



Bodo Hartke, Stefan Blumenthal,
Yvonne Blumenthal, Toni Bauer, Marcel Daum,
Anja Kehm, Yannick Weber & Kathrin Mahlau

Zum Leistungs- und Entwicklungsstand von 2010 eingeschulerten Schüler*innen auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20

Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
2021

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung des Forschungsberichts	5
Gegenstand und Ziel der Studie	5
Bisheriger Forschungsstand.....	6
Untersuchungsmethodik und Angaben zum Verlauf.....	8
Hauptuntersuchungsergebnisse.....	9
Schlussfolgerungen	11
Ausführliche Fassung des Forschungsberichts	17
1 Einführung	17
1.1 Gegenstand und Ziel der Studie	17
1.2 Bisherige Untersuchungsergebnisse zum Leistungs- und Entwicklungsstand von 2010 eingeschulten Schüler*innen (SuS) auf Rügen und in Stralsund	19
1.2.1 Ergebnisse aus dem Grundschulbereich	19
1.2.2 Ergebnisse aus der Sekundarstufe I (Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen Rügen)	22
1.2.3 Ergebnisse weiterer Studien zur Wirksamkeit von gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne besonderen Förderbedarf in der Sekundarstufe I.....	27
1.3 Aufbau der Studie.....	29
2 Teilstudie 1: Zur schulischen Situation von Schüler*innen des Pilotjahrgangs des Rügener Inklusionsmodells und der ehemaligen Kontrollgruppe Stralsund nach neun bzw. zehn Schulbesuchsjahren.....	31
2.1 Methodik der Evaluation	31
2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen	31
2.1.2 Untersuchungsgruppen	32
2.1.3 Aufbau der Untersuchung und Angaben zur Datenauswertung	34
2.1.4 Erhebungsinstrumente	37
2.1.5 Angaben zum Untersuchungsverlauf.....	41
2.2 Ergebnisse	42
2.2.1 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die akademischen Leistungen	42
2.2.2 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die emotional-soziale Situation der Schüler*innen	44
2.2.3 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die sprachliche Situation der Schüler*innen.....	46
2.2.4 Vergleich von Gruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen am Ende der Grundschule nach 9 bzw. 10 Schulbesuchsjahren	47

2.2.5	Angaben zu schulischen Rahmenbedingungen in den untersuchten Regionen	56
3	Teilstudie 2: Beschreibung von Leistungs- und Entwicklungsprofilen ausgewählter Gruppen von 2010 eingeschulten Schülern*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach neun und teilweise zehn Schulbesuchsjahren	65
3.1	Quoten (sonder-)pädagogischer Förderbedarfe	66
3.1.1	Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten in Deutschland	66
3.1.2	Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten in Mecklenburg-Vorpommern	66
3.1.3	Prävalenzen von Lernstörungen	67
3.1.4	Quoten von Klassenwiederholungen	67
3.2	Methodik der Evaluation	68
3.2.1	Forschungsleitende Fragestellungen	68
3.2.2	Untersuchungsgruppen	68
3.2.3	Erhebungsinstrumente	71
3.2.4	Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung	73
3.3	Ergebnisse	74
3.3.1	Leistungs- und Entwicklungsprofile förderbedürftiger Schüler*innen auf der Insel Rügen	74
3.3.2	Leistungs- und Entwicklungsprofile förderbedürftiger Schüler*innen in der Hansestadt Stralsund	85
3.3.3	Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im neunten bzw. zehnten Schulbesuchsjahr auf Rügen	99
3.4	Vergleich der Befunde in den Regionen	104
3.4.1	Explorativer Vergleich der Zusammensetzung der größten förderbedürftigen Untergruppen (Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lese-Rechtschreibstörung) anhand der Schulleistungsstände einzelner Schüler*innen	104
3.4.2	Vergleichende Darstellung der Prävalenzen verschiedener Förderbedarfe zwischen den Regionen Rügen vs. Stralsund	105
4	Teilstudie 3: Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion	111
4.1	Methodik	111
4.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen	111
4.1.2	Untersuchungsdurchführung und -verlauf der Datenauswertung	112
4.2	Ergebnisse	112
4.2.1	Einstellung zur Inklusion	113
4.2.2	Regionsbezogene Einstellung zur Inklusion	115
4.2.3	Geschlechtsspezifische Einstellung zur Inklusion	116
4.2.4	Altersspezifische Einstellung zu Inklusion	117
4.2.5	Dauer der Berufszugehörigkeit und die Einstellung zur Inklusion	119

4.2.6	Bewertung der Förderstrukturen an der eigenen Schule	120
5	Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick	123
5.1	Zusammenfassung der Befunde	123
5.1.1	Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1	123
5.1.2	Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2	125
5.1.3	Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 3	130
5.2	Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick.....	131
5.2.1	Methodenkritische Aspekte.....	131
5.2.2	Zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der Fragestellungen.....	132
5.2.3	Fazit, Schlussfolgerungen und Ausblick	137
	Literatur	143
	Anhänge	151
Anhang 1:	Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen	151
Anhang 2:	Fragebögen zur Einschätzung der Systematik der Förderung	155
Anhang 3:	Kriterien zur Diagnosestellung gemäß Standards der Diagnostik in M-V	161
Anhang 4:	Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung.....	168
Anhang 5:	Fragenbogen zur Einstellung gegenüber der inklusiven Beschulung sowie der installierten Förderstrukturen.....	169
Anhang 6:	Ergebnisse der Lehrkräftebefragung.....	171

Kurzfassung des Forschungsberichts

Gegenstand und Ziel der Studie

Seit dem Schuljahr 2010/11 werden auf Rügen alle förderbedürftigen Schüler*innen mit Lern-, Sprach- und emotional-sozialen Entwicklungsschwierigkeiten präventiv und inklusiv beschult. Segregative und teilegregative Förderangebote wurden innerhalb eines Modellvorhabens durch präventive Hilfen und Gemeinsamen Unterricht (GU) ersetzt. Der seit 2010 stattgefundene Systemwechsel wird an zwei Fakten besonders deutlich:

- Mit dem Ende des Schuljahres 2020/21 werden fast alle in ihrer Lern-, Sprach- und emotional-sozialen Entwicklung auffälligen Schüler*innen ausschließlich in Rügener Grundschulen und Regionalen Schulen beschult und gefördert. Nur einige wenige, meist emotional-sozial auffällige Schüler*innen, werden noch temporär sonderbeschult (im Schuljahr 2019/20 insgesamt $N < 15$ bei 4652 Schüler*innen in den Klassen 1 – 10 auf Rügen).
- Alle Sonderpädagogen*innen arbeiten in Grundschulen und Regionalen Schulen und nicht mehr in Förderschulen bzw. -klassen. Genauso wie Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen sind sie in die Arbeit der allgemeinen Schulen integriert. Statt der Förderschule sind koordinierende und qualitätssichernde sonderpädagogische Organisationsformen notwendig, um eine bedarfsgerechte, fachlich angemessene sonderpädagogische schulische Versorgung der Schüler*innen zu gewährleisten.

Der skizzierte Systemwechsel wurde im Grundschulbereich von 2010 bis 2015 von einem Team der Universität Rostock wissenschaftlich begleitet. Ziele dieser Begleitung waren die Entwicklung eines präventiven und inklusiven Förderkonzepts, dessen Implementation durch Fortbildungen und die Evaluation der erzielten Veränderungen. Es entstand das Konzept „Rügener Inklusionsmodell (RIM)“ und das darauf aufbauende Praxisprojekt „Präventive Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“, dessen Evaluationsergebnisse (Voß, Blumenthal et al., 2016) und Inhalte (Hartke, 2017; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018; Diehl et al., 2020; Blumenthal et al., 2020) detailliert veröffentlicht wurden. Die durchgeführten Fortbildungen zur Implementation der Inhalte des RIM wurden replizierbar dokumentiert (Mahlau et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Das Praxisprojekt PISaR arbeitet seit 2015 ohne wissenschaftliche Begleitung im Grundschulbereich weiter, und wird dabei durch eine Lenkungsgruppe bestehend aus zwei Grundschulleiterinnen, der Leiterin einer Förderschule, drei Lehrkräften und einem Schulrat koordiniert.

Der Wechsel des Fördersystems in der Sekundarstufe I wurde durch eine Zielvereinbarung des Bildungsministeriums M-V mit dem Staatlichen Schulamt Greifswald und den Schulleitungen der Rügener Schulen 2015 eingeführt. Es wurde vereinbart, dass auch in der Sekundarstufe I zentrale Elemente des RIM bzw. der PISaR umgesetzt werden. Zwecks Monitoring dieser Vereinbarung erhob die Forschungsgruppe zum RIM an der Universität Rostock jährlich Daten über die stattfindende Förderung und die Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen in der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse wurden in Berichtsform festgehalten und auf der Internetseite der Forschungsgruppe veröffentlicht (Voß et al., 2015; Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019; Voß, Marten et al., 2016). Jede einzelne Schule erhielt außerdem jährlich eine Rückmeldung über die geleistete Förderung anhand von Fragebogenergebnissen und zur Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen auf Basis der erhobenen Schulleistungs- und Entwicklungsdaten.

Zur *abschließenden Einschätzung des Wechsels des Fördersystems* in der Grundschule und in Schulen der Sekundarstufe I auf Rügen wurden nach neun Schulbesuchsjahren 2019 (teilweise zehn Schulbesuchsjahren 2020) nicht nur Daten über die Entwicklung förderbedürftiger Schüler*innen auf Rügen, sondern auch über deren Mitschüler*innen und die Schüler*innen der bereits in der Grundschulzeit untersuchten Stralsunder Vergleichsgruppe erhoben. Mithilfe dieser Daten soll eingeschätzt werden

- wie sich die Quoten von (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in beiden Fördersystemen zwischen 2010 und 2020 entwickelten,
- wie die Leistungs-, die sprachliche sowie die emotional-soziale Entwicklung aller Schüler*innen auf Rügen nach langjähriger inklusiver Beschulung und in Stralsund unter herkömmlichen Bedingungen ausfällt,
- welche Fördermaßnahmen stattfanden und
- mit welcher Einstellung gegenüber schulischer Inklusion in beiden Regionen pädagogisch gearbeitet wird.

Bisheriger Forschungsstand

Das RIM und dessen Umsetzung in der PISA-R beruht auf einem in den USA erarbeiteten Förderansatz, der seit 40 Jahren im angelsächsischen Sprachraum erforscht wird, dem Response-to-Intervention-Ansatz (RTI-Ansatz). Dieser verbindet drei wissenschaftlich bewährte Fördererelemente: 1. Mehrebenenprävention, 2. datenbasierte Förderentscheidungen - formative Evaluation (progress monitoring) und 3. evidenz- bzw. wissenschaftsbasierte Praxis (vgl. Abbildung 1). Sowohl die einzelnen Elemente als auch deren Verbindung haben sich in der internationalen Forschung und Praxis bewährt (weitere Angaben siehe Abschnitt 1.1 im vorliegenden Bericht).

