

**Stefan Voß, Marcel Daum, Ralph Furchner, Toni Bauer,
Johannes Hofmeister, Yvonne Blumenthal,
Kathrin Mahlau & Bodo Hartke**

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

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002771



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

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | 1 |
| 1 Einführung | 3 |
| 2 Teilstudie 1: Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Zeit des Besuchs der Grundschule in der siebten Klasse der Regionalen Schulen 5 | |
| 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..... | 9 |
| 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..... | 12 |
| 2.2.1 Leistungsstand und -entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Schuljahre 2010/11 bis 2014/15..... | 12 |
| 2.2.2 Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit in den Regionalen Schulen..... | 16 |
| 3 Teilstudie 2: Schülerinnen und Schüler an Regionalen Schulen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach acht Schulbesuchsjahren | 19 |
| 3.1 Methodik der Evaluation..... | 20 |
| 3.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen..... | 20 |
| 3.1.2 Untersuchungsgruppen..... | 20 |
| 3.1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen...20 | |
| 3.1.2.2 Befragte Lehrkräfte..... | 21 |
| 3.1.3 Erhebungsinstrumente..... | 22 |
| 3.1.3.1 Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen..... | 22 |
| 3.1.3.2 Befragung der Lehrkräfte..... | 24 |
| 3.1.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung..... | 24 |

| | | |
|---------|---|----|
| 3.1.4.1 | Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen | 24 |
| 3.1.4.2 | Lehrerbefragung | 25 |
| 3.2 | Ergebnisdarstellung | 25 |
| 3.2.1 | Ergebnisdarstellung zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach acht Schulbesuchsjahren..... | 25 |
| 3.2.1.1 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen..... | 26 |
| 3.2.1.2 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 27 |
| 3.2.1.3 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)..... | 29 |
| 3.2.1.4 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)..... | 29 |
| 3.2.1.5 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)..... | 31 |
| 3.2.1.6 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)..... | 32 |
| 3.2.1.7 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 33 |
| 3.2.1.8 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule | 34 |
| 3.2.1.9 | Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit | 35 |
| 3.2.2 | Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im achten Schulbesuchsjahr | 36 |
| 3.2.2.1 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen..... | 37 |
| 3.2.2.2 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 38 |
| 3.2.2.3 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)..... | 39 |
| 3.2.2.4 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) | 40 |
| 3.2.2.5 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS)..... | 40 |
| 3.2.2.6 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)..... | 41 |
| 3.2.2.7 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 42 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.2.2.8 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule..... | 43 |
| 3.2.2.9 | Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit..... | 43 |
| 3.2.3 | Ergebnisdarstellung zu Art und Umfang der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen..... | 44 |
| 4 | Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick..... | 51 |
| 4.1 | Zusammenfassung der Befunde | 51 |
| 4.1.1 | Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1 zu den Effekten von Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit..... | 51 |
| 4.1.2 | Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2..... | 52 |
| 4.1.2.1 | Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in der achten Klasse..... | 52 |
| 4.1.2.2 | Aspekt 2: Leistungssteigerungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen im achten Schulbesuchsjahr | 56 |
| 4.1.2.3 | Aspekt 3: Angaben zur Umsetzung der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (Fragebogenerhebung der Lehrkräfte) | 59 |
| 4.2 | Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick..... | 60 |
| 4.2.1 | Methodenkritische Aspekte..... | 60 |
| 4.2.2 | Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen beider Studien | 61 |
| 4.2.3 | Schlussfolgerungen | 66 |
| | Literatur..... | 71 |
| | Tabellenverzeichnis | 77 |
| | Abbildungsverzeichnis | 79 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 81 |
| | Autorenverzeichnis | 83 |
| | Anhang..... | 85 |
| | Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung.. | 85 |
| | Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen | 86 |
| | Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen für Klassenlehrerinnen und -lehrer | 91 |
| | Kurzfragebogen für Förderlehrkräfte zur Förderarbeit..... | 96 |
| | Kurzfragebogen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Förderarbeit | 98 |
| | Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen..... | 100 |
| | Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen..... | 102 |

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2017/18 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 = 17) wiederholten in der Grundschulzeit eine Klassenstufe und waren zum Zeitpunkt der Untersuchung in der siebten Klassenstufe. In der *Teilstudie 2* wurden die Leistungs- und Entwicklungsstände von Schülerinnen und Schülern mit förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (N = 45) untersucht. Der Großteil von ihnen war zum Zeitpunkt der Datenerhebung in der achten 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 Siebt- bzw. Achtklässlerinnen und -klässler wurden mit Schulleistungstests gemessen, die für die jeweilige Klassenstufe geeicht sind (Darstellung des Leistungsstandes mittels T-Werten). Die Leistungszuwächse im Schuljahr 2017/18 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 17 Schülerinnen und Schüler in siebten Klassen lässt sich kein einheitliches Leistungsbild feststellen, allerdings sind bei allen Jugendlichen Probleme in mindestens einem der analysierten Leistungsbereiche (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 von beteiligten Lehrkräften über die Förderung geführt sowie ein schriftlicher Förderplan erstellt. Die gemittelten Schulleistungen dieser Jugendlichen entsprechen trotz der Klassenwiederholung in den einzelnen Bereichen nicht den Anforderungen der Klasse 7 (T-Werte zwischen 19 und 39). Im Lesen gelang es, insgesamt betrachtet, wünschenswerte Lernfortschritte (d = 0.52) zu erzielen, im Rechtschreiben (d = 0.31) und in Mathematik (d = 0.26) sind durchschnittliche Fördererfolge zu verzeichnen. Zudem weisen relativ viele der untersuchten Jugendlichen emotional-soziale Entwicklungsprobleme auf.

Auch die 45 Schülerinnen und Schüler mit förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (*Teilstudie 2*) zeigen ein sehr heterogenes Leistungsbild. Sie erzielten im Mittel gute Lernfortschritte im Lesen (d = 0.53), geringe in der Rechtschreibung (d = 0.10) und in Mathematik (d = 0.10). 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 langfristig aufholbare Leistungsrückstände ($T_{\text{Rechtschreibung}} = 34$, $T_{\text{Lesen}} = 36$, $T_{\text{Mathematik}} = 38$) hin. Zudem sind bei mehr

als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler emotional-soziale Entwicklungsprobleme zu verzeichnen.

Die ermittelten Lernfortschritte im achten 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 achten 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 und 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, 2016, 2017, 2018). 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,

sechsten sowie siebenten Klassenstufe je nach Lernbereich jedoch im weit unterdurchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich. Im Vergleich zu (inter-)nationalen Forschungsbefunden fallen diese Rückstände jedoch weniger besorgniserregend aus. Hier werden Rückstände von Kindern mit Förderbedarfen im Lernen von 2 bis 5 Jahren und von Kindern mit Förderbedarfen in der emotional-sozialen Entwicklung von 1 bis 3 Jahren berichtet (Lehmann & Hoffmann, 2009; Wagner et al., 2003). Generell ist davon auszugehen, dass Entwicklungs- und Lernstörungen in der Regel über lange Zeiträume persistieren und eine langfristige Förderung betroffener Schülerinnen und Schüler notwendig ist (u. a. Barkmann & Schulte-Markwort, 2004; Hasselhorn et al., 2005; Hölling et al., 2014; Klicpera et al., 2003; Shalev et al., 2005; Stern, 2009).

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 2017/18. Diese Daten beziehen sich vorwiegend auf die achte Klassenstufe (bzw. das achte Schulbesuchsjahr). Zudem wird in einer vorangestellten ersten Teilstudie der Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern am Ende der siebten 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 acht 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 siebten 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 Response to Intervention (RTI)-Ansatzes zu positiveren Effekten führt, ist es doch das Ziel von RTI, individualisierte spezifische Förderung – insbesondere für Schülerinnen und Schüler 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 Schülern wird seitdem fortlaufend evaluiert (Voß et al., 2015, 2016, 2017, 2018).

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 hingegen 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 siebten 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 siebten 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 siebten 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 siebten 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 Testverweigerung konnten für den vorliegenden Bericht die Daten von 17 der 26 Jugendlichen aus elf Klassen von acht Regionalen Schulen analysiert werden. Davon sind N = 11 männlich (65.7 %) und N = 6 weiblich (35.3 %) mit einem Durchschnittsalter von 14;5 Jahren (SD = 0;4) zum Ende des Schuljahres 2017/18.

2.1.2.2 Befragte Lehrkräfte

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern die in der Konzeptvereinbarung (vgl. Kapitel 3, S. 19) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2017/18 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer aller untersuchten 17 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit befragt worden.

Zusätzlich erhielten wir Rückmeldung zur Förderung einer Person, welche während der Erhebungszeit erkrankt war. In acht von 18 siebten Klassen der Regionalen Schulen auf Rügen werden mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler mit Lernzeitverlängerung während der Grundschulzeit unterrichtet, maximal sind drei in einer Klasse. Zu allen 17 untersuchten Jugendlichen liegen Angaben über ihre Förderung vor. Die zurückgesandten Fragebogen enthielten überwiegend vollständige Angaben, waren also aussagekräftig.

Weiterhin wurden bei Schülerinnen und Schülern mit einem förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (N = 4) 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 7 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt 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)
- 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 6 getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum hier beschriebenen Messzeitpunkt verwendet:

- Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz, Lingel & Schneider, 2013)
- 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 |
|---|---|
| <p>Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz, Lingel & Schneider, 2013)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung mathematischer Kompetenzen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 35 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: $\alpha = .92$ ○ Retest-R.: $r = .91$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note $r = -.55$; Korrelation mit Leipziger Mathematiktest $r = .81$; Korrelation mit Heidelberger Rechentest $r = .57$; Korrelation mit Diagnostischem Inventar zu Rechenfertigkeiten im Grundschulalter $r = .60$; Korrelation mit Selbstkonzept Mathematik $r = .28$ ○ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note $r = -.20$; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest $r = .25$ (Verbalanalogien) und $r = .30$ (Figurenanalogien); Korrelation mit Frankfurter Leseverständnistest $r = .60$ • Normen: $N = 1.931$, aus neun Bundesländern, von 2011 |
| <p>Hamburger Schreib-Probe 5-10 Basisanforderungen (HSP 5-10 B, May, 2012)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 30 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .99$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .52$ und $r = .93$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelation mit einem anderen Verfahren $r = .87$; Korrelation mit der Rechtschreibleistung in Deutschaufsätzen zwischen $r = .78$ und $r = .81$ • Normen: $N = 43.460$ (Klassenstufen 5-10), aus allen Bundesländern |
| <p>Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung des Leseverständnisses • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 20-30 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .96$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .72$ und $r = .95$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .44$ und $r = .94$ (2 Wochen, Papierversion) ○ Paralleltestr.: zwischen $r = .58$ und $r = .93$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit einem anderen Verfahren zwischen $r = .30$ und $r = .79$; Korrelationen mit Lehrerurteil Lesen zwischen $r = .40$ und $r = .79$ (Papierversion) • Normen: $N = 4893$, aus zwölf Bundesländern der BRD und Südtirol |
| <p>Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Intelligenztest für Kinder, Jugendliche und Erwachsene von 8;5 bis 60 Jahren in zwei Testteilen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 60 Minuten (gesamt) bzw. 40 Minuten (Teil 1) • Reliabilität zwischen $r = .91$ und $r = .96$ • Validität: |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit „g“-Faktor zwischen $r = .78$ und $r = .83$; Korrelation mit anderen Verfahren zwischen $r = .51$ und $r = .60$ |
| <p>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Normen: N = 4400, aus sechs Bundesländern • Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken • Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft • Bearbeitungsdauer: etwa 5 Minuten pro Kind • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: $\alpha = .73$ ○ Interraterreliabilität: $r = .34$ ○ Retest-R: $r = .62$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Prognostische V.: durch Regressionsanalysen mit weiteren Verfahren gegeben • Normen: N = 8208, aus ganz Großbritannien |
| <p>Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Schülerfragebogen zur Erhebung der sozialen Stellung innerhalb der Klasse (Kategorien: beliebt, abgelehnt, kontroversiell, vernachlässigt und durchschnittlich) auf Grundlage des Wahl- und Abwahlverhaltens der Kinder • Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Retest-R.: $r = .80$ nach 3 Wochen (Bukowski & Newcomb, 1984) • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nachweis des Konstrukts insbesondere für die Extremgruppen „abgelehnt“ und „beliebt“ gegeben, beide Gruppen lassen sich statistisch gut unterscheiden ($r = .48$ bis $r = .67$, Dollase & Koch, 2006). • Normen: Durch Zuteilung der Kinder in standardisierte Statuskategorien |

2.1.3.2 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. 19) im Schuljahr 2017/18 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2017/18 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* (der formativen Evaluation) wurden die Frequenz der Messungen sowie die genutzten Verfahren in den Bereichen Deutsch (Lesen und Rechtschreiben) und Mathematik erfragt. Um zu

erkennen, wie die *Arbeit im Team* gestaltet wird, wurden Fragen zur Regelmäßigkeit und zum Rhythmus der Teambesprechungen sowie zu den Personen, die Einfluss auf die Förderentscheidungen haben, vorgelegt. Zusätzlich sollte angegeben werden, welche Kriterien als Grundlage für Förderentscheidungen herangezogen werden, wer den Förderplan 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. 91).

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 Rückfragen abgefragt und in einem pseudoanonymisierten Datensatz vermerkt (vgl. Vorjahresberichte der Evaluationsstudie, Voß et al., 2012, 2013, 2015, 2017; Voß et al., 2018). Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholten, wurden auf dem aktuell unterrichteten curricularen Niveau getestet. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgte dies also auf dem Niveau der siebten Klassenstufe. Die Daten geben daher Auskunft über den *Leistungsstand* am Ende der siebten 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.

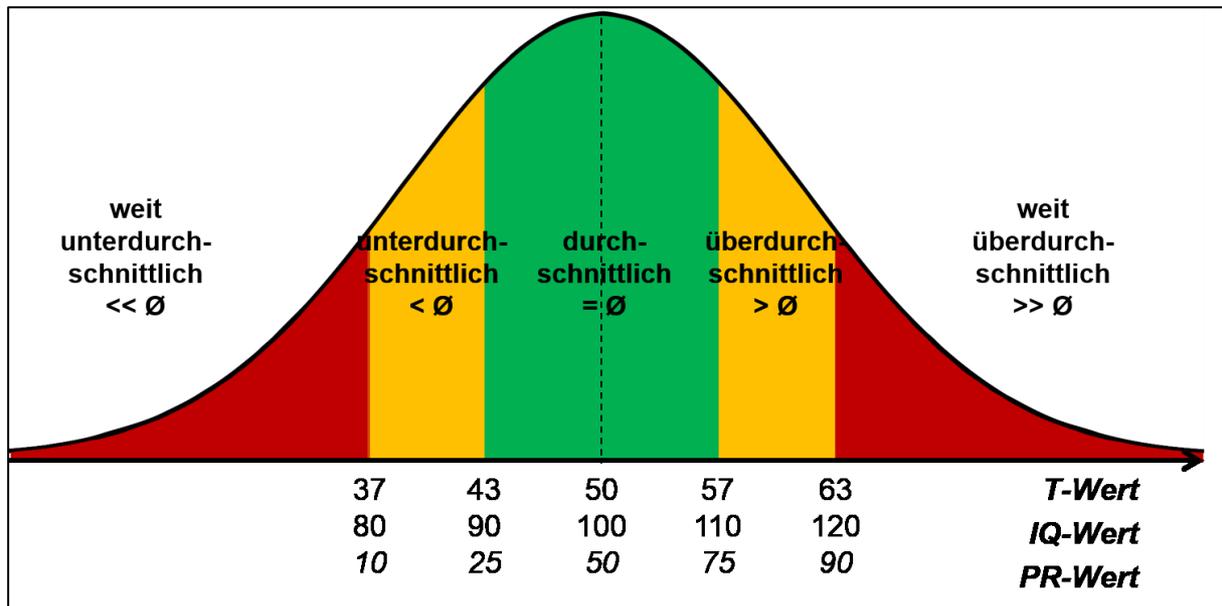


Abbildung 1. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

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. 100) ausgewiesenen Klassifikationsgrenzen im Förderschwerpunkt Lernen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2015) ist zudem auch das Kriterium T-Wert \leq 43 zu beachten. Ab diesem Wert ist zumindest von leichten Lernschwächen (leichter Präventionsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) auszugehen.

