhebung, konnten für den vorliegenden Bericht lediglich die Daten von 23 der 26 Rügener Kinder, die eine Klassenstufe wiederholten, analysiert werden. Dabei handelt es sich um N = 14 Jungen (60.9 %) und N = 9 Mädchen (30.1 %) mit einem Durchschnittsalter von 11;8 Jahren (SD = 0;4) zum Ende des Schuljahres 2014/15.

Für einen explorativen Vergleich der Regionen Rügen und Stralsund hinsichtlich der Effektivität einer lernzeitverlängernden Maßnahme werden zudem die Daten derjenigen Kinder, die

- a) im Schuljahr 2010/11 in eine Stralsunder erste Grundschulklasse eingeschult wurden und im Laufe der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, d. h. ebenfalls zum Ende des Schuljahres 2014/15 eine vierte Grundschulklasse besuchten bzw.
- b) im Schuljahr 2010/11 in eine Stralsunder DFK eingeschult wurden und anschließend in eine Regelgrundschulklasse umgeschult wurden, d. h. zum Ende des Schuljahres 2014/15 eine vierte Grundschulklasse besuchten

untersucht.

Von den neun Stralsunder Kindern, die im Verlauf der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lediglich Daten von sieben Schülerinnen und Schülern erhoben werden, da ein Kind an ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen umgeschult wurde. Für die ehemals 29 Schülerinnen und Schüler einer DFK in Stralsund liegen nur 15 Datensätze zu diesem Messzeitpunkt vor. Der Datendropout von N = 14 ergibt sich aus folgenden Gründen:

- Umschulung an ein sonderpädagogisches Förderzentrum (N = 4)
- Elternverweigerung zur Teilnahme an den Testungen (N = 2)
- Wegzüge ggf. verbunden mit einer Umschulung an ein sonderpädagogisches Förderzentrum (N = 7)
- Krankheitsbedingte Ausfälle (N = 1)

Im vorliegenden Bericht werden demnach die Ergebnisse von 22 Stralsunder Kindern, bei denen aufgrund niedriger Entwicklungsstände bei der Einschulung oder schwacher schulischer Leistungen im Verlauf der Schuljahre eine lernzeitverlängernde Maßnahme beschlossen wurde, untersucht. Die Gruppe setzt sich aus elf Jungen (47.8 %) und zwölf Mädchen (52.2 %) zusammen, die zum Ende des Schuljahres 2014/15 ein Durchschnittsalter von 11;7 Jahren (SD = 0;4) aufwiesen. Anzumerken ist, dass sechs der Kinder einer ehemaligen DFK im Verlauf der Grundschulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen. Die Stralsunder Gruppe von Kindern in lernzeitverlängernden Maßnahmen setzt sich demnach aus sehr unterschiedlichen Schülerprofilen zusammen, was die Interpretation der Befunde gleichsam erschwert und einschränkt. Dennoch soll im vorliegenden Bericht ein erster explorativer Einblick in mögliche Leistungs- und Entwicklungsunterschiede der Rügener und der Stralsunder Gruppe vorgenommen werden.

2.1.3 Erhebungsinstrumente

Die zuvor beschriebenen Kindergruppen wurden für die vorliegenden Analysen auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe vier getestet. Entsprechend wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Göllitz, Roick & Hasselhorn, 2006)
- Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+, Stock & Schneider, 2008)
- Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011)
- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)
- Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4, Rauer & Schuck, 2003)
- Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014)
- Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)

In Tabelle 1 sind Angaben zu den innerhalb der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumenten zusammenfassend dargestellt. Differenzierte Informationen zu den eingesetzten Verfahren sind den jeweiligen Manualen zu entnehmen.

Tabelle 1. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente

| Testverfahren | Beschreibung |
|--|--|
| Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008) | <ul style="list-style-type: none"> • Intelligenztest für Kinder, Jugendliche und Erwachsene von 8;5 bis 60 Jahren in zwei Testteilen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 60 Minuten (gesamt) bzw. 40 Minuten (Teil 1) • Reliabilität zwischen $r = .91$ und $r = .96$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit „g“-Faktor zwischen $r = .78$ und $r = .83$; Korrelation mit anderen Verfahren zwischen $r = .51$ und $r = .60$ • Normen: $N = 4400$, aus sechs Bundesländern |
| Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Göllitz, Roick & Hasselhorn, 2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung mathematischer Leistungen von Grundschülerinnen und Grundschulern • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Parallelttest-R: $r = .70$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .86$ und $r = .89$ ○ Cronbachs α: $\alpha = .86$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer ○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note $r = -.70$; Korrelation Heidelberger Rechentest $r = .72$ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note ○ $r = -.58$; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest ○ $r = .72$; Korrelation mit Knuspel-Rechtschreibtest $r = .59$ • Normen: $N = 3016$, aus elf Bundesländern, von 2003 |

| | |
|--|---|
| <p>Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+, Stock & Schneider, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung der Rechtschreibleistungen von Grundschülerinnen und Grundschülern • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .93$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .90$ und $r = .92$ ○ Parallelestr.: zwischen $r = .92$ und $r = .95$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .81$ und $r = .91$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen $r = -.64$ und $r = -.72$ bzw. zwischen $r = .82$ und $r = .83$; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen $r = .72$ und $r = .79$ • Normen: N = 5019, aus allen Bundesländern |
| <p>Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Überprüfung der Dekodier- bzw. Lesegeschwindigkeit • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Parallelestr.: zwischen $r = .82$ und $r = .93$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .76$ und $r = .82$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen $r = .51$ und $r = .79$; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen $r = .39$ und $r = .75$; Korrelationen mit Zensur in Deutsch zwischen $r = .43$ und $r = .45$ • Normen: N = 2333, aus fünf Bundesländern |
| <p>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenbogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken • Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft • Bearbeitungsdauer: etwa 5 Minuten pro Kind • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: $\alpha = .73$ ○ Interraterreliabilität: $r = .34$ ○ Retest-R: $r = .62$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Prognostische V.: durch Regressionsanalysen mit weiteren Verfahren gegeben • Normen: N = 8208, aus ganz Großbritannien |
| <p>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4, Rauer & Schuck, 2003)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung der Perspektive der Kinder auf grundlegende emotional-soziale Erfahrungen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: 2-mal ca. 30 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Retest-R.: zwischen $r = .62$ und $r = .80$ (4 Wochen) ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .74$ und $\alpha = .95$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhaltsv.: Ausrichtung an Zielen der Lehrpläne, theoretisch fundiert ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit Schülerleistung zwischen $r = .29$ bis $r = .48$; Korrelationen mit konstruktähnlichem Verfahren zwischen $r = .37$ und $r = .57$ |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Normen: N = 1.116 (dritte Klasse) und N = 1.214 (vierte Klasse) aus Hamburg und Schleswig-Holstein, Individual- und Klassennormen ausgewiesen |
| Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014) | <ul style="list-style-type: none"> • Schülerfragebogen zur Erhebung der sozialen Stellung innerhalb der Klasse (Kategorien: beliebt, abgelehnt, kontroversiell, vernachlässigt und durchschnittlich) auf Grundlage des Wahl- und Abwahlverhaltens der Kinder • Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Retest-R.: r = .80 nach 3 Wochen (Bukowski & Newcomb, 1984) • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nachweis des Konstrukts insbesondere für die Extremgruppen „abgelehnt“ und „beliebt“ gegeben, beide Gruppen lassen sich statistisch gut unterscheiden (r = .48 bis r = .67, Dollase & Koch, 2006). • Normen: durch Zuteilung der Kinder in standardisierte Statuskategorien |

2.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung

Angaben über eventuelle Klassenwiederholungen wurden zu jedem Messzeitpunkt der Evaluationsstudie des RIM für jede Schülerin bzw. jeden Schüler Rügens und Stralsunds abgefragt und in einem pseudoanonymisierten Datensatz vermerkt (vgl. Vorjahresberichte der Evaluationsstudie, Voß et al. 2012, 2013; Voß, Mahlau et al., 2015). Kinder, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, wurden auf dem aktuell unterrichteten curricularen Niveau getestet. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgte dies also auf dem Niveau der vierten Klassenstufe. Die Daten geben daher Auskunft über den *Leistungsstand* am Ende der Grundschulzeit und erlauben eine Beantwortung der Frage, welche Kinder durch die Lernzeitverlängerung die Ziele der Grundschule erreichen konnten.

Für Kinder, für die eine Wiederholung des vierten Schuljahres zum Schuljahr 2014/15 empfohlen und umgesetzt wurde, können darüber hinaus Angaben zur *Leistungsentwicklung* über den Zeitraum des fünften Schulbesuchsjahres getroffen werden, da jeweils am Ende des vierten als auch des fünften Schulbesuchsjahres gleiche Testverfahren verwendet wurden. Für jedes Kind und die im Einzelfall betroffenen Entwicklungsbereiche wird in der vorliegenden Studie die Effektstärke d der wiederholten Beschulung in Klasse 4 berechnet. Entsprechend dem üblichen Vorgehen bei der Bestimmung von Effektstärken (Zierer, 2014) wurden erzielte Rohwerte der Kinder in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben zum Ende des vierten von denen am Ende des fünften Schulbesuchsjahres abgezogen und in Relation zu den Standardabweichungen der jeweils bundesweit normierten Testverfahren gesetzt:

$$d = \frac{\text{Rohwert}_{MZP6} - \text{Rohwert}_{MZP5}}{\text{Standardabweichung des Tests}}$$

Im Ergebnis dessen erhält man eine individuelle Effektgröße d für jedes Kind, welche die Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen Testnorm beschreibt. Bei Effektstärken von $d < 0.2$ ist der erhaltene d -Wert in Anlehnung an Hattie (2013) als geringer, bei $0.2 \leq d \leq 0.4$ als durchschnittlicher und bei $d > 0.4$ als wünschenswerter Lernfortschritt zu klassifizieren.

Neben den Effektstärken werden die ermittelten Werte der untersuchten Kinder in Beziehung zu den in den Manualen der jeweiligen Testverfahren angegebenen Normdaten gesetzt. Dies geschieht in der Regel auf Basis von T-Werten. Auf dieser Grundlage lassen sich Schulleistungsbeurteilungen nach folgendem Schema (Klassifikation mit Bezug auf den engen Durchschnitt, d. h. die mittleren 50 % der Normalverteilung) realisieren (das Klassifikationsschema ist zusätzlich in Abbildung 1 grafisch veranschaulicht):

- Leistungen im Bereich $T < 37$ gelten als weit unterdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $37 \leq T \leq 43$ gelten als unterdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $43 < T < 57$ gelten als durchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $57 \leq T \leq 63$ gelten als überdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $T > 63$ gelten als weit überdurchschnittlich.

Häufig werden bei der Angabe von Testergebnissen Prozentränge verwendet. Sie sind sehr anschaulich, da sie angeben, wie häufig der gemessene Wert und darunter bzw. darüber liegende Ergebnisse in der Verteilung vorkommen. Die Abbildung 1 gibt die Prozentrangwerte (PR-Werte) zu den wichtigsten Kennwerten, die Klassifikationsgrenzen markieren, an.

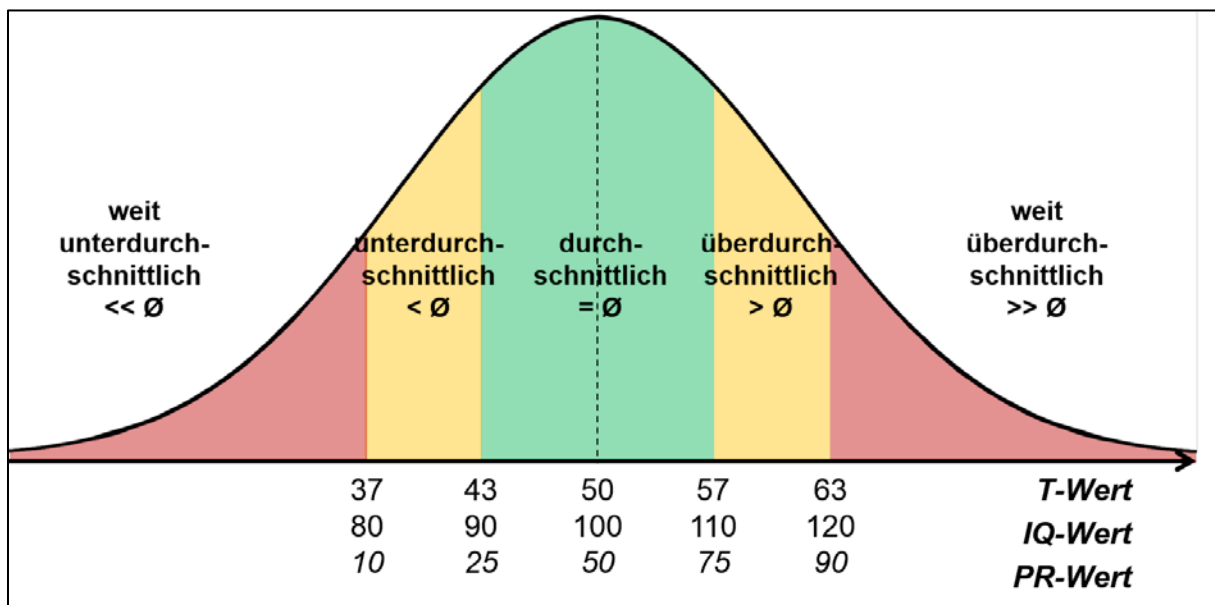


Abbildung 1. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

Entgegen der oben dargestellten Klassifikationsgrenzen wird bei der Feststellung einer Teilleistungsstörung das Klassifikationskriterium T-Wert < 40 (PR < 16) verwendet. Erst bei einem Unterschreiten dieses Grenzwertes kann in einem Schulleistungsbereich eine Teilleistungsstörung diagnostiziert werden. Entsprechend der im Handbuch des ZDS ausgewiesenen Klassifikationsgrenzen im Förderschwerpunkt Lernen ist zudem auch das Kriterium T-Wert ≤ 43 zu beachten. Ab diesem Wert ist zumindest von leichten Lernschwächen (leichter Präventionsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) auszugehen.

2.2 Ergebnisdarstellung

2.2.1 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15

2.2.1.1 Rügen

Angaben zum Leistungsstand der Rügener Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Betrachtet man die Profile dieser Kinder, lässt sich kein einheitliches Leistungsbild feststellen, wobei konstatiert werden muss, dass die Leistungen hinsichtlich der Bereiche Mathematik (in allen 23 Fällen), Rechtschreiben (in zumindest 19 von 23 Fällen) und Lesen (in 13 von 23 Fällen) trotz einer meist durchschnittlichen Intelligenz (durchschnittlich $T = 47$) eher schwach ausgeprägt ($T < 40$) sind.

Aufgrund der dargestellten Leistungs- und Entwicklungsdaten lassen sich Prognosen¹ hinsichtlich möglicher Förderbedarfe ableiten. Bei insgesamt sechs Kindern liegen vermutlich Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen vor: In zwei Fällen weisen die Daten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne einer Lernbehinderung hin, in vier Fällen auf Lernschwächen in leichter oder schwerer Ausprägung. Die verbleibenden Kinder weisen vermutlich umschriebene Lernstörungen auf. Besonders häufig (in 12 von 23 Fällen) kommen kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten vor, seltener isolierte Teilleistungsstörungen. Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung erscheint bei sechs Kindern zudem ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich esE als hochwahrscheinlich, bei weiteren 12 Fällen ein Präventionsbedarf im Bereich esE. Bei fünf Kindern scheint die emotional-soziale Lage unauffällig zu sein.

Ausgehend von den hier präsentierten Schülerleistungsdaten und den Richtlinien des ZDS erscheint die Empfehlung der Klassenwiederholung zumindest in sechs der 23 Fälle, auch rückwirkend betrachtet, gerechtfertigt (Fälle 2, 3, 6, 9, 14 und 15). In den restlichen Fällen widerspricht die Datenlage eher der Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich umschriebene Teilleistungsstörungen vor. In solchen Fällen ist eine Klassenwiederholung grundsätzlich nicht angezeigt, kann aber im Einzelfall pädagogisch vertretbar sein.

Tabelle 2. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern zum Ende der Klassenstufe vier, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | 46 | 40 | 34 | 39 | auffällig | 38 | Abgelehnt | Lese-Rechtschreibstörung sowie SFB esE |
| 2 | 43 | 32 | 26 | 32 | auffällig | 50 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik |

¹ Diese Prognose sagt aus, dass, bei erneuter Prüfung des ZDS, vermutlich diese Diagnose erstellt werden würde.

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| | | | | | | | | sowie Präventionsbedarf esE |
| 3 | 43 | 35 | 31 | 32 | grenzwertig | 53 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung und schwere Lenschwäche sowie Präventionsbedarf esE |
| 4 | 52 | 26 | 37 | 35 | auffällig | 58 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |
| 5 | 47 | 27 | 27 | 42 | auffällig | 33 | kontroversiell | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 6 | 37 | 26 | 29 | 35 | normal | 47 | durchschnittlich | SFB L |
| 7 | 53 | 26 | 26 | 29 | grenzwertig | 40 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 8 | 49 | 29 | 34 | 48 | grenzwertig | 51 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 9 | 37 | 26 | 50 | 50 | normal | 47 | durchschnittlich | schwere Lenschwäche im Bereich Mathematik |
| 10 | 55 | 37 | 26 | 35 | grenzwertig | 53 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 11 | 42 | 27 | 29 | 40 | normal | 61 | Abgelehnt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich und schwere Lenschwäche im Bereich Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE |
| 12 | 52 | 34 | 27 | 29 | grenzwertig | 35 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 13 | 50 | 27 | 27 | 36 | grenzwertig | 33 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 14 | 47 | 39 | 27 | 34 | normal | 58 | kontroversiell | Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lenschwäche in Mathematik |
| 15 | 37 | 26 | 26 | 26 | auffällig | 53 | Abgelehnt | SFB L oder SFB esE |
| 16 | 43 | 29 | 31 | 32 | normal | 55 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 17 | 55 | 34 | 37 | 51 | auffällig | 17 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |
| 18 | 55 | 32 | 43 | 55 | grenzwertig | 63 | Beliebt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich sowie Präventionsbedarf esE |
| 19 | 40 | 27 | | 40 | normal | 37 | durchschnittlich | zumindest Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEESS 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|------------------------|---------------------------------------|---|
| 20 | 62 | 27 | | 48 | normal | 40 | durchschnittlich | zumindest Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich |
| 21 | 50 | 32 | 38 | 49 | auffällig | 51 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |
| 22 | 40 | 29 | 35 | 39 | grenzwertig | 47 | kontroversiell | schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung und leichte Lernschwäche im Bereich Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 23 | 42 | 27 | 27 | 42 | auffällig | 58 | Abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |

Erläuterungen: CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); PW – Gesamtproblemwert; FEESS 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003); SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Für diejenigen acht Rügener Kinder, die zum Schuljahr 2014/15 die vierte Klassenstufe erneut besuchten (Fälle 16 bis 23), können darüber hinaus Angaben zur Leistungsentwicklung über den Zeitraum des fünften Schulbesuchsjahres getroffen werden. Diese Kindergruppe erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.41$ (Mathematik), $d = 0.69$ (Lesen) bzw. $d = -1.08$ (Rechtschreiben) auf dem Niveau Klasse 4. Die einzelfallbezogenen Leistungsentwicklungen dieser Schülerinnen und Schüler sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Bei drei Kindern (Fall 1, 3 und 7) stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik bzw. ist diese rückläufig, für den Bereich Lesen ist bei einem Kind (Fall 3) eine Leistungsabnahme zu beobachten. Hinsichtlich der Rechtschreibung konnten alle Kinder wünschenswerte Lernfortschritte erzielen (hier erkennbar an negativen Effektstärken aufgrund einer Reduktion der Fehlerrohwerter).

Tabelle 3. Darstellung der Leistungsentwicklung von Rügener Schülerinnen und Schülern über die Klassenstufe vier, die im Schuljahr 2014/15 die vierte Klassenstufe wiederholten, im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|------------|-----------|--|--|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 (5. Schulbesuchsjahr) | Ende Klasse 5 (6. Schulbesuchsjahr) | |
| 1 | DEMAT 4 | 9 | 7 | -0.41 |
| | DERET 3-4 | 35 | - | - |
| | WLLP-R | 97 | 104 | 0.61 |
| 2 | DEMAT 4 | 4 | 7 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 37 | - | - |
| | WLLP-R | 75 | 88 | 1.12 |
| 3 | DEMAT 4 | 7 | 6 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 60 | 57 | -0.26 |
| | WLLP-R | 97 | 91 | -0.52 |
| 4 | DEMAT 4 | 5 | 8 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 61 | 43 | -1.56 |
| | WLLP-R | 59 | 67 | 0.69 |
| 5 | DEMAT 4 | 7 | 8 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 64 | 37 | -2.34 |
| | WLLP-R | 76 | 86 | 0.87 |
| 6 | DEMAT 4 | 8 | 11 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 37 | 34 | -0.26 |
| | WLLP-R | 75 | 114 | 3.37 |
| 7 | DEMAT 4 | 10 | 10 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 46 | 32 | -1.21 |
| | WLLP-R | 94 | 105 | 0.95 |
| 8 | DEMAT 4 | 6 | 10 | 0.83 |
| | DERET 3-4 | 35 | 25 | -0.87 |
| | WLLP-R | 126 | 139 | 1.12 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.41 |
| gemittelte | DERET 3-4 | | | -1.08 |
| d-Werte | WLLP-R | | | 0.69 |

Erläuterungen: CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitze et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); PW – Gesamtproblemwert; FEES 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)

2.2.1.2 Stralsund

Die Kinder des Kontrollgruppenjahrgangs der Region Stralsund, die im Laufe der Grundschuljahre eine Klasse wiederholten oder zuvor eine DFK besuchten, jedoch anschließend in eine Regelgrundschulklasse umgeschult wurden, wurden analog zu den Rügener Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholern zum Ende des Schuljahres 2014/15 auf dem Niveau der von ihnen besuchten Klassenstufe vier getestet.

Betrachtet man die Profile der Gruppe dieser 22 Stralsunder Schülerinnen und Schüler, lässt sich ebenfalls kein einheitliches Leistungsbild feststellen. Die Bandbreite gemessener Werte hinsichtlich der Intelligenz der Kinder erstreckt sich über einen T-Wert-Bereich von 19 bis 61, wobei die Validität des Minimalwertes angezweifelt werden muss. Etwas weniger stark streuen die T-Werte der Kinder bezüglich der mathematischen (im Bereich von 26 bis 54 T-Wert-Punkten), der rechtschriftlichen (im Bereich von 26 bis 57 T-Wert-Punkten) sowie der Leseleistungen (im Bereich von 26 bis 55 T-Wert-Punkten). Mit Ausnahme eines Kindes (Fall 1) weisen alle untersuchten Kinder trotz lernzeitverlängernder Maßnahmen (Klassenwiederholung oder DFK) zum Ende der Grundschulzeit ungünstige Leistungen (entsprechend eines T-Wertes kleiner als $T = 43$) in zumindest einem der akademischen Bereiche Mathematik, Lesen und Rechtschreibung und/ oder der emotional-sozialen Entwicklung auf.

Mit Ausnahme des Falls 20 (fehlende Werte) sind aufgrund der vorhandenen Daten Prognosen über Förderbedarfe möglich. Auch in der Stralsunder Gruppe kommen isolierte Problematiken selten vor (Fall 4 sowie 7: Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich; Fall 9: isolierte Rechtschreibstörung; Fall 11 und ggf. 20: isolierte Lesestörung), hingegen häufen sich Fälle mit umfassenden schulischen Problemen wie kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (Fälle 3, 10, 12, 17 und 21), Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen im Sinne einer Lernschwäche (Fälle 2, 8, ggf. 10, 13, 14, 15, 16, 18 und 19) oder sonderpädagogischer Förderbedarfe im Lernen (Fälle 5 und 6).

Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung ist in drei Fällen (Fälle 6, 12 und 22) von einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich esE auszugehen, in sieben Fällen (Fälle 2, 4, 8, 11, 13, 16 und 17) liegt diesbezüglich zumindest ein Präventionsbedarf vor. Bei den sechs Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE (Fälle 17 bis 22) finden sich bei vier Kindern keine Werte, die für diese Diagnose sprechen.

Auf Grundlage der vorliegenden Evaluationsdaten erscheint die Entscheidung zur Klassenwiederholung in zehn der beurteilbaren Fälle nicht gerechtfertigt, da hier eine umschriebene Teilleistungsstörung zu vermuten ist.

