

**Stefan Voß, Anne Hauer, Yvonne Blumenthal, Kathrin Mahlau,  
Simon Sikora & Bodo Hartke**

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

[https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002769](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002769)



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

# Inhalt

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Zusammenfassung</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>1 Einführung</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung während der Zeit des Besuchs der Grundschule in der 5. Klasse der Regionalen Schulen</b> ..... | <b>7</b>  |
| 2.1 Methodik der Evaluation .....   | 9         |
| 2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen .....  | 9         |
| 2.1.2 Untersuchungsgruppen .....  | 9         |
| 2.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung .....   | 9         |
| 2.1.2.2 Befragte Lehrkräfte .....   | 9         |
| 2.1.3 Erhebungsinstrumente .....  | 10        |
| 2.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung .....   | 10        |
| 2.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte .....  | 13        |
| 2.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....  | 14        |
| 2.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung .....   | 14        |
| 2.1.4.2 Lehrerbefragung .....   | 16        |
| 2.2 Ergebnisdarstellung .....   | 16        |
| 2.2.1 Leistungsstand und -entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15 .....                   | 16        |
| 2.2.2 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Kinder mit Lernzeitverlängerung in den Regionalen Schulen .....                                       | 20        |
| <b>3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach sechs Schulbesuchsjahren</b> .....                 | <b>23</b> |
| 3.1 Methodik .....  | 24        |
| 3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen .....  | 24        |
| 3.1.2 Untersuchungsgruppen .....  | 24        |
| 3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen ...  | 24        |
| 3.1.2.2 Befragte Lehrkräfte .....   | 25        |
| 3.1.3 Erhebungsinstrumente .....  | 26        |
| 3.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....  | 26        |
| 3.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte .....  | 28        |
| 3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....  | 28        |
| 3.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....  | 28        |
| 3.1.4.2 Durchführung der Lehrerbefragung .....  | 30        |

|   |    |
|---|----|
| 3.2 Ergebnisdarstellung .....   | 30 |
| 3.2.1 Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit<br>(sonder-)pädagogischen Förderbedarfen zum Ende der sechsten Klassenstufe<br>.....                  | 30 |
| 3.2.1.1 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem<br>sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.....  | 31 |
| 3.2.1.2 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem<br>sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-<br>soziale Entwicklung (esE).....       | 32 |
| 3.2.1.3 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB).....   | 33 |
| 3.2.1.4 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-<br>Rechtschreibstörung (LRS) .....  | 35 |
| 3.2.1.5 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>Lesestörung (LS).....  | 37 |
| 3.2.1.6 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte<br>Rechtschreibstörung (RS) .....   | 38 |
| 3.2.1.7 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.....  | 41 |
| 3.2.1.8 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus<br>Sicht der meldenden Grundschule .....   | 42 |
| 3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler<br>mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im sechsten Schuljahr .....                            | 43 |
| 3.2.2.1 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem<br>sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.....                                  | 44 |
| 3.2.2.2 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem<br>sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-<br>soziale Entwicklung (esE)..... | 45 |
| 3.2.2.3 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB).....   | 46 |
| 3.2.2.4 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>Lese-Rechtschreibstörung (LRS) .....   | 47 |
| 3.2.2.5 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>Lesestörung (LS).....  | 47 |
| 3.2.2.6 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>isolierte Rechtschreibstörung (RS).....  | 48 |
| 3.2.2.7 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose<br>kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.....  | 49 |
| 3.2.2.8 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf<br>aus Sicht der meldenden Grundschule .....   | 50 |
| 3.2.3 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und<br>Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....   | 51 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick.....</b>   | <b>55</b> |
| 4.1 Zusammenfassung der Befunde.....  | 55        |
| 4.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von<br>Lernzeitverlängerungen .....                              | 55        |
| 4.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 .....  | 56        |
| 4.1.2.1 Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen in der sechsten Klasse von<br>Kindern mit Förderbedarfen.....                  | 56        |
| 4.1.2.2 Aspekt 2: Leistungssteigerungen in der sechsten Klasse von Schülerinnen<br>und Schülern mit Förderbedarfen.....             | 59        |
| 4.1.2.3 Aspekt 3: Angaben zur Umsetzung der Förderung in den sechsten Klassen<br>auf Rügen (Fragebogenerhebung der Lehrkräfte)..... | 61        |
| 4.2 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick .....   | 62        |
| 4.2.1 Methodenkritische Aspekte .....   | 62        |
| 4.2.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen beider Studien .....  | 63        |
| 4.2.3 Schlussfolgerungen.....   | 68        |
| <b>Literatur.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis .....</b>  | <b>79</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>  | <b>80</b> |
| <b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>Autorenverzeichnis .....</b>   | <b>83</b> |
| <b>Anhang.....</b>  | <b>85</b> |
| Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung .   | 85        |
| Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen .....   | 86        |
| Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 5. Klassen.....  | 91        |
| Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 6. Klassen.....  | 96        |
| Kurzfragebogen für Förderlehrkräfte zur Förderarbeit in 5. und 6. Klassen .....   | 102       |
| Kurzfragebogen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Förderarbeit in 5. und<br>6. Klassen .....                            | 104       |
| Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen .....  | 106       |
| Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen .....   | 108       |



## Zusammenfassung

---

In *zwei Teilstudien* wurden im Schuljahr 2015/16 die Leistungsstände und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen in fünften (N = 20) und sechsten Klassen (N = 46) an Regionalen Schulen der Insel Rügen untersucht. Diese Kinder wurden in ihrer Grundschulzeit innerhalb der Präventiven Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) nach dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) beschult (Einschulungsjahrgang 2010/11). Die untersuchten Kinder fünfter Klassen wiederholten innerhalb der Grundschulzeit eine Klassenstufe. Innerhalb der Rügener Regionalen Schulen werden die Kinder mit besonderen Förderbedarfen weiterhin inklusiv beschult. Hierzu sollen laut einer Zielvereinbarung mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern u. a. eine Förderung auf mehreren Förderebenen, regelmäßige Lernfortschrittsmessungen und Förderplanungen in Teambesprechungen beitragen. Die Leistungsstände der Fünft- bzw. Sechstklässler wurden mit Schulleistungstest gemessen, die für die jeweilige Klassenstufe geeicht sind (Messung des Leistungsstandes mittels T-Werten). Die Leistungszuwächse im Schuljahr 2015/16 wurden mithilfe der Durchführung von Schulleistungstest der jeweils vorausgegangenen Klassenstufe ermittelt. Hieraus wurden unter Berücksichtigung von Vorjahresergebnissen Effekte der Förderung (d-Werte) ermittelt.

Für die in der *Teilstudie 1* betrachteten 20 Kinder in fünften Klassen lässt sich kein einheitliches Leistungsbild feststellen. 16 der 20 Kinder dieser Gruppe erhielten mindestens auf Förderebene II eine wöchentliche Förderung im Bereich Lernen. Hierzu wurden meist regelmäßige Beratungsgespräche über die Förderung durchgeführt sowie ein schriftlicher Förderplan erstellt. Obwohl die gemittelten Schulleistungen der Kinder mit besonderen Förderbedarfen erwartungsgemäß in einzelnen Bereichen nicht den Anforderungen der Klasse 5 entsprechen (T-Werte zwischen 31 und 41), gelang es, *vertretbare Lernfortschritte* in Mathematik (d = 0.43), Lesen (d = 0.23) und Rechtschreiben (d = -0.29<sup>1</sup>) zu erzielen.

Auch die Kinder mit besonderen Förderbedarfen in der Klasse 6 (*Teilstudie 2*) zeigen ein sehr heterogenes Leistungsbild. Sie erzielten im Mittel ebenfalls *vertretbare Lernfortschritte* in den untersuchten Bereichen (d-Werte zwischen 0.31 und 0.46). Alle Kinder erhielten mindestens auf Förderebene II eine wöchentliche Förderung. Dazu fanden in fast allen Fällen regelmäßige Beratungsgespräche in Teams statt. Insgesamt weisen die Leistungsstände der untersuchten Kinder in Mathematik und im Lesen auf mittelfristig aufholbare (Mathematik T = 40, Lesen T = 40), in der Rechtschreibung auf eher nur langfristig aufholbare Leistungsrückstände (T = 35) hin. Die ermittelten Lernfortschritte im sechsten Schuljahr inklusiver Beschulung sprechen dafür, dass die Kinder mit besonderen Förderbedarfen weiterhin von der auf Rügen praktizierten inklusiven Förderung profitieren. Sowohl in fünften als auch sechsten Klassen weisen allerdings relativ viele Kinder mit Schulleistungsrückständen emotional-soziale Entwicklungsprobleme auf. Das Ziel der weiteren Arbeit an den Regionalen Schulen sollte es sein, den erfolgreichen, eingeschlagenen Weg weiterhin zu optimieren.

---

<sup>1</sup> Da sich der Effekt beim DERET 3-4+ auf Fehlerrohwerte bezieht, stehen negative Effekte für erwünschte Lernfortschritte.





# 1 Einführung

---

Der vorliegende Forschungsbericht analysiert die Lern- und Entwicklungsleistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihres sechsten Schulbesuchsjahres, die während ihrer bisherigen Schulzeit besondere Lern- und Entwicklungsprobleme zeigten. Betrachtet werden Kinder der Insel Rügen, die seit ihrer Einschulung in einer inklusiven Schulkonzeption beschult wurden. Die Entwicklung der untersuchten Probandengruppen wurde in den Vorjahren bereits umfassend dargestellt (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016; Voß, Mahlau et al., 2015).

Die Rahmenbedingungen, unter denen die hier betrachteten Kinder lern(t)en, stellen deutschlandweit eine Besonderheit dar. Es handelt sich um Mädchen und Jungen, die im Schuljahr 2010/11 auf der Insel Rügen eingeschult wurden. Zu diesem Zeitpunkt wurden dort erstmalig die bisher in Mecklenburg-Vorpommern üblichen Beschulungsformen für Schülerinnen und Schüler mit deutlichen Lern- und Entwicklungsproblemen, wie Diagnoseförderklassen (DFK), Sprachheilgrundschulklassen und Lese-Rechtschreibklassen bzw. Leseintensivmaßnahmen, nicht mehr eingerichtet. Stattdessen fand an jeder staatlichen Grundschule eine mehrstufige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen entsprechend einer an der Universität Rostock ausgearbeiteten Konzeption, dem Rügener Inklusionsmodell (RIM), statt (Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2010, 2012; Hartke et al., 2015; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011; Mahlau et al., 2014; Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016; Voß, Diehl, Sikora & Hartke, 2016; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016).

Das RIM, das auch als „Präventive und Integrative Schule auf Rügen“ (PISaR) bezeichnet wird, basiert auf dem US-amerikanischen Response to Intervention-Ansatz (RTI). Wesentliche Kernelemente dieser Konzeption sind a) eine regelmäßige Überprüfung der Lernentwicklung, b) eine Unterrichts- und Förderarbeit auf mehreren Ebenen und c) der Einsatz besonders effektiver Konzepte und Materialien (Hartke & Diehl, 2013; Mahlau et al., 2011; Mahlau et al., 2014; Voß, Marten, Mahlau, Sikora, Blumenthal, Diehl & Hartke, 2016). Empirische Studien haben gezeigt, dass eine systematische Verbindung dieser Elemente in der schulischen Praxis besonders wirksam ist (Hughes & Dexter, o. J.).

Das RIM wurde für den Grundschulbereich konzipiert und in diesem Zeitraum (Schuljahre 2010/2011 bis 2013/2014) umfassend evaluiert. Die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Arbeit an Rügener Grundschulen nach vier Schulbesuchsjahren RIM/PISaR (Voß, Mahlau et al., 2015; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) 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.
- Die Ergebnisse zum Ende der vierten Klasse zeigen, dass weniger Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt haben als in anderen Regionen Mecklenburg-Vorpommerns (Kontrollgruppe Stralsund). So wurde bis zum Ende der vierten Klasse bei 3.8 % der Schülerinnen und Schüler im RIM 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 attestiert (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 Schüler 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 Rügener Kinder mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung zeigt im Kontrollgruppenvergleich tendenziell günstigere Ergebnisse in den erfassten Schulleistungs- und Entwicklungsständen.

Im Schuljahr 2014/15 wurde dieser inklusiv unterrichtete Jahrgang an den Regionalen Schulen Rügens aufgenommen. Damit entstand eine Übergangsphase, in der erste Erfahrungen mit Elementen des RIM/der PISaR an Regionalen Schulen gesammelt wurden. Die Regionalschullehrkräfte der damaligen fünften Klassen erhielten zur Vorbereitung auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen Fortbildungen durch das IQ M-V. Grundlegende konzeptionelle Elemente der Arbeit in Regionalen Schulen wurden in einer „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (s. Anhang S. 86) mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern im Juni 2015 festgehalten. In dieser Zielvereinbarung finden sich wesentliche Elemente des RIM wieder (Mehrebenenprävention, Lernfortschrittdokumentation, Kooperation von Sonder- und Regelschullehrkräften mit definierter Aufgabenteilung), aber auch Modifikationen, die z. B. die Auswahl von Materialien betreffen. Die Zielvereinbarung und die darin enthaltenen verbindlich umzusetzenden Fördererlemente gelten seit dem Schuljahr 2015/2016, dem sich auch dieser Forschungsbericht widmet. Bis dahin gestaltete sich der Auf- und Ausbau eines Unterstützungssystems für Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an den Regionalen Schulen unterschiedlich (s. dazu genauer in Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016).

Die im Vorjahresbericht (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) 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. So zeigten 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“ (s. Anhang S. 86) bereits im Schuljahr 2014/15 in der schulischen Praxis umgesetzt wurden.

Es zeigte sich vor allem, dass die Praxis der Fördergruppenzuweisung bzw. der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Förderbedarfen (Förderbedarf in zumindest drei Bereichen) innerhalb des Konzeptelements Mehrebenenprävention noch zu optimieren war.

Die Evaluationsergebnisse zum fünften Schuljahr (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) zeigen, dass die Leistungsstände der Gesamtgruppe der Kinder mit besonderen Förderbedarfen je nach Lernbereich im (weit)unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich ( $T_{\text{Mathematik}} = 37$ ;  $T_{\text{Rechtschreibung}} = 35$ ;  $T_{\text{Lesen}} = 44$ ) in Relation zu bundesweiten Normen für fünfte Klassen lagen. Im Mittel erzielte diese Kindergruppe in allen Bereichen sichtbare Lernfortschritte auf dem Niveau der vierten Klasse. Die größten Lerneffekte zeigten sich in den Bereichen Lesen ( $d = 0.50$ ) und Rechtschreibung ( $d = -0.47^2$ ). In Mathematik war dagegen ein geringerer Effekt ( $d = 0.29$ ) zu verzeichnen. Hinsichtlich der aus den Leistungsständen abgeleiteten Prognosen bestanden in fast allen Bereichen deutliche Differenzen zu den Diagnosen durch den Zentralen Dienst für Schulpsychologie und Diagnostik (ZDS). Insgesamt zeigten sich keine einheitlichen Leistungs- und Entwicklungsprofile in dieser Kindergruppe mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen.

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 und emotional-soziale Entwicklung am Ende des Schuljahres 2015/16, und damit der Weiterführung des Umgangs mit den Herausforderungen im Kontext von Inklusion in Anlehnung an das RIM bzw. den RTI-Ansatz. Zudem wird in einer vorangestellten ersten Teilstudie der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende der fünften Klasse betrachtet, die innerhalb der Grundschulzeit 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 sowie -entwicklungen der Rügener 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 den Umgang und die Praxis der Rügener Regionalen Schulen mit den Herausforderungen im Kontext von Inklusion und stellt die *Lernentwicklung* der Rügener Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf oder einer vom Zentralen Dienst für Schulpsychologie und Diagnostik (ZDS) festgestellten Teilleistungsstörung an Regionalen Schulen dar. Zum anderen hebt diese Teilstudie auf die *Leistungsstände* dieser Kinder nach sechs 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.

---

<sup>2</sup> Da sich der Effekt beim DERET 3-4+ auf Fehlerrohwerte bezieht, stehen negative Effekte für erwünschte Lernfortschritte.



## **2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung während der Zeit des Besuchs der Grundschule in der 5. Klasse der Regionalen Schulen**

---

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 auszugleichen und so der Manifestation schulischer Minderleistungen vorgebeugt werden.

Daten der Europäischen Kommission (2011) belegen hohe Häufigkeiten von Klassenwiederholungen oder anderen 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 lernzeitverlängernde Maßnahmen in der Grundschulzeit vor (ca. 4 bis 5 %).

Als Extrakt der nationalen sowie internationalen Befundlage zur Wirksamkeit lernzeitverlängernder Maßnahmen (zusammenfassend Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016; Blumenthal, Voß, Tresp & Koch, 2016) ist 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 Mittelwertvergleichen, bei denen repetierende Gruppen von Schülerinnen und Schülern 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 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 (also trotz Präventionsgutachten und anschließend angepasster Förderung auf der Förderebene III keine Annäherung an Mindestleistungsstände der Klasse erfolgte).

Eine Klassenwiederholung ist damit als eine der letzten Möglichkeiten 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 (Hartke et al., 2015) bezogen auf die Förderarbeit greifen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Erkenntnisse über Klassenwiederholungen allgemein und der Daten bis zum Ende des Schuljahres 2013/14 wurde geprüft, ob das RIM zu vertretbaren Leistungsständen für Kinder, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, führt und Klassenwiederholungen somit in Einzelfällen durchaus eine erfolgsversprechende Fördermaßnahme innerhalb von RTI-Strukturen sind. Diese Frage konnte bisher nicht eindeutig beantwortet werden, da sich nach Betrachtung der Lern- und Entwicklungsprofile dieser Kinder kein einheitliches Leistungsbild feststellen ließ. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Leistungen trotz meist durchschnittlicher Intelligenz in einigen Lernbereichen eher schwach ausgeprägt waren (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016).

Ausgehend von den erhobenen Schülerleistungsdaten und den Richtlinien des ZDS (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015) erschien die Empfehlung der Klassenwiederholung zumindest in sechs der 23 Fälle, auch rückwirkend betrachtet, gerechtfertigt. 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 zwar grundsätzlich nicht angezeigt (s. o.), kann aber im Einzelfall pädagogisch vertretbar sein.

Nachfolgend wird der Übergang der Kinder mit einer Lernzeitverlängerung in die Regionalen Schulen betrachtet. Dazu werden, im Anschluss an Angaben zur Methodik der Evaluation, der Leistungsstand sowie die Lernfortschritte wiedergegeben. Des Weiteren werden die Förderstrukturen und ihre Umsetzung an den Regionalen Schulen beschrieben.

## **2.1 Methodik der Evaluation**

### **2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen**

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

- F1-1 Wie ist der Leistungsstand der Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, am Ende der 5. Klasse der Regionalen Schulen?*
- F1-2 Haben die Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, von der Klassenwiederholung profitiert, sind also deutliche Lernfortschritte in der 5. Klasse gegeben?*
- F1-3 Gelingt es den Regionalen Schulen, die beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems auch für Kinder mit Lernzeitverlängerung umzusetzen?*

### **2.1.2 Untersuchungsgruppen**

#### **2.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung**

Auf Basis von Angaben der Grundschulen ergab sich bis zum Ende der Grundschulzeit für den Projektjahrgang „Rügener Inklusionsmodell/ Präventive und Integrative Schule auf Rügen“ – 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 anderen drei Kindern handelt es sich um Zuzüge, also Schülerinnen und Schüler, welche nicht ursprünglich zum Projektjahrgang des Rügener Inklusionsmodells gehörten.

Bedingt durch Wegzüge konnten für den vorliegenden Bericht die Daten von 20 der 26 Kinder aus 13 Klassen von acht Regionalen Schulen analysiert werden. Dabei handelt es sich um N = 12 Jungen (60.0 %) und N = 8 Mädchen (40.0 %) mit einem Durchschnittsalter von 12;7 Jahren (SD = 0;5) zum Ende des Schuljahres 2015/16.

#### **2.1.2.2 Befragte Lehrkräfte**

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern die in der Konzeptvereinbarung (vgl. Kapitel 3, S. 23) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2015/16 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller 20 Kinder mit Lernzeitverlängerung befragt worden. In 13 von 18 fünften Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen wird mindestens ein Kind mit Lernzeitverlängerung unterrichtet. Von 18 der 20 untersuchten Kinder liegen Angaben vor, der Rücklauf beträgt somit 90.0 %. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also

aussagekräftig. Lediglich der Fragenbereich zur Förderebene III wies Lücken in der Beantwortung auf.

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte befragt, welche die Förderung auf den Förderebenen II bzw. III durchführen. Diese im Folgenden als Förderlehrkräfte bezeichneten Pädagoginnen und Pädagogen sind Regelschullehrkräfte mit besonderer Aufgabenzuweisung, die seit dem vergangenen Jahr eine zusätzliche sonderpädagogische Ausbildung absolvieren. Zu allen 20 untersuchten Kindern liegen Angaben vor. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

## 2.1.3 Erhebungsinstrumente

### 2.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung

Zur Einschätzung des *Leistungsstandes* wurde die zuvor beschriebene Kindergruppe für die vorliegenden Analysen auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 5 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz, Lingel & Schneider, 2013a)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-6, May, Malitzky & Vieluf, 2016)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)
- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)
- 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 Verfahren sind den jeweiligen Manualen zu entnehmen.

Tabelle 1. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente

| Testverfahren   | Beschreibung   |
|---|--|
| Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz, Lingel & Schneider, 2013a) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung mathematischer Kompetenzen</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 35 Minuten</li> <li>• Reliabilität:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: <math>\alpha = .89</math></li> <li>○ Retest-R.: <math>r = .85</math></li> </ul> </li> <li>• Validität:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note <math>r = -.52</math>; Korrelation mit Leipziger Mathematiktest <math>r = .72</math>; Korrelation mit Heidelberger Rechentest <math>r = .55</math>; Korrelation mit Diagnostischem Inventar zu Rechenfertigkeiten im Grundschulalter <math>r = .60</math>; Korrelation mit Selbstkonzept Mathematik <math>r = .34</math></li> <li>○ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note <math>r = -.22</math>; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest <math>r = .32</math> (Verbalanalogien) und <math>r = .18</math></li> </ul> </li> </ul> |



|   |   |
|---|---|
| <p>Hamburger Schreib-Probe 5-6 (HSP 5-6, May, Malitzky &amp; Vieluf, 2016)</p>                        | <p>(Figurenanalogien); Korrelation mit Frankfurter Leseverständnistest <math>r = .52</math></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normen: <math>N = 2435</math> (<math>SD = 7,37</math>), aus neun Bundesländern, von 2011</li> <li>• Test zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 30 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: zwischen <math>\alpha = .92</math> und <math>\alpha = .99</math></li> <li>○ Retest-R.: zwischen <math>r = .52</math> und <math>r = .93</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kriterienbezogene V.: Korrelation mit einem anderen Verfahren <math>r = .87</math>; Korrelation mit der Rechtschreibleistung in Deutschaufsätzen zwischen <math>r = .78</math> und <math>r = .81</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 43.460</math> (Klassenstufen 5-10), aus allen Bundesländern</li> </ul>   |
| <p>Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard &amp; Schneider, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung des Leseverständnisses</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 20-30 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: zwischen <math>\alpha = .76</math> und <math>\alpha = .96</math></li> <li>○ Splithalf-R.: zwischen <math>r = .72</math> und <math>r = .95</math></li> <li>○ Retest-R.: zwischen <math>r = .44</math> und <math>r = .94</math> (2 Wochen, Papierversion)</li> <li>○ Parallelestr.: zwischen <math>r = .58</math> und <math>r = .93</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit einem anderen Verfahren zwischen <math>r = .30</math> und <math>r = .79</math>; Korrelationen mit Lehrerurteil Lesen zwischen <math>r = .40</math> und <math>r = .79</math> (Papierversion)</li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 4893</math>, aus zwölf Bundesländern der BRD und Südtirol</li> </ul> |
| <p>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)</p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken</li> <li>• Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft</li> <li>• Bearbeitungsdauer: etwa 5 Minuten pro Kind</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: <math>\alpha = .73</math></li> <li>○ Interraterreliabilität: <math>r = .34</math></li> <li>○ Retest-R: <math>r = .62</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prognostische V.: durch Regressionsanalysen mit weiteren Verfahren gegeben</li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 8208</math>, aus ganz Großbritannien</li> </ul>   |
| <p>Soziometrischer Fragebogen (Marten &amp; Blumenthal, 2014)</p>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülerfragebogen zur Erhebung der sozialen Stellung innerhalb der Klasse (Kategorien: beliebt, abgelehnt, kontroversiell, vernachlässigt und durchschnittlich) auf Grundlage des Wahl- und Abwahlverhaltens der Kinder</li> <li>• Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Retest-R.: <math>r = .80</math> nach 3 Wochen (Bukowski &amp; Newcomb, 1984)</li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nachweis des Konstrukts insbesondere für die Extremgruppen „abgelehnt“ und „beliebt“</li> </ul> </li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | gegeben, beide Gruppen lassen sich statistisch gut unterscheiden ( $r = .48$ bis $r = .67$ , Dollase & Koch, 2006).  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normen: Durch Zuteilung der Kinder in standardisierte Statuskategorien</li> </ul>   |
| Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligenztest für Kinder, Jugendliche und Erwachsene von 8;5 bis 60 Jahren in zwei Testteilen</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 60 Minuten (gesamt) bzw. 40 Minuten (Teil 1)</li> <li>• Reliabilität zwischen <math>r = .91</math> und <math>r = .96</math></li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit „g“-Faktor zwischen <math>r = .78</math> und <math>r = .83</math>; Korrelation mit anderen Verfahren zwischen <math>r = .51</math> und <math>r = .60</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 4400</math>, aus sechs Bundesländern</li> </ul> |

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurde die zuvor beschriebene Kindergruppe zudem auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 4 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Gölit, 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)

In Tabelle 2 sind Angaben zu den innerhalb der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumenten zusammenfassend dargestellt. Differenzierte Informationen zu den Verfahren sind den jeweiligen Manualen zu entnehmen.