Da es sich bei der untersuchten Schülergruppe um Jugendliche mit Förderbedarfen in der schulischen Entwicklung handelt, ist davon auszugehen, dass die Datenlage zum Teil sehr schwach ausfallen kann. Da die verwendeten Testverfahren nicht zwangsläufig an Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsschwierigkeiten normiert wurden, differenzieren die Normwerte nicht im weit unterdurchschnittlichen Leistungsbereich. In Einzelfällen kann es daher vorkommen, dass die erzielten Leistungen noch unter den in den Testmanualen angegebenen T-Werten liegen. In diesen Fällen wird auf die minimal verfügbaren T-Werte verwiesen (CFT-20-R = 20; BADYS 5-8+ = 27; HSP 5-10 B = kein geringster Wert angegeben; SLS 2-9 = 25).

Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler wird in der vorliegenden Studie zudem die Effektstärke d in Bezug auf das curriculare Niveau der Klasse 6 berechnet. Dadurch sind Einschätzungen der *Leistungsentwicklung* möglich. Entsprechend des üblichen Vorgehens 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 sechsten von denen am Ende des siebten Schulbesuchsjahres abgezogen und in

Relation zu den Standardabweichungen der jeweils bundesweit normierten Testverfahren gesetzt:

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

Als Ergebnis 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 2017/18 statt. Die Fragebogen wurden im Mai 2018 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 erfolgten 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 16 von 17 Fällen, im Bereich Mathematik fehlt ein Wert), Rechtschreibung (in 16 von 17 Fällen, im Bereich Rechtschreibung fehlt ein Wert) und Lesen (in elf von 17 Fällen, im Bereich Lesen fehlen 6 Werte) 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 $M_{T\text{-Wert}} = 39$.

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 einer Schülerin bzw. einem

Schüler ist nach Datenlage zumindest eine leichte Lernschwäche im Lesen zu verzeichnen, in zwei Fällen schwere Lernschwächen im Bereich Deutsch sowie im Bereich Mathematik. In neun Fällen ist von einer Teilleistungsstörung auszugehen. Bei drei Schülerinnen und Schülern weisen die Daten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne einer Lernbehinderung hin (bei zwei Schülerinnen/Schülern mit schweren Lernschwächen könnte diese Prognose ebenfalls gegeben sein). Bei zwei Schülerinnen bzw. Schülern sprechen die Daten für eine leichte geistige Behinderung.

Hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung ist bei zwei Jugendlichen (neben einer Teilleistungsstörung) ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung wahrscheinlich. Bei zehn Jugendlichen ist neben einer Lernproblematik ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-sozialen Entwicklung zu vermuten. Bei fünf der untersuchten 17 Schülerinnen und Schülern scheint die emotional-soziale Lage unauffällig zu sein.

Tabelle 2¹. Darstellung des Leistungsstandes der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit am Ende des achten Schulbesuchsjahres

| 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|------------------|---------------------------------------|---|
| 01 | 43 | < 27 | 23 | - | grenzwertig | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE |
| 02 | 25 | < 27 | 19 | - | normal | durchschnittlich | leichte geistige Behinderung |
| 03 | 22 | < 27 | 29 | 37 | grenzwertig | durchschnittlich | leichte geistige Behinderung und Präventionsbedarf esE |
| 04 | 43 | - | - | 37 | - | kontroversiell | zumindest leichte Lernschwäche im Lesen sowie evtl. Präventionsbedarf esE |
| 05 | 52 | < 27 | 21 | - | normal | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie Präventionsbedarf esE |
| 06 | 48 | < 27 | 31 | 46 | normal | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 07 | 48 | 35 | 36 | 41 | normal | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 08 | 33 | < 27 | 33 | 25 | auffällig | durchschnittlich | Lernbehinderung sowie Präventionsbedarf esE |
| 09 | 38 | < 27 | 38 | 25 | normal | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 10 | 50 | < 27 | 21 | 26 | auffällig | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE* |
| 11 | 33 | < 27 | 23 | 30 | - | beliebt | Lernbehinderung |

¹ Sämtliche T-Werte basieren auf den Normwerttabellen des jeweiligen Tests. Somit sind hier entsprechend die Werte angegeben, für welche Referenzwerte aus der Normstichprobe vorliegen. Für sehr geringe T-Werte liegen z. T. keine Normwerte vor, daher werden diese Ergebnisse in einer Gruppe „< Cut-Off-Wert“ (niedrigster Wert für welchen Referenzzahlen vorliegen) zusammengefasst (vgl. Abschnitt 2.1.4.1).

| 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|------------------|---------------------------------------|---|
| 12 | 43 | 32 | 29 | 35 | auffällig | abgelehnt | isolierte Rechtschreibstörung sowie schwere Lernschwäche in Deutsch und Mathematik sowie SFB esE* |
| 13 | 33 | < 27 | 35 | - | normal | abgelehnt | zumindest schwere Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben (evtl. Lernbehinderung) und Präventionsbedarf esE |
| 14 | 35 | 31 | 31 | - | grenzwertig | durchschnittlich | zumindest schwere Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben (evtl. Lernbehinderung) und Präventionsbedarf esE |
| 15 | 39 | < 27 | 39 | - | normal | abgelehnt | Lernstörung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche zumindest im Schreiben sowie Präventionsbedarf esE |
| 16 | 39 | 33 | 28 | 29 | normal | abgelehnt | Lernbehinderung sowie Präventionsbedarf esE |
| 17 | 42 | < 27 | 29 | 33 | grenzwertig | kontroversiell | 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; * – 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 achten Schulbesuchsjahres getroffen werden. Dazu wurden sie erneut auf dem curricularen Niveau der Klasse 6 getestet (vgl. Abschnitte 2.1.3.1 und 2.1.4.1). Diese Schülergruppe erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.26$ (Mathematik), $d = 0.52$ (Lesen) bzw. $d = 0.31$ (Rechtschreibung). Die einzelfallbezogenen Leistungsentwicklungen dieser Schülerinnen und Schüler sind Tabelle 3² zu entnehmen.

Bei sieben Jugendlichen stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik bzw. ist diese rückläufig. Für den Bereich Lesen ist bei fünf Jugendlichen eine Leistungsabnahme bzw. -stagnation zu beobachten und hinsichtlich der Rechtschreibung zeigen sieben Jugendliche stagnierende bzw. rückläufige Leistungen.

Dagegen zeigen acht Schülerinnen und Schüler eine positive Leistungsentwicklung in Mathematik, 11 Jugendliche im Bereich Lesen und acht Jugendliche im Rechtschreiben.

² Nicht zu allen Schülerinnen und Schülern liegen Daten für beide Messzeitpunkte (2017 und 2018) vor. Daher unterscheidet sich z.T. die Fallzahl der Gruppen zwischen der Darstellung des Leistungsstandes (Tabelle 2) und der Darstellung der Leistungsentwicklung (Tabelle 3).

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

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|------------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 6 | Ende Klasse 7 | |
| 10 | DEMAT 6+ | 1 | 8 | 0.82 |
| | ELFE 1-6 | 66 | 55 | -0.75 |
| | HSP 5-10 B | 11 | 13 | 0.29 |
| 11 | DEMAT 6+ | 2 | 1 | -0.12 |
| | ELFE 1-6 | 64 | 74 | 0.68 |
| | HSP 5-10 B | 12 | 17 | 0.71 |
| 04 | DEMAT 6+ | 3 | 7 | 0.47 |
| | ELFE 1-6 | 77 | 75 | -0.14 |
| | HSP 5-10 B | 18 | - | - |
| 14 | DEMAT 6+ | 3 | 6 | 0.35 |
| | ELFE 1-6 | 47 | 75 | 1.91 |
| | HSP 5-10 B | 22 | 24 | 0.29 |
| 03 | DEMAT 6+ | 3 | 9 | 0.7 |
| | ELFE 1-6 | 67 | 67 | 0 |
| | HSP 5-10 B | 24 | 21 | -0.43 |
| 02 | DEMAT 6+ | 3 | 12 | 1.05 |
| | ELFE 1-6 | 58 | 63 | 0.34 |
| | HSP 5-10 B | 10 | 10 | 0 |
| 08 | DEMAT 6+ | 3 | 8 | 0.58 |
| | ELFE 1-6 | 44 | 60 | 1.09 |
| | HSP 5-10 B | 30 | 27 | -0.43 |
| 13 | DEMAT 6+ | 4 | 4 | 0 |
| | ELFE 1-6 | 73 | 75 | 0.14 |
| | HSP 5-10 B | 25 | 29 | 0.57 |
| 06 | DEMAT 6+ | 5 | 3 | -0.23 |
| | ELFE 1-6 | 76 | 86 | 0.68 |
| | HSP 5-10 B | 26 | 24 | -0.29 |
| 05 | DEMAT 6+ | 5 | 14 | 1.05 |
| | ELFE 1-6 | 47 | 50 | 0.2 |
| | HSP 5-10 B | 13 | 13 | 0 |
| 17 | DEMAT 6+ | 7 | 6 | -0.12 |
| | ELFE 1-6 | 77 | 82 | 0.34 |
| | HSP 5-10 B | 23 | 22 | -0.14 |
| 15 | DEMAT 6+ | 8 | 4 | -0.47 |
| | ELFE 1-6 | 58 | 71 | 0.89 |
| | HSP 5-10 B | 19 | 33 | 2 |
| 16 | DEMAT 6+ | 11 | 11 | 0 |
| | ELFE 1-6 | 63 | 65 | 0.14 |
| | HSP 5-10 B | 20 | 20 | 0 |
| 09 | DEMAT 6+ | 12 | 5 | -0.82 |
| | ELFE 1-6 | 88 | 104 | 1.09 |
| | HSP 5-10 B | 25 | 32 | 1 |
| 12 | DEMAT 6+ | 12 | 17 | 0.58 |
| | ELFE 1-6 | 80 | 96 | 1.09 |
| | HSP 5-10 B | 20 | 22 | 0.29 |
| 01 | DEMAT 6+ | - | 7 | - |
| | ELFE 1-6 | 37 | 47 | 0.68 |
| | HSP 5-10 B | 9 | 15 | 0.86 |
| gesamt | DEMAT 6+ | | | 0.26 |
| gemittelte | ELFE 1-6 | | | 0.52 |
| d-Werte | HSP 5-10 B | | | 0.31 |

Erläuterungen: DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013); 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 siebten Klassenstufe der Regionalen Schulen im Schuljahr 2017/18 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 19 sowie Anhang, S. 86ff.) betrachtet.

Für 17 Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen aus acht Klassen liegen Angaben zur Umsetzung des Fördersystems vor. Auf dieser Datengrundlage werden die Ergebnisse der Befragung im Folgenden hinsichtlich der Kernelemente *Mehrebenenprävention*, *Evaluation der Leistungsentwicklung*, *Arbeit im Team* sowie *Förderplanung* dargestellt.

Mehrebenenprävention

Auf Förderebene II erhielten im Fach Deutsch sechs Schülerinnen und Schüler eine Förderstunde pro Woche, sieben Jugendliche bekamen wöchentlich zwei Stunden Förderung (vgl. Tabelle 4). Vier Schülerinnen und Schüler bekamen auf dieser Ebene keine Förderung im Fach Deutsch. Im Bereich Mathematik bekamen fünf Schülerinnen und Schüler eine Förderstunde pro Woche auf Förderebene II, drei Jugendliche erhielten zwei Stunden Förderung, weitere vier wurden sechs Stunden wöchentlich gefördert (vgl. Tabelle 4). Für fünf Schülerinnen und Schüler fand keine Förderung im Lernbereich Mathematik statt.

Auf Förderebene III erhielten sieben Schülerinnen und Schüler eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch. Weitere sieben Jugendliche wurden mit zwei Förderstunden wöchentlich in diesem Bereich unterstützt. Zwei Schülerinnen und Schüler erhielten keine Förderung in Deutsch und für eine Schülerin bzw. einen Schüler liegen keine Daten vor. Für den Bereich Mathematik liegen folgende Daten vor: Drei Schülerinnen und Schüler erhalten wöchentlich zwei Stunden Förderung und vier Jugendliche werden sechs Stunden pro Woche gefördert. Neun Jugendliche erhalten keine Förderung und für eine Schülerin bzw. einen Schüler liegen keine Daten vor (vgl. Tabelle 4). Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhielten zwei Jugendliche wöchentlich eine Stunde Förderung. 14 Schülerinnen und Schüler wurden in diesem Bereich nicht gefördert und für eine Jugendliche liegen 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 Anzahl Förderstunden | | Förderebene III Anzahl Förderstunden | | |
|----|--|--|--|--|---|
| | Deutsch | Mathe | Deutsch | Mathe | esE |
| 17 | 0h für 4 Fälle 1h für 6 Fälle 2h für 7 Fälle | 0h für 5 Fälle 1h für 5 Fälle 2h für 3 Fälle 6h für 4 Fälle | 0h für 2 Fälle 1h für 7 Fälle 2h für 7 Fälle k. A. für 1 Fall | 0h für 9 Fälle 1h für 0 Fälle 2h für 3 Fälle 6h für 4 Fälle k. A. für 1 Fall | 0h für 14 Fälle 1h für 2 Fälle k. A. für 1 Fall |

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

Evaluation der Leistungsentwicklung

Entsprechend den Angaben der Regelschulkräfte wurden mit 14 der 17 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 elf Fällen halbjährlich die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) und in fünf Fällen halbjährlich ein Verfahren der KEKS-Deutsch-Reihe (Bennöhr, May, Büchner, Berger, Heddaeus & Mannhaupt, 2013)³ verwendet. Die Leseleistung von einem Jugendlichen wurde mit der „Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens“ (Walter, 2013) erfasst und in einem Fall kamen auch CBM⁴ zur Lernverlaufsdokumentation zum Einsatz. Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen setzten die Lehrkräfte bei zwölf Schülerinnen und Schülern ebenfalls halbjährlich die „Online-Diagnose Westermann“ sowie in drei Fällen die „Hamburger Schreib-Probe“ (May, 2012) ein. In zwei Fällen wurden die „Vergleichsarbeiten“ (VERA) und in einem Fall ein Verfahren der KEKS-Deutsch-Reihe (Bennöhr et al., 2013) zur Evaluation der Rechtschreibkompetenzen genutzt. CBM wurden laut allgemeiner Angaben der Lehrkräfte bei drei Schülerinnen und Schülern zur Lernverlaufsdokumentation genutzt. Keine der Regelschullehrkräfte gab hingegen explizit an, den Lernfortschrittsserver (www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de) zur Dokumentation der Lernentwicklung zu nutzen.

Arbeit im Team

Für 15 der 17 Schülerinnen und Schüler, zu denen eine Rückmeldung vorliegt, wurden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Teamberatungen zur Förderentscheidung und -planung durchgeführt. In acht Fällen fanden Beratungen monatlich, in einem Fall vierteljährlich und in sechs Fällen halbjährlich statt. Ein Team beriet sich im Abstand von etwa ein bis zwei Monaten.

An den Gesprächen nahmen neben den Förderlehrkräften und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen in vielen Fällen auch Fachlehrkräfte, Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA), Integrationshelferinnen bzw. Integrationshelfer, Eltern und die Schulleitung teil. In einigen Fällen wurden Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zur Beratung hinzugezogen. In einem Fall war eine Fachkraft einer Wohngruppe regelmäßig anwesend.

³ 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.

⁴ Es erfolgte keine Konkretisierung der Angabe, sodass eine genauere Quellenangabe nicht möglich ist.

Förderplanung

Für zwölf Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit wurde ein Förderplan schriftlich fixiert. Für vier Schülerinnen und Schüler wird kein Förderplan geführt und für eine Jugendliche liegen keine Angaben vor. Maßgeblich für die Förderentscheidungen waren der beobachtete Entwicklungsstand bzw. die 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 in mehreren Fällen auch auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler bezogen.