Tabelle 4. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Kindern zum Ende der Klassenstufe vier, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten bzw. zeitweise eine DFK besuchten

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEESS 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|------------------------|---------------------------------------|--|
| 1 | 58 | 50 | 40 | 50 | normal | | durchschnittlich | kein akuter Förderbedarf |
| 2 | 24 | 27 | 40 | 37 | grenzwertig | 58 | beliebt | schwere Lernschwäche in Mathematik und leichte Lernschwäche im Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 3 | 49 | 34 | 34 | 47 | normal | 56 | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 4 | 46 | 26 | 41 | 41 | grenzwertig | 43 | kontroversiell | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich sowie Präventionsbedarf esE |
| 5 | 33 | 26 | 26 | 36 | normal | 48 | kontroversiell | SFB L |
| 6 | 24 | 26 | 26 | 27 | auffällig | 40 | abgelehnt | angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung oder SFB L oder SFB esE |
| 7 | 52 | 27 | 52 | 52 | normal | 37 | kontroversiell | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich |
| 8 | 30 | 34 | 40 | 55 | grenzwertig | 29 | kontroversiell | schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |
| 9 | 61 | 47 | 36 | 51 | normal | 56 | beliebt | isolierte Rechtschreibstörung |
| 10 | 53 | 31 | 29 | 41 | normal | 58 | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 11 | 56 | 48 | 57 | 35 | normal | 58 | abgelehnt | Lesestörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 12 | 46 | 34 | 29 | 34 | grenzwertig | 47 | abgelehnt | Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 13 | 19 | 54 | 26 | 43 | auffällig | 19 | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Rechtschreibung (Validität des IQ muss angezweifelt werden) sowie Präventionsbedarf esE |
| 14 | 43 | 46 | 40 | 50 | normal | 63 | beliebt | leichte Lernschwäche in Rechtschreibung |
| 15 | - | 31 | 31 | 35 | normal | 25 | kontroversiell | zumindest schwere Lernschwäche in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen |
| 16 | 31 | 35 | 27 | 53 | grenzwertig | 51 | vernachlässigt | schwere Lernschwächen in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE |
| 17 | 44 | 31 | 27 | 29 | grenzwertig | 45 | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 18 | 50 | 40 | 49 | 53 | normal | 43 | durchschnittlich | leichte Lernschwäche in Mathematik |
| 19 | | 39 | 29 | 39 | normal | 43 | durchschnittlich | zumindest leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen und schwere Lernschwäche in Rechtschreibung |
| 20 | 58 | | | 26 | normal | 47 | durchschnittlich | zumindest Lesestörung, sonst keine Aussage hinsichtlich der Lernleistung möglich |
| 21 | 55 | 42 | 29 | 35 | normal | 40 | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 22 | 55 | 45 | 43 | 51 | auffällig | 15 | Abgelehnt | SFB esE |

Erläuterungen: CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitze et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); PW – Gesamtproblemwert; FEES 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003); SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

2.2.2 Exploration von Unterschieden in der Leistungsentwicklung Rügener vs. Stralsunder Schülerinnen und Schüler mit lernzeitverlängernden Maßnahmen

Betrachtet man die anhand des CFT 20-R erhobenen Daten hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten der Rügener und Stralsunder Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen nach fünf Schuljahren am Ende der vierten Klasse, zeigt sich, dass die Rügener Kinder im Mittel geringfügig höhere Rohwerte ($M_{RÜG} = 28.61$, $SD_{RÜG} = 4.63$) erzielen als die Kinder der Stralsunder Gruppe ($M_{HST} = 26.90$, $SD_{HST} = 8.77$). Diese Rohwertunterschiede fallen nicht signifikant ($p > .05$) aus. Die mittleren kognitiven Leistungen beider Gruppen liegen mit T-Werten von $T_{RÜG} = 47$ bzw. $T_{HST} = 44$ verglichen mit der Normierungsstichprobe im unteren Durchschnittsbereich.

Die Ergebnisse der Rügener Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholer im DEMAT 4 fallen mit einem mittleren Rohwert von $M_{RÜG} = 8.35$ ($SD_{RÜG} = 3.26$) geringer als die Werte der Stralsunder Kinder ($M_{HST} = 13.05$, $SD_{HST} = 6.76$) aus. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant bei einer Effektstärke von $d = 0.70$. Verglichen mit den Normangaben der Eichstichprobe liegen die gemittelten Ergebnisse der Kindergruppen im weit unterdurchschnittlichen bzw. knapp unterdurchschnittlichen Bereich ($T_{RÜG} = 30$ bzw. $T_{HST} = 37$).

Hinsichtlich der schriftsprachlichen Entwicklung wurden die Leseleistungen der Kinder anhand der WLLP-R sowie die Rechtschreibleistungen unter Einsatz des DERET 3-4+ erhoben. Bezüglich des Lesens erreicht die Stralsunder Kindergruppe mit einem mittleren Rohwert von $M_{HST} = 91.32$ ($SD_{HST} = 27.09$) zwar höhere Werte als die Rügener Kindergruppe ($M_{RÜG} = 82.87$, $SD_{RÜG} = 24.14$), diese Differenz ist jedoch, aufgrund der unterschiedlichen Standardabweichungen in den Gruppen, nicht statistisch signifikant ($p > .05$). Im Vergleich zur Norm erzielen die Kinder beider Untersuchungsgruppen im Mittel unterdurchschnittliche Leseleistungen ($T_{RÜG} = 38$ bzw. $T_{HST} = 42$). Weiterhin zeigt sich, dass die Gruppen hinsichtlich ihrer anhand des DERET 3-4+ erhobenen Rechtschreibleistungen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede aufweisen ($p < .05$). Die Fehlerrohwerter fallen in der Rügener Gruppe mit einem Mittelwert von $M_{RÜG} = 49.10$ ($SD_{RÜG} = 18.33$) höher aus als in der Stralsunder Gruppe mit einem Mittelwert von $M_{HST} = 39.57$ ($SD_{HST} = 18.24$). Bezogen auf die Normangaben der Eichstichprobe des DERET 3-4+ sind die mittleren Rechtschreibleistungen der beiden Gruppen als weit unterdurchschnittlich einzuschätzen ($T_{RÜG} = 32$ bzw. $T_{HST} = 36$).

Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung der Kinder beider Untersuchungsgruppen deuten die Ergebnisse der Lehrerbefragung anhand des SDQ auf Vorteile zugunsten der Stralsunder Gruppe im Gesamtproblemwert ($M_{RÜG} = 13.43$, $SD_{RÜG} = 4.81$ vs. $M_{HST} = 11.00$, $SD_{HST} = 5.34$) hin. Die Unterschiede fallen jedoch nicht statistisch signifikant aus ($p > .05$). Im Vergleich mit der Normstichprobe des SDQ sind die Ergebnisse der Stralsunder Gruppe als normal einzuordnen, die der Rügener Kinder als grenzwertig.

Zur Einschätzung des sozialen Eingebundenseins wurde die Skala Soziale Integration des FEES 3-4 analysiert. Diesbezüglich sind keine Unterschiede ($p > .05$) zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festzuhalten ($M_{RÜG} = 23.22$, $SD_{RÜG} = 6.80$ vs. $M_{HST} = 21.38$, $SD_{HST} = 8.05$). Die Werte deuten jeweils auf eine als durchschnittlich einzuschätzende soziale Integration der Kinder mit Lernzeitverlängerungen in ihren Klassen hin ($T_{RÜG} = 47$ bzw. $T_{HST} = 44$).

Tabelle 5. Mittelwertvergleich der untersuchten Gruppen ohne Berücksichtigung der Lernausgangslage

| Variable | Region | N | M | SD | p | d |
|--|-----------|----|-------|-------|------|------|
| CFT 20 –R RW | Rügen | 23 | 28.61 | 4.63 | .441 | - |
| | Stralsund | 20 | 26.90 | 8.77 | | |
| DEMAT 4 RW | Rügen | 23 | 8.35 | 3.26 | .007 | 0.70 |
| | Stralsund | 21 | 13.05 | 6.76 | | |
| WLLP-R RW | Rügen | 23 | 82.87 | 24.14 | .275 | - |
| | Stralsund | 22 | 91.32 | 27.09 | | |
| DERET 3-4RW Niveau Klasse 4 | Rügen | 21 | 49.10 | 18.33 | .099 | - |
| | Stralsund | 21 | 39.57 | 18.24 | | |
| SDQ Gesamtproblemwert | Rügen | 23 | 13.43 | 4.81 | .115 | - |
| | Stralsund | 22 | 11.00 | 5.34 | | |
| FEES 3-4 RW Skala Soziale Integration | Rügen | 23 | 23.22 | 6.80 | .417 | - |
| | Stralsund | 21 | 21.38 | 8.05 | | |

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz et al., 2006); RW – Rohwert; DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise

Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); FEESS 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)

Um Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der untersuchten Rügener sowie Stralsunder Kinder bei Schuleintritt zu berücksichtigen, wurden zusätzlich varianzanalytische Untersuchungen vorgenommen. Hierbei wurden die individuellen Lernausgangslagen (mathematisches und schriftsprachliches Vorwissen, rezeptiv-sprachliche und kognitive Kompetenzen sowie Daten zur emotional-sozialen Entwicklung der Kinder am Ende von Klasse eins) als Kovariaten berücksichtigt. Der Einfluss dieser Variablen auf den Lernerfolg wird damit statistisch kontrolliert.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich bei Kontrolle der Lernausgangslagen der untersuchten Kinder – bis auf den Bereich Mathematik – ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Rügener und Stralsunder Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der untersuchten Variablen ergeben:

- Kognitive Fähigkeiten (CFT 20-R): $F(1, 33) = 0.052, p = .820 (R^2 = 0.018)$
- Leseleistungen (WLLP-R): $F(1, 35) = 0.554, p = .462 (R^2 = 0.098)$
- Rechtschreibleistungen (DERET 3-4): $F(1, 32) = 0.744, p = .395 (R^2 = -0.006)$
- Problemverhalten (SDQ): $F(1, 35) = 2.682, p = .110 (R^2 = 0.099)$
- Soziale Integration (FEESS 3-4): $F(1, 35) = 0.566, p = .457 (R^2 = 0.040)$

Die zuvor beschriebenen Unterschiede der Rügener und Stralsunder Kindergruppen hinsichtlich ihrer mathematischen Leistungen am Ende der vierten Klasse (nach fünf Schulbesuchsjahren) fallen hingegen auch unter Kontrolle der Lernausgangslagen der Kinder signifikant verschieden aus (DEMAT 4: $F(1, 34) = 7.560, p = .009, R^2 = 0.255$). Die Unterschiede erklären sich demnach nicht durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen zum Zeitpunkt der Einschulung.

3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen auf der Insel Rügen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach fünf Schulbesuchsjahren

Das RIM stellt ein Präventionskonzept für die Grundschulzeit dar, welches ein lückenschließendes Lernen und somit nachhaltige Fördererfolge auch im Bereich der weiterführenden Schule ermöglichen soll. Seit dem Schuljahr 2014/15 besuchen alle Kinder des untersuchten Pilotjahrgangs 2010/11 (mit Ausnahme von Kindern, die eine Klasse wiederholten) eine Regionale Schule. In Vorbereitung der Aufnahme dieses inklusiven Pilotjahrgangs des RIM an den weiterführenden Schulen wurden verschiedene Absprachen getroffen. Dazu wurden zunächst den Regionalschullehrkräften und -schulleitungen im Rahmen eines Inklusionsfachtages zentrale Inhalte des RIM durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Rostock vermittelt. Eine vom IQ M-V gestaltete Fortbildungsreihe bot zusätzlich Einblick in Möglichkeiten der Diagnostik und Förderung bei (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen. Im Schuljahr 2014/15 sammelten die Regionalen Schulen erste Erfahrungen in der Arbeit mit einem in der Grundschulzeit inklusiv beschulten Jahrgang und organisierten in unterschiedlicher Ausprägung in Anlehnung an das RIM/die PISaR Fördermaßnahmen für von Förderbedarf betroffene Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen einer Vereinbarung zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der Regionalen Schulen sowie des Förderzentrums Rügens in Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt Greifswald und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurden nach dieser Übergangs- bzw. Erprobungsphase im Juni 2015 zentrale Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen festgelegt. Es wurde verbindlich vereinbart, welche Förderstrukturen an den Schulen etabliert und welche zusätzlichen Maßnahmen zur Diagnose und Förderung besonders unterstützungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler zukünftig umgesetzt werden sollen. Diese konzeptionelle Vereinbarung ist inhaltlich in mehreren Punkten an das RIM/die PISaR angelehnt und beinhaltet folgende Elemente:

Mehrebenenprävention auf drei Förderebenen

- Förderebene I: individualisierter Unterricht in der Klasse
- Förderebene II: Förderunterricht durch Fachlehrerinnen und -lehrer in Deutsch und Mathematik
- Förderebene III: Förderunterricht durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

Zur Ausgestaltung zusätzlicher Förderung auf den Förderebenen II und III stehen laut Konzeptvereinbarung etwa 0.3 Lehrerstunden pro Schülerin bzw. Schüler für besondere pädagogische und sonderpädagogische Förderung zur Verfügung. Dies entspricht in einer durchschnittlichen Klasse etwa *6-8 zusätzlichen Förderstunden pro Woche*. Ein weiteres Kernelement gemäß der Konzeptvereinbarung ist die *Evaluation der Leistungsentwicklung* durch eine zweimal jährlich stattfindende Diagnostik mit standardisierten Testverfahren in Deutsch (Lesen und Rechtschreiben) und Mathematik als Grundlage für Förderentscheidungen. Bei der Diagnostik und Förderung (sonderpädagogisch)

unterstützungsbedürftiger Kinder *kooperieren Regelschul- und Sonderpädagogiklehrkräfte*, wobei die jeweiligen Aufgaben vorher festgelegt werden. Dazu sollen laut Konzeptvereinbarung zwischen Fachlehrerinnen und -lehrern sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mindestens halbjährlich Teambesprechungen stattfinden. Diese dienen der *Erhöhung der Fördersystematik*. Es werden Förderziele und -maßnahmen festgelegt und in einem Förderplan schriftlich fixiert.

Der Frage, ob es bereits im Schuljahr 2014/15 gelungen ist, ein Anschlussystem zu gestalten, das den Bedürfnissen der Kinder – vor allem jener mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen – entspricht, soll nachfolgend nachgegangen werden. Die Teilstudie 2 zielt dabei vorrangig auf eine differenzierte Analyse des Leistungsstandes sowie der Leistungsentwicklung von Kindern der Untersuchungskohorte zum Rügener Inklusionsmodell (Einschulung im Schuljahr 2010/11) mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im ersten Schulbesuchsjahr an einer Regionalen Schule ab. Dazu werden die Ergebnisse geordnet nach Schülergruppen mit verschiedenen Lern- und Entwicklungsstörungen dargestellt. In einem ersten Schritt werden vorab Angaben der Regionalen Schulen zu ersten Versuchen der Gestaltung inklusiver Förderung ausgewertet und dokumentiert. Hierbei werden die gemachten Angaben (Ist-Stand) mit den getroffenen Zielvereinbarungen (zukünftiger Soll-Stand) verglichen, um Angaben zu notwendigen Entwicklungszielen zu generieren.

3.1 Methodik

3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Forschungshypothese

Der Teilstudie 2 liegen folgende Forschungsfragen zugrunde, zu deren Klärung Daten erhoben wurden:

- F2-1 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen werden bereits im Schuljahr 2014/15 umgesetzt?*
- F2-2 Welche Lernfortschritte erzielen die Kinder mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2014/15 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*
- F2-3 Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand der Rügener Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der fünften Klasse aus?*
- F2-4 Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?*
- F2-5 Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Kinder angemessen einzugehen?*
- F2-6 Stützen die Evaluationsdaten zum Rügener Inklusionsmodell am Ende des Schuljahres 2014/15 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?*

3.1.2 Untersuchungsgruppen

Die Analysen der Teilstudie 2 beziehen sich auf die Leistungs- und Entwicklungsdaten der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen sowie auf die Befragungsergebnisse der sie unterrichtenden Lehrkräfte.

3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

Innerhalb der Teilstudie 2 wurde die Leistungsentwicklung für alle Rügener Kinder (einschließlich der Zugänge innerhalb des Untersuchungszeitraumes 2010-2015) analysiert, welche im Laufe der Grundschulzeit vom Zentralen Fachdienst für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern (ZDS) einen Förderbedarf entsprechend einer umschriebenen Teilleistungsstörung oder einem der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen oder emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen. Hinzu kommt eine Gruppe Kinder, die aus Sicht der meldenden Grundschulen einen Präventionsbedarf aufweist. Diese umschließt die Gruppe von Kindern, für die zwar ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. einer Teilleistungsstörung eingereicht wurde, welcher durch den ZDS geprüft, jedoch abgelehnt wurde. Diese Gruppe umfasste zum Ende der Grundschulzeit sechs, am Ende der fünften Klasse aufgrund eines Wegzuges fünf Kinder. Von den ursprünglich acht Kindern mit der Diagnose LRS können aufgrund organisatorischer Gründe nur die Daten von sieben verbleibenden Kindern dargestellt werden. In der Gruppe der Kinder mit isolierten Rechtschreibstörungen beträgt der Dropout ebenfalls N = 1, hier aufgrund des Elternwunsches, das Kind nicht zu testen.

Alle untersuchten Kinder besuchten im Schuljahr 2014/15 eine fünfte Klasse einer Regionalen Schule auf Rügen. Angaben zu den erfassten Schülergruppen, den jeweiligen Gruppengrößen sowie den Stichprobenzusammensetzungen zeigt Tabelle 6.

Tabelle 6. Gruppen von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen der Insel Rügen am Ende der Klasse 5

| Kindergruppe | N (% bezogen auf 55 förderbedürftige Schülerinnen und Schüler) | N ♀ : ♂ | Alter M (SD) |
|---|--|----------------|-----------------------|
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen | 5 (9.1 %) | 4 : 1 | 12;1 (0;6) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 13 (23.6 %) | 4 : 9 | 12;1 (0;6) |
| Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) | 4 (7.3 %) | 4 : 0 | 11;5 (0;2) |
| Lese-Rechtschreibstörung (LRS) | 7 (12.7 %) | 0 : 7 | 12;3 (0;8) |
| Lesestörung (LS) | 10 (18.2 %) | 4 : 6 | 11;9 (0;6) |
| Isolierte Rechtschreibstörung (RS) | 9 (16.4 %) | 2 : 7 | 11;9 (0;6) |
| Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 2 (3.6 %) | 1 : 1 | 11;4 (0;4) |
| Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule | 5 (9.1 %) | 1 : 4 | 12;0 (0;4) |
| Gesamtgruppe | 55 (100.0 %) | 20 : 35 | 11;9 (0;6) |

Erläuterungen: N – Stichprobenumfang; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung

3.1.2 Befragte Lehrkräfte

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern die in der Konzeptvereinbarung (vgl. Kapitel 3, S. 25) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen Rügens bereits im Schuljahr 2014/15 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller 55 Kinder mit förmlich festgestellten Förderbedarfen befragt worden. In 16 von 19 fünften Klassen einer Regionalen Schule Rügens wird mindestens ein (sonderpädagogisch) unterstützungsbedürftiges Kind unterrichtet. Von der Lehrkraft einer Klasse konnten keine Informationen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf berücksichtigt werden, da diese nicht bereitgestellt wurden. Zudem konnten für einzelne Schulen keine klaren Aussagen zum Förderstundenkontingent gemacht werden, weil die Anzahl der Förderstunden, aufgrund von mehreren langzeiterkrankten Lehrkräften, kontinuierlich gekürzt wurde. Überwiegend vollständig ausgefüllte Fragebogen liegen zu 32 der 55 untersuchten Kinder vor.

3.1.3 Erhebungsinstrumente

Die hier dargestellten Untersuchungen schließen sich an die Evaluationsstudie zum Rügener Inklusionsmodell an, in welcher die Leistungsstände zu Schuleintritt sowie jeweils zum Ende der Klassenstufen eins bis vier untersucht wurden.

3.1.3.1 Lehrerbefragung

Zur Prüfung, inwiefern die eingangs benannten vereinbarten Konzeptelemente an den Schulen zur Förderung (sonderpädagogisch) unterstützungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3, S. 25) bereits im Schuljahr 2014/15 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen Rügens zur Mitte des Schuljahres 2014/15 (Dezember 2014 bis Februar 2015) statt. Es wurden Informationen über die bis dahin umgesetzte Förderung für alle an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Kinder Rügens eingeholt. Die Befragung erfolgte mittels Fragebogen, welche die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausfüllten.

Zur Erfassung der zusätzlichen Förderung auf den Förderebenen II und III (*Mehrebenenprävention*) wurde erfragt, wie viele Stunden von der Fachlehrkraft sowie von der Sonderpädagogin bzw. dem Sonderpädagogen hierfür wöchentlich eingesetzt wurden. Weiterhin sollte angegeben werden, ob die Förderung zusätzlich oder parallel zum Regelunterricht sowie in der Kleingruppe oder in der Einzelsituation stattfand. Zur Erfassung der Güte der *Evaluation der Leistungsentwicklung* wurden die Frequenz der Messungen sowie die genutzten Verfahren in den Bereichen Deutsch (Lesen und Rechtschreiben) und Mathematik erfragt. Um zu erkennen, wie die *Arbeit im Team* gestaltet wird, wurden Fragen zur Regelmäßigkeit und zum Rhythmus der Teambesprechungen sowie zu den Personen, die Einfluss auf die Förderentscheidungen haben, vorgelegt. Zusätzlich sollte angegeben werden, welche Kriterien als Grundlage für Förderentscheidungen herangezogen werden, wer den Förderplan (dessen Umsetzung dokumentiert wird) für das jeweilige Kind aufstellt, und welches Fördermaterial eingesetzt wird. Durch die Auswertung der Fragebogen sind Einschätzungen zur *Systematik der Förderung* bzw. der Umsetzung der Vereinbarungen möglich (der verwendete Fragebogen findet sich im Anhang, s. S. 90).

3.1.3.2 Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

Für die Analysen der Lernfortschritte der Kinder wird auf die Daten des Messzeitpunkts 5 zum Ende der vierten Klasse des RIM zurückgegriffen. Zudem wurde eine Leistungserhebung am Ende des fünften Schulbesuchsjahrs für die oben dargestellten Schülergruppen vorgenommen (Messzeitpunkt 6, vgl. Tabelle 7). Welche Instrumente in den jeweiligen Untersuchungszeiträumen genutzt wurden, ist in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7. Übersicht über die eingesetzten Testverfahren zur Erfassung der Schülervariablen

| Bereich | MZP 1 Ausgangs- lage zu Beginn Klasse 1 | MZP 2 Status Ende Klasse 1 | MZP 3 Status Ende Klasse 2 | MZP 4 Status Ende Klasse 3 | MZP 5 Status Ende Klasse 4 | MZP 6 Status Ende Klasse 5 |
|--|---|----------------------------------|--------------------------------------|---|--|---|
| Schriftsprache (Lesen/ Recht- schreibung) | MÜSC | WLLP DERET 1-2+ | WLLP-R DERET 1-2+ | WLLP-R DERET 1-2+** DERET 3-4+ | WLLP-R DERET 3-4+ | ELFE 1-6 UT 1 HSP 5 B WLLP-R DERET 3-4+ |
| Mathematik | Kalkulie Teil 1 | DEMAT 1+ | DEMAT 2+ | DEMAT 2+** DEMAT 3+ | DEMAT 3+** DEMAT 4 Bildungs- standards | DEMAT 5+ DEMAT 4 |
| Kognition | CFT 1 (UT 3-5) | CFT 1 (UT 3-5) | CFT 1 (UT 3-5) | CFT 20-R | CFT 20-R | CFT 20-R |
| Phono- logisches Arbeits- gedächtnis | | | UT ZN und UT BZF des HAWIK-IV* | UT ZN und UT BZF des HAWIK-IV* | UT ZN und UT BZF des HAWIK-IV* | |
| Sprache | MSVK AEFB SET 5-10* | SET 5-10* TROG-D* | SET 5-10* TROG-D* | SET 5-10* TROG-D* | UT 9 des SET 5-10 TROG-D* Wortschatz- test des CFT 20-R | |
| Emotional- soziale Entwicklung | | SDQ FEESS 1-2 | SDQ FEESS 1-2 | SDQ FEESS 3-4 Soziometr. Befragung | SDQ FEESS 3-4 Soziometr. Befragung | SDQ FEESS 3-4 Soziometr. Befragung |

Erläuterungen: MZP – Messzeitpunkt; MÜSC – Münsteraner Screening (Mannhaupt, 2006); Kalkulie – Kalkulie - Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007); CFT 1 – Grundintelligenztest Skala 1 (Weiß & Osterland, 1997); UT – Untertest; MSVK – Marburger Sprachverständnistest für Kinder (Elben & Lohaus, 2000); AEFB – Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010); SET 5-10 – Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann, Metz & Fröhlich, 2010); * – nur bei den Kindern der Teilstudie zur sprachlichen Entwicklung eingesetzt; WLLP – Würzburger Leise Leseprobe (Küspert & Schneider, 1998); DERET 1-2+ – Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); DEMAT 1+ – Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (Krajewski, Küspert, Schneider & Visé 2002); TROG-D – Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox, 2011); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); FEESS 1-2 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2004); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); DEMAT 2+ – Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (Krajewski, Liehm & Schneider, 2004); UT ZN – Untertest Zahlen nachsprechen; UT BZF – Untertest Buchstaben-Zahlenfolgen; HAWIK-IV – Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV (Petermann & Petermann, 2010); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); DEMAT 3+ – Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (Roick, Göllitz & Hasselhorn, 2004); ** – nur bei Kindern, die eine Klasse wiederholten, eine DFK besuchten bzw. statistische Zwillinge zu den DFK-Kinder sind; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göllitz et al., 2006); Bildungsstandards – Bildungsstandards: Kompetenzen überprüfen – Mathematik (Granzer, Reiss, Winkelmann, Robitzsch, Köller & Walther, 2008); CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008); FEESS 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003); soziometr. Befragung – soziometrische Befragung der Kinder anhand des soziometrischen Fragebogens (Marten & Blumenthal, 2014); ELFE 1-6 UT 1 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler

Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5 B – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte Klasse – Basisanforderungen (May, 2001); DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013)

Bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente standen neben inhaltlichen auch ökonomische und pragmatische Aspekte im Vordergrund. So ist vor allem die Güte der Verfahren das ausschlaggebende Kriterium, jedoch spielte die Möglichkeit der Gruppentestung und damit die Untersuchungsökonomie ebenfalls eine wesentliche Rolle.