Tabelle 2. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente

| Testverfahren  | Beschreibung   |
|--|--|
| Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Gölit, Roick & Hasselhorn, 2006) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung mathematischer Leistungen von Grundschülerinnen und Grundschülern</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parallelttest-R: <math>r = .70</math></li> <li>○ Splithalf-R.: zwischen <math>r = .86</math> und <math>r = .89</math></li> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: <math>\alpha = .86</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer</li> <li>○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note <math>r = .70</math>; Korrelation Heidelberger Rechentest <math>r = .72</math></li> <li>○ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note <math>r = .72</math>; Korrelation mit Knuspe-Rechtschreibtest <math>r = .59</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 3016</math>, aus elf Bundesländern, von 2003</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+, Stock &amp; Schneider, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung der Rechtschreibleistungen von Grundschülerinnen und Grundschülern</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: zwischen <math>\alpha = .92</math> und <math>\alpha = .93</math></li> <li>○ Splithalf-R.: zwischen <math>r = .90</math> und <math>r = .92</math></li> <li>○ Paralleltestr.: zwischen <math>r = .92</math> und <math>r = .95</math></li> <li>○ Retest-R.: zwischen <math>r = .81</math> und <math>r = .91</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer</li> <li>○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen <math>r = -.64</math> und <math>r = -.72</math> bzw. zwischen <math>r = .82</math> und <math>r = .83</math>; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen <math>r = .72</math> und <math>r = .79</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: N = 5019, aus allen Bundesländern</li> </ul> |
| <p>Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider, Blanke, Faust &amp; Küspert, 2011)</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Überprüfung der Dekodier- bzw. Lesegeschwindigkeit</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paralleltestr.: zwischen <math>r = .82</math> und <math>r = .93</math></li> <li>○ Retest-R.: zwischen <math>r = .76</math> und <math>r = .82</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen <math>r = .51</math> und <math>r = .79</math>; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen <math>r = .39</math> und <math>r = .75</math>; Korrelationen mit Zensur in Deutsch zwischen <math>r = -.43</math> und <math>r = -.45</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: N = 2333, aus fünf Bundesländern</li> </ul>  |

### 2.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte

Zur Prüfung, inwiefern die vereinbarten Konzeptelemente an den Schulen zur Förderung (sonderpädagogisch) unterstützungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3, S. 23) im Schuljahr 2015/16 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2015/16 (April bis Mai 2016) statt. Es wurden Informationen über die bis dahin umgesetzte Förderung für alle an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Kinder mit Lernzeitverlängerung eingeholt. Die Befragung erfolgte mittels Fragebogen, welche die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie die Förderlehrerinnen und Förderlehrer 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 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

Teamberatungen 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 für das jeweilige Kind aufstellt und dessen Umsetzung dokumentiert und welches Fördermaterial eingesetzt wird. Durch die Auswertung der Fragebogen sind Einschätzungen zur *Systematik der Förderung* bzw. der Umsetzung der Vereinbarungen möglich (die verwendeten Fragebogen befinden sich im Anhang, ab S. 91).

## **2.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung**

### **2.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung**

Angaben über eventuelle Klassenwiederholungen wurden zu jedem Messzeitpunkt der Evaluationsstudie des RIM für jede Schülerin bzw. jeden Schüler Rügens abgefragt und in einem pseudoanonymisierten Datensatz vermerkt (vgl. Vorjahresberichte der Evaluationsstudie, Voß et al. 2012, 2013; Voß, Mahlau et al., 2015; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016). 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 fünften Klassenstufe. Die Daten geben daher Auskunft über den *Leistungsstand* am Ende der fünften Klasse nach einem Schulbesuchsjahr an der Regionalen Schule.

Zu diesem Zweck 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.

Bei der Angabe von Testergebnissen sind Prozentränge gebräuchlich. 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. Zudem sind in der Abbildung 1 die IQ-Äquivalente zu den gegebenen T-Werten abzulesen.

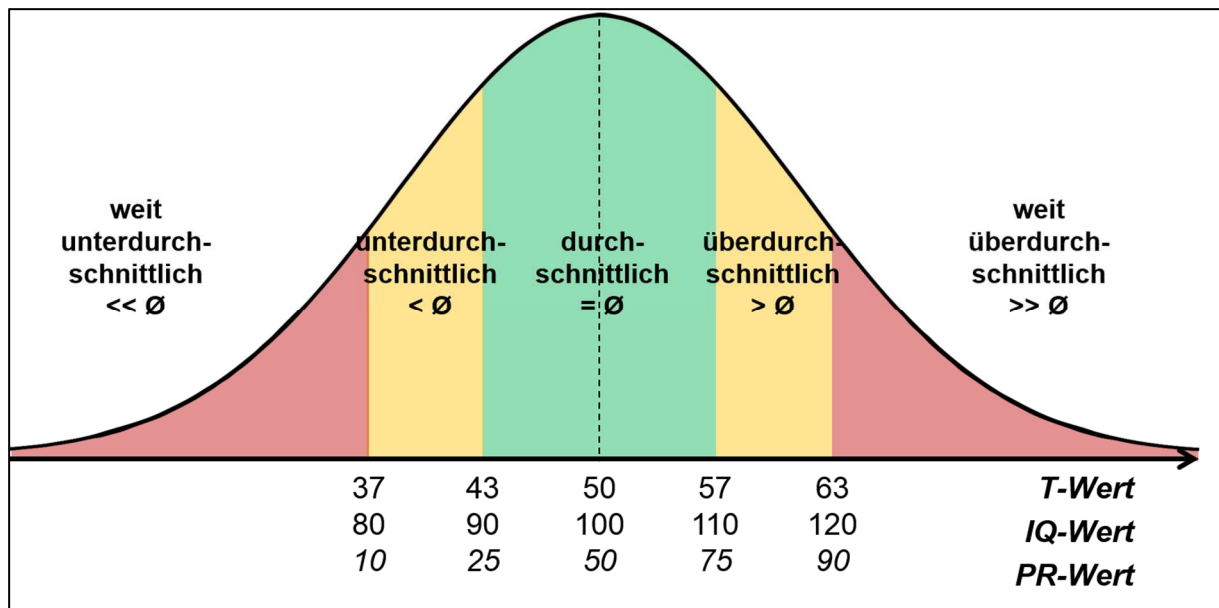


Abbildung 1. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

Entgegen den oben dargestellten Klassifikationsgrenzen wird bei der Feststellung einer Teilleistungsstörung das Klassifikationskriterium T-Wert < 40 (PR < 16) verwendet. Erst bei einem Unterschreiten dieses Grenzwertes und einer Diskrepanz von mindestens 12 T-Wert-Punkten zum IQ kann in einem Schulleistungsbereich eine Teilleistungsstörung diagnostiziert werden. Entsprechend den im Handbuch des ZDS (s. Anhang 104 ff.) ausgewiesenen Klassifikationsgrenzen im Förderschwerpunkt Lernen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) ist zudem auch das Kriterium T-Wert  $\leq$  43 zu beachten. Ab diesem Wert ist zumindest von leichten Lernschwächen (leichter Präventionsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) auszugehen.

Für jedes Kind und die im Einzelfall betroffenen Entwicklungsbereiche wird in der vorliegenden Studie zudem die Effektstärke  $d$  in Bezug auf das curriculare Niveau der Klasse 4 berechnet. Dadurch sind Einschätzungen der *Leistungsentwicklung* möglich. 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:

$$d = \frac{\text{Rohwert}_{\text{MZP7}} - \text{Rohwert}_{\text{MZP6}}}{\text{Standardabweichung des Tests}}$$

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, wobei bei Werten von 0.44 in dieser Studie aufgrund von Rundungsvorschriften noch nicht von einem wünschenswerten Effekt gesprochen wird.

#### **2.1.4.2 Lehrerbefragung**

Die Befragung der Klassenlehrerinnen und -lehrer fand zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2015/16 statt. Die Fragebogen wurden im April 2016 postalisch an die Schulen gesandt. Nachdem die Lehrkräfte den bzw. die Fragebogen ausgefüllt hatten, sendeten sie diese an die Universität Rostock zurück. Die anschließende Dateneingabe erfolgte durch dafür geschulte studentische Hilfskräfte.

Zur Erhöhung der Aussagekraft der Daten wurden Anfang Juli 2016 zusätzlich die Förderlehrerinnen und Förderlehrer zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung befragt. Die Rücksendung erfolgte analog zum obig beschriebenen Vorgehen. Die Dateneingabe wurde durch eine Mitarbeiterin des Forschungsprojektes durchgeführt.

## **2.2 Ergebnisdarstellung**

### **2.2.1 Leistungsstand und -entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15**

Angaben zum *Leistungsstand* der Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, sind in Tabelle 3 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 17 von 20 Fällen), Rechtschreiben (in 17 von 20 Fällen) und Lesen (in 10 von 20 Fällen) trotz einer meist durchschnittlichen Intelligenz (im Mittel  $T = 43$ ) eher schwach ausgeprägt ( $T < 40$ ) sind.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Leistungsdaten lassen sich Prognosen hinsichtlich möglicher Förderbedarfe ableiten. Diese Prognose sagt aus, dass, bei erneuter Prüfung des ZDS, vermutlich diese Diagnose erstellt werden würde. Fünf Kinder weisen nach Datenlage in mindestens zwei schulischen Bereichen leichte bis schwere Lernschwächen auf (Fälle 12, 16, 17, 19, 20). Neun Kinder zeigen neben einer Teilleistungsstörung weitere Lernschwächen in mindestens einem weiteren Bereich (Fälle 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 15, 18). Bei dem Kind mit der Fallnummer 14 weisen die Daten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne einer Lernbehinderung hin. In vier Fällen ist von einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten auszugehen (Fälle 3, 7, 9 und 13). Beim Kind mit der Fallnummer 11 sprechen die Daten für eine leichte geistige Behinderung. Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung ist bei drei Kindern zudem ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung wahrscheinlich, bei weiteren elf Fällen ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung. Bei sechs Kindern scheint die emotional-soziale Lage unauffällig zu sein.

Ausgehend von den hier präsentierten Schülerleistungsdaten und den Richtlinien des ZDS (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015) erscheint

die Empfehlung der Klassenwiederholung in 16 der 20 Fälle, auch rückwirkend betrachtet, gerechtfertigt (Fälle 1, 2, 4 - 6, 8, 10 - 12, 14 - 20). In den restlichen Fällen widerspricht die Datenlage eher der Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich ausschließlich umschriebene Teilleistungsstörungen vor. In solchen Fällen ist eine Klassenwiederholung entsprechend den Standards der Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) grundsätzlich nicht angezeigt, kann aber im Einzelfall pädagogisch vertretbar sein (s. Kapitel 2).

Tabelle 3. Darstellung der Gruppe von Kindern zum Ende der Klassenstufe 5, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 5+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ PW<br>Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose<br>zur Art des<br>Förderbedarfs   |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|------------------|---------------------------------------|--|
| 1    | 46                 | 36                 | 29                | 42                       | auffällig        | kontroversiell                        | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Lesen und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE                                     |
| 2    | 49                 | 33                 | 43                | 45                       | auffällig        | Abgelehnt                             | LimB und leichte Lernschwäche im Rechtschreiben sowie SFB esE* kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE                                |
| 3    | 45                 | 29                 | 27                | 24                       | auffällig        | durchschnittlich                      | LRS und schwere Lernschwäche in Mathematik   |
| 4    | 45                 | 34                 | 29                | 39                       | normal           | durchschnittlich                      | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE* isolierte Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE             |
| 5    | 45                 | 37                 | 32                | 36                       | auffällig        | Abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten   |
| 6    | 42                 | 33                 | 29                | 49                       | grenzwertig      | Abgelehnt                             | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE   |
| 7    | 46                 | 30                 | 34                | 43                       | normal           | Beliebt                               | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten   |
| 8    | 48                 | 37                 | 23                | 32                       | normal           | abgelehnt                             | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE   |
| 9    | 46                 | 29                 | 32                | 49                       | normal           | Abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE   |
| 10   | 53                 | 30                 | 42                | 58                       | normal           | durchschnittlich                      | LimB und leichte Lernschwäche in Rechtschreibung   |
| 11   | 28                 | 34                 | 28                | 36                       | -                | durchschnittlich                      | angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung  |
| 12   | 48                 | 40                 | 42                | 47                       | -                | durchschnittlich                      | leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung   |
| 13   | 46                 | 30                 | 27                | 34                       | normal           | Abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE   |
| 14   | 34                 | 33                 | 27                | 32                       | auffällig        | Abgelehnt                             | SFB L sowie SFB esE*   |
| 15   | 46                 | 40                 | 28                | 49                       | auffällig        | Abgelehnt                             | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE* schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE |
| 16   | 39                 | 30                 | 31                | 44                       | grenzwertig      | kontroversiell                        | schwere Lernschwäche in Rechtschreibung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen sowie Präventionsbedarf esE   |
| 17   | 39                 | 37                 | 31                | 38                       | grenzwertig      | durchschnittlich                      |  |

|    |    |           |           |           |             |                  |  |
|----|----|-----------|-----------|-----------|-------------|------------------|--|
| 18 | 41 | <b>34</b> | <b>29</b> | <b>36</b> | normal      | Abgelehnt        | LRS und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE                   |
| 19 | 41 | 42        | <b>34</b> | 38        | normal      | durchschnittlich | schwere Lernschwäche in Rechtschreibung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen |
| 20 | 35 | <b>30</b> | <b>24</b> | 47        | grenzwertig | Abgelehnt        | schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE       |

Erläuterungen: CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); LimB - Rechenstörung bzw. Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich; SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung; LRS – Lese-Rechtschreibstörung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Für diese Kindergruppe können darüber hinaus Angaben zur Leistungsentwicklung innerhalb des Zeitraums des sechsten Schulbesuchsjahres getroffen werden. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler erneut auf dem curricularen Niveau der Klasse 4 getestet (vgl. Abschnitte 2.1.3.1 und 2.1.4.1). Diese Kindergruppe erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.43$  (Mathematik),  $d = 0.23$  (Lesen) bzw.  $d = -0.29$  (Rechtschreiben<sup>3</sup>). Die einzelfallbezogenen Leistungsentwicklungen dieser Schülerinnen und Schüler sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Bei sechs Kindern (Fälle 9, 11, 15, 17, 18 und 19) stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik bzw. ist diese rückläufig. Für den Bereich Lesen ist bei zehn Kindern (Fälle 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 19 und 20) eine Leistungsabnahme bzw. -stagnation zu beobachten und hinsichtlich der Rechtschreibung zeigen elf Kinder (Fälle 1 - 5, 8 - 10, 12 - 14) stagnierende bzw. rückläufige Leistungen.

Dagegen zeigen 14 Kinder (Fälle 1 - 8, 10, 12 - 14, 16 und 20) eine positive Leistungsentwicklung in Mathematik, zehn Kinder (Fälle 1 - 3, 5, 7, 10, 14, 15, 17 und 18) im Bereich Lesen und neun Kinder (Fälle 6, 7, 11, 15 - 20) im Rechtschreiben (hier erkennbar an negativen Effektstärken aufgrund einer Reduktion der Fehlerrohwerter).

Tabelle 4. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern über das sechste Schulbesuchsjahr

| Fall | Test       | RW<br>Ende Klasse 4 | RW<br>Ende Klasse 5 | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|------|------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| 1    | DEMAT 4    | 8                   | 16                  | 1,65                       |
|      | DERET 3-4+ | 43                  | 36                  | <b>-0,09</b>               |
|      | WLLP-R     | 67                  | 90                  | 0,21                       |
| 2    | DEMAT 4    | 12                  | 16                  | 0,83                       |
|      | DERET 3-4+ | 43                  | 51                  | <b>0,11</b>                |
|      | WLLP-R     | 65                  | 92                  | 0,24                       |
| 3    | DEMAT 4    | 5                   | 7                   | 0,41                       |
|      | DERET 3-4+ | 34                  | 31                  | <b>-0,04</b>               |
|      | WLLP-R     | 75                  | 113                 | 0,34                       |
| 4    | DEMAT 4    | 6                   | 14                  | 1,65                       |
|      | DERET 3-4+ | 58                  | 46                  | <b>-0,16</b>               |
|      | WLLP-R     | 92                  | 106                 | <b>0,13</b>                |

<sup>3</sup> Da sich der Effekt beim DERET 3-4+ auf Fehlerrohwerter bezieht, stehen negative Effekte für erwünschte Lernfortschritte.



| Fall       | Test       | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|------------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
|            |            | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 |                            |
| 5          | DEMAT 4    | 5             | 13            | 1,65                       |
|            | DERET 3-4+ | 49            | 38            | <b>-0,15</b>               |
|            | WLLP-R     | 75            | 108           | 0,30                       |
| 6          | DEMAT 4    | 3             | 8             | 1,03                       |
|            | DERET 3-4+ | 72            | 52            | -0,45                      |
|            | WLLP-R     | 57            | 67            | <b>0,09</b>                |
| 7          | DEMAT 4    | 8             | 10            | 0,41                       |
|            | DERET 3-4+ | 41            | 30            | -0,25                      |
|            | WLLP-R     | 104           | 142           | 0,34                       |
| 8          | DEMAT 4    | 10            | 11            | 0,21                       |
|            | DERET 3-4+ | 25            | 20            | <b>-0,11</b>               |
|            | WLLP-R     | 139           | 153           | <b>0,13</b>                |
| 9          | DEMAT 4    | 7             | 6             | <b>-0,21</b>               |
|            | DERET 3-4+ | 0             | 33            | <b>0,75</b>                |
|            | WLLP-R     | 88            | 81            | <b>-0,06</b>               |
| 10         | DEMAT 4    | 7             | 9             | 0,41                       |
|            | DERET 3-4+ | 0             | 26            | <b>0,59</b>                |
|            | WLLP-R     | 104           | 142           | 0,34                       |
| 11         | DEMAT 4    | 13            | 10            | <b>-0,62</b>               |
|            | DERET 3-4+ | 79            | 72            | -0,88                      |
|            | WLLP-R     | 75            | 76            | <b>0,01</b>                |
| 12         | DEMAT 4    | 7             | 9             | 0,41                       |
|            | DERET 3-4+ | 49            | 74            | <b>3,13</b>                |
|            | WLLP-R     | 89            | 87            | <b>-0,02</b>               |
| 13         | DEMAT 4    | 10            | 13            | 0,62                       |
|            | DERET 3-4+ | 32            | 42            | <b>1,25</b>                |
|            | WLLP-R     | 105           | 97            | <b>-0,07</b>               |
| 14         | DEMAT 4    | 8             | 12            | 0,83                       |
|            | DERET 3-4+ | 37            | 38            | <b>0,13</b>                |
|            | WLLP-R     | 86            | 109           | 0,21                       |
| 15         | DEMAT 4    | 11            | 11            | <b>0,00</b>                |
|            | DERET 3-4+ | 52            | 41            | -1,38                      |
|            | WLLP-R     | 55            | 81            | 0,23                       |
| 16         | DEMAT 4    | 7             | 8             | 0,21                       |
|            | DERET 3-4+ | 55            | 39            | -2,00                      |
|            | WLLP-R     | 77            | 78            | <b>0,04</b>                |
| 17         | DEMAT 4    | 14            | 12            | <b>-0,41</b>               |
|            | DERET 3-4+ | 54            | 44            | -1,25                      |
|            | WLLP-R     | 73            | 93            | 0,81                       |
| 18         | DEMAT 4    | 6             | 6             | <b>0,00</b>                |
|            | DERET 3-4+ | 57            | 36            | -2,63                      |
|            | WLLP-R     | 91            | 118           | 1,09                       |
| 19         | DEMAT 4    | 11            | 6             | <b>-1,03</b>               |
|            | DERET 3-4+ | 34            | 24            | -1,25                      |
|            | WLLP-R     | 114           | 115           | <b>0,04</b>                |
| 20         | DEMAT 4    | 10            | 13            | 0,62                       |
|            | DERET 3-4+ | 70            | 51            | -1,10                      |
|            | WLLP-R     | 63            | 66            | <b>0,13</b>                |
| gesamt     | DEMAT 4    |               |               | 0,43                       |
| gemittelte | DERET 3-4+ |               |               | -0,29                      |
| d-Werte    | WLLP-R     |               |               | 0,23                       |

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

## 2.2.2 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Kinder mit Lernzeitverlängerung in den Regionalen Schulen

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, durch welche Maßnahmen und Strukturen Kinder mit Lernzeitverlängerung in der fünften Klassenstufe der Regionalen Schulen im Schuljahr 2015/16 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 23) betrachtet.

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

### **Mehrebenenprävention**

Auf Förderebene II erhielten vier Kinder eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch, sieben Kinder bekamen zwei Stunden wöchentlich und zwei Kinder wurden drei Stunden pro Woche im Fach Deutsch gefördert (vgl. Tabelle 5). Drei Kinder bekamen keine Förderung im Fach Deutsch auf Förderebene II und für vier Kinder liegen keine Daten vor. Im Bereich Mathematik bekamen vier Kinder eine Förderstunde pro Woche auf Förderebene II, während neun Kinder zwei Stunden Förderung wöchentlich erhielten (vgl. Tabelle 5). Auch hier fand für drei Kinder keine Förderung statt. Für vier Kinder wurden keine Angaben gemacht.

Auf Förderebene III erhielten sechs Kinder eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch, ebenfalls sechs Kinder bekamen zwei Stunden Förderung wöchentlich und ein Kind erhielt drei Förderstunden pro Woche (vgl. Tabelle 5). Fünf Kinder wurden nicht auf Förderebene III gefördert und für zwei Kinder liegen diesbezüglich keine Daten vor. Im Bereich Mathematik erhielten sechs Kinder eine Förderstunde wöchentlich auf Förderebene III, fünf Kinder bekamen zwei Stunden Förderung pro Woche und ein Kind wurde drei Stunden wöchentlich gefördert (vgl. Tabelle 5). Zwei Kinder bekamen keine Förderung im Fach Mathematik auf Förderebene III. Für zwei Kinder wurden keine Angaben gemacht.

Vier Kinder dieser Gruppe erhielten keine Förderung auf einer höheren Förderebene bzw. es liegen keine Angaben für diese Kinder vor. Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wurde nach Angaben der Lehrkräfte keines der Kinder dieser Gruppe gefördert.

Tabelle 5 Anzahl der erteilten Förderstunden für Kinder mit Lernzeitverlängerung auf den Förderebenen II und III

| N  | Förderebene II       |                    | Förderebene III      |                    |     |
|----|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|-----|
|    | Anzahl Förderstunden |                    | Anzahl Förderstunden |                    |     |
|    | Deutsch              | Mathe              | Deutsch              | Mathe              | esE |
| 20 | 0h für 3 Kinder      | 0h für 3 Kinder    | 0h für 5 Kinder      | 0h für 6 Kinder    | -   |
|    | 1h für 4 Kinder      | 1h für 4 Kinder    | 1h für 6 Kinder      | 1h für 6 Kinder    |     |
|    | 2h für 7 Kinder      | 2h für 9 Kinder    | 2h für 6 Kinder      | 2h für 5 Kinder    |     |
|    | 3h für 2 Kinder      | k. A. für 4 Kinder | 3h für 1 Kind        | 3h für 1 Kind      |     |
|    | k. A. für 4 Kinder   |                    | k. A. für 2 Kinder   | k. A. für 2 Kinder |     |

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

## ***Evaluation der Leistungsentwicklung***

Mit allen 20 Kindern wurden diagnostische Verfahren zur Evaluation der Leistungsentwicklung durchgeführt. Laut Regelschullehrkräften wurden im Bereich Lesen häufig die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) (30.0 %) sowie der „ELFE 1-6“ (Lenhard & Schneider, 2006) (30.0 %) zur Leistungsevaluation verwendet. Für die Diagnose der Rechtschreibkompetenzen setzten die Lehrkräfte ebenfalls die „Online-Diagnose Westermann“ (30.0 %) sowie die „Hamburger Schreib-Probe“ (HSP)<sup>4</sup> (May, o. J.) (30.0 %) oder auch ein Verfahren der KEKS-Deutsch-Reihe<sup>5</sup> (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013) (25.0 %) ein. In Mathematik kam häufig ein Verfahren der KEKS-Mathe-Reihe<sup>6</sup> (Ricken, Hildenbrand & May, 2013) (45.0 %) sowie die „Online-Diagnose Westermann“ (30.0 %) zur Anwendung.

Bei fast allen Schülerinnen und Schülern fand die Evaluation der Leistungsentwicklung zweimal im Schuljahr statt, vereinzelt auch nur einmal zum Schuljahresbeginn oder sogar dreibis viermal.

## ***Arbeit im Team***

In fast allen Pädagogenteams wurden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Kinder geführt. In einem Fall fanden Beratungen nur nach Bedarf statt. Für zwei weitere wurden keine Angaben gemacht.

Der zeitliche Rhythmus der Teambesprechungen war sehr unterschiedlich. In sechs Fällen wurde monatlich ein Beratungsgespräch geführt, in drei Fällen trafen sich die Teams alle 14 Tage und bei zwei Kindern wöchentlich. Bei sechs Schülerinnen und Schülern wurde angegeben, dass der Rhythmus der Teambesprechungen variierte.

An den Gesprächen nahmen neben den Förderlehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen zum Teil auch Fach- sowie Klassenlehrerinnen und -lehrer teil, in einigen Fällen auch die Schulleitung und weitere Personen wie Eltern, Schulsozialarbeiterinnen oder -arbeiter, Pädagoginnen bzw. Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes.

