

**Stefan Voß, Simon Sikora, Anna Höcker, Yvonne Blumenthal,  
Kathrin Mahlau & Bodo Hartke**

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

[https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00002770](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002770)



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 Lernzeitverlängerungen während der Zeit des Besuchs der Grundschule in der sechsten Klasse der Regionalen Schulen</b> .....	<b>5</b>
2.1 Methodik der Evaluation .....	6
2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen .....	6
2.1.2 Untersuchungsgruppen.....	6
2.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit.....	6
2.1.2.2 Befragte Lehrkräfte.....	6
2.1.3 Erhebungsinstrumente .....	7
2.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit.....	7
2.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte.....	10
2.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....	10
2.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit.....	10
2.1.4.2 Lehrerbefragung.....	12
2.2 Ergebnisdarstellung .....	13
2.2.1 Leistungsstand und -entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15.....	13
2.2.2 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit in den Regionalen Schulen .....	17
<b>3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach sieben Schulbesuchsjahren</b> .....	<b>21</b>
3.1 Methodik der Evaluation .....	22
3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen .....	22
3.1.2 Untersuchungsgruppen.....	22
3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen ...	22
3.1.2.2 Befragte Lehrkräfte.....	23
3.1.3 Erhebungsinstrumente .....	24
3.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen.....	24
3.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte.....	26
3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung .....	26

3.1.4.1	Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....	26
3.1.4.2	Lehrerbefragung .....	27
3.2	Ergebnisdarstellung .....	28
3.2.1	Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach sieben Schulbesuchsjahren..	28
3.2.1.1	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.....	28
3.2.1.2	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE).....	29
3.2.1.3	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) .....	30
3.2.1.4	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) .....	31
3.2.1.5	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS).....	32
3.2.1.6	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) .....	34
3.2.1.7	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.....	35
3.2.1.8	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule .....	36
3.2.1.9	Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe .....	36
3.2.2	Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im siebten Schulbesuchsjahr ...	38
3.2.2.1	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.....	38
3.2.2.2	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE).....	39
3.2.2.3	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) .....	41
3.2.2.4	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) .....	41
3.2.2.5	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS).....	42
3.2.2.6	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS).....	43
3.2.2.7	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten.....	44

3.2.2.8	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule .....	45
3.2.2.9	Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe .....	46
3.2.3	Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....	47
<b>4</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick .....</b>	<b>53</b>
4.1	Zusammenfassung der Befunde .....	53
4.1.1	Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit .....	53
4.1.2	Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2 .....	54
4.1.2.1	Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in der siebten Klasse .....	54
4.1.2.2	Aspekt 2: Leistungssteigerungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen im siebten Schulbesuchsjahr .....	58
4.1.2.3	Aspekt 3: Angaben zur Umsetzung der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (Fragebogenerhebung der Lehrkräfte) .....	60
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>77</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>79</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>80</b>
	<b>Autorenverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>83</b>
	Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung ..	83
	Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen .....	84
	Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen für Klassenlehrerinnen und -lehrer ....	89
	Kurzfragebogen für Förderlehrkräfte zur Förderarbeit .....	94
	Kurzfragebogen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Förderarbeit .....	96
	Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen .....	98
	Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen .....	99



## Zusammenfassung

---

Im Schuljahr 2016/17 wurden die Leistungsstände und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen der Insel Rügen in zwei Teilstudien untersucht. Die untersuchten Jugendlichen wurden in ihrer Grundschulzeit innerhalb der Präventiven Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) nach dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) beschult (Einschulungsjahrgang 2010/11). Die im Rahmen der *Teilstudie 1* betrachteten Schülerinnen und Schüler (N = 19) wiederholten in der Grundschulzeit eine Klassenstufe und waren zum Zeitpunkt der Untersuchung in der sechsten Klassenstufe. In der *Teilstudie 2* wurden die Leistungs- und Entwicklungsstände von Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (N = 39) untersucht. Der Großteil von ihnen war zum Zeitpunkt der Datenerhebung in der siebten Klassenstufe.

Innerhalb der Rügener Regionalen Schulen werden die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen weiterhin inklusiv beschult. Hierzu sollen laut einer Zielvereinbarung mit dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern u. a. eine Förderung auf mehreren Förderebenen, regelmäßige Lernfortschrittmessungen und Förderplanungen in Teambesprechungen beitragen. Die Leistungsstände der Sechst- bzw. Siebtklässlerinnen und -klässler wurden mit Schulleistungstests gemessen, die für die jeweilige Klassenstufe geeicht sind (Darstellung des Leistungsstandes mittels T-Werten). Die Leistungszuwächse im Schuljahr 2016/17 wurden mithilfe der Durchführung von Schulleistungstests der jeweils vorausgegangenen Klassenstufe ermittelt. Hieraus wurden unter Berücksichtigung von Vorjahresergebnissen Effekte der Förderung (d-Werte) errechnet.

Für die in der *Teilstudie 1* betrachteten 19 Schülerinnen und Schüler in sechsten Klassen lässt sich kein einheitliches Leistungsbild feststellen, allerdings sind bei allen Jugendlichen Probleme in mindestens einem Leistungsbereich (Lesen, Rechtschreibung, Mathematik) zu verzeichnen. Die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler erhielt mindestens auf Förderebene II eine wöchentliche Förderung im Bereich Lernen. Hierzu wurden meist regelmäßige Beratungsgespräche über die Förderung geführt sowie ein schriftlicher Förderplan erstellt. Die gemittelten Schulleistungen dieser Jugendlichen entsprechen erwartungsgemäß in den einzelnen Bereichen nicht den Anforderungen der Klasse 6 (T-Werte zwischen 29 und 37). Im Lesen gelang es, insgesamt betrachtet, gute Lernfortschritte (d = 0.47) zu erzielen, im Rechtschreiben (d = 0.17) und in Mathematik (d = 0.13) sind nur geringe Fördererfolge zu verzeichnen. Zudem weisen relativ viele der untersuchten Jugendlichen emotional-soziale Entwicklungsprobleme auf.

Auch die Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (*Teilstudie 2*) zeigen ein sehr heterogenes Leistungsbild. Sie erzielten im Mittel vertretbare Lernfortschritte in den Bereichen Lesen (d = 0.54) und Rechtschreibung (d = 0.40), aber nur geringe in Mathematik (d = 0.18). Der Großteil der Jugendlichen erhielt mindestens auf Förderebene II eine wöchentliche Förderung. Dazu fanden in fast allen Fällen regelmäßige Beratungsgespräche in Teams statt. Insgesamt weisen die Leistungsstände der untersuchten Jugendlichen in allen drei Leistungsbereichen auf eher nur langfristig aufholbare Leistungsrückstände ( $T_{\text{Rechtschreibung}} = 37$ ,  $T_{\text{Lesen}} = 36$ ,  $T_{\text{Mathematik}} = 35$ ) hin. Zudem sind bei mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler emotional-soziale Entwicklungsprobleme zu verzeichnen.

Die ermittelten Lernfortschritte im siebten Schulbesuchsjahr inklusiver Beschulung sprechen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen weiterhin von der auf Rügen praktizierten inklusiven Beschulung profitieren, allerdings ist im Einzelfall zu prüfen, ob die durchgeführten Fördermaßnahmen intensiviert werden sollten. Das Ziel der weiteren Arbeit an den Regionalen Schulen sollte es sein, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen und stetig zu optimieren.



# 1 Einführung

---

Der vorliegende Forschungsbericht analysiert die Lernleistungen und den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende ihres siebten Schulbesuchsjahres, die während ihrer bisherigen Schulzeit besondere Lern- und Entwicklungsprobleme zeigten. Betrachtet werden Schülerinnen und Schüler der Insel Rügen, die seit ihrer Einschulung inklusiv beschult werden.

Die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen die hier betrachteten Schülerinnen und Schüler lernen, 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, Lese-Rechtschreibklassen bzw. Leseintensivmaßnahmen aber auch Förderschulklassen, nicht mehr eingerichtet. Stattdessen fand an jeder staatlichen Grundschule sowie seit dem Schuljahr 2014/15 auch an Regionalen Schulen eine mehrstufige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen statt. Diese orientierte sich im Grundschulbereich an einer an der Universität Rostock ausgearbeiteten Konzeption, dem Rügener Inklusionsmodell (RIM; Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2010, 2012; Hartke, 2017; Hartke & Diehl, 2013; Hartke et al., 2015; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011; Mahlau et al., 2014; Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016; Voß, Diehl, Sikora & Hartke, 2016). Zentrale Elemente dieser werden seit dem Schuljahr 2014/15, bzw. seit dem Schuljahr 2015/16 vertraglich geregelt, auch in den Regionalen Schulen Rügens implementiert (Mehrebenenprävention, Lernfortschrittdokumentation, Kooperation von Sonder- und Regelschullehrkräften; vgl. Voß, Hauer, Blumenthal, Mahlau, Sikora & Hartke, 2017).

Die Entwicklung der untersuchten Probandengruppen sowie das Rügener Fördersystem wurden in den Vorjahren bereits umfassend dargestellt (Voß et al., 2015, 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016). Die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Arbeit an den Rügener Grund- und Regionalen Schulen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eine mehrstufige Förderkonzeption für Kinder mit Auffälligkeiten in den Bereichen der emotional-sozialen, der Lern- und der Sprachentwicklung konnte in den Rügener Grundschulen erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden, in den Regionalen Schulen gelang die Umsetzung wesentlicher Aspekte des Fördersystems.
- Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotional-soziale Entwicklung sowie Sprache entwickelten sich im Verlauf der Grundschulzeit zumeist besser, mindestens aber gleich gut im Vergleich zum bisherigen Beschulungssystem (Kontrollgruppe Stralsund).
- Die Ergebnisse zum Ende der vierten Klasse zeigten, dass weniger Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt haben als in anderen Regionen Mecklenburg-Vorpommerns. So wurde bis zum Ende der vierten Klasse bei 3.8 % der Schülerinnen und Schüler im RIM ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt. Dieser Anteil ist im Vergleich zum herkömmlichen System in Mecklenburg-Vorpommern signifikant geringer (Schuljahr 2012/13: 10.1 %).
- In der Orientierungsstufe erzielten Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen sichtbare Lernfortschritte in allen Bereichen, ihre Leistungsstände liegen in Relation zu bundesweiten Normen am Ende der fünften

sowie sechsten Klassenstufe je nach Lernbereich jedoch im weit unterdurchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich.

Der hier vorgelegte Forschungsbericht dient der weiteren Evaluation der inklusiven 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 2016/17. Diese Daten beziehen sich vorwiegend auf die siebte Klassenstufe. Damit liegen erstmals in Mecklenburg-Vorpommern Ergebnisse außerhalb der Orientierungsstufe der Regionalen Schulen vor. Zudem wird in einer vorangestellten ersten Teilstudie der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende der sechsten Klasse betrachtet, die innerhalb der Grundschulzeit ein Schuljahr wiederholten bzw. zeitweise eine Diagnoseförderklasse (DFK) in angrenzenden Regionen 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 *Lernentwicklungen* 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 Schülerinnen und Schüler nach sieben Jahren inklusiver Beschulung ab. Hierzu werden die erreichten Standardwerte in den durchgeführten Schulleistungstests im Einzelfall und auf Gruppenebene mitgeteilt und klassifiziert. Hieraus ergeben sich Hinweise darauf, inwieweit bestehende Förderbedarfe persistieren.

## **2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Zeit des Besuchs der Grundschule in der sechsten 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 Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, Rückstände auszugleichen und so der Manifestation schulischer Minderleistungen vorgebeugt werden.

Zwar ist auf Basis der nationalen sowie internationalen Befundlage zur Wirksamkeit lernzeitverlängernder Maßnahmen (zusammenfassend Blumenthal, Voß, Tresp & Koch, 2016; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) festzuhalten, dass Klassenwiederholungen eher keine nachhaltig positiven Effekte auf das Lernen haben und die emotional-sozialen Konsequenzen der Maßnahme bisher nicht abschließend geklärt sind (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2005). Dennoch belegen Daten der Europäischen Kommission (2011) 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 %).

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 Schülerinnen und Schülern mit Lernrückständen bzw. ausbleibenden schulischen Erfolgen – zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurde im RIM die Möglichkeit einer Klassenwiederholung im Einzelfall in Betracht gezogen und umgesetzt (vgl. Hartke et al., 2015). Insgesamt wiederholten N = 23 (5.2 %) Schülerinnen und Schüler des wissenschaftlich begleiteten Projektjahrgangs eine Klasse im Verlauf der Grundschulzeit (Voß, Blumenthal et al., 2016). Die schulische Entwicklung dieser Gruppe von Schülerinnen und Schüler wird seitdem fortlaufend evaluiert (Voß et al., 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016).

Bisher konnte nicht eindeutig geklärt werden, ob Klassenwiederholungen innerhalb von RTI-Strukturen in Einzelfällen eine erfolgsversprechende Fördermaßnahme sind. So ließ sich nach Betrachtung der Lern- und Entwicklungsprofile der Schülerinnen und Schüler kein einheitliches Leistungsbild feststellen. Zwar erzielten die Schülerinnen und Schüler im Mittel durchaus vertretbare Lernfortschritte in Mathematik, Lesen und Rechtschreiben, ihr Leistungsstand ist vor dem Hintergrund bundesweiter Normen trotz meist durchschnittlicher Intelligenz fast durchgängig als unterdurchschnittlich einzuschätzen.

Nachfolgend wird die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit einer Lernzeitverlängerung während der Grundschulzeit in sechsten Klassen der Regionalen Schulen betrachtet. Dazu werden, im Anschluss an Angaben zur Methodik der Evaluation, der Leistungsstand sowie die Lernfortschritte wiedergegeben. Des Weiteren werden die Förderstrukturen in den sechsten Klassen der 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 Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, am Ende der sechsten Klasse der Regionalen Schulen?*
- F1-2 Haben die Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, von der Klassenwiederholung profitiert, sind also deutliche Lernfortschritte in der sechsten Klasse gegeben?*
- F1-3 Gelingt es den Regionalen Schulen, die beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems für Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit umzusetzen?*

### **2.1.2 Untersuchungsgruppen**

#### **2.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit**

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 et al., 2015). Von diesen Schülerinnen und Schülern wurden 23 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 Schülerinnen und Schülern handelt es sich um Zuzüge, also um Schülerinnen und Schüler, welche nicht ursprünglich zum Projektjahrgang des Rügener Inklusionsmodells gehörten.

Bedingt durch Wegzüge sowie eine Testverweigerung konnten für den vorliegenden Bericht die Daten von 19 der 26 Jugendlichen aus zwölf Klassen von acht Regionalen Schulen analysiert werden. Davon sind N = 12 männlich (63.2 %) und N = 7 weiblich (36.8 %) mit einem Durchschnittsalter von 13;8 Jahren (SD = 0;6) zum Ende des Schuljahres 2016/17.

#### **2.1.2.2 Befragte Lehrkräfte**

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern die in der Konzeptvereinbarung (vgl. Kapitel 3, S. 21) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2016/17 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller 19 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit befragt worden. In zwölf von 18 sechsten Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen wird mindestens eine Schülerin bzw. ein

Schüler mit Lernzeitverlängerung während der Grundschulzeit unterrichtet. Zu zehn der 19 untersuchten Jugendlichen liegen Angaben vor. Diese Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf sechs Klassen. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

Weiterhin wurden bei Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (N = 2) die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen befragt, welche die Förderung auf der Förderebene III durchführen. Zu einer bzw. einem Jugendlichen liegen diesbezüglich Angaben vor.

## **2.1.3 Erhebungsinstrumente**

### **2.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit**

Zur Einschätzung des *Leistungsstandes* wurde die zuvor beschriebene Schülergruppe 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 5-10 B, May, 2012)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)
- Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)
- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)
- Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014)

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurde die zuvor beschriebene Schülergruppe 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, Lingel & Schneider, 2013a)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-10 B, May, 2012)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

In Tabelle 1 sind Angaben zu den innerhalb der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumenten zusammenfassend dargestellt. Weitere 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> (Figurenanalogien); Korrelation mit Frankfurter Leseverständnistest <math>r = .52</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: <math>N = 2435</math>, aus neun Bundesländern, von 2011</li> </ul>
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 = .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>
Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <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>
Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)	<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> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <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>○ Paralleltestr.: zwischen <math>r = .58</math> und <math>r = .93</math></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>Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)</p>	<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>
<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“ gegeben, beide Gruppen lassen sich statistisch gut unterscheiden (<math>r = .48</math> bis <math>r = .67</math>, Dollase &amp; Koch, 2006).</li> </ul> </li> <li>• Normen: Durch Zuteilung der Kinder in standardisierte Statuskategorien</li> </ul>

### **2.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte**

Zur Prüfung, inwiefern die vereinbarten Konzeptelemente an den Schulen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit (vgl. Kapitel 3, S. 21) im Schuljahr 2016/17 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2016/17 (April bis Mai 2017) statt. Es wurden Informationen über die bis dahin umgesetzte Förderung für alle an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit 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 die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler 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. 89).

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

### **2.1.4.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit**

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 der bzw. des Jugendlichen zu vermeiden.

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, 2015, 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016). Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe



wiederholen, wurden auf dem aktuell unterrichteten curricularen Niveau getestet. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgte dies also auf dem Niveau der sechsten Klassenstufe. Die Daten geben daher Auskunft über den *Leistungsstand* am Ende der sechsten Klasse an der Regionalen Schule.

Zu diesem Zweck werden die ermittelten Werte der untersuchten Schülerinnen und Schüler 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.

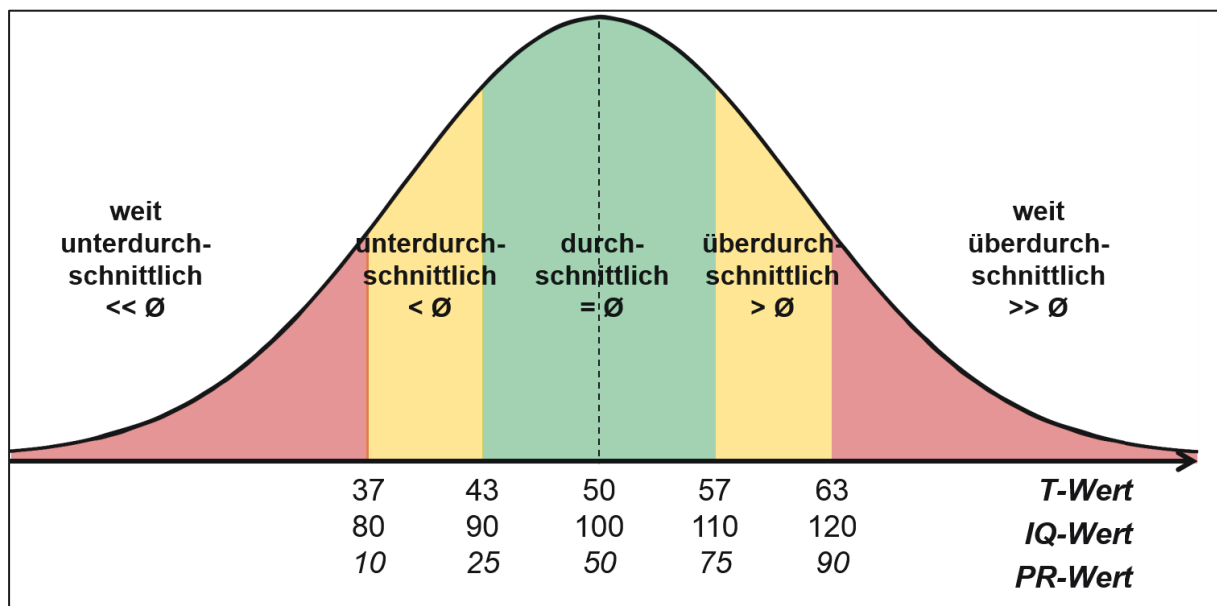


Abbildung 1. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

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 (vgl. Anhang ab S. 98) ausgewiesenen Klassifikationsgrenzen im Förderschwerpunkt Lernen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft

und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) ist zudem auch das Kriterium  $T\text{-Wert} \leq 43$  zu beachten. Ab diesem Wert ist zumindest von leichten Lernschwächen (leichter Präventionsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) auszugehen.

Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler wird in der vorliegenden Studie zudem die Effektstärke  $d$  in Bezug auf das curriculare Niveau der Klasse 5 berechnet. Dadurch sind Einschätzungen der *Leistungsentwicklung* möglich. Entsprechend dem üblichen Vorgehen bei der Bestimmung von Effektstärken (Hattie & Zierer, 2017) wurden erzielte Rohwerte der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreibung zum Ende des fünften von denen am Ende des sechsten Schulbesuchsjahres abgezogen und in Relation zu den Standardabweichungen der jeweils bundesweit normierten Testverfahren gesetzt:

$$d = \frac{\text{Rohwert}_{MZP8} - \text{Rohwert}_{MZP7}}{\text{Standardabweichung des Tests}}$$

Im Ergebnis dessen erhält man eine individuelle Effektgröße  $d$  für jede Schülerin bzw. jeden Schüler, welche die Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen Testnorm beschreibt. Bei Effektstärken von  $d < 0.2$  ist der erhaltene  $d$ -Wert in Anlehnung an Hattie und Zierer (2017) 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 2016/17 statt. Die Fragebogen wurden im April 2017 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 zeitgleich zusätzlich die Förderlehrerinnen und Förderlehrer bzw. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (vgl. Abschnitt 2.1.2.2) zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit befragt. Die Rücksendung und Dateneingabe erfolgte analog zum oben beschriebenen Vorgehen.

## 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 2 zusammengefasst. Betrachtet man die Profile dieser Schülerinnen und Schüler, lässt sich kein einheitliches Leistungsbild feststellen, wobei konstatiert werden muss, dass die Leistungen hinsichtlich der Bereiche Mathematik (in 14 von 17 Fällen), Rechtschreibung (in 17 von 18 Fällen) und Lesen (in 10 von 19 Fällen) eher schwach ausgeprägt ( $T < 40$ ) sind. Die kognitiven Leistungen dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern fallen unterdurchschnittlich bis durchschnittlich aus, bei einem mittleren T-Wert-Äquivalent von  $M_{T\text{-Wert}} = 41.00$  ( $SD = 7.23$ ).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Leistungsdaten lassen sich Prognosen hinsichtlich möglicher Förderbedarfe ableiten. Diese Prognosen sagen aus, dass, bei erneuter Prüfung des ZDS, vermutlich diese Diagnosen erstellt werden würden. Bei sechs Schülerinnen und Schülern sind nach Datenlage in mindestens zwei schulischen Bereichen leichte bis schwere Lernschwächen zu verzeichnen (Fälle 5, 7, 10, 15, 17 und 19). In acht Fällen ist von einer Teilleistungsstörung (Fälle 2, 6, 8, 9, 11, 12, 14 und 18) auszugehen, wobei die Schülerinnen und Schüler mit den Fallnummern 2, 6, 8, 11, 14 und 18 zusätzlich Lernschwächen in mindestens einem Bereich aufweisen. Bei den Schülerinnen und Schülern mit den Fallnummern 3, 4 und 16 weisen die Daten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne einer Lernbehinderung hin. Bei der Schülerin bzw. dem Schüler mit der Fallnummer 13 sprechen die Daten für eine leichte geistige Behinderung. Die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 1 scheint zumindest im Lesen große Schwierigkeiten im Sinne einer schweren Lernschwäche zu haben.

Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung ist bei einer bzw. einem Jugendlichen zudem ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung wahrscheinlich (Fall 14), bei weiteren zwölf Jugendlichen (Fälle 2, 3, 5 – 12, 17 und 19) ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. Bei der bzw. dem Jugendlichen mit der Fallnummer 13 sind ebenfalls emotional-soziale Auffälligkeiten zu verzeichnen, allerdings ist die Primärsymptomatik im kognitiven Bereich zu vermuten. Bei vier Schülerinnen und Schülern (Fälle 4, 15, 16 und 18) scheint die emotional-soziale Lage unauffällig zu sein.

Ausgehend von den hier präsentierten Schulleistungsdaten und den Richtlinien des ZDS (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015) erscheint die Empfehlung der Klassenwiederholung in 17 der 19 Fälle, auch rückwirkend betrachtet, nachvollziehbar. Nur bei den Jugendlichen mit den Fallnummern 9 und 12 widerspricht die Datenlage eher der Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich ausschließlich 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) nicht grundsätzlich angezeigt, kann aber im Einzelfall pädagogisch vertretbar sein (vgl. Kapitel 2).

Tabelle 2. Darstellung des Leistungsstandes der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit am Ende des siebten Schulbesuchsjahres

Fall	CFT 20-R T-Wert	DEMAT 6+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	ELFE 1-6 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	49	-	-	25	-	-	schwere Lernschwäche zumindest im Lesen
2	52	34	42	43	normal	abgelehnt	Lernstörung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche in Deutsch sowie Präventionsbedarf esE
3	34	-	19	24	grenzwertig	durchschnittlich	evtl. Lernbehinderung und Präventionsbedarf esE
4	33	33	20	30	normal	durchschnittlich	Lernbehinderung
5	37	33	32	42	-	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und Deutsch und Präventionsbedarf esE
6	47	37	26	49	normal	abgelehnt	isolierte Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE
7	41	33	27	44	-	durchschnittlich	schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung sowie Präventionsbedarf esE
8	40	35	22	24	normal	abgelehnt	Lese-Rechtschreibstörung, schwere Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE
9	54	35	34	44	grenzwertig	durchschnittlich	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE
10	38	33	38	24	-	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Deutsch und Mathematik sowie Präventionsbedarf esE
11	47	43	33	53	-	kontroversiell	isolierte Rechtschreibstörung, leichte Lernschwäche in Mathematik sowie evtl. Präventionsbedarf esE
12	49	30	21	33	normal	abgelehnt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE
13	29	31	21	33	auffällig	abgelehnt	leichte geistige Behinderung und Hinweise auf Probleme im Bereich esE
14	44	43	29	50	auffällig	abgelehnt	isolierte Rechtschreibstörung, leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE*
15	31	34	33	45	normal	kontroversiell	schwere Lernschwäche in Mathematik und Rechtschreibung
16	34	33	30	25	auffällig	durchschnittlich	Lernbehinderung
17	38	38	28	33	normal	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Deutsch, leichte Lernschwäche in Mathematik sowie Präventionsbedarf esE
18	41	42	29	38	normal	durchschnittlich	Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik
19	41	37	31	48	normal	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Rechtschreibung, leichte Lernschwäche in Mathematik und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012);

*ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); 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; \* – 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 Schülergruppe können darüber hinaus Angaben zur Leistungsentwicklung innerhalb des Zeitraums des siebten Schulbesuchsjahres getroffen werden. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler erneut auf dem curricularen Niveau der Klasse 5 getestet (vgl. Abschnitte 2.1.3.1 und 2.1.4.1). Diese Schülergruppe erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.13$  (Mathematik),  $d = 0.47$  (Lesen) bzw.  $d = 0.17$  (Rechtschreibung). Die einzelfallbezogenen Leistungsentwicklungen dieser Schülerinnen und Schüler sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Bei zwölf Jugendlichen (Fälle 1, 3 – 5, 8, 10 – 14, 16 und 18) stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik bzw. ist diese rückläufig. Für den Bereich Lesen ist bei vier Jugendlichen (Fälle 1, 4, 10 und 16) eine Leistungsabnahme bzw. -stagnation zu beobachten und hinsichtlich der Rechtschreibung zeigen neun Jugendliche (Fälle 3, 4, 6, 7, 11 – 13, 17 und 18) stagnierende bzw. rückläufige Leistungen.

Dagegen zeigen sieben Schülerinnen und Schüler (Fälle 2, 6, 7, 9, 15, 17, 19) eine positive Leistungsentwicklung in Mathematik, 15 Jugendliche (Fälle 2, 3, 5 – 9, 11 – 15, 17 – 19) im Bereich Lesen und neun Jugendliche (Fälle 2, 5, 8 – 10, 14 – 16 und 19) im Rechtschreiben.

Tabelle 3. Darstellung der Leistungsentwicklung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit über das siebte Schulbesuchsjahr

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 5	Ende Klasse 6	
1	DEMAT 5+	5	6	<b>0.14</b>
	ELFE 1-6	63	55	<b>-0.48</b>
	HSP 5-10 B	18	-	-
2	DEMAT 5+	3	5	0.27
	ELFE 1-6	65	72	0.42
	HSP 5-10 B	13	9	0.24
3	DEMAT 5+	0	0	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	28	37	0.54
	HSP 5-10 B	23	24	<b>-0.47</b>
4	DEMAT 5+	4	4	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	56	58	<b>0.12</b>
	HSP 5-10 B	16	10	<b>-0.71</b>
5	DEMAT 5+	6	2	<b>-0.54</b>
	ELFE 1-6	51	67	0.96
	HSP 5-10 B	22	24	0.24
6	DEMAT 5+	3	5	0.27
	ELFE 1-6	72	77	0.30
	HSP 5-10 B	17	16	<b>-0.12</b>
7	DEMAT 5+	1	4	0.41
	ELFE 1-6	64	77	0.78
	HSP 5-10 B	24	18	<b>-0.71</b>
8	DEMAT 5+	6	4	<b>-0.27</b>
	ELFE 1-6	36	47	0.66
	HSP 5-10 B	10	13	0.35
9	DEMAT 5+	0	4	0.54
	ELFE 1-6	69	76	0.42
	HSP 5-10 B	21	26	0.59
10	DEMAT 5+	4	3	<b>-0.14</b>
	ELFE 1-6	51	44	<b>-0.42</b>
	HSP 5-10 B	14	30	1.88
11	DEMAT 5+	8	9	<b>0.14</b>
	ELFE 1-6	70	88	1.08
	HSP 5-10 B	31	25	<b>-0.71</b>
12	DEMAT 5+	1	2	<b>0.14</b>
	ELFE 1-6	45	66	1.26
	HSP 5-10 B	13	11	<b>-0.24</b>
13	DEMAT 5+	3	2	<b>-0.14</b>
	ELFE 1-6	46	64	1.08
	HSP 5-10 B	13	12	<b>-0.12</b>
14	DEMAT 5+	8	8	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	71	80	0.54
	HSP 5-10 B	14	20	0.71
15	DEMAT 5+	1	8	0.95
	ELFE 1-6	63	73	0.60
	HSP 5-10 B	20	25	0.59
16	DEMAT 5+	6	3	<b>-0.41</b>
	ELFE 1-6	52	47	<b>-0.30</b>
	HSP 5-10 B	19	22	0.35
17	DEMAT 5+	4	7	0.41
	ELFE 1-6	52	58	0.36
	HSP 5-10 B	18	19	<b>0.12</b>
18	DEMAT 5+	10	11	<b>0.14</b>
	ELFE 1-6	52	63	0.66
	HSP 5-10 B	23	20	<b>-0.35</b>
19	DEMAT 5+	1	5	0.54
	ELFE 1-6	70	77	0.42
	HSP 5-10 B	11	23	1.41
gesamt	DEMAT 5+			<b>0.13</b>
gemittelte	ELFE 1-6			0.47
d-Werte	HSP 5-10 B			<b>0.17</b>

Erläuterungen: DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

## 2.2.2 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit in den Regionalen Schulen

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, durch welche Maßnahmen und Strukturen Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit in der sechsten Klassenstufe der Regionalen Schulen im Schuljahr 2016/17 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 21 sowie Anhang, S. 84ff.) betrachtet.

Da nur für zehn der 19 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen aus sechs Klassen Angaben zur Umsetzung des Fördersystems vorliegen, werden die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich der Kernelemente *Mehrebenenprävention*, *Evaluation der Leistungsentwicklung*, *Arbeit im Team* sowie *Förderplanung* im Folgenden weitestgehend auf dieser reduzierten Datengrundlage dargestellt.

### **Mehrebenenprävention**

Auf Förderebene II erhielt eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch, zwei Jugendliche bekamen wöchentlich zwei Stunden Förderung und drei Jugendliche wurden hier drei Stunden pro Woche gefördert (vgl. Tabelle 4). Drei Schülerinnen und Schüler bekamen auf dieser Ebene keine Förderung im Fach Deutsch und für zehn weitere liegen keine Daten vor. Im Bereich Mathematik bekam eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Förderstunde pro Woche auf Förderebene II, zwei Jugendliche erhielten zwei Stunden Förderung, weitere zwei wurden drei Stunden wöchentlich gefördert (vgl. Tabelle 4). Auch hier fand für drei Schülerinnen und Schüler keine Förderung im Lernbereich Mathematik statt. Für elf Jugendliche wurden keine Angaben gemacht.

Auf Förderebene III erhielt eine Schülerin bzw. ein Schüler jeweils zwei Förderstunden pro Woche in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Tabelle 4). Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhielt diese Schülerin bzw. dieser Schüler nach Angabe der Lehrkraft keine Förderung. Für die restlichen 18 Jugendlichen liegen hier keine Angaben vor.

*Tabelle 4. Anzahl der erteilten Förderstunden für Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit auf den Förderebenen II und III*

N	Förderebene II		Förderebene III		esE
	Anzahl Förderstunden		Anzahl Förderstunden		
	Deutsch	Mathe	Deutsch	Mathe	
19	0h für 3 Fälle	0h für 3 Fälle			-
	1h für 1 Fall	1h für 1 Fall			
	2h für 2 Fälle	2h für 2 Fälle	2h für 1 Fall	2h für 1 Fall	
	3h für 3 Fälle	3h für 2 Fälle	k. A. für 18 Fälle	k. A. für 18 Fälle	
	k. A. für 10 Fälle	k. A. für 11 Fälle			

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

## **Evaluation der Leistungsentwicklung**

Entsprechend den Angaben der Regelschullehrkräfte wurden mit neun der zehn Jugendlichen für welche Informationen vorliegen, diagnostische Verfahren zur Evaluation und Dokumentation der Leistungsentwicklung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben durchgeführt. Zur Erfassung der Leseleistungen wurden in acht Fällen halbjährlich die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) sowie in einem Fall zusätzlich der „ELFE 1-6“ (Lenhard & Schneider, 2006) verwendet. Die Leseleistung einer bzw. eines Jugendlichen wurde dreimal im Schuljahr mit Verfahren der KEKS-Deutsch-Reihe (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013)<sup>1</sup> überprüft. Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen setzten die Lehrkräfte bei fünf Schülerinnen und Schülern ebenfalls halbjährlich die „Online-Diagnose Westermann“ sowie in zwei Fällen die „Hamburger Schreib-Probe“ (May, 2012) ein.

Bezüglich des Lernverlaufs im Fach Mathematik geben die Regelschullehrkräfte für sieben Schülerinnen und Schüler an, Evaluationsverfahren zu nutzen. In fünf Fällen kam die „Online-Diagnose-Westermann“ zur Anwendung. Für eine Schülerin bzw. einen Schüler wurde zusätzlich ein Verfahren der KEKS-Mathe-Reihe (Ricken, Hildenbrand & May, 2013)<sup>2</sup> verwandt. In einem Fall kamen auch CBM<sup>2</sup> zur Lernverlaufsdokumentation zum Einsatz.

Sechs Lehrkräfte gaben an, den Lernfortschrittserver ([www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de](http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de)) zur Dokumentation der Lernentwicklung zu nutzen.

## **Arbeit im Team**

Für alle zehn Schülerinnen und Schüler, zu denen eine Rückmeldung vorliegt, wurden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Teamberatungen zur Förderentscheidung und -planung durchgeführt. In sechs Fällen fanden Beratungen monatlich und in einem Fall vierteljährlich statt. Drei Teams berieten sich nicht regelmäßig, sondern nur, wenn individueller Bedarf bestand.

An den Gesprächen nahmen neben den Förderlehrkräften und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen in vielen Fällen auch Fachlehrkräfte, Eltern und die Schulleitung teil. In einigen Fällen wurden Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zur Beratung hinzugezogen. In einem Fall war ein Integrationshelfer bzw. eine Integrationshelferin regelmäßig anwesend.

## **Förderplanung**

Für zehn Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit wurde ein Förderplan schriftlich fixiert. Für die restlichen neun Fälle liegen keine Angaben vor. Maßgeblich für die Förderentscheidungen waren der beobachtete Entwicklungsstand bzw. die

---

<sup>1</sup> KEKS - Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; die Nennungen zum KEKS-Test erfolgten ohne Angabe der Altersstufe, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

<sup>2</sup> Es erfolgte keine Konkretisierung der Angabe, sodass eine genauere Quellenangabe nicht möglich ist.



Lernausgangslage entsprechend den Diagnoseergebnissen. Die Regelschullehrkräfte gaben mehrheitlich an, dass im Förderplan hauptsächlich Maßnahmen und Ziele der Förderung festgehalten wurden, die sich sowohl auf die Lernbereiche Deutsch, Mathematik und Englisch und in mehreren Fällen auch auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler bezogen.

Im Unterricht nutzten alle Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit dieselben Lehrwerke wie für alle anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse. Teilweise kamen im Fach Deutsch zusätzlich auch Lehrwerke vorheriger Klassenstufen zum Einsatz, z. B. „ABC der Tiere“ (Mildenberger)<sup>3</sup> und „Sprachfreunde 4“ (Volk & Wissen)<sup>4</sup>. Ergänzend wurden Zusatzmaterialien der jeweiligen Lehrwerke und andere Fördermaterialien verwandt, bspw. der „Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007a, 2007b) sowie die „Freiburger Rechtschreibschule“ (Michel, 2012). Auch für den Mathematikunterricht sind differenzierend zusätzliche Lehrwerke, z. B. „Das Zahlenbuch“ für Klasse zwei, drei und vier (Wittmann & Müller, 2012a, b, 2013) sowie unterstützende Fördermaterialien, z. B. aus den Reihen „Mathe macht stark“ (Cornelsen) oder „Mathe inklusiv“ (AOL Verlag) verwendet worden<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Die Nennung erfolgte ohne Angabe der Klassenstufe, sodass eine Konkretisierung der Quelle nicht möglich ist.