Der CFT 20-R (Weiß, 2008), der DEMAT 4 (Gölitz et al., 2006), der DERET 3-4+ (Stock & Schneider, 2008), die WLLP-R (Schneider et al., 2011), der SDQ (Goodman, 1997, 2005), der FEES 3-4 (Rauer & Schuck, 2003) sowie der Soziometrische Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014) wurden bereits in Abschnitt 2.1.3 beschrieben, Angaben zu den weiterhin eingesetzten Verfahren finden sich in Tabelle 8.

Tabelle 8. Kurzinformationen über innerhalb der Teilstudie 2 eingesetzte Erhebungsinstrumente

| Testverfahren | Beschreibung |
|--|--|
| Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung des Leseverständnisses • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 20-30 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .96$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .72$ und $r = .95$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .44$ und $r = .94$ (2 Wochen, Papierversion) ○ Parallelestr.: zwischen $r = .58$ und $r = .93$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit einem anderen Verfahren zwischen $r = .30$ und $r = .79$; Korrelationen mit Lehrerurteil Lesen zwischen $r = .40$ und $r = .79$ (Papierversion) • Normen: N = 4893, aus zwölf Bundesländern und Südtirol |
| Hamburger Schreib-Probe 1-9 (HSP 1-9, May, 2001) | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 30 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .99$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .52$ und $r = .93$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelation mit einem anderen Verfahren $r = .87$; Korrelation mit der Rechtschreibleistung in Deutschaufsätzen zwischen $r = .78$ und $r = .81$ • Normen: N = 43460 (Klassenstufen 5-10), aus allen Bundesländern |
| Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz, Lingel & Schneider, 2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung mathematischer Kompetenzen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 35 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: $\alpha = .89$ ○ Retest-R.: $r = .85$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note $r = -.52$; Korrelation mit Leipziger Mathematiktest $r = .72$; Korrelation mit Heidelberger Rechentest |

- r = .55; Korrelation mit Diagnostischem Inventar zu Rechenfertigkeiten im Grundschulalter r = .60; Korrelation mit Selbstkonzept Mathematik r = .34
- divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note r = -.22; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest r = .32 (Verbalanalogien) und r = .18 (Figurenanalogien); Korrelation mit Frankfurter Leseverständnistest r = .52

- Normen: N = 2435, aus neun Bundesländern

3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung

3.1.4.1 Lehrerbefragung

Die Befragung der Klassenlehrerinnen und -lehrer fand zur Mitte des Schuljahres 2014/2015 statt. Die Fragebogen wurden im Dezember 2014 postalisch an die Schulen gesandt. Nachdem die Lehrkräfte den bzw. die Fragebogen ausgefüllt hatten, sendeten sie diese an die Universität Rostock zurück. Im Februar 2015 gingen die letzten Fragebogen ein. 32 der 55 Fragebogen zur Förderung im Einzelfall enthielten fast vollständige Angaben, waren also aussagekräftig. Die anschließende Dateneingabe erfolgte durch dafür geschulte studentische Hilfskräfte.

3.1.4.2 Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die zuvor beschriebenen Testungen, Datenauswertungen und -eingaben wurden von studentischen Hilfskräften des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock vorgenommen. Die studentischen Testleiterinnen und Testleiter wurden zuvor geschult, um objektive Testungen zu gewährleisten.

Zur Abschätzung des *Leistungsverlaufs* im fünften Schuljahr wurden die individuellen Leistungsentwicklungen der oben aufgeführten Kindergruppen mithilfe von 2014 und 2015 eingesetzten Tests auf Rohwertbasis analysiert. Dazu wurde analog zur Teilstudie 1 (vgl. Abschnitt 2.1.4) für jedes Kind und die im Einzelfall betroffenen Entwicklungsbereiche die Effektstärke d der Beschulung in Klasse 5 berechnet. Hierzu wurden die erzielten Rohwerte der Kinder in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben zum Ende der vierten Klasse sowie am Ende fünften Klasse und die Standardabweichungen der jeweils bundesweit normierten Testverfahren wie folgt verrechnet:

$$d = \frac{\text{Rohwert}_{MZP6} - \text{Rohwert}_{MZP5}}{\text{Standardabweichung des Tests}}$$

Die resultierende individuelle Effektgröße d für jedes Kind beschreibt somit die Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen Testnorm. In Anlehnung an Hattie (2013) ist der Lernfortschritt bei Effektstärken von $d < 0.2$ als gering, bei $0.2 \leq d \leq 0.4$ als durchschnittlich und bei $d > 0.4$ als wünschenswert zu klassifizieren.

Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass die hierfür am Ende der vierten sowie am Ende der fünften Klasse eingesetzten Schulleistungstests sich auf die curricularen Inhalte der vierten Klasse beziehen. Dieses Vorgehen ist zum einen dadurch begründet, dass die untersuchten

Kinder bereits am Ende der vierten Klasse (z. T. nur in einzelnen Bereichen) lediglich Leistungen unterhalb der Norm erzielten und zum anderen dadurch, dass keine geeigneten Verfahren vorliegen, welche eine Beschreibung der Leistungsentwicklung über das fünfte Schuljahr hinweg erlauben.

Die im Einzelfall ermittelten Effektstärken d werden in Hinblick auf die untersuchten Gruppen gemittelt, es werden also neben den Einzelergebnissen auch Gruppenergebnisse dargestellt.

Zur Beschreibung des *Leistungsstandes* der jeweiligen Kindergruppen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der fünften Klasse wurden zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler die Daten von für fünfte Klassen normierten Verfahren zu den Schulleistungen und der intellektuellen Leistungsfähigkeit sowie der emotional-sozialen Situation systematisch geordnet und in Tabellen dargestellt. Die Ergebnisse unter Angabe von T-Werten sind in Abschnitt 3.2.3 zu finden. Diese Angaben erlauben eine Einschätzung im Vergleich zu den jeweiligen Bundesnormen der fünften Klasse. Anschließend wurden die Daten im Einzelfall dahingehend geprüft, ob sie die vorgenommene förmliche Feststellung des Förderbedarfs des Vorjahres inhaltlich stützen. Hierbei wurden die in 2014 neu erarbeiteten Kriterien zur Feststellung von Förderbedarfen des ZDS angewendet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2014), die inhaltlich auf den international üblichen Klassifikationen von umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten und Entwicklungsstörungen (ICD 10; Dilling, Mombour & Schmidt, 2007) basieren. In jedem Einzelfall wurde aufgrund der Datenlage der wissenschaftlichen Begleitung des RIM eine Prognose¹ über die Art des Förderbedarfs in den schulischen Leistungsbereichen erstellt und mit der tatsächlich vorgenommenen Diagnose verglichen. Zur Einschätzung der Förderbedarfe im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wurden die Daten hinsichtlich des Verhaltens (erhoben anhand der Lehrerbefragung mittels SDQ) sowie des sozialen Status (erhoben anhand der soziometrischen Befragung der Schülerinnen und Schüler) verwendet. Angemerkt sei hier, dass eine umfassende Diagnostik im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung über die hier gewonnenen Daten hinausgehen muss (z. B. systematische Verhaltensbeobachtungen, standardisierte Testverfahren für spezifische Verhaltensprobleme) und die hier vorliegenden Daten daher eher einen Hinweisscharakter haben. Die Systematik zur Prognosestellung in diesem Bereich wird im Anhang dargestellt (vgl. S. 89). Die bei den Prognosen zu Förderbedarfen verwendeten Klassifikationen und Klassifikationsgrenzen sind die gleichen, wie bereits in der Teilstudie 1 dargestellt (vgl. Abschnitt 2.1.4).

3.2 Ergebnisdarstellung

3.2.1 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, durch welche Maßnahmen und Strukturen Kinder mit (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarfen in den Regionalen Schulen Rügens im Schuljahr 2014/15 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 25) betrachtet.

¹ Diese Prognose sagt aus, dass, bei erneuter Prüfung des ZDS, vermutlich diese Diagnose erstellt werden würde.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Lehrerbefragung hinsichtlich der Kernelemente *Mehrebenenprävention, Evaluation der Leistungsentwicklung, Arbeit im Team* sowie *Fördersystematik* dargestellt.

Mehrebenenprävention

Kinder mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule wurden mehrheitlich nicht zusätzlich zum Regelunterricht gefördert. Ebenso erhielten nicht alle Kinder mit isolierten Schwierigkeiten (LimB, LS, RS, LRS) eine Förderung auf den Förderebenen II und III (vgl. Tabelle 9). Schülerinnen und Schüler mit isolierten Schwierigkeiten wurden mit Ausnahme eines Kindes (1 Stunde für ein Kind mit einer LS) ausschließlich durch die Regelschullehrkraft auf der Förderebene II gefördert. Dazu standen bis zu zwei Stunden pro Woche und Fach zur Verfügung, die in Kleingruppen parallel, aber auch zusätzlich zum Regelunterricht, durchgeführt wurden. Insgesamt gesehen sind die Angaben in den Fragebogen zur Förderung bei einem Präventionsbedarf und bei Teilleistungsstörungen im Einzelfall meist unpräzise oder liefern keine Angaben oder weisen auf eine mangelnde Förderung hin.

Alle Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen wurden nach Angabe der befragten Regelschullehrkräfte durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik auf der Förderebene III im Umfang von einer bis vier Stunden wöchentlich gefördert. Die Förderung fand überwiegend in Kleingruppen und ausschließlich parallel zum Unterricht statt. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wurden mit Ausnahme eines Kindes durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auf der Förderebene III für mindestens zwei Stunden wöchentlich gefördert. Dies geschah ausschließlich in der Einzelsituation und mit Ausnahme eines Kindes parallel zum Unterricht. Es fällt auf, dass die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zwar meistens durch Sonderpädagogen auf der FE III gefördert werden, eine Förderung auf der FE II durch Regelschullehrkräfte hingegen ausbleibt.

Die nachfolgende Tabelle 9 stellt die Anzahl der Förderstunden auf den Förderebenen II und III nach Förderbereichen getrennt dar.

Tabelle 9. Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Kindergruppen auf den Förderebenen II und III

| Förderbedarf (N) | Förderebene II Anzahl Förderstunden | | Förderebene III Anzahl Förderstunden | | esE |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| | Deutsch | Mathe | Deutsch | Mathe | |
| SFB L (N = 5) | 0h für 4 Kinder 1-2h für 1 Kind | 0h für 4 Kinder 1-2h für 1 Kind | 1h für 2 Kinder 2h für 1 Kind 4h für 2 Kinder | 1h für 1 Kind 2h für 2 Kinder 4h für 2 Kinder | - |
| SFB esE (N = 13) | - | - | - | - | 0h für 1 Kind 2h für 11 Kinder 3h für 1 Kind |
| LimB (N = 4) | - | 0h für 1 Kind 2h für 2 Kinder k. A. für 1 Kind | - | 0h für 3 Kinder k. A. für 1 Kind | - |
| LRS (N = 7) | 1h für 1 Kind 2h für 1 Kind k. A. für 5 Kinder | - | 0h für 2 Kinder k. A. für 5 Kinder | - | - |
| LS (N = 10) | 0h für 1 Kind 2h für 2 Kinder k. A. für 7 Kinder | - | 0h für 2 Kinder 1h für 1 Kind k. A. für 7 Kinder | - | - |
| RS (N = 9) | 0h für 3 Kinder 2h für 2 Kinder k. A. für 5 Kinder | - | 0h für 6 Kinder k. A. für 5 Kinder | - | - |
| Kombinierte Störung (N = 2) | 1h für ein Kind k. A. für 1 Kind | 1h für 1 Kind k. A. für 1 Kind | 0h für 1 Kind k. A. für 1 Kind | 0h für 1 Kind k. A. für 1 Kind | - |
| Präventions-Bedarf (N = 5) | 0h für 3 Kinder 2h für 1 Kind k. A. für 1 Kind | 0h für 3 Kinder 2h für 1 Kind k. A. für 1 Kind | 0h für 4 Kinder k. A. für 1 Kind | 0h für 4 Kinder k. A. für 1 Kind | - |

Erläuterungen: SFB – Sonderpädagogischer Förderbedarf; k. A. – keine Angabe; esE – emotional-soziale Entwicklung

Evaluation der Leistungsentwicklung

Mit fast allen Kindern wurden diagnostische Verfahren durchgeführt. Dabei kamen zumeist Verfahren aus der KEKS-Reihe (May & Bennöhr, 2013) zum Einsatz. Allerdings gibt es auch vereinzelt Kinder, deren Lern- und Leistungsentwicklung nicht testdiagnostisch erfasst wurden. Die Frage nach der zeitlichen Frequenz der Testdurchführung wurde von der Mehrheit der Befragten nicht beantwortet. Diejenigen, die diesbezüglich Angaben machten, setzten die Verfahren mindestens halbjährlich, teilweise auch am Anfang, in der Mitte sowie zum Ende des Schuljahres, ein.

Arbeit im Team

In allen Pädagogenteams fanden nach eigenen Angaben regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Kinder statt. Die Mehrheit der Befragten gibt an, sich jeden Monat zur Teambesprechung getroffen zu haben, bei sechs Kindern berieten sich die Lehrkräfte wöchentlich und bei weiteren sechs Kindern in halbjährlichem Rhythmus. An den Gesprächen nahmen meist Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und Fach- sowie Klassenlehrerinnen und -lehrer teil, in einigen Fällen auch die Schulleitung und weitere Personen wie Eltern oder Pädagoginnen bzw. Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA). Bei

sieben Kindern waren Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nie und in drei Fällen manchmal an den Beratungen beteiligt.

Fördersystematik

Für 41 von 55 förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler wurde ein Förderplan schriftlich fixiert, für sechs nicht. Für acht Kinder liegen keine Angaben vor. Bei Schülerinnen und Schülern, die in Lernbereichen gefördert wurden, geben fast alle Befragten an, die Förderentscheidungen aus der Lernausgangslage entsprechend den diagnostischen Ergebnissen abgeleitet zu haben. Zwei Befragte nutzten die Ergebnisse des „Schulische Einschätzung des Verhaltens online“ (SEVO; Hartke, Urban & Blumenthal, 2013) zur Förderplanung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Vereinzelt finden sich auch unsystematische Angaben hinsichtlich der Kriterien zur Förderentscheidung wie „Zensuren“ oder „was das Kind braucht“ und „was mit den vorhandenen Möglichkeiten erreicht werden kann“. Nur die wenigsten Lehrkräfte verwendeten andere Lehrwerke für Kinder mit Schulschwierigkeiten wie für den Rest der Klasse, die meisten nutzten zur Förderung hingegen zusätzliches differenzierendes Fördermaterial des jeweiligen Lehrwerkes. Teilweise kamen auch Materialien aus dem Grundschulbereich zum Einsatz, bspw. des Kieler Lese- und Rechtschreibaufbaus.

3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung im fünften Schuljahr

Unter Berücksichtigung der Rohwertdifferenzen zwischen den Messergebnissen der Schuljahre 2013/14 und 2014/15 und der in den Manualen des DEMAT 4, des DERET 3-4 und der WLLP-R angegebenen Standardabweichungen, erzielt die Gesamtgruppe der Rügener Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen Lernzuwächse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben in Höhe von $d_{\text{DEMAT 4}} = 0.29$ ($SD_{\text{DEMAT 4}} = 0.83$), $d_{\text{WLLP-R}} = 0.50$ ($SD_{\text{WLLP-R}} = 0.50$) bzw. $d_{\text{DERET 3-4}} = -0.47$ ($SD_{\text{DERET 3-4}} = 1.12$). Da sich der Effekt beim DERET 3-4 auf Fehlerrohwerte bezieht, stehen negative Effekte für erwünschte Lernfortschritte. Damit ist festzuhalten, dass diese Kindergruppe im Mittel sichtbare Lernfortschritte in allen Bereichen auf dem Niveau der vierten Klasse erzielt. Im Bereich Mathematik entspricht die mittlere Effektstärke einem üblichen Effekt eines regulären Schulbesuchs. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung liegen Effekte vor, die aufzeigen, dass bisherige Lernrückstände verringert werden.

Da es sich bei den berichteten Werten um die durchschnittlichen Effekte einer in ihren Leistungsprofilen sehr heterogenen Kindergruppe handelt, ist es notwendig, diese Analysen getrennt für die einzelnen Kindergruppen vorzunehmen. Dies erfolgt in den nachfolgenden Abschnitten.

3.2.2.1 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Die Gruppe der fünf Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.50$ (Mathematik; $SD = 0.93$),

$d = 0.31$ (Lesen; $SD = 0.51$) bzw. $d = -1.36$ (Rechtschreiben; $SD = 0.43$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 5 | 5 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 28 | 17 | -0.95 |
| | WLLP-R | 102 | 105 | 0.16 |
| 2 | DEMAT 4 | 12 | 9 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 45 | 26 | -1.64 |
| | WLLP-R | 90 | 94 | 0.21 |
| 3 | DEMAT 4 | 4 | 13 | 1.86 |
| | DERET 3-4 | 38 | 26 | -1.04 |
| | WLLP-R | 73 | 90 | 1.47 |
| 4 | DEMAT 4 | 2 | 4 | 0.41 |
| | DERET 3-4 | - | 83 | - |
| | WLLP-R | 57 | 49 | -0.41 |
| 5 | DEMAT 4 | 6 | 10 | 0.83 |
| | DERET 3-4 | 47 | 26 | -1.82 |
| | WLLP-R | 101 | 115 | 0.72 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.50 |
| | DERET 3-4 | | | -1.36 |
| | WLLP-R | | | 0.31 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei einem Kind (Fall 1) stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik, bei einem weiteren (Fall 2) sank der Leistungsstand, drei Schülerinnen und Schüler konnten sich verbessern. Demgegenüber sind bei fast allen Kindern (außer Fall 4) Verbesserungen im Fach Deutsch zu beobachten.

3.2.2.2 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)

Die Gruppe der 13 Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = -0.02$ in Mathematik ($SD = 0.45$), $d = 0.57$ im Lesen ($SD = 0.52$) bzw. $d = -0.35$ im Rechtschreiben ($SD = 1.89$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Schließt man den hinsichtlich der Rechtschreibung im Fall 6 erzielten Extremwert $d = 4.41$ (aufgrund von begründeten Zweifeln an der Validität des ermittelten Wertes) aus der Mittelwertsberechnung aus, ergibt sich als durchschnittlicher Effekt hinsichtlich der rechtschriftlichen Leistungen dieser Kindergruppe ein Wert von $d = -0.88$ im Rechtschreiben ($SD = 0.92$). Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 11 | 8 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 39 | 26 | -1.12 |
| | WLLP-R | 96 | 110 | 0.72 |
| 2 | DEMAT 4 | 9 | 10 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 37 | 27 | -0.87 |
| | WLLP-R | 68 | 75 | 0.36 |
| 3 | DEMAT 4 | - | 13 | - |
| | DERET 3-4 | - | 31 | - |
| | WLLP-R | 137 | 146 | 0.47 |
| 4 | DEMAT 4 | 15 | 11 | -0.83 |
| | DERET 3-4 | 46 | 34 | -1.04 |
| | WLLP-R | 93 | 94 | 0.05 |
| 5 | DEMAT 4 | 14 | 15 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 17 | 23 | 0.52 |
| | WLLP-R | 114 | 104 | -0.52 |
| 6 | DEMAT 4 | 25 | 24 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 4 | 55 | (4.41) |
| | WLLP-R | 98 | 121 | 1.19 |
| 7 | DEMAT 4 | - | 14 | - |
| | DERET 3-4 | - | 21 | - |
| | WLLP-R | 94 | 123 | 1.50 |
| 8 | DEMAT 4 | 5 | 9 | 0.83 |
| | DERET 3-4 | 41 | 20 | -1.82 |
| | WLLP-R | 106 | 119 | 0.67 |
| 9 | DEMAT 4 | 11 | 11 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 68 | 60 | -0.69 |
| | WLLP-R | 46 | 59 | 0.67 |
| 10 | DEMAT 4 | 10 | 10 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | - | 54 | - |
| | WLLP-R | 72 | 89 | 0.88 |
| 11 | DEMAT 4 | 9 | 10 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 56 | 58 | 0.17 |
| | WLLP-R | 108 | 119 | 0.57 |
| 12 | DEMAT 4 | 9 | 10 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 67 | 38 | -2.51 |
| | WLLP-R | 87 | 92 | 0.26 |
| 13 | DEMAT 4 | 28 | 27 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 25 | 18 | -0.61 |
| | WLLP-R | - | 144 | - |
| gesamt | DEMAT 4 | | | -0.02 |
| | DERET 3-4 | | | -0.88 |
| | WLLP-R | | | 0.57 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten; () – Extremwert, der bei der Mittelwertsbestimmung nicht berücksichtigt wurde

Bei zumindest sechs der 13 Schülerinnen und Schüler stagniert oder sinkt die Leistungsentwicklung im Bereich Mathematik (Fälle 1, 4, 6, 9, 10 und 13), während bei fast allen Kindern Fortschritte in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben zu beobachten sind.

3.2.2.3 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Die Gruppe der vier Kinder mit der Diagnose LimB erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.41$ in Mathematik ($SD = 0.53$), $d = 0.43$ im Lesen ($SD = 0.50$) bzw. $d = 0.13$ im Rechtschreiben ($SD = 0.97$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 10 | 9 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 32 | 22 | -0.87 |
| | WLLP-R | 121 | 115 | -0.31 |
| 2 | DEMAT 4 | 7 | 10 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 33 | 49 | 1.38 |
| | WLLP-R | 112 | 124 | 0.62 |
| 3 | DEMAT 4 | 10 | 11 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 23 | 19 | -0.35 |
| | WLLP-R | 95 | 107 | 0.62 |
| 4 | DEMAT 4 | 10 | 15 | 1.03 |
| | DERET 3-4 | 22 | 26 | 0.35 |
| | WLLP-R | 101 | 116 | 0.78 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.41 |
| | DERET 3-4 | | | 0.13 |
| | WLLP-R | | | 0.43 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Während bei zwei Schülerinnen und Schülern die Leistungsentwicklung in Mathematik stagniert (Fälle 1 und 3), konnten zwei ihre Leistungen verbessern (Fälle 2 und 4). Auffällig sind rückläufige Leistungsentwicklungen bei zwei Kindern hinsichtlich der Rechtschreibung (Fälle 2 und 4), bei einem Kind (Fall 1) im Lesen.