Im Unterricht nutzte die Mehrheit der 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)⁵ und „Mein Sprachbuch“ (Volk & Wissen)⁶. 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 unterstützende Fördermaterialien, z. B. aus den Reihen „Mathe macht stark“ (Cornelsen) oder „Mathe inklusiv“ (AOL Verlag) verwendet worden⁷.

⁵ Die Nennung erfolgte ohne Angabe der Klassenstufe, sodass eine Konkretisierung der Quelle nicht möglich ist.

⁶ Eine Konkretisierung der Quelle (Auflage) ist aufgrund fehlender Angaben nicht möglich.

⁷ 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 acht 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 Lernverlaufsdagnostik, 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 (*Lernverlaufsdagnostik*) 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. 86 einsehbar.

Die Befunde der Vorjahresberichte (Voß et al., 2017; Voß, Marten, Mahlau, Sikora & Hartke, 2016; Voß, Sikora, Höcker, Blumenthal, Mahlau & Hartke, 2018) 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 bisherige Untersuchungszeiträume 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 seit der Grundschule bestehenden 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 2017/18 betrachtet. Dazu werden, im Anschluss an Angaben zur Methodik der Evaluation, die Leistungsstände 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 achten 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 2017/18 durch die Förderung an Regionalen Schulen?*
- F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2017/18 weiter 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 2017/18 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 Schulzeit vom Zentralen Fachdienst für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern (ZDS) eine Teilleistungsstörung oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen oder emotional-soziale Entwicklung attestiert bekamen. Diese Gruppe umfasste zum Ende der achten Klasse 57 Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommen Schülerinnen und Schüler, 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). Hierbei handelt es sich zum Ende der achten Klasse um zwei Jugendliche.

Bei zwei Jugendlichen lag zum jetzigen Erhebungszeitpunkt kein förmlich festgestellter Förderbedarf mehr vor, acht Eltern erteilten keine Zustimmung zur Datenerhebung und zwei Schülerinnen bzw. Schüler verweigerten die Teilnahme an den Testungen. Aus diesen Gründen konnten für den vorliegenden Bericht die Daten von 45 der 57 förderbedürftigen Rügener Schülerinnen und Schüler analysiert werden. Im Vergleich zum Vorjahr (N = 39) erhöhte sich die untersuchte Gruppe um sechs Schülerinnen und Schüler (ca. 15 %).

Die Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen kamen aus 21 Klassen von acht Regionalen Schulen. Im Mittel kamen etwa zwei Schülerinnen bzw. Schüler mit Förderbedarfen auf eine Klasse. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus N = 31 männlichen (68.9 %) und N = 14 weiblichen (31.1 %) Jugendlichen mit einem Durchschnittsalter von 14;6 Jahren (SD = 0;6) zum Ende des Schuljahres 2017/18 zusammen.

Der Großteil der untersuchten Schülerinnen und Schüler besuchte im Schuljahr 2017/18 eine achte Klasse einer Regionalen Schule. Acht Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Unterstützungsbedarfen wiederholten eine Klassenstufe. Diese werden aufgrund der geringeren curricularen Anforderungen und der daran angepassten Untersuchungsmethodik zu einer neuen Gruppe zusammengefasst. Angaben zu den erfassten Schülergruppen, den jeweiligen Gruppengrößen sowie den Stichprobenszusammensetzungen sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5. Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 8

| Schülergruppe | N (% bezogen auf 45 förderbedürftige Schülerinnen und Schüler) | N ♀ : ♂ | Alter M (SD) |
|---|--|----------------|-----------------------|
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen | 6 (13.3%) | 4 : 2 | 14;76 (0;6) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) | 4 (8.9 %) | 0 : 4 | 14;96 (1;0) |
| Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) | 2 (4.4 %) | 2 : 0 | 14;12 (0;2) |
| Lese-Rechtschreibstörung (LRS) | 6 (13.3%) | 0 : 6 | 14;90 (0;7) |
| Lesestörung (LS) | 8 (17.8%) | 3 : 5 | 14;32 (0;4) |
| Isolierte Rechtschreibstörung (RS) | 8 (17.8%) | 2 : 6 | 14;60 (0;7) |
| Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten | 1 (2.2 %) | 0 : 1 | 14;0 (-) |
| Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule | 2 (4.4 %) | 1 : 1 | 15;12 (0;7) |
| Klassenwiederholung nach der Grundschulzeit | 8 (17.8 %) | 2 : 6 | 14;38 (0;5) |
| Gesamtgruppe | 45 (100.0 %) | 14 : 31 | 14;6 (0;6) |

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. 19) beschlossenen Förderelemente in den Regionalen Schulen im Schuljahr 2017/18 umgesetzt wurden, sind die Klassenlehrerinnen und -lehrer der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler befragt worden. Aufgrund von Elternverweigerungen und fehlenden Fragebogen der Lehrkräfte resultiert ein verminderter Rücklauf. Zu 37 der 45 untersuchten Schülerinnen und Schüler aus zehn achten sowie fünf siebten 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 sechs der zehn 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. 19 sowie Anhang, S. 86ff.) 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 allen untersuchten Schülerinnen und Schülern (mit förmlich attestiertem Förderbedarf, aber ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) 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 8* getestet. Dabei wurden folgende Testverfahren zum Schuljahresende der Klassenstufe 8 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 nach der Grundschulzeit wurden mit den gleichen Verfahren getestet. Allerdings erfolgte die Ermittlung des Leistungsstandes auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 7. Dies ist möglich, da die eingesetzten Verfahren bei gleichen Aufgaben Normwerte für mehrere Klassenstufen bieten.

Zur Einschätzung des emotional-sozialen und kognitiven 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

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

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurde der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit einer Teilleistungsstörung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 7 mithilfe des BADYS 5-8+ (Meridian, Meridian & Schardt, 2015), der HSP 5-10 B (May, 2012) sowie dem SLS 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014) erfasst.

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

- Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+, Götz et al., 2013)
- 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. 19) im Schuljahr 2017/18 umgesetzt wurden, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den Regionalen Schulen zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2017/18 (April bis Mai 2018) 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. 91).

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 achten Schulbesuchsjahres wurden zu jeder Schülerin bzw. jedem Schüler die Daten von für siebte bzw. achte 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 siebten bzw. achten Klasse. Da es sich bei der untersuchten Schülergruppe um Jugendliche mit Förderbedarfen in der schulischen Entwicklung handelt, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse zum Teil sehr schwach ausfallen können. Da die verwendeten Testverfahren nicht zwangsläufig an Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsschwierigkeiten normiert wurden, differenzieren die Normwerte nicht im weit unterdurchschnittlichen Leistungsbereich. In Einzelfällen kann es daher vorkommen, dass die erzielten Leistungen noch unter den in den Testmanualen angegebenen T-Werten liegen. In diesen Fällen wird auf die minimal verfügbaren T-Werte verwiesen (CFT-20-R = 20; BADYS 5-8+ = 27; HSP 5-10 B = kein geringster Wert angegeben; SLS 2-9 = 25).

Anschließend wurden die Daten von jeder Schülerin bzw. jedem Schüler dahingehend geprüft, ob sie die vorgenommene förmliche Feststellung des Förderbedarfs inhaltlich stützen. Hierbei wurden die Kriterien zur Feststellung von Förderbedarfen des ZDS (vgl. Anhang ab S. 100ff.)

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. 85). 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 achten Schulbesuchsjahr wurden die individuellen Leistungsentwicklungen der oben aufgeführten Schülergruppen mithilfe von 2017 sowie 2018 eingesetzten Testverfahren (2017 = erste Messung; siehe Voß et al., 2018; 2018 = zweite Messung; siehe vorliegender Bericht) auf Rohwertbasis analysiert. Dazu wurde analog zur Teilstudie 1 (vgl. Abschnitt 2.1.4) für jede Schülerin bzw. jeden Schüler die Effektstärke „d“ der Beschulung im achten 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 acht Schulbesuchsjahren

Dieser Abschnitt zielt auf eine differenzierte Betrachtung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend förmlich festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der achten 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 7 untersucht wurde. Dasselbe gilt für die acht Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschulzeit 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 durch den ZDS, vermutlich diese Diagnose erstellt werden würde.

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

Insgesamt wurde für sechs 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 siebten Klassenstufe. Zwar zeigen alle sechs Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Leistungsbereich eine schwache Leistung, die Evaluationsdaten deuten jedoch in keinem Fall auf eine Lernbehinderung hin. Die Intelligenzwerte sind nur in drei von sechs Fällen als unterdurchschnittlich zu klassifizieren. Bei einer Schülerin bzw. einem Schüler deuten die Daten auf eine leichte geistige Behinderung hin, bei dreien auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Bei zwei Schülerinnen bzw. Schülern weisen die Daten auf eine Lernstörung im mathematischen Bereich hin. Eine oder einer von ihnen erfüllt zusätzlich die Kriterien für eine leichte Lernschwäche im Bereich Deutsch.

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 drei Jugendlichen als grenzwertig und bei einer bzw. einem Jugendlichen als auffällig anzusehen ist. Bei zwei Jugendlichen wird das Verhalten als normal eingeschätzt. Die soziale Integration der sechs beschriebenen Schülerinnen und Schüler stellt sich wie folgt dar: Seitens der Peers stoßen drei der Jugendlichen auf Ablehnung, eine bzw. ein Jugendliche(r) erhält unterschiedliche Rückmeldungen vom Umfeld und zwei sind beliebt.

Tabelle 7⁸. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

| 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 01 | 38 | < 27 | 52 | 45 | grenzwertig | abgelehnt | Lernstörung im mathematischen Bereich und Präventionsbedarf esE |
| 02 | 50 | 30 | 41 | 37 | normal | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 03 | 45 | < 27 | 37 | 25 | normal | kontroversiell | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 04 | 52 | < 27 | 26 | 27 | auffällig | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und SFB esE* |
| 05 | 29 | < 27 | 16 | 25 | grenzwertig | beliebt | Leichte geistige Behinderung und Präventionsbedarf esE |
| 06 | 42 | < 27 | 41 | 37 | grenzwertig | abgelehnt | Lernstörung im mathematischen Bereich, leichte Lernschwäche in 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; * – 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 nur eine Jugendliche oder ein Jugendlicher dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ($T > 43$) in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung sicher erfüllt. In Mathematik liegen alle sechs Schülerinnen und Schüler mit ihren Leistungen im unterdurchschnittlichen bis weit unterdurchschnittlichen Bereich.

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 vier Schülerinnen und Schülern (vgl.

⁸ Sämtliche T-Werte basieren auf den Normwerttabellen des jeweiligen Tests. Somit sind hier entsprechend die Werte angegeben, für welche Referenzwerte aus der Normstichprobe vorliegen. Für sehr geringe T-Werte liegen z.T. keine Normwerte vor, daher werden diese Ergebnisse in einer Gruppe „< Cut-Off-Wert“ (niedrigster Wert für den Referenzzahlen vorliegen) zusammengefasst. Dieser Cut-Off-T-Wert unterscheidet sich von Test zu Test und ist ebenso nicht für jeden vorhanden. CFT-20-R = 20; BADYS 5-8+ = 27; HSP 5-10 B = kein Cut-Off-Wert; SLS 2-9 = 25.

Tabelle 8). Drei dieser Jugendlichen wurden von den Lehrkräften hinsichtlich ihrer emotional-sozialen Entwicklung am Ende der siebten Klasse als auffällig eingeschätzt, eine bzw. einer als normal. Die drei laut Lehrereinschätzung auffälligen Schülerinnen und Schüler werden zudem von ihren Mitschülern abgelehnt. Nur eine Schülerin bzw. ein Schüler hat eine ambivalente soziale Stellung in der Klasse. Auf Grundlage der am Ende der achten Klassenstufe erhobenen Daten erweist sich der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung für zumindest drei Schülerinnen und Schüler als gerechtfertigt.

Die schulischen Leistungen der Jugendlichen dieser Gruppe liegen in Deutsch zumeist im unterdurchschnittlichen, in Mathematik meist im weit unterdurchschnittlichen Bereich. Jede bzw. jeder der vier Schülerinnen und Schüler zeigt in mindestens einem Leistungsbereich Auffälligkeiten. Bei einer bzw. einem Jugendlichen deuten die Daten auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten hin, bei einer Schülerin bzw. einem Schüler auf eine Lernstörung im mathematischen Bereich sowie einer leichten Lernschwäche im Lesen. Eine Schülerin bzw. ein Schüler zeigt eine schwere Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben sowie eine leichte Lernschwäche im Lesen. Eine weitere oder ein weiterer zeigen eine schwere Lernschwäche in Mathematik zusammen mit einer leichten Lernschwäche im Lesen. Zwei Schülerinnen bzw. Schüler erzielen jeweils in einem Bereich ein durchschnittliches Ergebnis, in einem Fall im Schreiben und im anderen im Lesen.

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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 07 | 27 | < 27 | - | 41 | auffällig | abgelehnt | uneindeutige Datenlage: Zumindest schwere Lernschwäche in Mathematik und leichte Lernschwäche im Lesen sowie SFB esE* |
| 08 | 50 | < 27 | 44 | 41 | normal | kontroversiell | Lernstörung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche im Lesen |
| 09 | 37 | < 27 | 32 | 40 | auffällig | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben, leichte Lernschwäche im Lesen und SFB esE* |
| 10 | 61 | 37 | 35 | 51 | auffällig | abgelehnt | Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und SFB 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 keine Schülerin und kein Schüler dieser Gruppe die Leistungsstandards der achten Klassenstufe ($T > 43$) im Bereich Mathematik sicher erfüllt. Im Bereich Rechtschreiben entspricht die Leistung von einem Jugendlichen bzw. einer Jugendlichen den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der achten Klassenstufe. Im

Bereich Lesen erreicht eine oder einer der Jugendlichen die Leistungsstandards der achten Klassenstufe.

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

Der Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit einer festgestellten LimB umfasst am Ende der achten Klasse zwei Jugendliche (vgl. Tabelle 9). Zwar weisen beide Schülerinnen und Schüler einen erhöhten Förderbedarf im Fach Mathematik auf, jedoch ist bei nur einer oder einem von ihnen vor dem Hintergrund der aktuellen Datenlage von einem Förderbedarf entsprechend den Diagnosekriterien einer LimB auszugehen. Eine Schülerin oder ein Schüler zeigt im Lesen und Schreiben unterdurchschnittliche Leistungen und weist eine schwere Lernschwäche in Mathematik auf. Die zweite Schülerin bzw. der zweite Schüler zeigt Leistungen, die der gestellten Diagnose entsprechen.

Trotz der Schulleistungsprobleme sind die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der zurückgemeldeten Daten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung unauffällig.

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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|---|
| 11 | 31 | 30 | 39 | 41 | - | beliebt | schwere Lernschwäche in Mathematik sowie leichte Lernschwäche in Deutsch |
| 12 | 45 | 28 | 54 | - | normal | durchschnittlich | Lernstörung im mathematischen Bereich |

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 (Lehreversion) (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 achten Klassenstufe ($T > 43$). Auch im Fach Deutsch entsprechen die Testergebnisse einer Schülerin bzw. eines Schülers nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der achten Klassenstufe. Bei der oder dem weiteren Jugendlichen entsprechen die rückgemeldeten Ergebnisse durchschnittlichen Leistungen im Rechtschreiben. Für den Bereich Lesen liegen hier keine Daten vor.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt sechs 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, mindestens vier von ihnen haben allerdings auch Schwierigkeiten im Fach Mathematik (für eine Person fehlt die Angabe für Mathematik).

Vier Schülerinnen und Schüler weisen eine schriftsprachliche Teilleistungsstörung auf, bei drei von ihnen ist zusätzlich auch Förderbedarf im Fach Mathematik zu erkennen. Eine Schülerin oder ein Schüler zeigt eine schwere Lernschwäche in Deutsch und eine leichte Lernschwäche in Mathematik. Die Ergebnisse einer weiteren oder eines weiteren weisen auf eine leichte Lernschwäche im Schreiben hin.