## ***Förderplanung***

Für 17 der 20 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerung wurde ein Förderplan schriftlich fixiert, für ein Kind nicht. In zwei Fällen wurde keine Angabe gemacht. Maßgeblich für die Förderentscheidungen waren der beobachtete Entwicklungsstand bzw. die

---

<sup>4</sup> Alle Nennungen zum HSP waren ohne Angabe der Altersstufe, sodass eine Konkretisierung der Quelle nicht möglich ist.

<sup>5</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; fast alle Nennungen zum KEKS-Test für das Fach Mathematik waren ohne Angabe der Altersstufe, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

<sup>6</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; fast alle Nennungen zum KEKS-Test für das Fach Deutsch waren ohne Angabe der Altersstufe, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

Lernausgangslage entsprechend den Diagnoseergebnissen. Die Regelschullehrkräfte gaben mehrheitlich an, dass im Förderplan hauptsächlich Maßnahmen und Ziele der Förderung festgehalten wurden.

Die Mehrheit der Lehrkräfte verwendete dieselben Lehrwerke für Kinder mit Lernzeitverlängerung wie für alle anderen Kinder der Klasse. Außerdem nutzten sie zur Förderung zusätzliches Fördermaterial des jeweiligen Lehrwerkes und/ oder anderer Lehrwerke. Teilweise kamen auch Materialien vorheriger Klassenstufen zum Einsatz, bspw. der „Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007a; 2007b) sowie die „Freiburger Rechtschreibschule“ (Michel, 2012). Im Bereich Mathematik sind zusätzliche Fördermaterialien z. B. aus der „Mathe sicher können“-Reihe (Prediger, Selter, Hußmann & Nührenberger, 2014) oder aus der „Zahlenbuch“-Reihe (Wittmann & Müller, 2012) verwendet worden.

### 3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach sechs Schulbesuchsjahren

---

Das RIM stellt ein Präventionskonzept zur Verhinderung von sonderpädagogischen Förderbedarfen und zum Gelingen von Inklusion innerhalb der Grundschulzeit dar. Elemente dieser Konzeption, z. B. Mehrebenenprävention und Lernverlaufsdagnostik, können auch nachhaltige Fördererfolge im Bereich der weiterführenden Schule ermöglichen. Seit dem Schuljahr 2014/15 besuchen die Kinder des untersuchten Pilotjahrgangs 2010/11 eine Regionale Schule.

Im Rahmen einer Vereinbarung zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der Regionalen Schulen sowie des Sonderpädagogischen Förderzentrums in Bergen auf Rügen mit dem Staatlichen Schulamt Greifswald und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurden nach einer Übergangs- bzw. Erprobungsphase im Juni 2015 zentrale Elemente eines inklusiven 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 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
- 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 Förderstunden pro Woche*. Ein weiteres Kernelement gemäß der Konzeptvereinbarung ist die *Evaluation der Leistungsentwicklung* (Lernverlaufsdagnostik) 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 *Teamberatungen* stattfinden. Diese dienen der *Erhöhung der Fördersystematik*. Es werden Förderziele und -maßnahmen festgelegt und in einem *Förderplan* schriftlich fixiert.

Die Befunde des Vorjahresberichtes (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) deuten darauf hin, dass die Rügener Regionalen Schulen die pädagogischen Herausforderungen, die

mit erhöht heterogenen Lerngruppen im Kontext von Inklusion einhergehen, angenommen und verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung dieser Kinder initiiert haben. Dies zeigte sich vor allem in der Entwicklung der Lesefähigkeit sowie in der Rechtschreibentwicklung, weniger deutlich im Bereich der mathematischen Kompetenzen der untersuchten Schülerinnen und Schüler. Zwar sind in allen Lernbereichen für viele der Kinder deutliche Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum des Schuljahres 2014/15 erkennbar, dennoch ist auch in den meisten Fällen in Folgejahren eine intensive spezifische Lernförderung angezeigt, da die umgesetzten pädagogischen Maßnahmen für diese Kinder zwar zu individuellen Verbesserungen, jedoch nicht zum Aufholen der Lernrückstände geführt haben.

## **3.1 Methodik**

### **3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen**

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

- F2-1 Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der sechsten Klasse aus?*
- F2-2 Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?*
- F2-3 Welche Lernfortschritte erzielen die Kinder mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2015/16 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*
- F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2015/16 umgesetzt?*
- F2-5 Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Kinder angemessen einzugehen?*
- F2-6 Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2015/16 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?*

### **3.1.2 Untersuchungsgruppen**

#### **3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen**

Innerhalb der Teilstudie 2 wurden der Leistungsstand und die Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler (einschließlich der zugezogenen Kinder 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 einen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen. Diese Gruppe umfasste zum Ende der sechsten Klasse 52 Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommt eine 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 (im Folgenden als Gruppe mit einem Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule bezeichnet). Diese Gruppe umfasste zum Ende der sechsten Klasse fünf Kinder.

Bedingt durch Wegzüge (N = 1), eine fehlende Zustimmung der Eltern zur Datenerhebung (N = 7) oder einem nicht mehr diagnostizierten Förderbedarf (N = 1) konnten für den vorliegenden Bericht lediglich die Daten von 46 der 57 Rügener Kinder analysiert werden. Im Vergleich zum Vorjahr (N = 55) gab es einen Datendropout von ca. 16 %.

Die Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen kamen aus 15 Klassen von acht Regionalen Schulen, wobei im Schnitt pro Klasse etwa drei Kinder mit Förderbedarfen zu verzeichnen sind. (Lediglich in einer Schule wird dieser Durchschnitt deutlich überschritten.) Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus N = 30 Jungen (65.2 %) und N = 16 Mädchen (34.8 %) mit einem Durchschnittsalter von 12;8 Jahren (SD = 0;7) zum Ende des Schuljahres 2015/16 zusammen.

Alle untersuchten Kinder besuchten im Schuljahr 2015/16 eine sechste Klasse einer Regionalen Schule. Angaben zu den erfassten Schülergruppen, den jeweiligen Gruppengrößen sowie den Stichprobenzusammensetzungen sind in Tabelle 6 zusammengefasst.

Tabelle 6. Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 6

| Kindergruppe  | N (% bezogen auf 46 förderbedürftige Schülerinnen und Schüler) | N<br>♀ : ♂     | Alter M (SD)      |
|---|--|----------------|-------------------|
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen                              | 6 (13.0 %)   | 4 : 2          | 12;9 (0;8)        |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 9 (19.6 %)   | 1 : 8          | 12;9 (0;6)        |
| Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)                                     | 3 (6.5 %)  | 3 : 0          | 12;3 (0;2)        |
| Lese-Rechtschreibstörung (LRS)  | 5 (10.9 %)   | 0 : 5          | 13;2 (0;10)       |
| Lesestörung (LS)  | 10 (21.7 %)  | 5 : 5          | 12;7 (0;7)        |
| Isolierte Rechtschreibstörung (RS)  | 9 (19.6 %)   | 2 : 7          | 12;7 (0;8)        |
| Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten  | 2 (4.3 %)  | 1 : 1          | 12;1 (0;0)        |
| Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule                                     | 2 (4.3 %)  | 0 : 2          | 12;11 (0;4)       |
| <b>Gesamtgruppe</b>   | <b>46 (100.0 %)</b>  | <b>16 : 30</b> | <b>12;8 (0;7)</b> |

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

### 3.1.2.2 Befragte Lehrkräfte

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern die in der Konzeptvereinbarung (vgl. Kapitel 3, S. 23) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2015/16 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller 46 Kinder befragt worden. In 15 von 18 sechsten Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen wird mindestens ein Kind der Gruppe der 46 Kinder mit Förderbedarf unterrichtet. Von allen der 46 untersuchten Kinder liegen Angaben vor (Rücklauf 100 %). Die zurückgesandten Fragebogen enthielten

überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig. Lediglich der Fragenbereich zur Förderebene III wies Lücken in der Beantwortung auf.

Zusätzlich wurden die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie die Förderlehrerinnen und Förderlehrer (Regelschullehrkräfte; vgl. Abschnitt 2.1.3.2) zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Kinder mit Teilleistungsstörungen bzw. Präventionsbedarf befragt. Von 39 der 46 untersuchten Schülerinnen und Schüler liegen Angaben vor, der Rücklauf beträgt somit 84.8 %. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

### **3.1.3 Erhebungsinstrumente**

#### **3.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen**

Zur Einschätzung des *Leistungsstandes* wurden die Kinder mit einem Förderbedarf aufgrund einer umschriebenen Teilleistungsstörung bzw. des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotional-soziale Entwicklung für die vorliegenden Analysen auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 6 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz, Lingel & Schneider, 2013b)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-6, May, Malitzky & Vieluf, 2016)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

Zur Einschätzung des sozial-emotionalen und allgemeinen Entwicklungsstandes wurden durchgeführt:

- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)
- Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014)
- Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)

Kinder mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wurden auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 5 mit folgenden Messverfahren getestet:

- Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz et al., 2013a)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-6, May, Malitzky & Vieluf, 2016)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

Detaillierte Informationen zu den eingesetzten Verfahren, mit Ausnahme des DEMAT 6+ (Götz et al., 2013b), befinden sich im Abschnitt 2.1.3.1. Angaben zum DEMAT 6+ sind in Tabelle 7 zusammenfassend dargestellt. Differenzierte Informationen zum Verfahren sind dem Testmanual zu entnehmen.



Tabelle 7. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente

| Testverfahren  | Beschreibung   |
|--|--|
| Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz, Lingel & Schneider, 2013b) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung mathematischer Kompetenzen</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 35 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: <math>\alpha = .92</math></li> <li>○ Retest-R.: <math>r_{tt} = .91</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note <math>r = -.55</math>; Korrelation mit Leipziger Mathematiktest <math>r = .81</math>; Korrelation mit Heidelberger Rechentest <math>r = .57</math>; Korrelation mit Diagnostischem Inventar zu Rechenfertigkeiten im Grundschulalter <math>r = .60</math>; Korrelation mit Selbstkonzept Mathematik <math>r = .28</math></li> <li>○ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note <math>r = -.20</math>; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest <math>r = .25</math> (Verbalanalogien) und <math>r = .30</math> (Figurenanalogien); Korrelation mit Frankfurter Leseverständnistest <math>r = .60</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 1.931</math>, aus neun Bundesländern, von 2011</li> </ul> |

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurden die Kinder mit einem Förderbedarf entsprechend einer umschriebenen Teilleistungsstörung bzw. einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung zudem auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 5 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz et al., 2013a)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-6, May, Malitzky & Vieluf, 2016)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

Kinder mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wurden zudem auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 4 mit folgenden Messverfahren getestet:

- Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Göllitz et al., 2006)
- Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+, Stock & Schneider, 2008)
- Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider et al., 2011)

Detaillierte Informationen zu den eingesetzten Verfahren befinden sich im Abschnitt 2.1.3.1.

Tabelle 8. Übersicht über die eingesetzten Testverfahren zur Erfassung der Schülervariablen der Messzeitpunkte 6 und 7

| Bereich                                    | MZP 6<br>Status Ende Klasse 5                      | MZP 7<br>Status Ende Klasse 6                   |
|--|--|---|
| Schriftsprache<br>(Lesen/ Rechtschreibung) | ELFE 1-6 (UT 1)<br>HSP 5 B<br>WLLP-R<br>DERET 3-4+ | ELFE 1-6<br>HSP 5-6<br>WLLP-R**<br>DERET 3-4+** |
| Mathematik                                 | DEMAT 3**<br>DEMAT 4<br>DEMAT 5+                   | DEMAT 4**<br>DEMAT 5+<br>DEMAT 6+               |
| Kognition                                  | CFT 20-R   | CFT 20-R  |
| Emotional-soziale<br>Entwicklung           | SDQ<br>FEESS 3-4<br>Soziometr. Befragung           | SDQ<br>Soziometr. Befragung                     |

Erläuterungen: MZP – Messzeitpunkt; UT – Untertest; \*\* – nur bei Kindern, die eine Klasse wiederholten; SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); DEMAT 3+ – Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (Roick, Göltz & Hasselhorn, 2004); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Göltz et al., 2006); 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 von Marten und 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, 2013a); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May, Malitzky & Vieluf, 2016); DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013b)

### 3.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte

Zur Prüfung, inwiefern die eingangs benannten vereinbarten Konzeptelemente an den Schulen zur Förderung (sonderpädagogisch) unterstützungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3, S. 23) im Schuljahr 2015/16 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2015/16 (April bis Mai 2016) statt. Die dabei genutzten Fragebogen enthielten die bereits im Abschnitt 2.1.3.2 beschriebenen Angaben.

Durch die Auswertung der Fragebogen sind Einschätzungen zur *Systematik der Förderung* bzw. der Umsetzung der Vereinbarungen möglich (die verwendeten Fragebogen befinden sich im Anhang, ab S. 91 ff.).

## 3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung

### 3.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

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 ausführlich geschult, um objektive Testungen zu gewährleisten.

In Ausnahmefällen wurden auf Anraten der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen die Testungen durch diese bzw. diesen durchgeführt, um eine Verweigerung seitens des Kindes zu vermeiden.

Zur Beschreibung des *Leistungsstandes* der jeweiligen Kindergruppen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der sechsten Klasse wurden zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler die Daten von für sechste 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 3.2.1 zu finden. Diese Standardwerte erlauben eine Einschätzung im Vergleich zu den jeweiligen Bundesnormen der sechsten Klasse. Anschließend wurden die Daten von jedem Kind dahingehend geprüft, ob sie die vorgenommene förmliche Feststellung des Förderbedarfs, welche am Ende der Grundschulzeit erfolgte und in Einzelfällen im Vorjahr aktualisiert wurde, inhaltlich stützen. Hierbei wurden die in 2014 neu erarbeiteten Kriterien zur Feststellung von Förderbedarfen des ZDS (s. Anhang S. 104 ff.) angewendet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015), 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 eine Prognose über die Art des Förderbedarfs in den schulischen Leistungsbereichen erstellt. 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 in der Klasse (erhoben anhand der soziometrischen Befragung der Schülerinnen und Schüler) verwendet. Die Systematik zur Prognosestellung in diesem Bereich wird im Anhang dargestellt (vgl. S. 85). Die bei den Prognosen zu Förderbedarfen verwendeten Klassifikationen und Klassifikationsgrenzen sind dieselben wie die, die bereits in Teilstudie 1 dargestellt wurden (vgl. Abschnitt 2.1.4.1).

Zur Abschätzung des *Leistungsverlaufs* im sechsten Schuljahr wurden die individuellen Leistungsentwicklungen der oben aufgeführten Kindergruppen mithilfe von 2015 und 2016 eingesetzten Testverfahren (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) 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 6 berechnet und interpretiert. Hierzu wurden die erzielten Rohwerte der Kinder in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben zum Ende der fünften Klasse sowie am Ende der sechsten Klasse und die Standardabweichungen der jeweils bundesweit normierten Testverfahren wie folgt in Beziehung gesetzt:

$$d = \frac{\text{Rohwert}_{MZP7} - \text{Rohwert}_{MZP6}}{\text{Standardabweichung des Tests}}$$

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 fünften sowie am Ende der sechsten Klasse eingesetzten Schulleistungstests sich auf die curricularen Inhalte der

fünften Klasse beziehen. Dieses Vorgehen ist zum einen dadurch begründet, dass die untersuchten Kinder bereits am Ende der fünften 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 sechste Schuljahr hinweg erlauben.

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

### **3.1.4.2 Durchführung der Lehrerbefragung**

Die Befragung der Klassenlehrerinnen und -lehrer folgte dem in Abschnitt 2.1.4.2 beschriebenen Vorgehen.

Zur Erhöhung der Aussagekraft der Daten wurden Anfang Juli 2016 zusätzlich die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie die Förderlehrerinnen und Förderlehrer (Regelschullehrkräfte) zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen bzw. Präventionsbedarf befragt. Nach der postalischen Rücksendung der Fragebogen erfolgte die Dateneingabe durch eine Mitarbeiterin des Forschungsprojektes.

## **3.2 Ergebnisdarstellung**

### **3.2.1 Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen zum Ende der sechsten Klassenstufe**

Dieser Abschnitt zielt auf eine differenzierte Betrachtung des Leistungsstandes der Kinder mit vorwiegend förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der sechsten 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 5 untersucht wurde. In Zusammenhang zu den Analysen des Abschnitts 3.2.1 ergibt sich mit den nachfolgenden Ergebnissen ein Datennetz zur Beurteilung der schulischen Situation der Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen. Neben der Darstellung des Leistungs- bzw. Entwicklungsstandes werden die präsentierten Daten herangezogen, um eine vergleichende Einschätzung der vom ZDS vorgenommenen Diagnosen zu ermöglichen. Diese vor dem Hintergrund der dargestellten Leistungsdaten abgeleiteten Prognosen sagen aus, dass, bei erneuter Prüfung des ZDS, vermutlich diese Diagnose erstellt werden würde.

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

Insgesamt wurde für sechs Kinder der untersuchten Kohorte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens förmlich festgestellt (vgl. Tabelle 6).

Die schulischen Leistungen der Kinder dieser Gruppe fallen erwartungsgemäß überwiegend schwach bis sehr schwach aus. Die Evaluationsdaten deuten jedoch in keinem Fall auf eine Lernbehinderung hin. Bei einem Kind (Fall 5) könnte eine leichte geistige Behinderung vorliegen. Aufgrund relativ hoher Intelligenzwerte (IQ > 89 bzw. T > 43) in den Fällen 3 und 4 ist eher auf eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich zu schließen. Das Kind mit der Fallnummer 2 zeigt eine schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik bei durchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen. Aufgrund dieser Daten muss angezweifelt werden, ob der tatsächliche IQ-Wert so niedrig wie ermittelt ausfällt. Bei einem Kind (Fall 1) deuten die Daten auf eine Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche in Mathematik hin.

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 drei Kindern als grenzwertig eingeschätzt wird (Fälle 2, 4 und 5). Die soziale Integration der sechs beschriebenen Schülerinnen und Schüler sieht unterschiedlich aus: Seitens der Peers stoßen vier der sechs Kinder auf Ablehnung (Fälle 1, 2, 4 und 6), ein Kind ist beliebt und ein Kind wird als kontroversiell eingeschätzt, wird also von mehreren Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt, von anderen gewählt.

Tabelle 9. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 5+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT 1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs                                      |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 1    | 38                 | 40                 | 21                | 36                        | auffällig     | abgelehnt                             | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE*                     |
| 2    | <b>36</b>          | <b>34</b>          | 54                | 46                        | grenzwertig   | abgelehnt                             | schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE                |
| 3    | 43                 | <b>30</b>          | 45                | 46                        | normal        | beliebt                               | LimB  |
| 4    | 46                 | <b>34</b>          | 43                | 42                        | grenzwertig   | abgelehnt                             | LimB und leichte Lernschwäche in Deutsch sowie Präventionsbedarf esE          |
| 5    | <b>28</b>          | <b>34</b>          | <b>21</b>         | <b>34</b>                 | grenzwertig   | kontroversiell                        | angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung sowie Präventionsbedarf esE |
| 6    | <b>29</b>          | <b>36</b>          | 38                | 50                        | auffällig     | abgelehnt                             | im Bereich Lernen: unklare Datenlage; SFB esE*                                |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Insgesamt ist festzuhalten, dass drei Kinder dieser Gruppe die Leistungsstandards der fünften Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Lesen sicher beherrschen (Fälle 2, 3 und 6). Die Leistung dreier Kinder entspricht den Standards im Bereich Rechtschreiben bezogen auf das curriculare Niveau der fünften Klassenstufe (Fälle 2, 3 und 6). In Mathematik liegen alle Leistungen im unterdurchschnittlichen Bereich ( $T \leq 43$ ).

### **3.2.1.2 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 neun Kindern (vgl. Tabelle 6), acht davon wurden im Schuljahr 2010/11 in den Projektjahrgang des RIM eingeschult. Von diesen Kindern wurden fünf Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften hinsichtlich ihrer emotional-sozialen Entwicklung am Ende der Klasse 6 als auffällig eingeschätzt und ein Kind als normal. Für zwei Kinder liegen diesbezüglich keine Daten vor. Ein weiteres Kind wurde erst im Laufe der Grundschulzeit in eine durch das RIM-Projekt begleitete Klasse umgeschult. Dessen emotional-soziale Situation wird von den Lehrkräften als normal eingeschätzt. Auf Grundlage der am Ende der sechsten Klassenstufe erhobenen Daten erweist sich der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung für das Kind mit der Fallnummer 7 als nicht und für die Schülerinnen und Schüler mit den Fallnummern 2, 3, 5 und 8 als nicht eindeutig gerechtfertigt.

Abgesehen von der emotional-sozialen Situation der Kinder fallen die schulischen Leistungen dieser Kindergruppe in den meisten Fällen eher niedrig aus. Zwei Schülerinnen und Schüler weisen eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten auf (Fälle 4 und 6) und ein Kind eine isolierte Rechtschreibstörung. Drei Kinder zeigen leichte bzw. schwere Lernschwächen in bis zu allen drei curricularen Bereichen (Fälle 3, 5 und 7). Bei einem Kind (Fall 1) sprechen die Daten für einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen.

Nur bei zwei Kindern lassen sich ausschließlich Schwierigkeiten im emotional-sozialen Entwicklungsbereich erkennen (Fälle 2 und 8). Diese Kinder verfügen zudem über einen, für diese Gruppe, (weit) überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten ( $T = 67$  und  $T = 66$ ). Auch die Mathematik- und Leseleistungen dieser beiden Kinder fallen dementsprechend hoch aus: Die T-Werte liegen bei  $T = 54$  und  $T = 66$  (Fall 2) sowie  $T = 59$  und  $T = 54$  (Fall 8).

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, wird das Gros dieser Kinder ( $N = 6$ ) abgelehnt.

Tabelle 10. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung der Insel Rügen

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT 1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs   |
|------|--------------------|--------------------|-----------------|---------------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 1    | <b>31</b>          | <b>36</b>          | <b>32</b>       | <b>33</b>                 | auffällig     | abgelehnt                             | SFB L sowie SFB esE*   |
| 2    | 67                 | 54                 | 61              | 66                        | grenzwertig   | abgelehnt                             | Präventionsbedarf esE,<br>möglicherweise Hochbegabung  |
| 3    | 47                 | <b>36</b>          | 39              | 60                        | auffällig     | beliebt                               | Schwere Lernschwäche Mathematik<br>und leichte Lernschwäche in<br>Rechtschreibung sowie<br>Präventionsbedarf esE |
| 4    | 52                 | <b>29</b>          | <b>23</b>       | <b>24</b>                 | auffällig     | abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer<br>Fertigkeiten sowie SFB esE*   |
| 5    | <b>23</b>          | 41                 | <b>20</b>       | <b>24</b>                 | auffällig     | durchschnittlich                      | im Bereich Lernen: unklare<br>Datenlage; Präventionsbedarf esE   |
| 6    | 55                 | 38                 | <b>28</b>       | 42                        | auffällig     | abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer<br>Fertigkeiten sowie SFB esE*   |
| 7    | 45                 | <b>34</b>          | <b>35</b>       | <b>34</b>                 | normal        | durchschnittlich                      | schwere Lernschwäche in<br>Mathematik, Lesen und<br>Rechtschreibung  |
| 8    | 66                 | 59                 | 43              | 54                        | normal        | abgelehnt                             | Präventionsbedarf esE<br>(evtl. leichter Präventionsbedarf im<br>Rechtschreiben)                                 |
| 9    | 51                 | 44                 | 38              | 50                        | auffällig     | abgelehnt                             | isolierte Rechtschreibstörung sowie<br>SFB esE*  |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; 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 Leistungen in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen, so liegt zumindest die Leseleistung mit einem mittleren T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 43.93$  ( $SD = 14.44$ ) knapp im Durchschnittsbereich. Als unterdurchschnittlich ist die Mathematikleistung dieser Schülergruppe zu bewerten, die bei einem mittleren T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 41.25$  ( $SD = 9.17$ ) liegt, während die mittlere Rechtschreibleistung einem T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 35.44$  ( $SD = 11.50$ ) entspricht und damit im Bereich weit unterdurchschnittlich angesiedelt ist. Es beherrschen vier der neun Schülerinnen und Schüler die Leistungsstandards der sechsten Klasse ( $T > 43$ ) im Lesen. Für drei Kinder können die Leistungsstandards in Mathematik als erreicht angesehen werden und bei einem Kind entspricht die Rechtschreibung den Leistungsstandards.

### 3.2.1.3 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 sechsten Klasse drei Kinder (vgl. Tabelle 6).

Das Kind mit der Fallnummer 1 hat einen Intelligenzwert, der im unterdurchschnittlichen Bereich liegt ( $T = 38$ ). Die Mathematikleistung ist mit einem T-Wert-Äquivalent von 37 Punkten im unterdurchschnittlichen Bereich an der Grenze zum weitunterdurchschnittlichen Bereich angesiedelt, die Rechtschreibleistung ist mit einem T-Wert von 35 Punkten sogar als weit unterdurchschnittlich zu bewerten. Die Leseleistung liegt dagegen im überdurchschnittlichen Bereich. Die Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden lässt auf eine sozial günstige Stellung in der Klasse schließen („durchschnittlich“). 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 2 erfüllt mit einem Intelligenzwert im durchschnittlichen Bereich ( $T = 42$ ) sowie einer weit unterdurchschnittlichen Mathematikleistung ( $T = 35$ ) die Kriterien für die Diagnose LimB nicht, da die Diskrepanz von mindestens 12 T-Wertpunkten nicht erfüllt ist. Die Rechtschreibleistungen liegen mit einem T-Wert von 44 Punkten im Durchschnittsbereich, jedoch ist die Leseleistung des Kindes mit einem T-Wert von 33 weit unterdurchschnittlich. Das Verhalten des Kindes bzw. dessen emotional-soziale Entwicklung ist unauffällig. Die soziale Integration ist nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden (soziometrische Befragung) mit der Statuskategorie „durchschnittlich“ ebenfalls unauffällig. Aufgrund der fehlenden Diskrepanz zwischen der Mathematikleistung und dem Intelligenzwert müsste auf Grundlage der Daten zu diesem Zeitpunkt eher eine schwere Lernschwäche in Mathematik sowie zusätzlich eine starke Lernschwäche im Bereich Lesen attestiert werden.