3.2.2.4 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtreibstörung (LRS)

Die Gruppe der sieben Kinder mit der Diagnose LRS erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.56$ in Mathematik ($SD = 0.90$), $d = 0.76$ im Lesen ($SD = 0.57$) bzw. $d = -0.19$ im Rechtschreiben ($SD = 1.25$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|-------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 8 | 7 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 82 | 85 | 0.26 |
| | WLLP-R | 51 | 75 | 1.24 |
| 2 | DEMAT 4 | 4 | 13 | 1.86 |
| | DERET 3-4 | 68 | 45 | -1.99 |
| | WLLP-R | 61 | 80 | 0.98 |
| 3 | DEMAT 4 | 20 | 17 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 38 | 39 | 0.09 |
| | WLLP-R | 110 | 126 | 0.83 |
| 4 | DEMAT 4 | 27 | 27 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 45 | 69 | 2.08 |
| | WLLP-R | 99 | 114 | 0.78 |
| 5 | DEMAT 4 | 15 | 19 | 0.83 |
| | DERET 3-4 | 51 | 43 | -0.69 |
| | WLLP-R | 82 | 74 | -0.41 |
| 6 | DEMAT 4 | 12 | 15 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 57 | 47 | -0.87 |
| | WLLP-R | 77 | 89 | 0.62 |
| 7 | DEMAT 4 | 9 | 16 | 1.45 |
| | DERET 3-4 | 55 | 53 | -0.17 |
| | WLLP-R | 73 | 98 | 1.29 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.56 |
| | DERET 3-4 | | | -0.19 |
| | WLLP-R | | | 0.76 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bis auf ein Kind (Fall 5) sind bei von LRS betroffenen Schülerinnen und Schülern Fortschritte im Lesen zu beobachten. Bei vier weiteren Fällen (Fälle 1, 3, 4 und 7) mangelt es an Fortschritten im Bereich Rechtschreibung. Bei drei Schülerinnen und Schülern (Fälle 1, 3 und 4) stagniert die Entwicklung in Mathematik bzw. ist leicht rückläufig.

3.2.2.5 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)

Die Gruppe der zehn Kinder mit der Diagnose LS erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.83$ in Mathematik ($SD = 1.05$), $d = 0.51$ im Lesen ($SD = 0.58$) bzw. $d = -0.47$ im Rechtschreiben ($SD = 0.48$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|------|-----------|---------------|---------------|-------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 16 | 14 | -0.41 |
| | DERET 3-4 | 38 | 36 | -0.17 |
| | WLLP-R | 65 | 79 | 0.72 |
| 2 | DEMAT 4 | 25 | 22 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 33 | 21 | -1.04 |
| | WLLP-R | 87 | 87 | 0.00 |
| 3 | DEMAT 4 | 14 | 14 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 29 | 24 | -0.43 |
| | WLLP-R | 71 | 77 | 0.31 |

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 4 | DEMAT 4 | 14 | 19 | 1.03 |
| | DERET 3-4 | 53 | 41 | -1.04 |
| | WLLP-R | 92 | 87 | -0.26 |
| 5 | DEMAT 4 | 10 | 23 | 2.69 |
| | DERET 3-4 | 34 | 28 | -0.52 |
| | WLLP-R | 63 | 78 | 0.78 |
| 6 | DEMAT 4 | 15 | 25 | 2.07 |
| | DERET 3-4 | 46 | 44 | -0.17 |
| | WLLP-R | 48 | 69 | 1.09 |
| 7 | DEMAT 4 | 18 | 23 | 1.03 |
| | DERET 3-4 | 26 | 18 | -0.69 |
| | WLLP-R | 77 | 69 | -0.41 |
| 8 | DEMAT 4 | 5 | 12 | 1.45 |
| | DERET 3-4 | 52 | 57 | 0.43 |
| | WLLP-R | 87 | 102 | 0.78 |
| 9 | DEMAT 4 | 8 | 11 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 43 | 42 | -0.09 |
| | WLLP-R | 94 | 107 | 0.67 |
| 10 | DEMAT 4 | 12 | 14 | 0.41 |
| | DERET 3-4 | 49 | 38 | -0.95 |
| | WLLP-R | 69 | 96 | 1.40 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.83 |
| | DERET 3-4 | | | -0.47 |
| | WLLP-R | | | 0.51 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Die Leseleistung verbessert sich bei sieben von einer Lesestörung betroffenen Schülerinnen und Schülern (Fälle 1, 3, 5, 6, 8, 9 und 10), gleiches gilt für die Rechtschreibleistung. Auffällig sind stagnierende Mathematikleistungen bei drei Kindern (Fälle 1, 2 und 3).

3.2.2.6 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)

Die Gruppe der neun Kinder mit Diagnose RS erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.00$ in Mathematik ($SD = 0.70$), $d = 0.44$ im Lesen ($SD = 0.44$) bzw. $d = -0.61$ im Rechtschreiben ($SD = 0.75$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 15 dargestellt.

Tabelle 15. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | - | 12 | - |
| | DERET 3-4 | - | 54 | - |
| | WLLP-R | 97 | 93 | -0.21 |
| 2 | DEMAT 4 | 12 | 16 | 0.83 |
| | DERET 3-4 | 71 | 46 | -2.16 |
| | WLLP-R | 71 | 92 | 1.09 |
| 3 | DEMAT 4 | 6 | 9 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 58 | 51 | -0.61 |
| | WLLP-R | 93 | 110 | 0.88 |
| 4 | DEMAT 4 | 13 | 8 | -1.03 |
| | DERET 3-4 | 70 | 60 | -0.87 |
| | WLLP-R | 101 | 107 | 0.31 |

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 5 | DEMAT 4 | 23 | 21 | -0.41 |
| | DERET 3-4 | 48 | 53 | 0.43 |
| | WLLP-R | 95 | 111 | 0.83 |
| 6 | DEMAT 4 | 22 | 18 | -0.83 |
| | DERET 3-4 | 56 | 53 | -0.26 |
| | WLLP-R | 76 | 83 | 0.36 |
| 7 | DEMAT 4 | 6 | 7 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 48 | 42 | -0.52 |
| | WLLP-R | 98 | 110 | 0.62 |
| 8 | DEMAT 4 | 9 | 9 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 50 | 48 | -0.17 |
| | WLLP-R | 114 | 116 | 0.10 |
| 9 | DEMAT 4 | 13 | 16 | 0.62 |
| | DERET 3-4 | 42 | 34 | -0.69 |
| | WLLP-R | 94 | 94 | 0.00 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.00 |
| | DERET 3-4 | | | -0.61 |
| | WLLP-R | | | 0.44 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei einem Kind verläuft die Rechtschreibentwicklung problematisch (Fall 5), bei sechs Schülerinnen und Schülern hingegen gut oder vertretbar (Fälle 2, 3, 4, 6, 7 und 9). Die Leseentwicklung fällt fast bei allen Kindern vertretbar oder gut aus. Auffällig sind stagnierende oder rückläufige Leistungsverläufe bei vier Kindern im Fach Mathematik (Fälle 4, 5, 6 und 8).

3.2.2.7 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Die beiden Kinder mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten erzielen im Mittel Lerneffekte von $d = -0.72$ in Mathematik ($SD = 0.73$), $d = 0.57$ im Lesen ($SD = 0.07$) bzw. $d = -0.82$ im Rechtschreiben ($SD = 1.77$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 16. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 15 | 9 | -1.24 |
| | DERET 3-4 | 65 | 41 | -2.08 |
| | WLLP-R | 79 | 91 | 0.62 |
| 2 | DEMAT 4 | 7 | 6 | -0.21 |
| | DERET 3-4 | 44 | 49 | 0.43 |
| | WLLP-R | 57 | 67 | 0.52 |
| gesamt | DEMAT 4 | | | -0.72 |
| | DERET 3-4 | | | -0.82 |
| | WLLP-R | | | 0.57 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Während sich die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben bei beiden Kindern mit kombinierter Störung schulischer Fertigkeiten positiv entwickeln, sinkt ihre Leistungsfähigkeit in Mathematik.

3.2.2.8 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule

Die Gruppe der fünf Kinder mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.04$ in Mathematik ($SD = 0.76$), $d = 0.27$ im Lesen ($SD = 0.35$) bzw. $d = -0.55$ im Rechtschreiben ($SD = 0.77$) auf dem Niveau der vierten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|-----------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 | |
| 1 | DEMAT 4 | 16 | 17 | 0.21 |
| | DERET 3-4 | 55 | 37 | -1.56 |
| | WLLP-R | 99 | 107 | 0.41 |
| 2 | DEMAT 4 | 21 | 18 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 46 | 34 | -1.04 |
| | WLLP-R | 96 | 109 | 0.67 |
| 3 | DEMAT 4 | 12 | 18 | 1.24 |
| | DERET 3-4 | 53 | 47 | -0.52 |
| | WLLP-R | 91 | 94 | 0.16 |
| 4 | DEMAT 4 | 13 | 10 | -0.62 |
| | DERET 3-4 | 34 | 38 | 0.35 |
| | WLLP-R | 65 | 62 | -0.16 |
| 5 | DEMAT 4 | 6 | 6 | 0.00 |
| | DERET 3-4 | 37 | 37 | 0.00 |
| | WLLP-R | - | 106 | - |
| gesamt | DEMAT 4 | | | 0.04 |
| | DERET 3-4 | | | -0.55 |
| | WLLP-R | | | 0.27 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011) fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Auffällig sind die stagnierenden oder rückläufigen Leistungen im Bereich Mathematik bei zumindest drei von fünf Kindern (Fälle 2, 4 und 5). Fast alle Kinder verbessern sich im Rechtschreiben oder Lesen.

3.2.3 Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand zum Ende der fünften Klassenstufe

Während im Kapitel zuvor die Leistungsentwicklung der Kindergruppen mit besonderen Förderbedarfen in fünften Klassen der Untersuchungskohorte Rügen auf dem Niveau der vierten Klasse erfolgte, zielt dieser Abschnitt auf eine differenzierte Betrachtung des Leistungsstandes am Ende der fünften Klasse auf dem curricularen Niveau ebendieser Klassenstufe ab. Eine Ausnahme hierbei stellt die Gruppe der Kinder mit einem festgestellten

sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen dar, die aufgrund der mit dieser Diagnose verbundenen extremen Leistungsrückstände mit Testverfahren für die Klassenstufe 4 untersucht wurde. In Zusammenhang zu den Analysen des Abschnitts 3.2.2 ergibt sich mit den nachfolgenden Ergebnissen ein Datennetz zur Einschätzung der schulischen Situation der Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen Rügens. Neben der Darstellung des Leistungs- bzw. Entwicklungsstandes werden die präsentierten Daten herangezogen, um eine vergleichende Einschätzung der vom ZDS vorgenommenen Klassifikationen zu ermöglichen.

3.2.3.1 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Insgesamt wurde für fünf Kinder der untersuchten Rügener Kohorte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens förmlich festgestellt (vgl. Tabelle 18).

Die schulischen Leistungen der Kinder dieser Gruppen fallen erwartungsgemäß überwiegend schwach bis sehr schwach aus. Die Evaluationsdaten deuten jedoch in keinem Fall eindeutig auf eine Lernbehinderung hin. Bei einem Kind (Fall 4) könnte eine leichte geistige Behinderung vorliegen. Aufgrund relativ hoher Intelligenzwerte (IQ > 85) in den Fällen 1, 2 und 3 ist eher auf eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (Fall 1) mit einer zusätzlichen leichten Lernschwäche in der Rechtschreibung (Fall 2) bzw. eine leichte Lernschwäche in allen drei schulischen Bereichen (Fall 3) zu schließen. Das Kind mit der Fallnummer 5 zeigt eine schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik und eine leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung bei einer durchschnittlichen Leseleistung. Aufgrund dieser Daten muss angezweifelt werden, ob der tatsächliche IQ-Wert so niedrig wie ermittelt ausfällt.

Berücksichtigt man zudem die von den Lehrkräften rückgemeldete Situation der Kinder im Bereich des Verhaltens und der emotional-sozialen Entwicklung (SDQ), fällt auf, dass dieser Bereich bei zwei Kindern als grenzwertig eingeschätzt wird. Die soziale Integration der fünf beschriebenen Schülerinnen und Schüler sieht offenbar sehr unterschiedlich aus: Zwar fühlen sie sich überwiegend gut bis sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert, seitens der Peers stoßen jedoch drei der fünf Kinder auf Ablehnung (Fälle 1, 3 und 5).

Tabelle 18. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 4 T-Wert | DERET 4 T-Wert | WLLP-R 4 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | 42 | 26 | 49 | 49 | grenzwertig | 33 | abgelehnt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich sowie Präventionsbedarf esE |
| 2 | 48 | 31 | 42 | 43 | normal | 60 | beliebt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche im Rechtschreiben |

| | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----|------------------|---|
| 3 | 43 | 37 | 42 | 41 | normal | 53 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 4 | 24 | 26 | 26 | 27 | grenzwertig | 43 | durchschnittlich | angrenzende Störung leichte geistige Behinderung oder SFB L sowie Präventionsbedarf esE |
| 5 | 28 | 32 | 42 | 51 | normal | 63 | abgelehnt | schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE (Validität des IQ-Wertes muss angezweifelt werden) |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 4 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der vierten Klasse; DERET 4 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der vierten Klasse; WLLP-R 4 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der vierten Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEESS 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Insgesamt ist festzuhalten, dass zwei Kinder dieser Gruppe die Leistungsstandards der vierten Klassenstufe ($T > 43$) im Bereich Lesen erreichen. Die Leistung eines Kindes entspricht den Standards im Bereich Rechtschreiben. In keinem Fall werden die Leistungsstandards der vierten Klasse im Bereich Mathematik erreicht.

3.2.3.2 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)

Die Gruppe der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung besteht aus insgesamt 13 Kindern (vgl. Tabelle 19), elf davon wurden im Schuljahr 2010/11 in den Projektjahrgang des RIM eingeschult. Von diesen Kindern wurden sechs Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften hinsichtlich ihrer emotional-sozialen Entwicklung am Ende der Klasse 5 als auffällig eingeschätzt, ein Kind als grenzwertig und die verbleibenden vier Schülerinnen und Schüler als normal. Die zwei weiteren Kinder (Fall 8 und Fall 13) wurden erst im Laufe der Grundschulzeit in eine teilnehmende Projektklasse der Insel Rügen umgeschult. Deren emotional-soziale Situation wird von den Lehrkräften in einem Fall als normal und in dem anderen Fall als auffällig eingeschätzt. Auf Grundlage der am Ende der fünften Klassenstufe erhobenen Daten erweist sich der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung für die Kinder mit den Fallnummern 1, 2, 12 und 13 als nicht und für die Schülerinnen und Schüler mit den Fallnummern 5, 6 und 7 als nicht eindeutig gerechtfertigt.

Abgesehen von der emotional-sozialen Situation der Kinder fallen die schulischen Leistungen dieser Kindergruppe eher niedrig aus. Zwei Schüler weisen eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten auf (Fälle 2 und 9), ein Kind eine Lernbeeinträchtigung im

mathematischen Bereich sowie zusätzlich eine leichte Lernschwäche in Deutsch (Fall 8) und sechs Kinder leichte bzw. schwere Lernschwächen in bis zu allen drei curricularen Bereichen (Fälle 1, 3, 4, 5, 10, 11 und 12). Nur bei zwei Kindern lassen sich ausschließlich Schwierigkeiten im emotional-sozialen Entwicklungsbereich erkennen (Fälle 6 und 13). Diese Kinder verfügen zudem über einen (weit) überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten (T = 64 und T = 61). Auch die Mathematik- und Leseleistungen dieser beiden Kinder fallen dementsprechend hoch aus: Die T-Werte liegen bei T = 65 und T = 70 (Fall 6) sowie T = 58 und T = 59 (Fall 13).

Die soziale Integration der Mehrheit dieser Kindergruppe ist eher ungünstig. Während lediglich ein Kind bei seinen Mitschülerinnen und Mitschülern beliebt ist und zwei durchschnittlich gut integriert sind, gilt ein Kind als vernachlässigt. Das Gros dieser Kinder (N = 9) wird abgelehnt. Die erhobenen Selbstauskünfte der Kinder hinsichtlich ihrer sozialen Integration stimmen zum überwiegenden Teil mit den Angaben der Klassenkameradinnen und -kameraden überein. Dennoch geben einige Kinder an, sich in der Klasse akzeptiert und wohl zu fühlen, obwohl sie von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt werden (Fälle 5, 8 und 13). Bei einem Kind (Fall 11) liegt eine sehr hohe Akzeptanz seitens der Peers vor, während sich das Kind selbst nicht sozial integriert fühlt.

Tabelle 19. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung der Insel Rügen

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 1 | 45 | 35 | 40 | 54 | normal | 63 | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Mathematik und leichte Lernschwäche in Rechtschreibung |
| 2 | 53 | 35 | 34 | 39 | normal | 56 | vernachlässigt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 3 | 48 | 39 | 39 | 66 | auffällig | 37 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie SFB esE |
| 4 | 35 | 36 | 35 | 42 | auffällig | 22 | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung und leichte Lernschwäche im Lesen sowie SFB esE |
| 5 | 41 | 37 | 43 | 52 | grenzwertig | 50 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |
| 6 | 64 | 65 | 45 | 70 | normal | 33 | abgelehnt | Präventionsbedarf esE |
| 7 | - | 45 | 45 | 68 | auffällig | 55 | durchschnittlich | Präventionsbedarf esE |
| 8 | 43 | 30 | 42 | 42 | auffällig | 55 | abgelehnt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche in Deutsch sowie SFB esE |
| 9 | 50 | 37 | 24 | 30 | auffällig | 24 | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 10 | 27 | 36 | 23 | 46 | auffällig | 30 | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung mit Tendenz zur angrenzenden Störung: leichte geistige Behinderung sowie SFB esE |
| 11 | 32 | 39 | 29 | 44 | auffällig | 37 | beliebt | schwere Lernschwäche in Rechtschreibung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |
| 12 | 41 | 36 | 32 | 37 | normal | 32 | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 13 | 61 | 58 | 43 | 59 | normal | 48 | abgelehnt | Präventionsbedarf esE |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Betrachtet man die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung hinsichtlich ihrer mathematischen sowie schriftsprachlichen Leistung, so liegt zumindest die Leseleistung mit einem mittleren T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 49.92$ ($SD = 12.75$) im Durchschnittsbereich. Als unterdurchschnittlich ist die Mathematikleistung dieser Schülergruppe zu bewerten, die bei einem mittleren T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 40.62$ ($SD = 9.95$) liegt, während die mittlere Rechtschreibleistung einem T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 36.46$ ($SD = 7.64$) entspricht und damit im Übergangsbereich zwischen unterdurchschnittlich und weit unterdurchschnittlich anzusiedeln ist. Es erreichen acht der 13 Schülerinnen und Schüler die Leistungsstandards der fünften Klasse ($T > 43$) im Lesen. Für drei Kinder können die Leistungsstandards in Mathematik als erfüllt angenommen werden, nur bei zwei Kindern entspricht die Rechtschreibung den Leistungsstandards.

3.2.3.3 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Die Diagnose LimB ist an folgende Kriterien geknüpft: Die kognitive Leistungsfähigkeit entspricht einem T-Wert-Äquivalent von mindestens 30 Punkten, die Rechenleistung liegt bei einem T-Wert-Äquivalent von unter 40 Punkten ($PR < 16$) und muss in Diskrepanz von mindestens 12 T-Wertpunkten zur Intelligenz stehen. Die Gruppe der Kinder mit einer

festgestellten LimB der Untersuchungskohorte Rügen umfasst am Ende der fünften Klasse vier Kinder (vgl. Tabelle 20).

Das Kind mit der Fallnummer 1 hat einen Intelligenzwert im durchschnittlichen Bereich. Die Mathematikleistung liegt mit einem T-Wert von 36 Punkten dagegen im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Die Leistungen im Fach Deutsch sind als durchschnittlich (Rechtschreibung) bzw. weit überdurchschnittlich (Lesen) zu bezeichnen. Die emotional-soziale Situation kann positiv beschrieben werden: Sowohl das Verhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung wird von der Lehrkraft als normal eingeschätzt als auch die soziale Integration von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Das Kind selbst fühlt sich überdurchschnittlich gut integriert. Da keine deutliche Diskrepanz zwischen dem IQ-Wert und der Mathematikleistung vorliegt, sprechen die Daten der wissenschaftlichen Begleitung am Ende des fünften Schuljahres für eine schwere Lernschwäche in Mathematik.

Das Kind mit der Fallnummer 2 hat einen Intelligenzwert, der im unterdurchschnittlichen Bereich liegt. Die Mathematikleistung ist mit einem T-Wert-Äquivalent von 40 Punkten im unterdurchschnittlichen Bereich angesiedelt, die Rechtschreibleistung ist mit einem T-Wert von 27 Punkten sogar als weit unterdurchschnittlich zu bewerten. Die Leseleistung liegt dagegen im überdurchschnittlichen Bereich. Das Verhalten respektive die emotional-soziale Entwicklung werden als normal eingeschätzt und das Kind selbst fühlt sich gut integriert. Die Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden lässt allerdings auf eine sozial ungünstige Stellung in der Klasse schließen („abgelehnt“). Aufgrund der fehlenden Diskrepanz zwischen der Mathematikleistung und dem Intelligenzwert müsste auf Grundlage der Daten zu diesem Zeitpunkt eher eine leichte Lernschwäche in Mathematik und eine schwere Lernschwäche in der Rechtschreibung attestiert werden.

Das Kind mit der Fallnummer 3 erfüllt mit einem Intelligenzwert im durchschnittlichen Bereich sowie einer weit unterdurchschnittlichen Mathematikleistung die Kriterien für die Diagnose LimB. Die Lese- und Rechtschreibleistungen liegen mit einem T-Wert von 47 Punkten im Durchschnittsbereich, das Verhalten des Kindes bzw. dessen emotional-soziale Entwicklung ist unauffällig. Die soziale Integration ist gemäß Selbstauskunft sehr günstig (FEESS 3-4: Skala „Soziale Integration“), nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden (soziometrische Befragung) mit der Statuskategorie „abgelehnt“ hingegen sehr ungünstig. Die förmliche Feststellung der LimB ist aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung auch am Ende der fünften Klassenstufe gerechtfertigt, müsste auf Grundlage der Daten jedoch um einen Präventionsbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung erweitert werden, da die Akzeptanz seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler sehr gering ist.

Das Kind mit der Fallnummer 4 erfüllt mit einem Intelligenzwert im durchschnittlichen Bereich sowie einer weit unterdurchschnittlichen Mathematikleistung ebenfalls die Kriterien für die Diagnose LimB. Während die Rechtschreibleistung als unterdurchschnittlich einzuordnen ist, liegt die Leseleistung im überdurchschnittlichen Bereich. Das Verhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung wird als unauffällig eingeschätzt. Das Kind fühlt sich laut eigenen Angaben sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert, diese Einschätzung wird durch die Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden bestätigt.

Tabelle 20. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 1 | 46 | 36 | 48 | 66 | normal | 63 | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Mathematik |
| 2 | 36 | 40 | 27 | 59 | normal | 55 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Mathematik und schwere Lernschwäche in Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE |
| 3 | 50 | 32 | 47 | 47 | normal | 63 | abgelehnt | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich sowie Präventionsbedarf esE |
| 4 | 55 | 32 | 43 | 61 | normal | 55 | durchschnittlich | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Betrachtet man das Gesamtergebnis dieser Kindergruppe bezüglich des klaren Erreichens der Leistungsstandards der fünften Klasse ($T > 43$), so ist ersichtlich, dass die Leseleistung aller Kinder im durchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Bereich liegt ($M_{T\text{-Wert}} = 58.25$, $SD = 8.06$) und damit den Leistungsanforderungen dieser Klassenstufe genügt. Zwei Kinder erreichen ebenfalls die Leistungsstandards im Bereich der Rechtschreibung ($M_{T\text{-Wert}} = 41.25$; $SD = 9.74$). Erwartungsgemäß entspricht die Leistung keines Kindes dieser Schülergruppe den Leistungsstandards im Bereich Mathematik ($M_{T\text{-Wert}} = 34.87$; $SD = 3.83$).

3.2.3.4 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Der ZDS bescheinigte insgesamt acht Schülerinnen und Schülern eine Teilleistungsstörung im Sinne einer LRS (vgl. Tabelle 21). Davon wurden fünf Kinder die gesamte Grundschulzeit nach dem RIM unterrichtet, drei wurden in der zweiten bzw. dritten Klasse in eine der Projektklassen des RIM umgeschult. Die drei zusätzlich aufgenommenen Schülerinnen und Schüler wiederholten die jeweilige Klassenstufe, in welcher sie in den Projektjahrgang des RIM kamen. Zwei weitere Kinder hatten zuvor eine LRS-Klasse besucht. Daraus wird deutlich, dass bei diesen beiden Kindern bereits in früheren Schuljahren ein sehr hoher Förderbedarf im Lesen und Rechtschreiben festgestellt wurde. Nachfolgend werden die Daten von sieben der ursprünglich acht Schülerinnen und Schüler mit LRS dargestellt (Dropout aus organisatorischen Gründen).