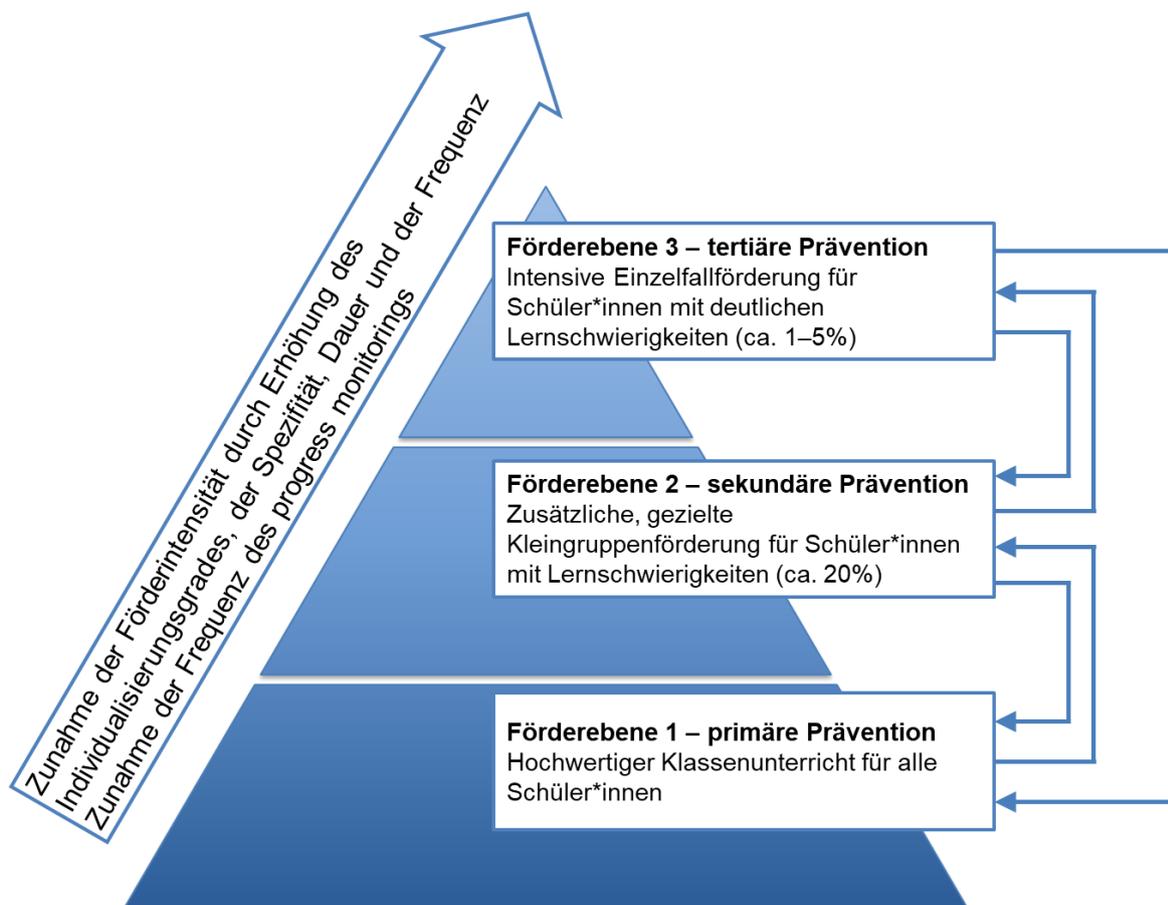


Abbildung 1. Pyramide der im RTI-Ansatz vorgesehenen präventiven Förderebenen bezogen auf Lernschwierigkeiten (Blumenthal et al., 2014).

*Erläuterungen: Die Pfeile kennzeichnen mögliche Förderebenenzuweisungen auf Basis der Ergebnisse von formativer Evaluation (progress monitoring). Auf jeder Förderebene werden wissenschaftlich bewährte Förderkonzepte und Materialien verwendet. Die Prozentsätze in Klammern geben an, wie hoch erfahrungsgemäß der Anteil der Schüler*innen ist, die auf der jeweiligen Förderebenen Unterstützung erhalten. Die gleiche Struktur hat sich bei emotional-sozialen und sprachlichen Entwicklungsschwierigkeiten bewährt.*

Das RIM bzw. die PISaR ist der erste umfassende Versuch der Anwendung von Mehrebenenprävention, datenbasierten Förderentscheidungen – formativer Evaluation und evidenz- bzw. wissenschaftsbasierter Praxis im deutschsprachigen Raum. Die *Vergleichsgruppenuntersuchung RIM/PISaR – Stralsunder Fördersystem in vierten Grundschulklassen* brachte folgende Hauptergebnisse:

- Die gemittelten Schulleistungen beider Gesamtgruppen – aller Viertklässler*innen Rügens und Stralsunds entsprechen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik deutschlandweiten Leistungsanforderungen.
- Die Rügener Gesamtgruppe aller Viertklässler*innen zeigt günstigere Werte in der emotional-sozialen Entwicklung, gleiches gilt tendenziell für in der emotional-sozialen Entwicklung stark förderbedürftige Rügener Schüler*innen.
- Schüler*innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten der Rügener Kohorte zeigten nach vier Schulbesuchsjahren signifikant höhere Schulleistungen als deren Stralsunder „statistische Zwillinge“ mit gleicher Lernausgangslage in der ersten Klasse.
- In beiden Regionen sind gleichwertige Fördererfolge in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung allgemein und bezogen auf Schüler*innen mit einem deutlichen sprachlichen Förderbedarf zu verzeichnen.
- Die Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen weisen in beiden Regionen komplexe Förderbedarfe auf, meist gilt es, mehrere Bereiche zu fördern (z. B. Rechnen, Rechtschreiben sowie emotional-soziale Entwicklung oder Lesen, Sprache und soziale Integration).
- Die Häufigkeit von förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung unterscheiden sich zum Ende der Grundschulzeit signifikant: 3.8 % Rügen versus 12.3 % Stralsund.
- Die Rügener Lehrkräfte akzeptieren und praktizieren die von der wissenschaftlichen Begleitung innerhalb des RIM ausgewiesenen Konzeptelemente: Mehrebenenprävention, datengeleitete Förderentscheidungen – formative Evaluation, wissenschaftlich basierte Materialauswahl, Kooperation von Grund- und Sonderschullehrkräften und weisen zu mehr als 80 % eine positive Einstellung gegenüber Inklusion auf (Voß et al., 2015; Voß, Blumenthal et al., 2016).

Da die hier beschriebenen positiven Effekte des RIM/der PISaR unter den Bedingungen einer wissenschaftlichen Begleitung einschließlich umfassender Fortbildungen erzielt wurden, ist die Frage nach der Wirksamkeit einer Förderung in der Sekundarstufe I in Anlehnung an die positiv evaluierten Förderelemente des Grundschulprojekts – verbrieft durch eine Zielvereinbarung, aber ohne inhaltliche wissenschaftliche Begleitung – offen. In den bisherigen Nachuntersuchungen zum Rügener Modellvorhaben zwischen 2015 und 2018 in Hinblick auf die Entwicklung der förderbedürftigen Rügener Schüler*innen in der Sekundarstufe I zeigte sich:

- Die Förderbedarfe treten weiterhin mehrheitlich in mehreren Förderbereichen gleichzeitig auf, meist sind neben spezifischen Lernschwierigkeiten auch emotional-soziale Schwierigkeiten zu beobachten.
- In der fünften bis achten Klasse zeigen sich bei förderbedürftigen Schüler*innen wünschenswerte Leistungssteigerungen (Effektstärke höher als $d = 0.4$) im Bereich Rechtschreiben, im Bereich Lesen wünschenswerte und normale Schulbesuchseffekte (Effektstärke d zwischen 0.2 und 0.4), im Bereich Mathematik ab Klasse 7 nur geringe Effekte (Effektstärke $d < 0.2$).
- Die Leistungsstände von Schüler*innen mit Lernzeitverlängerungen (Klassenwiederholungen) innerhalb der Grundschulzeit sind in der Sekundarstufe I weiterhin schwach und entsprechen nicht den Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe.
- Die Leistungsstände der förderbedürftigen Schüler*innen streuen in allen untersuchten Bereichen stark, neben sehr schwachen Leistungen kommen zumindest ausreichende und

bessere Leistungen vor. Die Mittelwerte der Gruppe der förderbedürftigen Schüler*innen liegen im unterdurchschnittlichen bis weit unterdurchschnittlichen Bereich.

- Statt eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sind häufiger Teilleistungsstörungen zu beobachten.
- Fragebogenergebnisse zur Umsetzung der laut Zielvereinbarung beschlossenen Förderelemente deuten auf unterschiedlich starke Anstrengungen an einzelnen Schulen in der Sekundarstufe I hin, ein Unterstützungssystem für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen aufzubauen. So finden Teambesprechungen und formative Evaluationen an vielen Schulen nur halbjährlich statt, wobei qualitative Mängel bei der formativen Evaluation vorkommen und Schüler*innen trotz eines vorhandenen Förderbedarfs keine Unterstützung erhalten (Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019; Voß, Marten et al., 2016).

Untersuchungsmethodik und Angaben zum Verlauf

Um Informationen über Leistungs- und Entwicklungsstände der 2010 eingeschulten Rügener und Stralsunder Schüler*innen (Gesamtgruppen) und der darin enthaltenen Untergruppen förderbedürftiger Schüler*innen zu erhalten, wurden umfassende Datenerhebungen mit bundesweit normierten Schulleistungstests, einem Wortschatztest, Schülerfragebögen zur emotional-sozialen Situation und dem Erleben von Inklusion sowie mit Soziogrammfragen vorgenommen. Die Lehrkräfte beider Regionen wurden um die Beantwortung von Fragen zu Förderbedingungen und von Einstellungsfragen zur inklusiven Beschulung gebeten.

Die Datenanalysen beziehen sich auf die Gesamtgruppen aller Schüler*innen im 9. Schulbesuchsjahr und darin enthaltene Gruppen von förderbedürftigen Schüler*innen, jeweils beschreibend als auch vergleichend Rügen versus Stralsund. Neben vergleichenden Analysedaten werden die Daten einzelner Schüler*innen der Rügener Gruppe förderbedürftiger Schüler*innen geordnet nach ihren Diagnosen des Zentraldienstes für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS) des Staatlichen Schulamtes Greifswald (SSA Gw) und deren Lernfortschritte in Bezug zum Vorjahr betrachtet. Die bisherigen Diagnosen werden anhand der aktuellen Daten und einschlägiger Diagnosekriterien geprüft.

Zum Ende des Schuljahres 2018/19 wurden auf der Insel Rügen N = 368 Schüler*innen und in der Hansestadt Stralsund N = 316 an den teilnehmenden Schulen registriert und getestet bzw. befragt, für die auch Daten zum Ende der Grundschulzeit (Schuljahr 2013/14) vorlagen. In die Untersuchung waren 27 Klassen an 11 Schulen/ Einrichtungen auf Rügen und 34 Klassen an 10 Schulen in Stralsund einbezogen. Das Geschlechterverhältnis in beiden Regionen ist mit 50.4 % Jungen zu 49.6 % Mädchen (Rügen) bzw. 49.8 % Jungen zu 50.2 % Mädchen (Stralsund) ähnlich und als ausgeglichen anzusehen. Das durchschnittliche Alter ist mit 15;6 Jahren auf Rügen und 15;5 Jahren in Stralsund fast gleich. Eine hohe, gleich verteilte Anzahl an Datenausfällen innerhalb der Gruppen förderbedürftiger Schüler*innen Rügens und Stralsunds (z. B. aufgrund von Wegzügen, mangelnder Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie) führt bei einigen Analysen zu geringen Gruppengrößen. Zur Befragung der Lehrkräfte zu Rahmenbedingungen der Förderung förderbedürftiger Schüler*innen wurden auf Rügen insgesamt 180 Fragebögen an 11 Schulen verschickt. 49 Fragebögen wurden von den 11 Schulen zurückgesandt. In Stralsund wurden 154 Fragebögen an 13 Schulen geschickt. 12 Schulen sendeten insgesamt 70 Fragebögen zurück.

In Tabelle 1 sind Angaben zu den innerhalb der Untersuchung eingesetzten schüler*innenbezogenen Erhebungsinstrumenten zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1. Übersicht über die eingesetzten Testverfahren

Bereich	Ende Klasse 4	Ende Klasse 9
Lesen	WLLP-R	SLS 2-9
Rechtschreibung	DERET 3-4+	HSP 5-10 B
Mathematik	DEMAT 4	DEMAT 9 und BADYS 5-8+
Kognition	CFT 20-R	CFT 20-R
Sprache	Wortschatztest des CFT 20-R	Wortschatztest des CFT 20-R
Emotional-soziale Entwicklung	SDQ	SDQ
	FEES 3-4	PIQ
	Soziometr. Befragung	Soziometr. Befragung

Erläuterungen: WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für 4. Klassen (Gölitz et al., 2006); Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (DEMAT 9, Schmidt et al., 2012); BADYS 5-8+ – Bamberger Dyskalkuliediagnostik auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse (Merdian et al., 2015); CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); FEES 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003); PIQ – Perception of Inclusion Questionnaire (Venetz et al., 2015); soziometr. Befragung – soziometrische Befragung der Schüler*innen anhand des soziometrischen Fragebogens von Marten und Blumenthal (2014).