Das Kind mit der Fallnummer 3 erfüllt mit einem Intelligenzwert im durchschnittlichen Bereich ( $T\text{-Wert} = 54$ ) sowie einer unterdurchschnittlichen Mathematikleistung ( $T\text{-Wert} = 38$ ) die Kriterien für die Diagnose LimB. Während die Rechtschreibleistung an der Grenze zum unterdurchschnittlichen Bereich einzuordnen ist, liegt die Leseleistung im überdurchschnittlichen Bereich. Das Verhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung wird als unauffällig eingeschätzt. Die Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden lässt auf Akzeptanz im Klassenverbund schließen.



Tabelle 11. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT 1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs                                      |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 1    | 38                 | 37                 | <b>35</b>         | 50                        | -             | durchschnittlich                      | leichte Lernschwäche in Mathematik und schwere Lernschwäche im Rechtschreiben |
| 2    | 42                 | <b>35</b>          | 44                | <b>33</b>                 | normal        | durchschnittlich                      | schwere Lernschwäche in Mathematik und Lesen                                  |
| 3    | 54                 | 38                 | 41                | 63                        | normal        | durchschnittlich                      | LimB und leichte Lernschwäche in Rechtschreibung                              |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Betrachtet man das Gesamtergebnis dieser Kindergruppe bezüglich des Erreichens der Leistungsstandards der sechsten Klasse ( $T > 43$ ), so ist ersichtlich, dass die Leseleistung bei zwei von drei Kindern im durchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Bereich liegt ( $M_{T\text{-Wert}} = 48.67$ ;  $SD = 12.51$ ) und damit den Leistungsanforderungen dieser Klassenstufe genügt. Ein Kind zeigt jedoch weit unterdurchschnittliche Leseleistungen.

Ein Kind erreicht die Leistungsstandards im Bereich der Rechtschreibung, während ein Kind unterdurchschnittliche Leistungen und das dritte Kind weit unterdurchschnittliche Leistungen in diesem Bereich aufweist ( $M_{T\text{-Wert}} = 40.00$ ;  $SD = 3.74$ ). Erwartungsgemäß liegt die Leistung der Kinder dieser Schülergruppe im Bereich Mathematik im (weit)unterdurchschnittlichen Bereich ( $M_{T\text{-Wert}} = 36.84$ ;  $SD = 1.45$ ).

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt fünf Schülerinnen und Schülern eine Teilleistungsstörung im Sinne einer LRS (vgl. Tabelle 6). Davon wurden drei Kinder die gesamte Grundschulzeit nach dem RIM unterrichtet, zwei wurden in der dritten Klasse in eine der Projektklassen des RIM umgeschult. Die zwei zusätzlich aufgenommenen Schülerinnen und Schüler wiederholten die jeweilige Klassenstufe, in welcher sie in den Projektjahrgang des RIM kamen und 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 der fünf Schülerinnen und Schüler mit LRS dargestellt.

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 einem Kind (Fall 1) zeigt sich neben einer Störung der Rechtschreibung auch eine Störung der mathematischen Leistungsfähigkeit bei durchschnittlicher Intelligenzleistung an der Grenze zur Überdurchschnittlichkeit. In diesem Fall liegt auch die Lesefähigkeit im unterdurchschnittlichen Bereich (T = 38). Die Evaluationsdaten sprechen damit eher für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.

Bei zwei Schülerinnen und Schülern (Fälle 4 und 5) weist die Datenlage auf eine Tendenz zur isolierten Rechtschreibstörung hin. Bei beiden Kindern ist die Leseleistung zwar als durchschnittlich einzuordnen (T = 43; T = 40), liegt jedoch im Grenzbereich zu unterdurchschnittlichen Leistungen. Auch im mathematischen Bereich weisen diese Schülerinnen und Schüler entsprechend einem T-Wert-Äquivalent von T < 43 Leistungen auf, die dem unterdurchschnittlichen Bereich zuzuordnen sind.

Für zwei Kinder (Fall 1 und 2) lassen sich für die beschriebene Gruppe zusätzliche Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung bzw. in der sozialen Integration verzeichnen. Diese beiden Schülerinnen und Schüler zeigen ein auffälliges Problemverhalten.

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

Tabelle 12. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs  |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 1    | 58                 | 37                 | 37                | 38                       | auffällig     | abgelehnt                             | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE*                       |
| 2    | 44                 | 42                 | <b>27</b>         | <b>24</b>                | auffällig     | kontroversiell                        | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE            |
| 3    | 55                 | 47                 | <b>36</b>         | <b>30</b>                | normal        | beliebt                               | LRS   |
| 4    | 45                 | 42                 | <b>26</b>         | 43                       | normal        | durchschnittlich                      | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik und im Lesen |
| 5    | 48                 | 40                 | <b>22</b>         | 40                       | normal        | durchschnittlich                      | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen    |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; fett – T ≤ 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  $M_{T\text{-Wert}} = 34.94$  (SD = 6.93) und liegt damit im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Die Rechtschreibleistung dieser Gruppe ist noch deutlich schwächer ausgeprägt und liegt mit einem mittleren T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 29.60$  (SD = 5.89) ebenfalls im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Als knapp durchschnittlich an der Grenze

zum unterdurchschnittlichen Bereich ist die mathematische Leistung dieser Kindergruppe im Mittel zu bewerten, die bei  $M_{T\text{-Wert}} = 41.43$  ( $SD = 3.10$ ) liegt. Die Mehrheit der beschriebenen Schülerinnen und Schüler (4 von 5) beherrschen die Standards der sechsten Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Mathematik nicht sicher. Die Standards im Bereich Lesen und im Bereich Rechtschreibung werden erwartungskonform von keinem Kind dieser Schülergruppe erreicht.

### **3.2.1.5 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 6), 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.

Ein einheitliches Leistungsprofil der Kindergruppe mit diagnostizierter LS kann anhand der Evaluationsdaten nicht festgestellt werden. Teilweise 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 5, 6 und 7) 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 6 ist zusätzlich von einer schweren Lernschwäche im mathematischen Bereich auszugehen, was auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten hinweist.

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 ( $T = 38$ ) mit Diskrepanz zur Intelligenzleistung. Die Datenlage spricht bei diesem Kind also ebenfalls für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.

In zwei Fällen (Fälle 4 und 8) bestehen sehr schwache Rechtschreibleistungen bei durchschnittlichen (Fall 8) bis unterdurchschnittlichen (Fall 4) Leseleistungen. Beide Kinder haben darüber hinaus Probleme in Mathematik: So spricht die Datenlage bei beiden Kindern zusätzlich für eine leichte Lernschwäche in Mathematik.

In drei Fällen (Fall 5, 8 und 10) sind neben leistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So sind alle drei Kinder von Ablehnung bzw. teilweiser Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen. Darüber hinaus zeigen zwei Kinder ein grenzwertiges (Fall 5) bis auffälliges (Fall 8) Problemverhalten.

Tabelle 13. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Lesestörung (LS)

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs  |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 1    | 49                 | 43                 | 39                | 38                       | normal        | kontroversiell                        | leichte Lernschwäche in Mathematik und Deutsch                                      |
| 2    | 59                 | 45                 | 44                | 42                       | normal        | durchschnittlich                      | leichte Lernschwäche im Lesen   |
| 3    | 40                 | 40                 | <b>32</b>         | <b>33</b>                | normal        | durchschnittlich                      | leichte Lernschwäche in Mathematik und schwere Lernschwäche in Deutsch              |
| 4    | 42                 | 41                 | <b>30</b>         | 42                       | normal        | durchschnittlich                      | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen      |
| 5    | 52                 | 44                 | 37                | <b>24</b>                | grenzwertig   | kontroversiell                        | LRS sowie Präventionsbedarf esE   |
| 6    | 58                 | 38                 | <b>32</b>         | <b>30</b>                | normal        | beliebt                               | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten  |
| 7    | 58                 | 44                 | 38                | <b>33</b>                | normal        | beliebt                               | LRS   |
| 8    | 49                 | 38                 | 37                | 44                       | auffällig     | abgelehnt                             | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE* |
| 9    | 48                 | <b>34</b>          | <b>32</b>         | <b>33</b>                | normal        | durchschnittlich                      | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten  |
| 10   | 45                 | 42                 | 38                | 38                       | normal        | abgelehnt                             | leichte Lernschwäche in Mathematik und Deutsch sowie Präventionsbedarf esE          |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; 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  $M_{T\text{-Wert}} = 35.54$  ( $SD = 5.92$ ) im weit unterdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln. Mit einem mittleren T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 40.97$  ( $SD = 3.38$ ) liegt die Mathematikleistung der Gesamtgruppe im unterdurchschnittlichen Bereich, während die mittlere Rechtschreibleistung mit einem T-Wert von  $T = 35.90$  ( $SD = 4.09$ ) als weit unterdurchschnittlich zu bewerten ist. Entgegen der Erwartung erfüllt ein Kind der zehn Schülerinnen und Schüler mit attestierter isolierter Lesestörung die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Lesen. Ebenfalls ein Kind erreicht die Leistungsstandards im Bereich der Rechtschreibung. Drei Schülerinnen und Schüler dieser betrachteten Gruppe beherrschen mit ihren mathematischen Leistungen die Standards der sechsten Klassenstufe sicher.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt neun Kindern eine Teilleistungsstörung im Sinne einer isolierten Rechtschreibstörung. Davon wurden sieben Schülerinnen und Schüler die gesamte

Grundschulzeit nach dem RIM unterrichtet, zwei Kinder wurden zur Mitte der Klasse 1 in den Projektjahrgang aufgenommen. Bei den Schülerinnen und Schülern handelt es sich um sieben Jungen und um zwei Mädchen (vgl. Tabelle 6).

Auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit isolierten Rechtschreibstörungen zeigt sich anhand der Evaluationsdaten 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 vier Schülerinnen und Schüler auf (Fälle 4, 5, 6 und 8). Drei dieser Kinder haben zudem Probleme im emotional-sozialen Bereich (SDQ „grenzwertig“ bzw. „auffällig“) sowie in der sozialen Integration: Zwei Kinder werden von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden abgelehnt (Fälle 5 und 6).

Eine weit unterdurchschnittliche Leistung im Rechtschreiben ( $T = 31$ ) bei geringerer Diskrepanz zur durchschnittlichen Intelligenz ( $T = 40$ ) weist das Kind mit der Fallnummer 1 auf.

Zwei weitere Schülerinnen und Schüler (Fälle 2 und 3) zeigen die Symptomatik einer Lese-Rechtschreibstörung. Der mathematische Leistungswert ist in einem Fall schwach ( $T = 38$ ), sodass zusätzlich von einer leichten Lernschwäche im mathematischen Bereich auszugehen ist.

Ein Kind (Fall 7) zeigt unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich Mathematik ( $T = 38$ ) und weit unterdurchschnittliche Leistungen im Lesen ( $T = 33$ ) und in der Rechtschreibung ( $T = 28$ ) sowie eine Intelligenzleistung im knapp unterdurchschnittlichen Bereich mit einem T-Wert-Äquivalent von  $T = 31$ . Eine isolierte Rechtschreibstörung liegt nach den Daten nicht vor.

Bei dem Kind mit der Fallnummer 9 lässt sich ein unterdurchschnittliches T-Wert-Äquivalent im mathematischen Bereich erkennen ( $T = 37$ ), während die kognitiven, Lese- und Rechtschreibleistungen im durchschnittlichen Bereich liegen. Die Daten sprechen für eine leichte Lernschwäche in Mathematik. 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.

Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich bzw. in der sozialen Integration kommen bei weiteren Schülerinnen und Schülern vor: Die Kinder mit den Fallnummern 3, 5 und 8 werden in ihrer emotional-sozialen Entwicklung als grenzwertig eingeschätzt und die Kinder mit den Fallnummern 2 und 4 sogar als auffällig. Von sozialer Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler sind drei Kinder betroffen (Fälle 2, 5 und 6). Als durchschnittlich gut integriert gelten die Kinder mit der Fallnummer 1 und 7 und ein Kind (Fall 8) wird von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern als beliebt angesehen.

Tabelle 14. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS)

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ<br>PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs   |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|------------------|---------------------------------------|--|
| 1    | 40                 | 40                 | <b>31</b>         | 52                       | normal           | durchschnittlich                      | schwere Lernschwäche im Rechtschreiben und leichte Lernschwäche in Mathematik                              |
| 2    | 59                 | 55                 | <b>27</b>         | 38                       | auffällig        | abgelehnt                             | LRS sowie SFB esE*   |
| 3    | 48                 | 38                 | <b>32</b>         | <b>33</b>                | grenzwertig      | kontroversiell                        | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE                                     |
| 4    | 44                 | 42                 | <b>21</b>         | 46                       | auffällig        | kontroversiell                        | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE           |
| 5    | 59                 | 58                 | <b>36</b>         | 56                       | grenzwertig      | abgelehnt                             | isolierte Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE  |
| 6    | 45                 | 41                 | <b>30</b>         | 40                       | normal           | abgelehnt                             | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik und Lesen sowie Präventionsbedarf esE |
| 7    | <b>31</b>          | 38                 | <b>28</b>         | <b>33</b>                | normal           | durchschnittlich                      | leichte Lernschwäche in Mathematik und schwere Lernschwäche in Deutsch                                     |
| 8    | 48                 | 38                 | <b>33</b>         | 53                       | grenzwertig      | beliebt                               | isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE           |
| 9    | 48                 | 37                 | 43                | 44                       | auffällig        | abgelehnt                             | leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie SFB esE*                                      |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; 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  $M_{T\text{-Wert}} = 31.22$  ( $SD = 5.77$ ) und liegt damit im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Die Leseleistung dieser Gruppe fällt mit einem mittleren T-Wert von  $M_{T\text{-Wert}} = 43.66$  ( $SD = 8.15$ ) knapp durchschnittlich aus. Eher unterdurchschnittlich als durchschnittlich ist die mathematische Leistung dieser Kindergruppe im Mittel zu bewerten, die bei  $M_{T\text{-Wert}} = 43.07$  ( $SD = 7.34$ ) liegt. Keines der beschriebenen Kinder erreicht die Leistungsstandards der sechsten Klasse ( $T > 43$ ) im Bereich Rechtschreibung. Die Standards im Bereich Lesen werden von fünf Kindern, die im Bereich Mathematik von zwei Kindern dieser Schülergruppe sicher beherrscht.

### **3.2.1.7 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten**

Die Gruppe der Kinder mit einer festgestellten kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten umfasst am Ende der vierten Klasse zwei Kinder (vgl. Tabelle 6), die zum Schuljahr 2015/2016 eine sechste Klasse einer Regionalen Schule auf der Insel Rügen besuchen. Beide Kinder wurden von Beginn an in einer Klasse des Projektjahrgangs RIM unterrichtet.

Für das erste Kind (Fall 1) 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 sechsten Klassenstufe jedoch nicht eindeutig erfüllt. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung lassen sich Leistungen entsprechend einem PR < 16 feststellen, die zudem die Diskrepanz zum IQ-Wert erfüllen, wodurch die Voraussetzungen für eine LRS gegeben sind. Die Leistung im mathematischen Bereich ist als unterdurchschnittlich zu bewerten und weist nicht die für die Diagnose einer LimB notwendige Diskrepanz zum Intelligenzquotienten auf. Die Daten der wissenschaftlichen Begleitung legen eher eine Lese-Rechtschreibstörung und eine leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik nahe. Das Sozialverhalten des Kindes bzw. dessen emotional-soziale Entwicklung wird zudem als grenzwertig beurteilt. Die soziale Stellung ist nach Auskunft der Klassenkameradinnen und -kameraden ungünstig (soziometrische Befragung „abgelehnt“).

Für das zweite Kind (Fall 2) wurde die förmliche Feststellung einer LS sowie einer LimB beantragt und vom ZDS attestiert. Die Evaluationsdaten am Ende des sechsten 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 vernachlässigt dar, das Sozialverhalten bzw. die emotional-soziale Entwicklung konnte aufgrund fehlender Daten nicht eingestuft werden.

Tabelle 15. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>Status SI | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs   |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|---------------|----------------------------|--|
| 1    | 51                 | 40                 | <b>29</b>         | <b>36</b>                | grenzwertig   | abgelehnt                  | LRS und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE                 |
| 2    | 45                 | <b>35</b>          | <b>30</b>         | <b>30</b>                | -             | vernachlässigt             | LRS und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie evtl. Präventionsbedarf oder SFB esE* |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; \* - diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; 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 sechsten Jahrgangsstufe ( $T > 43$ ) festgehalten werden, dass die beschriebenen Schülerleistungen diesen Standards in keinem Bereich genügen.

### 3.2.1.8 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 4 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 und besuchen nun eine sechste Klasse. Ein Überblick über die Leistungs- und Entwicklungsstände dieser Gruppe zum Ende der sechsten Klasse gibt Tabelle 16.

Bei dem Kind mit der Fallnummer 1 sprechen die erhobenen Daten für die Diagnose Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche in Mathematik. Auch der Bereich der emotional-sozialen Entwicklung ist bei diesem Kind betroffen. Während die Lehrkraft das Verhalten des Kindes als normal einstuft, wird es von den Klassenkameradinnen und -kameraden abgelehnt.

Im Fall 2 sprechen die Daten für eine schwere Lernschwäche im Lesen bei unterdurchschnittlichen Rechtschreib- und Mathematikleistungen (jeweils leichter Präventionsbedarf). Die emotional-soziale Situation des Kindes kann als unauffällig beschrieben werden.



Tabelle 16. Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit Präventionsbedarf

| Fall | CFT 20-R<br>T-Wert | DEMAT 6+<br>T-Wert | HSP 5-6<br>T-Wert | ELFE 1-6 (UT1)<br>T-Wert | SDQ PW Klass. | Soziom. Befr.<br>soziale<br>Akzeptanz | Prognose zur Art<br>des<br>Förderbedarfs   |
|------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 1    | 51                 | 41                 | 39                | 49                       | normal        | abgelehnt                             | leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE       |
| 2    | 41                 | 41                 | 40                | 30                       | normal        | beliebt                               | schwere Lernschwäche im Lesen und leichte Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung |

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Lehrerversion) (Goodman, 1997, 2005); SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens; Soziom. Befr. – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden durch die soziometrische Befragung; SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; esE – emotional-soziale Entwicklung; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Betrachtet man die Leistungsstandards der sechsten Jahrgangsstufe ( $T > 43$ ), so erfüllt das Kind mit der Fallnummer 1 im Bereich Lesen diesen Standard deutlich. In den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung erfüllt keines der beiden Kinder die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe.

### 3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im sechsten Schuljahr

Bezieht man die durchschnittlich erzielte Rohwertdifferenz auf die in den Manualen des DEMAT 5+, der HSP 5-6 und des ELFE 1-6 angegebenen Standardabweichungen, erzielt die Gesamtgruppe der Rügener Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen Lernzuwächse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben in Höhe von  $d_{\text{DEMAT } 5+} = 0.31$  ( $SD_{\text{DEMAT } 5+} = 0.56$ ),  $d_{\text{HSP } 5-6} = 0.46$  ( $SD_{\text{HSP } 5-6} = 0.52$ ) bzw.  $d_{\text{ELFE } 1-6} = 0.39$  ( $SD_{\text{ELFE } 1-6} = 0.83$ ). Damit ist festzuhalten, dass diese Kindergruppe im Mittel sichtbare Lernfortschritte in allen Bereichen auf dem Niveau der fünften Klasse erzielt. In den Bereichen Lesen und Mathematik entsprechen die mittleren Effektstärken einem üblichen Effekt eines regulären Schulbesuchs. Im Bereich der Rechtschreibung liegt ein Effekt vor, der aufzeigt, 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 sechs Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.21$  (Mathematik;  $SD = 0.72$ ),  $d = 0.48$  (Lesen;  $SD = 0.56$ ) bzw.  $d = -1.18$  (Rechtschreiben;  $SD = 0.90$ )<sup>7</sup> 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 festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall

| Fall   | Test       | RW            |               | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------|---------------|-------------------------|
|        |            | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                         |
| 1      | DEMAT 4    | 7             | 8             | 0.21                    |
|        | WLLP-R     | 75            | 76            | <b>0.05</b>             |
|        | DERET 3-4+ | 85            | 56            | -2.51                   |
| 2      | DEMAT 4    | 5             | 7             | 0.41                    |
|        | WLLP-R     | 105           | 99            | <b>-0.31</b>            |
|        | DERET 3-4+ | 17            | 8             | -0.78                   |
| 3      | DEMAT 4    | 9             | 16            | 1.45                    |
|        | WLLP-R     | 94            | 111           | 0.88                    |
|        | DERET 3-4+ | 26            | 18            | -0.69                   |
| 4      | DEMAT 4    | 13            | 9             | <b>-0.83</b>            |
|        | WLLP-R     | 90            | 94            | 0.21                    |
|        | DERET 3-4+ | 26            | 19            | -0.61                   |
| 5      | DEMAT 4    | 4             | 2             | <b>-0.41</b>            |
|        | WLLP-R     | 49            | 75            | 1.35                    |
|        | DERET 3-4+ | 83            | 56            | -2.34                   |
| 6      | DEMAT 4    | 10            | 12            | 0.41                    |
|        | WLLP-R     | 115           | 129           | 0.72                    |
|        | DERET 3-4+ | 26            | 24            | -0.17                   |
| gesamt | DEMAT 4    |               |               | 0.21                    |
|        | WLLP-R     |               |               | 0.48                    |
|        | DERET 3-4+ |               |               | -1.18                   |

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 zwei Kindern (Fälle 4 und 5) sinkt der Leistungsstand in Mathematik, vier Schülerinnen und Schüler konnten sich (teilweise deutlich) verbessern. Im Bereich Lesen ist für zwei Kinder ein Leistungsabfall bzw. eine -stagnation zu verzeichnen (Fälle 1 und 2), während vier Kinder ihre Leseleistung deutlich verbessert haben. Fast alle Kinder (bis auf Fall 6) zeigen im Rechtschreiben erwünschte Lernfortschritte.

<sup>7</sup> Da sich der Effekt beim DERET 3-4+ auf Fehlerrohwerte bezieht, stehen negative Effekte für erwünschte Lernfortschritte.

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

Die Gruppe der neun Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.39$  in Mathematik ( $SD = 0.61$ ),  $d = 0.44$  im Lesen ( $SD = 0.63$ ) bzw.  $d = 0.42$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.57$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 4             | 3             | <b>-0.14</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 31            | 42            | 1.29                       |
|        | HSP 5-6        | 25            | 24            | <b>-0.12</b>               |
| 2      | DEMAT 5+       | 24            | 27            | 0.41                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 54            | 53            | <b>-0.12</b>               |
|        | HSP 5-6        | 34            | 46            | 1.41                       |
| 3      | DEMAT 5+       | 10            | 9             | <b>-0.14</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 54            | 59            | 0.58                       |
|        | HSP 5-6        | 34            | 31            | <b>-0.35</b>               |
| 4      | DEMAT 5+       | 5             | 0             | <b>-0.68</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 21            | 23            | 0.23                       |
|        | HSP 5-6        | 11            | 14            | 0.35                       |
| 5      | DEMAT 5+       | 4             | 11            | 0.95                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 35            | 31            | <b>-0.47</b>               |
|        | HSP 5-6        | 10            | 10            | <b>0.00</b>                |
| 6      | DEMAT 5+       | 6             | 7             | 0.14                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 33            | 42            | 1.05                       |
|        | HSP 5-6        | 17            | 19            | 0.24                       |
| 7      | DEMAT 5+       | 4             | 9             | 0.68                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 27            | 38            | 1.29                       |
|        | HSP 5-6        | 22            | 27            | 0.59                       |
| 8      | DEMAT 5+       | 19            | 28            | 1.22                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 46            | 43            | <b>-0.35</b>               |
|        | HSP 5-6        | 32            | 35            | 0.35                       |
| 9      | DEMAT 5+       | 13            | 21            | 1.09                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 42            | 46            | 0.47                       |
|        | HSP 5-6        | 19            | 30            | 1.29                       |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 0.39                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.44                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.42                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei drei der neun Schülerinnen und Schüler sinkt die Leistungsentwicklung im Bereich Mathematik (Fälle 1, 3 und 4). Im Bereich Lesen ist für drei der neun Kinder ein Leistungsabfall zu verzeichnen (Fälle 2, 5 und 8), während bei fast allen Schülerinnen und Schülern Fortschritte im Bereich Rechtschreiben zu beobachten sind.

Da es für diese Kindergruppe besonders interessant ist, in wieweit sie sich hinsichtlich ihres Förderschwerpunktes entwickelt haben, wurden die Daten aus dem SDQ mit denen des

Vorjahres verglichen. Hierbei wurden die Skalen „Gesamtauffälligkeit“ und „Prosoziales Verhalten“ ausgewertet (s. Tabelle 19).

Tabelle 19. Darstellung der Entwicklung im Bereich Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

| Fall | RW                                    | RW                                    | RW                                     | RW                                     |
|------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
|      | Gesamtauffälligkeit*<br>Ende Klasse 5 | Gesamtauffälligkeit*<br>Ende Klasse 6 | Prosoziales Verhalten<br>Ende Klasse 5 | Prosoziales Verhalten<br>Ende Klasse 6 |
| 1    | 25                                    | 17                                    | 1                                      | 4                                      |
| 2    | 21                                    | 27                                    | 3                                      | 5                                      |
| 3    | 9                                     | 13                                    | 0                                      | 5                                      |
| 4    | 17                                    | 25                                    | 5                                      | 4                                      |
| 5    | 26                                    | 16                                    | 4                                      | 9                                      |
| 6    | 35                                    | 29                                    | 6                                      | 9                                      |
| 7    | 22                                    | 19                                    | 6                                      | 8                                      |
| 8    | 11                                    | 10                                    | 6                                      | 5                                      |
| 9    | 7                                     | 11                                    | 6                                      | 5                                      |

Erläuterungen: RW – Rohwert; \* - bei der Gesamtauffälligkeit bedeutet ein Wert zwischen 0-11 „normales Verhalten“, ein Wert zwischen 12-15 „grenzwertiges Verhalten“ und ein Wert zwischen 16-40 „auffälliges Verhalten“ Bei fünf der neun Kinder (Fälle 1 und 5 – 8) ist im Gesamtverhalten eine Verbesserung zu verzeichnen. Sechs Kinder konnten ihr prosoziales Verhalten steigern. Es zeigt sich im Verhalten für mehr als die Hälfte der Kinder eine positive Entwicklung.