Ein einheitliches Leistungsprofil der Kinder mit LRS kann anhand der Daten nicht festgestellt werden. Es überwiegen umfassende Störungsbilder mit zusätzlichen (komorbiden) Auffälligkeiten in den Bereichen der mathematischen und der emotional-sozialen Entwicklung.

Bei zwei Kindern (Fälle 2 und 7) zeigt sich neben einer Störung der Rechtschreibung auch eine Störung der mathematischen Leistungsfähigkeit bei durchschnittlicher Intelligenzleistung. In beiden Fällen liegt auch die Lesefähigkeit im unterdurchschnittlichen Bereich (T = 42). Die Evaluationsdaten sprechen damit eher für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.

Bei fünf Schülerinnen und Schülern (Fälle 1, 3, 4, 5 und 6) weist die Datenlage der wissenschaftlichen Begleitung auf eine isolierte Rechtschreibstörung hin. Bei den Kindern mit den Fallnummern 5 und 7 ist die Leseleistung zwar als durchschnittlich einzuordnen, liegt jedoch im Grenzbereich zu unterdurchschnittlichen Leistungen. Drei Schülerinnen und Schüler (Fälle 4, 5 und 6) weisen eine Mathematikleistung entsprechend einem T-Wert-Äquivalent von T = 45 auf, was dem unteren Durchschnittsbereich zuzuordnen ist. Nur bei dem Kind mit der Fallnummer 3 liegen sowohl Mathematik- als auch Leseleistung eindeutig im Durchschnittsbereich.

Überwiegend lassen sich für die Gruppe der Kinder mit einer Teilleistungsstörung im Sinne einer LRS zusätzliche Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung bzw. in der sozialen Integration verzeichnen. So zeigt nur ein Kind (Fall 6) keine Schwierigkeiten in diesen Bereichen. Ein grenzwertiges oder auffälliges Problemverhalten zeigen fünf Schülerinnen und Schüler (Fälle 1, 3, 4, 5 und 7). Nicht sozial integriert fühlen sich drei dieser Kinder (Fälle 3, 5 und 8), von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden abgelehnt werden vier Kinder (Fälle 1, 2, 3 und 7). Die Daten der wissenschaftlichen Begleitung legen nahe, dass bei den Kindern mit den Fallnummern 1 und 3 aufgrund ihrer massiven Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung von einem sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich auszugehen ist.

Damit ist ersichtlich, dass diese Kindergruppe neben weit unterdurchschnittlichen Leistungen in der Rechtschreibung zumeist leichte Schwierigkeiten im Lesen hat und in der Regel zusätzlich eine problematische emotional-soziale Situation aufweist.

Tabelle 21. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | 42 | 48 | 16 | 36 | auffällig | 48 | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung sowie SFB esE |
| 2 | 48 | 36 | 31 | 42 | normal | 51 | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 3 | 57 | 49 | 31 | 54 | auffällig | 38 | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung sowie SFB esE |
| 4 | 63 | 45 | 29 | 52 | grenzwertig | 48 | beliebt | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 5 | 46 | 45 | 29 | 43 | auffällig | 38 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 6 | 48 | 45 | 29 | 43 | normal | 55 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 7 | 55 | 37 | 28 | 42 | grenzwertig | 40 | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und leichte Lernschwäche im Lesen sowie Präventionsbedarf esE |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Betrachtet man die Gesamtgruppe der Kinder mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibstörung hinsichtlich ihrer Leseleistung, so entspricht diese im Mittel einem T-Wert-Äquivalent von $M_{T\text{-Wert}} = 44.58$ ($SD = 6.26$) und liegt damit im unteren Durchschnittsbereich. Dagegen ist die Rechtschreibleistung dieser Gruppe wesentlich schwächer ausgeprägt und ist mit einem mittleren T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 27.57$ ($SD = 5.22$) im weit unterdurchschnittlichen Bereich angesiedelt. Als knapp durchschnittlich ist die mathematische Leistung dieser Kindergruppe im Mittel zu bewerten, die bei $M_{T\text{-Wert}} = 43.57$ ($SD = 5.09$) liegt. Die Mehrheit von fünf der beschriebenen Schülerinnen und Schüler erreicht die Leistungsstandards der fünften Klassenstufe ($T > 43$) im Bereich Mathematik. Dagegen werden die Standards im Bereich Lesen von zwei Kindern, die im Bereich Rechtschreibung erwartungskonform von keinem Kind dieser Schülergruppe erreicht.

3.2.3.5 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)

Der ZDS bescheinigte insgesamt zehn Kindern eine isolierte Teilleistungsstörung im Bereich des Lesens (vgl. Tabelle 22), obwohl das Störungsbild in dieser Form nicht in der ICD-10 (Dilling et al., 2007) und nicht im aktuellen Handbuch des ZDS zu den Standards der Diagnostik geführt wird. Von diesen zehn Schülerinnen und Schülern wurden acht Kinder die gesamte Grundschulzeit nach dem RIM unterrichtet, zwei wurden im Laufe bzw. am Ende der zweiten Klasse in eine Klasse des Projektjahrganges aufgenommen. Bei den Kindern handelt es sich um fünf Jungen und fünf Mädchen. Entgegen den Angaben aus der Fachliteratur liegt demnach ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis vor.

Ein einheitliches Leistungsprofil der Kindergruppe mit diagnostizierter LS kann anhand der Evaluationsdaten zum RIM nicht festgestellt werden. Häufig sind umfassende Störungen (mehrere Komorbiditäten) in den Bereichen der mathematischen, der kognitiven und der emotional-sozialen Entwicklung zu erkennen. Ein Kind (Fall 2) zeigt innerhalb der durchgeführten Untersuchungen keinerlei Auffälligkeiten.

Eine „reine“ LS mit unterdurchschnittlichen Leistungen im Lesen und ansonsten normalen Leistungs- und Entwicklungswerten weist keines der zehn Kinder auf. Im Falle einer

unterdurchschnittlichen Leseleistung ist auch immer die Rechtschreibung als unterdurchschnittlich oder weit unterdurchschnittlich einzuschätzen.

Drei Kinder (Fälle 3, 5 und 6) haben neben sehr schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen einen (über-) durchschnittlichen IQ-Wert, was auf eine Lese-Rechtschreibstörung schließen lässt. Bei dem Kind mit der Fallnummer 3 ist zusätzlich von einer schweren Lernschwäche im mathematischen Bereich auszugehen.

Das Kind mit der Fallnummer 9 zeigt bei einem durchschnittlich ausgeprägten Intelligenzquotienten und einer sehr schwachen Rechtschreibleistung (T = 32) zusätzlich eine sehr schwache mathematische Leistung (T = 30) mit Diskrepanz zur Intelligenzleistung. Die Datenlage spricht bei diesem Kind also für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.

In fünf Fällen (Fälle 1, 4, 7, 8 und 10) ist die Leseleistung mindestens im durchschnittlichen Bereich anzusiedeln (Fall 8 weist sogar eine überdurchschnittlich gute Leseleistung auf), während die Rechtschreibung betroffen ist: Bei diesen Kindern ist eine Lernschwäche im Bereich der Rechtschreibung zu verzeichnen (Fälle 1, 7 und 10) oder es ist sogar von einer Rechtschreibstörung auszugehen (Fall 4). Zwei dieser Kinder haben darüber hinaus Probleme in Mathematik: So spricht die Datenlage bei dem Kind mit der Fallnummer 1 zusätzlich für eine leichte Lernschwäche in Mathematik, aufgrund der Diskrepanz zum Intelligenzquotienten ist bei dem Kind mit der Fallnummer 7 von einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich auszugehen. Bei dem Kind mit der Fallnummer 8 legen die Daten eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten nahe.

In vier Fällen (Fall 1, 5, 8 und 10) sind neben leistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So sind alle vier Kinder von Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen. Darüber hinaus zeigen zwei Kinder (Fälle 5 und 8) ein grenzwertiges Problemverhalten, während ein Kind sogar als auffällig eingestuft wird (Fall 10). Nicht sozial integriert fühlt sich laut eigenen Angaben ein Kind (Fall 8).

Tabelle 22. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Lesestörung (LS)

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 1 | 48 | 39 | 38 | 53 | normal | 50 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE |
| 2 | 50 | 45 | 45 | 52 | normal | 48 | durchschnittlich | kein akuter Förderbedarf |
| 3 | 45 | 36 | 34 | 33 | normal | 56 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik |
| 4 | 45 | 48 | 29 | 56 | normal | 58 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung |
| 5 | 63 | 45 | 32 | 38 | grenzwertig | 50 | abgelehnt | Lese-Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 6 | 59 | 45 | 31 | 39 | normal | 61 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung |
| 7 | 53 | 39 | 40 | 44 | normal | 42 | durchschnittlich | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche in Rechtschreibung |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 8 | 48 | 36 | 31 | 60 | grenzwertig | 38 | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 9 | 46 | 30 | 32 | 42 | normal | 43 | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 10 | 45 | 46 | 39 | 53 | auffällig | 60 | abgelehnt | leichte Lernschwäche in Rechtschreibung sowie SFB esE |

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; esE – emotional-soziale Entwicklung; **fett** – $T \leq 36$; *kursiv* – $T < 40$*

Betrachtet man die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit attestierter isolierter Lesestörung, so ist die mittlere Leseleistung dieser Kindergruppe mit einem T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 47.11$ ($SD = 8.96$) im Durchschnittsbereich anzusiedeln. Mit einem mittleren T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 40.76$ ($SD = 5.78$) liegt die Mathematikleistung der Gesamtgruppe jedoch im unterdurchschnittlichen Bereich, während die mittlere Rechtschreibleistung mit einem T-Wert von $T = 35.10$ ($SD = 5.13$) als unterdurchschnittlich zu bewerten ist. Entgegen der Erwartung erfüllen sechs der neun Schülerinnen und Schüler mit attestierter isolierter Lesestörung die Leistungsstandards der fünften Klassenstufe ($T > 43$) im Bereich Lesen. Hingegen erreicht nur ein Kind die Leistungsstandards im Bereich der Rechtschreibung. Die Hälfte dieser betrachteten Schülergruppe erfüllt mit ihren mathematischen Leistungen die Standards der fünften Klassenstufe.

3.2.3.6 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)

Der ZDS bescheinigte insgesamt zehn Kindern eine Teilleistungsstörung im Sinne einer isolierten Rechtschreibstörung (vgl. Tabelle 23). Davon wurden acht Schülerinnen und Schüler die gesamte Grundschulzeit nach dem RIM unterrichtet, zwei Kinder wurden zur Mitte der Klasse eins in den Projektjahrgang aufgenommen. Ein Kind wiederholte die erste Klasse im Projektjahrgang, ein weiteres befand sich bereits für ein halbes Jahr in einer LRS-Klasse, bevor es in den Projektjahrgang zurückgestuft wurde. Bei den Schülerinnen und Schülern handelt es sich um acht Jungen und um zwei Mädchen. Die in der Fachliteratur beschriebene besondere Betroffenheit der Jungen von einer RS zeigt sich also in dieser Gruppe deutlich. Von den ursprünglich zehn Kindern mit isolierter Rechtschreibstörung werden nachfolgend lediglich die Daten von neun Schülerinnen und Schülern dargestellt, da für ein Kind keine Zustimmung der Eltern zur Teilnahme an der Studie vorlag.

Auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit isolierten Rechtschreibstörungen zeigt sich anhand der Evaluationsdaten zum RIM kein einheitliches Leistungsprofil. Es überwiegen Störungen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung sowie der emotional-sozialen Entwicklung.

Eine „reine“ RS mit einer unterdurchschnittlichen Leistung im Rechtschreiben, die mit mindestens 12 T-Wertpunkten in Diskrepanz zu einer mindestens durchschnittlichen Intelligenz steht, weisen drei Schülerinnen und Schüler auf (Fälle 3, 4 und 5). Diese haben zudem Probleme im emotional-sozialen Bereich (SDQ „grenzwertig“) sowie in der sozialen Integration: Zwei Kinder werden von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden abgelehnt (Fälle 3 und 5), ein Kind fühlt sich laut eigenen Angaben nicht sozial integriert (Fall 4).

Drei weitere Schülerinnen und Schüler (Fälle 2, 6 und 8) zeigen die Symptomatik einer Lese-Rechtschreibstörung. Der mathematische Leistungswert ist in zwei Fällen schwach (T = 42; T = 39), sodass zusätzlich von einer leichten Lernschwäche im mathematischen Bereich auszugehen ist.

Ein Kind (Fall 7) zeigt weit unterdurchschnittliche Leistungen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung und mit einem T-Wert-Äquivalent von T = 42 eine Intelligenzleistung im unteren Durchschnittsbereich. Eine isolierte Rechtschreibstörung liegt nach den Daten der wissenschaftlichen Begleitung nicht vor, sondern eine schwere Lernschwäche.

Bei dem Kind mit der Fallnummer 9 lassen sich weit unterdurchschnittliche T-Wert-Äquivalente im kognitiven, mathematischen und rechtschriftlichen Bereich erkennen, während die Leseleistung als überdurchschnittlichen zu bewerten ist. Die Daten sprechen für eine schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung. Berücksichtigung sollte jedoch auch die emotional-soziale Situation des Kindes finden: Da es von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt wird und das Sozialverhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung als auffällig eingeschätzt wird, ist die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung in Betracht zu ziehen.

Erhebliche emotional-soziale Probleme kommen ebenfalls bei dem Kind mit der Fallnummer 2 neben den curricularen Schwierigkeiten hinzu: Von den Klassenkameradinnen und -kameraden wird es nicht akzeptiert (Statuskategorie „abgelehnt“) und sein Sozialverhalten bzw. seine emotional-soziale Entwicklung wird als auffällig eingeschätzt, sodass auch hier von einem sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich auszugehen ist.

Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich bzw. in der sozialen Integration kommen bei fünf weiteren Schülerinnen und Schülern vor: Die Kinder mit den Fallnummern 3, 4 und 5 werden in ihrer emotional-sozialen Entwicklung als grenzwertig eingeschätzt und eines sogar als auffällig (Fall 7). Von sozialer Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler sind zwei dieser Kinder betroffen (Fälle 3 und 5). Als durchschnittlich gut integriert gilt das Kind mit der Fallnummer 4, jedoch schätzt es seine soziale Stellung in der Klasse selbst nicht so ein.

Tabelle 23. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS)

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akezipanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | 24 | 40 | 31 | 49 | normal | 58 | durchschnittlich | leichte Lernschwäche in Mathematik und schwere Lernschwäche in Rechtschreibung (Validität des IQ-Wertes muss angezweifelt werden) |

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akeztpanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 2 | 56 | 42 | 27 | 39 | auffällig | 19 | abgelehnt | Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE |
| 3 | 48 | 42 | 29 | 46 | grenzwertig | 53 | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |
| 4 | 49 | 39 | 19 | 42 | grenzwertig | 37 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 5 | 55 | 52 | 32 | 56 | grenzwertig | 53 | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 6 | 57 | 45 | 29 | 39 | normal | 51 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung |
| 7 | 42 | 33 | 32 | 35 | auffällig | 45 | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 8 | 48 | 39 | 29 | 35 | normal | 63 | beliebt | Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik |
| 9 | 32 | 33 | 34 | 60 | auffällig | 55 | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie SFB esE |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Betrachtet man die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer attestierten isolierten Rechtschreibstörung hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistung, so entspricht diese im Mittel einem T-Wert-Äquivalent von $M_{T\text{-Wert}} = 29.11$ ($SD = 4.43$) und liegt damit im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Die Leseleistung dieser Gruppe fällt mit einem mittleren T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 44.56$ ($SD = 8.96$) durchschnittlichen aus. Als unterdurchschnittlich ist die mathematische Leistung dieser Kindergruppe im Mittel zu bewerten, die bei $M_{T\text{-Wert}} = 40.56$ ($SD = 5.85$) liegt. Keines der beschriebenen Kinder erreicht die Leistungsstandards der fünften Klasse ($T > 43$) im Bereich Rechtschreibung. Die Standards im Bereich Lesen werden von vier Kindern, die im Bereich Mathematik von zwei Kindern dieser Schülergruppe erreicht.

3.2.3.7 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Die Gruppe der Kinder mit einer festgestellten kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten umfasste am Ende der vierten Klasse zwei Kinder, die zum Schuljahr 2014/2015 an eine fünfte Klasse einer Regionalen Schule auf der Insel Rügen umgeschult wurden.

Ein Kind wurde von Beginn an in einer Klasse des Projektjahrgangs RIM unterrichtet (Fall 1). Für dieses Kind wurde die Feststellung einer LRS und einer LimB beantragt und offiziell anerkannt. Mit dieser Feststellung verknüpft ist ein IQ > 85 (T-Wert > 40) sowie Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen entsprechend einem Prozentrang PR < 16 (T-Wert < 40) bei einer T-Wert-Differenz von zumindest 12 T-Wert-Punkten zu den kognitiven Leistungen. Diese Kriterien werden gemäß den Evaluationsdaten zum Ende der fünften Klassenstufe jedoch nicht eindeutig erfüllt. Zwar lässt sich eine Rechtschreibleistung entsprechend einem PR < 16 feststellen, die zudem die Diskrepanz zum IQ-Wert erfüllt, jedoch entspricht die Leseleistung einem T-Wert zwischen $16 < T < 25$, wodurch die Leistung zwar schwach, die Voraussetzungen für eine LRS aber nicht gegeben sind. Die Leistung im mathematischen Bereich ist als weit unterdurchschnittlich zu bewerten, weist jedoch nicht die für die Diagnose einer LimB notwendige Diskrepanz zum Intelligenzquotienten auf. Die Daten der wissenschaftlichen Begleitung legen eher eine isolierte Rechtschreibstörung und eine schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik nahe. Das Sozialverhalten des Kindes bzw. dessen emotional-soziale Entwicklung wird zudem als grenzwertig beurteilt. Die soziale Stellung ist gemäß Selbstauskunft (FEESS 3-4: Skala Soziale Integration) als auch nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden (soziometrische Befragung) ungünstig.

Das zweite Kind (Fall 2) wurde zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 zunächst in einer ersten Grundschulklasse einer anderen Region eingeschult, wechselte jedoch an eine dritte Klasse der Insel Rügen. Für dieses Kind wurde die förmliche Feststellung einer LS sowie einer LimB beantragt und vom ZDS attestiert. Die Evaluationsdaten am Ende des fünften Schuljahres belegen die Probleme im Lesen, deuten jedoch auch auf gravierende Schwierigkeiten im Bereich des Rechtschreibens hin. Da die mathematischen Leistungen auch in diesem Fall zwar als weit unterdurchschnittlich zu bewerten sind, die für die Diagnose einer LimB notwendige Diskrepanz zum Intelligenzquotienten jedoch nicht vorliegt, sprechen die Daten in erster Linie für eine Lese-Rechtschreibstörung sowie eine schwere Lernschwäche in Mathematik. Die soziale Integration des Kindes stellt sich als durchschnittlich gut dar, das Sozialverhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung wird jedoch als auffällig eingestuft.

Tabelle 24. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEESS 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. Status SI | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|------------------------|----------------------------|--|
| 1 | 46 | 36 | 29 | 42 | grenzwertig | 38 | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |
| 2 | 43 | 36 | 31 | 35 | auffällig | 45 | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEESS 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Wie aus den Beschreibungen zu diesen beiden Kindern abgeleitet werden kann, muss hinsichtlich der Erreichung der Leistungsstandards der fünften Jahrgangsstufe ($T > 43$) festgehalten werden, dass die beschriebenen Schülerleistungen diesen Standards in keinem Bereich genügen.

3.2.3.8 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule

Bei der Gruppe von Kindern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, für welche aufgrund der niedrigen Schulleistungen zwar ein Antrag zur Feststellung einer LRS gestellt bzw. eine Empfehlung zur Wiederholung der Klassenstufe vier im Schuljahr 2014/15 ausgesprochen, jedoch nicht bewilligt bzw. nicht angenommen wurde. Diese Kinder wurden deshalb zum Schuljahr 2014/2015 in eine fünfte Klasse einer Regionalen Schule auf der Insel Rügen ohne einen attestierten Förderbedarf umgeschult. Einen Überblick über die Leistungs- und Entwicklungsstände dieser Gruppe zum Ende der fünften Klasse gibt Tabelle 25.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe sind gekennzeichnet durch eine weit unterdurchschnittliche Rechtschreibleistung zum Ende der Klasse 5 ($29 \leq T \leq 36$). Bis auf eine Ausnahme (Fall 5: $T = 24$) liegt der Intelligenzquotient im Durchschnitt ($IQ > 85$). Bei diesem Kind (Fall 5) muss die Validität des IQ-Wertes angezweifelt werden. Für die Lese- und Mathematikleistungen der Kinder ergibt sich kein einheitliches Bild: So gibt es

- ein Kind mit durchschnittlicher Leseleistung bei überdurchschnittlicher Mathematikleistung (Fall 1),
- zwei Kinder mit durchschnittlicher Leseleistung bei unterdurchschnittlicher Mathematikleistung (Fälle 2 und 5),
- ein Kind mit einer durchschnittlichen Lese- und Mathematikleistung (Fall 3)
- ein Kind mit einer weit unterdurchschnittlichen Lese- und Mathematikleistung (Fall 4).

Bei den Kindern mit den Fallnummern 1, 2 und 3 sprechen die erhobenen Daten für die Diagnose isolierte Rechtschreibstörung, im Fall 4 sind trotz durchschnittlicher Intelligenz alle drei curricularen Bereiche durch weit unterdurchschnittliche Schulleistungen gekennzeichnet, sodass von einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten auszugehen ist. Die Daten von Fall 5 sprechen für eine schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung.

Bei zwei Kindern (Fälle 1 und 2) ist zudem der Bereich der emotional-sozialen Entwicklung deutlich betroffen. So wird dieser Entwicklungsbereich bei einem Kind (Fall 1) als grenzwertig eingestuft, bei dem anderen Kind (Fall 2) sogar als auffällig. Zwei Kinder dieser Schülergruppe (wieder Fall 2 und Fall 4) werden zwar von den Klassenkameradinnen und -kameraden akzeptiert (Statusgruppen „durchschnittlich“ und „beliebt“), fühlen sich jedoch nicht gut integriert (der entsprechende T-Wert liegt im unterdurchschnittlichen Bereich). Das Kind mit der Fallnummer 1 fühlt sich zwar in seiner Klassengemeinschaft wohl, wird jedoch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt. Die emotional-soziale Situation der beiden anderen Kinder (Fälle 3 und 5) kann als unauffällig beschrieben werden.

Tabelle 25. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit Präventionsbedarf

| Fall | CFT 20-R T-Wert | DEMAT 5 T-Wert | HSP 5 T-Wert | ELFE 5 T-Wert | SDQ PW Klass. | FEES 3-4 SI T-Wert | Soziom. Befr. soziale Akzeptanz | Prognose zur Art des Förderbedarfs |
|------|--------------------|-------------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | 42 | 59 | 29 | 49 | grenzwertig | 58 | Abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 2 | 48 | 43 | 36 | 54 | auffällig | 29 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE |
| 3 | 49 | 46 | 34 | 50 | normal | 47 | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung |
| 4 | 50 | 35 | 35 | 30 | normal | 40 | Beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 5 | 24 | 35 | 36 | 56 | normal | 58 | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung (Validität des IQ-Wertes muss angezweifelt werden) |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; HSP 5 – Angaben zu den rechtschriftlichen Leistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; ELFE 5 – Angaben zu den Leseleistungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; FEES 3-4 SI – Angaben zur sozialen Integration der Kinder nach Selbstauskunft; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden durch die soziometrische Befragung; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Betrachtet man die Leistungsdaten dieser Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Erreichung der Leistungsstandards der fünften Klassenstufe, so ist die mittlere Mathematikleistung dieser Kindergruppe mit einem T-Wert von $M_{T\text{-Wert}} = 43.52$ ($SD = 9.89$) im knapp durchschnittlichen Bereich anzusiedeln. Die mittlere Rechtschreibleistung fällt weit unterdurchschnittlich aus ($M_{T\text{-Wert}} = 34.00$; $SD = 2.92$), während die mittlere Leseleistung dieser Kindergruppe mit einem T-Wert-Äquivalent von $M_{T\text{-Wert}} = 47.70$ ($SD = 10.35$) im Durchschnittsbereich liegt. Vier der fünf beschriebenen Schülerinnen und Schüler erreichen die Leistungsstandards der fünften Klasse ($T > 43$) im Bereich Lesen, zwei Kinder erreichen zusätzlich die Leistungsstandards im Bereich Mathematik. Keines der beschriebenen Kinder dieser Schülergruppe erreicht eine Rechtschreibleistung, die den Standards der fünften Klassenstufe genügt.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick

4.1 Zusammenfassung der Befunde

Vor einer abschließenden und zusammenhängenden Bewertung der hier dargelegten Befunde werden die Ergebnisse der einzelnen Teilstudien nachfolgend noch einmal im Überblick zusammengefasst.