<sup>4</sup> Eine Konkretisierung der Quelle (Auflage) ist aufgrund fehlender Angaben nicht möglich.

<sup>5</sup> Die Nennung erfolgte ohne genauere Angaben zu Jahrgangsstufen und Themenbereichen, sodass eine Konkretisierung der Quelle nicht möglich ist.



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

---

Das RIM ist ein Konzept zur Verhinderung von Lernschwächen und -störungen sowie sonderpädagogischen Förderbedarfen zugunsten des Gelingens von Inklusion innerhalb der Grundschulzeit. Elemente dieser Konzeption, z. B. Mehrebenenprävention und Lernverlaufdiagnostik, können auch nachhaltige Fördererfolge im Bereich der weiterführenden Schule ermöglichen. Seit dem Schuljahr 2014/15 besuchen die Schülerinnen und Schüler des ersten Jahrgangs des RIM 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 angelehnt und beinhaltet als Kernelemente die Kooperation von Regelschul- und Sonderpädagogiklehrkräften auf drei Förderebenen (*Mehrebenenprävention*), eine zweimal jährlich stattfindende Evaluation der Leistungsentwicklung (*Lernverlaufdiagnostik*) in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie mindestens halbjährliche *Teamberatungen* zwischen Fachlehrerinnen und -lehrern sowie 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. Die Konzeptvereinbarung ist im Anhang ab S. 84 einsehbar.

Die Befunde der Vorjahresberichte (Voß et al., 2017; 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 Schülerinnen und Schüler initiiert haben. Zwar sind in allen Lernbereichen für viele der Schülerinnen und Schüler deutliche Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum des Schuljahres 2015/16 erkennbar, dennoch ist auch in den meisten Fällen in Folgejahren eine intensive spezifische Lernförderung angezeigt, da die umgesetzten pädagogischen Maßnahmen für diese Schülerinnen und Schüler zwar zu individuellen Verbesserungen, jedoch nicht zum Aufholen der Lernrückstände geführt haben. Zudem persistieren emotional-soziale Auffälligkeiten.

Nachfolgend wird die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2016/17 betrachtet. Dazu werden, im Anschluss an Angaben zur Methodik der Evaluation, der Leistungsstand sowie die Lernfortschritte wiedergegeben. Des Weiteren wird die Umsetzung der vereinbarten Förderstrukturen an den Regionalen Schulen beschrieben.

## 3.1 Methodik der Evaluation

### 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 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der siebten Klasse aus?*
- F2-2 Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?*
- F2-3 Welche Lernfortschritte erzielen die Schülerinnen und Schüler mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2016/17 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*
- F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2016/17 umgesetzt?*
- F2-5 Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen?*
- F2-6 Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2016/17 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) analysiert, welche im Laufe der Grundschulzeit vom Zentralen Fachdienst für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern (ZDS) eine Teilleistungsstörung oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen. Diese Gruppe umfasste zum Ende der siebten Klasse 50 Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommt eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, 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 siebten Klasse vier Jugendliche.

Bei drei Jugendlichen lag zum jetzigen Erhebungszeitpunkt kein förmlich festgestellter Förderbedarf mehr vor, elf Eltern erteilten keine Zustimmung zur Datenerhebung und eine Schülerin bzw. ein Schüler verweigerte die Teilnahme an den Testungen. Aus diesen Gründen konnten für den vorliegenden Bericht lediglich die Daten von 39 der 54 förderbedürftigen Rügener Schülerinnen und Schüler analysiert werden. Im Vergleich zum Vorjahr (N = 46) reduzierte sich die untersuchte Gruppe um ca. 15 %.

Die Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen kamen aus 17 Klassen von sieben Regionalen Schulen sowie vom Gymnasium. Im Mittel kamen etwa zwei Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen auf eine Klasse. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus N = 28 männlichen (71.8 %) und N = 11 weiblichen (28.2 %) Jugendlichen mit

einem Durchschnittsalter von 13;8 Jahren (SD = 0;8) zum Ende des Schuljahres 2016/17 zusammen.

Der Großteil der untersuchten Schülerinnen und Schüler besuchte im Schuljahr 2016/17 eine siebte Klasse einer Regionalen Schule. Vier Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Unterstützungsbedarfen wiederholten die sechste Klassenstufe. Diese werden aufgrund der geringeren curricularen Anforderungen und der daran angepassten Untersuchungsmethodik zu einer neuen Gruppe zusammengefasst. Bei zwei der vier Schülerinnen und Schüler wurde am Ende der Grundschulzeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung diagnostiziert und bei den anderen beiden eine Teilleistungsstörung (isolierte Rechtschreibstörung bzw. kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten). Angaben zu den erfassten Schülergruppen, den jeweiligen Gruppengrößen sowie den Stichprobenzusammensetzungen sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

Tabelle 5. Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 7

Schülergruppe	N (% bezogen auf 39 förderbedürftige Schülerinnen und Schüler)	N ♀ : ♂	Alter M (SD)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen	4 (10.3 %)	2 : 2	13;10 (0;9)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)	5 (12.8 %)	0 : 5	13;10 (0;7)
Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)	3 (7.7 %)	3 : 0	13;3 (0;2)
Lese-Rechtschreibstörung (LRS)	5 (12.8 %)	0 : 5	14;2 (0;10)
Lesestörung (LS)	7 (17.9 %)	2 : 5	13;7 (0;6)
Isolierte Rechtschreibstörung (RS)	6 (15.4%)	1 : 5	13;7 (0;9)
Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten	3 (7.7 %)	2 : 1	13;9 (1;0)
Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule	2 (5.1 %)	0 : 2	13;11 (0;4)
Klassenwiederholung während der Orientierungsstufe	4 (10.3 %)	1 : 3	13;3 (0;4)
<b>Gesamtgruppe</b>	<b>39 (100.0 %)</b>	<b>11 : 28</b>	<b>13;8 (0;8)</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. 21) beschlossenen Fördererelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2016/17 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler befragt worden. Eine Ausnahme bildet dabei eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher, die bzw. der am Gymnasium beschult wird. Da die Konzeptvereinbarung nur für Regionale Schulen beschlossen wurde, werden die Angaben zur Förderung dieser

Schülerin bzw. dieses Schülers in der Auswertung nicht berücksichtigt. Somit besteht die Untersuchungsgruppe aus N = 38 Jugendlichen. Zu 29 der 38 untersuchten Schülerinnen und Schüler aus zehn siebten sowie vier sechsten Klassen liegen Angaben vor. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

Zusätzlich wurden die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen befragt. Zu sieben der acht untersuchten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen liegen Angaben vor. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

Weiterhin wurden die Lehrkräfte befragt, welche gemäß der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 21 sowie Anhang, S. 84ff.) die Förderung auf der Förderebene II 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. Die Förderlehrkräfte wurden zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung aller weiteren Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen befragt, d. h. mit Ausnahme der Jugendlichen mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen bzw. im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Zu zehn der 30 untersuchten Schülerinnen und Schüler liegen Angaben vor. 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 Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf aufgrund einer Teilleistungsstörung bzw. mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 7 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum Schuljahresende der Klassenstufe 7 verwendet:

- Bamberger Dyskalkuliediagnostik (BADYS 5-8+, Merdian, Merdian & Schardt, 2015)
- Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)
- Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9, Wimmer & Mayringer, 2014)

Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie mit einer Lernzeitverlängerung während der Orientierungsstufe wurden auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 6 mit folgenden Messverfahren getestet:

- Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz et al., 2013b)

- Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

Zur Einschätzung des emotional-sozialen und allgemeinen Entwicklungsstandes wurden mit allen Schülerinnen und Schülern folgende diagnostische Verfahren durchgeführt:

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

Detaillierte Informationen zu den eingesetzten Verfahren, mit Ausnahme des BADYS 5-8+ (Meridian et al., 2015) und des SLS 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014), befinden sich im Abschnitt 2.1.3.1. Angaben zum BADYS 5-8+ sowie zum SLS 2-9 sind in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt. Weitere Informationen zu den Verfahren sind den Testmanualen zu entnehmen.

*Tabelle 6. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente*

<b>Testverfahren</b>	<b>Beschreibung</b>
Bamberger Dyskalkuliediagnostik (BADYS 5-8+, Meridian, Meridian & Schardt, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: 1-2 Schulstunden</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cronbachs <math>\alpha</math>: <math>\alpha = .89</math></li> <li>○ Retest-R.: <math>r = .91</math></li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ curriculare V.: Orientierung der Testinhalte an Lehrplänen der Bundesländer</li> <li>○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note <math>r = -.44</math></li> </ul> </li> <li>• Normen: N = 2314, aus neun Bundesländern</li> </ul>
Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9, Wimmer & Mayringer, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test zur Erfassung der basalen Lesefertigkeit</li> <li>• Einzel- oder Gruppentest</li> <li>• Bearbeitungsdauer: ca. 3 Minuten</li> <li>• Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paralleltestr.: <math>r = .87</math> (8. Klassenstufe)</li> </ul> </li> <li>• Validität: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ konvergente V.: Wortlesegeschwindigkeit (SLRT-II): zwischen <math>r = .49</math> und <math>r = .55</math> (8. Klassenstufe)</li> </ul> </li> <li>• Normen: N = 11900 (mind. 1500 pro Schulstufe), repräsentativ für Österreich</li> </ul>

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurden die Schülerinnen und Schüler mit einer Teilleistungsstörung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung zudem 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 et al., 2013b)
- Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie Schülerinnen und Schüler mit einer Lernzeitverlängerung während der Orientierungsstufe wurden zudem auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 5 mit folgenden Messverfahren getestet:

- Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+, Götz, Lingel & Schneider, 2013a)
- Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)
- Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)

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

### **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. 21) im Schuljahr 2016/17 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2016/17 (April bis Mai 2017) statt. Die dabei genutzten Fragebogen beziehen sich auf die bereits im Abschnitt 2.1.3.2 beschriebenen Sachverhalte.

Durch die Auswertung der Fragebogen sind Einschätzungen zur *Systematik der Förderung* bzw. der *Umsetzung der Vereinbarungen* zur inklusiven schulischen Förderung in Regionalen Schulen auf Rügen möglich (die verwendeten Fragebogen befinden sich im Anhang ab S. 89).

### **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 der bzw. des Jugendlichen zu vermeiden.

Zur Beschreibung des *Leistungsstandes* der jeweiligen Schülergruppen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende des siebten Schulbesuchsjahres wurden



zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler die Daten von für sechste bzw. siebte 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 im Abschnitt 3.2.1 zu finden. Diese Standardwerte erlauben eine Einschätzung im Vergleich zu den jeweiligen Bundesnormen der sechsten bzw. siebten Klasse. Anschließend wurden die Daten von jeder Schülerin bzw. jedem Schüler 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 Kriterien zur Feststellung von Förderbedarfen des ZDS (vgl. Anhang ab S. 98) 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 also 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. Anhang S. 83). Die bei den Prognosen zu Förderbedarfen verwendeten Klassifikationen und Klassifikationsgrenzen sind dieselben wie die bereits in Teilstudie 1 dargestellten (vgl. Abschnitt 2.1.4.1).

Zur Abschätzung des *Leistungsverlaufs* im siebten Schulbesuchsjahr wurden die individuellen Leistungsentwicklungen der oben aufgeführten Schülergruppen mithilfe von 2016 eingesetzten Testverfahren (= erste Messung; Voß et al., 2017) auf Rohwertbasis (= zweite Messung 2017) analysiert. Dazu wurde analog zur Teilstudie 1 (vgl. Abschnitt 2.1.4) für jede Schülerin bzw. jeden Schüler die Effektstärke  $d$  der Beschulung im siebten Schulbesuchsjahr berechnet und interpretiert.

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 Lehrerbefragung**

Die Befragung der Klassenlehrerinnen und -lehrer sowie der Förderlehrerinnen und -lehrer bzw. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen folgte dem in Abschnitt 2.1.4.2 beschriebenen Vorgehen.

## 3.2 Ergebnisdarstellung

### 3.2.1 Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach sieben Schulbesuchsjahren

Dieser Abschnitt zielt auf eine differenzierte Betrachtung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der siebten Klassenstufe ab. Eine Ausnahme hierbei stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen dar, die aufgrund der mit dieser Diagnose verbundenen erheblichen Leistungsrückstände mit Testverfahren für die Klassenstufe 6 untersucht wurde. Selbiges gilt für die vier Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Orientierungsstufe eine Klasse wiederholten (vgl. Abschnitt 3.1.2.1).

Neben der Darstellung des Leistungs- bzw. Entwicklungsstandes werden die präsentierten Daten herangezogen, um eine vergleichende Einschätzung der vom ZDS vorgenommenen Diagnosen zu ermöglichen. Diese aus den aktuellen Leistungs- und Entwicklungsdaten 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 vier Schülerinnen und Schüler der untersuchten Kohorte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens förmlich festgestellt (vgl. Tabelle 7.).

Die schulischen Leistungen der Jugendlichen dieser Gruppe liegen im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich bezogen auf die curricularen Anforderungen der sechsten Klassenstufe. Zwar zeigen alle vier Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Leistungsbereich eine schwache Leistung, die Evaluationsdaten deuten jedoch in keinem Fall auf eine Lernbehinderung hin. Dies würde umfassende Leistungsrückstände von zwei Schuljahren voraussetzen. Die Intelligenzwerte sind in allen vier Fällen als unterdurchschnittlich zu klassifizieren. Bei einer Schülerin bzw. einem Schüler (Fall 1) deuten die Daten auf eine Lese-Rechtschreibstörung hin, bei einer bzw. einem auf eine schwere Lernschwäche im Fach Mathematik (Fall 2) und bei einer bzw. einem weiteren (Fall 3) auf eine leichte Lernschwäche in beiden Fächern. Die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 4 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.

Berücksichtigt man zudem die von den Lehrkräften rückgemeldete Situation der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Verhaltens und der emotional-sozialen Entwicklung mithilfe des SDQ, fällt auf, dass dieser Bereich bei einem bzw. einer Jugendlichen als grenzwertig (Fall 4) und bei zwei von vier Jugendlichen als auffällig anzusehen ist (Fälle 1 und 3). Die soziale

Integration der vier beschriebenen Schülerinnen und Schüler stellt sich einheitlich dar: Seitens der Peers stoßen alle vier Jugendlichen auf Ablehnung.

Tabelle 7. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Fall	CFT 20-R T-Wert	DEMAT 6+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	ELFE 1-6 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	42	44	25	25	auffällig	abgelehnt	Lese-Rechtschreibstörung und SFB esE*
2	36	33	50	48	normal	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und Präventionsbedarf esE
3	34	40	41	42	auffällig	abgelehnt	leichte Lernschwäche in Mathematik und Deutsch sowie SFB esE*
4	27	35	47	48	grenzwertig	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); 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; \* – 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 zwei Jugendliche dieser Gruppe die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Lesen sicher erfüllen (Fälle 2 und 4). Die Leistung zweier Jugendlicher entspricht den Standards im Bereich Rechtschreibung bezogen auf das curriculare Niveau der sechsten Klassenstufe (Fälle 2 und 4). In Mathematik liegen drei Schülerinnen und Schüler mit ihren Leistungen im unterdurchschnittlichen bis weit unterdurchschnittlichen Bereich, nur eine Schülerin bzw. ein Schüler erreicht die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe.

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

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung besteht aus insgesamt fünf Schülerinnen und Schülern (vgl. Tabelle 8). Zwei dieser Jugendlichen wurden von den Lehrkräften hinsichtlich ihrer emotional-sozialen Entwicklung am Ende der siebten Klasse als auffällig eingeschätzt, eine Schülerin bzw. ein Schüler als grenzwertig und eine bzw. einer als normal. Drei Schülerinnen und Schüler (Fälle 1, 2 und 4) werden von ihren Mitschülern abgelehnt. Nur die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 5 hat eine gute soziale Stellung in der Klasse. Für eine Schülerin bzw. einen Schüler liegen keine Informationen zur emotional-sozialen Lage vor. Auf Grundlageder am Ende der siebten Klassenstufe erhobenen

Daten erweist sich der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung für alle Schülerinnen und Schüler als gerechtfertigt, in den Fällen 2 und 5 jedoch nicht eindeutig.

Die schulischen Leistungen der Jugendlichen dieser Gruppe liegen zumeist im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich. Vier der fünf Schülerinnen und Schüler zeigen in mindestens einem Leistungsbereich Auffälligkeiten. Bei einer bzw. einem Jugendlichen (Fall 3) deuten die Daten auf eine Lernstörung im mathematischen Bereich hin, bei der Schülerin bzw. dem Schüler mit der Fallnummer 1 auf eine Lernbehinderung. Die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 4 zeigt eine schwere Lernschwäche in Mathematik und im Rechtschreiben, die bzw. der mit der Fallnummer 5 eine leichte Lernschwäche im Fach Deutsch. Lediglich die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 2 erzielt durchschnittliche, im Rechtschreiben überdurchschnittliche Leistungen.

Tabelle 8. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	33	< 10	26	26	auffällig	abgelehnt	Lernbehinderung sowie SFB esE*
2	63	57	68	45	normal	abgelehnt	Präventionsbedarf esE
3	46	17	49	45	-	-	Lernstörung im mathematischen Bereich
4	40	31	32	49	auffällig	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und im Rechtschreiben sowie SFB esE*
5	59	48	42	41	grenzwertig	beliebt	leichte Lernschwäche in Deutsch und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; \* – 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 zwei Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Mathematik sicher erfüllen (Fälle 2 und 5), die anderen drei nicht. Im Bereich Rechtschreiben entspricht die Leistung von zwei Jugendlichen den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der siebten Klassenstufe (Fälle 2 und 3). Im Bereich Lesen erreichen drei der Jugendlichen die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe (Fälle 2, 3 und 4).

### 3.2.1.3 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer festgestellten LimB umfasst am Ende der siebten Klasse drei Jugendliche (vgl. Tabelle 9). Zwar weisen alle Schülerinnen und Schüler einen erhöhten Förderbedarf im Fach Mathematik auf, jedoch ist bei keiner bzw. keinem von

ihnen vor dem Hintergrund der aktuellen Datenlage von einem Förderbedarf entsprechend den Diagnosekriterien einer LimB auszugehen. Alle drei Schülerinnen und Schüler zeigen zumindest auch im Lesen unterdurchschnittliche Leistungen. Die bzw. der Jugendliche mit der Fallnummer 1 weist eine schwere Lernschwäche in Mathematik sowie eine leichte Lernschwäche in Deutsch auf, wobei vor dem Hintergrund der Schulleistungsdaten angezweifelt werden muss, ob der tatsächliche IQ-Wert so niedrig wie ermittelt ist. Die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 2 zeigt Leistungen, die auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten hinweisen. Die Daten der bzw. des Jugendlichen mit der Fallnummer 3 sprechen für eine leichte Lernschwäche in Mathematik und Deutsch.