Für zwei Jugendliche 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 13 | 59 | 57 | 41 | 47 | grenzwertig | durchschnittlich | Leichte Lernschwäche im Schreiben und Präventionsbedarf esE |
| 14 | 54 | 33 | 34 | 43 | normal | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 15 | 54 | - | 33 | 36 | normal | beliebt | Lese-Rechtschreibstörung |
| 16 | 38 | 39 | 29 | 35 | normal | kontroversiell | schwere Lernschwäche in Deutsch sowie leichte Lernschwäche in Mathematik |
| 17 | 40 | 33 | 26 | 41 | normal | durchschnittlich | isolierte Rechtschreibstörung sowie schwere Lernschwäche in Mathematik und leichte Lernschwäche im Lesen |
| 18 | 50 | 31 | 21 | 41 | normal | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten 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 sicher die Leistungsstandards der achten Klassenstufe ($T > 43$), im Lesen nur eine bzw. einer. Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der achten Klassenstufe, mit Ausnahme einer Schülerin bzw. eines Schülers, die bzw. der eine durchschnittliche Leistung erzielt. Von einer bzw. einem Jugendlichen fehlt das Testergebnis im Bereich Mathematik.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt acht 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.

Vier Schülerinnen und Schüler weisen eine Teilleistungsstörung im Sinne einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten auf. Weiterhin deuten die Daten in einem Fall auf eine schwere Lernschwäche in Mathematik, im Lesen sowie im Schreiben (hier könnte evtl. ein sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen bzw. eine Lernbehinderung vorliegen), in einem Fall auf eine leichte Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben sowie eine schwere Lernschwäche im Lesen, in einem Fall auf eine schwere Lernschwäche im Lesen und Schreiben und in einem Fall auf eine schwere Lernschwäche im Schreiben hin.

Bei fünf Jugendlichen sind neben schulleistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar (für eine Person fehlt eine Angabe der Lehrkraft). Vier Schülerinnen und Schüler sind von Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen. Zwei Jugendliche zeigen ein auffälliges 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 19 | 41 | - | 34 | - | normal | abgelehnt | zumindest schwere Lernschwäche im Schreiben und Präventionsbedarf esE |
| 20 | 33 | 49 | 34 | 35 | normal | kontroversiell | schwere Lernschwäche in Deutsch |
| 21 | 61 | 35 | 33 | 30 | - | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE |
| 22 | 36 | 28 | 32 | 28 | normal | beliebt | schwere Lernschwäche in Mathematik und Deutsch (evtl. Lernbehinderung) |
| 23 | 58 | 41 | 41 | 35 | normal | durchschnittlich | leichte Lernschwäche in Mathematik und im Schreiben sowie schwere Lernschwäche im Lesen (Diagnose isolierte Lesestörung möglich) |
| 24 | 44 | 31 | 32 | - | auffällig | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und SFB esE* |
| 25 | 44 | < 27 | 37 | 27 | auffällig | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE |
| 26 | 47 | < 27 | 35 | 41 | normal | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und 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; * – diese Prognose stützt sich nur auf die vorliegende Datenbasis und ist nicht als valide Diagnose anzusehen; fett – $T \leq 36$; kursiv – $T < 40$

Im Lesen erreicht erwartungsgemäß keine Schülerin bzw. kein Schüler aus dieser Gruppe die Leistungsstandards der achten Klassenstufe (bei zwei Personen fehlen Werte in diesem Bereich), im Rechtschreiben ebenfalls nicht ($T > 43$). Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der achten Klassenstufe (bei einer Person fehlt der Wert im Bereich Mathematik). Nur eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher erzielt eine durchschnittliche Leistung in Mathematik.

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

Der ZDS bescheinigte insgesamt acht 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. Niemand hat ausschließlich Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung entsprechend der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung.

Fünf Schülerinnen bzw. Schüler weisen eine kombinierte Störung der schulischen Fertigkeiten auf. Zwei Schülerinnen oder Schüler erzielten Ergebnisse, die auf eine Lese-Rechtschreibstörung hindeuten. Bei einer Schülerin oder einem Schüler ist zumindest von einer schweren Lernschwäche im Lesen auszugehen (hier fehlen allerdings die Werte für die Bereiche Mathematik und Schreiben).

Bei zwei Jugendlichen sind neben schulleistungsbezogenen Problemen auch Auffälligkeiten in Bezug auf die emotional-soziale Situation erkennbar. So sind zwei Schülerinnen und Schüler von Ablehnung seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler betroffen (für eine Person fehlt der Wert für diesen Bereich), hiervon zeigt eine Schülerin bzw. ein Schüler zudem ein auffälliges Problemverhalten (in zwei Fällen fehlen die Rückmeldung von den Lehrkräften).

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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 27 | 51 | 37 | 29 | 41 | auffällig | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sowie SFB esE* |
| 28 | 54 | - | 30 | 28 | normal | abgelehnt | zumindest Lese-Rechtschreibstörung und Präventionsbedarf esE |
| 29 | 43 | < 27 | 29 | 41 | - | durchschnittlich | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 30 | 59 | 44 | 34 | 38 | normal | durchschnittlich | Lese-Rechtschreibstörung |
| 31 | 45 | - | - | 36 | normal | - | zumindest schwere Lernschwäche im Lesen |
| 32 | 43 | < 27 | 27 | - | normal | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 33 | 44 | < 27 | 30 | 47 | normal | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |
| 34 | 47 | < 27 | 33 | 43 | - | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten |

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 achten Klassenstufe ($T > 43$, in diesem Bereich fehlen zwei Werte), im Lesen eine oder einer (ein fehlender Wert im Bereich Lesen). Auch im Fach Mathematik entsprechen die Testergebnisse mehrheitlich nicht den Standards bezogen auf das curriculare Niveau der achten Klassenstufe. Nur eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher erzielt eine durchschnittliche Leistung in Mathematik (für zwei Personen fehlen hier die Werte).

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

Die erhobenen Daten der Schülerin bzw. des Schülers mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten sprechen für das vom ZDS bescheinigte Störungsbild (CFT 20-R: $T = 48$; BADYS 5-8+: $T < 27$; HSP 5-10B: $T = 33$; SLS 2-9: $T = 43$). Entsprechend dem

dargestellten Störungsbild erfüllt die oder der Jugendliche die Leistungsstandards der achten Klassenstufe in Mathematik oder Deutsch nicht ($T > 43$).

Die emotional-soziale Situation der Schülerin bzw. des Schülers erscheint hingegen unbedenklich (SDQ Problemwert: normal oder durchschnittlich; sozial integriert nach Angaben der soziometrischen Befragung).

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

Bei den Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Grundschule handelt es sich um Jugendliche, für welche aufgrund von niedrigen Schulleistungen zwar bspw. 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 achte Klasse. Ein Überblick über die Leistungs- und Entwicklungsstände dieser Gruppe zum Ende der achten Klasse gibt Tabelle 13.

Beide Jugendlichen zeigen Schulleistungsprobleme in mindestens zwei Bereichen, bei einer Schülerin bzw. einem Schüler im Sinne einer Lernstörung im mathematischen Bereich in Verbindung mit einer leichten Lernschwäche im Schreiben (es fehlt der Wert für den Bereich Lesen), bei einer bzw. einem im Sinne einer schweren Lernschwäche im Lesen (es fehlen die Werte für die Bereiche Mathematik und Schreiben). Die emotional-soziale Situation der beiden Jugendlichen ist unauffällig (in einem Fall fehlt der Wert für die soziale Akzeptanz, im anderen die Einschätzung der Lehrkraft).

Tabelle 13. 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------------------|--|
| 36 | 37 | - | - | 30 | normal | - | zumindest schwere Lernschwäche im Lesen |
| 37 | 43 | < 27 | 38 | - | - | beliebt | zumindest Lernstörung im mathematischen Bereich und leichte Lernschwäche im Schreiben |

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 – $T < 40$

Den vorliegenden Ergebnissen nach werden die Leistungsstandards der achten Klassenstufe ($T > 43$) von beiden Schülerinnen bzw. Schülern nicht erfüllt.

3.2.1.9 Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit

Auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschulzeit eine Klasse wiederholt haben, zeigt sich anhand der Evaluationsdaten kein einheitliches Leistungsprofil (vgl. Tabelle 14). Alle acht Jugendlichen haben 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 in fünf Fällen rückwirkend betrachtet gerechtfertigt. In den restlichen drei Fällen spricht die Datenlage eher nicht für die Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich Teilleistungsstörungen vor. 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 allen Jugendlichen zumindest ein Präventionsbedarf anzunehmen, bei zweien deuten die Daten auf einen Sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung hin. Bei einer bzw. einem Jugendlichen liegen nur Werte zur sozialen Akzeptanz vor.

Tabelle 14. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten

| 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 |
|------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|------------------|---------------------------------------|--|
| 38 | 36 | < 27 | 42 | 35 | grenzwertig | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und im Lesen, leichte Lernschwäche im Schreiben sowie Präventionsbedarf esE |
| 39 | 39 | 29 | 34 | 35 | grenzwertig | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und Deutsch (evtl. Lernbehinderung) sowie Präventionsbedarf esE |
| 40 | 45 | < 27 | 32 | 32 | grenzwertig | beliebt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und Präventionsbedarf esE |
| 41 | 22 | < 27 | 32 | 44 | auffällig | kontroversiell | uneindeutige Datenlage: Vermutlich leichte geistige Behinderung und Präventionsbedarf esE |
| 42 | 36 | 41 | 28 | 27 | auffällig | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Deutsch und leichte Lernschwäche in Mathematik sowie SFB esE* |
| 43 | 46 | 27 | 32 | 47 | auffällig | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und SFB esE* |
| 44 | 32 | < 27 | 27 | 29 | grenzwertig | abgelehnt | schwere Lernschwäche in Mathematik und in Deutsch (evtl. Lernbehinderung) sowie Präventionsbedarf esE |
| 45 | 52 | 32 | 38 | 31 | - | abgelehnt | kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten und zumindest 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 keine Schülerin bzw. kein Schüler dieser Gruppe die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe ($T > 43$) im Bereich Mathematik erfüllt. Im Bereich Rechtschreiben ist das ebenfalls bei niemandem der Fall. Im Bereich Lesen erreichen zwei der Jugendlichen die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe.

3.2.2 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im achten 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 $d_{\text{Mathematik}} = 0.10$ ($SD_{\text{Mathematik}} = 0.61$), $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.10$ ($SD_{\text{Rechtschreibung}} = 0.73$) und $d_{\text{Lesen}} = 0.5$ ($SD_{\text{Lesen}} = 0.75$). Damit ist festzuhalten, dass diese Schülergruppe im Mittel sichtbare Lernfortschritte im Bereich Lesen auf dem Niveau der jeweils vorherigen Klassenstufe erzielt. Im Bereich Mathematik sowie Schreiben 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 ihrer Leistungsentwicklung sehr heterogenen Schülergruppe handelt (SD der Lernzuwächse zwischen $SD_{\text{Mathematik}} = 0.61$ und $SD_{\text{Lesen}} = 0.75$), 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 vier⁹ Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.50$ in Mathematik ($SD = 0.48$), $d = 0.63$ im Lesen ($SD = 0.15$) bzw. $d = 0.25$ im Rechtschreiben ($SD = 0.29$) auf dem Niveau der sechsten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 15 dargestellt.

Tabelle 15. 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 | |
| 01 | DEMAT 6+ | 3 | 8 | 0.58 |
| | ELFE 1-6 | 79 | 87 | 0.55 |
| | HSP 5-10 B | 40 | 44 | 0.57 |
| 03 | DEMAT 6+ | 9 | 8 | -0.12 |
| | ELFE 1-6 | 69 | 79 | 0.68 |
| | HSP 5-10 B | 31 | 33 | 0.29 |
| 06 | DEMAT 6+ | 5 | 9 | 0.47 |
| | ELFE 1-6 | 77 | 84 | 0.48 |
| | HSP 5-10 B | 37 | 36 | -0.14 |
| 02 | DEMAT 6+ | 3 | 12 | 1.05 |
| | ELFE 1-6 | 72 | 84 | 0.82 |
| | HSP 5-10 B | 35 | 37 | 0.29 |
| gesamt | DEMAT 6+ | | | 0.50 |
| | ELFE 1-6 | | | 0.63 |
| | HSP 5-10 B | | | 0.25 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013); 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 einer bzw. einem Jugendlichen einen rückläufigen Trend an und drei Jugendliche konnten ihre Leistungen steigern. Im Bereich Lesen ist bei allen Schülerinnen und Schülern eine deutliche Steigerung ihrer Leseleistung zu verzeichnen. Im Bereich der Rechtschreibung erzielen drei Schülerinnen bzw. Schüler sichtbare Lernfortschritte, bei einem bzw. einer ist die Leistungsentwicklung rückläufig.

⁹ Nicht zu allen Schülerinnen und Schülern liegen Daten für beide Messzeitpunkte (2017 und 2018) vor. Daher unterscheidet sich z.T. die Fallzahl der Gruppen zwischen der Darstellung des Leistungsstandes (Abschnitt 3.2.1) und der Darstellung der Leistungsentwicklung (aktueller Abschnitt).

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

Die gemittelten Lernfortschritte der zwei¹⁰ Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE sind in Mathematik rückläufig ($d = -0.19$, $SD = 0.68$), hingegen sind Lernfortschritte im Lesen ($d = 0.51$, $SD = 2.18$) bzw. Rechtschreiben ($d = 0.29$, $SD = 0.79$) auf dem Niveau der siebten Klasse vorhanden. 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 emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt |
|--------|------------|---------------|---------------|------------------|
| | | Ende Klasse 6 | Ende Klasse 7 | bezogen auf Norm |
| 07 | BADYS 5-8+ | 16 | 19 | 0.29 |
| | SLS 2-9 | 36 | 54 | 2.04 |
| | HSP 5-10 B | 18 | - | - |
| 09 | BADYS 5-8+ | 43 | 36 | -0.67 |
| | SLS 2-9 | 62 | 53 | -1.02 |
| | HSP 5-10 B | 26 | 28 | 0.29 |
| gesamt | BADYS 5-8+ | | | -0.19 |
| | SLS 2-9 | | | 0.51 |
| | HSP 5-10 B | | | 0.29 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Bei einem der zwei Schülerinnen und Schüler sinkt die Leistung im Bereich Mathematik sowie Lesen, steigt jedoch im Bereich Schreiben. Im anderen Fall sind Fortschritte in Mathematik und starke Fortschritte im Lesen zu erkennen (für den Bereich Schreiben liegen hier keine Daten vor).

Da es für diese Schülerinnen bzw. Schüler besonders interessant ist, wie ihre Entwicklung im Verhaltensbereich ist, wurden die Daten aus dem SDQ mit denen des Vorjahres verglichen. Hierbei wurden die Skalen „Gesamtauffälligkeit“ und „Prosoziales Verhalten“ ausgewertet (vgl. Tabelle 17).

¹⁰ Nicht zu allen Schülerinnen und Schülern liegen Daten für beide Messzeitpunkte (2017 und 2018) vor. Daher unterscheidet sich z.T. die Fallzahl der Gruppen zwischen der Darstellung des Leistungsstandes (Abschnitt 3.2.1) und der Darstellung der Leistungsentwicklung (aktueller Abschnitt).

Tabelle 17. Darstellung der Entwicklung im Bereich Verhalten (auf Basis des SDQ, Lehrerversion) von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

| Fall | RW | RW | RW | RW |
|------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| | Gesamtauffälligkeit* Ende Klasse 7 | Gesamtauffälligkeit* Ende Klasse 8 | Prosoziales Verhalten** Ende Klasse 7 | Prosoziales Verhalten** Ende Klasse 8 |
| 07 | 20 | 23 | 5 | 3 |

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“

Nur für eine Schülerin bzw. einen Schüler ist eine vergleichende Betrachtung möglich, da hier für beide Testzeiträume Daten vorliegen. Hier ist im Gesamtverhalten eine Verbesserung zu verzeichnen, hinsichtlich des prosozialem Verhaltens allerdings eine Verschlechterung. Die Gesamtauffälligkeitswerte liegen zu beiden Messzeitpunkten im auffälligen Bereich. Der Wert auf der Skala Prosoziales Verhalten in Klasse 7 ist als grenzwertig, hingegen in Klasse 8 als auffällig zu beurteilen.