Alle Pädagog*innen der Regionen Rügen und Stralsund, die mit einbezogenen Klassen arbeiteten, wurden am Ende des Schuljahres 2019/20 hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Inklusion befragt. Die Erhebung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens über die Plattform „Evasys“ durchgeführt. Es gelang Rückmeldungen von 85 Lehrkräften einzuholen. Von 82 Lehrkräften mit Geschlechtsangabe sind 67.1 % weiblich (N = 55) und 32.9 % männlich (N = 27). 37.7 % der Befragten unterrichten auf Rügen und 62.3 % in Stralsund. Von den Befragten sind 41.5 % jünger als 46 Jahre.

Hauptuntersuchungsergebnisse

Es liegen zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor, die für nachhaltige positive Effekte des RIM/der PISaR für Rügener Schüler*innen nach neun Schulbesuchsjahren sprechen. Negative Effekte wurden nicht beobachtet. Als Hauptergebnisse sind anzusehen:

Entwicklung der Häufigkeiten besonderen Förderbedarfs (vgl. Kapitel 3 des vorliegenden Berichtes)

- Die Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarfen laut Diagnosen des ZDS des Staatlichen Schulamtes Greifswald in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung als auch weiteren Förderschwerpunkten sind auf Rügen nach 10 Jahren Prävention und Inklusion sehr gering: Lernen 1.5 %, Sprache 0,1 %, emotional-soziale Entwicklung 1.4 %, sonstige 0.6 %; sonderpädagogischer Förderbedarf gesamt 3.5 %. Die Stralsunder Vergleichswerte fallen deutlich höher aus: Lernen 2.7 %, Sprache 1.0 %, emotional-soziale Entwicklung 3.3 %, sonstige 1.8 %, sonderpädagogischer Förderbedarf gesamt 8.8 %. Gleiches gilt für landesweite Vergleichswerte: Lernen 3.7 %, Sprache 0.6 %, emotional-soziale Entwicklung 2.0 %, sonstige 2.9 %, sonderpädagogischer Förderbedarf gesamt 9.2 %. Die Häufigkeiten von deutlichen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind auf Rügen seit 2010 von 10.5 % auf 6.9 % zurückgegangen, während sie im gleichen Zeitraum in Stralsund um den Wert 10% schwanken und im Schuljahr 2019/20 bei 9.7 % liegen. In beiden Regionen werden seit dem Schuljahr 2012/13 deutliche Förderbedarfe im Bereich Rechnen erfasst (Rügen 2019/20: 2.9%, Stralsund 2019/20: 1.8 %), deren Häufigkeiten sich erst langsam einem realistischen Wertebereich (laut einschlägiger Fachliteratur 5 % - 8 %) annähern.

Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen regionalen Häufigkeiten von besonderen Förderbedarfen sind entscheidend für das Verstehen der weiteren mitgeteilten Ergebnisse. Die geringe Häufigkeit besonderer Förderbedarfe auf Rügen muss insbesondere bei der Betrachtung der Ergebnisse zu Leistungs- und Entwicklungsständen förderbedürftigen Schüler*innen der Regionen Rügen und Stralsund berücksichtigt werden. Denn bei bspw. gleichen Leistungs- und Entwicklungsständen in zwei Gruppen förderbedürftiger Schüler*innen, ist bei deutlich unterschiedlichen regionalen Häufigkeiten dennoch ein entscheidender qualitativer Unterschied zwischen den Regionen vorhanden: Die in gleicher Weise geringen Leistungs- und Entwicklungsstände der förderbedürftigen Schüler*innen betreffen in der einen Region deutlich weniger Schüler*innen. Genau dieses Bild zeigt sich in den Messwerten der Rügener und Stralsunder Gruppen förderbedürftiger Schüler*innen (s. u.).

Die Parameter von Gesamtgruppen werden hingegen erfahrungsgemäß durch die Werte im unteren Leistungsbereich (unteres Quartil) nicht entscheidend beeinflusst, da die arithmetischen Mittelwerte stärker durch die Werte der beiden mittleren und des oberen Quartils der Verteilung der Werte geprägt sind. Deshalb führen leicht günstigere oder leicht ungünstigere Leistungs- und Entwicklungsstände im unteren Leistungsbereich bei gleichen Werten in den mittleren und dem oberen Quartil meist nicht zu signifikanten Unterschieden zwischen Gesamtgruppen. Dennoch sprechen gleiche Gesamtgruppenwerte bei niedrigeren Häufigkeiten von förderbedürftigen Schüler*innen für das Fördersystem mit den niedrigeren Förderbedarfsquoten, da die unauffälligen Gruppenmittelwerte belegen, dass für die nicht förderbedürftigen Schüler*innen keine Nachteile bestehen. Genau diese Datenlage ist in dieser Studie vorhanden. Im Einzelnen wurden die folgenden Befunde ermittelt:

Gesamtgruppen (vgl. Kapitel 2 des vorliegenden Berichtes)

- Die gemittelten Schulleistungen der Rügener und Stralsunder Gesamtgruppen unterscheiden sich nach neun Schulbesuchsjahren unter Kontrolle der Lernausgangslagen nicht.
- Die gemittelten Kennwerte der emotional-sozialen Situation der Gesamtgruppen sind in beiden Regionen durchgängig unauffällig und unterscheiden sich nicht bedeutsam.
- In beiden Gesamtgruppen sind unter Berücksichtigung der Lernausgangslage gemittelte Werte, die für durchschnittlich entwickelte Wortschätze sprechen, keine Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten.

Förderbedürftige Schüler*innen (vgl. Kapitel 2 und 3 des vorliegenden Berichtes)

- In Hinblick auf die förderbedürftigen Rügener und Stralsunder Schüler*innen bestehen keine bedeutsamen Schulleistungsunterschiede in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik.
- Die förderbedürftigen Schüler*innen auf Rügen erreichen im Mittelwert in den Bereichen Lesen (T-Wert 43) und Rechtschreiben (T-Wert 43) als auch Mathematik (T-Wert 39) Testergebnisse, die dafürsprechen, dass sie die Regionale Schule mehrheitlich erfolgreich abschließen werden. Das gleiche Ergebnis ergibt sich für die förderbedürftigen Stralsunder Schüler*innen für die Bereiche Rechtschreiben (T-Wert 39) und Mathematik (T-Wert 42). Nur der gemittelte Wert für den Bereich Lesen (T-Wert 35) ist weit unterdurchschnittlich.
- Zwischen förderbedürftigen Schüler*innengruppen aus Rügen und Stralsund zeigen sich auch in den Parametern der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung über sämtliche vorgenommene Analysen hinweg keine Unterschiede.
- Eine zusammenfassende Betrachtung der beschreibenden Einzelfalldaten beider Regionen bestätigen die ermittelten Gruppenergebnisse. Zudem wird erneut sichtbar, dass die meisten förderbedürftigen Schüler*innen in zumindest drei Bereichen Unterstützung brauchen (bspw. Rechnen, Rechtschreibung und soziale Integration).

Förderbedingungen und Einstellung der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2 und 4 des vorliegenden Berichtes)

- Rügener Lehrkräfte berichten in Fragebögen über individuelle Förderung über 21 Jugendliche, die auf der Förderebene II, und 32 Jugendliche, die auf der Förderebene III gefördert werden. Trotz nicht vorhandener Angaben zur Mehrebenenprävention in Stralsund berichten Lehrkräfte beider Regionen über Förderstunden, die parallel zum Klassenunterricht stattfinden, als auch über Kleingruppen- und Einzelförderung.
- Die Einstellung gegenüber schulischer Integration bei Lehrer*innen Regionaler Schulen ist in beiden Regionen mehrheitlich negativ. Hier zeigt sich ein Unterschied gegenüber den Befragungsergebnissen im Grundschulbereich nach vier Jahren inklusiver Beschulung (s. oben und Voß, Blumenthal et al., 2016). Gut zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe I (67.1 %) sind der Ansicht, dass förderbedürftige Schüler*innen in einer inklusiven Schule nicht adäquat gefördert werden. 62.4 % der Befragten möchten nicht, dass Regelschullehrkräfte dazu verpflichtet werden, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten, 89.4 % sehen die Gefahr, dass begabte Schüler*innen nicht angemessen gefördert werden, da die weniger begabten die komplette Aufmerksamkeit der Regelschullehrkräfte beanspruchen. Zwar zeigen Rügener Lehrkräfte insgesamt betrachtet eine etwas positivere Einstellung gegenüber Inklusion (genauso wie jüngere und weibliche Lehrkräfte in beiden Regionen) als die Stralsunder, aber dennoch überwiegt in beiden Regionen die Skepsis gegenüber Inklusion.

Schlussfolgerungen

Die einschneidenden Schulreformen pro Prävention und Inklusion auf der Insel Rügen führen auch nach neun Schulbesuchsjahren zu deutlichen Vorteilen für förderbedürftige Schüler*innen und zu keinerlei Nachteilen für nicht förderbedürftige Schüler*innen. Sowohl die deutlich geringere Wahrscheinlichkeit gravierende schulische Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu entwickeln als auch die konsequente wohnortsnahe inklusive Förderung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sind als Vorteile des RIM/der PISaR hervorzuheben. Rügener Schüler*innen *mit* Unterstützungsbedarf und ihre Eltern können davon ausgehen, dass in der Nähe ihres Wohnorts ein fachlich angemessenes, an die Bedürfnisse des Kindes bzw. der*des Jugendlichen anpassungsfähiges, zugängliches inklusives Beschulungsangebot vorzufinden ist. Rügener Schüler*innen *ohne* Unterstützungsbedarf erreichen gleichhohe Schulleistungen wie in der leistungsstarken Vergleichsregion Stralsund (Voß, Blumenthal et al., 2016). Mögliche elterliche Sorgen in Hinblick auf ein Absinken des Leistungsniveaus durch das RIM/die PISaR erweisen sich als nicht stichhaltig. Durch das RIM/die PISaR wird die allgemeine Leistungsfähigkeit des allgemeinen Schulsystems nicht gemindert, sondern durch ein leistungsfähiges, pädagogisch hochwertiges präventives und inklusives Fördersystem für benachteiligte, unterstützungsbedürftige Kinder und Jugendliche ergänzt. Diese auf Rügen ermittelten Ergebnisse werden durch bisherige Forschungsstände zur Wirksamkeit des RTI-Ansatzes und von Gemeinsamen Unterricht gestützt (vgl. Kapitel 0 des vorliegenden Berichts). Zieht man Ergebnisse zur beruflichen Eingliederung von segregativ und integrativ beschulten förderbedürftigen Schüler*innen bei einer Gesamteinschätzung heran, so sprechen diese für eine inklusive Beschulung in der Sekundarstufe I und damit für das Rügener Modell. Untersuchungen von Ginnold (2008) und Eckhart et al., (2011) zeigen, dass die Übergangswege im beruflichen Ausbildungsbereich von inklusiv beschulten Schüler*innen mit deutlichen Lernschwierigkeiten kürzer, ökonomischer und zielführender sind (weniger Übergangsmaßnahmen bzw. Zwischenlösungen, häufigere betriebliche Ausbildungen, besserer schulischer Status im Rahmen der Übergangsphase).

Das RIM und dessen Umsetzung in der PISaR belegen, dass eine präventive und inklusive Förderung an allgemeinen Schulen kompatibel zu den dort historisch gewachsenen und rechtlich abgesicherten Strukturen und praktizierten pädagogischen Methoden sowie Bildungsstandards gestaltet werden kann.

Die Erfolge des RIM/der PISaR beruhen auf den Förderelementen

- Mehrebenenprävention,
- wissenschaftsbasierte Unterrichts- und Fördermaterialien,
- formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdiagnostik),
- gezielte Arbeitsteilung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen*innen
- Teamarbeit

und deren systematischer Verbindung in der Praxis. Im Grundschulbereich tragen weitere fachlich bewährte und durch wissenschaftliche Fortbildungen eingeführte Elemente zum Erfolg der pädagogischen Arbeit bei:

- Verwendung von diagnostischen Verfahren zur Früherkennung von Förderbedarf,
- eine systematische Lese- und Rechtschreibförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung entsprechen,
- ein kompetenzorientiertes Vermittlungskonzept für Mathematik, das Vorteile für alle und schulisch gefährdete Schüler*innen beinhaltet,
- eine systematische, unterrichts- und förderunterrichtsintegrierte Sprachförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die sich in der sprachheilpädagogischen Forschung bewährt haben,
- eine kognitions- und entwicklungspsychologisch orientierte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen mit Elementen wie einem professionellen Classroom Management, einem sozial integrativen Lehr*innenverhalten, sozialer Lernprogramme in der Klasse, gezielter Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten und gezielter Einzelfallhilfen durch Sonderpädagog*innen.