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

Die Gruppe der drei Kinder mit der Diagnose LimB erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.59$  in Mathematik ( $SD = 0.17$ ),  $d = -0.19$  im Lesen ( $SD = 0.39$ ) bzw.  $d = 0.59$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.75$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 20 dargestellt.

Tabelle 20. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            | RW            | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 7             | 11            | 0.54                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 46            | 42            | <b>-0.47</b>               |
|        | HSP 5-6        | 13            | 27            | 1.65                       |
| 2      | DEMAT 5+       | 1             | 4             | 0.41                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 36            | 32            | <b>-0.47</b>               |
|        | HSP 5-6        | 36            | 36            | <b>0.00</b>                |
| 3      | DEMAT 5+       | 1             | 7             | 0.81                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 48            | 51            | 0.35                       |
|        | HSP 5-6        | 32            | 33            | <b>0.12</b>                |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 0.59                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | -0.19                      |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.59                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Während sich bei allen Schülerinnen und Schülern die Leistungen in Mathematik verbessern, stagnieren diese bei zwei Kindern im Rechtschreiben (Fälle 2 und 3) und die Leistungsentwicklung hinsichtlich des Lesens sinkt bei zwei Kindern (Fälle 1 und 2).

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

Die Gruppe der fünf Kinder mit der Diagnose LRS erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = -0.03$  in Mathematik ( $SD = 0.28$ ),  $d = 0.87$  im Lesen ( $SD = 0.80$ ) bzw.  $d = 0.41$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.66$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 21 dargestellt.

Tabelle 21. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 10            | 8             | <b>-0.27</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 40            | 35            | <b>-0.58</b>               |
|        | HSP 5-6        | 16            | 29            | 1.53                       |
| 2      | DEMAT 5+       | 10            | 8             | <b>-0.27</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 32            | 29            | <b>-0.35</b>               |
|        | HSP 5-6        | 16            | 18            | 0.24                       |
| 3      | DEMAT 5+       | -             | 8             | -                          |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 33            | 39            | 0.70                       |
|        | HSP 5-6        | -             | 36            | -                          |
| 4      | DEMAT 5+       | 10            | 10            | 0.00                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 32            | 44            | 1.40                       |
|        | HSP 5-6        | 16            | 16            | <b>0.00</b>                |
| 5      | DEMAT 5+       | 5             | 8             | 0.41                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 31            | 41            | 1.17                       |
|        | HSP 5-6        | 14            | 13            | <b>-0.12</b>               |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | -0.03                      |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.87                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.41                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei drei Kindern (Fälle 1, 2 und 4) ist die Leistungsentwicklung in Mathematik stagnierend bzw. rückläufig. Im Bereich Lesen sinkt die Leistungsentwicklung für zwei Schülerinnen und Schüler (Fälle 1 und 2), während für drei Kinder Fortschritte im Lesen zu beobachten sind. Zwei Schülerinnen und Schüler zeigen im Bereich Rechtschreibung stagnierende Leistungen.

### 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  $d = 0.37$  in Mathematik ( $SD = 0.59$ ),  $d = 0.26$  im Lesen ( $SD = 0.58$ ) bzw.  $d = 0.42$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.33$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            | RW            | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 6             | 12            | 0.81                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 41            | 46            | 0.58                       |
|        | HSP 5-6        | 28            | 31            | 0.35                       |
| 2      | DEMAT 5+       | 10            | 10            | <b>0.00</b>                |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 40            | 40            | <b>0.00</b>                |
|        | HSP 5-6        | 34            | 36            | 0.24                       |
| 3      | DEMAT 5+       | 4             | 8             | 0.54                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 24            | 32            | 0.93                       |
|        | HSP 5-6        | 23            | 24            | <b>0.12</b>                |
| 4      | DEMAT 5+       | 12            | 17            | 0.68                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 43            | 35            | <b>-0.93</b>               |
|        | HSP 5-6        | 17            | 22            | 0.59                       |
| 5      | DEMAT 5+       | 10            | 9             | <b>-0.14</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 28            | 26            | <b>-0.23</b>               |
|        | HSP 5-6        | 21            | 29            | 0.94                       |
| 6      | DEMAT 5+       | 10            | 7             | <b>-0.41</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 29            | 34            | 0.58                       |
|        | HSP 5-6        | 20            | 24            | 0.47                       |
| 7      | DEMAT 5+       | 6             | 16            | 1.36                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 33            | 36            | 0.35                       |
|        | HSP 5-6        | 30            | 30            | <b>0.00</b>                |
| 8      | DEMAT 5+       | 4             | 7             | 0.41                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 47            | 45            | <b>-0.23</b>               |
|        | HSP 5-6        | 20            | 29            | 1.06                       |
| 9      | DEMAT 5+       | 0             | 7             | 0.95                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 31            | 40            | 1.05                       |
|        | HSP 5-6        | 21            | 24            | 0.35                       |
| 10     | DEMAT 5+       | 11            | 7             | <b>-0.54</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 41            | 45            | 0.47                       |
|        | HSP 5-6        | 29            | 30            | <b>0.12</b>                |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 0.37                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.26                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.42                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Die Leseleistung verbessert sich bei sechs von einer Lesestörung betroffenen Schülerinnen und Schülern (Fälle 1, 3, 6, 7, 9 und 10). Im Bereich Rechtschreibung zeigt sich für sieben von zehn Kindern (Fälle 1, 2, 4, 5, 6, 8 und 9) eine Leistungssteigerung. Auch die Mathematikleistungen verbessern sich bei sieben Kindern (Fälle 1, 3, 4, 6, 7, 8 und 9).

### 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  $d = 0.21$  in Mathematik ( $SD = 0.35$ ),  $d = 0.91$  im Lesen ( $SD = 1.13$ ) bzw.  $d = 0.60$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.45$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 23. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 7             | 9             | 0.27                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 37            | 45            | 0.93                       |
|        | HSP 5-6        | 19            | 23            | 0.47                       |
| 2      | DEMAT 5+       | 8             | 14            | 0.81                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 29            | 33            | 0.47                       |
|        | HSP 5-6        | 13            | 17            | 0.47                       |
| 3      | DEMAT 5+       | 8             | 7             | <b>-0.14</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 35            | 42            | 0.82                       |
|        | HSP 5-6        | 15            | 24            | 1.06                       |
| 4      | DEMAT 5+       | 6             | 6             | <b>0.00</b>                |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 31            | 40            | 1.05                       |
|        | HSP 5-6        | 9             | 11            | 0.24                       |
| 5      | DEMAT 5+       | 15            | 21            | 0.81                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 43            | 39            | <b>-0.47</b>               |
|        | HSP 5-6        | 21            | 28            | 0.82                       |
| 6      | DEMAT 5+       | 10            | 11            | 0.14                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 29            | 35            | 0.70                       |
|        | HSP 5-6        | 17            | 20            | 0.35                       |
| 7      | DEMAT 5+       | 2             | 3             | 0.14                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 25            | 41            | 1.87                       |
|        | HSP 5-6        | 21            | 19            | <b>-0.24</b>               |
| 8      | DEMAT 5+       | 6             | 5             | <b>-0.14</b>               |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 25            | 54            | 3.39                       |
|        | HSP 5-6        | 17            | 25            | 0.94                       |
| 9      | DEMAT 5+       | 2             | 2             | <b>0.00</b>                |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 47            | 42            | <b>-0.58</b>               |
|        | HSP 5-6        | 24            | 35            | 1.29                       |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 0.21                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.91                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.60                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Bereich Rechtschreibung zeigt sich für fast alle Kinder eine Leistungssteigerung. Die Leseentwicklung fällt bei sieben von neun Schülerinnen und Schülern wünschenswert aus. Zwei Kinder zeigen dagegen einen Leistungsabfall (Fälle 5 und 9). Auffällig sind auch stagnierende oder rückläufige Leistungsverläufe bei vier Kindern im Fach Mathematik (Fälle 3, 4, 8 und 9).

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

Die beiden Kinder mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten erzielen im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.0$  in Mathematik ( $SD = 0.0$ ),  $d = 0.47$  im Lesen ( $SD = 0.47$ ) bzw.  $d = 0.41$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.06$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 24 dargestellt.

Tabelle 24. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 5 | Ende Klasse 6 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 4             | 4             | <b>0.00</b>                |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 31            | 31            | <b>0.00</b>                |
|        | HSP 5-6        | 16            | 20            | 0.47                       |
| 2      | DEMAT 5+       | 4             | 4             | <b>0.00</b>                |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 25            | 33            | 0.93                       |
|        | HSP 5-6        | 19            | 22            | 0.35                       |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 0.00                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.47                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.41                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Während sich die Leistungen im Rechtschreiben bei beiden Kindern mit kombinierter Störung schulischer Fertigkeiten positiv entwickeln, stagniert ihre Leistungsfähigkeit in Mathematik. Für ein Kind stagniert ebenfalls die Leistungsentwicklung im Lesen (Fall 2).

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

Die Gruppe der zwei Kinder mit Präventionsbedarf erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 1.09$  in Mathematik ( $SD = 0.89$ ),  $d = 0.35$  im Lesen ( $SD = 0.35$ ) bzw.  $d = 0.12$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.71$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 25 dargestellt.

Tabelle 25. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall

| Fall   | Test           | RW            |               | Effekt<br>bezogen auf Norm |
|--------|----------------|---------------|---------------|----------------------------|
|        |                | Ende Klasse 4 | Ende Klasse 5 |                            |
| 1      | DEMAT 5+       | 9             | 11            | 0.27                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 42            | 42            | <b>0.00</b>                |
|        | HSP 5-6        | 26            | 21            | <b>-0.59</b>               |
| 2      | DEMAT 5+       | 3             | 17            | 1.90                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) | 21            | 27            | 0.70                       |
|        | HSP 5-6        | 25            | 32            | 0.82                       |
| gesamt | DEMAT 5+       |               |               | 1.09                       |
|        | ELFE 1-6 (UT1) |               |               | 0.35                       |
|        | HSP 5-6        |               |               | 0.12                       |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler Untertest 1 Wortverständnis (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe für die fünfte bis sechste Klasse (May et al., 2016); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Auffällig sind die stagnierenden Leistungen eines Kindes im Lesen und die sinkenden Leistungen im Rechtschreiben (Fall 1). In Mathematik verbesserten beide Kinder ihre Leistungen.



### **3.2.3 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen**

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, durch welche Maßnahmen und Strukturen Kinder mit (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarfen in den Regionalen Schulen Rügens im Schuljahr 2015/16 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 23) betrachtet.

Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich der Kernelemente *Mehrebenenprävention*, *Evaluation der Leistungsentwicklung*, *Arbeit im Team* sowie *Förderplanung* dargestellt.

#### ***Mehrebenenprävention***

Allen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen wurden nach Angabe der befragten Regelschullehrkräfte auf der Förderebene II zwischen einer und drei Stunden Förderung (vgl. Tabelle 26) in Form von Kleingruppenarbeit im Fach Deutsch und Mathematik parallel zum Unterricht wöchentlich zur Verfügung gestellt. Gemäß der Lehrkraft für Sonderpädagogik erhielt diese Schülergruppe auf der Förderebene III meist in Zusammenarbeit mit der Förderlehrkraft eine Förderung von einer bis drei Stunden wöchentlich (vgl. Tabelle 26). Die Förderung fand ebenso überwiegend in Kleingruppen und ausschließlich parallel zum Unterricht statt.

Alle Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wurden durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Absprache mit der Regelschullehrkraft auf der Förderebene III für ein bis vier Stunden wöchentlich in diesem Bereich gefördert (vgl. Tabelle 26). Dies geschah bei fast allen Kindern parallel zum Unterricht. In drei Fällen fand die Förderung in Kleingruppen und in vier Fällen einzeln statt.

In der Gruppe der Kinder mit Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich stand einem Kind eine halbe Stunde und zwei Kindern eine Stunde Förderung pro Woche im Fach Mathematik zur Verfügung (vgl. Tabelle 26). Keines der Kinder wurde auf Förderebene III gefördert. Die Förderung fand überwiegend in Kleingruppen statt.

Vier Kinder der Gruppe mit einer Lese-Rechtschreibstörung erhielten eine Förderstunde und ein Kind zwei Förderstunden pro Woche im Fach Deutsch (vgl. Tabelle 26). Auf Förderebene III erhielt keines dieser Kinder eine Förderung. Sie wurden überwiegend in Kleingruppen und parallel zum Unterricht gefördert.

Acht von zehn Kindern mit einer Lesestörung bekamen eine Stunde Förderung wöchentlich im Fach Deutsch und zwei Kinder erhielten zwei bis drei Stunden (vgl. Tabelle 26). Diese Förderung fand ausschließlich in Kleingruppen und hauptsächlich parallel zum Unterricht statt. Auf Förderebene III erhielt keines der Kinder eine Förderung.

In der Gruppe der Kinder mit einer Rechtschreibstörung stand fünf Kindern eine Förderstunde im Fach Deutsch pro Woche zur Verfügung. Vier von ihnen erhielten eine Förderung von zwei bis drei Stunden pro Woche (vgl. Tabelle 26). Auf Förderebene III erhielten drei von diesen Kindern durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik eine Deutsch-Förderung im Umfang von ein bis zwei Stunden wöchentlich. Sie wurden überwiegend in Kleingruppen sowohl zusätzlich als auch parallel zum Unterricht gefördert.

Die Kinder mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten erhielten keine bzw. eine Stunde Förderung pro Woche im Fach Deutsch auf Förderebene II (vgl. Tabelle 26). Im Fach Mathematik bekamen diese Kinder eine Förderstunde wöchentlich (vgl. Tabelle 26). Die Förderung fand in Kleingruppen statt. Auf Förderebene III erhielt keines der Kinder eine Förderung.

Bei beiden Kindern mit Präventionsbedarf standen eine bzw. zwei Stunden wöchentliche Förderung im Fach Deutsch zur Verfügung (vgl. Tabelle 26). Diese fanden in Kleingruppen statt. Auf Förderebene III erhielt keines der Kinder eine Förderung.

Tabelle 26 Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Kindergruppen auf den Förderebenen II und III

| Förderbedarf (N)                       | Förderebene II<br>Anzahl Förderstunden   |  | Förderebene III<br>Anzahl Förderstunden                              |  |   |
|--|--|--|--|--|---|
|  | Deutsch  | Mathe  | Deutsch  | Mathe  | esE   |
| SFB L<br>(N = 6)                       | 0h für 1 Kind<br>1h für 1 Kind<br>2h für 2 Kinder<br>3h für 1 Kind<br>k. A. für 1 Kind | 0h für 1 Kind<br>1h für 1 Kind<br>2h für 2 Kinder<br>3h für 1 Kind<br>k. A. für 1 Kind | 1h für 3 Kinder<br>1,5h für 1 Kind<br>2h für 1 Kind<br>3h für 1 Kind | 1h für 2 Kinder<br>1,5h für 1 Kind<br>2h für 1 Kind<br>3h für 2 Kinder | -   |
| SFB esE<br>(N = 9)                     | <i>1h für 5 Kinder</i><br><i>2h für 1 Kind</i>   | <i>1h für 1 Kind</i><br><i>2h für 2 Kinder</i>   | -  | -  | 0-1h f. 2 Kinder<br>1h für 1 Kind<br>2h für 5 Kinder<br>4h für 1 Kind |
| LimB<br>(N = 3)                        | <i>1h für 2 Kinder</i>   | 0,5h für 1 Kind<br>1h für 2 Kinder   | -  | -  | -   |
| LRS<br>(N = 5)                         | 1h für 4 Kinder<br>2h für 1 Kind   | <i>1h für 2 Kinder</i><br><i>2h für 1 Kind</i>   | -  | -  | -   |
| LS<br>(N = 10)                         | 1h für 8 Kinder<br>2h für 1 Kind<br>3h für 1 Kind                                      | <i>1h für 3 Kinder</i><br><i>2h für 1 Kind</i>   | -  | -  | -   |
| RS<br>(N = 9)                          | 1h für 5 Kinder<br>2h für 3 Kinder<br>3h für 1 Kind                                    | <i>1h für 3 Kinder</i><br><i>2h für 1 Kind</i>   | 0h für 6 Kinder<br>1h für 2 Kinder<br>2h für 1 Kind                  | <i>1h für 2 Kinder</i>   | -   |
| Kombi-<br>nierte<br>Störung<br>(N = 2) | 0h für 1 Kind<br>1h für 1 Kind   | 1h für 2 Kinder  | -  | -  | -   |
| Präven-<br>tions-<br>Bedarf<br>(N = 2) | 1h für 1 Kind<br>2h für 1 Kind   | -  | -  | -  | -   |

Erläuterungen: SFB L – Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen; SFB esE – Sonderpädagogischer Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung; LimB – Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich; LRS – Lese-Rechtschreibstörung; LS – Lesestörung; RS – isolierte Rechtschreibstörung; k. A. – keine Angabe; kursiv – Förderung, die zusätzlich zum diagnostizierten Förderbedarf erfolgte

### Evaluation der Leistungsentwicklung

Mit allen 46 Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf wurden diagnostische Verfahren zur Evaluation der Leistungsentwicklung durchgeführt. Laut Regelschullehrkräften wurde im Bereich Lernen überwiegend (von je 63.0 % in allen Bereichen) die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) eingesetzt. Im Bereich Lesen

wurden außerdem häufig – teilweise zusätzlich – Verfahren der KEKS –Deutsch-Reihe<sup>8</sup> (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013) (32.6 %) und der „ELFE 1-6“ (Lenhard & Schneider, 2006) (21.7 %) verwendet. Für die Diagnose der Rechtschreibkompetenzen setzten die Lehrkräfte – teilweise zusätzlich zur Online-Diagnose Westermann – ebenfalls häufig ein Verfahren der KEKS –Deutsch-Reihe<sup>9</sup> (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013) (32.6 %) sowie die „Hamburger Schreib-Probe“ (HSP)<sup>10</sup> (May, o. J.) (21.7 %) ein. In Mathematik kam – teilweise zusätzlich zur Online-Diagnose Westermann – ein Verfahren der KEKS-Mathe-Reihe<sup>11</sup> (Ricken, Hildenbrand & May, 2013) (23.9 %) zur Anwendung. Gemäß den Angaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wurde die emotional-soziale Entwicklung mit dem „SEVO-Fragebogen zur Einschätzung des Verhaltens Online“ (Hartke, Vrban & Blumenthal, 2013) evaluiert.

Bei fast allen Schülerinnen und Schülern fand die Evaluation der Leistungsentwicklung zweimal im Schuljahr, vereinzelt nur einmal zum Schuljahresbeginn oder drei bis viermal statt.

### **Arbeit im Team**

In fast allen Pädagogenteams fanden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Kinder statt. In einem Fall gab es keine kooperative Beratung, für einen weiteren Fall wurde keine Angabe gemacht.

Die an der Förderung beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen trafen sich in den meisten Fällen (30) einmal monatlich zu einem Beratungsgespräch, in vier Fällen fand die Teambesprechung vierteljährlich und in zwei Fällen halbjährlich statt. Bei drei Schülerinnen und Schülern wurden in vierzehntägigem Abstand Beratungsgespräche geführt, bei zwei Kindern jede Woche. In zwei Fällen wurde keine Angabe zum Rhythmus der Teambesprechungen gemacht.

An den Gesprächen nahmen neben den Förderlehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen zum Teil auch Fach- sowie Klassenlehrerinnen und -lehrer teil, in einigen Fällen auch die Schulleitung und weitere Personen wie Eltern, Schulsozialarbeiterinnen oder -arbeiter, Pädagoginnen bzw. Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) sowie Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter des Jugendamtes.

### **Förderplanung**

Für 39 von 46 förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern wurde ein Förderplan mit den Maßnahmen und Zielen der Förderung schriftlich fixiert, für sechs nicht. Für ein Kind liegt keine

---

<sup>8</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; nur in drei von 15 Fällen wurde die verwendete Altersstufe des Tests angegeben, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

<sup>9</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; nur in zwei von 15 Fällen wurde die verwendete Altersstufe des Tests angegeben, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

<sup>10</sup> Alle Nennungen zum HSP waren ohne Angabe der Altersstufe, so dass eine Konkretisierung der Quelle nicht möglich ist.

<sup>11</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; nur in vier von elf Fällen wurde die verwendete Altersstufe des Tests angegeben, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

Angabe vor. Maßgeblich für die Förderentscheidungen waren der Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage, die sich aus den Diagnostikergebnissen ableiten ließen.

Die Befragung zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte für Kinder mit Förderbedarfen in Lernbereichen wie für den Rest der Klasse dieselben Lehrwerke einsetzt. Darüber hinaus nutzten sie zur Förderung zusätzliches Fördermaterial des jeweiligen Lehrwerkes und/ oder anderer Lehrwerke. Vereinzelt wurden Materialien vorheriger Klassenstufen eingesetzt, so z. B. der „Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007a; 2007b), „FRESCH“ (Freiburger Rechtschreibschule, Renk & Buschmann, Michel, 2012) sowie „Wir werden Textdetektive“ (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006) und „Wir werden Lesedetektive“ (Rühl, & Souvignier, 2006). Im Bereich Mathematik verwendeten die Lehrkräfte zusätzliche Fördermaterialien z. B. aus der „Mathe sicher können“-Reihe (Prediger, Selter, Hußmann & Nührenberger, 2014) oder aus der „Zahlenbuch“-Reihe (Wittmann & Müller, 2012). Zur Förderung der emotional-sozialen Entwicklung wählten die Lehrkräfte einzelne Handlungsmöglichkeiten aus z. B. „Schwierige Schüler - 64 Handlungsmöglichkeiten“ (Blumenthal, Carnein, Hartke & Vrban, 2016). Häufig wurde die Förderung durch Feedbackrunden sowie Reflexions- und Verstärkersystemen mit wöchentlicher Auswertung für die Eltern ergänzt.

## 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 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 (N = 20)

- Alle 20 Kinder weisen weiterhin schwache Mathematikleistungen auf ( $T < 43$ ).
- Zumindest 19 der 20 Kinder haben zudem niedrige Rechtschreibleistungen ( $T < 43$ ).
- 11 der 20 Kinder lesen schwach ( $T < 43$ ).
- Jedes der 20 Kinder weist mehr als einen Bereich mit schwachen Leistungen auf, meist sind es drei oder mehr Problembereiche.
- Bei 14 Kindern liegen emotional-soziale Probleme vor, wobei bei vier dieser Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vermutet wird.
- In vier von 20 Fällen liegt anscheinend eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor, in vier Fällen eine Lese-Rechtschreibstörung, in drei Fällen eine isolierte Rechtschreibstörung und in zwei Fällen eine Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich, sodass insgesamt bei 13 Fällen vermutlich Teilleistungsstörungen zu verzeichnen sind.
- In zwei Fällen wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen vermutet.
- 16 der 20 Kinder werden im Bereich Lernen mindestens auf Förderebene II gefördert.
- Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhält kein Kind Förderstunden.
- Zur Evaluation der Leistungsentwicklung werden für alle Schülerinnen und Schüler standardisierte Testverfahren verwendet und zumeist zweimal im Schuljahr durchgeführt.
- In fast allen Pädagogenteams fanden regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Kinder statt.
- Für 17 von 20 förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern wurde ein Förderplan schriftlich fixiert. Maßgeblich für die Förderentscheidung waren der Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage der Kinder.

Tabelle 27. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Kinder mit Lernzeitverlängerungen in der Region Rügen

| Schulische Problematik gekennzeichnet durch                                    | N (% bezogen auf die Gesamtgruppe N = 20) |
|--|---|
| Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; T ≤ 43) | 18 (90.0 %)                               |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; T ≤ 43)           | 2 (10.0 %)                                |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; T ≤ 43)            | -   |
| Mathematikleistungen 37 ≤ T ≤ 43   | 6 (30.0 %)                                |
| Mathematikleistungen T < 37  | 14 (70.0 %)                               |
| Rechtschreibleistungen 37 ≤ T ≤ 43   | 3 (15.0 %)                                |
| Rechtschreibleistungen T < 37  | 17 (85.0 %)                               |
| Leseleistungen 37 ≤ T ≤ 43   | 5 (25.0 %)                                |
| Leseleistungen T < 37  | 7 (35.0 %)                                |
| Präventionsbedarf esE  | 10 (50.0%)                                |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE   | 4 (20.0%)                                 |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf L   | 2 (10.0%)                                 |

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

## 4.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2

### 4.1.2.1 Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen in der sechsten Klasse von Kindern mit Förderbedarfen

Die berichteten Ergebnisse über Entwicklungsverläufe in den Schulleistungen (s. o.) wurden mit Messverfahren ermittelt, die für die fünfte Klassenstufe normiert sind. Um Angaben zum Leistungsstand der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler am Ende der sechsten Klasse zu erhalten, wurden die Kinder zudem mit für die sechste 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 Bereich Klasse 5 verwendet und auch bei der Statureinschätzung berücksichtigt.

#### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 6)

- Nur bei einem Kind sprechen die vorhandenen Daten für die früher gestellte Diagnose. Während vier der sechs Kinder im Deutschen an den Leistungsstand von Fünftklässlern anschließen, sind die Leistungen in Mathematik bei allen Kindern schwach bis sehr schwach. Vier der sechs Kinder weisen einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf und für zwei Kinder gibt es nach aktueller Datenlage Hinweise auf einen SFB esE.

### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 9)

- Auf Basis der hier vorhandenen Daten kann nur für vier Kinder die früher gestellte Diagnose nachvollzogen werden. Für vier Kinder weisen die Daten auf einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung hin. Ein Kind zeigt im emotional-sozialen Bereich keine Auffälligkeit. Im Schulleistungsbereich sind zweimal eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und einmal eine isolierte Rechtschreibstörung zu verzeichnen. Insgesamt betrachtet, sprechen die Daten bei sechs der neun Kinder für deutliche Lernprobleme im mathematischen, bei ebenfalls sechs Kindern im rechtschriftlichen Bereich und bei vier Kindern im Bereich Lesen. Bei fast allen Schülerinnen und Schülern bestehen Schwierigkeiten in der sozialen Integration (N = 8).

### Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (N = 3)

- Bei keinem Kind wird die Diagnose LimB bestätigt, allerdings weisen alle Kinder niedrige Schulleistungen in Mathematik auf. Ein Kind hat zusätzlich eine schwere und ein Kind eine leichte Lernschwäche im Rechtschreiben und das dritte Kind hat zusätzlich eine schwere Lernschwäche im Lesen.

### Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörung (N = 5)

- Für zwei Kinder kann die Diagnose LRS bestätigt werden. Bei zwei Kindern wird eine isolierte Rechtschreibstörung vermutet und für ein Kind liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor. Die Mathematikleistungen sind bei vier der fünf Kinder auffällig. Bei einem Kind weisen die Daten zusätzlich auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich hin und für ein Kind wird zumindest ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung vermutet.

### Schülerinnen und Schüler mit isolierter Lesestörung (N = 10)

- Bei keinem Kind wird die bisherige Diagnose bestätigt. So spricht bei zwei Kindern die Datenlage für eine Lese-Rechtschreibstörung. Bei fast allen Schülerinnen und Schülern werden zwar niedrige Schulleistungen im Bereich Lesen sichtbar, aber auch bei sechs Kindern in Mathematik und bei neun der zehn Kinder leichte bis schwere Lernschwächen im Rechtschreiben deutlich. Hinweise auf Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung finden sich bei zwei Kindern. Dabei liegt vermutlich in einem Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung vor.

### Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 9)

- Bei acht der neun Kinder liegen niedrige Leistungen in der Rechtschreibung vor, allerdings sind nur vier Fälle klar als isolierte Rechtschreibstörung zu klassifizieren. In zwei Fällen sprechen die Daten für eine Lese-Rechtschreibstörung. Sieben der neun Kinder zeigen zusätzlich schwache Mathematikleistungen. In zwei Fällen weisen die Daten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung hin. Zudem liegen fünf Präventionsfälle im Bereich esE vor.

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

- Bei beiden Kindern sprechen die Daten eher für die Diagnose LRS bei gleichzeitiger leichter Lernschwäche in Mathematik. Beide Kinder weisen zumindest einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf.

### Schülerinnen und Schüler mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule (N = 2)

- Entgegen den Feststellungen des ZDS liegen bei beiden Kindern einschlägige Diagnosen vor. Beide Kinder weisen eine Lese-Rechtschreibstörung und zusätzlich eine leichte Lernschwäche in Mathematik auf. Zudem weisen beide Kinder zumindest einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf.

Betrachtet man die Ergebnisse der Gesamtgruppe der Kinder mit besonderen Förderbedarfen in den sechsten Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen, liegt die mittlere Mathematikleistung mit  $T_{\text{Mathematik}} = 40$  im unterdurchschnittlichen Bereich, die Rechtschreibleistung mit  $T_{\text{Rechtschreibung}} = 35$  im weit unterdurchschnittlichen und die Leseleistung mit dem Wert von  $T_{\text{Lesen}} = 40$  im unterdurchschnittlichen Bereich in Relation zu bundesweiten Normen für sechste 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 Kinder mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

| Schulische Problematik gekennzeichnet durch  | N (%)   |
|--|---|
| Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ ) | 33 (71.7 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                       |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )           | 10 (21.7 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                       |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )            | 3 (6.5 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                         |
| Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$   | 24 (60.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40) |
| Mathematikleistungen $T < 37$  | 7 (17.5 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40)  |



| <b>Schulische Problematik gekennzeichnet durch</b> | <b>N (%)</b>  |
|--|---|
| Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$         | 13 (32.5 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40) |
| Rechtschreibleistungen $T < 37$                    | 24 (60.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40) |
| Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$                 | 10 (25.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40) |
| Leseleistungen $T < 37$                            | 17 (42.5 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne Kinder mit SFB L, N = 40) |
| Präventionsbedarf esE                              | 17 (37.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                       |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE               | 11 (23.9 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                       |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf L                 | 1 (2.5 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 46)                         |

*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 sechsten 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 Rechtschreibung (92.5 %;  $T \leq 43$ ) und Mathematik (67.5 %;  $T \leq 43$ ) vor.
- Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist vermutlich nur in einem Fall gerechtfertigt, bei den bisher so klassifizierten Kindern bestehen Hinweise auf enger zu fassende Diagnosen (meist Teilleistungsstörungen).
- Häufig sind ernstzunehmende Schulleistungsrückstände im Bereich Lernen in Verbindung mit emotional-sozialen Problemen zu verzeichnen. In 43 von 46 Fällen (93.4 %) sind zwei oder mehr Bereiche förderungsbedürftig.
- Im Bereich Lesen erfüllen 16 der 46 Kinder den Leistungsstandard der sechsten Klassenstufe ( $T > 43$ ; 34.7 %). In Mathematik sind es neun Kinder (19.6 %) und im Bereich Rechtschreibung sechs Kinder (13.0 %), die den Leistungsstandard erfüllen.

#### **4.1.2.2 Aspekt 2: Leistungssteigerungen in der sechsten Klasse von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen**

##### Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 6)

- Bei allen sechs Kindern zeichnen sich vertretbare Fördererfolge im Bereich Rechtschreibung ab. Bei zwei Kindern bleibt die Leistungsentwicklung in Mathematik und bei zwei Kindern im Lesen aus.

##### Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 9)

- Für die meisten Kinder sind vertretbare Effektstärken (im Durchschnitt zwischen  $d = 0.39$  und  $d = 0.44$ ) in den untersuchten drei Schulleistungsbereichen zu verzeichnen. Für zwei Kinder bleibt der Fördererfolg in Mathematik und für jeweils drei Kinder im Lesen und Rechtschreiben aus.

- Fünf Kinder haben sich insgesamt im Verhalten gebessert und sechs Kinder konnten ihr prosoziales Verhalten steigern.

#### Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (N = 3)

- Bei allen Kindern sind Verbesserungen in Mathematik zu beobachten, allerdings für zwei Kinder gleichzeitig Leistungsrückschritte im Bereich Lesen. Zwei Schülerinnen und Schüler zeigen stagnierende Rechtschreibleistungen.

#### Kinder mit Lese-Rechtschreibstörung (N = 5)

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

#### Kinder mit isolierter Lesestörung (N = 10)

- Sechs der zehn Kinder verbessern ihre Leistungen im Bereich Lesen und acht Kinder im Bereich Rechtschreibung. Die Mathematikleistungen von sechs Kindern sind gestiegen, während die Leistungen von vier Kindern stagnieren bzw. sinken.

#### Kinder mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 9)

- Bei einem Kind sind keine, bei allen anderen Kindern Fortschritte im Bereich der Rechtschreibung zu beobachten, ebenso zeigen sich bei fast allen Schülerinnen und Schülern Fortschritte im Lesen. Die Entwicklung der Mathematikleistungen ist bei fünf Kindern positiv, jedoch bei vier Kindern eher ungünstig.

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

- Während sich die Rechtschreibleistungen positiv entwickeln, stagnieren die Mathematikleistungen.

#### Kinder mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule (N = 2)

- Während sich die Leistungen in Mathematik eher positiv entwickeln, ist bei einem Kind keinerlei Fortschritt im Lesen zu beobachten und im Bereich Rechtschreibung sinkt die Leistung dieses Kindes sogar.

#### Gesamtgruppe

Auffälligstes Ergebnis zur Leistungsentwicklung in der Gesamtgruppe der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler in sechsten Klassen sind die fast durchweg verbesserten Leistungen im Bereich Rechtschreibung. Die Effektstärken variieren zwischen  $d = -0.59$  und

$d = 1.65$ . Im Mittel liegt die Effektstärke der Gesamtgruppe im Rechtschreiben bei 0.46. Für die sechs Kinder mit SFB L kann an dieser Stelle aufgrund des niedrigeren Testniveaus kein Effekt nachgewiesen werden.

Im Lesen zeigen 18 von 46 Kindern stagnierende oder rückläufige Leistungstrends (13 rückläufig und 5 stagnierend). Im Gegensatz dazu konnten 28 Kinder der Untersuchungsgruppe ihre Leseleistungen verbessern. Im Bereich Lesen liegt die mittlere Effektstärke der Gesamtgruppe bei 0.39.

Im Bereich Mathematik haben 20 der 46 Kinder ihre Leistungen verbessert. Sechs Kinder zeigen in diesem Bereich eine rückläufige Entwicklung und bei 14 Kindern stagniert die Leistungsentwicklung. Für die sechs Kinder mit SFB L kann an dieser Stelle aufgrund des niedrigeren Testniveaus kein Effekt angegeben werden. Die Gruppeneffektstärke in Mathematik beträgt 0.31 und ist damit der geringste der drei Werte.

*Tabelle 29. Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Sechstklässlerinnen und Sechstklässler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen*

| <b>Trend der Leistungsentwicklung</b>  | <b>Mathematik</b> | <b>Rechtschreibung</b> | <b>Lesen</b>    |
|--|-------------------|------------------------|-----------------|
| negativer Trend<br>( $d < -0.2$ bzw. $d > 0.2$ hinsichtlich der Rechtschreibung) | N = 6 (15.0 %)    | N = 3 (7.5 %)          | N = 13 (28.2 %) |
| stagnierender Trend<br>( $-0.2 \leq d \leq 0.2$ )                                | N = 14 (35.0 %)   | N = 9 (22.5 %)         | N = 5 (10.9 %)  |
| positiver Trend<br>( $d > 0.2$ )   | N = 20 (50.0 %)   | N = 28 (70.0 %)        | N = 28 (60.9 %) |
| Fälle ausgewerteter/ fehlender Daten   | N = 40/ N = 6     | N = 40/ N = 6          | N = 46/ N = 0   |

#### **4.1.2.3 Aspekt 3: Angaben zur Umsetzung der Förderung in den sechsten Klassen auf Rügen (Fragebogenerhebung der Lehrkräfte)**

##### Mehrebenenprävention

- Die sonderpädagogische Förderung auf der *Förderebene III* für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen (N = 6) oder emotional-soziale Entwicklung (N = 9) findet statt, die Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen umfasst ein bis drei Stunden, im Bereich emotional-soziale Entwicklung ein bis vier Stunden. Die sonderpädagogische Förderung findet fast ausschließlich parallel zum Unterricht statt. Auch auf Förderebene II erhält zumindest ein Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen Förderunterricht im Rahmen von ein bis drei Stunden pro Woche.
- 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). Alle Kinder mit Teilleistungsstörungen erhalten eine entsprechende Förderung auf der Förderebene II. Drei Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzlich eine Förderung von ein bis zwei Stunden pro Woche im Fach Deutsch auf Förderebene III.

- Eine Förderung von Kindern mit Teilleistungsstörungen (N = 29) auf der Förderebene III findet in Mathematik nicht statt.

### Formative Evaluation der Leistungsentwicklung

- Bei fast allen Kindern wurden die diagnostischen Verfahren der KEKS-Reihe (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013; Ricken, Hildenbrand & May, 2013) verwendet. Die Evaluation der Leistungsentwicklung fand bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zweimal im Schuljahr statt.

### Arbeit im Team sowie Fördersystematik

- Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass monatliche Teambesprechungen stattfinden, vier Befragte berichten von vierteljährlichen und zwei Befragte von halbjährlichen Teambesprechungen. An den Besprechungen nahmen Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrer, Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und in einigen Fällen auch die Schulleitung, Eltern oder Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) sowie Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter des Jugendamtes teil.
- Für 39 von 46 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.

## **4.2 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick**

### **4.2.1 Methodenkritische Aspekte**

Die hier dargestellten Befunde sind vor dem Hintergrund nachfolgender methodenkritischer Aspekte zu bewerten. Die aufgeführten Gesichtspunkte sollten als mögliche Einwände bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

#### **Methodenkritische Hinweise bezüglich der Teilstudie 1 (Lernzeitverlängerung durch Klassenwiederholung)**

- Alle Kinder dieser Gruppe bearbeiteten jeweils zum Ende der Schuljahre 2014/15 und 2015/16 den DEMAT 4, den DERET 3-4+ sowie die WLLP-R. Auf dieser Datengrundlage wurden Effektstärken zur Leistungsentwicklung auf Niveau Klasse 4 ermittelt, wobei Messinvarianz für diese Instrumente angenommen, jedoch nicht geprüft wurde.
- Die Normwerte des ELFE 1-6 basieren für die Klassen fünf und sechs auf einer Normstichprobe von n = 134 bzw. n = 138. Da dieses Instrument auch in der

vorliegenden Untersuchung angewendet wurde, könnte der Entwicklungsstand aufgrund des geringen Normstichprobenumfangs verzerrt sein.

### **Methodenkritische Hinweise bezüglich der Teilstudie 2**

- Einschränkend für die Befunde zu Lerneffekten der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Lernen in Rügener Regionalen Schulen sind ebenfalls der bereits in der Methodenkritik zur Teilstudie 1 erwähnte erste und zweite Aspekt zu betrachten (Verzerrungen durch abweichende Normwerte, ungeprüfte Annahme einer Messinvarianz bei Messwiederholung nach einem Jahr).
- Auch der dritte Aspekt bezüglich des ELFE 1-6, der bereits in der Methodenkritik zur Teilstudie 1 genannt wurde, trifft hier zu.
- Hinsichtlich der Befragung der Lehrkräfte zum schulischen Fördersystem in den Regionalen Schulen Rügens ist anzumerken, dass teilweise 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.

### **4.2.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen beider Studien**

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 (vgl. Abschnitt 2.1.1).

*F1-1 Wie ist der Leistungsstand der Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, am Ende der 5. Klasse der Regionalen Schulen?*

Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Grundschulzeit erreicht zum Ende der fünften Klasse (nach sechs Schulbesuchsjahren) nur teilweise die curricular geforderten Ziele. Jedes der untersuchten Kinder weist in mindestens einem der Bereiche Mathematik, Lesen oder Rechtschreibung Schwierigkeiten auf. Bei vielen Kindern (14 von 20) sind zudem Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung erkennbar. Insgesamt fällt der Anteil der Kinder mit komplexen Problematiken (Anzeichen für mindestens drei Problembereiche) sehr hoch aus (80.0 %).

Hinsichtlich des Lesens erzielen die untersuchten Kinder im Mittel einen T-Wert von  $T = 41$ , jedoch streuen die T-Werte der Einzelleistungen zwischen  $24 \leq T \leq 58$ . Besorgniserregender fällt die Situation in den Bereichen Rechtschreibung (T-Werte zwischen  $23 \leq T \leq 43$ ; im Mittel  $T = 31$ ) sowie der mathematischen Kompetenzen (T-Werte zwischen  $29 \leq T \leq 42$ ; im Mittel  $T = 34$ ) aus.

*F1-2 Haben die Kinder, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, von der Klassenwiederholung profitiert, sind also deutliche Lernfortschritte in der 5. Klasse gegeben?*

Insgesamt hat die Kindergruppe mit lernzeitverlängernden Maßnahmen in allen Bereichen (Mathematik, Rechtschreibung, Lesen) Fortschritte erzielen können ( $d = 0.43$  in Mathematik,  $d = 0.23$  im Lesen und  $d = -0.29$  im Rechtschreiben). Die ermittelten Effektstärken weisen jedoch lediglich Fortschritte im Bereich normaler Beschulungseffekte aus (zwischen  $d = 0.2$  und  $d = 0.4$ ; Hattie, 2013) bzw. gehen nur knapp darüber hinaus. Eine Analyse im Einzelfall deutet jedoch auf eine sehr heterogene Datenlage hin (detaillierter vgl. Tabelle 4 in Abschnitt 2.2.1).

In Anbetracht der unter der Fragestellung F1-1 angegebenen zum Teil sehr schwachen Leistungsstände am Ende der fünften Klasse ist auch weiterhin bei allen Kindern eine spezifische Förderung angezeigt.

*F1-3 Gelingt es den Regionalen Schulen, die beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems auch für Kinder mit Lernzeitverlängerung umzusetzen?*

Ausgehend von den Angaben der dargestellten Fragenbogenuntersuchung zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen sind grundlegende Anstrengungen unternommen worden, auch für die Kinder mit Lernzeitverlängerung in der fünften Klassenstufe ein Unterstützungssystem aufzubauen. Es finden in der Regel zweimal im Schuljahr Evaluationen zur Leistungsentwicklung und regelmäßige Teamberatungen statt. Es geht aus der Befragung jedoch auch hervor, dass die Kinder entsprechend ihrer Leistungsschwächen nicht umfassend gefördert werden. So erhalten auf Förderebene II lediglich 13 Kinder eine Förderung von ein bis zwei Stunden in Mathematik und auf Förderebene III 12 Kinder ein bis drei Förderstunden wöchentlich, obwohl die Daten auf 17 Kinder mit Schwierigkeiten in Mathematik hinweisen.

Auch in Deutsch werden 13 Kinder ein bis drei Stunden wöchentlich auf Förderebene II und ebenfalls 13 Kinder ein bis drei Stunden pro Woche auf Förderebene III gefördert. Die Daten zum Leistungsstand der Kinder zeigen dagegen, dass es 17 Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Bereich Rechtschreibung und 10 Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Lesen in dieser Gruppe gibt.

Ein Kind dieser Gruppe erhält keine Förderung und zwei Kinder werden ausschließlich auf Förderebene III aber nicht auf Förderebene II gefördert.

Auffällig ist auch, dass es in dieser Gruppe für kein Kind eine Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung gibt. Nach den Daten der soziometrischen Befragung und des SDQ weisen jedoch zumindest zehn Schülerinnen und Schüler einen Präventionsbedarf im

emotional-sozialen Bereich auf. Vier Kinder zeigen sogar Anzeichen eines umfassenderen Förderbedarfs in diesem Bereich.

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

*F2-1 Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand der Rügener Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der sechsten Klasse aus? Bzw.*

*F2-2 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 sechsten Klasse deutet bei der Mehrheit der Kinder auf unterdurchschnittliche Leistungsstände im Lesen (T-Werte zwischen  $24 \leq T \leq 66$ ; im Mittel  $T = 40$ ) und in Mathematik (T-Werte zwischen  $29 \leq T \leq 59$ ; im Mittel  $T = 40$ ) hin. Hinsichtlich der Rechtschreibung (T-Werte zwischen  $20 \leq T \leq 61$ ; im Mittel  $T = 35$ ) fällt die Situation ungünstiger aus.

Die Fallkennzahlen in Abschnitt 3.2.1 zeigen, dass die untersuchten Kinder häufig umschriebene Teilleistungsstörungen entsprechend den Diagnosen „Isolierte Rechtschreibstörung“ (N = 9 bzw. 19.6 %), „Lese-Rechtschreibstörung“ (N = 9 bzw. 19.6 %), „Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten“ (N = 5 bzw. 10.9 %) oder „Lernbeeinträchtigungen im mathematischen Bereich“ (N = 3 bzw. 6.5 %) aufweisen. Auch kommt es in vielen Fällen zu leichten bis schweren Lernschwächen in einzelnen bzw. mehreren Bereichen (N = 27 bzw. 58.7 %). Umfassende Problematiken im Ausmaß eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen sind selten (N = 1 bzw. 2.2 %). In Anbetracht der beschriebenen spezifischen Förderbedarfe ist auch weiterhin bei den jeweils betroffenen Kindern eine intensive spezifische Förderung notwendig.

Dabei ist zu beachten, dass es in vielen Fällen, neben den Problemen im akademischen Bereich, zu Schwierigkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung kommt. Bei 17 der 46 (37.0 %) Kinder ist zumindest ein Präventionsbedarf in diesem Bereich zu vermuten, bei elf dieser Kinder (23.9 %) ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf sehr wahrscheinlich. Die Förderung an der Regionalen Schule darf sich daher nicht ausschließlich auf die akademischen Bereiche konzentrieren, sondern sollte zudem die emotional-soziale Situation der Kinder berücksichtigen.

*F2-3 Welche Lernfortschritte erzielen die Kinder mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2015/16 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*

In Mathematik erzielen ca. 50 % der untersuchten Kinder sichtbare Leistungssteigerungen (entsprechend einer Effektstärke von  $d > 0.2$ ) auf dem curricularen Niveau der fünften Klasse, weitere 35 % weisen eine Leistungsstagnation auf, 15 % zeigen einen rückläufigen Leistungstrend (vgl. Abschnitt 3.2.1 bzw. zusammenfassend Tabelle 29).

Etwas positiver gestaltet sich die Situation im Lesen. Hier ist bei etwa 61 % der Kinder eine positive Entwicklung erkennbar, für etwa 11 % fallen die Effektstärken nahe Null aus. Etwa 28 % der untersuchten Kinder zeigen eine rückläufige Leseentwicklung.

Hinsichtlich der Rechtschreibung weisen 70.0 % der Kinder eine Leistungssteigerung entsprechend einer Effektstärke von  $d > 0.2$  auf. Bei 22.5 % der Schülerinnen und Schüler stagniert die Leistungsentwicklung und bei 7.5 % ist sie rückläufig.

Damit zeigt sich hinsichtlich der Leistungsentwicklung über das Schuljahr 2015/16 ein nur teilweise akzeptables Bild im Bereich Mathematik und Lesen. Besser sieht die Situation bezogen auf den Bereich Rechtschreibung aus.

#### *F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2015/16 umgesetzt?*

Die im Rahmen der dargestellten Fragenbogenuntersuchung ermittelten Angaben zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen deuten darauf hin, dass weiterführend aus dem Schuljahr 2014/15 Anstrengungen getroffen wurden, ein Unterstützungssystem für Kinder mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf- bzw. auszubauen (vgl. Abschnitt 3.2.3). So zeigt sich in den Fragebogen, dass regelmäßige Teambesprechungen und formative Evaluationen der Schulleistungen mehrheitlich halbjährlich stattfinden. Teils widersprüchliche Angaben liefern jedoch Hinweise dahingehend, dass noch nicht alle der Elemente der getroffenen „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 23) im Schuljahr 2015/16 in der schulischen Praxis umgesetzt wurden, aber auch, dass die Regelschullehrkräfte nicht umfassend über die Fördersituation informiert sind. Eine Förderung von Kindern mit Teilleistungsstörungen auf der FE III fand in diesem Schuljahr sowohl in Mathematik als auch in Deutsch selten statt, da die Schulen für diese Kinder keine Stundenzuweisungen erhalten, für Kinder mit attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfen schon.

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 = 9). Die Gruppe dieser Kinder weist zum überwiegenden Teil neben dem attestierten Förderbedarf esE deutliche Förderbedarfe in Mathematik (N = 5) und in der Rechtschreibung (N = 6) auf (s. in Abschnitt 3.2.1.2). Ob innerhalb der Förderung dieser Kinder auf der FE III tatsächlich sämtlichen unterrichtlichen Förderbedarfen entsprochen werden kann, ist anzuzweifeln, da auf der FE III meist nur zwei Förderstunden durch Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen zur Verfügung stehen (s. in Abschnitt 3.2.3). Diese reichen vermutlich in den meisten Fällen nicht für eine Förderung in den Bereichen esE, Rechtschreibung und Mathematik aus. 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 = 33 von 46 förderbedürftigen Kindern) zu optimieren.



Grundsätzlich sollte sich die Förderung an den tatsächlichen Förderbedarfen der Kinder orientieren. Zeigt ein Kind in mindestens einem Leistungsbereich eine ungünstige Entwicklung, müsste, auch unabhängig von einer förmlich festgestellten Diagnose, eine Förderung zumindest auf der FE II stattfinden. Bei sehr deutlichen Lernrückständen sollte die sonderpädagogische Expertise der FE III herangezogen werden, auch ohne einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.

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

Die Daten zur Leistungsentwicklung im Schuljahr 2015/16 sowie zum Leistungsstand am Ende der sechsten Klasse lassen darauf schließen, dass die Förderung in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen unterschiedlich effektiv ausfällt (vgl. Abschnitt 3.2.1 bzw. 3.2.2). Insgesamt sind in allen Bereichen eher durchschnittliche Fördereffekte erzielt worden (mittlerer Effekt Rechtschreibung  $d = 0.46$ ,  $SD = 0.52$ ; Lesen  $d = 0.39$ ,  $SD = 0.83$ ; Mathematik  $d = 0.31$ ,  $SD = 0.56$ ). Es zeigte sich, dass rund 50 % der Kinder ihre Leistungen in Mathematik im aktuellen Fördersystem verbessern konnten. Im Bereich Lesen machten etwa 60 % der Schülerinnen und Schüler Fortschritte und im Rechtschreiben zeigten 70 % der Kinder verbesserte Leistungen. Das bedeutet, für die Mehrheit der Kinder hat die aktuelle Förderung zumindest teilweise Erfolg. Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen stagnieren oder sogar rückläufig sind (vgl. Tabelle 29). Dementsprechend persistieren bei diesen Kindern besondere Unterstützungsbedarfe. Die Fördererfolge in den Regionalen Schulen sind nach Datenlage für den größeren Teil der Kinder mit Förderbedarf zufriedenstellend, für eine erhebliche Minderheit hingegen noch nicht.