Neben den Schulleistungsproblemen ist bei den Schülerinnen und Schülern mit den Fallnummern 1 und 2 vor dem Hintergrund der zurückgemeldeten Daten von einem Präventionsbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung auszugehen.

Tabelle 9. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	25	36	37	41	grenzwertig	durchschnittlich	schwere Lernschwäche in Mathematik, leichte Lernschwäche in Deutsch sowie Präventionsbedarf esE
2	45	31	54	23	normal	abgelehnt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE
3	45	37	41	41	normal	beliebt	leichte Lernschwäche in Mathematik und Deutsch

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Im Fach Mathematik erreicht erwartungsgemäß keine Schülerin bzw. kein Schüler aus dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ). Auch im Fach Deutsch entsprechen die Testergebnisse nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der siebten Klassenstufe, mit Ausnahme der Schülerin bzw. des Schülers mit der Fallnummer 2, die bzw. der im Rechtschreiben eine durchschnittliche Leistung erzielt.

### 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 10). Ein einheitliches Leistungsprofil dieser Schülergruppe kann anhand der Evaluationsdaten nicht festgestellt werden. Zwar zeigen alle Schülerinnen und

Schüler Auffälligkeiten im Fach Deutsch, vier von ihnen haben allerdings auch Schwierigkeiten im Fach Mathematik.

Drei Schülerinnen und Schüler weisen eine schriftsprachliche Teilleistungsstörung auf (Fälle 1, 3 und 4), bei den Jugendlichen mit den Fallnummern 1 und 4 treten zusätzlich auch Lernschwächen im Fach Mathematik auf. Die Schülerinnen und Schüler mit den Fallnummern 2 und 5 zeigen Lernschwächen in Deutsch und Mathematik.

Für zwei Jugendliche (Fälle 1 und 5) sind zudem Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung bzw. in der sozialen Integration zu verzeichnen.

Tabelle 10. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	59	42	38	<b>34</b>	-	kontroversiell	Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie evtl. Präventionsbedarf in esE
2	39	42	<b>30</b>	<b>21</b>	normal	durchschnittlich	schwere Lernschwäche in Deutsch und leichte Lernschwäche in Mathematik
3	56	55	39	<b>25</b>	normal	durchschnittlich	Lese-Rechtschreibstörung
4	45	<b>35</b>	<b>29</b>	45	normal	durchschnittlich	isolierte Rechtschreibstörung und schwere Lernschwäche in Mathematik
5	40	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	normal	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und Deutsch sowie Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Im Rechtschreiben erreicht erwartungsgemäß keine Schülerin bzw. kein Schüler aus dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ), im Lesen nur die bzw. der mit der Fallnummer 4. Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der siebten Klassenstufe, mit Ausnahme der Schülerin bzw. des Schülers mit der Fallnummer 3, die bzw. der eine durchschnittliche Leistung erzielt.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt sieben Schülerinnen und Schülern eine isolierte Teilleistungsstörung im Bereich des Lesens (vgl. Tabelle 11), 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 (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) geführt wird. Ein einheitliches Leistungsprofil dieser

Schülergruppe kann anhand der Evaluationsdaten nicht festgestellt werden. Bei allen Jugendlichen sind umfassende Störungen zu erkennen, keine bzw. keiner von ihnen hat ausschließlich Schwierigkeiten im Bereich des Lesens.

Fünf Schülerinnen und Schüler weisen eine Teilleistungsstörung auf, in drei Fällen im Sinne einer Lese-Rechtschreibstörung (Fälle 3 – 5) und in zwei Fällen im Sinne einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (Fälle 6 und 7). Die anderen beiden Jugendlichen zeigen schwere Lernschwächen in Mathematik und Lesen (Fall 1) bzw. Deutsch (Fall 2).

Bei vier Jugendlichen (Fälle 1, 3, 6 und 7) sind neben schulleistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So sind alle vier Schülerinnen und Schüler von Ablehnung bzw. teilweiser Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen. Zwei dieser Jugendlichen zeigen ein grenzwertiges (Fall 3) bis auffälliges (Fall 6) Problemverhalten.

Tabelle 11. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lesestörung (LS)

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	42	32	45	21	-	kontroversiell	schwere Lernschwäche in Mathematik und Lesen sowie evtl. Präventionsbedarf esE
2	35	45	35	32	normal	durchschnittlich	schwere Lernschwäche in Deutsch
3	63	46	32	23	grenzwertig	abgelehnt	Lese-Rechtschreibstörung sowie Präventionsbedarf esE
4	57	44	33	31	normal	kontroversiell	Lese-Rechtschreibstörung
5	56	40	42	35	normal	beliebt	Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik
6	50	33	37	37	auffällig	kontroversiell	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE
7	53	27	41	36	normal	abgelehnt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Im Lesen erreicht erwartungsgemäß keine Schülerin bzw. kein Schüler aus dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ), im Rechtschreiben nur die bzw. der mit der Fallnummer 1. Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der siebten Klassenstufe. Die Jugendlichen mit den Fallnummern 2, 3 und 4 erzielen eine durchschnittliche Leistung in Mathematik.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt sechs Schülerinnen und Schülern eine isolierte Teilleistungsstörung im Bereich der Rechtschreibung (vgl. Tabelle 12). Ein einheitliches Leistungsprofil dieser Schülergruppe kann anhand der Evaluationsdaten nicht festgestellt werden. Bei fast allen Jugendlichen sind umfassende Störungen zu erkennen. Nur eine bzw. einer von ihnen hat ausschließlich Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung entsprechend der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (Fall 3).

Eine Schülerin bzw. ein Schüler weist eine Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche im Fach Mathematik auf (Fall 1) und eine bzw. einer eine Lernstörung im mathematischen Bereich in Kombination mit einer leichten Lernschwäche im Rechtschreiben (Fall 6). Die Jugendlichen mit den Fallnummern 2 und 5 zeigen eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 4 hat in allen drei Leistungsbereichen erhebliche Schwierigkeiten im Sinne einer Lernbehinderung.

Bei vier Jugendlichen (Fälle 1 – 4) sind neben schulleistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So sind alle vier Schülerinnen und Schüler von Ablehnung, teilweiser Ablehnung oder Vernachlässigung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen. Darüber hinaus zeigt die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 1 ein auffälliges Problemverhalten.

Tabelle 12. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS)

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	50	43	26	32	auffällig	abgelehnt	Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE* kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie evtl. Präventionsbedarf esE
2	45	<b>29</b>	<b>25</b>	37	-	kontroversiell	isolierte Rechtschreibstörung und evtl. Präventionsbedarf esE
3	59	55	<b>28</b>	41	-	vernachlässigt	Lernbehinderung und evtl. Präventionsbedarf esE
4	<b>30</b>	<b>14</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	-	vernachlässigt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten
5	50	<b>&lt; 10</b>	<b>33</b>	42	normal	kontroversiell	Lernstörung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche im Rechtschreiben
6	50	<b>10</b>	37	47	-	-	

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; \* – diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$



Im Rechtschreiben erreicht erwartungsgemäß keine Schülerin bzw. kein Schüler aus dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ), im Lesen nur die bzw. der mit der Fallnummer 6. Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der siebten Klassenstufe. Nur die bzw. der Jugendliche mit der Fallnummer 3 erzielt eine durchschnittliche Leistung in Mathematik.

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

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer förmlich festgestellten kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten umfasst insgesamt drei Jugendliche (vgl. Tabelle 13). In allen drei Fällen sprechen auch die Evaluationsdaten für das vom ZDS bescheinigte Störungsbild.

Bei allen Jugendlichen sind neben schulleistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So ist eine Schülerin bzw. ein Schüler von Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen (Fall 3). Die anderen beiden Jugendlichen zeigen ein grenzwertiges bzw. auffälliges Problemverhalten.

Tabelle 13. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	46	19	41	33	grenzwertig	beliebt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE
2	46	21	25	31	auffällig	durchschnittlich	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE
3	42	27	30	32	normal	abgelehnt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Meridian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Entsprechend dem dargestellten Störungsbild erfüllt keine bzw. keiner der Jugendlichen die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe in Mathematik oder Deutsch ( $T > 43$ ).

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

Bei der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule handelt es sich um Jugendliche, für welche aufgrund von 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 Schülerinnen und Schüler 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 siebte Klasse. Ein Überblick über die Leistungs- und Entwicklungsstände dieser Gruppe zum Ende der siebten Klasse gibt Tabelle 14.

Beide Jugendlichen zeigen Schulleistungsprobleme in mindestens zwei Leistungsbereichen, bei der Schülerin bzw. dem Schüler mit der Fallnummer 1 im Sinne einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten und bei der bzw. dem mit der Fallnummer 2 im Sinne einer Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche in Mathematik. Die emotional-soziale Situation der beiden Jugendlichen ist unauffällig.

Tabelle 14. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	SLS 2-9 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	53	38	38	47	normal	beliebt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten
2	46	37	37	<b>29</b>	normal	beliebt	Lese-Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche in Mathematik

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); 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; fett –  $T \leq 36$ ; kursiv –  $T < 40$

Die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ( $T > 43$ ) werden nur von der Schülerin bzw. dem Schüler mit der Fallnummer 1 im Lesen erfüllt. In den anderen Leistungsbereichen erreichen die beiden Jugendlichen die Standards nicht.

### 3.2.1.9 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe

Auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die während der Orientierungsstufe eine Klasse wiederholt haben, zeigt sich anhand der Evaluationsdaten kein einheitliches Leistungsprofil (vgl. Tabelle 15). Zwar haben alle vier Jugendlichen in mindestens einem Leistungsbereich Schwierigkeiten, ausgehend von den hier präsentierten Schulleistungsdaten und den Richtlinien des ZDS (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-

Vorpommern, 2015) erscheint die Empfehlung der Klassenwiederholung aber nur in zwei der vier Fälle rückwirkend betrachtet gerechtfertigt (Fälle 1 und 2). In den restlichen Fällen spricht die Datenlage eher nicht für die Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich Teilleistungsstörungen vor (Fall 3: isolierte Rechtschreibstörung, Fall 4: kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten). Entsprechend den Standards der Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) ist eine Klassenwiederholung somit grundsätzlich nicht angezeigt, kann aber im Einzelfall pädagogisch vertretbar sein (vgl. Kapitel 2).

Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung ist zudem bei drei Jugendlichen (Fälle 1, 2 und 4) ein Präventionsbedarf anzunehmen. Bei der bzw. dem Jugendlichen mit der Fallnummer 3 konnten keine Informationen zur emotional-sozialen Situation gewonnen werden.

Tabelle 15. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die während der Orientierungsstufe eine Klasse wiederholten

Fall	CFT 20-R T-Wert	DEMAT 6+ T-Wert	HSP 5-10 B T-Wert	ELFE 1-6 T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. soziale Akzeptanz	Prognose zur Art des Förderbedarfs
1	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	45	grenzwertig	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Mathematik und im Rechtschreiben sowie Präventionsbedarf esE
2	<b>31</b>	37	<b>32</b>	<b>24</b>	-	abgelehnt	schwere Lernschwäche in Deutsch, leichte Lernschwäche in Mathematik sowie zumindest Präventionsbedarf esE
3	65	44	37	58	-	-	isolierte Rechtschreibstörung
4	55	37	38	51	grenzwertig	abgelehnt	kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (Weiß, 2008); DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); 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; \* – 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 eine Schülerin bzw. ein Schüler dieser Gruppe die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe ( $T > 43$ ) im Bereich Mathematik erfüllt (Fall 3), die anderen drei nicht. Im Bereich Rechtschreiben entspricht die Leistung keiner Schülerin bzw. keines Schülers den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der sechsten Klassenstufe. Im Bereich Lesen erreichen drei der Jugendlichen die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe.

### **3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im siebten Schulbesuchsjahr**

Bezieht man die durchschnittlich erzielte Rohwertdifferenz zwischen der Vorjahrestestung und der aktuellen Testung auf die in den jeweiligen Testmanualen angegebenen Standardabweichungen, erzielt die Gesamtgruppe der Rügener Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen Lernzuwächse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben in Höhe von  $d_{\text{Mathematik}} = 0.18$  ( $SD_{\text{Mathematik}} = 0.49$ ),  $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.40$  ( $SD_{\text{Rechtschreibung}} = 0.68$ ) bzw.  $d_{\text{Lesen}} = 0.54$  ( $SD_{\text{Lesen}} = 0.51$ ). Damit ist festzuhalten, dass diese Schülergruppe im Mittel sichtbare Lernfortschritte im Fach Deutsch auf dem Niveau der jeweils vorherigen Klassenstufe erzielt. Im Bereich Rechtschreibung entsprechen die mittleren Effektstärken einem üblichen Effekt eines regulären Schulbesuchs. Im Bereich Lesen liegt ein Effekt vor, der aufzeigt, dass bisherige Lernrückstände verringert werden. Im Bereich Mathematik erzielt die Gesamtgruppe keine sichtbaren Lernfortschritte auf dem Niveau der jeweils vorherigen Klassenstufe.

Da es sich bei den berichteten Werten um die durchschnittlichen Effekte einer in ihren Leistungsprofilen sehr heterogenen Schülergruppe handelt, ist es notwendig, diese Analysen getrennt für die einzelnen Schülergruppen 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 vier Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.17$  in Mathematik ( $SD = 0.62$ ),  $d = 0.27$  im Lesen ( $SD = 0.43$ ) bzw.  $d = 0.03$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.59$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 16. 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 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 5+	8	16	1.09
	ELFE 1-6	51	48	<b>-0.18</b>
	HSP 5-10 B	12	13	<b>0.12</b>
2	DEMAT 5+	4	2	<b>-0.27</b>
	ELFE 1-6	67	79	0.72
	HSP 5-10 B	43	40	<b>-0.35</b>
3	DEMAT 5+	4	4	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	60	69	0.54
	HSP 5-10 B	35	31	<b>-0.47</b>
4	DEMAT 5+	5	4	<b>-0.14</b>
	ELFE 1-6	77	77	<b>0.00</b>
	HSP 5-10 B	30	37	0.82
gesamt	DEMAT 5+			<b>0.17</b>
	ELFE 1-6			0.27
	HSP 5-10 B			<b>0.03</b>

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Bereich Mathematik zeigen die Leistungen von zwei Jugendlichen (Fälle 2 und 4) einen rückläufigen Trend an, bei einer bzw. einem stagniert die Leistungsentwicklung (Fall 3) und eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher kann seine Leistung steigern (Fall 1). Im Bereich Lesen ist bei zwei Schülerinnen und Schülern ein Leistungsabfall (Fall 1) bzw. eine -stagnation zu verzeichnen (Fall 4), während die anderen beiden ihre Leseleistung deutlich verbessern können (Fälle 2 und 3). Im Bereich der Rechtschreibung erzielt eine Schülerin bzw. ein Schüler (Fall 4) sichtbare Lernfortschritte, bei den anderen stagniert die Leistungsentwicklung (Fall 1) bzw. ist diese rückläufig (Fälle 2 und 3).

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

Die Gruppe der fünf Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.26$  in Mathematik ( $SD = 0.29$ ),  $d = -0.01$  im Lesen ( $SD = 0.83$ ) bzw.  $d = 0.31$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.79$ ) auf dem Niveau der sechsten 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 emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	6	8	0.23
	ELFE 1-6	66	82	0.99
	HSP 5-10 B	24	18	<b>-0.77</b>
2	DEMAT 6+	21	23	0.23
	ELFE 1-6	96	78	<b>-1.12</b>
	HSP 5-10 B	46	49	0.38
3	DEMAT 6+	6	8	0.23
	ELFE 1-6	101	92	<b>-0.56</b>
	HSP 5-10 B	31	41	1.28
4	DEMAT 6+	4	3	<b>-0.12</b>
	ELFE 1-6	66	69	<b>0.19</b>
	HSP 5-10 B	27	26	<b>-0.13</b>
5	DEMAT 6+	13	19	0.70
	ELFE 1-6	81	88	0.43
	HSP 5-10 B	30	36	0.77
gesamt	DEMAT 6+			0.26
	ELFE 1-6			<b>-0.01</b>
	HSP 5-10 B			0.31

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei einem der fünf Schülerinnen und Schüler sinkt die Leistung im Bereich Mathematik (Fall 4). Im Bereich Lesen ist für zwei der fünf Jugendlichen ein Leistungsabfall zu verzeichnen (Fälle 2 und 3), während bei drei von fünf Fällen Fortschritte im Bereich Rechtschreiben zu beobachten sind (Fälle 2, 3, und 5).

Da es für diese Schülergruppe besonders interessant ist, inwieweit 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 (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18. 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* Ende Klasse 6	Gesamtauffälligkeit* Ende Klasse 7	Prosoziales Verhalten** Ende Klasse 6	Prosoziales Verhalten** Ende Klasse 7
1	27	20	5	5
2	13	7	5	5
3	25	-	4	-
4	10	19	5	7
5	17	12	4	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“; \*\* - beim prosozialem Verhalten bedeutet ein Wert zwischen 6-10 „normales Verhalten“, ein Wert von 5 „grenzwertiges Verhalten“ und ein Wert zwischen 0-4 „auffälliges Verhalten“

Bei drei Schülerinnen und Schülern (Fälle 1, 2 und 5) ist im Gesamtverhalten eine Verbesserung zu verzeichnen, bei einer bzw. einem Jugendlichen eine Verschlechterung (Fall 4). Zwei Jugendliche konnten ihr prosoziales Verhalten steigern (Fälle 4 und 5), bei zwei Jugendlichen (Fälle 1 und 2) stagniert die Entwicklung.

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

Die Gruppe der drei Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose LimB erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.23$  in Mathematik ( $SD = 0.20$ ),  $d = 0.64$  im Lesen ( $SD = 0.31$ ) bzw.  $d = 0.60$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.39$ ) auf dem Niveau der sechsten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	7	10	0.35
	ELFE 1-6	79	86	0.43
	HSP 5-10 B	27	31	0.51
2	DEMAT 6+	5	8	0.35
	ELFE 1-6	58	74	0.99
	HSP 5-10 B	36	44	1.03
3	DEMAT 6+	8	8	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	91	99	0.50
	HSP 5-10 B	33	35	0.26
gesamt	DEMAT 6+			0.23
	ELFE 1-6			0.64
	HSP 5-10 B			0.60

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

In zwei von drei Fällen verbessern sich die Schüler und Schülerinnen im Bereich Mathematik (Fälle 1 und 2), bei einer bzw. einem Jugendlichen stagniert die Leistung in Mathematik. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung erzielen alle Schüler und Schülerinnen sichtbare Lernfortschritte.