Das Zusammenwirken und die Qualität der Konzeptelemente wird durch die Arbeit der Lenkungsgruppe der PISaR gesichert.

Der Vergleich der auf Rügen erzielten Ergebnisse mit internationalen Erkenntnissen über die Arbeit mit den Förderelementen Mehrebenenprävention und formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdiagnostik) nebst dem Einsatz von wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien zeigt auf, dass sich die Erfolge der pädagogischen Arbeit auf Rügen vorwiegend auf die Förderung unterstützungsbedürftiger Schüler*innen beziehen. Eine allgemeine Verbesserung des Leistungsniveaus – erkennbar an deutlich gesteigerten Mittelwerten der Rügener Gesamtgruppe – ist nicht zu beobachten. Gründe hierfür liegen vermutlich in den bereits sehr hohen Standards innerhalb der schulischen Arbeit im deutschsprachigen Raum, in dem die Wissenschaftlichkeit der Lehrer*innenbildung und ausgereifte wissenschaftsbasierte Unterrichtsmaterialien seit langem Merkmale des Schulsystems sind. So liegen die Werte deutscher Schüler*innen in den PISA-Ergebnissen (Mathematik, Leseverständnis, Naturwissenschaften) der letzten Untersuchungsjahre klar oberhalb des OECD-Durchschnitts. Deutliche Leistungssteigerungen an allgemeinen Schulen sind auf einem bereits bestehenden hohen Leistungsniveau schwierig zu erzielen. Gerade die Region Stralsund ist laut einer Auswertung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA-Ergebnisse, s. Voß et al., 2015) eine traditionell schulisch leistungsstarke Region, mit eher besseren VERA-Ergebnissen als in der Region Rügen und anderen Regionen in M-V. Diese Überlegung wird durch eine Betrachtung sozioökonomischer Daten beider Regionen gestützt. Sowohl Eltern mit einem hohen Ausbildungsniveau als auch Eltern mit einem hohen Einkommen – beides Faktoren mit einem hohen positiven Einfluss auf Schulleistungen und Entwicklungsstände – kommen in Stralsund signifikant häufiger vor als auf Rügen. Auf Rügen dominieren Elterngruppen mit einem mittleren beruflichen Ausbildungsniveau und mittleren Einkommen die sozioökonomische Situation. Niedrige Ausbildungs- und Einkommensniveaus kommen in beiden Regionen gleich häufig vor (Voß et al., 2015, S. 30). Da die traditionelle Lösung für gravierende schulische Schwierigkeiten im deutschsprachigen Raum vor allem die Umschulung in Sonderklassen und Sonderschulen war (und ist), mangelt es an allgemeinen Schulen eher an qualitativ hochwertigen wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien und deren

fachlich angemessener Anwendung für Schüler*innen mit deutlichen Schulschwierigkeiten, als an wissenschaftsbasierten Materialien für den Unterricht mit allen Schüler*innen. Insofern ist ein besonderer Nutzen durch die wissenschaftlich basierte Auswahl an Förderkonzepten und –materialien innerhalb des RIM/der PISaR für förderbedürftige Schüler*innen fachlich nachvollziehbar. Das Förderelement formative Evaluation bzw. Lernverlaufsdagnostik dient innerhalb der Rügener Schulen vor allem als angemessene Hilfe zur Förderebenenzuweisung bei besonderem Förderbedarf. Dessen besonderer Nutzen für förderbedürftige Schüler*innen ist also auch hoch wahrscheinlich, denn die Förderstruktur Mehrebenenprävention zielt ebenfalls auf Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf ab.

Ein Vergleich der Fördersysteme in der Grundschule versus desjenigen in der Sekundarstufe I innerhalb des RIM bzw. der PISaR fällt zugunsten des Grundschulfördersystems aus. Die Befragungsergebnisse der Lehrkräfte der Sekundarstufe I sprechen gegen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den Hauptintentionen der Zielvereinbarungen pro Inklusion – bzw. pro Aufbau eines schulischen Fördersystems in der Sekundarstufe I in Anlehnung an das Grundschulkonzept. Bereits in den Berichten zu der Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen und deren Förderung in den Schuljahren fünf bis acht (Voß, Marten et al., 2016; Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019) wird deutlich, dass förderbedürftige Schüler*innen nicht in allen Schulen entsprechend ihrer Förderbedarfe gefördert wurden. Insbesondere in Hinblick auf eine mangelnde Versorgung der Förderebene II mit Förderstunden finden sich auch in den Befragungsergebnissen zur Förderung im neunten Schulbesuchsjahr mehrere Hinweise. Zudem ist festzuhalten, dass die mit Förderaufgaben betrauten Sekundarschullehrkräfte nicht gezielt auf diese Aufgaben vorbereitet wurden und evaluierte Förderkonzepte und Verfahren der Verlaufsdagnostik für Fünft- bis Neuntklässler teilweise erst noch entwickelt werden müssen. Umso erfreulicher ist es, dass die förderbedürftigen Schüler*innen des RIM-Projektjahrganges insgesamt betrachtet ein respektables schulisches Leistungsniveau nach neun Schulbesuchsjahren erreicht haben, was sich auch durch die Kontinuität der schulischen Unterstützung bei besonderem Förderbedarf erklären lässt. Dennoch sollte das Rügener Fördersystem innerhalb der Sekundarstufe I noch nicht als „ausgereift“ gelten. Eine Verbesserung der Versorgung der Förderebene II (sekundäre Prävention) mit Förderstunden und deren Sicherstellung an allen Regionalen Schulen, eine verbesserte Nutzung von Verfahren der Lernverlaufsdagnostik für die Förderebenenzuweisung, Fortbildungen für Lehrkräfte entsprechend ihrer Aufgaben im Fördersystem der Sekundarstufe I als auch in Hinblick auf Grundfragen von schulischer Prävention und Inklusion einschließlich von Einstellungsfragen sind als Ansatzpunkte für eine weitere Qualitätsentwicklung anzusehen.

In Anbetracht der Erfahrungen mit präventiven und inklusiven Hilfen im Anschluss an den RTI-Ansatz innerhalb des RIM/der PISaR lässt sich der Forschungsstand hierzu wie folgt zusammenfassen:

1. Fachlich hoch elaborierte RTI-Strukturen lassen sich in deutschsprachigen Grundschulen mithilfe von Fortbildungen zugunsten von schulischer Prävention und Inklusion implementieren (Mahlau et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Entsprechende Unterrichts- und Förderkonzepte, -materialien und diagnostische Verfahren liegen für die Grundschulzeit vor (Hartke, 2017; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018; Blumenthal et al., 2020; Diehl et al., 2020).
2. In einer Region mit funktionierenden, wirksamen RTI-Strukturen in Grundschulen gelingt in den sich anschließenden Klassen der Sekundarstufe I eine gemeinsame Beschulung von förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in Orientierung an RTI-Strukturen aufgrund von entsprechenden Zielvereinbarungen innerhalb des Schulsystems. Hierbei kommen qualitative Mängel vor, die vermutlich durch eine wissenschaftlich begleitete Konzepterarbeitung und inhaltlich entsprechende Fortbildungen deutlich gemindert werden können.
3. Mithilfe des RTI-Ansatzes ist eine inklusive Beschulung von förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung über die gesamte Schulzeit möglich. Hierbei werden Kriterien im Sinne der

Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen erfüllt: Wohnortnahe Beschulung für alle Kinder (availability und accessibility), Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) Fördersystems.

4. Die Häufigkeiten von entwicklungsabhängigen (sonder-)pädagogischen Förderbedarf fallen durch die Implementation des RTI-Ansatzes in der Grundschule deutlich geringer als in anderen Regionen aus. Durch die Implementation des RTI-Ansatzes sinkt für die beteiligten Schüler*innen innerhalb der Grundschulzeit die Wahrscheinlichkeit einen gravierenden (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache zu entwickeln deutlich. Dieser Präventionseffekt bezieht vermutlich auch den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit ein, da vermutlich Schüler*innen aus dem Grenzbereich zur geistigen Behinderung durch präventive Hilfen stattdessen zu Schüler*innen mit einem attestierten Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden. Der attestierte Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen nimmt insgesamt gesehen, aber quantitativ dennoch ab, da insgesamt wesentlich mehr in ihrem Schulerfolg gefährdete Schüler*innen unter RTI-Bedingungen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen ausbilden.

Belege für den vermuteten starken Präventionseffekt, der sogar die Häufigkeit der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mindert, liegen durch die deutliche Abnahme von sonderpädagogischen Förderbedarf auf Rügen insgesamt, im Förderschwerpunkt Lernen und im Bereich sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe vor. Die geringe Rügenger Häufigkeit von 0.6 % sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe ist ohne eine Abnahme der Häufigkeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zu erklären. Der postulierte, Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarf mindernde, starke Präventionseffekt in der Grundschule ist bei sich anschließenden präventiven und inklusiven Förderanstrengungen in der Sekundarstufe I in Anlehnung an RTI-Strukturen nachhaltig.

5. Im Vergleich zur Beschulung in Förderklassen und Förderschulen sind mithilfe der Konzeptelemente Mehrebenenprävention, formative Evaluation – Lernverlaufsdiagnostik und wissenschaftsbasierte Unterrichts-, Förderkonzepte sowie Materialien signifikante positive Effekte im Förderschwerpunkt Lernen zu erzielen. Die wenigen Schüler*innen, die trotz des Einflusses der Förderung im RTI-Modell gravierende Lernschwierigkeiten entwickeln, zeigen nach vier Schulbesuchsjahren deutlich bessere Schulleistungen als traditionell geförderte Schüler*innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Dieser Vorsprung schwindet im Verlauf der Sekundarstufe etwas, wobei die Fördermöglichkeiten in der Sekundarstufe I bisher noch nicht voll ausgeschöpft wurden.
6. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sind bezogen auf die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen gleiche bis positive Effekte im Vergleich zu segregativen Fördersystemen zu erwarten. In einigen wenigen Ausnahmefällen erweisen sich zeitlich befristete Sonderbeschulungen bei einem Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung als hilfreich.
7. Die Effekte im Förderschwerpunkt Sprache sind bezogen auf die sprachliche Entwicklung, die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen im Vergleich zu früheren Beschulungsformen gleich.
8. Innerhalb der Sekundarstufe I wurde das Potenzial des RTI-Ansatzes noch nicht ausgeschöpft. Hierzu wäre eine gezielte Konzeptentwicklung zumindest für die ersten Schuljahre der Sekundarstufe I notwendig. Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit sollte systematisch vorhandene Unterrichts- und Förderkonzepte, Fördermaterialien und Verfahren der Verlaufsdiagnostik als auch Screeningverfahren in Hinblick auf ihre Eignung für ihren Einsatz

innerhalb von RTI-Strukturen in der Sekundarstufe I prüfen, und fehlende Konzeptelemente, Materialien und Verfahren erarbeiten und evaluieren.

Die nach neun Schulbesuchsjahren auf Rügen ermittelten Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Rügener Konzepts und damit von RTI-Strukturen im deutschsprachigen Raum sprechen für deren schulpädagogische Wirksamkeit sowohl unter Berücksichtigung von üblichen Kriterien zur Einschätzung von Schulpädagogik – der Leistungs- und Entwicklungsstände aller Schüler*innen – als auch inklusionspädagogischen Kriterien wie Zugänglichkeit (accessibility), Erreichbarkeit – Wohnortsnähe (availability) und Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) inklusiven Fördersystems für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen. Zudem wird ein Beitrag zur Minderung und zum schulischen Umgang mit Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen geleistet.

Ausführliche Fassung des Forschungsberichts

1 Einführung

1.1 Gegenstand und Ziel der Studie

Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (United Nations, 2006) durch den Deutschen Bundestag im Jahr 2009 und sich daran anschließende inklusionsorientierte Reformen einschließlich schulrechtlicher Regelungen in den deutschen Bundesländern wurde die allgemeine Schule als vorrangiger Unterrichtsort für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestärkt. Statt einer Beschulung in Förderschulen soll gemeinsamer inklusiver Unterricht zukünftig der Regelfall bei sonderpädagogischem Förderbedarf sein.