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

Die zwei Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose LimB erzielen im Mittel Lerneffekte von $d = 0.00$ in Mathematik ($SD = 0.48$), $d = 0.51$ im Lesen ($SD = 0.80$) und $d = 0.36$ im Rechtschreiben ($SD = 0.30$) auf dem Niveau der siebten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler ist in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 7 | Ende Klasse 8 | |
| 12 | BADYS 5-8+ | 37 | 41 | 0.34 |
| | SLS 2-9 | 40 | 45 | 0.57 |
| | HSP 5-10 B | 44 | 45 | 0.14 |
| 11 | BADYS 5-8+ | 47 | 43 | -0.34 |
| | SLS 2-9 | 57 | 61 | 0.45 |
| | HSP 5-10 B | 31 | 35 | 0.57 |
| gesamt | BADYS 5-8+ | | | 0 |
| | SLS 2-9 | | | 0,51 |
| | HSP 5-10 B | | | 0,36 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

In einem Fall konnte die Leistung im Bereich Mathematik gesteigert werden, im anderen Fall verringerte sich die Leistung. Im Bereich Lesen erzielen die zwei Schüler bzw. Schülerinnen sichtbare Lernfortschritte. Die Entwicklung im Bereich Schreiben stagniert bei einer Person und steigert sich bei der anderen erkennbar.

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 $d = 0.50$ in Mathematik ($SD = 0.38$), $d = 0.91$ im Lesen ($SD = 0.96$) bzw. $d = -0.29$ im Rechtschreiben ($SD = 0.53$) auf dem Niveau der siebten 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 Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW Ende Klasse 7 | RW Ende Klasse 8 | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| 18 | BADYS 5-8+ | 47 | 51 | 0.38 |
| | SLS 2-9 | 46 | 55 | 1.02 |
| | HSP 5-10 B | 23 | 15 | -1.14 |
| 17 | BADYS 5-8+ | 50 | 54 | 0.38 |
| | SLS 2-9 | 57 | 55 | -0.23 |
| | HSP 5-10 B | 21 | 20 | -0.14 |
| 15 | BADYS 5-8+ | 60 | - | - |
| | SLS 2-9 | 45 | 49 | 0.45 |
| | HSP 5-10 B | 32 | 29 | -0.43 |
| 16 | BADYS 5-8+ | 60 | 62 | 0.19 |
| | SLS 2-9 | 26 | 47 | 2.38 |
| | HSP 5-10 B | 23 | 24 | 0.14 |
| 13 | BADYS 5-8+ | 68 | 79 | 1.05 |
| | SLS 2-9 | 53 | 61 | 0.91 |
| | HSP 5-10 B | 36 | 37 | 0.14 |
| gesamt | BADYS 5-8+ | | | 0,50 |
| | SLS 2-9 | | | 0,91 |
| | HSP 5-10 B | | | -0.29 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Bereich Lesen können vier Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern. Bei einer bzw. einem Jugendlichen verläuft die Entwicklung negativ. Beim Schreiben stagniert die Entwicklung bei zwei der fünf Jugendlichen, bei dreien verläuft sie sogar negativ. Bei einer Schülerin oder einem Schüler stagniert die Leistungsentwicklung in Mathematik, alle anderen können sichtbare Lernfortschritte erzielen (für eine Person liegen hier keine Daten vor).

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 $d = 0.08$ in Mathematik ($SD = 0.74$), $d = 0.16$ im Lesen ($SD = 0.70$) und $d = -0.16$ im Rechtschreiben ($SD = 0.58$) auf dem Niveau der siebten 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 Lesestörung (LS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 7 | Ende Klasse 8 | |
| 19 | Badys 5-8+ | 38 | 38 | 0 |
| | SLS 2-9 | 38 | 39 | 0,11 |
| | HSP 5-10 B | 38 | 30 | -1,14 |
| 20 | Badys 5-8+ | 64 | 73 | 0,86 |
| | SLS 2-9 | 43 | 48 | 0,57 |
| | HSP 5-10 B | 29 | 30 | 0,14 |
| 21 | Badys 5-8+ | 65 | 58 | -0,67 |
| | SLS 2-9 | 34 | 42 | 0,91 |
| | HSP 5-10 B | 25 | 29 | 0,57 |
| 22 | Badys 5-8+ | 62 | 50 | -1,15 |
| | SLS 2-9 | 42 | 40 | -0,23 |
| | HSP 5-10 B | 27 | 28 | 0,14 |
| 23 | Badys 5-8+ | 58 | 64 | 0,57 |
| | SLS 2-9 | 46 | 47 | 0,11 |
| | HSP 5-10 B | 36 | 37 | 0,14 |
| 24 | Badys 5-8+ | 43 | 46 | 0,25 |
| | SLS 2-9 | 54 | 44 | -1,14 |
| | HSP 5-10 B | 31 | 28 | -0,43 |
| 26 | Badys 5-8+ | 38 | 45 | 0,67 |
| | SLS 2-9 | 47 | 54 | 0,79 |
| | HSP 5-10 B | 35 | 31 | -0,57 |
| gesamt | Badys 5-8+ | | | 0,08 |
| | SLS 2-9 | | | 0,16 |
| | HSP 5-10 B | | | -0,16 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Die Leseleistung verbessert sich deutlich bei drei von einer Lesestörung betroffenen Schülerinnen und Schülern. Bei zwei Jugendlichen stagniert die Leistungsentwicklung im Lesen, bei zweien verschlechtert sie sich. Im Bereich Rechtschreibung kann eine Schülerin bzw. ein Schüler die Leistung steigern, bei allen anderen ist Stagnation bis hin zu deutlichen Verschlechterungen zu erkennen. Im Bereich Mathematik verringern sich die Leistungen bei zwei Personen, bei einer stagniert sie und vier können sichtbare Lernfortschritte erreichen.

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

Die Gruppe der sieben Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose RS erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.18$ in Mathematik ($SD = 0.44$), $d = 0.37$ im Lesen ($SD = 0.57$) und $d = 0.51$ im Rechtschreiben ($SD = 0.81$) auf dem Niveau der siebten 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 isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 7 | Ende Klasse 8 | |
| 33 | BADYS 5-8+ | 23 | 26 | 0.29 |
| | SLS 2-9 | 54 | 61 | 0.79 |
| | HSP 5-10 B | 27 | 25 | -0.29 |
| 32 | BADYS 5-8+ | 23 | 27 | 0.34 |
| | SLS 2-9 | 40 | 43 | 0.34 |
| | HSP 5-10 B | 24 | 21 | -0.43 |
| 34 | BADYS 5-8+ | 27 | 29 | 0.19 |
| | SLS 2-9 | 59 | 56 | -0.34 |
| | HSP 5-10 B | 31 | 29 | -0.29 |
| 28 | BADYS 5-8+ | 32 | 38 | 0.51 |
| | SLS 2-9 | 48 | 49 | 0.11 |
| | HSP 5-10 B | 17 | 25 | 1.14 |
| 29 | BADYS 5-8+ | 39 | 46 | 0.67 |
| | SLS 2-9 | 48 | 54 | 0.68 |
| | HSP 5-10 B | 16 | 24 | 1.14 |
| 27 | BADYS 5-8+ | 61 | 60 | -0,1 |
| | SLS 2-9 | 43 | 54 | 1,25 |
| | HSP 5-10 B | 18 | 24 | 0,86 |
| 30 | BADYS 5-8+ | 75 | 68 | -0,67 |
| | SLS 2-9 | 53 | 51 | -0,23 |
| | HSP 5-10 B | 20 | 30 | 1,43 |
| gesamt | BADYS 5-8+ | | | 0.18 |
| | SLS 2-9 | | | 0.37 |
| | HSP 5-10 B | | | 0.51 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

Im Bereich Rechtschreibung können vier der sieben Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen deutlich steigern, bei den anderen ist die Leistungsentwicklung rückläufig. Im Lesen erzielen vier Jugendliche sichtbare, drei davon sogar deutliche Lernfortschritte. Dreimal muss Stagnation oder Verringerung der Leistung festgestellt werden. In Mathematik zeigen sich dreimal rückläufige bzw. stagnierende Leistungsentwicklungen, vier Schülerinnen bzw. Schüler können in diesem Bereich einen Lernfortschritt erzielen.

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

Die Schülerin bzw. der Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten, für die bzw. für den Werte zur Leistungsentwicklung vorliegen, erzielte Lerneffekte von $d = 0.29$ in Mathematik, $d = 1.48$ im Lesen und $d = 0.86$ im Rechtschreiben auf dem Niveau der siebten Klasse. Die Leistungsentwicklung dieser Schülerin bzw. dieses Schülers ist in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22. 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 7 | Ende Klasse 8 | |
| 35 | BADYS 5-8+ | 38 | 41 | 0.29 |
| | SLS 2-9 | 43 | 56 | 1.48 |
| | HSP 5-10 B | 23 | 29 | 0.86 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

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

Die oder der Jugendliche mit Präventionsbedarf erzielte in Mathematik eine starke Verringerung ($d = -1.82$) und im Lesen ($d = 1.02$) eine deutliche bzw. im Schreiben ($d = 0.43$) eine erkennbare Steigerung der Leistungen. Die Leistungsentwicklung dieser Schülerin bzw. dieses Schülers ist in Tabelle 23 dargestellt. Entsprechende Werte für weitere Jugendliche dieser Gruppe konnten aufgrund fehlender Daten aus dem Vorjahr nicht generiert werden.

Tabelle 23. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule im Einzelfall

| Fall | Test | RW | RW | Effekt bezogen auf Norm |
|------|------------|---------------|---------------|----------------------------|
| | | Ende Klasse 7 | Ende Klasse 8 | |
| 37 | BADYS 5-8+ | 54 | 35 | -1.82 |
| | SLS 2-9 | 40 | 49 | 1.02 |
| | HSP 5-10 B | 31 | 34 | 0.43 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik (Merdian et al., 2015); SLS 2-9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer & Mayringer, 2014); HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May, 2012); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten

3.2.2.9 Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit

Die sechs Schülerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung nach der Grundschulzeit erzielen im Mittel Lerneffekte von $d = -0.1$ in Mathematik ($SD = 0.56$), $d = 0.56$ im Lesen ($SD = 0.77$) bzw. $d = -0.14$ im Rechtschreiben ($SD = 1.15$) 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 Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit im Einzelfall.

| Fall | Test | RW | | Effekt bezogen auf Norm |
|--------|------------|---------------|---------------|-------------------------|
| | | Ende Klasse 6 | Ende Klasse 7 | |
| 38 | DEMAT 6+ | 4 | 11 | 0,82 |
| | ELFE 1-6 | 72 | 91 | 1,3 |
| | HSP 5-10 B | 34 | 36 | 0,29 |
| 39 | DEMAT 6+ | 6 | 9 | 0,35 |
| | ELFE 1-6 | 83 | 92 | 0,61 |
| | HSP 5-10 B | 24 | 28 | 0,57 |
| 41 | DEMAT 6+ | 8 | 3 | -0,58 |
| | ELFE 1-6 | 92 | 84 | -0,55 |
| | HSP 5-10 B | 41 | 25 | -2,29 |
| 42 | DEMAT 6+ | 7 | 5 | -0,23 |
| | ELFE 1-6 | 50 | 72 | 1,5 |
| | HSP 5-10 B | 24 | 20 | -0,57 |
| 43 | DEMAT 6+ | 13 | 8 | -0,58 |
| | ELFE 1-6 | 92 | 99 | 0,48 |
| | HSP 5-10 B | 29 | 35 | 0,86 |
| 45 | DEMAT 6+ | 7 | 4 | -0,35 |
| | ELFE 1-6 | 81 | 81 | 0 |
| | HSP 5-10 B | 30 | 32 | 0,29 |
| gesamt | DEMAT 6+ | | | -0,1 |
| | ELFE 1-6 | | | 0,56 |
| | HSP 5-10 B | | | -0,14 |

Erläuterungen: RW – Rohwert; DEMAT 6+ – Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz et al., 2013); 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 Mathematik können zwei der sechs Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern, bei den anderen vier treten Rückschritte auf. Im Lesen sowie im Schreiben erzielen jeweils vier der sechs Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte, bei jeweils zwei Jugendlichen ist eine stagnierende bis negative Entwicklung festzustellen.

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 2017/18 gefördert wurden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der „Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen“ (vgl. Kapitel 3, S. 19 sowie Anhang, S. 86ff.) betrachtet.

Rückmeldungen über Art und Umfang der Förderung liegen in 39 von 45 Fällen von den Regelschulpädagoginnen und -pädagogen (Klassenlehrerinnen und Klassenlehrerinnen und teilweise zusätzlich auch von Förderlehrerinnen und Förderlehrern) 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 sechs Jugendlichen mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen* erhielt nach Angabe der befragten Regelschullehrkräfte eine Schülerin bzw. ein Schüler zwei Stunden wöchentliche Förderung im Bereich Deutsch auf Förderebene II, während in fünf Fällen keine Förderung stattfand (vgl. Tabelle 25). Im Fach Mathematik erhielt eine Schülerin bzw. ein Schüler eine wöchentliche Förderung von fünf Stunden. Fünf Jugendliche wurden nicht in diesem Bereich auf Förderebene II unterstützt. Die Unterstützungsangebote fanden durch Einzelförderung und in Kleingruppen parallel zum Unterricht statt. Auf Förderebene III erhielten laut der Lehrkräfte für Sonderpädagogik drei Jugendliche jeweils zwei Stunden zusätzliche Förderung in Deutsch und Mathematik. Eine Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erfolgte nicht. Auf der Förderebene III fand die Förderarbeit in zwei Fällen in Kleingruppen sowie einmal durch Einzelförderung statt.

Die Jugendlichen mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf der emotional-sozialen Entwicklung* wurden in drei Fällen für eine Stunde im Bereich Deutsch auf Förderebene II gefördert. Auf der gleichen Förderebene erhielt eine weitere Schülerin bzw. ein weiterer Schüler Förderung in Mathematik. Die Fördereinheiten fanden in drei Fällen in Kleingruppen parallel zum Unterricht und in einem Fall in Einzelbetreuung zusätzlich zum Unterricht statt. In zwei von insgesamt sechs Fällen liegen keine Angaben der Regelschullehrkräfte vor (vgl. Tabelle 25). Auf Förderebene III erhielten zwei Jugendliche jeweils eine Wochenstunde Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Die Fördereinheiten fanden parallel zum Unterricht und in Einzelbetreuung statt. Eine Förderung in den Bereichen Mathematik und Deutsch erfolgte auf Förderebene III nicht.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer *Lernstörung im mathematischen Bereich* standen einer bzw. einem Jugendlichen auf Förderebene II zwei Stunden Förderung pro Woche im Fach Mathematik zur Verfügung. Die Schülerin bzw. der Schüler, für die bzw. für den Angaben zur Förderebene III vorliegen, erhielt auf der dritten Ebene keine Förderung in den Bereichen Mathematik, Deutsch und emotional-soziale Entwicklung (vgl. Tabelle 25).

Fünf der Jugendlichen der Gruppe mit einer *Lese-Rechtschreibstörung* erhielten auf Förderebene II sowie auf Förderebene III jeweils eine Förderstunde pro Woche im Fach Deutsch (vgl. Tabelle 25). Die Förderung erfolgte auf beiden Förderebenen überwiegend in Kleingruppen zusätzlich zum Unterricht.

Von den Schülerinnen und Schülern mit einer *Lesestörung* erhielten sechs Jugendliche jeweils eine Stunde und zwei Jugendliche keine Stunde Förderung im Fach Deutsch auf Förderebene II. Ein Schüler bzw. eine Schülerin wurde eine Stunde und eine weitere Schülerin bzw. ein weiterer Schüler fünf Stunden wöchentlich in Mathematik gefördert (vgl. Tabelle 25). Auf Förderebene III wurde für sechs der Jugendlichen jeweils eine Stunde und für eine Jugendliche bzw. einen Jugendlichen jeweils zwei Stunden Förderung im Fach Deutsch zurückgemeldet. Alle Förderstunden wurden in Kleingruppen und meist zusätzlich zum Unterricht realisiert. Nur in einem Fall fand die Förderung parallel zum Unterricht statt.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer *isolierten Rechtschreibstörung* standen vier Jugendlichen sowohl auf Förderebene II als auch auf Förderebene III jeweils eine Förderstunde in Deutsch zur Verfügung. Drei Jugendliche erhielten auf Ebene II zusätzliche

Förderung im Bereich Mathematik (vgl. Tabelle 25). Für alle Fälle wurde eine Kleingruppenförderung zurückgemeldet.