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

Die Gruppe der fünf Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose LRS erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.02$  in Mathematik ( $SD = 0.17$ ),  $d = 0.82$  im Lesen ( $SD = 0.22$ ) bzw.  $d = 0.72$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.33$ ) auf dem Niveau der sechsten 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 Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	7	9	0.23
	ELFE 1-6	64	78	0.87
	HSP 5-10 B	29	32	0.38
2	DEMAT 6+	11	11	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	41	53	0.74
	HSP 5-10 B	18	23	0.64
3	DEMAT 6+	15	13	<b>-0.23</b>
	ELFE 1-6	58	68	0.62
	HSP 5-10 B	28	33	0.64
4	DEMAT 6+	11	11	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	72	83	0.68
	HSP 5-10 B	16	21	0.64
5	DEMAT 6+	9	10	<b>0.12</b>
	ELFE 1-6	70	89	1.18
	HSP 5-10 B	13	23	1.28
gesamt	DEMAT 6+			<b>0.02</b>
	ELFE 1-6 (UT 1)			0.82
	HSP 5-10 B			0.72

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung können alle Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern. Bei vier Schülerinnen und Schülern stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik (Fälle 2, 4 und 5) bzw. sie verschlechtert sich (Fall 3). Die bzw. der Jugendliche mit der Fallnummer 1 erzielt einen sichtbaren Lernfortschritt in der Höhe eines durchschnittlichen Schulbesuchseffekts.

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

Die Gruppe der sieben Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose LS erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.57$  in Mathematik ( $SD = 0.43$ ),  $d = 0.59$  im Lesen ( $SD = 0.44$ ) bzw.  $d = 0.60$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.70$ ) auf dem Niveau der sechsten 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 Lesestörung (LS) im Einzelfall

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	9	11	0.23
	ELFE 1-6	55	68	0.81
	HSP 5-10 B	24	38	1.79
2	DEMAT 6+	10	21	1.28
	ELFE 1-6	68	76	0.50
	HSP 5-10 B	22	29	0.90
3	DEMAT 6+	13	18	0.58
	ELFE 1-6	44	64	1.24
	HSP 5-10 B	29	25	<b>-0.51</b>
4	DEMAT 6+	8	17	1.05
	ELFE 1-6	56	55	<b>-0.06</b>
	HSP 5-10 B	24	27	0.38
5	DEMAT 6+	13	15	0.23
	ELFE 1-6	64	74	0.62
	HSP 5-10 B	30	36	0.77
6	DEMAT 6+	8	11	0.35
	ELFE 1-6	73	76	<b>0.19</b>
	HSP 5-10 B	29	31	0.26
7	DEMAT 6+	11	13	0.23
	ELFE 1-6	70	84	0.87
	HSP 5-10 B	30	35	0.64
gesamt	DEMAT 6+			0.57
	ELFE 1-6			0.59
	HSP 5-10 B			0.60

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Die Leseleistung verbessert sich bei fünf von einer Lesestörung betroffenen Schülerinnen und Schülern (Fälle 1 – 3, 5 und 7). Bei zwei Jugendlichen stagniert die Leistungsentwicklung im Lesen (Fall 6) bzw. verschlechtert sich (Fall 4). Im Bereich Rechtschreibung können mit Ausnahme einer Schülerin bzw. eines Schülers (Fall 3) alle Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern. Im Bereich Mathematik zeigen alle Jugendlichen eine positive Leistungsentwicklung.

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

Die Gruppe der sechs Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose RS erzielt im Mittel Lerneffekte von  $d = -0.33$  in Mathematik ( $SD = 0.39$ ),  $d = 0.67$  im Lesen ( $SD = 0.34$ ) bzw.  $d = 0.02$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.67$ ) auf dem Niveau der sechsten 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 isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	22	16	<b>-0.70</b>
	ELFE 1-6	63	70	0.43
	HSP 5-10 B	17	18	<b>0.13</b>
2	DEMAT 6+	11	6	<b>-0.58</b>
	ELFE 1-6	75	84	0.56
	HSP 5-10 B	11	16	0.64
3	DEMAT 6+	25	19	<b>-0.70</b>
	ELFE 1-6	78	95	1.05
	HSP 5-10 B	28	20	<b>-1.03</b>
4	DEMAT 6+	8	7	<b>-0.12</b>
	ELFE 1-6	64	68	0.25
	HSP 5-10 B	19	24	0.64
5	DEMAT 6+	8	7	<b>-0.12</b>
	ELFE 1-6	88	98	0.62
	HSP 5-10 B	25	27	0.26
6	DEMAT 6+	7	9	0.23
	ELFE 1-6	73	91	1.12
	HSP 5-10 B	35	31	<b>-0.51</b>
gesamt	DEMAT 6+			<b>-0.33</b>
	ELFE 1-6			0.67
	HSP 5-10 B			<b>0.02</b>

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Bereich Rechtschreibung können drei der sechs Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern (Fälle 2, 4 und 5), bei den anderen stagniert die Leistungsentwicklung (Fall 1) bzw. ist diese rückläufig (Fälle 3 und 6). Im Lesen erzielen alle Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte. In Mathematik zeigen sich überwiegend rückläufige Leistungsentwicklungen (Fälle 1 – 5). Nur eine Schülerin bzw. ein Schüler kann in diesem Bereich einen Lernfortschritt erzielen (Fall 6).

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

Die drei Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten erzielen im Mittel Lerneffekte von  $d = -0.23$  in Mathematik ( $SD = 0.00$ ),  $d = 0.62$  im Lesen ( $SD = 0.50$ ) bzw.  $d = -0.26$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.64$ ) auf dem Niveau der sechsten 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 kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall

Fall	Test	RW	RW	Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	-	3	-
	ELFE 1-6	70	72	<b>0.12</b>
	HSP 5-10 B	37	35	<b>-0.26</b>
2	DEMAT 6+	8	6	<b>-0.23</b>
	ELFE 1-6	67	77	0.62
	HSP 5-10 B	24	17	<b>-0.90</b>
3	DEMAT 6+	9	7	<b>-0.23</b>
	ELFE 1-6	62	80	1.12
	HSP 5-10 B	20	23	0.38
gesamt	DEMAT 6+			<b>-0.23</b>
	ELFE 1-6			0.62
	HSP 5-10 B			<b>-0.26</b>

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Lesen können zwei der drei Jugendlichen einen sichtbaren Lernfortschritt erzielen (Fälle 2 und 3), bei einer bzw. einem Jugendlichen stagniert die Leistungsentwicklung. Im Bereich der Rechtschreibung zeigt sich bei zwei Schülerinnen und Schülern ein negativer (Fälle 1 und 2) und bei einer Schülerin bzw. einem Schüler ein positiver Trend. In Mathematik liegen nur für zwei Jugendliche Daten zu beiden Messzeitpunkten vor, die bei beiden eine negative Leistungsentwicklung anzeigen.

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

Die beiden Jugendlichen mit Präventionsbedarf erzielen im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.29$  in Mathematik ( $SD = 0.41$ ),  $d = 0.43$  im Lesen ( $SD = 0.09$ ) bzw.  $d = 0.64$  im Rechtschreiben ( $SD = 1.09$ ) auf dem Niveau der sechsten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 24 dargestellt.

Tabelle 24. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall

Fall	Test	RW	RW	Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 6	Ende Klasse 7	
1	DEMAT 6+	10	10	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	78	84	0.37
	HSP 5-10 B	21	32	1.41
2	DEMAT 6+	10	15	0.58
	ELFE 1-6	52	60	0.50
	HSP 5-10 B	32	31	<b>-0.13</b>
gesamt	DEMAT 6+			0.29
	ELFE 1-6			0.43
	HSP 5-10 B			0.64

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013b); ELFE 1-6 (UT 1) – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Lesen können beide Jugendlichen ihre Leistungen steigern, in Mathematik die Schülerin bzw. der Schüler mit der Fallnummer 2 und im Bereich der Rechtschreibung die Schülerin

bzw. der Schüler mit der Fallnummer 1. In Mathematik stagniert die Leistungsentwicklung der bzw. des Jugendlichen mit der Fallnummer 1 und im Bereich der Rechtschreibung ist diese bei der bzw. dem Jugendlichen mit der Fallnummer 2 rückläufig.

### 3.2.2.9 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe

Die vier Schülerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung während der Orientierungsstufe erzielen im Mittel Lerneffekte von  $d = 0.47$  in Mathematik ( $SD = 0.71$ ),  $d = 0.83$  im Lesen ( $SD = 0.64$ ) bzw.  $d = 0.97$  im Rechtschreiben ( $SD = 0.64$ ) auf dem Niveau der fünften Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle dargestellt.

Tabelle 25. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe im Einzelfall.

Fall	Test	RW		Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 5	Ende Klasse 6	
1	DEMAT 5+	9	9	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	81	83	<b>0.12</b>
	HSP 5-10 B	23	24	<b>0.12</b>
2	DEMAT 5+	11	14	0.41
	ELFE 1-6	42	50	0.48
	HSP 5-10 B	10	24	1.65
3	DEMAT 5+	7	18	1.49
	ELFE 1-6	72	92	1.20
	HSP 5-10 B	19	29	1.18
4	DEMAT 5+	4	4	<b>0.00</b>
	ELFE 1-6	56	81	1.50
	HSP 5-10 B	22	30	0.94
gesamt	DEMAT 5+			0.47
	ELFE 1-6			0.83
	HSP 5-10 B			0.97

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 5+ – Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz et al., 2013a); ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

In Mathematik können zwei der vier Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern (Fälle 2 und 3), bei den anderen beiden stagniert die Leistungsentwicklung. Im Lesen erzielen drei der vier Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte (Fälle 2 – 4). Selbiges gilt für den Bereich der Rechtschreibung. Bei der bzw. dem Jugendlichen mit der Fallnummer 1 stagniert die Leistungsentwicklung in allen Bereichen.

### **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 die Jugendlichen mit (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarfen in den Regionalen Schulen Rügens im Schuljahr 2016/17 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 21 sowie Anhang, S. 84ff.) betrachtet.

Eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wird am Gymnasium beschult. Dort gilt die Konzeptvereinbarung nicht, weshalb die Ergebnisse zur Förderung der bzw. des Jugendlichen nachfolgend nicht berücksichtigt werden. Allerdings wurde von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer zurückgemeldet, dass alle an der Förderung beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen das Verhalten der bzw. des Jugendlichen als unauffällig einschätzen, weshalb keine besonderen Fördermaßnahmen umgesetzt wurden.

Rückmeldungen über Art und Umfang der Förderung liegen in 29 von 38 Fällen von den Regelschulpädagoginnen und -pädagogen (Klassenlehrerinnen und Klassenlehrerinnen und teilweise zusätzlich auch von Förderlehrerinnen und Förderlehrern) sowie in zwei weiteren Fällen nur von den betreuenden sonderpädagogischen Fachkräften vor. Auf dieser leicht reduzierten Datenlage basierend werden die Ergebnisse der Befragung im Folgenden hinsichtlich der Kernelemente *Mehrebenenprävention*, *Evaluation der Leistungsentwicklung*, *Arbeit im Team* sowie *Förderplanung* dargestellt.

#### ***Mehrebenenprävention***

Von den vier Jugendlichen mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen* erhielten nach Angabe der befragten Regelschullehrkräfte zwei Schülerinnen und Schüler je eine Wochenstunde und eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher zwei Stunden wöchentliche Förderung im Bereich Deutsch auf Förderebene II, während in einem Fall keine Förderung stattfand (vgl. Tabelle 26). Im Fach Mathematik erhielten alle Schülerinnen und Schüler zwischen einer und drei Stunden Förderung wöchentlich. Die Unterstützungsangebote fanden in Kleingruppen parallel zum Unterricht statt. Auf Förderebene III erhielten laut der Lehrkraft für Sonderpädagogik drei Jugendliche jeweils zwei Stunden und eine Schülerin bzw. ein Schüler jeweils vier Stunden zusätzliche Förderung in Deutsch und Mathematik. Auch auf dieser Ebene fand die Förderarbeit in Kleingruppen parallel zum Unterricht statt.

Zwei von vier Jugendlichen mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf der emotional-sozialen Entwicklung* wurden durch eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen auf der Förderebene III jeweils eine Stunde wöchentlich in diesem Bereich gefördert (vgl. Tabelle 26). Die Fördereinheiten fanden parallel zum Unterricht und in Einzelbetreuung statt. Eine Schülerin bzw. ein Schüler erhielt auf Förderebene II eine Stunde und auf Ebene III zwei Stunden Kleingruppenförderung im Fach Deutsch, aber keine weitere Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. In einem weiteren Fall wurde auf Ebene II in einer Kleingruppe eine Stunde in Mathematik gefördert. Zu Förderstunden auf Ebene III finden sich in diesem Fall keine Angaben.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer *Lernstörung im mathematischen Bereich* stand einer bzw. einem Jugendlichen auf Förderebene II eine Stunde Förderung pro Woche im Fach Mathematik zur Verfügung. Eine weitere Schülerin bzw. ein weiterer Schüler erhielt zwei Wochenstunden Förderung in Mathematik auf Ebene III (vgl. Tabelle 26). Diese fanden jeweils in Kleingruppen parallel zum Unterricht statt.

Drei der Jugendlichen der Gruppe mit einer *Lese-Rechtschreibstörung* erhielten auf Förderebene II zwei Förderstunden und eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch (vgl. Tabelle 26). Die Schülerinnen und Schüler wurden in Kleingruppen parallel zum Unterricht gefördert. Auf Förderebene III fand in dieser Gruppe keine weitere Unterstützung statt.

Von den Schülerinnen und Schülern mit einer *Lesestörung* erhielten zwei Jugendliche jeweils zwei Stunden und zwei weitere jeweils eine Stunde Förderung im Fach Deutsch auf Förderebene II. Ein Schüler bzw. eine Schülerin wurde drei Stunden in Mathematik gefördert (vgl. Tabelle 26). Auf Förderebene III wurde für zwei der Jugendlichen jeweils eine Stunde Förderung im Fach Deutsch zurückgemeldet. Alle Förderstunden wurden in Kleingruppen und meist parallel zum Unterricht realisiert. Nur in einem Fall fand die Förderung zusätzlich zum Unterricht statt.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer *isolierten Rechtschreibstörung* standen zwei Jugendlichen auf Ebene II jeweils zwei Förderstunden in Mathematik zur Verfügung. Eine bzw. einer dieser Jugendlichen erhielt ebenfalls jeweils eine Stunde Förderung in Deutsch auf Ebene II und III (vgl. Tabelle 26). Die bzw. der andere Jugendliche wurde auf Förderebene III jeweils vier Stunden in Deutsch und Mathematik gefördert. Für beide Fälle wurde eine Kleingruppenförderung parallel zum Unterricht und in einem Fall eine zusätzliche Förderung im Wahlpflichtunterricht zurückgemeldet.

Die Schülerinnen und Schüler mit einer *kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten* erhielten auf Förderebene II jeweils ein bis zwei Stunden Förderung in Mathematik und in einem Fall auch eine Stunde Förderung in Deutsch (vgl. Tabelle 26). Laut Rückmeldung der sonderpädagogischen Fachkräfte wurden zwei der drei Jugendlichen auf Förderebene III zusätzlich jeweils vier Stunden in Deutsch und in Mathematik gefördert. Die Förderungen fanden meist in Kleingruppen parallel zum Unterricht bzw. in Form einer Unterrichtsbegleitung statt.

Beide Schülerinnen und Schüler mit *Präventionsbedarf* erhielten auf den Förderebenen II und III keine Unterstützung, da laut Lehrerrückmeldung hier kein Förderbedarf mehr bestand (vgl. Tabelle 26).

Von den vier Schülerinnen und Schülern mit einer *Lernzeitverlängerung während der Orientierungsstufe* bekamen zwei Jugendliche keine Förderung auf Ebene II, für zwei weitere liegen keine Angaben vor. Auf Förderebene III wurden in einem Fall parallel zum Unterricht in einer Kleingruppe jeweils zwei Stunden in Mathematik und in Deutsch gefördert. Zwei andere Jugendliche erhielten jeweils in Einzelbetreuung eine Stunde Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung (vgl. Tabelle 26).

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

Förderbedarf (N)	Förderebene II Anzahl Förderstunden		Förderebene III Anzahl Förderstunden		
	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik	esE
SFB L (N = 4)	0h für 1 Fall 1h für 2 Fälle 2h für 1 Fall	1h für 1 Fall 2h für 2 Fälle 3h für 1 Fall	2h für 3 Fälle 4h für 1 Fall	2h für 3 Fälle 4h für 1 Fall	-
SFB esE (N = 4)	0h für 2 Fälle 1h für 1 Fall k.A. für 1 Fall	0h für 2 Fälle 1h für 1 Fall k.A. für 1 Fall	<i>2h für 1 Fall</i>	-	0h für 1 Fall 1h für 2 Fälle k. A. für 1 Fall
LimB (N = 3)	0h für 3 Fälle	0h für 2 Fälle 1h für 1 Fall	-	<i>2h für 1 Fall</i>	-
LRS (N = 5)	1h für 1 Fall 2h für 3 Fälle k. A. für 1 Fall	0h für 4 Fälle k. A. für 1 Fall	-	-	-
LS (N = 7)	0h für 1 Fall 1h für 2 Fälle 2h für 2 Fälle k. A. für 2 Fälle	0h für 4 Fälle 3h für 1 Fall k. A. für 2 Fälle	<i>1h für 2 Fälle</i>	-	-
RS (N = 6)	0h für 2 Fälle 1h für 1 Fall k. A. für 3 Fälle	0h für 1 Fall 2h für 2 Fälle k. A. für 3 Fälle	<i>1h für 1 Fall</i> <i>4h für 1 Fall</i>	<i>4h für 1 Fall</i>	-
Kombinierte Störung (N = 3)	0h für 2 Fälle 1h für 1 Fall	1h für 1 Fall 2h für 2 Fälle	<i>4h für 2 Fälle</i>	<i>4h für 2 Fälle</i>	-
Präventions-Bedarf (N = 2)	0h für 2 Fälle	0h für 2 Fälle	-	-	-
KW während OS (N = 4)	0h für 2 Fälle k. A. für 2 Fälle	0h für 2 Fälle k. A. für 2 Fälle	<i>2h für 1 Fall</i>	<i>2h für 1 Fall</i>	<i>1h für 2 Fälle</i>

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

### Evaluation der Leistungsentwicklung

Laut Rückmeldung der Regelschullehrkräfte wurden im Lernbereich Deutsch mit 25 und in Mathematik mit 22 Jugendlichen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen regelmäßige diagnostische Verfahren zur Evaluation der Leistungsentwicklung durchgeführt. In einem Fall fand keine formative Evaluation der Mathematikleistungen statt. Zu den restlichen Schülerinnen und Schülern liegen keine Angaben vor. Für die Diagnose aller drei Kompetenzbereiche wurde in den meisten der rückgemeldeten Fälle die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) (Lesen: 84 %, Rechtschreibung: 88 %, Mathematik: 96 %) genutzt. Diese wurde halbjährlich mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Teilweise zusätzlich wurden auch alle vier bis acht Wochen CBM eingesetzt (Lesen: 16 %, Rechtschreibung: 12 %, Mathematik: 9 %), um die Leistungsentwicklung der Jugendlichen zu beobachten. Eine genauere Spezifizierung der Art der CBM erfolgte nur in einem Fall. Hier kamen die „Lernfortschrittsdiagnostik Lesen“ (LDL, Walter, 2010) sowie die „Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens“ (VSL, Walter, 2013) zum Einsatz. Halbjährlich wurden für eine

Schülerin bzw. einen Schüler Verfahren der KEKS-Deutsch- (Bennöhr et al., 2013) und Mathematikreihe<sup>6</sup> (Ricken et al., 2013) verwendet.