Diese von den Vereinten Nationen im Schwerpunkt ethisch begründete Entscheidung für eine chancengleiche, von Vielfalt und sozialer Gemeinsamkeit geprägten Beschulung wird durch Forschungsergebnisse unterstützt. In einer Vielzahl unterschiedlicher Studien wurde nachgewiesen, dass bspw. die Entwicklung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen im inklusiven Setting mehrheitlich günstiger verläuft als an Förderschulen (Gresch et al., 2017; Kocaj et al., 2014; Preuss-Lausitz, 2018, 2019). Dementsprechend konnten Blumenthal, Hartke und Koch für Mecklenburg-Vorpommern bereits 2010 zeigen, dass die schulische Leistungsentwicklung von Kindern mit Entwicklungsrisiken in einer separierten Beschulung (Diagnoseförderklassen) nicht effektiver ist als in regulären Grundschulklassen.

Internationale und nationale Erkenntnisse zur schulisch-konzeptionellen Umsetzung einer erfolgreichen präventiven und inklusiven Beschulung (National Center on Response to Intervention, 2010; Hartke & Diehl, 2013) ermöglichten es, ein umfassendes inklusives Beschulungsmodell für den deutschsprachigen Raum zu konzipieren und in Mecklenburg-Vorpommern umzusetzen (Voß, Blumenthal et al., 2016). Vor dem Hintergrund der Bemühungen um eine inklusionsorientierte Schulreform, wurden die wissenschaftlichen Ergebnisse zu einer erfolgreichen schulischen Prävention und inklusiven Beschulung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock von einem Team um Prof. Dr. Bodo Hartke zu einem Gesamtkonzept „zusammengedacht“. Weiterhin konkretisiert wurde das Konzept in den Schuljahren 2010/2011 bis 2013/2014 bezogen auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotional-soziale Entwicklung und die Fächer Deutsch und Mathematik gemeinsam mit den staatlichen Grundschulen der Insel Rügen, den Sonderpädagogischen Förderzentren bzw. -schulen Bergen und Sassnitz, dem Staatlichen Schulamt Greifswald sowie dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Produkt dieser Zusammenarbeit ist das Rügener Inklusionsmodell (RIM), welches in dem angegebenen Zeitraum in die Arbeit der Grundschulen unter der Bezeichnung Präventive Integrative Schule auf Rügen (PISaR) implementiert wurde. Das RIM/die PISaR beruht neben einer Auswertung der Forschungsstände über Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung und den Fächern Deutsch und Mathematik, auf Erkenntnissen über schulische Prävention und Inklusion sowie dem Response to Intervention-Ansatz (RTI-Ansatz) (Blumenthal et al., 2020; Hartke, 2017; Diehl et al., 2020; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018). Die im Folgenden genannten und empirisch validierten Bausteine des RTI-Ansatzes werden im RIM mithilfe deutschsprachiger Verfahren und Materialien inhaltlich ausgestaltet und systematisch aufeinander abgestimmt:

- der Einsatz früher spezifischer Hilfen zur Prävention schwerwiegender Leistungsstörungen im Sinne eines mehrstufigen Unterstützungsmodells (Hinweise auf positive Effekte u. a. bei Aunola et al., 2004; Gaupp et al., 2004; Geary et al., 2000; Hartke, 2005; Helmke & Weinert, 1997; Krajewski, 2003; Krajewski & Schneider, 2006; Kurdek & Sinclair, 2001; Mazzocco et al., 2011; Mazzocco & Thompson, 2005; Stern, 2003; Weißhaupt, Peucker & Wirtz, 2006),

- die Durchführung regelmäßiger Leistungserhebungen durch Lernverlaufs- bzw. Lernfortschrittsdiagnostik, deren Ergebnisse die Wirksamkeit von Unterricht und Förderung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen/Eltern sichtbar machen (*formative assessment*) und damit als Grundlage für die weitere Unterrichts- und Förderplanung dienen (Hinweise auf positive Effekte international u. a. bei Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Fuchs & Fuchs, 1986; Hattie, 2017; Kingston & Nash, 2011 und für den deutschsprachigen Bereich bei Balt et al., 2017; Gebhardt et al., 2015; Hartmann & Müller, 2014; Sikora & Voß, 2017; Walter & Klausen-Suhr, 2018),
- der Einsatz evidenzbasierter, also durch wissenschaftliche Studien hinsichtlich ihrer Effektivität bestätigter, Unterrichts- und Fördermaßnahmen (Hinweise auf positive Effekte u. a. bei Shapiro, 2004; Shinn et al., 2006; Swanson, 1999, 2000; Swanson et al., 1999),
- die Kooperation von allen an der unterrichtlichen Förderung beteiligten Personen (Regelschullehrkraft, Sonderpädagog*innen, Integrationshelfer*innen, Mitarbeiter*innen des schulpсихologischen Dienstes) bei der Förderplanung und -entscheidung (Hinweise auf positive Effekte u. a. bei Burns & Symington, 2002; Kovaleski & Pedersen, 2008; Tilly, 2008).

Im Anschluss an die einzelnen Teilabschnitte der Konzeptentwicklung des RIM fanden in den ersten vier Schuljahren umfangreiche Fortbildungen statt, um die Rügener Grundschul- und Sonderpädagog*innen und die Schulleiter*innen auf die inklusive Beschulung von Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen vorzubereiten (Mahlau et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Wesentliches Ziel des RIM ist die vollständige inklusive Beschulung aller Schüler*innen, die im *Lernen*, im Verhalten und in der Sprachentwicklung Auffälligkeiten bis hin zu sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen. Dementsprechend wurden und werden nur sehr wenige Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen in diesen Bereichen aus den Einschulungsjahrgängen seit 2010/11 in einer Sonder- oder Spezialklasse beschult (Gesamtzahl Sonderbeschulung auf Rügen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional soziale Entwicklung $N < 15$ bei insgesamt 4652 Schüler*innen in den Klassen 1 bis 10 im Schuljahr 2019/20). Stattdessen findet in der Schule eine bedarfsgerecht gestaltete Förderung bei unterschiedlich ausgeprägten Förderbedarfen statt. Hierbei variieren die eingesetzten Mittel im Einzelfall je nach Spezifität und Umfang des individuellen Förderbedarfs. Das hier nur grob skizzierte Konzept für Prävention und Inklusion in der Grundschule wurde umfangreich evaluiert (vgl. Abschnitt 1.2).

Die gemeinsame Beschulung konnte auf Rügen nach der Grundschulzeit auch in der Orientierungs- und Sekundarstufe I weitergeführt werden: Nachdem die meisten im Jahr 2010 eingeschulten Kinder vier Jahre später in die weiterführende Schule wechselten, wurde auch dort, bis auf wenige Ausnahmen, auf eine Beschulung in der Förderschule bzw. in Sonderklassen verzichtet, also ein gemeinsamer Unterricht bei besonderen Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung fortgeführt. Das in der schulischen Praxis als „Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ geführte Beschulungskonzept wurde mit Ausnahme des Gymnasiums über die Grundschuljahre hinaus in *Anlehnung* an die wesentlichen Elemente des Grundschulkonzepts (RIM) bis zum Ende der 10. Klassenstufe in allen staatlichen allgemeinbildenden Schulen auf Rügen fortgesetzt. Hierzu sollen laut einer Zielvereinbarung der Regionalen Schulen der Region Rügen und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Anhang 1: Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen) vor allem eine Förderung auf mehreren Förderebenen, regelmäßige Lernfortschrittsmessungen (zumindest halbjährig) und Förderplanungen in Teambesprechungen beitragen.

Beim Grundschulkonzept RIM handelt es sich deutschlandweit um das erste am RTI-Ansatz orientierte Beschulungskonzept, welches flächendeckend in einer Region umgesetzt und auf seine Effektivität hin geprüft wurde. Die sich anschließende flächendeckende Fortsetzung von gemeinsamer Beschulung nach der Grundschulzeit in Anlehnung an den RTI-Ansatz ist ebenfalls ein Novum. Eine flächendeckende inklusive Beschulung in der Sekundarstufe I kommt bisher in Deutschland kaum vor, ebenso ist eine Zielvereinbarung neu, welche Elemente des RTI-Ansatzes beinhaltet.

Daher ist die Dokumentation der Entwicklung der so beschulten Rügener Kinder und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe über die gesamte Schulzeit von erheblichem wissenschaftlichem Interesse.

Die Lern- und Entwicklungsstände der Jugendlichen auf Rügen mit und ohne besondere Förderbedarfe, die 2010 eingeschult wurden und in der Grundschule gemeinsam nach dem RIM lernten und anschließend weiter gemeinsam beschult wurden – unter Berücksichtigung von Elementen des RIM – ist der zentrale *Gegenstand* der vorliegenden Studie. Die in den Jahren 2019 und 2020¹ erfolgte Erhebung der Leistungs- und Entwicklungsstände der Neunt- und Zehntklässler*innen auf Rügen wird durch die Berücksichtigung einer altersentsprechenden Vergleichsgruppe in Stralsund, die nach dem herkömmlichen Konzept beschult wurde, ergänzt. Damit sollen die ermittelten Rügener Beschulungsergebnisse vergleichend eingeschätzt werden. Dieser Einschätzung dienen auch Forschungsergebnisse über die gemeinsame Beschulung in der Sekundarstufe I, die im Abschnitt 1.3 zusammenfassend dargestellt werden.

Ziel ist es, durch die Analyse der Lern- und Leistungsstände in den Klassen 9 und 10 auf Rügen und in Stralsund und durch Vergleiche beider Gruppen empirisch basierte Aussagen zur differenziellen Wirksamkeit unterschiedlicher Unterrichts- und Fördersysteme zu generieren (Teilstudie 1). Ergänzt werden diese Analysen auf Gruppenebene durch Betrachtung der Leistungs- und Entwicklungsstände von einzelnen Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen beim Übergang Grundschule/Sekundarstufe I nach neun bzw. zehn Schulbesuchsjahren, also von deren Leistungs- und Entwicklungsprofilen zum Schuljahresende 2018/19 und 2019/20 (Teilstudie 2). Daneben findet eine Befragung der Lehrkräfte der untersuchten Schüler*innen statt, um deren Einstellung zur Inklusion zu erfassen (Teilstudie 3).

1.2 Bisherige Untersuchungsergebnisse zum Leistungs- und Entwicklungsstand von 2010 eingeschulten Schüler*innen (SuS) auf Rügen und in Stralsund

Im Zeitraum 2010 bis 2014 wurden die nach dem RIM beschulten Kinder am Ende eines jeden Schuljahres hinsichtlich ihrer Schulleistungs- Sprach- und Verhaltensentwicklung im Vergleich zur Stralsunder Vergleichsgruppe untersucht. Dabei entsprach das Rügener Setting weitgehend der unter Abschnitt 1.1 skizzierten Beschulung nach dem US-amerikanischen RTI-Ansatz (ausführlich vgl. Blumenthal et al., 2020; Hartke, 2017; Diehl et al., 2020; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018). In den weiteren Schuljahren (2015 bis 2018) fand für Rügener Schüler*innen, die zum Zeitpunkt Ende Klasse 4 (Schuljahr 2013/2014) als „Risikokinder“ klassifiziert wurden, eine Leistungsdokumentation in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik sowie eine Einschätzung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung statt. Eine Erfassung von Daten der Vergleichsgruppe in Stralsund konnte zwischen 2015 und 2018 nicht erfolgen.

1.2.1 Ergebnisse aus dem Grundschulbereich

Die Effektivität der inklusiven Grundschule auf Rügen wurde mithilfe mehrerer Teilstudien untersucht. Hierbei ging es um die Schulleistungsentwicklung sowie sprachliche und emotional-soziale Entwicklung der Rügener Kinder (N = 441) im Vergleich zu einer Stralsunder Kontrollgruppe (N = 385), die nach dem bisherigen Unterrichts- und Förderkonzept in Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet wurde.