Von den Schülerinnen und Schülern mit einer *kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten* erhielt eine Schülerin bzw. ein Schüler auf Förderebene II eine Stunde Förderung in Mathematik und eine Stunde Förderung in Deutsch (vgl. Tabelle 25). Laut Rückmeldung der sonderpädagogischen Fachkräfte wurde eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher auf Förderebene III zusätzlich jeweils zwei Stunden in Deutsch und in Mathematik gefördert. Die Förderungen fanden in Kleingruppen parallel zum Unterricht 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 25).

Von den fünf Schülerinnen und Schülern mit einer *Lernzeitverlängerung nach der Grundschulzeit* bekamen drei Jugendliche Deutsch- und Mathematikförderung auf Ebene II, für eine Jugendliche bzw. einen Jugendlichen liegen keine Angaben vor. Auf Förderebene III wurden zwei Jugendliche in Deutsch und Mathematik gefördert (vgl. Tabelle 25). Die Förderung fand in Kleingruppen teilweise parallel und teilweise zusätzlich zum Unterricht statt.

Tabelle 25. 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 = 6) | 0h für 5 Fälle 2h für 1 Fall | 0h für 5 Fälle 5h für 1 Fall | 2h für 3 Fälle | 2h für 3 Fälle | 0h für 3 Fälle |
| SFB esE* (N = 4) | 0h für 1 Fall 1h für 3 Fälle | 0h für 3 Fälle 1h für 1 Fall | 0h für 2 Fälle | 0h für 2 Fälle | 1h für 2 Fälle |
| LimB (N = 2) | 0h für 2 Fälle | 0h für 1 Fall 2h für 1 Fall | 0h für 1 Fall k. A. für 1 Fall | 0h für 1 Fall k. A. für 1 Fall | 0h für 1 Fall k. A. für 1 Fall |
| LRS (N = 6) | 1h für 5 Fälle k. A. für 1 Fall | 0h für 3 Fälle 1h für 1 Fall 5h für 1 Fall k. A. für 1 Fall | 1h für 5 Fälle k. A. für 1 Fall | 0h für 4 Fälle 5h für 1 Fall k. A. für 1 Fall | 0h für 5 Fälle k. A. für 1 Fall |
| LS (N = 8) | 0h für 2 Fälle 1h für 6 Fälle | 0h für 6 Fälle 1h für 1 Fall 5h für 1 Fall | 0h für 1 Fall 1h für 6 Fälle 2h für 1 Fall | 0h für 7 Fälle 5h für 1 Fall | 0h für 8 Fälle |
| RS (N = 8) | 0h für 2 Fälle 1h für 4 Fälle k. A. für 2 Fälle | 0h für 3 Fälle 1h für 2 Fälle 5h für 1 Fall k. A. für 2 Fälle | 0h für 1 Fall 1h für 4 Fälle k. A. 3 Fälle | 0h für 4 Fälle 5h für 1 Fall k. A. 3 Fälle | 0h für 5 Fälle k. A. 3 Fälle |
| Kombinierte Störung (N = 1) | 1h für 1 Fall | 1h für 1 Fall | 2h für 1 Fall | 2h für 1 Fall | 0h für 1 Fall |
| Präventionsbedarf (N = 2) | 0h für 2 Fälle | 0h für 2 Fälle | 0h für 2 Fälle | 0h für 2 Fälle | 0h für 2 Fälle |
| KW nach GS (N = 8) | 0h für 1 Fall 1h für 3 Fälle k. A. für 4 Fälle | 0h für 1 Fall 1h für 1 Fall 2h für 2 Fälle k. A. für 4 Fälle | 0h für 3 Fälle 1h für 1 Fall 2h für 1 Fall k. A. für 3 Fälle | 0h für 3 Fälle 2h für 1 Fall 6h für 1 Fall k. A. für 3 Fälle | 0h für 3 Fälle 1h für 2 Fälle k. A. für 3 Fälle |

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 nach GS – Klassenwiederholung nach der Grundschulzeit; k. A. – keine Angabe; kursiv – Förderung, die zusätzlich zum diagnostizierten Förderbedarf erfolgte

Evaluation der Leistungsentwicklung

Laut Rückmeldung der Regelschullehrkräfte wurden im Lernbereich Deutsch mit 28 und in Mathematik mit 25 Jugendlichen, also mit etwa zwei Dritteln der in diesem Teil der Studie erfassten förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler, regelmäßige diagnostische Verfahren zur Evaluation der Leistungsentwicklung durchgeführt. In vier Fällen fand keine formative Evaluation der Mathematikleistungen statt. Die Deutschleistungen wurden in drei Fällen nicht formativ evaluiert. Für zehn Schülerinnen und Schüler liegen keine Angaben vor. Für diagnostische Daten zu allen drei Kompetenzbereichen wurde in den meisten der rückgemeldeten Fälle die „Online-Diagnose Westermann“ (verfügbar unter: <https://www.onlinediagnose.de/>) genutzt. Diese wurden überwiegend halbjährlich mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Zusätzlich wurden teilweise auch alle vier bis acht Wochen CBM eingesetzt, um die Leistungsentwicklung der Jugendlichen zu beobachten. Zudem kamen die „Hamburger Schreib-Probe“ (HSP, May, 2012) in zwei Fällen sowie die „Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens“ (VSL, Walter, 2013) in einem Fall zum Einsatz. Halbjährlich wurden für zwei Jugendliche Verfahren der KEKS-Deutschreibe

(Bennöhr et al., 2013) und für eine Schülerin bzw. einen Schüler Verfahren der KEKS-Mathematikreihe¹¹ (Ricken et al., 2013) verwendet.

Arbeit im Team

In 34 pädagogischen Teams, also bei etwa 75% der Fälle förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler, fanden nach Angabe der Regelschullehrkräfte regelmäßige Beratungsgespräche zu Förderentscheidungen und zur Förderplanung bezüglich der betreffenden Jugendlichen statt. In fünf Fällen fanden keine regelmäßigen Teamberatungen statt und für sechs Teams wurden diesbezüglich in den Fragebogen keine Angaben gemacht.

Die an der Förderung beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen trafen sich in zwölf Fällen vierteljährlich zu einem Beratungsgespräch. In acht Fällen fand die Teamberatung halbjährlich, in sechs Fällen monatlich und in zwei Fällen wöchentlich statt. In vier Fällen wurden Beratungen nur im Bedarfsfall abgehalten. Für dreizehn Fälle liegen keine Angaben vor.

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), Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen und Integrationshelferinnen bzw. Integrationshelfer regelmäßig anwesend.

Förderplanung

Für 25 von 38 förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern, zu denen Befragungsergebnisse zur Förderung vorliegen, wurde rückgemeldet, dass ein Förderplan mit den Maßnahmen und Zielen der Förderung schriftlich fixiert sei. Für sechs Jugendliche erfolgte dies nicht. Für die restlichen sieben 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), das Verfahren 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 genutzt¹².

¹¹ KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; die verwendete Altersstufe des Tests wurde nicht angegeben, weshalb eine Konkretisierung an dieser Stelle nicht möglich ist.

¹² Zu den meisten Testverfahren erfolgten keine näheren Angaben zu verwendeten Altersstufen oder bestimmten Ausgaben, sodass eine Konkretisierung der Angaben hier nicht möglich ist.

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 jeweiligen Lehrwerke und andere Fördermaterialien sowie vereinzelt auch Materialien vorheriger Klassenstufen, so z. B. „FRESCH“ (Michel, 2012) oder das „Kompendium zum Abbau von Schwierigkeiten beim Lesen und beim Rechtschreiben“ (Behrndt, Hoffmann & Koschay, 2006). Im Bereich Mathematik wurden neben vielfältigen Anschauungsmaterialien ebenfalls zusätzliche Fördermaterialien genutzt, z. B. vom Westermann-Verlag oder aus der „Oriolus“-Reihe (verfügbar unter: <https://www.oriolus.de/>)¹³.

¹³ Zu den meisten Förder- und Zusatzmaterialien liegen keine genauen Angaben (z. B. bezüglich bestimmter Ausgaben oder Klassenstufen) vor. Eine weitere Konkretisierung ist daher nicht möglich.

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 umschriebenen oder umfassenden schulischen Problematiken.

Ergebnisse (N = 17)

- Alle 16 Schülerinnen und Schüler, für die Testergebnisse im Bereich Mathematik vorliegen, weisen weiterhin schwache Mathematikleistungen ($T \leq 43$) auf.
- Alle 16 Schülerinnen und Schüler, für die Testergebnisse im Bereich Schreiben vorliegen, haben niedrige Rechtschreibleistungen ($T \leq 43$).
- Zehn der elf Schülerinnen und Schüler, für die Testergebnisse im Bereich Lesen vorliegen, lesen schwach ($T \leq 43$).
- Alle 17 Schülerinnen und Schüler weisen mehr als einen Bereich mit schwachen Leistungen auf, meist sind es zwei oder mehr Problembereiche (differenzierte Angaben finden sich in der nachfolgenden Tabelle 26).
- Bei mindestens zwölf Schülerinnen und Schülern liegen emotional-soziale Probleme vor, wobei bei zwei Schülerinnen bzw. Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vermutet wird.
- In sieben von 17 Fällen liegt anscheinend eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor, in einem Fall eine isolierte Rechtschreibstörung und in einem Fall eine Lernstörung im mathematischen Bereich, sodass insgesamt bei neun Fällen Teilleistungsstörungen hoch wahrscheinlich 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 (13 von 17 Fälle).
- Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhalten zwei Jugendliche Förderstunden.
- Zur Evaluation der Leistungsentwicklung werden für die meisten Schülerinnen und Schüler, für die Rückmeldungen vorliegen (14 von 17 Fälle), standardisierte diagnostische Verfahren verwendet und zumeist zweimal im Schuljahr durchgeführt, wobei die diagnostische Güte der verwendeten Verfahren häufig eher gering ist.

- In 15 von 17 Pädagogenteams, zu deren Arbeit Informationen vorliegen, fanden regelmäßige Beratungsgespräche zur Förderung der Schülerinnen und Schüler statt.
- Für zwölf förderbedürftige Schülerinnen und Schüler, für die entsprechende Rückmeldungen vorliegen, wurde ein Förderplan schriftlich fixiert. Maßgeblich für die Förderentscheidung war der Entwicklungsstand bzw. die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 26. 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 = 17) |
|---|---|
| Störungsbilder mit mindestens drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 14 (82.4%) |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 3 (17.6%) |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 0 (0%) |
| Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 0 (0%) |
| Mathematikleistungen $T < 37$ | 16 (94.1%) |
| Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 2 (11.8%) |
| Rechtschreibleistungen $T < 37$ | 14 (82.3%) |
| Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 3 (17.6%) |
| Leseleistungen $T < 37$ | 7 (41.2%) |
| Präventionsbedarf esE | 10 (58.8%) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE | 2 (11.8%) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen | 3 (17.6%) |

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 achten Klasse

Um Angaben zum Leistungsstand der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler am Ende der achten Klasse zu erhalten, wurden die Schülerinnen und Schüler mit für die achte 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 7 verwendet und auch bei der Statureinschätzung berücksichtigt. Selbiges gilt für die Schülerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung nach der Grundschulzeit, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst die siebte Klassenstufe besuchten.

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

- In keinem Fall sprechen die vorhandenen Daten für die früher gestellte Diagnose, in einem Fall für eine leichte geistige Behinderung. In drei Fällen liegt entgegen der gestellten Diagnose keine Intelligenzminderung vor. Hier weisen die Daten auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten hin. Eine Schülerin bzw. ein Schüler schließt in Deutsch zum Leistungsstand von Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern auf, die anderen fünf nicht. Keine Schülerin bzw. kein Schüler erfüllt in Mathematik die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe. Vier der sechs Schülerinnen und Schüler weisen zumindest einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf, für einen bzw. eine von ihnen gibt es nach aktueller Datenlage Hinweise auf einen SFB esE.

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 4)

- Auf Basis der hier vorhandenen Daten kann für drei der vier Schülerinnen und Schüler die früher gestellte Diagnose nachvollzogen werden. Bei einer Jugendlichen bzw. einem Jugendlichen weisen die Daten auf keinen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung hin. Wird der Blick auf die Schulleistungen gerichtet, sprechen die Daten bei drei Schülerinnen und Schüler für deutliche und in einem Fall für leichte Lernprobleme im mathematischen Bereich. Bei zwei Jugendlichen treten im rechtschriftlichen Bereich deutliche Rückstände auf, eine Person erzielt hier hingegen durchschnittliche Leistungen (ein fehlender Wert im Bereich Rechtschreibung). Bei drei Jugendlichen sind im Bereich Lesen leichte Lernprobleme vorhanden, eine Person zeigt hier durchschnittliche Leistungen. Zweimal sprechen die Daten in dieser Gruppe für Teilleistungsstörungen.

Schülerinnen und Schüler mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (N = 2)

- In einem Fall wird die Diagnose LimB bestätigt, allerdings weisen beide Schülerinnen und Schüler niedrige Schulleistungen in Mathematik auf. Eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher zeigt zudem eher schwache Rechtschreib- sowie Leseleistungen. Bei der bzw. dem anderen Jugendlichen, deuten die Daten auf keine weiteren Probleme hin (fehlender Wert im Bereich Lesen).

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörung (N = 6)

- Für eine Schülerin bzw. einen Schüler kann die Diagnose LRS bestätigt werden. Bei einer bzw. einem Jugendlichen wird eine isolierte Rechtschreibstörung vermutet, bei zwei Personen eine kombinierte Störung schulischer Leistungen. Auch die anderen beiden Jugendlichen zeigen Lernschwächen im Bereich Deutsch. Vier der Jugendlichen weisen zudem schwache Mathematikleistungen auf (ein fehlender Wert in diesem Bereich). 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 = 8)

- Bei keiner bzw. keinem Jugendlichen wird die bisherige Diagnose bestätigt. So spricht bei vier Schülerinnen und Schülern die Datenlage für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. Die anderen vier Jugendlichen zeigen schwere Lernschwächen im Lesen (zwei fehlende Werte im Bereich Lesen) in Kombination mit einer leichten (ein Fall) sowie zumeist schweren Lernschwächen im Rechtschreiben (3 Fälle). In Mathematik kommen neben einer leichten (ein Fall) eine schwere Lernschwäche (ein fehlender Wert in diesem Bereich) vor. Hinweise auf Probleme in der emotional-sozialen Entwicklung finden sich bei vier Schülerinnen und Schülern, wobei in einem dieser Fälle ein SFB esE vermutet wird.

Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 8)

- Die vorliegenden Daten für alle acht Schülerinnen und Schüler zeigen Auffälligkeiten im Bereich der Rechtschreibung, allerdings deuten die Daten in keinem Fall auf eine isolierte Rechtschreibstörung hin. Bei fünf Schülerinnen und Schülern sprechen die Daten für eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten, bei zwei Jugendlichen für eine Lese-Rechtschreibstörung, bei einer bzw. einem Jugendlichen für eine schwere Lernschwäche zumindest im Lesen (hier fehlen Werte für die Bereiche Mathematik und Schreiben). In zwei Fällen liegen zudem Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vor, wobei in einem dieser Fälle die Datenlage für einen SFB esE spricht (in drei Fällen fehlt je ein Wert).

Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 1)

- Bei dieser Schülerin bzw. diesem Schüler sprechen die Daten für die vom ZDS förmlich festgestellte Diagnose. Die emotional-soziale Situation der Schülerin bzw. des Schülers erscheint unbedenklich.