4.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von Lernzeitverlängerungen

Die Teilstudie 1 bezieht sich auf die Wirksamkeit der Klassenwiederholung für Schülerinnen und Schüler mit isolierten oder umfassenden schulischen Problematiken.

Ergebnisse der Rügener Gruppe (N = 23)

- Alle 23 Kinder weisen weiterhin schwache Mathematikleistungen auf ($T < 43$).
- Zumindest 19 der 23 Kinder haben zudem niedrige Rechtschreibleistungen ($T < 43$).
- 17 der 23 Kinder lesen schwach ($T < 43$).
- Jedes der 23 Kinder weist zumindest einen Bereich mit schwachen Leistungen auf, meist sind es drei oder mehr Problembereiche.
- Bei 18 Kindern liegen emotional-soziale Probleme vor, wobei bei sechs dieser Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vermutet wird.
- In elf von 23 Fällen liegt anscheinend eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor, in vier Fällen eine Lese-Rechtschreibstörung und in vier Fällen eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich, sodass insgesamt bei 19 Fällen vermutlich Teilleistungsstörungen zu verzeichnen sind.
- In zwei Fällen wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen vermutet.
- Von den acht Kindern, welche die vierte Klasse auf Rügen wiederholten, machten fünf Kinder Fortschritte in Mathematik, sechs von acht Kindern verbesserten sich in der Rechtschreibung (für die verbleibenden zwei Kinder kann aufgrund fehlender Werte keine Aussage diesbezüglich getroffen werden). Auch im Bereich des Lesens konnten fast alle Kinder eine Leistungssteigerung vorweisen (sieben von acht Kinder verbesserten sich). Die gemittelten Effektstärken der acht Kinder in den Bereichen Rechtschreiben ($d = -1.08$) und Lesen ($d = 0.69$) sind hoch, im Bereich Mathematik ($d = 0.41$) durchschnittlich.

Ergebnisse der Stralsunder Gruppe (N = 22)

- Zumindest 15 der 22 Kinder weisen weiterhin schwache Mathematikleistungen auf ($T < 43$).
- Zumindest 17 der 22 Kinder haben niedrige Rechtschreibleistungen ($T < 43$).
- 12 der 23 Kinder lesen schwach ($T < 43$).

- Fast jedes Kind (N = 21) weist in zumindest einem akademischen Bereich schwache Leistungen ($T < 43$) auf, mehr als die Hälfte (N = 15) der Kinder hat zumindest zwei problematisch ausgeprägte Schulleistungsbereiche (Mathematik, Rechtschreibung, Lesen oder esE).
- Bei zehn der 22 Kinder liegen emotional-soziale Probleme vor, die in drei Fällen einen sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich vermuten lassen.
- In fünf von 22 Fällen liegt anscheinend eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor, zweimal tritt eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich auf, zweimal eine Lesestörung (in einem Fall besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen Leseleistung und IQ-Wert von 21 T-Wert-Punkten bei durchschnittlichen Rechtschreibleistungen) und einmal eine isolierte Rechtschreibstörung. Insgesamt sind zehn Fälle mit Teilleistungsstörungen zu vermuten.
- In zwei Fällen ist die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen hoch wahrscheinlich.

Tabelle 26. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Kinder mit Lernzeitverlängerungen in den Regionen Rügen und Stralsund

| Schulische Problematik gekennzeichnet durch | Rügen N (% bezogen auf die Gesamtgruppe N = 23) | Stralsund N (% bezogen auf die Gesamtgruppe N = 22) |
|--|--|--|
| Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE) | 19 (82.6 %) | 12 (54.5%) |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE) | 1 (4.3 %) | 3 (13.6%) |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE) | 3 (13.0 %) | 7 (31.8%) |
| Mathematikleistungen $37 \leq T < 43$ | 3 (13.0 %) | 3 (13.6%) |
| Mathematikleistungen $T < 37$ | 20 (87.0 %) | 12 (54.5%) |
| Rechtschreibleistungen $37 \leq T < 43$ | 3 (13.0 %) | 6 (27.3%) |
| Rechtschreibleistungen $T < 37$ | 16 (69.6 %) | 11 (50.0%) |
| Leseleistungen $37 \leq T < 43$ | 6 (26.1 %) | 3 (13.6%) |
| Leseleistungen $T < 37$ | 11 (47.8 %) | 9 (40.9%) |
| Präventionsbedarf esE | 12 (52.2 %) | 7 (31.8%) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE | 6 (26.1 %) | 3 (13.6%) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf L | 2 (8.7 %) | 2 (9.1 %) |

Erläuterungen: Ma – Mathematik, Rs – Rechtschreibung; Le – Lesen; esE – emotional-soziale Entwicklung; L – Lernen

Vergleichende Aspekte Rügen versus Stralsund für die Gruppen der Kinder, die fünf Jahre die Grundschule besuchten

Bei dem Vergleich der beiden Gruppen fällt auf:

- In beiden Gruppen ist der Anteil der Kinder mit anhaltenden Schwierigkeiten in Mathematik am höchsten.
- Probleme in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben persistieren in beiden Gruppen, wobei der Anteil schwacher Leistungen in Stralsund etwas geringer ist.
- In beiden Gruppen kommt ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen selten vor, eher Teilleistungsstörungen.
- Ebenso sind in beiden Gruppen relativ viele Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsproblemen, bis hin zu einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Bereich vorhanden.
- Der Umfang der Schulschwierigkeiten der Kinder ist in Stralsund meist geringer. So kommen kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten nur in fünf Fällen vor,

während dies das dominante Störungsbild in der Rügener Gruppe ist (elf Fälle). In Stralsund liegen eher einzelne Lernschwächen vor.

- Vergleicht man die Werte der Rügener und der Stralsunder Gruppe inferenzstatistisch, so unterscheiden sich die Gruppen lediglich im Bereich der mathematischen Entwicklung. Diese Unterschiede persistieren auch bei Kontrolle der Lernvoraussetzungen zum Zeitpunkt der Einschulung.

4.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 zur Förderung in den fünften Klassen auf Rügen (Fragebogenerhebung)

Mehrebenenprävention

- Die sonderpädagogische Förderung auf der *Förderebene III* für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen (N = 5) oder emotional-soziale Entwicklung (N = 13) findet statt, die Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen umfasst ein bis vier Stunden, im Bereich emotional-soziale Entwicklung zwei Stunden. Die sonderpädagogische Förderung findet fast ausschließlich parallel zum Unterricht statt, eine Förderung dieser Kinder auf der Förderebene II ist meist nicht vorhanden.
- Bezüglich der Förderung auf den *Förderebenen II und III* für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen oder schwachen Schulleistungen ist die Fördersituation an den Regionalen Schulen auf Rügen nicht einheitlich. Meist wird für diese Kinder ein Förderunterricht im Umfang von ein bis zwei Stunden pro Woche erteilt (FE II). Zumindest elf Kinder erhalten aber trotz eines Förderbedarfs in Deutsch keine entsprechende Förderung auf der Förderebene II.
- Im Hinblick auf das tatsächliche Stattfinden einer Förderung auf der Förderebene II in Mathematik finden sich dementsprechende Angaben nur für fünf Kinder, die meist jeweils ein bis zwei Förderstunden erhielten. Zumindest acht förderbedürftige Kinder erhielten in Mathematik keine Förderung.
- Eine Förderung von Kindern mit Teilleistungsstörungen (N = 32) auf der Förderebene III findet sowohl in Mathematik als auch in Deutsch so gut wie nicht statt.

Formative Evaluation der Leistungsentwicklung

- Bei fast allen Kindern wurden die diagnostischen Verfahren der KEKS-Reihe (May & Bennöhr, 2013) verwendet. Zu der Frequenz der Messungen finden sich in den Fragebogen meist keine Angaben.

Arbeit im Team sowie Fördersystematik

- Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass monatliche Teambesprechungen stattfinden, sieben Befragte berichten von halbjährlichen Teambesprechungen. An den Besprechungen nahmen Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrer, Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und in einigen Fällen auch die Schulleitung oder Eltern oder Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) teil.

- Für 41 von 55 Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf wurde ein Förderplan schriftlich ausgearbeitet, die befragten Lehrkräfte geben an, Förderentscheidungen entsprechend den diagnostischen Ergebnissen zur Lernausgangslage getroffen zu haben.
- Zur Förderung werden zumeist entsprechende zusätzliche Materialien der in der Klasse verwendeten Lehrwerke herangezogen.

4.1.3 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 zu Leistungssteigerungen in der fünften Klasse

Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 5)

- Bei allen fünf Kindern zeichnen sich in mindestens einem der Bereiche vertretbare Fördererfolge ab, wobei solche bei zwei Kindern in Mathematik und bei einem Kind im Lesen ausbleiben.

Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung (N = 13)

- Meist ist eine positive Leistungsentwicklung in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung bei vertretbaren bis guten Effektstärken zu beobachten, hingegen stagniert die Schulleistungsentwicklung von sechs Kindern im Bereich Mathematik.

Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (N = 4)

- Bei drei Kindern sind Verbesserungen in Mathematik zu beobachten, allerdings bei zwei Kindern gleichzeitig Leistungsrückschritte im Bereich der Rechtschreibung. Drei Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Leseleistung.

Kinder mit Lese-Rechtschreibstörung (N = 7)

- Bei fast allen Kindern zeigen sich Fortschritte im Lesen, allerdings bleiben bei vier Schülerinnen und Schülern Fortschritte in der Rechtschreibung aus. Bei drei Kindern stagniert bzw. sinkt der Leistungsstand in Mathematik.

Kinder mit isolierter Lesestörung (N = 10)

- Sieben der zehn Kinder verbessern ihre Leistungen in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben, die Mathematikleistungen von drei Kindern stagnieren bzw. sinken.

Kinder mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 10)

- Bei sechs Kindern sind Fortschritte im Bereich der Rechtschreibung zu beobachten, ebenso zeigen sich bei sechs von neun Schülerinnen und Schülern Fortschritte im Lesen. Die Entwicklung der Mathematikleistungen ist hingegen bei vier Kindern ungünstig.

Kinder mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 2)

- Während sich die Deutschleistungen positiv entwickeln, nehmen die Mathematikleistungen ab.

Kinder mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule (N = 5)

- Während sich die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben eher positiv entwickeln, sind bei drei Kindern keinerlei Fortschritte in Mathematik zu beobachten.

Gesamtgruppe

Auffälligstes Ergebnis zur Leistungsentwicklung in der Gesamtgruppe der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler in fünften Klassen sind die stagnierenden oder sich verschlechternden Leistungen von 24 der 55 untersuchten Kinder in Mathematik. Im Rechtschreiben und im Lesen fallen die Häufigkeiten stagnierender oder rückläufiger Leistungstrends geringer aus (in 18 bzw. 14 von 55 Fällen). So ist auch die gemittelte Effektstärke der Gesamtgruppe in Mathematik mit $d = 0.29$ relativ gering, während die Gruppeneffektstärke im Lesen mit $d = 0.50$ und Rechtschreiben ($d = -0.47$) hoch ausfallen (der negative Wert hinsichtlich der Rechtschreibung weist auf eine Fehlerabnahme hin). Die deutlichen Fördererfolge bei 32 von 55 Kindern im Bereich Lesen sind das auffälligste positive Ergebnis.

Tabelle 27. Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen

| Trend der Leistungsentwicklung | Mathematik | Rechtschreibung | Lesen |
|--|-------------------|------------------------|-----------------|
| negativer Trend ($d < -0.2$ bzw. $d > 0.2$ hinsichtlich der Rechtschreibung) | N = 17 (32.7 %) | N = 10 (20.0 %) | N = 7 (13.2 %) |
| stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$) | N = 7 (13.5 %) | N = 8 (16.0 %) | N = 7 (13.2 %) |
| positiver Trend ($d > 0.2$ bzw. $d < -0.2$ hinsichtlich der Rechtschreibung) | N = 28 (53.8 %) | N = 32 (64.0 %) | N = 39 (73.6 %) |
| Fälle ausgewerteter/ fehlender Daten | N = 52/ N = 3 | N = 50/ N = 5 | N = 53/ N = 2 |

4.1.4 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2: Ergebnisse zu den Leistungsständen in der fünften Klasse

Die berichteten Ergebnisse über Leistungssteigerungen bzw. ausbleibende Verbesserungen in den Schulleistungen (s. o.) wurden mit Messverfahren ermittelt, die für die vierte Klassenstufe normiert sind. Um Angaben zum Leistungsstand der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler am Ende der fünften Klasse zu erhalten, wurden die Kinder mit für die fünfte Klasse normierten Verfahren untersucht. Mithilfe dieser Daten wurde der Förderstatus der Kinder erneut eingeschätzt (prognostiziert) und mit den bestehenden Diagnosen verglichen. Diese Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst. Eine Ausnahme bildet hierbei die Gruppe der Kinder mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Um diese Kinder bei den Testungen nicht zu überfordern, wurden hier Verfahren aus dem Grundschulbereich (Klasse 4) verwendet und auch bei der Statureinschätzung berücksichtigt.

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 5)

- Nur bei einem Kind sprechen die vorhandenen Daten für die früher gestellte Diagnose. Während vier der fünf Kinder im Deutschen an den Leistungsstand von Viertklässlern aufschließen, sind die Leistungen in Mathematik bei allen fünf Kindern schwach. Vier der fünf Kinder weisen einen Präventionsbedarf im Bereich emotionale soziale Entwicklung auf.

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 13)

- Bei nur fünf Kindern sprechen die vorhandenen Daten klar für die vor einem Jahr gestellte Diagnose, bei zwei dieser fünf Kinder sind die Schulleistungen unproblematisch, bei sechs Kindern weisen die Daten auf einen Präventionsbedarf im Bereich emotionale soziale Entwicklung hin. Im Schulleistungsbereich sind zweimal eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und einmal eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich zu verzeichnen. Insgesamt betrachtet, sprechen die Daten bei zehn Kindern für deutliche Lernprobleme im mathematischen und bei elf Kindern im rechtschriftlichen Bereich. Bei fast allen Schülerinnen und Schülern bestehen Schwierigkeiten in der sozialen Integration.

Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (N = 4)

- Nur bei zwei Kindern wird die Diagnose LimB bestätigt, allerdings weisen die beiden anderen Kinder auch niedrige Schulleistungen in Mathematik auf. Zweimal sprechen die Daten für einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung.

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörung (N = 7)

- Nur noch ein Kind weist geringe Leseleistungen auf, während alle Kinder sehr niedrige Leistungen in der Rechtschreibung zeigen. Bei allen Kindern wird eine isolierte Rechtschreibstörung vermutet. Die Mathematikleistungen sind nur bei zwei Kindern auffällig. Bei allen sechs Schülerinnen und Schülern wird zumindest ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung vermutet.

Schülerinnen und Schüler mit isolierter Lesestörung (N = 10)

- Nur bei drei Kindern wird die bisherige Diagnose bestätigt, sechs Kinder weisen gute oder durchschnittliche Leseleistungen auf. Bei fast allen Schülerinnen und Schülern werden niedrige Schulleistungen im Bereich der Rechtschreibung sichtbar, bei fünf Kindern in Mathematik. Hinweise auf Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung finden sich bei vier Kindern. Dabei liegt vermutlich in einem Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung vor.

Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 10)

- Bei allen zehn Kindern liegen niedrige Leistungen in der Rechtschreibung vor, allerdings sind nur drei Fälle klar als isolierte Rechtschreibstörung zu klassifizieren. In drei Fällen sprechen die Daten für eine Lese-Rechtschreibstörung und in zwei Fällen für einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Zudem liegen vier Präventionsfälle im Bereich esE vor.

Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 2)

- Bei beiden Kindern liegen niedrige Werte in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung vor, wobei die Daten bei einem Kind eher für die Diagnose LRS, bei dem anderen für die Diagnose isolierte Rechtschreibstörung sprechen. Beide Kinder weisen einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf.

Schülerinnen und Schüler mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule (N = 5)

- Entgegen den Feststellungen des ZDS sprechen die Daten bei vier der fünf Kinder für einschlägige Diagnosen. Drei Kinder weisen vermutlich eine isolierte Rechtschreibstörung auf, ein Kind vermutlich eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Auch das fünfte Kind hat deutliche Leistungsrückstände in Mathematik. Bei zwei Kindern ist ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung zu vermuten.

Betrachtet man die Ergebnisse der Gesamtgruppe der Kinder mit besonderen Förderbedarfen in den fünften Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen, liegt die mittlere

Mathematikleistung mit $T_{\text{Mathematik}} = 37$ im noch unterdurchschnittlichen Bereich, die Rechtschreibleistung mit $T_{\text{Rechtschreibung}} = 35$ im weit unterdurchschnittlichen und die Leseleistung mit dem Wert von $T_{\text{Lesen}} = 44$ im unteren Durchschnittsbereich in Relation zu bundesweiten Normen für fünfte Klassen. Die nachfolgende Übersicht (Tabelle 28) gibt die absoluten sowie relativen Häufigkeiten von auffälligen Werten in den akademischen Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben und im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung an. Zudem wird die Häufigkeit von Kindern mit zumindest drei oder zwei von Schulproblemen betroffenen Bereichen bzw. einem betroffenen Bereich angegeben.

Tabelle 28. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Rügener Kinder mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

| Schulische Problematik gekennzeichnet durch | N (%) |
|--|---|
| Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/seE; $T \leq 43$) | 33 (60.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/seE; $T \leq 43$) | 16 (29.1 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/seE; $T \leq 43$) | 6 (10.9 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |
| Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 14 (28.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Mathematikleistungen $T < 37$ | 19 (38.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 9 (18.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Rechtschreibleistungen $T < 37$ | 36 (72.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 15 (30.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Leseleistungen $T < 37$ | 7 (14.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 50) |
| Präventionsbedarf esE | 27 (49.1 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE | 10 (18.2 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf L | 2 (3.6 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 55) |

Erläuterungen: Ma – Mathematik, Rs – Rechtschreibung; Le – Lesen; esE – emotional-soziale Entwicklung; L – Lernen

Bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zum Leistungs- und Entwicklungsstand am Ende der fünften Klassen sind die folgenden Punkte auffällig:

- Es bestehen in fast allen Bereichen deutliche Differenzen zwischen den Diagnosen durch den ZDS und den Prognosen aufgrund der innerhalb dieser Untersuchung gewonnenen Daten.
- Am häufigsten kommen niedrige Leistungen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung vor.
- Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist vermutlich nur in zwei Fällen gerechtfertigt, bei den bisher so klassifizierten Kindern bestehen Hinweise auf enger zu fassende Diagnosen (meist Teilleistungsstörungen).
- Häufig sind ernstzunehmende Schulleistungsrückstände in Mathematik und/ oder Rechtschreibung in Verbindung mit emotional-sozialen Problemen zu verzeichnen. In 46 von 55 Fällen (83.6%) sind zwei oder mehr Bereiche förderungsbedürftig.
- Die deutliche Mehrheit der Kinder mit schwerwiegenden Schulleistungsproblemen beherrscht zumindest das Lesen soweit, dass sie den Inhalt altersgemäßer Texte inhaltlich erfassen können.

4.2 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick

4.2.1 Methodenkritische Aspekte

Im Rahmen wissenschaftlicher Studien ist es üblich, die ermittelten Ergebnisse methodenkritisch zu hinterfragen, d. h., die Aussagekraft der Ergebnisse zu diskutieren. Im nachfolgenden Kapitel werden daher verschiedene Aspekte aufgeführt, welche die Aussagekraft der hier dargelegten Befunde mindern könnten. Die benannten Punkte führen nicht dazu, dass die ermittelten Ergebnisse nicht belastbar sind, jedoch sollten sie als mögliche Einwände bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Methodenkritische Hinweise bezüglich der Teilstudie 1

- Die Befunde des Vorjahresberichts (Voß, Mahlau et al., 2015) deuten darauf hin, dass die Ergebnisse der Rügener als auch der Stralsunder Kohorte des Einschulungsjahrgangs 2010/11 nicht mit den Normangaben des DEMAT 4 und des DERET 3-4 korrespondieren. In diesem Zusammenhang wurden die in den Testmanualen angegebenen Normwerte angezweifelt. Da beide Instrumente – zur Vergleichbarkeit der Daten – auch in der vorliegenden Untersuchung herangezogen wurden, könnten vorgenommene Prognosen der Förderbedarfe der untersuchten Kinder verzerrt sein. Vermutlich wird durch den Einsatz des DERET 3-4+ und des DEMAT 4 das Vorkommen von Förderbedarfen etwas überschätzt.
- Für acht der Rügener Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholer wurden zum Schuljahr 2013/14 Rückstufungen beschlossen. Diese Kinder bearbeiteten jeweils zum Ende der Schuljahre 2013/14 und 2014/15 den DEMAT 4, den DERET 3-4+ sowie die WLLP-R. Auf dieser Datengrundlage wurden Effektstärken zur Leistungsentwicklung über das vierte Schuljahr ermittelt, wobei Messinvarianz für diese Instrumente angenommen, jedoch nicht geprüft wurde.
- Die Vergleiche zur Effektivität lernzeitverlängernder Maßnahmen zwischen den Regionen sind aus verschiedenen Gründen nur explorativ zu interpretieren:
 - So ist zunächst anzumerken, dass die zur Stichprobenbildung angelegten Kriterien (lernzeitverlängernde Maßnahme und Besuch einer Regelschulklasse zum Ende des Schuljahres 2014/15) dazu führen, dass in der Stralsunder Gruppe sehr unterschiedliche Schülergruppen (Kinder, die eine Klasse wiederholten, zeitweise eine DFK besuchten sowie z. T. zudem einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen) subsumiert werden.
 - Die beiden untersuchten Gruppen sind mit einer Größe von je $N = 23$ relativ klein, sodass die Reliabilität der ermittelten Befunde fraglich ist.
 - Ebenfalls ist zu erwähnen, dass einige Kinder des Einschulungsjahrganges 2010/11 in Stralsund aufgrund gravierender schulischer und weiterer Entwicklungsprobleme an eine Fördereinrichtung (Sonderpädagogisches Förderzentrum, Klinikschule oder Schule zur individuellen Lebensbewältigung) umgeschult wurden und entsprechend bei diesen Analysen nicht berücksichtigt werden.

Methodenkritische Hinweise bezüglich der Teilstudie 2

- Hinsichtlich der Befragung der Lehrkräfte zum schulischen Fördersystem in den Regionalen Schulen Rügens ist anzumerken, dass häufig keine oder auch widersprüchliche Angaben getroffen wurden. Dies lässt vermuten, dass die jeweils erfragten Maßnahmen nicht konsequent im schulischen Alltag umgesetzt wurden. Eine klare Bewertung der Strukturen ist insofern auf Basis der aktuellen Datenlage nicht abschließend möglich. Um eine umfassende Dokumentation aller zu berücksichtigenden Aspekte zu gewährleisten, wäre eine methodisch sehr aufwändige Zusatzstudie notwendig gewesen, die mehrere Erhebungen im Schuljahr und laufende Dokumentationen der Diagnostik- und Fördermaßnahmen aller beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen mit verschiedenen Erhebungsverfahren (v. a. Videoanalysen, Hospitationen) hätte umfassen müssen. Dies wäre weder den Lehrkräften zuzumuten noch von der Projektgruppe der Universität Rostock zu leisten gewesen.
- Einschränkend für die Befunde zu Lerneffekten der Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in Rügener Regionalen Schulen ist ebenfalls der bereits in der Methodenkritik zur Teilstudie 1 erwähnte zweite Aspekt, die ungeprüfte Annahme einer Messinvarianz bei Messwiederholung nach einem Jahr.
- In Teilstudie 2 kommt außerdem der im Abschnitt zuvor benannte erste Punkt zum Tragen. Die Datenlage spricht eher für eine vorsichtige Interpretation der DEMAT 4- sowie DERET 3-4+-Werte. Es ist nicht auszuschließen, dass sich andere Einschätzungen in Einzelfällen ergeben, wenn andere Messinstrumente herangezogen werden. Dennoch ermöglichen die vorliegenden Daten zumindest einen explorativen Einblick in Komorbiditäten sowie den Grad der Komplexität der Problematiken der untersuchten Einzelfälle.