### **Arbeit im Team**

In 25 pädagogischen Teams fanden nach Angabe der Regelschullehrkräfte regelmäßige Beratungsgespräche zu Förderentscheidungen und zur Förderplanung bezüglich der betreffenden Jugendlichen statt. In einem Fall gab es keine kooperativen Beratungen. Für fünf Teams wurden diesbezüglich in den Fragebogen keine Angaben gemacht.

Die an der Förderung beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen trafen sich in 14 Fällen einmal monatlich zu einem Beratungsgespräch. In sieben Fällen fand die Teambesprechung halbjährlich und in einem Fall wöchentlich statt. In drei Fällen wurden Beratungen nur im Bedarfsfall abgehalten.

An den Gesprächen nahmen neben den Förderlehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen zum Teil auch Fachlehrkräfte sowie die Klassenleitungen teil. In mehreren Fällen waren auch die Schulleitung und weitere Personen wie Eltern, Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter, Pädagoginnen und Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) und in einem Fall auch eine Integrationshelferin bzw. ein Integrationshelfer regelmäßig anwesend.

### **Förderplanung**

Für 23 von 38 förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern wurde rückgemeldet, dass ein Förderplan mit den Maßnahmen und Zielen der Förderung schriftlich fixiert sei. Für drei Jugendliche erfolgte dies nicht. Für die restlichen Fälle liegen keine Angaben vor. Maßgeblich für die Förderentscheidungen war der Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage der Jugendlichen. Zur Diagnostik des aktuellen Lernstandes wurden verschiedene standardisierte Verfahren genutzt. In den meisten Fällen kam die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) zum Einsatz. Darüber hinaus wurden laut Lehrerrückmeldung u.a. auch verschiedene Verfahren der KEKS-Reihe (Bennöhr et al., 2013 bzw. Ricken et al., 2013), der ELFE 1-6 (Lenhard, Schneider, 2006), die VSL (Walter, 2013), die Prozessdiagnostik der „Freiburger Rechtschreibschule“ (FRESCH, Rinderle, 2011), die HSP (May, 2012) sowie die „Erfassung der Leistungsentwicklung Arithmetik Klasse 3 und 4“ (Mathea 3-4, Sikora & Voß, 2016) zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen sowie der Leistungen im mathematischen Bereich genutzt<sup>7</sup>.

Die Befragung zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte für Jugendliche mit Förderbedarfen in den Lernbereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik dieselben Lehrwerke wie für andere Klassenmitglieder einsetzt. Darüber hinaus nutzten sie Zusatzmaterialien der

---

<sup>6</sup> KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; die verwendete Altersstufe des Tests wurde nicht angegeben, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

<sup>7</sup> Zu den meisten Testverfahren erfolgten keine näheren Angaben zu verwendeten Altersstufen oder bestimmten Ausgaben, sodass eine Konkretisierung der Angaben hier nicht möglich ist.



jeweiligen Lehrwerke und andere Fördermaterialien sowie vereinzelt auch Materialien vorheriger Klassenstufen, so z. B. den „Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007a, 2007b), „FRESCH“ (Michel, 2012) oder das „Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben“ (Behrnt, Hoffmann & Koschay, 2006). Im Bereich Mathematik wurden neben vielfältigen Anschauungsmaterialien ebenfalls zusätzliche Fördermaterialien genutzt, z. B. vom Westermann-Verlag oder aus der „Zahlenbuch“-Reihe (Wittmann & Müller, 2012a).



## 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 zusammengefasst.

#### 4.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit

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

##### Ergebnisse (N = 19)

- Zumindest 17 der 19 Schülerinnen und Schüler weisen weiterhin schwache Mathematikleistungen auf ( $T \leq 43$ ).
- Zumindest 18 der 19 Schülerinnen und Schüler haben niedrige Rechtschreibleistungen ( $T \leq 43$ ).
- Zwölf der 19 Schülerinnen und Schüler lesen schwach ( $T \leq 43$ ).
- Alle 19 Schülerinnen und Schüler weisen mehr als einen Bereich mit schwachen Leistungen auf, meist sind es zwei oder mehr Problembereiche.
- Bei mindestens 14 Schülerinnen und Schülern liegen emotional-soziale Probleme vor, wobei bei einer Schülerin bzw. einem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vermutet wird.
- In zwei von 19 Fällen liegt anscheinend eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor, in drei Fällen eine isolierte Rechtschreibstörung, in zwei Fällen eine Lese-Rechtschreibstörung und in einem Fall eine Lernstörung im mathematischen Bereich, sodass insgesamt bei acht Fällen vermutlich Teilleistungsstörungen zu verzeichnen sind.
- In drei Fällen wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen vermutet.
- Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, für die Angaben zu den schulischen Rahmenbedingungen vorliegen, wird im Bereich Lernen mindestens auf Förderebene II gefördert (sechs von neun Fällen).
- Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhält keine Jugendliche bzw. kein Jugendlicher Förderstunden.
- Zur Evaluation der Leistungsentwicklung werden für die meisten Schülerinnen und Schüler, für die Rückmeldungen vorliegen, standardisierte Testverfahren verwendet (Deutsch: neun von zehn Fällen, Mathematik: sieben von zehn Fällen) und zumeist zweimal im Schuljahr durchgeführt.

- In allen Pädagogen-Teams fanden regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Schülerinnen und Schüler statt.
- Für alle zehn förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler, für die Rückmeldungen vorliegen, wurde ein Förderplan schriftlich fixiert. Maßgeblich für die Förderentscheidung war der Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 27. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit

Schulische Problematik gekennzeichnet durch	N (% bezogen auf die Gesamtgruppe N = 19)
Störungsbilder mit mindestens drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	17 (89.4 %)
Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	1 (5.3 %)
Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	1 (5.3 %)
Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$	6 (31.6 %)
Mathematikleistungen $T < 37$	11 (57.9 %)
Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$	2 (10.5 %)
Rechtschreibleistungen $T < 37$	16 (84.2 %)
Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$	3 (15.8 %)
Leseleistungen $T < 37$	9 (47.4 %)
Präventionsbedarf esE	13 (68.4 %)
Sonderpädagogischer Förderbedarf esE	1 (5.3 %)
Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen	3 (15.8 %)

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

## 4.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2

### 4.1.2.1 Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in der siebten Klasse

Um Angaben zum Leistungsstand der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler am Ende der siebten Klasse zu erhalten, wurden die Schülerinnen und Schüler mit für die siebte Klasse normierten Verfahren untersucht. Mithilfe dieser Daten wurde der Förderstatus der Jugendlichen erneut eingeschätzt (prognostiziert) und mit den bestehenden Diagnosen verglichen. Diese Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst. Eine Ausnahme bildet hierbei die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Um diese Jugendlichen bei den Testungen nicht zu überfordern, wurden hier Verfahren aus dem Bereich Klasse 6 verwendet und auch bei der Statureinschätzung berücksichtigt. Selbiges gilt für die Schülerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung während der Orientierungsstufe, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst die sechste Klassenstufe besuchten.

#### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 4)

- In keinem Fall sprechen die vorhandenen Daten für die früher gestellte Diagnose. Zwei Schülerinnen und Schüler schließen im Deutschen an den Leistungsstand von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern auf, die anderen beiden nicht. Nur eine Schülerin bzw. ein Schüler erfüllt in Mathematik die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe, bei den anderen drei Jugendlichen sind die mathematischen Leistungen schwach bis sehr schwach. Zwei der vier Schülerinnen und Schüler weisen einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf und für zwei Jugendliche gibt es nach aktueller Datenlage Hinweise auf einen SFB esE.

#### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 5)

- Auf Basis der hier vorhandenen Daten kann nur für zwei Schülerinnen und Schüler die früher gestellte Diagnose nachvollzogen werden. Bei zwei Jugendlichen weisen die Daten auf einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung hin. Für eine Schülerin bzw. einen Schüler liegen keine Daten zur emotional-sozialen Situation vor. Wird der Blick auf die Schulleistungen gerichtet, sprechen die Daten bei drei der sechs Schülerinnen und Schüler für deutliche Lernprobleme im mathematischen, bei ebenfalls drei Jugendlichen im rechtschriftlichen Bereich und bei zwei Jugendlichen im Bereich Lesen.

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

- In keinem Fall wird die Diagnose LimB bestätigt, allerdings weisen alle Schülerinnen und Schüler niedrige Schulleistungen in Mathematik auf. Alle drei Jugendlichen zeigen zudem schwache Leseleistungen und zwei von ihnen zudem Schwierigkeiten im rechtschriftlichen Bereich.

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

- Für zwei Schülerinnen und Schüler kann die Diagnose LRS bestätigt werden. Bei einer bzw. einem Jugendlichen wird eine isolierte Rechtschreibstörung vermutet, auch die anderen beiden Jugendlichen zeigen Lernschwächen im Bereich Deutsch. Vier der fünf Jugendlichen weisen zudem schwache Mathematikleistungen auf. Bei zwei Schülerinnen und Schülern weisen die Daten zusätzlich auf einen Präventionsbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung hin.

#### Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung (N = 7)

- Bei keiner bzw. keinem Jugendlichen wird die bisherige Diagnose bestätigt, da bei allen Schülerinnen und Schülern neben den Problemen im Lesen auch in mindestens einem weiteren Leistungsbereich Schwierigkeiten zu verzeichnen sind. So spricht bei drei

Schülerinnen und Schülern die Datenlage für eine Lese-Rechtschreibstörung und bei zwei Jugendlichen für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Die anderen beiden Jugendlichen zeigen schwere Lernschwächen im Lesen in Kombination mit einer schweren Lernschwäche im Rechtschreiben bzw. in Mathematik. Hinweise auf Probleme in der emotional-sozialen Entwicklung finden sich bei vier Schülerinnen und Schülern.

#### Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 6)

- Alle sechs Schülerinnen und Schüler zeigen Auffälligkeiten im Bereich der Rechtschreibung, allerdings deuten die Daten nur in einem Fall auf eine isolierte Rechtschreibstörung hin. In den anderen Fällen sind alle drei Leistungsbereiche betroffen: Bei zwei Schülerinnen und Schülern sprechen die Daten für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten, bei einer bzw. einem Jugendlichen für eine Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche in Mathematik, bei einer bzw. einem Jugendlichen für eine Lernstörung im mathematischen Bereich in Kombination mit einer leichten Lernschwäche im Rechtschreiben und bei einer bzw. einem Jugendlichen für eine Lernbehinderung. In vier Fällen liegen zudem Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vor.

#### Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 3)

- Bei allen drei Schülerinnen und Schülern sprechen die Daten für die vom ZDS förmlich festgestellte Diagnose. Alle drei Jugendlichen weisen darüber hinaus 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 Jugendlichen vermutlich einschlägige Diagnosen vor. Beide Schülerinnen und Schüler zeigen Probleme in Mathematik und Deutsch, in einem Fall im Sinne einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten und in einem Fall im Sinne einer Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer leichten Lernschwäche in Mathematik.

#### Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe (N = 4)

- Zwar haben alle vier Jugendlichen in mindestens einem Leistungsbereich Schwierigkeiten, ausgehend von den im Rahmen dieser Studie erhobenen Schulleistungsdaten erscheint die Empfehlung der Klassenwiederholung aber nur in zwei der vier Fälle rückwirkend betrachtet gerechtfertigt. In den anderen beiden Fällen spricht die Datenlage eher nicht für die Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich Teilleistungsstörungen vor. Drei der vier Jugendlichen weisen zudem Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich auf. In einem Fall konnten keine Informationen zur emotional-sozialen Situation gewonnen werden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen in den siebten bzw. sechsten (Jugendliche mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe) Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen, liegt die mittlere Mathematikleistung mit  $T_{\text{Mathematik}} = 35$  im weit unterdurchschnittlichen Bereich, die Rechtschreibleistung mit  $T_{\text{Rechtschreibung}} = 37$  im unterdurchschnittlichen und die Leseleistung mit dem Wert von  $T_{\text{Lesen}} = 36$  im weit unterdurchschnittlichen Bereich in Relation zu bundesweiten Normen der jeweiligen Klassenstufe. Die nachfolgende Übersicht (vgl. 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 Jugendlichen mit zumindest zwei oder drei von Schulproblemen betroffenen Bereichen bzw. einem betroffenen Bereich angegeben.

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

<b>Schulische Problematik gekennzeichnet durch</b>	<b>N (%)</b>
Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	26 (74.3 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	6 (17.1 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$ )	3 (8.6 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$	9 (25.7 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Mathematikleistungen $T < 37$	18 (51.4 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$	14 (40.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Rechtschreibleistungen $T < 37$	17 (48.6 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$	7 (20.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Leseleistungen $T < 37$	19 (54.3 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 35)
Präventionsbedarf esE	21 (53.8 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 39)
Sonderpädagogischer Förderbedarf esE	5 (12.8 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 39)
Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen	2 (5.1 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 39)

*Erläuterungen: Ma – Mathematik, Rs – Rechtschreibung; Le – Lesen; esE – emotional-soziale Entwicklung; SuS – Schülerinnen und Schüler; SFB – Sonderpädagogischer Förderbedarf*

Bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zum Leistungs- und Entwicklungsstand am Ende der siebten Klasse 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.
- In der Gesamtgruppe (ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen) erreichen neun der 35 Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen ( $T > 43$ ; 25.7 %) die Leistungsstandards der jeweiligen Klassenstufe (Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe: curriculares Niveau der sechsten Klasse; alle anderen curriculares Niveau der siebten Klasse), in Mathematik sind es acht Jugendliche (22.9 %) und im Bereich Rechtschreibung sind es vier (11.4 %). Sieben Jugendliche (20.0 %) erfüllen

im Lesen zumindest grundlegende Leistungsanforderungen ( $37 \leq T \leq 43$ ), in Mathematik sind es neun Jugendliche (25.7 %) und im Rechtschreiben 14 (40.0 %).

- Sehr niedrige Leistungen ( $T < 37$ ) kommen am häufigsten im Lesen vor ( $N = 19$ ; 54.3 %), sind aber auch in Mathematik ( $N = 18$ ; 51.4 %) und im Rechtschreiben ( $N = 17$ ; 48.6 %) weit verbreitet.
- Häufig sind ernstzunehmende Schulleistungsrückstände im Bereich Lernen in Verbindung mit emotional-sozialen Problemen zu verzeichnen. In 32 von 35 Fällen (91.4 %) sind zwei oder mehr Bereiche förderungsbedürftig.
- Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist vermutlich nur in zwei Fällen gerechtfertigt. Bei den bisher so klassifizierten Jugendlichen bestehen Hinweise auf enger zu fassende Diagnosen (meist Lernschwächen).

#### **4.1.2.2 Aspekt 2: Leistungssteigerungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen im siebten Schulbesuchsjahr**

Die Ergebnisse über Entwicklungsverläufe in den Schulleistungen wurden mit Messverfahren ermittelt, die für die sechste Klassenstufe normiert sind. Ausnahmen bilden die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie die der Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe, deren Leistungsentwicklungen auf dem curricularen Niveau der fünften Klassenstufe erfasst wurden.

##### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 4)

- Alle vier Jugendlichen erzielen in jeweils einem Leistungsbereich sichtbare Lernfortschritte. Im Lesen können zwei Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen deutlich steigern, in Mathematik und in der Rechtschreibung jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler. Somit bleiben in den anderen beiden Leistungsbereichen in allen vier Fällen deutliche Leistungssteigerungen aus.

##### Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 5)

- Bei einer Schülerin bzw. einem Schüler sind vertretbare Effektstärken in den untersuchten drei Schulleistungsbereichen zu verzeichnen. Mit Ausnahme einer bzw. eines Jugendlichen können alle anderen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in zwei Leistungsbereichen deutlich steigern.
- Bei drei Schülerinnen und Schülern ist im Gesamtverhalten eine Verbesserung zu erkennen und bei zwei Jugendlichen im prosozialen Verhalten.



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

- Bei zwei Schülerinnen und Schülern sind Verbesserungen in Mathematik zu beobachten, bei einer bzw. einem Jugendlichen nicht. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung können alle Jugendlichen ihre Leistungen steigern.

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

- Bei allen Jugendlichen zeigen sich deutliche Lernfortschritte im Lesen und in der Rechtschreibung. In Mathematik ist hingegen nur bei einer Schülerin bzw. einem Schüler eine Leistungssteigerung zu erkennen.

#### Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung (N = 7)

- Fünf der sieben Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Leistungen im Bereich Lesen und sechs im Bereich Rechtschreibung. In Mathematik sind bei allen Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte zu verzeichnen.

#### Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 6)

- Drei Schülerinnen und Schüler können ihre Leistungen im Bereich Rechtschreibung steigern, bei den anderen stagniert die Leistungsentwicklung bzw. ist diese rückläufig. Im Lesen zeigen sich bei allen Schülerinnen und Schülern Fortschritte. Die Entwicklung der Mathematikleistungen hingegen ist nur bei einer bzw. einem Jugendlichen positiv und bei den anderen fünf eher ungünstig.

#### Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 3)

- Bei zwei Schülerinnen und Schülern sind Verbesserungen im Lesen zu beobachten. Im Bereich Rechtschreibung zeigt sich bei zwei Schülerinnen und Schülern ein negativer Trend, bei der dritten Schülerin bzw. dem dritten Schüler ein Fortschritt. In Mathematik liegen nur für zwei Jugendliche Daten vor, die bei beiden eine negative Leistungsentwicklung anzeigen.

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

- Im Lesen können beide Jugendlichen ihre Leistungen steigern, in Mathematik und im Rechtschreiben jeweils nur eine bzw. einer.

## Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe (N = 4)

- In Mathematik können zwei der vier Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern. Im Lesen und in der Rechtschreibung erzielten drei der vier Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte.

### Gesamtgruppe

Im Bereich Mathematik verbessern 19 der 38 Schülerinnen und Schüler (50.0 %), für die zu beiden Messzeitpunkten Daten vorliegen, ihre Leistungen. Elf Jugendliche zeigen in diesem Bereich eine rückläufige Entwicklung und bei acht Schülerinnen und Schülern stagniert die Leistungsentwicklung. Im Mittel erzielten diese Jugendlichen eine Effektstärke von  $d_{\text{Mathematik}} = 0.18$ .

Im Bereich Rechtschreibung können 26 der 39 Schülerinnen und Schüler (66.7 %) ihre Leistungen steigern, hingegen stagniert die Entwicklung bei drei Jugendlichen und bei zehn ist diese rückläufig. Die mittlere Effektstärke beträgt  $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.40$ .