¹ Die Erhebung im zehnten Schulbesuchsjahr konnte zwar Ende Februar 2020 begonnen werden, aber durch die im März einsetzende Corona-Pandemie sowie die damit verbundenen Schulschließungen nicht abgeschlossen werden. Bedauerlicherweise erwies sich die Datenlage in 2020 nicht als belastbar, sodass auf eine Auswertung verzichtet werden musste. Insofern beziehen sich die ermittelten Ergebnisse fast ausschließlich auf das neunte Schulbesuchsjahr. Nur in wenigen Einzelfällen konnten, vor allem bei den Einzelfalldarstellungen in der Teilstudie 2 (Kapitel 3) als auch innerhalb der Berechnungen der Teilstudie 1, Daten aus 2020 verwendet werden.

Zusätzlich erfasst wurden in beiden untersuchten Regionen Aspekte wie Art und Umfang sowie Häufigkeit von sonderpädagogischen Förderbedarfen und Teilleistungsstörungen (z. B. Lese-Rechtschreibstörungen), sowie die Akzeptanz des Modellvorhabens bei den beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen (N = 49) und Eltern.

Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der Studie nach vier Jahren Beschulung nach dem RIM, gegliedert anhand von acht forschungsleitenden Fragestellungen, zusammenfassend dargestellt (Voß et al., 2015).

Frage 1: Ist es gelungen, „trotz Inklusion“, eine weiterhin leistungsorientierte Grundschule zu gestalten?

Die Schulleistungen der Rügener Viertklässler (Gesamtgruppe) entsprechen dem Leistungsniveau der Stralsunder Kontrollgruppe sowie üblichen bundesweiten Leistungsnormen in Mathematik und im Lesen. Im Bereich der Rechtschreibung liegen die erzielten Leistungen der Rügener Gruppe knapp unter dem Durchschnittsbereich. Zieht man die Ergebnisse der jährlichen Vergleichsarbeiten (VERA-Ergebnisse Klasse 3) der Rügener Schulen der Vorjahre innerhalb einer Gesamtbetrachtung heran, zeigt sich tendenziell eine Steigerung des Leistungsniveaus an Rügener Grundschulen, da die VERA-Ergebnisse durchgängig Leistungsstände unterhalb des Landesniveaus der Rügener Kinder der vorherigen Jahrgänge auswiesen. Daher lässt sich vermuten, dass das *Leistungsniveau der Rügener Kinder „trotz Inklusion“ dem Landesdurchschnitt entspricht, was in den Vorjahren nicht immer der Fall war.*

Frage 2: In welchem schulischen Setting entwickeln sich die Kinder mit erhöhtem Risikopotential zur Ausprägung einer schulischen Minderleistung besser?

Die am Ende der vierten Klasse erhobenen Daten belegen, dass die schulleistungsschwächsten Rügener Schüler*innen bereits nach drei Schuljahren den Leistungsstand der untersuchten Stralsunder Vergleichsgruppe in den Fächern Mathematik und Deutsch nach vier Schulbesuchsjahren erreicht haben. Hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistungen kann dieser Vorsprung nach einem weiteren Schulbesuchsjahr weiterhin ausgebaut werden. Dies lässt darauf schließen, dass die in der Grundschule gelegten Basiskompetenzen für das Lesen, das Rechtschreiben und das Rechnen (Küspert, 2018) bei den Rügener Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen deutlich besser vermittelt wurden.

*Frage 3: In welchem schulischen Setting sind die emotional-soziale Entwicklung und die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler*innen beider Regionen besser ausgeprägt?*

Im Hinblick auf die emotional-soziale Entwicklung und die emotional-sozialen Schulerfahrungen fallen die Ergebnisse sowohl in der Gesamtgruppe als auch in parallelisierten Gesamtgruppenvergleichen (Bildung statistischer Zwillinge; propensity score matching) eindeutig zugunsten der Region Rügen aus. Sie betreffen das geringer ausgeprägte auffällige Verhalten und das stärker ausgeprägte prosoziale Verhalten sowie das Gefühl des Angenommenseins, das Klassenklima, das Selbstkonzept der Schulfähigkeit und die soziale Integration. Bezogen auf die Gruppe der Kinder mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung finden sich keine signifikanten Unterschiede in den einschlägigen Werten zur emotional-sozialen Situation der untersuchten Kinder, allerdings tendenziell günstigere emotional-soziale Entwicklungsstände.

Frage 4: In welchem schulischen Setting weisen spezifisch sprachentwicklungsgestörte Kinder eine bessere Sprach-, Leistungs- sowie emotional-soziale Entwicklung auf?

Im Hinblick auf die sprachliche und leistungsbezogene Entwicklung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zeigen sich zwischen den Regionen Rügen und Stralsund *keine statistisch signifikanten Unterschiede*. Insgesamt betrachtet ist die emotional-soziale Situation in

beiden Kindergruppen ähnlich (keine Unterschiede in Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten, prosoziales Verhalten, Gefühl des Angenommenseins, Anstrengungsbereitschaft, Erleben des Klassenklimas, Selbstkonzept der Schulfähigkeit und soziale Integration).

Frage 5: Welchen Förderbedarfen ist in der Sekundarstufe 1 zu entsprechen?

Sowohl auf Rügen als auch in Stralsund kommen in den Grundschulen die in der einschlägigen Fachliteratur beschriebenen besonderen Förderbedarfe vor. *Neben Teilleistungsstörungen (Lese-Rechtschreibstörung/LRS, Lernbeeinträchtigungen im mathematischen Bereich/LimB, isolierte Rechtschreibstörung/RS oder kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten) treten vor allem sonderpädagogische Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und in Stralsund auch im Förderschwerpunkt Sprache auf.* Auffällig ist die hohe Komplexität der Förderbedarfe. Klassische isolierte Teilleistungsstörungen sind äußerst selten, stattdessen benötigen förderbedürftige Kinder meistens eine Förderung in mehreren Bereichen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Wirksamkeit des Fördersystems in der Grundschule bedürfen ca. 10 % bis 20 % aller Schüler*innen einer intensiven spezifischen Förderung in der Sekundarstufe I und weitere 10 % bis 20 % der Schülerschaft regelmäßiger Lernhilfen. Aufgrund des auch in dieser Studie sichtbar gewordenen Zusammenhanges von Schulleistungsniveau, Lernstörungen und emotional-sozialen Problemen sind insbesondere die Regionalen Schulen dazu aufgefordert, ihre innerschulischen Fördersysteme fachlich angemessen auszuarbeiten. *Die Förderung von Schüler*innen mit Förderbedarf in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und emotional-soziale Entwicklung ist zu priorisieren.*

Frage 6: Führen die unterschiedlichen Grundschulkonzeptionen auf Rügen und in Stralsund zu unterschiedlichen Quantitäten und Qualitäten von Förderbedarfen?

Der Anteil der Schüler*innen mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf ist in Stralsund mit 20.7 % deutlich höher als auf Rügen (10.8 %). Gleiches gilt für die sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen (Rügen 1 % vs. Stralsund 2.1 %), emotional-soziale Entwicklung (Rügen 2.7 % vs. Stralsund 8.4 %) und Sprache (Rügen 0 % vs. Stralsund 1.8 %). Zieht man diese zusammen, *erreicht Stralsund eine dreifache Häufigkeit sonderpädagogischen Förderbedarfs im Vergleich zu Rügen (Rügen 3.8 % vs. Stralsund 12.3 %).* Im deutschlandweiten Vergleich, der für das Schuljahr 2016/2017 mit einer Förderquote von 7,1 Prozent (Klemm, 2018) angegeben wird, liegt der Bereich Stralsund folglich deutlich darüber und Rügen deutlich darunter. *Während das Fördersystem in Stralsund zu einer extrem hohen Quote an sonderpädagogischem Förderbedarf führt, reduziert das Rügener System die Förderbedarfsquote signifikant.* Das Auftreten von Lernstörungen entsprechend der Diagnosen LRS, LimB, kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten oder Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, liegt in beiden Systemen im erwarteten Bereich, auf Rügen tendenziell darunter. In beiden Systemen unterscheidet sich die Häufigkeit von Klassenwiederholungen im Laufe der Grundschulzeit nicht und liegt mit je etwa 5 bis 6 % unter dem zu erwartenden Wert.

Frage 7: Wie ist die Einstellung der im RIM bzw. in der PISaR involvierten Lehrkräfte zur inklusiven Beschulung?

Die *deutliche Mehrheit aller im RIM bzw. der in der PISaR tätigen Pädagog*innen (Sonderpädagog*innen, Schulleiter*innen sowie Grundschullehrer*innen) spricht sich für Inklusion als geeignete Beschulungsform für Kinder mit Beeinträchtigungen aus.* Sowohl die Grundschullehrkräfte und insbesondere die Sonderpädagog*innen sehen *mehrheitlich Vorteile des RIM gegenüber früheren Förderstrukturen.* Die Zusammenarbeit innerhalb des RIM wird von den Grundschullehrkräften sowie Sonderpädagog*innen als sinnvoll erlebt. Dennoch kommen auch skeptische Einschätzungen zu einzelnen Aspekten des Projekts vor. So bestehen bei relativ vielen Grundschullehrkräften Zweifel, ob förderbedürftige Kinder im gemeinsamen Unterricht tatsächlich angemessen gefördert werden können.

Frage 8: Wie zufrieden sind die Eltern mit der pädagogischen Arbeit im Rügener Inklusionsmodell?

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Eltern der Rügener Grundschul Kinder zum überwiegenden Teil mit dem Unterricht, den Materialien und der Förderung in den Schulen zufrieden sind. Über 90 % der befragten Eltern berichten, dass ihr Kind sich in der Schule wohlfühlt und akzeptiert wird, die Atmosphäre in der Klasse gut ist, das Kind gerne in die Schule geht und sie selbst mit der pädagogischen Arbeit zufrieden sind. Deutlich mehr Rügener Eltern geben an, über die Lern- und Fördersituation ihrer Kinder gut aufgeklärt zu werden.

1.2.2 Ergebnisse aus der Sekundarstufe I (Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen Rügen)

In der Sekundarstufe I wurden Leistungs- und Entwicklungsprofile von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen ermittelt. Hierbei wurde zwischen Schüler*innen mit und ohne Klassenwiederholungen in der Grundschule unterschieden. Im Folgenden werden Untersuchungsergebnisse aus dem Schuljahr 2017/18 zusammengefasst (Voß et al., 2019). Untersuchungsergebnisse der Vorjahre finden sich in Voß et al. (2017), Voß et al. (2015), Voß, Marten et al. (2016) und Voß et al. (2018). Hierzu wird nur ein kurzer Überblick gegeben.

Ergebnisse zu Schüler*innen mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule in Klasse 7 (N = 17)

*Frage 1: Wie ist der Leistungsstand der Schüler*innen, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, am Ende der siebten Klasse der Regionalen Schulen?*

Die Gruppe von Schüler*innen 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 emotional-sozialen Entwicklung Schwierigkeiten auf, die überwiegende Mehrheit (14 von 17) in mindestens drei der Bereiche. Bei vielen Schüler*innen (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 Schüler*innen 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 $27 \leq T \leq 35$; 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 sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung, dreimal sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen, zweimal leichte geistige Behinderung).

*Frage 2: Haben die Schüler*innen, die innerhalb der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, von der Klassenwiederholung profitiert, sind also deutliche Lernfortschritte in der siebten Klasse gegeben?*

2 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.

Insgesamt hat die Schüler*innengruppe mit lernzeitverlängernden Maßnahmen in allen Bereichen (Mathematik, Rechtschreibung, Lesen) Fortschritte im Vergleich zum Vorjahr 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). Eine Analyse im Einzelfall deutet jedoch auf sehr heterogene Lernverläufe hin. Überwiegend kommen Leistungssteigerungen in ein bis zwei Bereichen vor, selten in drei Bereichen.

In Anbetracht der zum Teil sehr schwachen Leistungsstände am Ende der siebten Klasse und der vermuteten schwerwiegenden Diagnosen/Förderbedarfe (vgl. Antwort zu Frage 1) ist auch weiterhin bei allen Schüler*innen eine spezifische Förderung angezeigt.