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

- Entgegen den Feststellungen des ZDS liegen bei beiden Jugendlichen vermutlich einschlägige Diagnosen vor. Beide Schülerinnen und Schüler zeigen Probleme in allen Bereichen, für welchen Ergebnisse vorliegen. In einem Fall ist zumindest eine schwere Lernschwäche im Lesen zu erkennen (zwei fehlende Werte in diesem Bereich), im anderen Fall (ein fehlender Wert im Bereich Mathematik) eine Lernstörung im mathematischen Bereich sowie zusätzlich eine leichte Lernschwäche im Schreiben. Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung sind in beiden Fällen nicht zu erkennen (wobei jeweils ein einschlägiger Wert fehlt).

Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit (N = 8)

- Ausgehend von den im Rahmen dieser Studie erhobenen Schulleistungsdaten erscheint die Empfehlung der Klassenwiederholung zumindest in fünf der acht Fälle rückwirkend betrachtet gerechtfertigt. In den restlichen drei Fällen spricht die Datenlage nicht eindeutig für die Wiederholung einer Klasse, denn hier liegen vermutlich Teilleistungsstörungen vor (kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten). Alle acht Jugendlichen weisen zudem Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich auf (ein fehlender Wert in diesem Bereich). Bei zwei von ihnen deuten die Daten sogar auf einen SFB esE hin.

Betrachtet man die Ergebnisse der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen in den achten bzw. siebten Klassen (Jugendliche mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit) der Regionalen Schulen auf Rügen, liegt die mittlere Mathematikleistung mit $T_{\text{Mathematik}} = 38$ im unterdurchschnittlichen Bereich, die Rechtschreibleistung mit $T_{\text{Rechtschreibung}} = 34$ im weit unterdurchschnittlichen und die Leseleistung mit dem Wert von $T_{\text{Lesen}} = 36$ im unterdurchschnittlichen Bereich in Relation zu bundesweiten Normen der jeweiligen Klassenstufe. Die nachfolgende Übersicht (vgl. Tabelle 27) 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 27. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

| Schulische Problematik gekennzeichnet durch | N (%) |
|--|--|
| Störungsbilder mit zumindest drei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 27 (69.2 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Störungsbilder mit zwei betroffenen Bereichen (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 9 (23.1 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Störungsbilder mit einem betroffenen Bereich (Ma/Rs/Le/esE; $T \leq 43$) | 3 (7.7 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Mathematikleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 5 (12.8 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Mathematikleistungen $T < 37$ | 26 (66.7 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Rechtschreibleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 7 (18.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Rechtschreibleistungen $T < 37$ | 27 (69.2 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Leseleistungen $37 \leq T \leq 43$ | 13 (33.3 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Leseleistungen $T < 37$ | 16 (41.0 %, bezogen auf Gesamtgruppe ohne SuS mit SFB L, N = 39) |
| Präventionsbedarf esE | 15 (33.3 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 45) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf esE | 8 (17.8 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 45) |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen | 1 (2.2 %, bezogen auf Gesamtgruppe, N = 45) |

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 achten Klasse (bzw. des achten Schulbesuchsjahres) 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 fünf der 39 Schülerinnen und Schüler (fünf fehlende Werte) im Bereich Lesen ($T > 43$; 12.8 %) die Leistungsstandards der jeweiligen Klassenstufe (Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit: curriculares Niveau der siebten Klasse; alle anderen curriculares Niveau der achten Klasse), in Mathematik sind es drei Jugendliche (7.7 %) und im Bereich Rechtschreibung sind es zwei (5.1 %). 13 Jugendliche (33.3 %) erfüllen im Lesen zumindest grundlegende Leistungsanforderungen ($37 \leq T \leq 43$), in Mathematik sind es fünf Jugendliche (12.8 %) und im Rechtschreiben sieben (18.0 %).
- Sehr niedrige Leistungen ($T < 37$) kommen am seltensten im Lesen vor ($N = 16$; 41.0 %), in Mathematik ($N = 26$; 66.7 %) und im Rechtschreiben ($N = 27$; 69.2 %) betrifft es deutlich mehr Jugendliche.
- Häufig sind ernstzunehmende Schulleistungsrückstände im Bereich Lernen in Verbindung mit emotional-sozialen Problemen zu verzeichnen (51,2%). In 36 von 39 Fällen (92.3 %) sind zwei oder mehr Bereiche förderungsbedürftig.
- Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist vermutlich in keinem Fall gerechtfertigt. Bei den bisher so klassifizierten Jugendlichen bestehen Hinweise auf enger zu fassende Diagnosen (meist kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten).

4.1.2.2 Aspekt 2: Leistungssteigerungen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen im achten Schulbesuchsjahr

Die Ergebnisse über Entwicklungsverläufe in den Schulleistungen wurden mit Messverfahren ermittelt, die für die siebte 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 nach der Grundschulzeit, deren Leistungsentwicklungen auf dem curricularen Niveau der sechsten Klassenstufe erfasst wurden.

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

- Alle vier Jugendlichen erzielten in jeweils mindestens zwei Leistungsbereichen sichtbare Lernfortschritte. Zwei von ihnen konnten ihre Leistungen sogar in allen drei Bereichen steigern. Bei zwei Schülerinnen bzw. Schülern wurden Rückschritte zum einen in Mathematik, zum anderen im Schreiben festgestellt. Die gemittelten Leistungssteigerungen dieser Gruppe fallen in den untersuchten Bereichen positiv aus, und damit insgesamt betrachtet besser als in anderen Subgruppen förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler.

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (N = 2)

- Bei einer Schülerin bzw. einem Schüler sind Fortschritte in zwei der untersuchten Schulleistungsbereiche (Mathematik und Lesen) zu verzeichnen (für Rechtschreibung fehlt der Wert). Bei der oder dem anderen sind sichtbare Fortschritte in der Rechtschreibung zu erkennen, in Mathematik und im Lesen kam es zu negativen Entwicklungen.
- Hinsichtlich der Veränderungen im Verhalten liegen nur für eine Schülerin oder einen Schüler Daten vor. Hier ist eine Verbesserung im Gesamtverhalten, aber eine Verschlechterung im prosozialen Verhalten zu konstatieren.

Schülerinnen und Schüler mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (N = 2)

- Bei einer Schülerin bzw. einem Schüler sind Verbesserungen in Mathematik zu beobachten, bei einer bzw. einem nicht. Im Bereich Lesen konnten beide Jugendliche ihre Leistungen steigern. Im Bereich Rechtschreibung gelang dies einer bzw. einem, während die oder der andere in der Leistungsentwicklung stagnierte.

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

- Vier von fünf Jugendliche zeigen überwiegend deutliche Lernfortschritte im Lesen. Im Bereich Rechtschreibung sind stagnierende bzw. rückläufige Tendenzen zu erkennen. In Mathematik konnten drei Schülerinnen bzw. Schüler eine Leistungssteigerung erzielen, in einem Fall stagnierte die Leistung (ein Wert fehlt).

Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung (N = 7)

- Drei der sieben Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Leistungen im Bereich Lesen und eine bzw. einer im Bereich Rechtschreibung. In Mathematik sind bei vier Jugendlichen sichtbare Lernfortschritte zu verzeichnen. Insgesamt betrachtet fallen die Lernfortschritte dieser Gruppe vergleichsweise gering aus.

Schülerinnen und Schüler mit isolierter Rechtschreibstörung (N = 7)

- In den Bereichen Rechtschreibung, Lesen sowie Mathematik, können jeweils vier Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern, bei den anderen stagniert die Leistungsentwicklung bzw. ist diese rückläufig.

Schülerinnen und Schüler mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (N = 1)

- Die Schülerin bzw. der Schüler, für welche bzw. welchen Daten vorliegen, kann sich in allen drei Bereichen sichtbar verbessern.

Schülerinnen und Schüler mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule (N = 1)

- In zwei von drei Bereichen kann sich die Schülerin bzw. der Schüler mit Präventionsbedarf verbessern. Eine sichtbare Steigerung ist im Schreiben und Lesen erkennbar, eine deutliche Verschlechterung in Mathematik.

Schülerinnen und Schüler mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit (N = 6)

- In Mathematik können zwei der sechs Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern. Im Lesen und in der Rechtschreibung erzielen vier Jugendliche sichtbare Lernfortschritte.

Gesamtgruppe

Im Bereich Mathematik verbessern 19 der 34 Schülerinnen und Schüler (55.9 %, ein fehlender Wert in diesem Bereich), für die zu beiden Messzeitpunkten Daten vorliegen, ihre Leistungen. Zehn Jugendliche zeigen in diesem Bereich eine rückläufige Entwicklung und bei fünf Schülerinnen und Schülern stagniert die Leistungsentwicklung. Im Mittel erzielen diese Jugendlichen eine Effektstärke von $d_{\text{Mathematik}} = 0.10$.

Im Bereich Rechtschreibung können 16 der 34 Schülerinnen und Schüler (47.1 %, ein fehlender Wert in diesem Bereich) ihre Leistungen steigern, hingegen stagniert die Entwicklung bei acht Jugendlichen und bei zehn ist diese rückläufig. Die mittlere Effektstärke beträgt $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.10$.

Im Lesen zeigen 24 von 35 Jugendlichen positive Leistungstrends (68.6 %). Im Gegensatz dazu können elf Schülerinnen und Schüler ihre Leseleistungen nicht verbessern (vier stagnierend und sieben rückläufig). Im Bereich Lesen liegt die mittlere Effektstärke bei $d_{\text{Lesen}} = 0.53$.

Tabelle 28. 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

| Trend der Leistungsentwicklung | Mathematik | Rechtschreibung | Lesen |
|---|-------------------|------------------------|-----------------|
| negativer Trend ($d < -0.2$) | N = 10 (29.4 %) | N = 10 (29.4 %) | N = 7 (20.0 %) |
| stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$) | N = 5 (14.7 %) | N = 8 (23.5 %) | N = 4 (11.4 %) |
| positiver Trend ($d > 0.2$) | N = 19 (55.9 %) | N = 16 (47.1 %) | N = 24 (68.6 %) |
| Fälle ausgewerteter/ fehlende Daten | N = 34/ N = 1 | N = 34/ N = 1 | N = 35/ 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 = 6) statt und umfasste zwei Stunden Einzel- und Kleingruppenförderung parallel zum Unterricht in Deutsch *oder* Mathematik in jeweils drei Fällen. Auf *Förderebene II* erhielt ein Jugendlicher oder eine Jugendliche Förderunterricht Deutsch im Umfang von zwei Stunden pro Woche, ein Schüler bzw. eine Schülerin erhielt fünf Stunden Förderunterricht Mathematik in der Woche. Sowohl in Deutsch als auch Mathematik wurden fünf Schülerinnen und Schüler nicht auf der Förderebene II gefördert.
- 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. In zwei Fällen wird von einer Förderstunde im Bereich esE berichtet. Auch auf *Förderebene II* erhielten drei Jugendliche jeweils eine Stunde Förderung Deutsch pro Woche.
- Die Fördersituation bezüglich der *Förderebenen II und III* für Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen (N = 25) ist in den Regionalen Schulen auf Rügen weiterhin uneinheitlich. Relativ häufig erhielten betroffene Schülerinnen und Schüler eine Stunde Förderunterricht pro Woche auf *Ebene II* (16 mal eine Deutsch-, fünfmal eine Mathematikförderstunde). Eine Förderung auf *Förderebene III* fand im Fach Mathematik in vier Fällen und im Fach Deutsch in 17 Fällen statt.
- Von den Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschulzeit eine Klasse wiederholt haben (N = 8), erhielten sechs auf *Förderebene II* ein bis zwei zusätzliche Förderstunden und sechs auf *Förderebene III* zumindest ein bis zwei zusätzliche Förderstunden.
- Zwei Schülerinnen und Schüler mit Präventionsbedarf aus Sicht der Grundschule erhielten keine zusätzliche Förderung auf den *Förderebenen II und III*.

Formative Evaluation der Leistungsentwicklung

- Bei etwa zwei Dritteln der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler wurden regelmäßig diagnostische Verfahren zur Evaluation der Leistungsentwicklung eingesetzt, wobei das am häufigsten verwendete Verfahren hierfür keine ausreichende diagnostische Güte aufweist. Verfahren mit hoher diagnostischer Güte in der Verlaufsdagnostik (z. B. HSP oder VSL) werden selten verwendet. Die Evaluation der Leistungsentwicklung fand bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zweimal im Schuljahr statt.

Arbeit im Team sowie Fördersystematik

- Die größte Anzahl der Befragten (N = 12) gibt an, dass vierteljährliche Teambesprechungen stattfanden. In acht pädagogischen Teams wurden Beratungen halbjährlich, in sechs Teams monatlich, in zwei Teams wöchentlich und in fünf nach Absprache durchgeführt. In fünf Fällen gab es keine Teambesprechungen. An 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 der Schulsozialarbeit teil.
- Für die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf (für 25 von 38) wurde laut Rückmeldung ein Förderplan schriftlich ausgearbeitet. Die befragten Lehrkräfte geben an, Förderentscheidungen entsprechend den diagnostischen Ergebnissen zur Lernausgangslage getroffen zu haben, die mit einer Vielzahl von Verfahren erfasst wurden.
- 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 2016/17 und 2017/18 den DEMAT 6+, die HSP 5-10 B sowie den ELFE 1-6. Auf dieser Datengrundlage wurden Effektstärken zur Leistungsentwicklung auf dem curricularen Niveau der sechsten Klassenstufe ermittelt, wobei Messinvarianz für diese Instrumente angenommen, jedoch nicht geprüft wurde.
- Die Normwerte des ELFE 1-6 basieren für die Klassen sechs auf einer Normstichprobe von $n = 138$. 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 nach der Grundschulzeit 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 des Fördersystems an Rügener Regionalschulen 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 siebten Klasse der Regionalen Schulen?

Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Grundschulzeit erreicht zum Ende der siebten Klasse (nach acht Schulbesuchsjahren) nur teilweise die curricular geforderten Ziele. Jede bzw. jeder der untersuchten Jugendlichen weist in mindestens zwei der Bereiche Mathematik, Lesen, Rechtschreibung oder in der emotional-sozialen Entwicklung Schwierigkeiten auf, die überwiegende Mehrheit (14 von 17) in mindestens drei der Bereiche. Bei vielen Schülerinnen und Schülern (zwölf von 17) sind Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung erkennbar. Insgesamt fällt der Anteil der Jugendlichen mit komplexen Problematiken (Anzeichen für mindestens drei Problembereiche) sehr hoch aus (82.4 %).

Hinsichtlich des Lesens erzielen die untersuchten Schülerinnen und Schüler im Mittel einen T-Wert von $T = 34$, jedoch streuen die T-Werte der Einzelleistungen zwischen $25 \leq T \leq 46$. Ähnlich fällt die Situation im Bereich Mathematik (T-Werte zwischen $27^{14} \leq T \leq 35$; im Mittel $T = 33$) aus, im Bereich Rechtschreibung (T-Werte zwischen $19 \leq T \leq 39$; im Mittel $T = 29$) noch etwas besorgniserregender. Der Anteil vermuteter schwerwiegender Diagnosen in dieser Gruppe ist mit 14 von 17 Fällen hoch (neun Teilleistungsstörungen, zwei davon in Kombination mit einem SFB esE, dreimal SFB Lernen, zweimal leichte geistige Behinderung).

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

Insgesamt hat die Schülergruppe mit lernzeitverlängernden Maßnahmen in allen Bereichen (Mathematik, Rechtschreibung, Lesen) Fortschritte erzielen können ($d = 0.52$ im Lesen, $d = 0.31$ im Rechtschreiben und $d = 0.26$ in Mathematik). Die ermittelten Effektstärken weisen somit im Lesen auf wünschenswerte Förderfolge hin, in den anderen beiden Bereichen sind die Lernfortschritte durchschnittlich (Hattie & Zierer, 2017; vgl. Abschnitt 2.1.4.1). Eine Analyse im Einzelfall deutet jedoch auf sehr heterogene Lernverläufe hin (detaillierter vgl. Tabelle 3 im Abschnitt 2.2.1). Überwiegend kommen Leistungssteigerungen in ein bis zwei Bereichen vor, selten in drei Bereichen.