*F2-6 Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2015/16 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?*

Nach den hier dargelegten Daten liegen bei den Rügener Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf in fast allen Fällen Lern- bzw. Entwicklungsschwierigkeiten vor (vgl. Abschnitt 3.2.1). Analog zum Vorjahresbericht (Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) kann anhand der Evaluationsdaten jedoch bei einer größeren Anzahl der festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfe die jeweilige spezifische Diagnose nicht bestätigt werden. Teils erscheinen umfassendere als die diagnostizierten 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.

Um die Schülerinnen und Schüler nicht durch die Evaluationsstudie zu überlasten, wurde sehr auf die Ökonomie der eingesetzten Messverfahren geachtet. Im Einzelfall können dadurch Schwankungen in Messwerten aufgrund von Unterschieden zwischen Inhalten von Messverfahren und aktuellen Unterrichtsschwerpunkten entstehen. Die Prognosen des Förderbedarfs sollten daher nicht als valide Diagnose angesehen werden. Vielmehr sollten die Prognosen, vor allem auch die Diskrepanzen zu den ZDS-Diagnosen, Anlass zur kritischen Reflexion des Förderbedarfs im Einzelfall geben.

Daraus ergeben sich folgende Verbesserungsvorschläge:

- Auf Ebene des ZDS: Die förmlich festgestellten Diagnosen sind durch erneute Testungen regelmäßig zu überprüfen.
- Auf Ebene der Schule: Die förmlich festgestellten Diagnosen sind grundsätzlich durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen zu ergänzen, um die jeweils *aktuellen* Förderbedarfe festzustellen. Das Fördersystem sollte sich bei der Ableitung von Förderzielen und -maßnahmen an diesen aktuellen Bedarfen orientieren.

### 4.2.3 Schlussfolgerungen

Die Hauptziele des vorliegenden Forschungsberichts liegen in der Analyse und Darstellung der Leistungsstände sowie der -entwicklung förderbedürftiger Kinder in Rügener fünften und sechsten Klassen des Einschulungsjahrganges 2010/11. Entsprechend beziehen sich die Analysen ausschließlich auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die problematische Leistungs- und Entwicklungsstände in den Bereichen Lernen (Mathematik, Lesen und Rechtschreibung) und emotional-soziale Entwicklung nach vier Schulbesuchsjahren aufwiesen und im Schuljahr 2015/16 ihr sechstes Schulbesuchsjahr abgeschlossen haben. Um diese Situationen differenziert abbilden zu können, wurden im vorliegenden Bericht weniger Analysen auf Gruppenebene vorgenommen, sondern Individualfälle beschrieben.

Grundlegend wurden sehr unterschiedliche Leistungs- und Entwicklungsprofile der untersuchten Kinder deutlich. Mehrheitlich liegen die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht nur in einem Bereich, sondern sie zeigen eher umfängliche schulische Problemlagen. Schulleistungsprobleme liegen vor allem hinsichtlich der Rechtschreibung, etwas weniger deutlich bezüglich des Lesens und der Mathematik vor. Dies gilt sowohl für Kinder mit lernzeitverlängernden Maßnahmen (Teilstudie 1) sowie für die Kinder in 6. Klassen (Teilstudie 2).

Die Lernfortschritte im Verlauf der fünften Klasse für Kinder, die während der Schulzeit eine Klassenstufe wiederholten, zeigen, dass im Bereich Mathematik den Regionalen Schulen eine besonders wirksame Förderarbeit gelungen ist, während in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung die Lernfortschritte im klar durchschnittlichen Bereich liegen. Das bedeutet, dass die bisherige Förderung wirksam war, jedoch die Lernrückstände im Lesen und in der Rechtschreibung meist nicht verringert werden konnten.

Für viele der Kinder in 6. Klassen sind in allen Bereichen teils deutliche Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum erkennbar (Mathematik: 50 %; Lesen: 61 %; Rechtschreibung: 70 %). Speziell im Lesen ist jedoch der relativ hohe Anteil von Kindern mit rückläufigen Leistungen auffällig (28.3 %). In den Bereichen Mathematik (35 %) und Rechtschreibung (22.5 %) fällt der Anteil von Kindern mit stagnierenden Leistungen vergleichsweise hoch aus. Auch in Folgejahren ist daher in vielen Fällen eine intensive spezifische Förderung in den Bereichen Mathematik und Deutsch angezeigt.

Betrachtet man die hier dargelegten Leistungsstände der Kinder mit Förderbedarfen am Ende der 6. Klasse zur Vorjahressituation (Ende der 5. Klasse; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016), erscheint die Sachlage bei Gesamtbetrachtung der Problemsituationen (Störungsbilder mit zumindest einem, zwei oder drei betroffenen Bereich/en) zunächst

weitgehend stabil geblieben zu sein. Jedoch fallen bei isolierter Betrachtung aller schulischen Bereiche Unterschiede zu den beiden Untersuchungszeitpunkten auf.

Im Bereich Rechtschreibung liegt die Leistung zu beiden Untersuchungszeitpunkten im Mittel im weit unterdurchschnittlichen Bereich ( $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 35$  vs.  $T_{\text{aktuell}} = 35$ ). Jedoch variieren die Anteile von Kindern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 18.0 %; aktuell: 32.5 %) sowie deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 72.0 %; aktuell: 60.0 %).

Im Bereich Mathematik scheint die Lernsituation der Kinder sich etwas entspannt zu haben. Dies zeigt sich an der verbesserten mittleren Leistung der Gesamtgruppe ( $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 37$  vs.  $T_{\text{aktuell}} = 40$ ). Während der Anteil von Kindern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 28.0 %; aktuell: 60.0 %) gestiegen ist, sank der Anteil von Kindern mit deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 38.0 %; aktuell: 17.5 %).

Hinsichtlich des Lesens deuten die aktuellen Daten auf eine Verschlechterung der Situation hin. So fällt der mittlere T-Wert niedriger aus ( $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 44$  vs.  $T_{\text{aktuell}} = 40$ ), auch im Anteil von Kindern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 30.0 %; aktuell: 25.0 %) sowie deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 14.0 %; aktuell: 42.5 %) zeigen sich Abweichungen. Bei der Interpretation dieser Befunde muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Klassifikationen auf Basis der Normdaten von ELFE 1-6 vorgenommen wurden, welche aufgrund des geringen Stichprobenumfanges für sechste Klassen vorsichtig interpretiert werden müssen (s. Abschnitt 4.2.1).

Anzumerken bleibt jedoch an dieser Stelle, dass der Vergleich zum Vorjahresbericht (zum Ende des fünften Schulbesuchsjahres) dahingehend eingeschränkt wird, als dass neun der ehemals 55 förderbedürftigen Kinder nicht mehr zur Untersuchungsgruppe dieses Berichtes gehören, was einen Datendropout von ca. 16 % ausmacht und diese Unterschiede zwischen den Schuljahren mitbestimmen kann.

Eine weitere Intention des Forschungsberichtes stellt eine differenzierte Analyse der umgesetzten Förderstrukturen und -bemühungen in den unterrichtenden Schulen dar. Diese orientieren sich an einer zwischen den Rügener Regionalen Schulen und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur getroffenen Rahmenvereinbarung (vgl. Abschnitt 1). Vor diesem Hintergrund sollen Rückschlüsse auf die Effektivität der pädagogischen Arbeit gezogen sowie künftig zu entsprechende Förderbedarfe beschrieben werden.

Grundlegend sind die Bemühungen der Regionalen Schulen zu erkennen, den Förderbedarfen der untersuchten Kinder gerecht zu werden. Hierzu wurden Anstrengungen unternommen (regelmäßige Lernstandsanalysen und Fallbesprechungen, Prävention auf mehreren Förderebenen in Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik). Diese Bemühungen bedingen vermutlich die zuvor benannten Leistungsstände und -entwicklungen der Rügener Kinder mit. Besonders hervorzuheben ist hier die deutliche Verbesserung im Bereich der Mathematik, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine intensive pädagogische Arbeit zurückzuführen ist. Keine Verbesserung bzw. eine Verschlechterung der Situation ist in den Bereichen Rechtschreibung bzw. Lesen zu erkennen. Hier herrscht deutlicher Handlungsbedarf. Eventuell haben die Vorjahresergebnisse dazu geführt, dass die Förderarbeit sich verstärkt auf den damals problematischen Bereich Mathematik bezogen hat und dadurch die Leseförderung etwas in den Hintergrund gerückt ist. Zumindest zeigt sich, dass vielen der Kinder mit Teilleistungsstörungen in den Bereichen Lesen und

Rechtschreibung auch mathematische Förderung zu Teil wurde, was als Fortschritt anzusehen ist.

Um auch im Bereich der Rechtschreibung und des Lesens weitere Fördererfolge zu erzielen und die Situation im Bereich Mathematik weiter zu optimieren, sind verschiedene eher schulorganisatorische Aspekte zu berücksichtigen. Grundlegend sollte die Absicherung des Förderunterrichts eine hohe Priorität besitzen. Sofern dies nicht bereits realisiert wird, sollten Kinder mit niedrigen Schulleistungen (PR < 25 in einem Verfahren der Lernverlaufsdagnostik) Förderung auf der FE II, Kinder mit deutlichen Schulleistungsproblemen (PR < 10 in einem Verfahren der Lernverlaufsdagnostik) Förderung auf der FE III erhalten. Die Förderung sollte durch fortlaufende regelmäßige Fallbesprechungen und Förderplanungen im Team begleitet werden und sich auch auf unterrichtsintegrierte Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Entwicklungsproblemen (FE II) beziehen. Zu überlegen ist ebenfalls eine Erweiterung des Arbeitsfeldes der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen um einen Beratungsauftrag bei der Erstellung von Förderplänen bei deutlichen Schulleistungsrückständen (PR < 10). Ebenso sollte zukünftig in Betracht gezogen werden, dass *Kinder mit Teilleistungsstörungen ebenfalls an zusätzlicher Förderung auf Ebene III teilnehmen*, diese blieb gemäß der vorliegenden Daten in der Regel den Kindern mit festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen vorbehalten. Außerdem könnte eine zusätzliche Förderung, die nicht parallel zum Unterricht stattfindet, zusätzliche Effekte bringen.

Neben organisatorischen Aspekten der Förderung spielt vermutlich weiterhin auch die inhaltliche Ausgestaltung der Förderangebote an den Regionalen Schulen im Bereich Lernen eine zentrale Rolle. Insofern bleibt zu hinterfragen, ob es Fortbildungsangebote für Fachlehrkräfte in Mathematik und Deutsch bedarf, die sich explizit auf die Förderung im Bereich der Grundschulmathematik und des Schriftspracherwerbs beziehen. Ebenso zu überlegen ist der Einsatz einer Praxisbegleitung zur qualitativen Absicherung bzw. Verbesserung des Förderunterrichts. Erste Erfahrungen hierzu existieren bereits im Bereich des Grundschulunterrichts nach dem RIM-Konzept (Hartke et al., 2015) und sind vermutlich auf den Bereich der Regionalen Schule übertragbar.

Die bisher angeführten und diskutierten Ergebnisse beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen und beschreiben vorwiegend deren Förderbedarfe und deren Förderung. Hierbei liegt es „in der Natur der Sache“, dass insbesondere *Probleme des angemessenen Umgangs mit Förderbedarfen* differenziert dargestellt werden. Diese auf schulische Problemsituationen fokussierte Darstellung kann zu einem falschen Gesamteindruck über die Förderarbeit der Regionalen Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen führen. Es besteht die Gefahr unrealistischer Erwartungen an eine inklusive Förderung. Längsschnittstudien zeigen, dass sowohl Entwicklungs- als auch Lernstörungen in der Regel über lange Zeiträume persistieren (Barkmann & Schulte-Markwort, 2004; Hasselhorn, Roick & Göllitz, 2005; Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer, Mauz & KiGGS Study Group, 2014; Klicpera, Garsteiger-Klicpera & Schabmann, 2003; Schakib-Ekbatan & Schöler, 1998; Shalev, Manor & Gross-Tsur, 2005; Stern, 2009; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998), betroffene Schülerinnen und Schüler oft über die gesamte Schulzeit Förderung benötigen. Insofern sind die meist eher „normalen“ Lernfortschritte der untersuchten Rügener Schülergruppe dennoch als bedeutsam zu würdigen, insbesondere vor dem Hintergrund von

vorliegenden Befunden, die auf eher ungünstige Leistungsentwicklungen in Förderschulen hinweisen (Klemm, 2009; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Wocken, 2007). Auch bei einer zurückhaltenden Interpretation der vorliegenden Daten kann die Weiterführung der inklusiven Förderung in den Regionalen Schulen auf Rügen als erfolgreich angesehen werden.

Über die detaillierte Betrachtung der Einzelfälle darf und sollte das „große Ganze“ nicht aus den Augen verloren werden: So gibt es weiterhin einen deutlich geringeren Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rügener Projektjahrgang (3.3 %) als im übrigen Bundesland. Im Verlauf der Klassen 5 und 6 erhöhte sich dieser Anteil nicht. Die an Regionalen Schulen beschulten Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen konnten auch im Schuljahr 2015/16 wohnortnah gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne besondere Förderbedarfe beschult und gefördert werden und machten mehrheitlich respektable Fortschritte. Sie erleben Wertschätzung durch individuelle Hilfen und konnten so zumindest teilweise Entwicklungsrückstände aufholen. Bewertet man das auf Rügen entstandene Fördersystem anhand der Kriterien des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2005) für gelingende schulische Inklusion:

- Availability (ausreichende Verfügbarkeit von regionalen wohnortsnahen Bildungsangeboten),
- Accessibility (räumliche und soziale Zugänglichkeit),
- Acceptability (Annehmbarkeit des Bildungsangebots in Anbetracht von Bedürfnis- und Lebenslagen) und
- Adaptability (Adaptierbarkeit des Bildungsangebots an Veränderungen),

ist festzuhalten, dass die Rügener Schulen auf einem sehr guten Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sind.

Das Ziel der weiteren Arbeit an den Regionalen Schulen sollte es nun sein, den eingeführten, sehr guten Weg weiter zu beschreiten und das Fördersystem kontinuierlich zu optimieren.



## Literatur

---

- Barkmann C. & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiat Prax* 31:278–287
- Bennöhr, J., May, P., Büchner, I., Berger, C., Heddaeus, D. & Mannhaupt, G. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS)*. Deutsch. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Blumenthal, Y., Carnein, C., Hartke, B. & Vrban, R. (2016). *Schwierige Schüler – 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten*. Hamburg: Persen Verlag.
- Blumenthal, Y., Voß, S., Tresp, T. & Koch, K. (2016). Viel bringt viel? Effekte lernzeitverlängernder Maßnahmen auf die Lese- und Mathematikleistungen von Grundschülerinnen und Grundschulern mit ungünstiger Lernausgangslage. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 171-18.
- 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.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.)(2005). *Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen*. Baden-Baden: Nomos .
- 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.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007a). *Kieler Leseaufbau: Handbuch* (7. völlig überarb. Aufl.). Kiel: Veris-Verlag.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007b). *Kieler Rechtschreibaufbau: Handbuch* (7. völlig überarb. Aufl.). Kiel: Veris-Verlag.
- Europäische Kommission (2011). *Klassenwiederholung während der Pflichtschulzeit in Europa: Regelungen und Statistiken*. Brüssel: Eurydice. Online verfügbar unter: [eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/126DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126DE.pdf). Zugriff am 16.03.2017
- 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 28.03.2017.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013a). *Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013b). *Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+)*. Göttingen: Hogrefe.
- 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)*. Rostock: Universität Rostock.
- Hartke, B., Urban, R. & Blumenthal, Y. (2013). *Schulische Einschätzung des Verhaltens Online (SEVO)*. Online verfügbar unter: <http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de> Zugriff am 16.03.2017.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hasselhorn, M., Roick, T. & Göllitz, D. (2005). Stabilitäten und prognostische Validitäten der Mathematikleistungen. Eine Längsschnittstudie mit der DEMAT-Reihe in der Grundschule. In M. Hasselhorn, H. Marx & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen. Tests und Trends, N.F. Bd. 4* (S. 187-198). Göttingen: Hogrefe.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & KiGGS Study Group (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807-819.
- 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 28.03.2017.
- 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.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- 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.



- 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, 104-118.
- 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 (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.
- Marten, K. & Blumenthal, Y. (2014). *Soziometrischer Fragebogen*. Rostock: Universität Rostock
- May, P. (2001). *Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 1 bis 9 (HSP 1-9)*. Stuttgart: vpm.
- May, P. (o. J.). *Hamburger Schreib-Probe*. Stuttgart: vpm.
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2016) *HSP 5-6 – Hamburger Schreib-Probe*. 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.
- Michel, H.-J. (Hrsg.). (2012). *FRESCH Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS Klasse 1-13* (10. Aufl.). Buxtehude: AOL-Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2015). *Standards der Diagnostik für die Schulen Mecklenburg-Vorpommerns 2015*. Online verfügbar unter: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch\\_Diagnostik\\_2015.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch_Diagnostik_2015.pdf). Zugriff am 05.01.17.
- Prediger, S., Selter, Ch, Hußmann, St. & Nührenberger, M. (2014) „*Mathe sicher können*“. Berlin: Cornelsen.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ricken, G., Hildenbrand, C. & May, P. (2013). *Kompetenzfassung in Kindergarten und Schule (KEKS). Mathematik*. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Schakib-Ekbatan, K. & Schöler, H. (1998). Florian, Tobias, Larissa, Andreas und Michael – Einzelfallanalysen. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Sprachlernen*. (S. 223-250). Heidelberg: Edition Schindele.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Shalev, R. S., Manor, O. & Gross-Tsur, V. (2005). Developmental dyscalculia: a prospective six-year follow-up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47 (2), 121-125.

- Statistisches Bundesamt (2016). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100167004.pdf?__blob=publicationFile). Zugriff am 16.03.2017.
- Stern, E. (2009). Früh übt sich: Neuere Ergebnisse aus der LOGIK-Studie zum Lösen mathematischer Textaufgaben. *Handbuch Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. (S. 151-164). Weinheim: Beltz.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Tietze, W. & Rossbach, H. G. (1998). Sitzenbleiben. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S. 465-469). Weinheim: Beltz.
- Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2006). *Wir sind Textdetektive – Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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](http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/10.1.RIM-Zwischenbericht_2012.pdf). Zugriff am 16.03.2017.
- 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](http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/10.2.RIM-Zwischenbericht_2013.pdf). Zugriff am 16.03.2017.
- Voß, S., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). Inklusiver Mathematik- und Deutschunterricht im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 119-132.
- 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 16.03.2017.
- 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, 133-149.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach fünf Schulbesuchsjahren*. Rostock: Universität Rostock.
- 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. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Wittmann, E. Ch. & Müller, G. (2012). *Das Zahlenbuch*. Stuttgart: Klett. (Reihe mit unterschiedlichen Ausgaben)

Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.). *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. (S. 35-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



## Tabellenverzeichnis

---

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Tabelle 1.  | Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente .....   | 10 |
| Tabelle 2.  | Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente .....   | 12 |
| Tabelle 3.  | Darstellung der Gruppe von Kindern zum Ende der Klassenstufe 5, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten .....  | 17 |
| Tabelle 4.  | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern über das sechste Schulbesuchsjahr .....  | 18 |
| Tabelle 5   | Anzahl der erteilten Förderstunden für Kinder mit Lernzeitverlängerung auf den Förderebenen II und III.....   | 20 |
| Tabelle 6.  | Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 6.....   | 25 |
| Tabelle 7.  | Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente .....   | 27 |
| Tabelle 8.  | Übersicht über die eingesetzten Testverfahren zur Erfassung der Schülervariablen der Messzeitpunkte 6 und 7 .....   | 28 |
| Tabelle 9.  | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen .....  | 31 |
| Tabelle 10. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung der Insel Rügen.....  | 33 |
| Tabelle 11. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) .....   | 35 |
| Tabelle 12. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS).....   | 36 |
| Tabelle 13. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Lesestörung (LS).....  | 38 |
| Tabelle 14. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS).....  | 40 |
| Tabelle 15. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten .....  | 42 |
| Tabelle 16. | Darstellung der Gruppe von Rügener Kindern mit Präventionsbedarf.....   | 43 |
| Tabelle 17. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall.....   | 44 |
| Tabelle 18. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall .....             | 45 |
| Tabelle 19. | Darstellung der Entwicklung im Bereich Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall ..... | 46 |
| Tabelle 20. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall.....  | 46 |

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Tabelle 21. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtreibstörung (LRS) im Einzelfall .....   | 47 |
| Tabelle 22. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall .....  | 48 |
| Tabelle 23. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall .....  | 49 |
| Tabelle 24. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall .....  | 50 |
| Tabelle 25. | Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall .....  | 50 |
| Tabelle 26  | Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Kindergruppen auf den Förderebenen II und III.....   | 52 |
| Tabelle 27. | Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Kinder mit Lernzeitverlängerungen in der Region Rügen .....  | 56 |
| Tabelle 28. | Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Kinder mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....  | 58 |
| Tabelle 29. | Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Sechstklässlerinnen und Sechstklässler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen ..... | 61 |
| Tabelle 30. | Klassifikationsschema zur Prognosestellung in Bereich emotional-soziale Entwicklung .....   | 85 |

## Abbildungsverzeichnis

---

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

## Abkürzungsverzeichnis

---

|            |  |
|------------|--|
| CFT 20-R   | Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008)   |
| d          | Effektstärke   |
| 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, 2013a)  |
| DEMAT 6+   | Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013b)   |
| 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        | emotionale und 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. 20.0 % aller Schülerinnen und Schüler durch die Grundschullehrkraft)   |
| FE III     | Förderebene III (Kleinstgruppen- und Einzelfallförderung für ca. 5.0 % der Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Lern-, Verhaltens- und/ oder Sprachauffälligkeiten durch die Sonderpädagogin bzw. den Sonderpädagogen) |
| FEES 3-4   | Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)  |
| HSP 5 B    | Hamburger Schreib-Probe für die fünfte Klasse – Basisanforderungen (May, 2001)   |
| HSP 5-6    | Hamburger Schreib-Probe (May, Malitzky & Vieluf, 2016)   |
| Kalkulie   | Kalkulie - Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007)   |
| LimB       | Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich   |
| LRS        | Lese-Rechtschreibstörung   |
| LS         | Lesestörung  |
| M          | Mittelwert   |
| 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  |
| RW      | Rohwert   |
| SD      | Standardabweichung  |
| SDQ     | Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005)                          |
| SEVO    | Schulische Einschätzung des Verhaltens online (Hartke, Vrban & Blumenthal, 2013)        |
| SFB esE | Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale undsoziale Entwicklung |
| SFB L   | Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen                            |
| T       | T-Wert  |
| UT      | Untertest   |
| 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

Anne Hauer, M. A.

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,  
Universität Rostock  
anne.hauer@uni-rostock.de

Dr. Yvonne Blumenthal

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

Vertr.-Prof. Dr. Kathrin Mahlau

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

Dr. 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 im Bereich emotional-soziale Entwicklung

Tabelle 30. Klassifikationsschema zur Prognosestellung im 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   |

\* - diese Prognose stützt sich jeweils nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen

# Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen

*zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Staatlichen Schulamt Greifswald sowie den Regionalen Schulen und der Förderschule Bergen auf Rügen*

## 1 Präambel

Die Regionalen Schulen Rügens beschulen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, in der emotionalen und sozialen Entwicklung und in der Sprache integrativ. Grundlage für die integrative Beschulung der Schülerinnen und Schüler der Insel Rügen ist ein regional ausgerichtetes Förderkonzept für die schulartunabhängige Orientierungsstufe an den Regionalen Schulen. Dieses Förderkonzept schließt inhaltlich an wesentliche pädagogische Instrumente, Verfahren und Intentionen der Präventiven und Integrativen Grundschule an und kann von daher als Fortführung der Arbeit in der Grundschule unter Berücksichtigung der Bedingungen der Regionalen Schulen betrachtet werden.

## 2 Schulklima

Die Regionalen Schulen der Insel Rügen verweisen innerhalb ihrer Schulprogramme auf pädagogische Bedingungen und Anforderungen, die sich als integrationsfreundliche Gesamtatmosphäre beschreiben lassen. Die Schulen betrachten es als ihre Aufgabe, Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in gleichem Maße gerecht zu werden. Die Schulleiter, die Lehrkräfte der Regionalen Schulen und die Sonderpädagogen nehmen die Schüler mit Ihren Besonderheiten wertschätzend an und helfen ihnen in einem gemeinsamen kooperativen Lehr- und Lernprozess.

## 3 Unterricht - Förderebene I

Die Verwaltungsvorschrift „Die Arbeit in der schulartunabhängigen Orientierungsstufe“ (2009) beschreibt die Qualität des Lehr – und Lernprozesses als individualisierte Lehr- und Lernprozesse. Der Unterricht sollte durch Binnendifferenzierung, Selbsttätigkeit des Schülers und abwechslungsreiche Formen des Unterrichts charakterisiert sein.

Auf der Grundlage der aktuellen Lernausgangslagen aller Schülerinnen und Schüler sind angepasste individualisierte Lernmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts in allen Fächern zu organisieren und zu gestalten. Als Grundlage hierfür dienen Lernstandsanalysen für alle Schüler.

Es wird verbindlich die individuelle Lernzeit (ILZ) eingeführt bzw. fortgeführt. Während dieser Lernzeit beschäftigen sich alle Schülerinnen und Schüler individuell mit Lernaufgaben, die ihrer Lernausgangslage entsprechen. Jede Schule ist im Sinne des Programms „Auf dem Weg zur selbstständigen Schule“ selbstverantwortlich dafür, die individuelle Lernzeit im Rahmen ihrer Stundenzuweisung zu organisieren.

Die aktuell bereits erfolgreiche Kooperation von Lehrerteams im Interesse der Vernetzung des Klassenunterrichts und des Förderunterrichts ist inhaltlich zu profilieren.