4.2.2 Zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der Fragestellungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Datenanalysen zur Diskussion und Beantwortung der forschungsleitenden Fragen der beiden Teilstudien herangezogen. Hinsichtlich der Teilstudie 1, also bezogen auf Kinder in lernzeitverlängernden Maßnahmen im Laufe der Grundschulzeit, wurden die Forschungsfragen F1-1 bis F1-3 aufgestellt (s. Abschnitt 2.1.1).

F1-1 Wie ist der Leistungsstand der Rügener und Stralsunder Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten oder eine DFK besuchten am Ende der vierten Klasse, d. h. nach fünf Schulbesuchsjahren?

Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15 erreicht nur teilweise die curricular geforderten Ziele am Ende der Grundschulzeit. Lediglich ein Kind in Stralsund weist zum Untersuchungszeitpunkt einen Leistungs- und Entwicklungsstand auf, der durchgängig im Normbereich liegt. Für alle anderen Kinder besteht ein Förderbedarf in zumindest einem der Bereiche Mathematik, Rechtschreibung, Lesen oder emotional-soziale Entwicklung. Das mit der Lernzeitverlängerung assoziierte Ziel, Kinder zu einem vertretbaren Leistungsstand zum Ende der Grundschulzeit zu verhelfen, konnte demnach nicht erreicht werden. Hingegen persistieren

isolierte bis komplexe Förderbedarfe, welchen in den Regionalen Schulen durch spezifische Förderangebote entsprochen werden sollte (s. Abschnitte 2.2.1.1 und 2.2.1.2).

Festzuhalten ist, dass auf der Insel Rügen der Anteil der Kinder mit komplexen Problematiken (Anzeichen für mindestens drei Problembereiche) sehr hoch ausfällt (ca. 83.0 %). In Stralsund liegt dieser Wert bei ca. 55 % (s. Abschnitt 4.1.1 bzw. Tabelle 26). Es bleibt hierzu jedoch anzumerken, dass die Stralsunder Kinder mit den gravierendsten Leistungsrückständen oder Entwicklungsstörungen bereits im Laufe der Grundschulzeit an ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. auf eine Klinikschule umgeschult wurden und damit nicht in den vorliegenden Analysen Berücksichtigung fanden.

F1-2 Haben diejenigen Rügener Kinder, bei denen zum Ende der vierten Klasse (Schuljahr 2013/14) aufgrund des anstehenden Wechsels in die Regionale Schule eine Wiederholung der vierten Klassenstufe festgelegt wurde (obwohl man vorher vermutlich aus sozialen Gründen davon absah) von der Klassenwiederholung profitiert?

Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden. Diese Kindergruppe hat hinsichtlich des Lesens und der Rechtschreibung große Fortschritte über das Schuljahr 2014/15 erzielt ($d = 0.69$ im Lesen, $d = -1.08$ im Rechtschreiben), die Ergebnisse im Bereich Mathematik fallen mit $d = 0.41$ eher durchschnittlich aus (detaillierter vgl. Tabelle 3 in Abschnitt 2.2.1.1).

Der Vergleich der erzielten Rohwerte der Kinder mit den jeweils angegebenen Normwerten der eingesetzten Testverfahren zeigt bei der Mehrheit der Kinder einen akzeptablen Leistungsstand im Lesen an (T-Werte zwischen $32 \leq T \leq 55$; im Mittel $T = 46$). Problematischer fällt die Situation hinsichtlich der Rechtschreibung (T-Werte zwischen $27 \leq T \leq 43$; im Mittel $T = 36$) sowie der mathematischen Kompetenzen (T-Werte zwischen $27 \leq T \leq 34$; im Mittel $T = 30$) aus. Mehrheitlich (zumindest bei vier der acht Fälle, s. Fälle 16 bis 23 in Tabelle 2) ist den Daten zufolge von kombinierten Störungen schulischer Fertigkeiten auszugehen. In Anbetracht insbesondere der schwachen Leistungen in der Rechtschreibung und in Mathematik ist auch weiterhin bei allen acht Kindern eine intensive spezifische Förderung notwendig.

F1-3 Gibt es Unterschiede im Leistungsstand der Rügener und der Stralsunder Kinder mit einer Lernzeitverlängerung nach fünf Schulbesuchsjahren am Ende der Grundschulzeit?

Zwischen den untersuchten Rügener und Stralsunder Kindern konnten zum Ende des vierten Schuljahres (nach fünf Schulbesuchsjahren) lediglich signifikante Unterschiede im Bereich der mathematischen Entwicklung festgestellt werden ($d = 0.70$, vgl. Abschnitt 2.2.2). Damit bleibt letztlich festzuhalten, dass der Leistungs- und Entwicklungsstand der Rügener und Stralsunder Kinder mit einer Lernzeitverlängerung hinsichtlich der Rechtschreibung, des Lesens sowie der emotional-sozialen Situation identisch ausfällt. Die Unterschiede im Bereich Mathematik persistieren auch bei Kontrolle der schulischen Voraussetzungen der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung. Sie liegen demnach nicht in verschiedenen Lernausgangslagen zu diesem Zeitpunkt begründet. Anzumerken ist hierzu jedoch, dass die Stralsunder Stichprobe andere Schülergruppen umfasst (Klassenwiederholerinnen und Klassenwiederholer, Kinder einer ehemaligen DFK, bei denen z. T. zusätzlich Förderbedarfe im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung festgestellt wurden) als die Rügener Gruppe (nur Klassenwiederholerinnen und –wiederholer). Insofern sind die hier dargelegten Befunde nur sehr eingeschränkt zu interpretieren.

Im Rahmen der Teilstudie 2, d. h. bezogen auf Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in fünften Klassen Rügener Regionaler Schulen, wurden die Forschungsfragen F2-1 bis F2-6 formuliert.

F2-1 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen werden bereits im Schuljahr 2014/15 umgesetzt?

Die im Rahmen der dargestellten Fragenbogenuntersuchung ermittelten Angaben zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen deuten darauf hin, dass grundlegende Anstrengungen getroffen wurden, ein Unterstützungssystem für Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf- bzw. auszubauen (vgl. Abschnitt 3.2.1). So zeigen sich in den Fragebogen Hinweise auf halbjährlich stattfindende formative Evaluationen der Schulleistungen und auf regelmäßige Teambesprechungen. Teils widersprüchliche, teils fehlende Angaben liefern jedoch Hinweise dahingehend, dass nicht alle der Elemente der am Ende des Schuljahres getroffenen „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 25) bereits im Schuljahr 2014/15 in der schulischen Praxis umgesetzt wurden. Für einige Kinder wurde trotz bestehendem Förderbedarf in Mathematik und Deutsch keine entsprechende Förderung auf der FE II bereitgestellt. Gründe hierfür scheinen u. a. in krankheitsbedingten Ausfällen schulischen Personals zu liegen. Eine Förderung von Kindern mit Teilleistungsstörungen auf der FE III fand sowohl in Mathematik als auch in Deutsch selten statt, für Kinder mit attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfen schon. Dies könnte aus der Fehlannahme der Lehrkräfte erwachsen, dass Kinder mit „nur“ Teilleistungsstörungen keiner spezifischen Förderung im Rahmen der FE III bedürfen.

Gegen eine bereits optimale Nutzung der Möglichkeiten, die mit dem Konzeptelement Mehrebenenprävention verbunden sind, spricht auch die Förderpraxis mit der Gruppe der Kinder mit einem förmlich vom ZDS festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf esE (N = 13). Die Gruppe dieser Kinder weist zum überwiegenden Teil neben dem attestierten Förderbedarf esE deutliche Förderbedarfe in Mathematik (N = 10) und in der Rechtschreibung (N = 11) auf (s. Tabelle 19 in Abschnitt 3.2.3.2). Ob innerhalb der Förderung dieser Kinder auf der FE III tatsächlich sämtlichen unterrichtlichen Förderbedarfen entsprochen werden kann, ist anzuzweifeln. Auf der FE III stehen zwecks Förderung meist nur zwei Stunden durch Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen zur Verfügung (s. Tabelle 9 in Abschnitt 3.2.1), die vermutlich in den meisten Fällen nicht für eine Förderung in den Bereichen esE, Rechtschreibung und Mathematik ausreichen. Insofern sollten hier weitere vorhandene Förderressourcen zur Förderung dieser Kinder (z. B. auf der FE II) eingesetzt werden. Ähnliches ist im Hinblick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit den Diagnosen LRS, LS und RS zu beobachten. Benötigt eines dieser Kinder mit einem spezifischen Förderbedarf im Fach Deutsch ebenfalls Förderung in Mathematik, so findet eine solche meist nicht statt. Insofern ist die Praxis der Fördergruppenzuweisung bzw. der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Förderbedarfen (Förderbedarf in zumindest drei Bereichen; N = 29 von 55 förderbedürftigen Kindern) innerhalb des Konzeptelements Mehrebenenprävention zu optimieren.

F2-2 Welche Lernfortschritte erzielen die Kinder mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2014/15 durch die Förderung an Regionalen Schulen?

In Mathematik erzielen ca. 54 % der untersuchten Kinder zumindest durchschnittliche Leistungssteigerungen (entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$) auf dem curricularen Niveau der vierten Klasse, weitere 13 % weisen eine stagnierende Leistung auf, 33 % zeigen einen rückläufigen Leistungstrend (vgl. Abschnitt 3.2.2 bzw. zusammenfassend Tabelle 27).

Hinsichtlich der Rechtschreibung weisen knapp zwei Drittel der Kinder (64 %) eine Leistungssteigerung entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$ auf, für ein Fünftel der Kinder sind rückläufige Entwicklungen zu verzeichnen. Die verbleibenden Schülerinnen und Schüler weisen keine sichtbaren Lernerfolge auf.

Deutlich positiver gestaltet sich die Situation im Lesen. Hier ist bei über 73 % der Kinder eine positive Entwicklung erkennbar, für etwa 13 % fallen die Effektstärken nahe Null aus. Etwa 13 % der untersuchten Kinder zeigen eine rückläufige Leseentwicklung.

Damit zeigt sich hinsichtlich der Leistungsentwicklung über das Schuljahr 2014/15 ein eher ungünstiges Bild im Bereich Mathematik und ein nur bedingt akzeptables Bild im Bereich Rechtschreibung. Besser sieht die Situation bezogen auf den Bereich des Lesens aus.

F2-3 Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand der Rügener Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der fünften Klasse aus? Bzw.:

F2-4 Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?

Der Vergleich der erzielten Rohwerte der Kinder mit den jeweils angegebenen Normwerten der eingesetzten Testverfahren zum Ende der fünften Klasse deutet bei der Mehrheit der Kinder auf einen akzeptablen Leistungsstand im Lesen bezogen auf das curriculare Niveau der fünften Klasse hin (T-Werte zwischen $27 \leq T \leq 56$; im Mittel $T = 44$). Hinsichtlich der Rechtschreibung (T-Werte zwischen $26 \leq T \leq 49$; im Mittel $T = 35$) sowie der mathematischen Kompetenzen (T-Werte zwischen $26 \leq T \leq 55$; im Mittel $T = 37$) fällt die Situation ungünstiger aus.

Betrachtet man die kumulierten Häufigkeiten verschiedener Diagnosen in den Bereichen Teilleistungsstörungen und Förderschwerpunkt Lernen auf Grundlage der für diese Studie erhobenen Daten bezogen auf die hier untersuchte Gesamtgruppe Rügener Fünftklässler ($N = 55$) ergibt sich das folgende Bild: Die Fallkennzahlen in Abschnitt 3.2.3 deuten darauf hin, dass die untersuchten Rügener Kinder Regionaler Schulen häufig umschriebene Teilleistungsstörungen entsprechend den Diagnosen isolierte Rechtschreibstörung ($N = 14$ bzw. 25.5 %), Lese-Rechtschreibstörung ($N = 7$ bzw. 12.7 %), kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten ($N = 7$ bzw. 12.7 %) oder Lernbeeinträchtigungen im mathematischen Bereich ($N = 4$ bzw. 7.3 %) aufweisen. Auch kommt es in vielen Fällen zu leichten bis schweren Lernschwächen in einzelnen bzw. mehreren Bereichen ($N = 27$ bzw. 49.1 %). Umfassende Problematiken im Ausmaß eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen sind selten ($N = 2$ bzw. 3.6 %). In Anbetracht insbesondere der schwachen Leistungen in der Rechtschreibung und in Mathematik ist auch weiterhin bei allen Kindern eine intensive spezifische Förderung notwendig.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass es in vielen Fällen, neben Problematiken im akademischen Bereich, zu parallel auftretenden Schwierigkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung kommt. Bei 26 der 55 (47.3 %) Kinder ist zumindest ein Präventionsbedarf in

diesem Bereich zu vermuten, bei zehn dieser Kinder (18.2 %) ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf in diesem Bereich sehr wahrscheinlich. Die Förderung an der Regionalen Schule darf sich daher nicht ausschließlich auf die akademischen Bereiche konzentrieren, sondern sollte zudem die emotional-soziale Situationen der Kinder berücksichtigen.

F2-5 Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Kinder angemessen einzugehen?

Die Daten zur Leistungsentwicklung im Schuljahr 2014/15 sowie zum Leistungsstand am Ende der fünften Klasse lassen darauf schließen, dass die Förderung in den akademischen Domänen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen unterschiedlich effektiv ausfällt (vgl. Abschnitt 3.2.2 bzw. 3.2.3). Während die Daten hinsichtlich des Lesens bereits auf ein grundlegend funktionierendes und effektives Fördersystem hindeuten (mittlerer Effekt $d = 0.50$, $SD = 0.50$), welches dazu führt, dass die deutliche Mehrheit der Kinder angemessene Leistungsentwicklungen sowie -stände aufzeigt, ist in den Bereichen Rechtschreibung (mittlerer Effekt $d = -0.47$, $SD = 1.12$) und vor allem Mathematik (mittlerer Effekt $d = 0.29$, $SD = 0.83$) eine Verbesserung der Förderanstrengungen notwendig. Dementsprechend persistieren bei vielen der untersuchten Kinder besondere Unterstützungsbedarfe.

F2-6 Stützen die Evaluationsdaten zum Rügener Inklusionsmodell am Ende des Schuljahres 2014/15 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?

Nach den hier dargelegten Daten liegt bei den Rügener Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf in fast allen Fällen ein besonderer Förderbedarf vor (vgl. Abschnitt 3.2.3). Analog zum Vorjahresbericht (Voß et al., 2015) kann anhand der Evaluationsdaten bei einer größeren Anzahl der festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfe die jeweilige spezifische Diagnose nicht bestätigt werden. Teils erscheinen umfassendere als diagnostizierte Förderbedarfe angezeigt, teils spiegeln die hier dargelegten Daten eine nicht so umfassende wie vom ZDS festgestellte Problemlage wider. Letzteres kann jedoch auch als Anzeichen einer erfolgreichen Förderarbeit an den Regionalen Schulen gedeutet werden.

4.2.3 Schlussfolgerungen

Der vorliegende Forschungsbericht dient der Analyse der Leistungsstände förderbedürftiger Kinder in Rügener sowie Stralsunder vierten (aufgrund einer Lernzeitverlängerung durch Klassenwiederholung oder Besuch einer DFK) und in Rügener fünften Klassen. Auf Grundlage von Daten zum Schuljahresende im Sommer 2015 wurden Ableitungen hinsichtlich der Effektivität der geleisteten pädagogischen Förderarbeit getroffen sowie künftig zu entsprechende Förderbedarfe beschrieben. Der Bericht widmet sich ausschließlich denjenigen Schülerinnen und Schülern, die problematische Leistungs- und Entwicklungsstände in den Bereichen Lernen (Mathematik, Lesen und Rechtschreibung) und emotional-soziale Entwicklung nach vier Schulbesuchsjahren aufwiesen und nun ihr fünftes Schulbesuchsjahr abgeschlossen haben. Dabei zeigten sich keine einheitlichen Leistungs- und Entwicklungsprofile der Kinder. Vielmehr wurden Schülerinnen und Schüler mit teils isolierten,

jedoch meistens umfangreichen schulischen Problemlagen untersucht. Um gültige Aussagen für diese heterogene Gruppe treffen zu können, traten Analysen auf Gruppenebene in den Hintergrund. Vielmehr wurden Beschreibungen der schulischen Situation vorgenommen sowie Prognosen zur weiteren Entwicklung für jedes Kind im Einzelfall bestimmt.

Die dargelegten Befunde deuten darauf hin, dass die jeweiligen Grund- und Regionalen Schulen der untersuchten Rügener Kinder die mit deren Förderbedarfen verbundenen pädagogischen Herausforderungen angenommen und verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung dieser Kinder initiiert haben. Dies zeigt sich vor allem hinsichtlich des Lesens, etwas weniger deutlich bezüglich des Rechtschreibens. In beiden Bereichen sind für viele der Kinder deutliche Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum erkennbar. Dennoch ist auch in Folgejahren in den meisten Fällen eine intensive spezifische Förderung hinsichtlich rechtschriftlicher Kompetenzen angezeigt, da die umgesetzten pädagogischen Maßnahmen für diese Kinder zwar zu Verbesserungen, jedoch nicht zur Auflösung der Lernrückstände geführt haben.

Im Bereich Mathematik deutet die Befundlage zu den Kindern an Rügener Grund- als auch an Regionalen Schulen auf geringe bis durchschnittliche Schulbesuchseffekte der eingesetzten Maßnahmen hin. Jedoch entspricht der Leistungsstand in diesem Bereich in der deutlichen Mehrheit der Fälle nicht dem curricular geforderten Niveau.

Obwohl aufgrund der Datenlage keine Informationen zur *Leistungsentwicklung* Stralsunder Kinder mit einer Lernzeitverlängerung (durch eine Klassenwiederholung oder den Besuch einer DFK) über den Untersuchungszeitraum gegeben werden können, so liefern die Befunde zum *Leistungsstand* am Ende des Schuljahres 2014/15 ein analoges Bild für diese Region. Auch hier führt vor allem die mathematische Förderung nicht zu erwünschten Lernerfolgen. Im Gegenteil: Ein hoher Anteil von Kindern hat zum Ende des fünften Schulbesuchsjahres weiterhin deutliche Schwierigkeiten in diesem Bereich. Hinsichtlich der Rechtschreibung und des Lesens zeigt sich ein etwas günstigeres Bild. Auch in der untersuchten Gruppe Stralsunder Kinder weist die Mehrheit nicht nur isolierte Problematiken, sondern Schwierigkeiten in mehreren Bereichen auf.

Zwar werden anhand der Daten der förderbedürftigen Rügener Kinder mehrheitlich Fälle erfolgreicher Förderung dokumentiert, für eine große Zahl von Kindern mit im Laufe der Grundschulzeit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen scheint das gebotene Repertoire an Förderbemühungen, insbesondere im Fach Mathematik, jedoch nicht hinreichend zu sein. Es erwächst die Frage: Wie sind ausbleibende Fördererfolge zu erklären und was ist zu schlussfolgern? Bei dem Versuch einer Beantwortung dieser Frage sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen:

- Probleme im mathematischen Bereich persistieren erfahrungsgemäß ohne eine entsprechende Förderung über mehrere Jahre (Lorenz, 2014). Insofern sprechen ausbleibende Fördererfolge für eine fehlende Passung zwischen Förderbedarfen und Förderangebot.
- Bei differenzierter Betrachtung der im schulischen Alltag tatsächlich umgesetzten Förderung an Rügener Regionalen Schulen (Abschnitt 3.2.1) zeigt sich, dass nicht in allen Schulen/Klassen *Förderung im Rahmen der FE II* in der in der getroffenen Konzeptvereinbarung zukünftig vorgesehenen Intensität umgesetzt wurde. Dieser Mangel entstand vermutlich häufig durch schulorganisatorische Gründe, wie bspw. erhöhte Krankenstände bzw. den damit verbundenen Vertretungsplänen, in denen Förderstunden zugunsten der Unterrichtsversorgung von Klassen gestrichen wurden.

- Förderbedarfen, die zusätzlich zu förmlich festgestellten Diagnosen auftraten (z. B. Probleme in Mathematik bei LRS, LS, RS oder sonderpädagogischen Förderbedarf esE) wurde weder auf FE II noch FE III entsprochen, was für eine mangelnde Berücksichtigung von komorbiden Störungen innerhalb der Förderpraxis spricht.
- Die Befunde der Fragebogenstudie zu den Förderstrukturen an den Regionalen Schulen der Insel Rügen (Abschnitt 3.2.1) deuten zudem darauf hin, dass die *Förderung auf der FE III* ausschließlich Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen vorbehalten blieb. Kinder, die „nur“ Teilleistungsstörungen aufwiesen, erhielten demnach keine sonderpädagogische Förderung in dem betroffenen Bereich bzw. den betroffenen Bereichen, die jedoch auch dringend für diese Kindergruppe angezeigt wäre.
- Die *Förderung mathematischer Kompetenzen* stellt vermutlich auch ein fachliches Problem in den Schulen dar. Bei Lehrkräften Regionaler Schulen könnte dies in fehlenden Kenntnissen methodisch-didaktischer Aspekte des Mathematikunterrichts auf Niveau der Grundschule begründet sein. Die Förderung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten stand vermutlich nicht im Fokus ihrer universitären Ausbildung. Hinzu kommt, dass es für die Förderung mathematischer Kompetenzen eher Materialien auf Grundschulniveau gibt und weniger für den Bereich der Sekundarstufe I. Materialien für fünfte Klassen, in denen bei einem entsprechenden Förderbedarf Inhalte der Grundschulmathematik systematisch als Lernvoraussetzung für weiterführende Inhalte der Klasse 5 wiederholt werden, liegen aktuell nicht vor. Inwieweit die verwendeten Fördermaterialien der Unterrichtswerke für die fünften Klassen ausreichende vorbereitende Übungen beinhalten, sollte geprüft werden.
- Zum zuvor benannten Aspekt muss weiterhin angeführt werden, dass in vielen untersuchten Fällen akademische Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen sowie zum großen Teil kombiniert mit Förderbedarfen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vorkommen. *Umfassende Problemlagen von Schülerinnen und Schülern* stellen in einem Fachlehrersystem eine besonders hohe Herausforderung für die Lehrkräfte dar, der schwierig zu entsprechen ist.

Insgesamt ist zu vermuten, dass die Förderarbeit in einem mehrere Ebenen umfassenden Fördersystem (Mehrebenenprävention) in den Regionalen Schulen der Insel Rügen im Schuljahr 2014/15 – aus verschiedenen Gründen – nur teilweise fachlich angemessen durchgeführt wurde. Insofern scheint noch Potenzial zur Intensivierung und Optimierung der Förderarbeit vorhanden sein. Bei zukünftig laut Zielvereinbarung 2015 sechs bis acht Förderstunden pro Klasse besteht bei einer geschickten Ressourcenverwendung durchaus eine Chance, für durchschnittlich ca. drei Kinder mit deutlichen Förderbedarfen in drei Bereichen und drei Kinder mit einem deutlichen Förderbedarf in einem oder in zwei Bereichen (pro Schule) ein angemessenes Fördersystem zu realisieren. Neben der Frage nach einer zielfdienlichen Gruppenzuweisung und Organisation der Förderung spielt vermutlich vor allem aber auch die inhaltliche Ausgestaltung der Förderangebote im Bereich Mathematik eine zentrale Rolle, bei der zukünftigen Entwicklung des Fördersystems an Regionalen Schulen. Während für die Steigerung der Lesefertigkeit und des sinnentnehmenden Lesens sowie der Rechtschreibung angemessene Förderkonzepte und –materialien (z. B. die Programme „Wir werden Lesedetektive“ von Rühl & Souvignier, 2006 oder „Lesen macht stark“ der Projektgruppe „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“) vorliegen, sind im Bereich Mathematik keine Programme für den Sekundarbereich zu verzeichnen, die ausreichende Übungen im Anschluss an das (Grundschul-)Leistungsniveau für (sonder-) pädagogisch förderbedürftige Kinder beinhalten. Die diagnostischen und Förderkompetenzen der

Mathematiklehrkräfte an Grund- und an Regionalen Schulen sollten durch Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungs- und Coaching-Angebote gesteigert werden. Qualitätskriterien eines lückenschließenden Förderunterrichts sollten erarbeitet werden. Entsprechende Fortbildungen für Regionalschullehrkräfte zur Steigerung rechtschriftlicher Kompetenzen sind außerdem wünschenswert. Zeitnah sollten im Sinne der Zielvereinbarungen – soweit noch nicht vorhanden - folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Absicherung des Förderunterrichts, trotz eines krankheitsbedingten Ausfalls von Lehrkräften,
- Zugang für alle Kinder mit niedrigen Schulleistungen (PR < 25 in einem Verfahren der Lernverlaufsdagnostik) für die FE II,
- Zugang für alle Kinder mit deutlichen Schulleistungsproblemen (PR < 10 in einem Verfahren der Lernverlaufsdagnostik) zu der FE III,
- Regelmäßige Fallbesprechungen und Förderplanungen im Team und hierbei zwischen Fachlehrkräften koordinierte unterrichtsintegrierte Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit emotional sozialen Entwicklungsproblemen (FE II),
- Erweiterung des Arbeitsauftrages der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen um einen Beratungsauftrag bei der Erstellung von Förderplänen bei deutlichen Schulleistungsrückständen (PR < 10),
- Fortbildungsangebote für Mathematiklehrerinnen und –lehrer, die in fünften und sechsten Klassen unterrichten, zu Inhalten der Grundschulmathematik und der sonderpädagogischen Förderung bei Rechenschwächen bzw. Lernbeeinträchtigungen im mathematischen Bereich (LimB).