In Anbetracht der unter der Fragestellung F1-1 angegebenen zum Teil sehr schwachen Leistungsstände am Ende der siebten Klasse und der vermuteten schwerwiegenden Diagnosen/Förderbedarfe 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 Fragebogenuntersuchung 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 siebten 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 drei Viertel der Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche wöchentliche Förderung und auf Förderebene III erhalten neun Schülerinnen und Schüler keine Förderung in Mathematik sowie zwei Schülerinnen und

¹⁴ Die erreichten Resultate lagen z. T. unter dem niedrigsten Wert aus der Referenzstichprobe, für welche Normwerte vorliegen (Mathematik: $T = 27$; Lesen: $T = 25$; Schreiben: keine Untergrenze). Daher wurde diese Gruppe bei den Angaben mit $T < 27$ zusammengefasst und aus der Berechnung des mittleren T-Wertes ausgeschlossen. Dadurch ist eine Verzerrung des mittleren T-Wertes gegeben.

Schüler keine Förderung in Deutsch, obwohl die Daten bei allen Jugendlichen auf Schwierigkeiten in Deutsch und Mathematik hinweisen.

Auffällig ist auch, dass nur zwei Schülerinnen bzw. zwei Schüler dieser Gruppe zusätzliche Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhält. Nach den Daten der soziometrischen Befragung und des SDQ weisen jedoch zehn Schülerinnen und Schüler einen Präventionsbedarf im emotional-sozialen Bereich auf, zwei Jugendliche zeigen 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 achten 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 achten bzw. siebten Klasse (Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen bzw. mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit) deutet bei der Mehrheit der Jugendlichen auf unterdurchschnittliche Leistungsstände in der Rechtschreibung (T-Werte zwischen $16 \leq T \leq 54$; im Mittel $T = 34$) hin. Hinsichtlich der Bereiche Lesen (T-Werte zwischen $25 \leq T \leq 51$; im Mittel $T = 36$) und Mathematik (T-Werte zwischen $27 \leq T \leq 57$; im Mittel $T = 38$) fällt die Situation etwas günstiger 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 = 18 bzw. 40.0 %) „Isolierte Rechtschreibstörung“ (N = 1 bzw. 2.2 %), „Lese-Rechtschreibstörung“ (N = 3 bzw. 6.7 %) oder „Lernstörung im mathematischen Bereich“ (N = 5 bzw. 11.1 %) aufweisen. Auch kommt es in vielen Fällen zu leichten bis schweren Lernschwächen in einzelnen bzw. mehreren Bereichen (N = 19 bzw. 42.2 %). Umfassende Problematiken im Ausmaß eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen (N = 3 bzw. 6.7%) oder einer leichten geistigen Behinderung (N = 2 bzw. 4.4%) sind selten. 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 24 der 45 (53.3 %) Schülerinnen und Schülern ist zumindest ein Präventionsbedarf in diesem Bereich zu vermuten, bei acht (17.8 %) von ihnen 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 2017/18 durch die Förderung an Regionalen Schulen?

In Mathematik erzielen 55.9 % der untersuchten Jugendlichen sichtbare Leistungssteigerungen (entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$), weitere 14.7% weisen eine Leistungsstagnation auf und 29.4 % zeigen einen rückläufigen Leistungstrend (vgl. Abschnitt 3.2.1 bzw. zusammenfassend Tabelle 28).

Hinsichtlich der Rechtschreibung weisen 47.1 % der Jugendlichen eine Leistungssteigerung entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$ auf. Bei 23.5 % der Schülerinnen und Schüler stagniert die Leistungsentwicklung und bei 29.4 % ist sie rückläufig.

Positiver gestaltet sich die Situation im Lesen. Hier ist bei 68.6 % der Schülerinnen und Schüler eine positive Entwicklung erkennbar, für 11.4 % fallen die Effektstärken nahe Null aus. 20.0 % der untersuchten Jugendlichen zeigen eine rückläufige Leseentwicklung.

Damit zeigt sich hinsichtlich der Leistungsentwicklung über das Schuljahr 2017/18 ein nur teilweise akzeptables Bild im Bereich Rechtschreibung. Besser sieht die Situation bezogen auf die Bereiche Mathematik und Lesen aus.

F2-4 Welche der beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems in Rügener Regionalen Schulen werden im Schuljahr 2017/18 umgesetzt?

Die im Rahmen der dargestellten Fragebogenuntersuchung ermittelten Angaben zum Unterrichts- bzw. Fördersystem in Rügener Regionalen Schulen deuten darauf hin, dass weiterhin Anstrengungen unternommen 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, wobei die eingesetzten Verfahren der formativen Evaluation nur teilweise diagnostischen Gütekriterien entsprechen. 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. 19 sowie Anhang, S. 86ff.) im Schuljahr 2017/18 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 in Mathematik noch immer eher selten statt, in Deutsch mittlerweile häufiger. Schülerinnen und Schüler mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen erhielten nur in der Hälfte der Fälle jeweils eine Deutsch- oder Mathematikförderung auf der Förderebene III.

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 = 4). Von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die an einer Regionalen Schule unterrichtet werden, 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 = 4), in der Rechtschreibung (N = 2) sowie im Lesen (N = 3) auf (vgl.

Abschnitt 3.2.1.2), eine zusätzliche Förderung in Mathematik bzw. in Deutsch erhält jedoch nur jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler. Somit muss angezweifelt werden, ob den tatsächlichen Förderbedarfen dieser Schülergruppe entsprochen wird. Insofern sollten hier 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 = 27 von 39 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 2017/18 sowie zum Leistungsstand am Ende des achten 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 und in der Rechtschreibung, insgesamt betrachtet, ein geringer Fördereffekt erzielt worden ($d_{\text{Mathematik}} = 0.10$; $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.10$). Es zeigte sich, dass nur 55.9 % (Mathematik) sowie 47.1% (Rechtschreibung) der Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in diesem Bereich im aktuellen Fördersystem verbessern konnten. Positiver gestaltet sich die Situation im Lesen, wo mit einem Fördereffekt von $d_{\text{Lesen}} = 0.53$, insgesamt betrachtet, sichtbare Lerneffekte erreicht wurden. So zeigten mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Fortschritte 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 28). 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 2017/18 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 siebten und achten 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 2017/18 ihr achttes Schulbesuchsjahr abgeschlossen haben. Um diese Situationen differenziert abbilden zu können, wurden im vorliegenden Bericht weniger Analysen auf Gruppenebene vorgenommen, sondern überwiegend 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 siebten 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. In den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung sind ebenfalls sichtbare Lernfortschritte zu erkennen, wenngleich auf einem niedrigeren Niveau. Das bedeutet, dass die bisherige Förderung im Bereich Lesen besonders effektiv war und die durchschnittliche Entwicklung in Mathematik und in der Rechtschreibung, über einen normalen/standardmäßigen Schulbesuchseffekt nicht hinausgingen. Korrespondierend dazu erreichen keine Schülerinnen und Schüler die Leistungsstandards der siebten Klassenstufe in Mathematik und im Rechtschreiben und nur eine oder einer der Jugendlichen im Lesen.

Für viele der Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen (Teilstudie 2) sind sichtbare Leistungssteigerungen über den Untersuchungszeitraum erkennbar (Mathematik: 55.9 %; Lesen: 68.6 %; Rechtschreibung: 47.1 %). Gleichzeitig ist, insbesondere in Mathematik und in der Rechtschreibung, bei einem relativ hohen Anteil von Jugendlichen eine rückläufige Leistungsentwicklung erkennbar (Mathematik: 29.4 %; Rechtschreibung: 29.4 %). Vor dem Hintergrund, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nicht die Leistungsstandards der jeweiligen Klassenstufe erreicht, ist auch für die Folgejahre 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 achten 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 angespannt zu haben. Dies zeigt sich an der verschlechterten mittleren Leistung der Gesamtgruppe ($T_{\text{Vorjahresbericht}} = 37$ vs. $T_{\text{aktuell}} = 34$). Während der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 40.0 %; aktuell: 18.0 %) gesunken ist, stieg der Anteil von Jugendlichen mit deutlichen Schwierigkeiten erkennbar (Vorjahresbericht: 48.6 %; aktuell: 69.2 %).

Im Bereich Mathematik deuten die aktuellen Daten auf eine leichte Verbesserung der Situation hin. So fällt der mittlere T-Wert etwas höher aus ($T_{\text{Vorjahresbericht}} = 35$ vs. $T_{\text{aktuell}} = 36$), auch im Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 25.7 %; aktuell: 12.8 %) sowie deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 51.4 %; aktuell: 66.7 %) zeigen sich Abweichungen.

Selbiges ist hinsichtlich des Lesens erkennbar. In diesem Bereich lagen die mittleren Leistungen im Vorjahresbericht mit $T_{\text{Vorjahresbericht}} = 36$ ebenfalls niedriger als aktuell ($T_{\text{aktuell}} = 38$). Zwar ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten gestiegen (Vorjahresbericht: 20.0 %; aktuell: 33.3 %), der Anteil von Jugendlichen mit deutlichen Schwierigkeiten (Vorjahresbericht: 54.3 %; aktuell: 41.0 %) ist hingegen gesunken.

Anzumerken bleibt jedoch an dieser Stelle, dass der Vergleich zum Vorjahresbericht (zum Ende des siebten Schulbesuchsjahres) dahingehend eingeschränkt wird, als dass sechs förderbedürftigen Jugendlichen mehr zur Untersuchungsgruppe dieses Berichtes gehören,

was einer Steigerung der Fallzahl um ca. 15 % bedeutet 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. 19 sowie Anhang, S. 86ff.). Vor diesem Hintergrund sollen Rückschlüsse auf die Qualität des Fördersystems gezogen sowie dessen Eignung für künftig zu entsprechenden Förderbedarfen 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 im Bereich Lesen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine intensive pädagogische Arbeit zurückzuführen sind. Der Zugang von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen zur Förderebene III im Bereich Deutsch hat sich verbessert. Keine Verbesserung der Situation ist im Bereich Mathematik sowie Rechtschreibung zu erkennen. Hier herrscht weiterhin Handlungsbedarf.

Um auch im Bereich Mathematik und Rechtschreibung weitere Fördererfolge zu erzielen und die Situation in den Bereichen Lesen 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 Lernverlaufsdagnostik) Förderung auf der Förderebene II, Schülerinnen und Schüler mit deutlichen Schulleistungsproblemen ($PR < 10$ in einem Verfahren der Lernverlaufsdagnostik) 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 ($PR < 10$). Gerade der *Zugang von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen und/oder niedrigen Mathematikleistungen ($PR < 10$) zur mathematischen Förderung auf Ebene III sollte verbessert werden*. Damit würde international üblichen Standards entsprochen werden. Dort gelten Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen als sonderpädagogisch förderbedürftig. 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 Fortbildungsangebote 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 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 2017/18 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 Literaturüberblick. *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: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d/language-de>. Zugriff am 12.08.2019.
- 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 12.08.2019.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013). *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 12.08.2019.
- 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. Zugriff am 12.08.2019.
- 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 „Rügener 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. Zugriff am 22.01.2018.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2013). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach drei Schuljahren*. Online verfügbar unter: 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. 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. 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. Zugriff am 22.01.2018.
- Voß, S., Sikora, S., Höcker, A., Blumenthal, Y., Mahlau, K. & Hartke, B. (2018). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach sieben Schulbesuchsjahren*. Online verfügbar unter: https://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP8_Inet. Zugriff am 22.01.2018.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)*. Hogrefe: Göttingen.
- Walter, J. (2013). *Verlaufsdiagnostik 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 achten Schulbesuchsjahres | 13 |
| Tabelle 3. Darstellung der Leistungsentwicklung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit über das achte Schulbesuchsjahr..... | 15 |
| Tabelle 4. Anzahl der erteilten Förderstunden für Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit auf den Förderebenen II und III | 16 |
| Tabelle 5. Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der Klasse 8 | 21 |
| Tabelle 6. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente | 23 |
| Tabelle 7. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen..... | 27 |
| Tabelle 8. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung..... | 28 |
| Tabelle 9. Darstellung der Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) | 29 |
| Tabelle 10. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)..... | 30 |
| Tabelle 11. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lesestörung (LS)..... | 32 |
| Tabelle 12. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit attestierter isolierter Rechtschreibstörung (RS) | 33 |
| Tabelle 13. Darstellung der Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf..... | 34 |
| Tabelle 14. Darstellung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten | 36 |
| Tabelle 15. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall..... | 37 |
| Tabelle 16. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall | 38 |
| Tabelle 17. Darstellung der Entwicklung im Bereich Verhalten (auf Basis des SDQ, Lehrerversion) von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall..... | 39 |
| Tabelle 18. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) im Einzelfall | 39 |
| Tabelle 19. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| Tabelle 20. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose Lesestörung (LS) im Einzelfall | 41 |
| Tabelle 21. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS) im Einzelfall | 42 |
| <i>Tabelle 22. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten im Einzelfall</i> | <i>43</i> |
| Tabelle 23. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule im Einzelfall..... | 43 |
| Tabelle 24. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit im Einzelfall. | 44 |
| Tabelle 25. Anzahl der erteilten Förderstunden für diagnostizierte Schülergruppen auf den Förderebenen II und III..... | 47 |
| Tabelle 26. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lernzeitverlängerungen während der Grundschulzeit..... | 52 |
| Tabelle 27. Absolute und relative Häufigkeiten von unterschiedlichen schulischen Problematiken in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit attestierten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen | 55 |
| Tabelle 28. 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..... | 58 |
| Tabelle 29. Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung..... | 85 |

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 6+ | Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (Götz, Lingel & Schneider, 2013) |
| 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

Marcel Daum

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
marcel.daum@uni-rostock.de

Ralph Furchner

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
ralph.furchner@uni-rostock.de

Toni Bauer

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
toni.bauer@uni-rostock.de

Johannes Hofmeister

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Universität Rostock
Johannes.hofmeister@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 29. 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 Teambesprechung. Gegenstand der Beratung sind die Lernentwicklung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers und bisher erfolgte Fördermaßnahmen, die Diskussion von Alternativen in der Förderung und ggf. die Teilnahme des Schülers am Förderunterricht des Sonderpädagogen (Förderebene III). Für die Schülerin bzw. den Schüler wird dann ein individueller Förderplan für die vernetzte pädagogische Arbeit in allen drei Förderebenen erstellt, der mindestens ein halbes Jahr gültig ist und bei Bedarf aktualisiert wird. In diesem Förderplan werden Ziele und Handlungserfordernisse der unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Förderung beschrieben.

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

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

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

6 Bewertung und Zensierung von Schülerleistungen

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

7 Qualifizierung der Lehrkräfte

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

8 Ressourcen

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

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

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

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

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

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

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

Die Aufgaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind insbesondere Folgende:

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

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

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

Stralsund, den 5. Juni 2015

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

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) | <p><u>zwingend:</u> ≥ 70</p> | <p>$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz</p> | <p>$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz</p> | <p>$10 \leq PR < 25$ keine deutliche IQ-Diskrepanz</p> | <p>Einzelfallentscheidung, bis zu zwei Klassenwiederholungen können vorkommen</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ leichter positiver Beeinflussbarkeit durch angemessene Hilfen ➤ trivialen Gründen wie lange Fehlzeiten oder mangelhafte Beschulung ➤ unkorrigierten Seh- oder Hörstörungen ➤ groben neurologischen Beeinträchtigungen ➤ späterem Erwerb der Störung aufgrund einer Erkrankung oder emotionalen Störung | <p>Lernschwäche kann in einzelnen oder in allen drei genannten Bereichen auftreten</p> | |
| Lernschwäche in schwerer Ausprägung (intensiver Präventionsbedarf, der innerhalb der pädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule in der Regel eine Kooperation mit Sonderpädagogen verlangt) | <p><u>zwingend:</u> ≥ 70</p> | <p>siehe Bemerkung</p> | <p>siehe Bemerkung</p> | <p>siehe Bemerkung</p> | <p>gegeben bei 0 bis 2 Klassenwiederholungen</p> | <p>siehe oben</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ eine umschriebene Störung schulischer Leistung ist ausgeschlossen ➤ die Leistungen liegen teilweise im Bereich $PR < 10$, teilweise im Bereich $10 \leq PR < 25$ | |

Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen

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

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

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

(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)