*Frage 3: Gelingt es den Regionalen Schulen, die beschlossenen Elemente des Unterrichts- und Fördersystems für Schüler*innen 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 Schüler*innen 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 Schüler*innen entsprechend ihren Förderbedarfen umfassend gefördert werden. So erhalten auf Förderebene II lediglich etwa drei Viertel der Schüler*innen eine zusätzliche wöchentliche Förderung und auf Förderebene III erhalten neun Schüler*innen keine Förderung in Mathematik sowie zwei Schüler*innen keine Förderung in Deutsch, obwohl die Daten bei allen Jugendlichen auf gravierende 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 Fragebogens SDQ weisen jedoch zehn Schüler*innen einen Präventionsbedarf im emotional-sozialen Bereich auf, zwei Jugendliche zeigen sogar Anzeichen eines umfassenderen Förderbedarfs in diesem Bereich.

Ergebnisse zu Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf in Klasse 8 (N = 45)

*Frage 1: Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand der Rügener Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der achten Klasse aus, bzw. welchen Förderbedarfen ist in der Endphase der Sekundarstufe I weiterhin zu entsprechen?*

Die erzielten Testwerte deuten 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.

Prognosen auf Grundlage der erhobenen Daten zeigen, dass die untersuchten förderbedürftigen Schüler*innen 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 %) Schüler*innen 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.

*Frage 2: Welche Lernfortschritte erzielen die Schüler*innen 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.

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

Positiver gestaltet sich die Situation im Lesen. Hier ist bei 68.6 % der Schüler*innen 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.

Frage 3: 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 Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf- bzw. auszubauen. So zeigt sich in den Ergebnissen, 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“ (s. Anlage) 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 Schüler*innen mit Teilleistungsstörungen auf der Förderebene III, fand in diesem Schuljahr in Mathematik wie bereits in den Vorjahren eher selten statt, in Deutsch mittlerweile häufiger. Schüler*innen 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 Schüler*innen, 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. 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 Schüler*innen (z. B. auf der FE II) gezielter eingesetzt werden.

Ähnliches ist im Hinblick auf die Förderung der Schüler*innen 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 Schüler*innen mit komplexen Förderbedarfen zu optimieren.

*Frage 4: Gelingt es den Regionalen Schulen, auf die Förderbedarfe der Schüler*innen 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.

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 Schüler*innen ihre Leistungen im jeweiligen Bereich innerhalb des aktuellen Fördersystems 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 Schüler*innen Fortschritte im Lesen.

Demnach hat die aktuelle Förderung für die Mehrheit der Schüler*innen zumindest teilweise Erfolg. Es gibt jedoch auch Schüler*innen, deren Leistungen stagnieren oder sogar rückläufig sind. Dementsprechend persistieren bei diesen Jugendlichen besondere Unterstützungsbedarfe. Die Fördererfolge in den Regionalen Schulen sind nach Datenlage für den größeren Teil der Schüler*innen mit Förderbedarf zufriedenstellend, für eine erhebliche Minderheit hingegen nicht.

Frage 5: Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2017/18 die Diagnosen des ZDS aus dem Schuljahr 2013/14 im Einzelfall?

Nach den hier ermittelten Daten liegen bei den Rügener Schüler*innen mit einem förmlich festgestellten Förderbedarf in allen Fällen Lern- bzw. Entwicklungsschwierigkeiten vor. Analog zu den Vorjahresberichten (Voß et al., 2017; Voß, Marten et al., 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.

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.

Betrachtet man die hier dargelegten Leistungsstände der Schüler*innen mit Förderbedarfen am Ende des achten Schulbesuchsjahres im Vergleich 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 (gemittelter T-Wert Vorjahresbericht = 37 vs. gemittelter T-Wert aktuell = 34). Während der Anteil von Schüler*innen 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-Wert Vorjahresbericht = 35 vs. T-Wert aktuell = 36), auch im Anteil von Schüler*innen 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 einem T-Wert im Vorjahresbericht = 36 ebenfalls niedriger als der aktuelle T-Wert von 38. Zwar ist der Anteil von Schüler*innen 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.

Vor dem Hintergrund der hier zunächst differenziert dargestellten jüngsten Ergebnisse der Nachuntersuchungen zur Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen lassen sich die im fünften bis achten Schulbesuchsjahr ermittelten Ergebnisse zu förderbedürftigen Rügener Schüler*innen in der Sekundarstufe I wie folgt zusammenfassen:

- Die Förderbedarfe treten weiterhin mehrheitlich in mehreren Förderbereichen gleichzeitig auf, meist sind neben spezifischen Lernschwierigkeiten auch emotional-soziale Schwierigkeiten zu beobachten.
- In der fünften bis achten Klasse zeigten sich bei förderbedürftigen Schüler*innen wünschenswerte Leistungssteigerungen zum Vorjahr (Effektstärke höher als $d = 0,4$) im Bereich Rechtschreiben, im Bereich Lesen wünschenswerte und normale Schulbesuchseffekte (Effektstärke d zwischen $0,2$ und $0,4$), im Bereich Mathematik ab Klasse 7 nur geringe Effekte (Effektstärke $d < 0,2$).
- Die Leistungsstände von Schüler*innen mit Lernzeitverlängerungen innerhalb der Grundschulzeit sind in der Sekundarstufe I weiterhin schwach und entsprechen nicht den Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe.
- Die Leistungsstände der förderbedürftigen Schüler*innen streuen in allen untersuchten Bereichen stark, neben sehr schwachen Leistungen kommen gleichzeitig zumindest ausreichende (unterdurchschnittliche und durchschnittliche) Leistungen vor. Die Mittelwerte dieser Gruppe liegen im unterdurchschnittlichen bis weit unterdurchschnittlichen Bereich, was nur teilweise für Lernrückstände von ein oder mehr Schuljahren spricht.
- Statt eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sind häufiger Teilleistungsstörungen zu beobachten, die eine spezifische Förderung erfordern.
- Fragebogenergebnisse zur Umsetzung der laut Zielvereinbarung beschlossenen Förderelemente deuten auf unterschiedlich starke Anstrengungen an einzelnen Schulen in der Sekundarstufe I hin, ein Unterstützungssystem für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen aufzubauen. So finden Teambesprechungen und formative Evaluationen halbjährlich statt, wobei qualitative Mängel bei der formativen Evaluation vorkommen als auch Schüler*innen trotz eines vorhandenen Förderbedarfs keine Unterstützung erhalten (Voß, Marten et al., 2016; Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019).

Die bisher angeführten Ergebnisse beziehen sich auf Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen und beschreiben vorwiegend deren Förderbedarfe und deren Förderung. Hierbei liegt es „in der Natur der Sache“, dass *gravierende Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und Probleme des*

Umgangs mit Förderbedarfen dargestellt werden. Diese auf schulische Problemsituationen fokussierte Darstellung kann zu einem falschen Gesamteindruck über die Situation an Regionalen Schulen für Schüler*innen 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 et al., 2005; Hölling et al., 2014; Klicpera et al., 2003; Schakib-Ekbatan & Schöler, 1998; Shalev et al., 2005; Stern, 2003; Stothard et al., 1998), betroffene Schüler*innen also oft über die gesamte Schulzeit Förderung benötigen. Insofern sind die vorwiegend „nur“ einjährigen Schulleistungsrückstände der inklusiv geförderten Schüler*innen und die erfassten 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 et al., 2014; Wocken, 2007).

1.2.3 Ergebnisse weiterer Studien zur Wirksamkeit von gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne besonderen Förderbedarf in der Sekundarstufe I

Im Folgenden werden bisherige Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum betrachtet, die über die Effekte von Inklusion bzw. Integration (gemeinsamen Unterricht) in der Sekundarstufe I berichten. Dazu werden Ergebnisse mehrerer Studien, die sich mit den Folgen einer integrativen bzw. inklusiven Beschulung auseinandersetzen, zusammengefasst. Dabei ist zu beachten, dass es nur wenige longitudinal angelegte Untersuchungen gibt, die eine empirische Grundlage zu Langzeiteffekten bieten (Eckhart et al., 2011; Ginnold, 2008).

Die erste Untersuchung, die die Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte (frühere Bezeichnung der Allgemeinen Förderschule) im Vergleich zu einer gemeinsamen Beschulung in der Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen im deutschsprachigen Raum überprüfte, legten Tent und Mitarbeiter 1991 vor. Es sollte geprüft werden, ob diejenigen Schüler*innen, die eine Förder- oder Sonderschule besuchten, in Bezug auf die Schulleistungen, den emotionalen Bereich und auf Verhaltensebene besser gefördert werden als es in der Regelschule passieren würde (Tent et al., 2011). Durch ein strenges Parallelisierungsverfahren wurden N=18 Schülerpaare der Klassenstufen 5 bis 8 von Schulen für Lernbehinderte bzw. hessischen Hauptschulen gebildet, die sich „weder nach Alter, Geschlecht und Sozialschicht, noch nach Schulbesuchsjahren und Intelligenz und Grundschulnoten“ (Tent et al., 2011, S. 181) unterschieden. Es wurde hierbei deutlich, dass die Schüler*innen der Förderschulen insbesondere sozial-emotional von der Schonraumfunktion der von ihnen besuchten Schulform profitierten und positive Effekte auf die nicht-kognitiven Bereiche (wie Prüfungsangst, Selbstwertgefühl und Arbeitsverhalten) vorlagen. Bzgl. der kognitiven Bereiche (Rechtschreiben, Zahlenrechnen und Textaufgaben) zeigten sich signifikante Unterschiede zugunsten der Förderung in der allgemeinen Schule, abgesehen vom Leseverständnis. Jeweils 50 % der Testvarianz ließ sich durch den Faktor Schulart erklären. Nach Einschätzung der Tent-Studie werden die lernschwachen Schüler*innen an der Förderschule „nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre“ (Tent et al., 2011, S. 207).

Die Unterschiede zwischen separierender und integrativer Beschulung untersuchte auch das longitudinale Forschungsprogramm INTSEP (INTEgration – SEParation) des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg (CH). Hier wurden die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik und die nicht-kognitiven Bereiche des Selbstkonzepts und die soziale und motivationale Integration von leistungsschwachen Schüler*innen mit einem IQ zwischen 70 und 100 untersucht (Haeberlin et al., 2003). Die Schüler*innen besuchten entweder eine Sonderschule bzw. Sonderklasse für lernbehinderte Schüler*innen (Gruppe 1), eine Regelklasse mit (Gruppe 2) oder ohne (Gruppe 3) integrierter sonderpädagogischer Förderung. Die nahezu 2000 Proband*innen besuchten zu dem Zeitpunkt die vierte oder fünfte Klasse. Die Stichproben wurden streng parallelisiert. Zwischen den beiden Messzeitpunkten lagen eineinhalb Jahre. Hierbei traten teilweise überraschende Ergebnisse auf: Bzgl. der Schulleistungen schnitten die vergleichbar leistungsschwachen integriert untersuchten

Schüler*innen signifikant besser ab als diejenigen Schüler*innen an Sonderschulen, und zwar unabhängig davon, ob die Schüler*innen sonderpädagogische Förderung erhielten oder nicht. In Bezug auf die soziale Integration waren die leistungsschwächeren Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen weniger gut integriert, unabhängig von der besuchten Schul- bzw. Organisationsform. Das Selbstkonzept ist bei denjenigen Schüler*innen, die eine Regelschule besuchen schlechter ausgeprägt als bei ihren Mitschüler*innen, aber auch schlechter als bei Schüler*innen, die eine Sonderschule besuchen, auch bei vergleichbarer Schulleistung. Die integrierten Grundschüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung (Gruppe 2) schnitten hier am schlechtesten ab. Das verbesserte Begabungskonzept der Schüler*innen, die an Sonderschulen beschult wurden, nahm allerdings zum Ende der Pflichtschulzeit ab und gleicht sich dem der leistungsschwachen Schüler*innen in Regelklassen an. In Hinblick auf das emotionale Wohlbefinden zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen (Haerberlin et al., 2003). Weiterhin untersuchten Bless und Klaghofer (1991), welche Folgen für die Schüler*innen ohne (sonder-)pädagogischen Förderbedarf entstehen. Sie stellten fest, dass für die leistungsstarken Schüler*innen aus Klassen, in denen gemeinsamer Unterricht praktiziert wurde, keinerlei Nachteile bezüglich der Variablen Schulleistung, soziale Stellung, subjektives Wohlbefinden und Selbstkonzept entstehen (Bless & Klaghofer, 1991).