Trotz des aufgezeigten Bedarfs an Optimierung des Fördersystems an Rügener Regionalen Schulen und vermutlich auch an einigen Grundschulen der Insel Rügen soll nicht außer Acht gelassen werden, dass aufgrund der vergleichsweise eher geringen Häufigkeiten von Kindern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen gute Chancen bestehen, eine angemessene wohnortnahe Beschulung an Regionalen Schulen für diese Kinder zu realisieren. Fischbach et al. (2013) berichten in einer methodisch hochwertigen Studie, die Grundschülerinnen und Grundschüler mehrerer Bundesländer umfasste, von einer Häufigkeit von Kindern mit Lernschwächen (definiert über Prozentränge PR < 16 in Schulleistungstests bei gleichzeitig zumindest durchschnittlicher Intelligenz) von 23.3 %. Unter Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit einer unterdurchschnittlichen intellektuellen Leistungsfähigkeit liegt die Prävalenz von Lernschwächen bei 32.8 % (S. 69). Diese Häufigkeitsangabe subsumiert Kinder mit Lernschwächen, Teilleistungsstörungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen (außer sonderpädagogisch förderbedürftige Kinder ohne Schulleistungsprobleme, also z. B. seh- oder hörgeschädigte oder körperbehinderte Kinder mit unauffälligen oder guten Schulleistungen oder entsprechenden esE-Fälle). Die untersuchten 55 Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen auf Rügen weisen Lernschwächen, einen Präventionsbedarf im Bereich esE, Teilleistungsstörungen oder sonderpädagogische Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen oder esE auf. Die Gruppe umfasst „nur“ 11.7 % der 472 Fünftklässler auf Rügen und damit erheblich weniger förderbedürftige Kinder als dies in Anbetracht einschlägiger Prävalenzangaben und der Häufigkeit von förderbedürftigen Kindern in z. B. der Region Stralsund (ca. 21 %) zu erwarten wäre. Diese Häufigkeitsangaben sprechen in Verbindung mit weiteren Evaluationsergebnissen zur Förderarbeit an Rügener Grundschulen für ein funktionierendes Fördersystem (Voß et al., 2015), wobei, in Anbetracht der in diesem Bericht dargestellten Teilstudie 1, vermutlich an einigen Schulen die Förderung im Bereich Mathematik noch nicht ausreichend ist. Für eine angemessene Fortsetzung der

Förderarbeit der Grundschulen in fünften Klassen an Rügener Regionalen Schulen sprechen die nachgewiesenen *Lernfortschritte* im Verlauf der fünften Klasse in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung, allerdings nicht die erzielten Ergebnisse im Bereich Mathematik. Der *Leistungsstand* der förderbedürftigen Kinder im Bereich der Rechtschreibung und Mathematik fordert zu erheblichen Förderanstrengungen auf. Insofern sind die Zielvereinbarungen, die im Anschluss an das Schuljahr 2014/15 getroffen wurden, inhaltlich zu begrüßen, denn sie systematisieren und intensivieren die begonnene Förderarbeit. Es gilt sie angemessen umzusetzen und durch Fortbildungen gezielt zu unterstützen.

Literatur

- Bless, G. (2006). Sitzenbleiben - eine vertretbare Maßnahme? Ergebnisse einer Schweizer Studie. *Schul-Management*, 37 (3), 16-18.
- Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2005). Klassenwiederholung. Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf soziale und emotionale Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 297-311.
- Blossfeld, H.-P., Maurice, J. v. & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland. NEPS Working Paper No. 1*. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/inbil/Publikationen/Working-Papers/WP_1.pdf [14.01.2016].
- Burns, M. K., Appleton, J. J. & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-Analytic Review of Responsiveness-To- Intervention Research: Examining Field-Based and Research-Implemented Models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23 (4), 381–394.
- Chen, X., Liu, C., Zhang, L., Shi, Y. & Rozelle, S. (2009). Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Educational Development*, 30, 544-559.
- Demski, D. & Liegmann, A. B. (2014). Klassenwiederholungen im Kontext von Schul- und Berufsbiographien. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 173-189). Münster: Waxmann.
- Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2010). Das Rügener-Integrations-Modell (RIM). *Gemeinsam leben*, 19 (3), 162-167.
- Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). *Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI)*. Rostock: Universität Rostock.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2007). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fox, A. (2011). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Fritz, A., Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). *Kalkulie – Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Gölitz, D., Roick, T. & Hasselhorn, M. (2006). *Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. Online verfügbar unter: <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=German>. Zugriff am 19.01.2016.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013). *Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Granzer, D., Reiss, K., Winkelmann, H., Robitzsch, A., Köller, O. & Walther, G. (2008). *Bildungsstandards: Kompetenzen überprüfen. Mathematik Grundschule Klasse 3/4*. Berlin: Cornelsen.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Marten, K., Schöning, A., Sikora, S. & Voß, S. (2015). *Das Rügener Inklusionsmodell. Konzeption einer inklusiven Grundschule nach dem Response-to-Intervention-Ansatz (Stand 2015)*. Universität Rostock: Rostock.
- Hartke, B., Koch, K. & Blumenthal, Y. (2010). *Zur Wirksamkeit des Unterrichts mit schulisch gefährdeten Kindern in den Grundschulklassen und in Diagnoseförderklassen (DFK) – Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Bericht zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts „Primarstufe“ – Teil II*. Rostock: Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Hartke, B., Urban, R. & Blumenthal, Y. (2013). *Schulische Einschätzung des Verhaltens Online (SEVO)*. Zugriff am 26.01.2016. Online verfügbar unter: <http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de>.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hughes, C. & Dexter, D. D. (o. J.). *Field Studies of RTI Programs, Revised*. Online verfügbar unter: <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs>. Zugriff am 19.01.2015.
- Jimerson, S. R. (1999). On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence. *Journal of School Psychology, 37* (3), 243–272.
- Jimerson, S. R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997). A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention. *Journal of School Psychology, 35* (1), 3-25
- Krajewski, K., Küspert, P., Schneider, W. & Visé, M. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, J. & Tillmann, K.-J. (2006). „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. *Schulverwaltung Spezial, 4*, 6-9.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, J. H. (2014). Rechenschwäche. G. W. Lauth, M. Grünke, J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 43 – 55). Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K. (2010). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung*. Rostock: Universität Rostock.
- Mahlau, K., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik, 3*.
- Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S. & Hartke, B. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein, U. (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests & Trends, NF Bd. 12., S. 101-125). Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 11*, 464-472.
- Mannhaupt, G. (2006). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Berlin: Cornelsen.

- Marten, K. & Blumenthal, Y. (2014). *Soziometrischer Fragebogen*. Rostock: Universität Rostock
- May, P. & Bennöhr, J. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS). Handbuch*. Berlin: Cornelsen.
- May, P. (2001). *Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 1 bis 9 (HSP 1-9)*. Stuttgart: vpm.
- McCoy, A. R. & Reynolds, A. J. (1999). Grade Retention and School Performance: An Extended Investigation. *Journal of School Psychology, 37* (3) 273–298.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV (HAWIK-IV)* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Metz, D. & Fröhlich, L. P. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10)*. München: Hogrefe.
- Projektgruppe „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark (2009). *Lesen macht stark*. Berlin: Cornelsen.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Roick, T., Göllitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). *Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DEMAT 3+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 44*, 255–270.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (DERET 1-2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (1998). Sitzenbleiben. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 465-469). Weinheim: Beltz.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Ehlers, K., Mahlau, K. & Hartke, B. (2012). *Erste Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ – Ein Zwischenbericht*. Online verfügbar unter: http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/10.1.RIM-Zwischenbericht_2012.pdf. Zugriff am 19.01.2015.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2013). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach drei Schuljahren*. Online verfügbar unter: http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/10.2.RIM-Zwischenbericht_2013.pdf. Zugriff am 19.01.2015.
- Voß, S., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). Inklusiver Mathematik- und Deutschunterricht im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik, 3*.

- Voß, S., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. Online verfügbar unter: <http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/RIM-Evaluationsbericht2015-druck.pdf>, Zugriff am: 14.01.2016.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2016). *Evaluationsergebnisse des Projektes „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3.
- Voß, S., Sikora, S. & Hartke, B. (2015). Was heißt hier Evidenzbasiert? Kriterien zur wissenschaftlich begründeten Auswahl von Materialien für den Mathematikunterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 85-101.
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1* (5., revidierte Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wu, W., West, S. W. & Hughes, J. N. (2007). Short-term effects of grade retention on the growth rate of Woodcock–Johnson III broad math and reading scores. *Journal of School Psychology*, 46, 85–105.
- Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|----|
| Tabelle 1. | Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente..... | 12 |
| Tabelle 2. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern zum Ende der Klassenstufe vier, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten..... | 16 |
| Tabelle 3. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Rügener Schülerinnen und Schülern über die Klassenstufe vier, die im Schuljahr 2014/15 die vierte Klassenstufe wiederholten, im Einzelfall | 19 |
| Tabelle 4. | Darstellung der Gruppe von Stralsunder Kindern zum Ende der Klassenstufe vier, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten bzw. zeitweise eine DFK besuchten..... | 20 |
| Tabelle 5. | Mittelwertvergleich der untersuchten Gruppen ohne Berücksichtigung der Lernausgangslage | 22 |
| Tabelle 6. | Gruppen von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen der Insel Rügen am Ende der Klasse 5 | 27 |
| Tabelle 7. | Übersicht über die eingesetzten Testverfahren zur Erfassung der Schülervariablen..... | 29 |
| Tabelle 8. | Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente..... | 30 |
| Tabelle 9. | Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Kindergruppen auf den Förderebenen II und III | 34 |
| Tabelle 10. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall | 36 |
| Tabelle 11. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall..... | 37 |
| Tabelle 12. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall | 38 |
| Tabelle 13. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtreibstörung (LRS) im Einzelfall..... | 39 |
| Tabelle 14. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall | 39 |
| Tabelle 15. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall..... | 40 |
| Tabelle 16. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall..... | 41 |
| Tabelle 17. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall..... | 42 |
| Tabelle 18. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen | 43 |
| Tabelle 19. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung der Insel Rügen | 45 |

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabelle 20. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) | 48 |
| Tabelle 21. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)..... | 49 |
| Tabelle 22. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Lesestörung (LS)..... | 51 |
| Tabelle 23. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS)..... | 53 |
| Tabelle 24. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten..... | 55 |
| Tabelle 25. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit Präventionsbedarf..... | 57 |
| Tabelle 26. | Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Kinder mit Lernzeitverlängerungen in den Regionen Rügen und Stralsund | 60 |
| Tabelle 27. | Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen | 63 |
| Tabelle 28. | Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Rügener Kinder mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen..... | 66 |
| Tabelle 29. | Klassifikationsschema zur Prognosestellung in Bereich emotional-soziale Entwicklung | 89 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------------|--|----|
| Abbildung 1. | Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten..... | 15 |
|--------------|--|----|

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------|--|
| AEFB | Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010a) |
| CFT 1 | Grundintelligenztest Skala 1 (Weiß & Osterland, 1997) |
| CFT 20-R | Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008) |
| d | Effektstärke |
| DEMAT 1+ | Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (Krajewski, Küspert, Schneider & Visé 2002) |
| DEMAT 2+ | Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (Krajewski, Liehm & Schneider, 2004) |
| DEMAT 3+ | Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (Roick, Gölitz & Hasselhorn, 2004) |
| DEMAT 4 | Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Gölitz, Roick & Hasselhorn, 2006) |
| DEMAT 5 | Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013) |
| DERET 1-2+ | Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (Stock & Schneider, 2008) |
| DERET 3-4+ | Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008) |
| DFK | Diagnoseförderklasse |
| ELFE 1-6 | Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006) |
| esE | emotional-soziale Entwicklung |
| F | Prüfgröße bei Varianzanalysen |
| FE I | Förderebene I (Klassenunterricht mit allen Schülerinnen und Schülern durch die Grundschullehrkraft) |
| FE II | Förderebene II (Kleingruppenförderung für ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler durch die Grundschullehrkraft) |
| FE III | Förderebene III (Kleinstgruppen- und Einzelfallförderung für ca. 5 % der Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Lern-, Verhaltens- und/ oder Sprachauffälligkeiten durch die Sonderpädagogin bzw. den Sonderpädagogen) |
| FEES 1-2 | Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2004) |
| FEES 3-4 | Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003) |
| HAWIK-IV | Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV (Petermann & Petermann, 2010) |
| HSP 5 B | Hamburger Schreib-Probe für die fünfte Klasse – Basisanforderungen (May, 2001) |

| | |
|----------|---|
| HST | Gruppenbezeichnung für die Hansestadt Stralsund |
| Kalkulie | Kalkulie - Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) |
| LimB | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich |
| LRS | Lese-Rechtschreibstörung |
| LS | Lesestörung |
| M | Mittelwert |
| MSVK | Marburger Sprachverständnistest für Kinder (Elben & Lohaus, 2000) |
| MÜSC | Münsteraner Screening (Mannhaupt, 2006) |
| M-V | Mecklenburg-Vorpommern |
| MZP | Messzeitpunkt |
| N | Stichprobenumfang |
| p | Signifikanzwert des Mittelwertvergleichs |
| PISaR | Präventive und Integrative Schule auf Rügen |
| PR | Prozentrang |
| RIM | Rügener Inklusionsmodell |
| RS | isolierte Rechtschreibstörung |
| RTI | Response to Intervention |
| RÜG | Gruppenbezeichnung für die Insel Rügen |
| RW | Rohwert |
| SD | Standardabweichung |
| SDQ | Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005) |
| SET 5-10 | Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann, Metz & Fröhlich, 2010) |
| SEVO | Schulische Einschätzung des Verhaltens online (Hartke, Urban & Blumenthal, 2013) |
| SFB esE | festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung |
| SFB L | festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen |
| T | T-Wert |
| TROG-D | Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (Fox, 2011) |
| UT BZF | Untertest Buchstaben-Zahlenfolgen |

| | |
|--------|--|
| UT ZN | Untertest Zahlen nachsprechen |
| UT | Untertest |
| WLLP | Würzburger Leise Leseprobe (Küspert & Schneider, 1998) |
| WLLP-R | Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) |
| ZDS | Zentraler Fachdienst für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern |

Autorenverzeichnis

Dr. Stefan Voß

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
stefan.voss3@uni-rostock.de

Katharina Marten, M. A.

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
katharina.marten@uni-rostock.de

Dr. Yvonne Blumenthal

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
yvonne.blumenthal2@uni-rostock.de

Dr. Kathrin Mahlau

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
kathrin.mahlau@uni-rostock.de

Simon Sikora

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
simon.sikora@uni-rostock.de

Prof. Dr. Bodo Hartke

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
bodo.hartke@uni-rostock.de

Anhang

Klassifikationsschema zur Prognosestellung in Bereich emotional-soziale Entwicklung

Tabelle 29. Klassifikationsschema zur Prognosestellung in Bereich emotional-soziale Entwicklung

| Prognose zum Förderbedarf | Klassifikation im SDQ | Sozialer Status aufgrund der soziometrischen Befragung |
|--|-----------------------|--|
| - | Normal | beliebt |
| - | Normal | durchschnittlich |
| - | Normal | kontroversiell |
| - | Normal | vernachlässigt |
| Präventionsbedarf esE | Normal | abgelehnt |
| Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | beliebt |
| Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | durchschnittlich |
| Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | kontroversiell |
| Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | vernachlässigt |
| Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | abgelehnt |
| Präventionsbedarf esE | Auffällig | beliebt |
| Präventionsbedarf esE | Auffällig | durchschnittlich |
| Präventionsbedarf esE | Auffällig | kontroversiell |
| Präventionsbedarf esE | Auffällig | vernachlässigt |
| SFB esE | Auffällig | abgelehnt |
| Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert) | Normal | - |
| zumindest Präventionsbedarf esE | Grenzwertig | - |
| zumindest Präventionsbedarf esE | Auffällig | - |
| zumindest Präventionsbedarf esE | - | abgelehnt |
| Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert) | - | beliebt |
| Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert) | - | durchschnittlich |
| evtl. Präventionsbedarf esE | - | kontroversiell |
| evtl. Präventionsbedarf bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf esE | - | vernachlässigt |

Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 5. Klassen

«Schule» «Klasse»

Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 5. Klassen

1. Angaben zu den Förderstunden

Bezogen auf die Klasse «Klasse»

Wie viele Förderstunden aus dem Pool **der Regelschullehrkräfte** je Woche standen für **Ihre Klasse** «Klasse» zur Verfügung?

Mathematik ___ Förderstunde(n)/ Woche

Deutsch ___ Förderstunde(n)/ Woche

Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin «Code»

«Name» 

Wie viele Förderstunden aus dem Pool **der Regelschullehrkräfte** je Woche standen für **den Schüler/ die Schülerin** zur Verfügung?

Mathematik ___ Förderstunde(n)/ Woche

Deutsch ___ Förderstunde(n)/ Woche

Wie viele Förderstunden aus dem Pool **des Sonderpädagogen/ der Sonderpädagogin** je Woche standen für **den Schüler/ die Schülerin** zur Verfügung?

Mathematik ___ Förderstunde(n)/ Woche

Deutsch ___ Förderstunde(n)/ Woche

Sonderpädagogische Förderung emotional-soziale Entwicklung ___ Förderstunde(n)/ Woche

2. Angaben zum Förderprozess

Förderentscheidung

| | | | |
|--|--------------------------------|--|---|
| Finden regelmäßige Teamberatungen zu Förderentscheidungen statt? | | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, in welchem zeitlichen Rhythmus? | | <input type="checkbox"/> wöchentlich | <input type="checkbox"/> 14tägig |
| | | <input type="checkbox"/> anderer Rhythmus: _____ | |
| Wer wird in die Förderentscheidungen einbezogen? | | | |
| • Sonderpädagoge/in | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • PmsA | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Integrationshelfer/in | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Schulsozialarbeiter/in | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Schulpsychologe/in | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Schulleiter/in | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Eltern des Kindes | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> nicht vorhanden |
| • Weitere Personen (Wer?) | <input type="checkbox"/> immer | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> nie |
| Welche Kriterien fließen in die Förderentscheidungen ein? | | | |
| | | | |

Förderplanung

| | | | |
|--|--|-----------------------------|-------------------------------|
| Wird für den Schüler/ die Schülerin ein individueller Förderplan schriftlich geführt (in Text-, Stichpunkt- oder in Tabellenform)? | | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, was wird in diesem Förderplan festgehalten? | | | |
| | | | |
| Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich Lesen? | | | |
| | | | |
| Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich Rechtschreibung? | | | |
| | | | |
| Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich Mathematik? | | | |
| | | | |

«Schule» «Klasse»

Förderarbeit

| | |
|--|--|
| <p>In welcher Form findet die Förderarbeit durch Sie oder eine andere Lehrkraft mit der Schülerin/ dem Schüler statt?</p> <p>Bezogen auf die Fördergruppe <input type="checkbox"/> vorwiegend in Kleingruppen <input type="checkbox"/> vorwiegend in Einzelförderung</p> <p>Bezogen auf den Zeitpunkt <input type="checkbox"/> vorwiegend parallel zum Unterricht <input type="checkbox"/> vorwiegend zusätzlich zum Unterricht</p> <p>Bezogen auf die involvierten Personen <input type="checkbox"/> ausschließlich Regelschullehrkraft <input type="checkbox"/> zusammen mit weiteren Personen (Wer?)</p> | |
| <p>In welcher Form findet die Förderarbeit durch den Sonderpädagogen/ die Sonderpädagogin mit der Schülerin/ dem Schüler statt?</p> <p>Bezogen auf die Fördergruppe <input type="checkbox"/> vorwiegend in Kleingruppen <input type="checkbox"/> vorwiegend in Einzelförderung</p> <p>Bezogen auf den Zeitpunkt <input type="checkbox"/> vorwiegend parallel zum Unterricht <input type="checkbox"/> vorwiegend zusätzlich zum Unterricht</p> <p>Bezogen auf die involvierten Personen <input type="checkbox"/> ausschließlich Sonderschullehrkraft <input type="checkbox"/> zusammen mit weiteren Personen (ggf. mit wem?)</p> | |
| <p>Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Lesen?</p> | |
| <p>Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Rechtschreibung?</p> | |
| <p>Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Mathematik?</p> | |

3. Angaben zum eingesetzten Material

Bereich Deutsch (Lesen und Rechtschreiben)

| | |
|--|---|
| Welches Lehrwerk nutzen Sie im Bereich Deutsch (Lesen und Rechtschreiben) im regulären Unterricht? | |
| Nutzen Sie ein anderes Lehrwerk für Kinder mit festgestellten Förderbedarfen (Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen, pädagogische Förderbedarfe LRS, RS, LS) | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesen Kindern ein? | |
| Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung leistungsschwacher Schüler im Bereich Deutsch? | |

Bereich Mathematik

| | |
|--|---|
| Welches Lehrwerk nutzen Sie im Bereich Mathematik im regulären Unterricht? | |
| Nutzen Sie ein anderes Lehrwerk für Kinder mit festgestellten Förderbedarfen (Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen, pädagogischer Förderbedarf Dyskalkulie) | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesen Kindern ein? | |
| Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung leistungsschwacher Kinder im Bereich Mathematik? | |

«Schule» «Klasse»

4. Angaben zu weiteren Hilfen

| |
|--|
| Welche weiteren Hilfen werden zur Förderung des Schülers/ der Schülerin genutzt? |
|--|

5. Angaben zur Lernverlaufsdokumentation

| | |
|--|---|
| Nutzen Sie im Bereich Deutsch (Lesen) regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe der Kinder zu dokumentieren? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? | |
| Falls ja, wie oft im Schuljahr setzen Sie das oben genannte Verfahren ein und wann? | |
| Nutzen Sie im Bereich Deutsch (Rechtschreiben) regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe der Kinder zu dokumentieren? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? | |
| Falls ja, wie oft im Schuljahr setzen Sie das oben genannte Verfahren ein und wann? | |
| Nutzen Sie im Bereich Mathematik regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe der Kinder zu dokumentieren? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? | |
| Falls ja, wie oft im Schuljahr setzen Sie das oben genannte Verfahren ein und wann? | |
| Nutzen Sie zur Dokumentation der Leistungs- und Entwicklungsdaten der Kinder den Lernfortschrittserver (www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de) der Universität Rostock? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls nein, wie ordnen Sie die Leistungs- und Entwicklungsdaten Ihrer Schüler und Schülerinnen? | |

«Schule» «Klasse»

6. Angaben zum Nutzen von Unterrichtsberatung

| | |
|--|---|
| Haben Sie bereits die Möglichkeit des Besuchs einer Praxisbegleitung in Anspruch genommen? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, fand dies in regelmäßigen Abständen statt? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls ja, empfanden Sie die Kooperation als hilfreich? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |

7. Angaben zur Beurteilung des Fördererfolges

| | |
|--|---|
| Haben Sie in diesem Schuljahr (14/15) bei der Schülerin/ dem Schüler Fördererfolge erzielt (sichtbar z.B. durch Entwicklungsverläufe oberhalb des Vorjahresniveaus)? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls nein, wie denken Sie, könnte Ihre Förderarbeit optimiert werden? | |