Im Lesen zeigen 30 von 39 Jugendlichen positive Leistungstrends (76.9 %). Im Gegensatz dazu können neun Schülerinnen und Schüler ihre Leseleistungen nicht verbessern (fünf stagnierend und vier rückläufig). Im Bereich Lesen liegt die mittlere Effektstärke bei  $d_{\text{Lesen}} = 0.54$ .

*Tabelle 29. Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Schülerinnen und Schüler 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 ( $d < -0.2$ )	N = 11 (28.9 %)	N = 10 (25.6 %)	N = 4 (10.3 %)
stagnierender Trend ( $-0.2 \leq d \leq 0.2$ )	N = 8 (21.1 %)	N = 3 (7.7 %)	N = 5 (12.8 %)
positiver Trend ( $d > 0.2$ )	N = 19 (50.0 %)	N = 26 (66.7 %)	N = 30 (76.9 %)
Fälle ausgewerteter/ fehlender Daten	N = 38/ N = 1	N = 39/ N = 0	N = 39/ N = 0

### **4.1.2.3 Aspekt 3: Angaben zur Umsetzung der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (Fragebogenerhebung der Lehrkräfte)**

#### Mehrebenenprävention

- Die sonderpädagogische Förderung auf *Förderebene III* fand für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (N = 4) statt und umfasste zwei bis vier Stunden Einzelförderung parallel zum Unterricht. Auch auf *Förderebene II* erhielten diese Jugendlichen Förderunterricht im Rahmen von ein bis drei Stunden pro Woche. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 4) fand auf *Förderebene III* in zwei Fällen sonderpädagogische Einzelförderung im Umfang von jeweils einer Stunde parallel zum Unterricht statt. Auch auf

*Förderebene II* erhielten zwei dieser Jugendlichen jeweils eine Stunde zusätzliche Förderung pro Woche.

- Die Fördersituation bezüglich der *Förderebenen II und III* für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen (N = 24) ist in den Regionalen Schulen auf Rügen weiterhin uneinheitlich. In den meisten Fällen erhielten diese Schülerinnen und Schüler eine bis zwei Stunden Förderunterricht pro Woche auf *Ebene II*. Eine Förderung dieser Jugendlichen auf *Förderebene III* fand im Fach Mathematik in vier Fällen und im Fach Deutsch in sechs Fällen statt.
- Die Schülerinnen und Schüler, die während der Orientierungsstufe eine Klasse wiederholt haben (N = 4), erhielten auf *Förderebene II* keine und auf *Förderebene III* in drei Fällen ein bis zwei zusätzliche Förderstunden.
- Die beiden Schülerinnen und Schüler mit Präventionsbedarf erhielten keine zusätzliche Förderung auf den *Förderebenen II und III*.

#### Formative Evaluation der Leistungsentwicklung

- Bei fast allen Schülerinnen und Schülern wurden die diagnostischen Verfahren der Online-Diagnose-Westermann (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) 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 stattfanden. In sieben pädagogischen Teams wurden Beratungen halbjährlich, in einem Team wöchentlich und in einem nach Absprache durchgeführt. An den Besprechungen nahmen Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrer, Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und in einigen Fällen auch die Schulleitung, Eltern oder Pädagoginnen bzw. Pädagogen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA), Integrationshelferinnen bzw. Integrationshelfer sowie Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter des Jugendamtes und der Schulsozialarbeit teil.
- Für die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf wurde laut Rückmeldung ein Förderplan schriftlich ausgearbeitet. Die befragten Lehrkräfte geben an, Förderentscheidungen entsprechend den diagnostischen Ergebnissen zur Lernausgangslage getroffen zu haben.
- Zur Förderung wurden zumeist entsprechende zusätzliche Materialien der in der Klasse verwendeten Lehrwerke sowie verschiedenste Förder- und Differenzierungsmaterialien 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 während der Grundschulzeit)**

- Alle Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe bearbeiteten jeweils zum Ende der Schuljahre 2015/16 und 2016/17 den DEMAT 5+, die HSP 5-10 B sowie den ELFE 1-6. Auf dieser Datengrundlage wurden Effektstärken zur Leistungsentwicklung auf dem curricularen Niveau der fünften Klassenstufe 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 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Lernen sowie mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe in Rügener Regionalen Schulen sind ebenfalls die bereits in der Methodenkritik zur Teilstudie 1 erwähnten Aspekte zu betrachten (Verzerrungen durch abweichende Normwerte, ungeprüfte Annahme einer Messinvarianz bei Messwiederholung nach einem Jahr).
- Hinsichtlich der Befragung der Lehrkräfte zum schulischen Fördersystem in den Regionalen Schulen Rügens ist anzumerken, dass, trotz mehrfacher Erinnerung, häufig keine Angaben zur Förderung gemacht wurden. Dies betrifft insbesondere die Förderlehrkräfte, wobei unklar bleibt, warum gerade diese Pädagogengruppe mehrheitlich nicht an der Befragung teilgenommen hat. Wenn von beiden an der Förderung beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen Rückmeldungen vorlagen, waren diese teilweise widersprüchlich. 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 aufwendige 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, am Ende der sechsten Klasse der Regionalen Schulen?*

Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Grundschulzeit erreicht zum Ende der sechsten Klasse (nach sieben Schulbesuchsjahren) nur teilweise die curricular geforderten Ziele. Jede bzw. jeder der untersuchten Jugendlichen weist in mindestens einem der Bereiche Mathematik, Lesen oder Rechtschreibung Schwierigkeiten auf, die überwiegende Mehrheit (16 von 19) in mindestens zwei der Bereiche. Bei vielen Schülerinnen und Schülern (14 von 19) sind zudem Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung erkennbar. Insgesamt fällt der Anteil der Jugendlichen mit komplexen Problematiken (Anzeichen für mindestens drei Problembereiche) sehr hoch aus (89.4 %).

Hinsichtlich des Lesens erzielen die untersuchten Schülerinnen und Schüler im Mittel einen T-Wert von  $T = 37$ , jedoch streuen die T-Werte der Einzelleistungen zwischen  $24 \leq T \leq 53$ . Besorgniserregender fällt die Situation in den Bereichen Mathematik (T-Werte zwischen  $30 \leq T \leq 43$ ; im Mittel  $T = 35$ ) sowie Rechtschreibung (T-Werte zwischen  $19 \leq T \leq 42$ ; im Mittel  $T = 29$ ) aus.

*F1-2 Haben die Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, von der Klassenwiederholung profitiert, sind also deutliche Lernfortschritte in der sechsten Klasse gegeben?*

Insgesamt hat die Schülergruppe mit lernzeitverlängernden Maßnahmen in allen Bereichen (Mathematik, Rechtschreibung, Lesen) Fortschritte erzielen können ( $d = 0.47$  im Lesen,  $d = 0.17$  im Rechtschreiben und  $d = 0.13$  in Mathematik). Die ermittelten Effektstärken weisen somit lediglich im Lesen auf wünschenswerte Förderfolge hin, in den anderen beiden Bereichen sind die Lernfortschritte nur gering (Hattie & Zierer, 2017; vgl. Abschnitt 2.1.4.1). Eine Analyse im Einzelfall deutet jedoch auf eine sehr heterogene Datenlage hin (detaillierter vgl. Tabelle 3 im Abschnitt 2.2.1).

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

*F1-3 Gelingt es den Regionalen Schulen, die beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems für Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit umzusetzen?*

Ausgehend von den Angaben der dargestellten Fragenbogenuntersuchung zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen sind grundlegende Anstrengungen zu verzeichnen, auch für die Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit in der sechsten 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 nicht alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Leistungsschwächen umfassend gefördert werden. So erhalten auf Förderebene II lediglich etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Förderung im Umfang von einer bis drei Stunden wöchentlich und auf Förderebene III eine Schülerin bzw. ein Schüler im Umfang von zwei Stunden pro Woche, obwohl die Daten bei allen Jugendlichen auf Schwierigkeiten in Deutsch und bei fast allen auf Schwierigkeiten in Mathematik hinweisen.

Auffällig ist auch, dass keine Schülerin bzw. kein Schüler dieser Gruppe zusätzliche Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhält. Nach den Daten der soziometrischen Befragung und des SDQ weisen jedoch 13 Schülerinnen und Schüler einen Präventionsbedarf im emotional-sozialen Bereich auf. Eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher zeigt sogar Anzeichen eines umfassenderen Förderbedarfs in diesem Bereich.

Im Rahmen der Teilstudie 2, d. h. bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen, werden im Folgenden die Forschungsfragen F2-1 bis F2-6 beantwortet.

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

*F2-2 Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?*

Der Vergleich der erzielten Rohwerte der Schülerinnen und Schüler mit den jeweils angegebenen Normwerten der eingesetzten Testverfahren zum Ende der siebten bzw. sechsten Klasse (Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen bzw. mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe) deutet bei der Mehrheit der Jugendlichen auf unterdurchschnittliche Leistungsstände in der Rechtschreibung (T-Werte zwischen  $25 \leq T \leq 68$ ; im Mittel  $T = 37$ ) hin. Hinsichtlich der Bereiche Lesen (T-Werte zwischen  $21 \leq T \leq 58$ ; im Mittel  $T = 36$ ) und Mathematik (T-Werte zwischen  $10 \leq T \leq 57$ ; im Mittel  $T = 35$ ) fällt die Situation etwas ungünstiger aus.

Die Fallkennzahlen im Abschnitt 3.2.1 zeigen, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler häufig Teilleistungsstörungen mit den Diagnosen „Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten“ (N = 10 bzw. 25.6 %) „Isolierte Rechtschreibstörung“ (N = 3 bzw. 7.7 %), „Lese-Rechtschreibstörung“ (N = 8 bzw. 20.5 %) oder „Lernstörung im mathematischen Bereich“ (N = 2 bzw. 5.1 %) aufweisen. Auch kommt es in vielen Fällen zu leichten bis schweren Lernschwächen in einzelnen bzw. mehreren Bereichen (N = 19 bzw. 48.7 %). Umfassende

Problematiken im Ausmaß eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen sind selten (N = 2 bzw. 5.1 %). In Anbetracht der vorhandenen Förderbedarfe ist auch weiterhin bei den jeweils betroffenen Jugendlichen 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 21 der 39 (53.8 %) Schülerinnen und Schüler ist zumindest ein Präventionsbedarf in diesem Bereich zu vermuten, bei fünf (12.8 %) spricht die Datenlage sogar für einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Die Förderung an der Regionalen Schule darf sich daher nicht ausschließlich auf die akademischen Bereiche konzentrieren, sondern sollte zudem die emotional-soziale Situation der Jugendlichen berücksichtigen.

*F2-3 Welche Lernfortschritte erzielen die Schülerinnen und Schüler mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2016/17 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*

In Mathematik erzielen 50.0 % der untersuchten Jugendlichen sichtbare Leistungssteigerungen (entsprechend einer Effektstärke von  $d > 0.2$ ), weitere 21.1 % weisen eine Leistungsstagnation auf und 28.9 % zeigen einen rückläufigen Leistungstrend (vgl. Abschnitt 3.2.1 bzw. zusammenfassend Tabelle 29).

Hinsichtlich der Rechtschreibung weisen 66.7 % der Jugendlichen eine Leistungssteigerung entsprechend einer Effektstärke von  $d > 0.2$  auf. Bei 7.7 % der Schülerinnen und Schüler stagniert die Leistungsentwicklung und bei 25.6 % ist sie rückläufig.

Etwas positiver gestaltet sich die Situation im Lesen. Hier ist bei 76.9 % der Schülerinnen und Schüler eine positive Entwicklung erkennbar, für 12.8 % fallen die Effektstärken nahe Null aus. 10.3 % der untersuchten Jugendlichen zeigen eine rückläufige Leseentwicklung.

Damit zeigt sich hinsichtlich der Leistungsentwicklung über das Schuljahr 2016/17 ein nur teilweise akzeptables Bild im Bereich Mathematik. Besser sieht die Situation bezogen auf die Bereiche Rechtschreibung und Lesen aus.

*F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2016/17 umgesetzt?*

Die im Rahmen der dargestellten Fragenbogenuntersuchung ermittelten Angaben zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen deuten darauf hin, dass weiterhin Anstrengungen getroffen wurden, ein Unterstützungssystem für Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf- bzw. auszubauen (vgl. Abschnitt 3.2.3). So zeigt sich in den Fragebogen, dass 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. 21 sowie Anhang, S. 84ff.) im Schuljahr 2016/17 in der schulischen Praxis umgesetzt wurden, aber auch, dass die Regelschullehrkräfte nicht umfassend über die Fördersituation informiert

sind. Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen auf der Förderebene III fand in diesem Schuljahr sowohl in Mathematik als auch in Deutsch noch immer eher selten statt, da die Schulen für diese Jugendlichen keine Stundenzuweisungen erhalten, für Schülerinnen und Schüler 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 Jugendlichen mit einem förmlich vom ZDS festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung (N = 5). Von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die an einer Regionalen Schule unterrichtet werden (N = 4), erhalten nur zwei eine Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung auf der Förderebene III. Die Gruppe dieser Jugendlichen weist zum überwiegenden Teil neben dem attestierten Förderbedarf deutliche Förderbedarfe in Mathematik (N = 3) und in der Rechtschreibung (N = 3) auf (vgl. Abschnitt 3.2.1.2), eine zusätzliche Förderung in Mathematik erhält jedoch nur eine Schülerin bzw. ein Schüler sowie in Deutsch eine Schülerin bzw. ein Schüler. Somit muss angezweifelt werden, ob den tatsächlichen Förderbedarfen dieser Schülergruppe entsprochen werden kann. Insofern sollten hier vermeintlich vorhandene Förderressourcen zur Förderung dieser Schülerinnen und Schüler (z. B. auf der FE II) gezielt eingesetzt werden.

Ähnliches ist im Hinblick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit den Diagnosen Lese-Rechtschreibstörung, Lesestörung und isolierte Rechtschreibstörung zu beobachten. Benötigt eine bzw. einer dieser Jugendlichen 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 = 26 von 35 förderbedürftigen Jugendlichen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) zu optimieren.

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

#### *F2-5 Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen?*

Die Daten zur Leistungsentwicklung im Schuljahr 2016/17 sowie zum Leistungsstand am Ende des siebten Schulbesuchsjahres lassen darauf schließen, dass die Förderung in Mathematik, Rechtschreibung und Lesen unterschiedlich effektiv ausfällt (vgl. Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2).

So ist in Mathematik, insgesamt betrachtet, ein geringer Fördereffekt erzielt worden ( $d_{\text{Mathematik}} = 0.18$ ). Es zeigte sich, dass nur 50 % der Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in diesem Bereich im aktuellen Fördersystem verbessern konnten. Positiver gestaltet sich die Situation im Lesen und in der Rechtschreibung, in denen mit  $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.40$  bzw.  $d_{\text{Lesen}} = 0.54$ , insgesamt betrachtet, sichtbare Lerneffekte erreicht wurden. So zeigten etwa



zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Fortschritte im Rechtschreiben und etwa drei Viertel verbesserte Leistungen im Lesen. Das bedeutet, dass die aktuelle Förderung für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise Erfolg hat. Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen stagnieren oder sogar rückläufig sind (vgl. Tabelle 29). Dementsprechend persistieren bei diesen Jugendlichen besondere Unterstützungsbedarfe. Die Fördererfolge in den Regionalen Schulen sind nach Datenlage für den größeren Teil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zufriedenstellend, für eine erhebliche Minderheit hingegen nicht.

#### *F2-6 Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2016/17 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?*

Nach den hier ermittelten Daten liegen bei den Rügener Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf in allen Fällen Lern- bzw. Entwicklungsschwierigkeiten vor (vgl. Abschnitt 3.2.1). Analog zu den Vorjahresberichten (Voß et al., 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) kann anhand der Evaluationsdaten jedoch bei einer größeren Anzahl der festgestellten 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 Schülerinnen und Schüler in Rügener sechsten und siebten 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 2016/17 ihr siebtes Schulbesuchsjahr abgeschlossen haben. Um diese Situationen differenziert abbilden zu können, wurden im vorliegenden Bericht weniger Analysen auf Gruppenebene vorgenommen, sondern Einzelfälle beschrieben.

Es wurden sehr unterschiedliche Leistungs- und Entwicklungsprofile der untersuchten Schülerinnen und Schüler sichtbar. Mehrheitlich liegen die Schwierigkeiten der förderbedürftigen Jugendlichen nicht nur in einem Bereich, sondern sie zeigen eher umfängliche schulische Problemlagen.

Die Lernfortschritte im Verlauf der sechsten Klasse für Schülerinnen und Schüler, die während der Schulzeit eine Klassenstufe wiederholten (Teilstudie 1), zeigen, dass im Bereich Lesen den Regionalen Schulen eine besonders wirksame Förderarbeit gelungen ist, während in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung die Lernfortschritte im Mittel als gering zu bewerten sind. Das bedeutet, dass die bisherige Förderung nur im Bereich Lesen effektiv war, jedoch die Lernrückstände in Mathematik und in der Rechtschreibung meist nicht verringert werden konnten bzw. sogar vergrößert wurden. Korrespondierend dazu erreichen fast keine Schülerinnen und Schüler die Leistungsstandards der sechsten Klassenstufe in Mathematik und im Rechtschreiben und nur etwas mehr als ein Drittel der Jugendlichen im Lesen.

Für viele der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (Teilstudie 2) sind deutliche Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum erkennbar (Mathematik: 50.0 %; Lesen: 76.9 %; Rechtschreibung: 66.7 %). Gleichzeitig ist, insbesondere in Mathematik und in der Rechtschreibung, bei einem relativ hohen Anteil von Jugendlichen eine rückläufige Leistungsentwicklung erkennbar (Mathematik: 28.3 %; Rechtschreibung: 25.6 %). Vor dem Hintergrund, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nicht die Leistungsstandards der jeweiligen Klassenstufe erreicht (Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe: curriculares Niveau der sechsten Klasse; alle anderen curriculares Niveau der siebten Klasse), ist auch in Folgejahren daher in den meisten Fällen eine intensive spezifische Förderung in den Fächern Mathematik und/ oder Deutsch angezeigt.

Betrachtet man die hier dargelegten Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen am Ende des siebten Schulbesuchsjahres zur Vorjahressituation (Voß et al., 2017), 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 zwischen beiden Untersuchungszeitpunkten auf.

Im Bereich Rechtschreibung scheint sich die Lernsituation der Jugendlichen etwas entspannt zu haben. Dies zeigt sich an der verbesserten mittleren Leistung der Gesamtgruppe ( $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 35$  vs.  $T_{\text{aktuell}} = 37$ ). Während der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit

Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 32.5 %; aktuell: 40.0 %) gestiegen ist, sank der Anteil von Jugendlichen mit deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 60.0 %; aktuell: 48.6 %).

Im Bereich Mathematik deuten die aktuellen Daten auf eine Verschlechterung der Situation hin. So fällt der mittlere T-Wert niedriger aus ( $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 40$  vs.  $T_{\text{aktuell}} = 35$ ), auch im Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 60.0 %; aktuell: 25.7 %) sowie deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 17.5 %; aktuell: 51.4 %) zeigen sich Abweichungen.