Die Schulen wählen die Lehr- und Lernwerke in eigener Verantwortung aus. Die aktuell verwendeten Lehr- und Lernwerke sind durch ggf. für einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützende Lehr- und Lernmaterialien zu ergänzen. Bei Neuanschaffungen sind beginnend mit den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch integrationsförderliche Lehr- und Lernwerke zu wählen.

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird ein Sozialtraining durchgeführt.

#### 4 Lernstandsanalysen

Neben den aktuell praktizierten Lernstandsanalysen (Beobachtung im Unterricht, Auswertung von Klassenarbeiten und Leistungskontrollen, VERA), die weiterhin ein wesentlicher Bestandteil bleiben, werden für alle Schülerinnen und Schüler pro Schuljahr zwei Verfahren in den Fächern Deutsch und Mathematik zur Lernfortschrittsmessung durchgeführt. Die Schülerdaten zu den Lernausgangslagen aller Schüler werden dokumentiert und sollen nach wissenschaftlichen Maßstäben ausgewertet werden. Diese Ergebnisse sind wiederum Ausgangspunkt für den weiteren pädagogischen Prozess sowie die Ressourcensteuerung. Hierzu ist es erforderlich, dass alle weiterführenden Schulen der Insel Rügen dieselben Testverfahren verwenden. Das Schulamt sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter unterbreiten unter Einbeziehung wissenschaftlichen Sachverständs im Schuljahr 2015/16 hierfür dem Ministerium einen Verfahrensvorschlag.

Die zum Ende der Klasse 4 erhobenen Lernstände bilden die Grundlage für die Planung des pädagogischen Prozesses jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers (differenzierte Lernanforderungen) in Klasse 5.

#### 5 Förderunterricht (Förderung in den Förderebenen II und III)

Der Förderunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erfolgt durch Fachlehrer (Förderebene II). Aktuell wird bereits diese Art des Förderunterrichts praktiziert. Er stellt eine Ergänzung zum differenzierten Unterricht dar und ermöglicht eine längere Lernzeit sowie noch individuellere und intensivere Übungsphasen. Grundlage der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Förderunterricht sind in Punkt 4 genannte Ergebnisse der durchgeführten Lernstandsanalysen. Die Schülerin bzw. der Schüler verbleibt in der Regel mindestens bis zur nächsten Lernfortschrittsmessung in der Fördergruppe. Über die Dauer des Verbleibs in der Fördergruppe entscheidet das Jahrgangsteam und informiert sowie begründet dies gegenüber den Eltern.

Stellt sich bei den Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme am Förderunterricht (Förderebene II) nicht der erforderliche Lernfortschritt ein, erfolgt eine Förderplankonferenz unter Teilnahme des Sonderpädagogen im Rahmen einer Teambesprechung. Gegenstand der Beratung sind die Lernentwicklung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers und bisher erfolgte Fördermaßnahmen, die Diskussion von Alternativen in der Förderung und ggf. die Teilnahme des Schülers am Förderunterricht des Sonderpädagogen (Förderebene III). Für die Schülerin bzw. den Schüler wird dann ein individueller Förderplan für die vernetzte pädagogische Arbeit in allen drei Förderebenen erstellt, der mindestens ein halbes Jahr gültig ist und bei Bedarf aktualisiert wird. In diesem Förderplan werden Ziele und Handlungserfordernisse der unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Förderung beschrieben.

Der Sonderpädagoge ist für die Durchführung des Förderunterrichts in der Förderebene III verantwortlich. Damit wird die sonderpädagogische Förderung in der weiter-

führenden Schule verankert. Der Förderunterricht der Förderebene III erfasst Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen in der kognitiven Entwicklung, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie dem Bereich Sprache. Spezifische Förderprogramme werden in der prozessorientierten förderdiagnostischen Arbeit eingesetzt.

Der Förderunterricht der Ebenen II und III ergänzt bei Bedarf die Förderung im Unterricht (Förderebene 1). Es erfolgt somit eine Rollenbeschreibung der an der Förderung beteiligten Personen. Andererseits kann diese Arbeit nur im Team erfolgreich durchgeführt werden. Dazu finden mindestens zweimal halbjährlich Teamberatungen statt.

## 6 Bewertung und Zensierung von Schülerleistungen

Für Schülerinnen und Schüler der Regionalen Schulen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen erfolgt eine zieldifferente Bewertung und Zensierung nach dem Rahmenplan der Förderschule Lernen. Für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und in der Sprache wird ein Nachteilsausgleich entsprechend der Sonderpädagogischen Förderverordnung auf der Grundlage eines Beschlusses der Klassenkonferenz gewährt.

## 7 Qualifizierung der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte des Sekundarbereiches 1 bilden sich kontinuierlich für die Umsetzung der präventiven und inklusiven Schule fort. Dazu werden durch das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) im Schuljahr 2015/2016 Angebote für Lehrkräfte aller Klassenleitungen der Klassen 5, für Fachlehrerinnen und Fachlehrer insbesondere in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch sowie für zuständige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angeboten. Das IQ M-V unterstützt die Arbeit in den Schulen durch Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Ort durch eine gezielte Prozessbegleitung. Die Fortbildungs- und Unterstützungsangebote werden kontinuierlich und langfristig im Rahmen der geplanten landesweiten Fortbildungen für Regionale Schulen und Gesamtschulen fortgesetzt.

## 8 Ressourcen

Eine intensive Prüfung hat ergeben, dass die Lehrerstundenzuweisung an die Regionalen Schulen auf Rügen deutlich über die für die Erfüllung der Kontingenzstundentafel und die erforderliche Teilung (Religion, Werken, Informatik) notwendige Ausstattung hinausgeht. Die gemeinsame Überprüfung der Verwendung der Lehrerstunden hat an den einzelnen Regionalen Schulen erhebliche Spielräume für sonderpädagogische und besondere pädagogische Förderung ergeben (siehe Anlage).

Unter Einbeziehung aller Reserven lässt sich auf der Grundlage der Zuweisung des Schuljahres 2014/15 mittelfristig ein Schülerfaktor von etwa 0,3 Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische und besondere pädagogische Förderung realisieren. Dieser setzt sich wie folgt zusammen:

- Grundzuweisung für Gemeinsamen Unterricht/Einzelunterricht etc.: 0,08,
- flexible sonderpädagogische Reserve: 0,15,

- regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes durch frei werdende Stellen: 0,1
- Unabhängig davon gelten die Regelungen des § 3 der UntVersVO vom 16.04.2014.

Die Grundzuweisung für GU etc. sowie die regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes werden nach sonderpädagogischem Bedarf sowie unter Berücksichtigung aktueller Schülerzahlentwicklungen (z.B. Notwendigkeit der Eröffnung neuer Lerngruppen) und der Eigenanstrengungen der Schulen verteilt, um die gemäß Förderkonzept und Schulsituation erforderlichen Bedarfe durch effiziente Stundenbewirtschaftung auch selbst zu decken. Unter den Regionalen Schulen Rügens wird ein Verbund in der Ressourcensteuerung als Modellprojekt aufgebaut. Hierzu treten der Schulrat und die Schulleitungen rechtzeitig vor Schuljahresbeginn in Planungsgespräche ein. Ziel ist es, im Verbund Ausgleichsmechanismen zu etablieren, mit denen unvorhergesehene oder besondere Situationen abgedeckt werden können, soweit dies im System der schülerbezogenen Lehrerstundenzuweisung nicht möglich ist. Das Modellprojekt wird durch einen Statistiker des Bildungsministeriums begleitet, der die gemäß Anlage ermittelten Werte gemeinsam mit dem Schulamt für mehrere Schuljahre hinsichtlich ihrer Validität überprüft und das Schulamt sowie die Schulleiter beim Modellprojekt unterstützt. Vorbehaltlich einer abweichenden Regelung steht die regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes gemäß Anlage grundsätzlich den Regionalen Schulen Rügens zur Verfügung.

Auf dieser Grundlage erklären sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bereit, insbesondere unter Nutzung der flexiblen sonderpädagogischen Reserve an ihrer Schule mittelfristig mindestens eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen aus dem eigenen Budget zu finanzieren. Das Land stellt hierfür, längstens bis einschließlich dem Schuljahr 2016/2017, bis zu acht Stellen als Überbrückungsfinanzierung zur Verfügung.

Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen die Bereiche Lernen und Verhalten sowie allgemein bildende Fächer abdecken, für die die Schulen einen Bedarf haben, um die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen flexibel auch im Fachunterricht einsetzen zu können.

Die Aufgaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind insbesondere folgende:

- Entwicklung und Etablierung eines schulinternen Förderkonzeptes nach der Mehrebenenprävention,
- Fort- und Weiterbildung sowie Beratung des Lehrerkollegiums,
- eigenständiger Förderunterricht insbesondere auf Förderebene 3 sowie
- Absicherung des Regelunterrichtes.

Falls keine Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen gefunden werden, können Lehrkräfte eingestellt werden, die bereit sind, entsprechende Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, um die notwendigen Qualifikationen zu erwerben. Entsprechende arbeitsvertragliche Regelungen sind vorzusehen.

Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bzw. ihnen gleichgestellte Lehrkräfte gemäß dieser Vereinbarung, die im Bereich Inklusion an den Regionalen Schulen auf Rügen tätig sind, bilden eine schulübergreifende Fachkonferenz, die einmal im Monat tagt. Die Koordinatorin des Sonderpädagogischen Förderzentrums Bergen übernimmt die Leitung der schulübergreifenden Fachkonferenz und erhält dafür Anrechnungsstunden laut Unterrichtsversorgungsverordnung.

Stralsund, den 5. Juni 2015



# 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** zur Verfügung?

Mathematik \_\_\_ Förderstunde(n)/ Woche

Deutsch \_\_\_ Förderstunde(n)/ Woche

Wie viele Förderstunden aus dem Pool **des Sonderpädagogen/ der Sonderpädagogin** je Woche standen für **Ihre 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 «Code»** 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 «Code»** 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<br><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

In welcher Form findet die Förderarbeit durch **Sie oder eine anderer Lehrkraft** mit der Schülerin/ dem Schüler statt?

Bezogen auf die Fördergruppe

vorwiegend in Kleingruppen

vorwiegend in Einzelförderung

Bezogen auf den Zeitpunkt

vorwiegend parallel zum Unterricht

vorwiegend zusätzlich zum Unterricht

Bezogen auf die involvierten Personen

ausschließlich Regelschullehrkraft

zusammen mit weiteren Personen  
(ggf. mit wem?)

In welcher Form findet die Förderarbeit durch **den Sonderpädagogen/ die Sonderpädagogin** mit der Schülerin/ den Schülern statt?

Bezogen auf die Fördergruppe

vorwiegend in Kleingruppen

vorwiegend in Einzelförderung

Bezogen auf den Zeitpunkt

vorwiegend parallel zum Unterricht

vorwiegend zusätzlich zum Unterricht

Bezogen auf die involvierten Personen

ausschließlich Sonderschullehrkraft

zusammen mit weiteren Personen  
(ggf. mit wem?)

Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Lesen?

Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Rechtschreibung?

Welche Diagnostikverfahren nutzt der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin zur Förderplanung im Bereich Mathematik?

### 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 besonderen Schulschwierigkeiten (z.B. Klassenwiederholer)?

ja  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 besonderen Schulschwierigkeiten (z.B. Klassenwiederholer)?

ja  nein

Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesen Kindern ein?

Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung leistungsschwacher Kinder im Bereich Mathematik?

### 4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

### 5. Angaben zur Lernverlaufsdokumentation

|  |   |
|--|---|
| Nutzen Sie im <b>Bereich Deutsch (Lesen)</b> 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 <b>Bereich Deutsch (Rechtschreiben)</b> 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 <b>Bereich Mathematik</b> 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 ( <a href="http://www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de">www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de</a> ) der Universität Rostock? | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| Falls nein, wie ordnen Sie die Leistungs- und Entwicklungsdaten Ihrer Schüler und Schülerinnen?  |   |

### 6. Angaben zur Inanspruchnahme 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 (15/16) 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?   |   |

# Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 6. Klassen

»Schule«, »Klasse«

## Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen in 6. 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** 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?   |  |                             |                               |
|  |  |                             |                               |

Förderarbeit

|  |  |
|--|--|
| <p>In welcher Form findet die Förderarbeit durch <b>Sie oder eine andere Lehrkraft</b> mit der Schülerin/ dem Schüler statt?</p> <p>Bezogen auf die Fördergruppe<br/> <input type="checkbox"/> vorwiegend in Kleingruppen                      <input type="checkbox"/> vorwiegend in Einzelförderung</p> <p>Bezogen auf den Zeitpunkt<br/> <input type="checkbox"/> vorwiegend parallel zum Unterricht                      <input type="checkbox"/> vorwiegend zusätzlich zum Unterricht</p> <p>Bezogen auf die involvierten Personen<br/> <input type="checkbox"/> ausschließlich Regelschullehrkraft                      <input type="checkbox"/> zusammen mit weiteren Personen (Wer?)</p>                     |  |
| <p>In welcher Form findet die Förderarbeit durch <b>den Sonderpädagogen/ die Sonderpädagogin</b> mit der Schülerin/ dem Schüler statt?</p> <p>Bezogen auf die Fördergruppe<br/> <input type="checkbox"/> vorwiegend in Kleingruppen                      <input type="checkbox"/> vorwiegend in Einzelförderung</p> <p>Bezogen auf den Zeitpunkt<br/> <input type="checkbox"/> vorwiegend parallel zum Unterricht                      <input type="checkbox"/> vorwiegend zusätzlich zum Unterricht</p> <p>Bezogen auf die involvierten Personen<br/> <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)

ja  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)

ja  nein

Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesen Kindern ein?

Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung leistungsschwacher Kinder im Bereich Mathematik?

#### 4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

#### 5. Angaben zur Lernverlaufsdokumentation

|  |   |
|--|---|
| Nutzen Sie im <b>Bereich Deutsch (Lesen)</b> 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 <b>Bereich Deutsch (Rechtschreiben)</b> 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 <b>Bereich Mathematik</b> 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 ( <a href="http://www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de">www.Lernfortschrittsdokumentation-MV.de</a> ) 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 (15/16) 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?   |   |

# Kurzfragebogen für Förderlehrkräfte zur Förderarbeit in 5. und 6. Klassen

»Schule«, »Klasse«

## Fragebogen zur Förderarbeit

(auszufüllen durch die Förderlehrkraft des Kindes)

Bitte füllen Sie den Fragebogen zur Förderarbeit des jeweiligen Kindes so genau wie möglich aus. Die Fragen beziehen sich nur auf die von Ihnen durchgeführte Förderung.

Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin »Code«

### 1. Angaben zum Förderprozess

#### Förderarbeit

In welcher Form findet die Förderarbeit durch Sie mit der Schülerin/ den Schülern statt?

Bezogen auf die Fördergruppe

vorwiegend in Kleingruppen

vorwiegend in Einzelförderung

Bezogen auf den Zeitpunkt

vorwiegend parallel zum Unterricht

vorwiegend zusätzlich zum Unterricht

Bezogen auf die involvierten Personen

ausschließlich durch mich

gemeinsam mit Sonderpädagogen

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«

## 2. Angaben zum eingesetzten Material

### Bereich Deutsch (Lesen und Rechtschreiben)

Welche Fördermaterialien nutzen Sie im **Bereich Lesen** im Förderunterricht?

Welche Fördermaterialien nutzen Sie im **Bereich Rechtschreiben** im Förderunterricht?

### Bereich Mathematik

Welche Fördermaterialien nutzen Sie im **Bereich Mathematik** im Förderunterricht?

## 3. Angaben zu weiteren Hilfen

Werden weitere Hilfen zur Förderung des Schülers/ der Schülerin genutzt? Wenn ja, welche?

## 4. Angaben zur Beurteilung des Fördererfolges

Wurden in diesem Schuljahr (15/16) bei der Schülerin/ dem Schüler Fördererfolge erzielt (sichtbar z.B. durch Entwicklungsverläufe oberhalb des Vorjahresniveaus)?

ja  nein

Falls nein, wie denken Sie, könnte Ihre Förderarbeit optimiert werden?

# Kurzfragebogen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Förderarbeit in 5. und 6. Klassen

»Schule«, »Klasse«

## Fragebogen zur Förderarbeit

(auszufüllen durch den Sonderpädagogen/die Sonderpädagogin)

Bitte füllen Sie den Fragebogen zur Förderarbeit des jeweiligen Kindes so genau wie möglich aus.

Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin »Code«

### 1. Angaben zum Förderprozess

#### Förderarbeit

In welcher Form findet die Förderarbeit durch den Sonderpädagogen/die Sonderpädagogin mit der Schülerin/ den Schülern statt?

Bezogen auf die Fördergruppe

vorwiegend in Kleingruppen

vorwiegend in Einzelförderung

Bezogen auf den Zeitpunkt

vorwiegend parallel zum Unterricht

vorwiegend zusätzlich zum Unterricht

Bezogen auf die involvierten Personen

ausschließlich Sonderschullehrkraft

zusammen mit weiteren Personen  
(ggf. mit wem?)

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«

## 2. Angaben zum eingesetzten Material

### Bereich Deutsch (Lesen und Rechtschreiben)

Welches Lehrwerk nutzen Sie im **Bereich Lesen** im Förderunterricht?

Welches Lehrwerk nutzen Sie im **Bereich Rechtschreiben** im Förderunterricht?

### Bereich Mathematik

Welches Lehrwerk nutzen Sie im **Bereich Mathematik** im Förderunterricht?

## 3. Angaben zu weiteren Hilfen

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

## 4. Angaben zur Beurteilung des Fördererfolges

Wurden in diesem Schuljahr (15/16) bei der Schülerin/ dem Schüler Fördererfolge erzielt (sichtbar z.B. durch Entwicklungsverläufe oberhalb des Vorjahresniveaus)?

ja  nein

Falls nein, wie denken Sie, könnte Ihre Förderarbeit optimiert werden?

## Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen

| Lern-Kriterien<br>Störungen<br>in Anschluss an | IQ                | Leseleistung  | Rechtschreib-<br>leistung   | Rechen-<br>leistung   | Klassenwiederholung | Ausschluss von:   | weitere Bemerkungen   |
|--|-------------------|---|---|---|---------------------|---|---|
| Leserechtschreibstörung<br>(LRS)               | zwingend:<br>≥ 70 | zwingend:<br>PR<16 und<br>Diskrepanz<br>zum IQ: 12-15<br>T-Wertpunkte<br><b>oder</b> PR<16<br>ohne<br>Diskrepanz<br>zum IQ von<br>12 bis 15 T-<br>Wertpunkten,<br>dann jedoch<br>erst LRS bei<br>einer<br>kritischen<br>Diskrepanz<br>zum IQ von<br>12-15 T-<br>Wertpunkten<br>bei der<br>Rechtschreib-<br>leistung | <u>Kann bzw.<br/>hoch<br/>wahrscheinlich</u><br>PR<16 sowie<br>Diskrepanz<br>zum IQ: 12-15<br>T-Wertpunkte<br>(letzteres nicht<br>zwingend bei<br>erfülltem<br>Diskrepanz-<br>kriterium<br>beim<br>Lesen),<br>erfülltes<br>Diskrepanz-<br>kriterium<br>bei<br>der<br>Rechtschreibung<br>zwingend für<br>die Diagnose<br>LRS bei<br>PR<16 beim<br>Lesen ohne<br>erfülltem<br>Diskrepanz-<br>kriterium) | Schwache<br>Rechenlei-<br>stungen<br>bzw.<br>Komorbidität<br>möglich;<br>bei ebenfalls<br>erfülltem<br>Diskrepanz-<br>kriterium im<br>Bereich<br>Rechnen liegt<br>eine kombinierte<br>Störung<br>schulischer<br>Fertigkeiten<br>vor (s. u.) | i.d.R. nicht        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leichter positiver Beeinflussbarkeit durch angemessene Hilfen</li> <li>➤ trivialen Gründen wie lange Fehlzeiten oder mangelhafte Beschulung</li> <li>➤ unkorrigierten Seh- oder Hörstörungen</li> <li>➤ groben neurologischen Beeinträchtigungen</li> </ul> späteren Erwerb der Störung aufgrund einer Erkrankung oder emotionalen Störung | <i>Erscheinungsbild berücksichtigen:</i> Fehler beim Vorlesen (Ersetzen, Verdrehungen, Hinzufügen von Worten und Wortteilen), niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten und Ungenauigkeiten; Defizite im Leseverständnis<br><i>Vorgeschichte berücksichtigen:</i> meist Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens<br><i>Komorbiditäten berücksichtigen:</i> emotionale Störungen |

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015, S. 17)



|   |                              |                           |                           |                           |  |            |   |
|---|------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--|------------|---|
| Lernbehinderung – Sonderpädagogischer Förderbedarf<br>Förderschwerpunkt Lernen im Umfang einer Lernbehinderung  | 70≤IQ<85                     | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | <u>zwingend:</u> zumindest eine Klassenwiederholung in der Eingangsstufe, eine weitere steht an  | siehe oben | die Leistungen liegen trotz einer Klassenwiederholung in den 3 Leistungsbereichen im Bereich PR<10  |
| angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung (in Abgrenzung zu mittelschweren bis schwersten geistigen Behinderungen: IQ<50, die meist durch eindeutige medizinische Diagnosen belegt sind) und SFB Lernen | <u>zwingend:</u><br>50≤IQ<70 | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | <u>zwingend:</u><br>PR<10 | das Kind normal einschulen, präventiv fördern und beobachten, bei keinerlei Chancen auf das Erreichen von Zielen der Grundschule in 6 Jahren (trotz gegebenenfalls Klassenwiederholungen), aber einer Prognose, dass die Ziele der 6.Klasse Hauptschule beziehungsweise der allgemeinen Förderschule in 10 Schulbesuchsjahren erreicht werden, spricht dies für den SFB Lernen; bei einer Prognose von nur sehr niedrigen schulischen Leistungen nach 10 Schulbesuchsjahren für den SFS Geistige Entwicklung | siehe oben | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vertrauensbereich bei der Intelligenzüberprüfung berücksichtigen;</li> <li>➤ medizinische Diagnosen soweit vorhanden berücksichtigen (zum Beispiel Epilepsie, körperliche Beeinträchtigungen)</li> </ul> |

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015, S. 18)

## Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen

| Lern-Kriterien Störungen in Anschluss an | IQ                | Leseleistung  | Rechtschreibleistung   | Rechenleistung  | Klassenwiederholung | Ausschluss von:   | weitere Bemerkungen   |
|--|-------------------|---|--|---|---------------------|---|---|
| Leserechtschreibstörung (LRS)            | zwingend:<br>≥ 70 | zwingend:<br>PR<16 und Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte <b>oder</b> PR<16 ohne Diskrepanz zum IQ von 12 bis 15 T-Wertpunkten, dann jedoch erst LRS bei einer kritischen Diskrepanz zum IQ von 12-15 T-Wertpunkten bei der Rechtschreibleistung | Kann bzw. hoch <u>wahrscheinlich</u> PR<16 sowie Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte (letzteres nicht zwingend bei erfülltem Diskrepanzkriterium beim Lesen), erfülltes Diskrepanzkriterium bei der Rechtschreibung zwingend für die Diagnose LRS bei PR<16 beim Lesen ohne erfülltem Diskrepanzkriterium) | Schwache Rechenleistungen bzw. Komorbidität möglich; bei ebenfalls erfülltem Diskrepanzkriterium im Bereich Rechnen liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.) | i.d.R. nicht        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leichter positiver Beeinflussbarkeit durch angemessene Hilfen</li> <li>➤ trivialen Gründen wie lange Fehlzeiten oder mangelhafte Beschulung</li> <li>➤ unkorrigierten Seh- oder Hörstörungen</li> <li>➤ groben neurologischen Beeinträchtigungen</li> </ul> späteren Erwerb der Störung aufgrund einer Erkrankung oder emotionalen Störung | <i>Erscheinungsbild berücksichtigen:</i> Fehler beim Vorlesen (Ersetzen, Verdrehungen, Hinzufügen von Worten und Wortteilen), niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten und Ungenauigkeiten; Defizite im Leseverständnis<br><i>Vorgeschichte berücksichtigen:</i> meist Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens<br><i>Komorbiditäten berücksichtigen:</i> emotionale Störungen |

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015, S. 21)

|   |                          |  |  |   |              |       |   |
|---|--------------------------|--|--|---|--------------|-------|---|
| isolierte Rechtschreibstörung                                   | <u>zwingend:</u><br>≥ 70 | <u>zwingend:</u><br>PR≥16  | <u>zwingend:</u><br>PR<16 und Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte  | Schwache Rechenleistungen bzw. Komorbidität möglich, bei erfülltem Diskrepanzkriterium im Bereich Rechnen liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.) | i.d.R. nicht | s. o. | im höheren Schulalter häufig „Restsymptom“ einer vorherigen LRS (in diesen Fällen auch obere Abgaben berücksichtigen) |
| Rechenstörung bzw. Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) | <u>zwingend:</u><br>≥ 70 | Schwache Leseleistung bzw. Komorbidität möglich, bei erfülltem Diskrepanzkriterium liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.) | Schwache Rechtschreibleistung bzw. Komorbidität möglich, bei erfülltem Diskrepanzkriterium liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.) | <u>zwingend:</u><br>PR<16 und Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte   | i.d.R. nicht | s. o. | unterschiedliche Erscheinungsbilder und Komorbiditäten kommen vor   |
| Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten                    | <u>zwingend:</u><br>≥ 70 | <u>LRS (Kriterien s. o.) oder isolierte Rechtschreibstörung (s. o.) zwingend</u>   | <u>LRS (Kriterien s. o.) oder isolierte Rechtschreibstörung (Kriterien s. o.) zwingend</u>   | <u>Rechenstörung/ LimB (Kriterien s. o.) zwingend</u>   | i.d.R. nicht | s. o. | s. o. es wurde neben einer Rechenstörung/ LimB auch eine LRS oder isolierte Rechtschreibstörung festgestellt          |

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015, S. 22)