Selbiges ist hinsichtlich des Lesens erkennbar. In diesem Bereich lagen die mittleren Leistungen im Vorjahresbericht mit  $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 40$  ebenfalls höher als aktuell ( $T_{\text{aktuell}} = 36$ ). Zwar ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten gesunken (Vorjahresbericht: 25.0 %; aktuell: 20.0 %), der Anteil von Jugendlichen mit deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 42.5 %; aktuell: 54.3 %) ist hingegen angestiegen. Bei der Interpretation dieser Befunde muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Klassifikationen im Vorjahresbericht auf Basis der Normdaten vom ELFE 1-6 vorgenommen wurden, welche aufgrund des geringen Stichprobenumfanges für sechste Klassen vorsichtig interpretiert werden müssen (vgl. Abschnitt 4.2.1).

Anzumerken bleibt jedoch an dieser Stelle, dass der Vergleich zum Vorjahresbericht (zum Ende des sechsten Schulbesuchsjahres) dahingehend eingeschränkt wird, als dass neun der ehemals 46 förderbedürftigen Jugendlichen nicht mehr zur Untersuchungsgruppe dieses Berichtes gehören, was einen Datendropout von ca. 15 % ausmacht und die 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. Kapitel 3, S. 21 sowie Anhang, S. 84ff.). Vor diesem Hintergrund sollen Rückschlüsse auf die Qualität des Fördersystems gezogen sowie dessen Eignung für künftig zu entsprechende Förderbedarfe eingeschätzt werden.

Grundlegend sind, wie bereits in den vorangegangenen Forschungsberichten (Voß et al., 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016) gewürdigt, Bemühungen der Regionalen Schulen zu erkennen, den Förderbedarfen der untersuchten Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Hierzu wurden Anstrengungen unternommen (regelmäßige Lernstandsanalysen und Fallbesprechungen, Prävention auf mehreren Förderebenen in Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik). Diese in vielen Fällen konsequenten Bemühungen bedingen vermutlich die zuvor benannten Leistungsstände und -entwicklungen der Rügener Schülerinnen und Schüler mit. Besonders hervorzuheben sind hier die deutlichen Verbesserungen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine intensive pädagogische Arbeit zurückzuführen sind. Keine Verbesserung bzw. eine teilweise Verschlechterung der Situation ist im Bereich Mathematik zu erkennen. Hier herrscht weiterhin deutlicher Handlungsbedarf.

Um auch im Bereich Mathematik weitere Fördererfolge zu erzielen und die Situation in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung weiter zu optimieren, sind vermutlich verschiedene schulorganisatorische Aspekte zu optimieren. Grundlegend sollte die Absicherung des Förderunterrichts eine hohe Priorität besitzen. Sofern dies nicht bereits realisiert wird, sollten

Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Schulleistungen (PR < 25 in einem Verfahren der Lernverlaufdiagnostik) Förderung auf der Förderebene II, Schülerinnen und Schüler mit deutlichen Schulleistungsproblemen (PR < 10 in einem Verfahren der Lernverlaufdiagnostik) Förderung auf der Förderebene III erhalten. Die Förderung sollte durch fortlaufende regelmäßige Fallbesprechungen und Förderplanungen im Team (möglichst zumindest monatlich) begleitet werden und sich auch auf unterrichtsintegrierte Hilfen für Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Entwicklungsproblemen 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 Schülerinnen und Schüler *mit Teilleistungsstörungen ebenfalls an zusätzlicher Förderung auf Ebene III teilnehmen*. Damit würde international üblichen Standards entsprochen werden. Dort gelten Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen als sonderpädagogisch förderbedürftig. Die Förderung auf der Förderebene III blieb laut der vorliegenden Daten in der Regel den Schülerinnen und Schülern mit förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen vorbehalten. Außerdem könnte *eine zeitlich zusätzliche Förderung, die also nicht parallel zum Unterricht stattfindet*, zusätzliche Effekte bringen.

Neben organisatorischen Aspekten der Förderung spielt vermutlich auch die inhaltliche Ausgestaltung der Förderangebote an den Regionalen Schulen im Bereich Lernen eine zentrale Rolle. Insofern ist zu fragen, ob es Fortbildungsangeboten für Fachlehrkräfte in Mathematik und Deutsch bedarf, die sich explizit auf die Förderung in basalen Bereichen der Mathematik und des Schriftspracherwerbs beziehen. Ebenso zu überlegen ist der Einsatz einer Praxisbegleitung zur qualitativen Absicherung bzw. Verbesserung des Förderunterrichts. Erste konzeptionelle Ansätze hierzu existieren bereits im Grundschulbereich (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 im Forschungsbericht insbesondere *Probleme des 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, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003; Schakib-Ekbatan & Schöler, 1998; Shalev, Manor & Gross-Tsur, 2005; Stern, 2009; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998), betroffene Schülerinnen und Schüler also oft über die gesamte Schulzeit Förderung benötigen. Insofern sind die vorwiegend „nur“ einjährigen Schulleistungsrückstände der inklusiv geförderten Schülerinnen und Schüler und die meist eher „normalen“ Lernfortschritte der untersuchten Rügener Schülergruppe als bedeutsam zu würdigen, insbesondere vor dem Hintergrund von 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.

Die an Regionalen Schulen beschulten Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen konnten auch im Schuljahr 2016/17 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 sein, den eingeschlagenen, vergleichsweise angemessenen Weg zur Förderung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler weiter zu beschreiten, bereits im Grundschulbereich erzielte Erfolge weiter zu konsolidieren und das Fördersystem an Regionalen Schulen kontinuierlich zu optimieren.



## Literatur

---

- Barkmann C. & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein systematischer Literaturreview. *Psychiatrische Praxis*, 31 (6), 278-287.
- Behrndt, S.-M., Hoffmann, H. & Koschay, E. (2006) (Hrsg.). *Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben*. Greifswald & Rostock: Eigenverlag.
- Bennöhr, J., May, P., Büchner, I., Berger, C., Heddaeus, D. & Mannhaupt, G. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS)*. Deutsch. Berlin: Cornelsen.
- 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., 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.
- 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.
- 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. (2017) (Hrsg.). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. 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. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- 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.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- 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.), *Lernverlaufdiagnostik* (Tests & Trends, NF Bd. 12., S. 101-125). 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., 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. (2012). *HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe*. Stuttgart: vpm.
- Merdian, G., Merdian, F. & Schardt, K. (2015). *Bamberger Dyskalkuliediagnostik – Ein förderdiagnostisches Verfahren zur Erfassung von Rechenproblemen (BADYS 5-8+)*. Bamberg: PaePsy.
- Michel, H.-J. (2012) (Hrsg.). *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.
- Ricken, G., Hildenbrand, C. & May, P. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS). Mathematik*. Berlin: Cornelsen.
- Rinderle, B. (2011). *Gut in FRESCH? Testbögen zur Ermittlung des individuellen Lernerfolgs*. AOL: Buxtehude.
- 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.
- 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.
- Sikora, S. & Voß, S. (2016). *Erfassung der Leistungsentwicklung Arithmetik Klasse 3 und 4 (Mathea 3-4)*. Online verfügbar unter: <http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de>. Zugriff am 21.12.2017.
- 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.
- 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.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Ehlers, K., Mahlau, K. & Hartke, B. (2012). *Erste Evaluationsergebnisse des Projekts „Rüg ner Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ – Ein Zwischenbericht*. Online verfügbar unter: [https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht\\_2012.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht_2012.pdf). Zugriff am 22.01.2018.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2013). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rüg ner Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach drei Schuljahren*. Online verfügbar unter:

[https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht\\_2013.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht_2013.pdf). Zugriff am 21.01.2018.

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

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., Hauer, A., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2017). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sechs Schulbesuchsjahren*. Online verfügbar unter: [https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP7\\_Internet.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP7_Internet.pdf). Zugriff am 22.01.2018.

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: [https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht2015.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht2015.pdf). Zugriff am 22.01.2018.

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*. Online verfügbar unter: [https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP6\\_KORRIGIERT\\_Internet.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP6_KORRIGIERT_Internet.pdf). Zugriff am 22.01.2018.

Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)*. Hogrefe: Göttingen.

Walter, J. (2013). *Verlaufsdagnostik sinnerfassendes Lesen (VSL)*. Hogrefe: Göttingen.

Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Wimmer, H. & Mayringer, H. (2014). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9)*. Göttingen: Hogrefe.

Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (2012a). *Das Zahlenbuch 2*. Stuttgart: Klett.

Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (2012b). *Das Zahlenbuch 3*. Stuttgart: Klett.

Wittmann, E. Ch. & Müller, G. N. (2013). *Das Zahlenbuch 4*. Stuttgart: Klett.

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.

## Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 1.	Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente .....	8
Tabelle 2.	Darstellung des Leistungsstandes der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit am Ende des siebten Schulbesuchsjahres .....	14
Tabelle 3.	Darstellung der Leistungsentwicklung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit über das siebte Schulbesuchsjahr .....	16
Tabelle 4.	Anzahl der erteilten Förderstunden für Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit auf den Förderebenen II und III .....	17
Tabelle 5.	Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 7 .....	23
Tabelle 6.	Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente .....	25
Tabelle 7.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen .....	29
Tabelle 8.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung .....	30
Tabelle 9.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) .....	31
Tabelle 10.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS) .....	32
Tabelle 11.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lesestörung (LS) .....	33
Tabelle 12.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS) .....	34
Tabelle 13.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten .....	35
Tabelle 14.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf .....	36
Tabelle 15.	Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die während der Orientierungsstufe eine Klasse wiederholten .....	37
Tabelle 16.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall .....	39
Tabelle 17.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall .....	40
Tabelle 18.	Darstellung der Entwicklung im Bereich Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall .....	40
Tabelle 19.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall .....	41

Tabelle 20.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall .....	42
Tabelle 21.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall .....	43
Tabelle 22.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall .....	44
Tabelle 23.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall .....	45
Tabelle 24.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule im Einzelfall .....	45
Tabelle 25.	Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen während der Orientierungsstufe im Einzelfall. ....	46
Tabelle 26.	Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Schülergruppen auf den Förderebenen II und III.....	49
Tabelle 27.	Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit .....	54
Tabelle 28.	Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen .....	57
Tabelle 29.	Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen .....	60
Tabelle 30.	Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung .....	83

## Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 1. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten .....	11
--	----

## Abkürzungsverzeichnis

---

BADYS 5-8+	Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian, Merdian & Schardt, 2015)
CBM	Curriculumbasierte Messverfahren
CFT 20-R	Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008)
d	Effektstärke
DEMAT 5+	Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013a)
DEMAT 6+	Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013b)
ELFE 1-6	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006)
esE	emotional-soziale Entwicklung
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)
HSP 5-10 B	Hamburger Schreib-Probe (May, 2012)
KEKS	Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013 bzw. Ricken, Hildenbrand & May, 2013)
LimB	Lernstörung im mathematischen Bereich
LRS	Lese-Rechtschreibstörung
LS	Lesestörung
M	Mittelwert
M-V	Mecklenburg-Vorpommern
MZP	Messzeitpunkt
N	Stichprobenumfang
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)
SFB esE	Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
SFB L	Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen
SLS 2-9	Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014)
T	T-Wert
VSL	Verlaufsdagnostik sinnerfassendes Lesen (Walter, 2013)
ZDS	Zentraler Fachdienst für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern

## Autorenverzeichnis

---

Dr. Stefan Voß

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

Dr. Simon Sikora

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

Anna Höcker

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,  
Universität Rostock  
anna.hoecker@uni-rostock.de

Dr. Yvonne Blumenthal

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

Prof. Dr. Kathrin Mahlau

Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Greifswald  
kathrin.mahlau@uni-greifswald.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 Lerngelegenheiten 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 Lernfortschrittmessung 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 Lernfortschrittmessung 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 Teamberatung. 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 Kontingenztafel 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 für Klassenlehrerinnen und -lehrer

»Schule«, »Klasse«

## Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen im Schuljahr 2016/17

(Auszufüllen durch die **Regelschullehrkraft**)

### 1. Angaben zu den Förderstunden

#### 1.1 Bezogen auf die 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

#### 1.2 Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin »Code«

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

**Der Schüler/ die Schülerin erhält keine gesonderte Förderung (mehr).**

Grund:

(Ist diesem Fall müssen Sie den Fragebogen nicht weiter ausfüllen.)

Erhält **der Schüler/ die Schülerin** zusätzliche Förderung durch weitere Personen?

Ja, durch einen Sonderpädagogen/ eine Sonderpädagogin

Ja, durch eine Förderlehrkraft

Nein

## 2. Angaben zum Förderprozess

### 2.1 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?	

### 2.2 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?	



### 2.3 Förderarbeit

In welcher Form findet die Förderarbeit durch **Sie oder eine andere Lehrkraft** mit der Schülerin/ dem Schüler hauptsächlich 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 (Wer?)

## 3. Angaben zum eingesetzten Material

### 3.1 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?

### 3.2 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?

»Schule«, »Klasse«

#### 4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

#### 5. Angaben zur Lernverlaufsdokumentation

Nutzen Sie im <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, warum nicht?	
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?	

### 8. Weitere Bemerkungen zum Schüler/ zur Schülerin

--

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

# Kurzfragebogen für Förderlehrkräfte zur Förderarbeit

»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.

### 1. Angaben zu den Förderstunden

Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin »Code«

Wie viele Förderstunden je Woche standen für <b>den Schüler/ die Schülerin</b> zur Verfügung?	
Mathematik	___ Förderstunde(n)/ Woche
Deutsch	___ Förderstunde(n)/ Woche
Sonderpädagogische Förderung emotional-soziale Entwicklung	___ Förderstunde(n)/ Woche

### 2. Angaben zum Förderprozess

#### Förderarbeit

In welcher Form findet die Förderarbeit durch Sie mit der Schülerin/ den Schülern statt?	
Bezogen auf die Fördergruppe <input type="checkbox"/> vorwiegend in Kleingruppen	<input type="checkbox"/> vorwiegend in Einzelförderung
Bezogen auf den Zeitpunkt <input type="checkbox"/> vorwiegend parallel zum Unterricht	<input type="checkbox"/> vorwiegend zusätzlich zum Unterricht
Bezogen auf die involvierten Personen <input type="checkbox"/> ausschließlich durch mich	<input type="checkbox"/> gemeinsam mit Sonderpädagogen
Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich <b>Lesen</b> ?	
Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich <b>Rechtschreibung</b> ?	
Welche Diagnostikverfahren nutzen Sie zur Förderplanung im Bereich <b>Mathematik</b> ?	

»Schule«, »Klasse«

### 3. 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?

### 4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

### 5. 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?

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

# Kurzfragebogen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Förderarbeit

»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.

### 1. Angaben zu den Förderstunden

Bezogen auf den Schüler/ die Schülerin »Code«

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

#### 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«

### 3. 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?

### 4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

### 5. 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?

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen

Lernstörungen in Anschluss an die ICD-10	Kriterien	IQ	Leseleistung	Rechtschreibleistung	Rechenleistung	Klassenwiederholung	Ausschluss von:	weitere Bemerkungen
Lernschwäche in leichter Ausprägung (Präventionsbedarf – Bedarf an pädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule)	<u>Zwingend:</u> $\geq 70$	$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz	$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz	$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz	Einzelfallentscheidung, bis zu zwei Klassenwiederholungen können vorkommen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leichter positiver Beeinflussbarkeit durch angemessene Hilfen</li> <li>➤ trivialen Gründen wie lange Fehlzzeiten oder mangelhafte Beschulung</li> <li>➤ unkorrigierten Seh- oder Hörstörungen</li> <li>➤ groben neurologischen Beeinträchtigungen</li> <li>➤ späterem Erwerb der Störung aufgrund einer Erkrankung oder emotionalen Störung</li> </ul>	Lernschwäche kann in einzelnen oder in allen drei genannten Bereichen auftreten	
Lernschwäche in schwerer Ausprägung (intensiver Präventionsbedarf, der innerhalb der pädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule in der Regel eine Kooperation mit Sonderpädagogen verlangt)	<u>Zwingend:</u> $\geq 70$	siehe Bemerkung	siehe Bemerkung	siehe Bemerkung	gegeben bei 0 bis 2 Klassenwiederholungen	siehe oben	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ eine umschriebene Störung schulischer Leistung ist ausgeschlossen</li> <li>➤ die Leistungen liegen teilweise im Bereich <math>PR &lt; 10</math>, teilweise im Bereich <math>10 \leq PR &lt; 25</math></li> </ul>	

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



<p>Lernbehinderung – Sonderpädagogischer Förderbedarf Förderschwerpunkt Lernen im Umfang einer Lernbehinderung</p>	<p>70≤IQ&lt;85</p>	<p>zwingend: PR&lt;10</p>	<p>zwingend: PR&lt;10</p>	<p>zwingend: zumindest eine Klassenwiederholung in der Eingangsstufe, eine weitere steht an</p>	<p>siehe oben</p>	<p>die Leistungen liegen trotz einer Klassenwiederholung in den 3 Leistungsbereichen im Bereich PR&lt;10</p>
<p>angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung (in Abgrenzung zu mittelschweren bis schwersten geistigen Behinderungen: IQ&lt;50, die meist durch eindeutige medizinische Diagnosen belegt sind) und SFB Lernen</p>	<p>zwingend: 50≤IQ&lt;70 PR&lt;10</p>	<p>zwingend: PR&lt;10</p>	<p>zwingend: PR&lt;10</p>	<p>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</p>	<p>siehe oben</p>	<p>➤ Vertrauensbereich bei der Intelligenzüberprüfung berücksichtigen; ➤ medizinische Diagnosen soweit vorhanden berücksichtigen (zum Beispiel Epilepsie, körperliche Beeinträchtigungen)</p>

(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: $\geq 70$	zwingend: 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>➤ triviale Gründe 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 <i>Vorgeschichte berücksichtigen:</i> meist Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens <i>Komorbiditäten berücksichtigen:</i> emotionale Störungen

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

isolierte Rechtschreibstörung	zwingend: ≥ 70	zwingend: PR <sub>2</sub> ≥ 16	zwingend: PR < 16 und Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte	Schwache Rechenleistungen bzw. Komorbidität bei erfülltem Diskrepanz- kriterium 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)	zwingend: ≥ 70	Schwache Leseleistung bzw. Komorbidität möglich, bei erfülltem Diskrepanz- kriterium liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.)	Schwache Rechtschreib- leistung bzw. Komorbidität möglich, bei erfülltem Diskrepanz- kriterium liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.)	zwingend: 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	zwingend: ≥ 70	LRS (Kriterien s. o.) oder isolierte Rechtschreib- störung (s. o.) zwingend	LRS (Kriterien s. o.) oder isolierte Rechtschreib- störung (Kriterien s. o.) zwingend	Rechenstörung/ LimB (Kriterien s. o.) zwingend	i.d.R. nicht	s. o.	s. o. es wurde neben einen Rechenstörung/ LimB auch eine LRS oder isolierte Rechtschreibstörung festgestellt

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