Mit der Stichprobe der INTSEP-Studie wurden im jungen Erwachsenenalter ebenfalls Erhebungen durchgeführt, um die langfristigen Wirkungen der schulischen Integrationserfahrungen auf die spätere berufliche und gesellschaftliche Integration zu untersuchen (Eckhart et al., 2011). Dabei wurde vermutet, dass insbesondere ein Etikettierungseffekt der Sonderschule deren ehemaligen Schüler*innen Probleme beim Übergang in eine Ausbildung bzw. in die Erwerbstätigkeit bereitet und diejenigen Jugendlichen, die eine Regelschule besuchten, leichtere Zugänge in eine Ausbildung aufweisen (Eckhart et al., 2011). Es zeigte sich, dass zwischen einem Sonderschulbesuch und einer reduzierten Chance beim Ausbildungszugang mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Zusammenhang besteht. „Für junge Erwachsene mit schwachen Schulleistungen verringern sich die Chancen auf einen höheren Ausbildungszugang deutlich“ (Eckhart et al., 2011). Die ehemaligen Regelschüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf erreichten bereits im ersten Jahr nach dem Verlassen der Schule zu fast zwei Drittel einen mittleren oder hohen Ausbildungszugang, die Zahl stieg bis ins dritte Jahr auf 75 % an. Im dritten Jahr waren nur noch 8 % der der Gruppe keinem oder einem sehr niedrigen Ausbildungszugang zuzuordnen. In der Gruppe der ehemaligen Sonderschüler*innen waren drei Jahre nach Verlassen der Schule noch 25 % in der der Gruppe „kein/sehr niedriger Ausbildungszugang“. Mehr als jede*r zweite junge Erwachsene erzielt im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit nur einen niedrigen Ausbildungszugang. Nur knapp ein Fünftel absolvierte nach drei Jahren eine Ausbildung im mittleren oder höheren Segment (Eckhart et al., 2011). Ein auffällig hoher Anteil ehemals separierter Kinder in Verhältnissen wie „Arbeitslos, auf Stellensuche“, „Lehre abgebrochen“, „Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung, nicht in Zwischenlösungen“, „Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung“, „Zwischenlösung“ „zeigt, dass verhältnismäßig viele ehemalige Sonderklassenkinder im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit keinen Ausbildungszugang erreicht haben und auch nicht arbeiten“ (Eckhart et al., 2011, S. 29). Weiterhin wurde untersucht, ob diese Zwischenlösungen gewinnbringend für die teilnehmenden Personen sind. Dabei wurde deutlich, dass der Anteil an Teilnehmenden an Zwischenlösungen über die drei Jahre hinweg immer geringer wurde. Es starteten ein Drittel der ehemaligen Sonderschüler*innen und etwa ein Viertel der ehemaligen Regelschüler*innen in einer Zwischenlösung. Im dritten Jahr befanden sich noch knapp 10 % der ehemaligen Sonder- und nur noch 2 % der ehemals Regelschüler*innen in einer Zwischenlösung (Eckhart et al., 2011). Die Autoren fragten sich ebenfalls, ob die Ausbildungszugänge nach der Zwischenlösung höher sind. Für mehr als 60 % der jungen Erwachsenen aus den Regelschulen schien dies der Fall zu sein, sie erreichten einen mittleren oder hohen Zugang, während dies nur knapp 10 % der ehemaligen Sonderschüler*innen gelang. Knapp 30 % fanden auch im dritten Jahr keinen oder nur einen niedrigen Zugang (Eckhart et al., 2011).

Auch in der Studie von Ginnold aus dem Jahre 2008 nahm die Übergangsphase Schule - Beruf, eine zentrale Rolle ein. Dazu wurden etwa 100 Jugendliche aus Integrations- und Sonderschulen des Berliner Bezirks Pankow untersucht, denen im Laufe der Schulzeit ein sonderpädagogischer

Förderbedarf im Bereich Lernen diagnostiziert wurde. Die Jugendlichen wurden bei ihrem Übergang in die Berufsvorbereitung oder Ausbildung durch ein Modellprojekt mit der Bezeichnung „SprungBRETT“ unterstützt. Ziel dieser explorativ angelegten Studie war es, die Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse im Übergang Schule – Beruf sowohl auf institutioneller als auch individueller Ebene zu rekonstruieren. Ginnold untersuchte also bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Integrations- und Förderschulen in Hinblick auf die berufliche Eingliederung, „ob sich die Verläufe und ihr Ergebnis unterscheiden und welche Bedingungen die Gestaltung der Verläufe beeinflussen“ (Ginnold, 2008, S. 15). Es zeigten sich teils signifikante Unterschiede bzgl. der Übergangsverläufe der untersuchten Jugendlichen. Ehemalige Integrations-Schüler*innen erlangten häufiger (auch höhere) Schulabschlüsse (nicht signifikant), vermehrt eine Berufsausbildung (davon signifikant häufiger eine betriebliche Ausbildung) und wiesen insgesamt eine geringere Anzahl an Übergangsmaßnahmen auf. Damit sind ihre Übergangswege kürzer und auch ökonomischer. Ginnold (2008) merkt aber an, dass das Bedingungsgefüge am ersten Übergang zu komplex ist, als dass es lediglich auf den Faktor Beschulungsform zurückzuführen ist. Die beiden dargestellten vergleichenden Studien zum Übergang Schule – Beruf zeigen zumindest, dass eine integrative Beschulung für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen keine Nachteile mit sich bringt. Weiterhin ist die Wahrscheinlichkeit etwas günstigerer Verläufe vermutlich erhöht.

1.3 Aufbau der Studie

Der vorliegende Forschungsbericht dient der Evaluation der inklusiven Arbeit der Regionalen Schulen auf Rügen mit Schüler*innen mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung am Ende der Schuljahre 2018/19 und teilweise 2019/20. Die dem Bericht zugrunde gelegten Daten beziehen sich auf die neunte und vereinzelt zehnte Klassenstufe (bzw. das neunte und zehnte Schulbesuchsjahr³). Der Bericht gliedert sich in drei Teilstudien, deren Ergebnisse abschließend gemeinsam betrachtet und interpretiert werden.

Teilstudie 1 (Kapitel 2) informiert über die *Leistungs- und Entwicklungsstände* der Rügener und Stralsunder Schüler*innen, die 2010 eingeschult wurden. Die Schüler*innen bei denen innerhalb ihrer Schulzeit ein besonderer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung festgestellt wurde, werden dabei besonders berücksichtigt und Rahmenbedingungen ihrer Förderung am Ende ihrer Schulzeit betrachtet.

Teilstudie 2 (Kapitel 3) stellt die *Leistungs- und Entwicklungsprofile* von Rügener Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf oder einer vom Zentralen Dienst für Schulpsychologie und Diagnostik (ZDS) festgestellten Teilleistungsstörung an Regionalen Schulen dar. Diese Teilstudie hebt auf die *Leistungsstände* dieser Schüler*innen nach neun und z. T. zehn 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. Zudem werden einzelfallbezogene Angaben zu Lernfortschritten Rügener Schüler*innen bezogen auf Vorjahresergebnisse gemacht.

Teilstudie 3 (Kapitel 4) erfasst Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Inklusion, die mit Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen zum Ende deren Schulzeit arbeiten.

³ Siehe Fußnote 1 auf Seite 19

2 Teilstudie 1: Zur schulischen Situation von Schüler*innen des Pilotjahrgangs des Rügener Inklusionsmodells und der ehemaligen Kontrollgruppe Stralsund nach neun bzw. zehn Schulbesuchsjahren

2.1 Methodik der Evaluation

2.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Teilstudie 1 schließt an den Bericht zur Wirksamkeit des Beschulungskonzeptes RIM im Vergleich zu der Stralsunder Kontrollgruppe am Ende der Grundschulzeit an (Voß et al., 2015). Während die schulischen Rahmenbedingungen in den Rügener Grundschulen für den Pilotjahrgang 2010/2011 sehr eng an das RIM bzw. das RTI-Konzept angelehnt waren, basiert die pädagogische Arbeit an den Regionalen Schulen auf einer Rahmenvereinbarung zwischen den Schulleiter*innen der Regionalen Schulen sowie dem Förderzentrum Rügen in Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt Greifswald und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. Voß, Blumenthal et al., 2016). Darin wurde verbindlich vereinbart, welche Förderstrukturen an den Schulen während der Sekundarstufe I etabliert und welche zusätzlichen Maßnahmen zwecks Diagnostik und Förderung besonders unterstützungsbedürftiger Schüler*innen zukünftig umgesetzt werden sollen. Diese konzeptionelle Vereinbarung ist inhaltlich in mehreren Punkten an das RIM angelehnt und soll der Fortführung der Arbeit in der Grundschule unter Berücksichtigung der Bedingungen der Regionalen Schulen dienen. Dennoch ist festzuhalten, dass die getroffene Rahmenvereinbarung a) in der konkreten Ausgestaltung den einzelnen Schulen einen großen Handlungsraum lässt sowie b) inhaltlich nicht in einem vergleichbaren Umfang von wissenschaftlicher Seite betreut wurde wie die Grundschulen zwischen 2010 und 2015. Die vorliegende Studie ist insofern nicht als Kontrollgruppenvergleich zwischen der ehemaligen Treatmentgruppe Rügen und der ehemaligen Kontrollgruppe Stralsund zu verstehen, vielmehr geht es darum, Entwicklungsstände von Schüler*innen des Pilotjahrgangs des Rügener Inklusionsmodells und der ehemaligen Kontrollgruppe Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren zu beschreiben und explorativ zu vergleichen. Die Studie bezieht sich auf die Bereiche mathematische, schriftsprachliche, sprachliche und emotional-soziale Entwicklung. Dabei lautet die erste zentrale Forschungsfrage:

*Frage 1-1: Wie stellen sich die Leistungsstände der Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren dar?*

Neben den Schulleistungsaspekten soll auch der Bereich der emotional-sozialen Schulerfahrungen betrachtet werden. Eine weitere zentrale Fragestellung lautet daher:

*Frage 1-2: Wie stellen sich die emotional-soziale Entwicklung, die eigene Wahrnehmung von Inklusion und die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in beiden Regionen nach neun Schulbesuchsjahren dar?*

Weiterhin wird der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen nachgegangen. Forschungsleitend ist dabei die folgende Frage:

*Frage 1-3: Welche sprachliche Kompetenz erreichen Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren?*

Dazu werden Berechnungen auf Basis der Gesamtgruppen, aber auch ergänzende Analysen zu Teilgruppen durchgeführt. Die Subpopulationen wurden abhängig vom jeweiligen Leistungs- bzw. Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Einschulung bzw. zum Ende der Grundschulzeit gebildet.

Damit soll ein differenzierter Einblick in die Entwicklung von Schüler*innengruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen für die schulische Entwicklung erhalten werden. Entsprechend ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

*Frage 1-4: Welche Entwicklungsstände erreichen die Schüler*innen mit erhöhtem Risikopotential zur Ausprägung einer schulischen Minderleistung des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren?*

Angaben in Hinblick darauf, inwieweit es auch in höheren Klassen der Sekundarstufe I gelang, Schüler*innen individuell zu fördern, bzw. hierfür geeignete Förderstrukturen an Schulen zu schaffen, unterstützen die Interpretation ermittelter Ergebnisse zu Lern- und Entwicklungsständen. Insofern bezieht sich die fünfte Forschungsfrage auf Elemente des Fördersystems an den Schulen der untersuchten Schüler*innen:

*Frage 1-5: Gelingt es auch in höheren Klassen der Sekundarstufe I Förderelemente für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen umzusetzen?*

2.1.2 Untersuchungsgruppen

Zur Überprüfung der Fragestellungen wurden neben den Daten der Schüler*innen staatlicher Regelschulen des Einschulungsjahrganges 2010/11 der Insel Rügen (ehemalige Treatmentgruppe RIM) Daten von Schüler*innen der ehemaligen Kontrollgruppe Stralsund erhoben. Letztere betraf alle staatlichen Grundschul-, Diagnoseförder- und Sprachheilgrundschulklassen des Einschulungsjahrganges 2010/11 der Hansestadt Stralsund.

Die Kohortenumfänge erhöhten sich durch Zuzüge über die Grundschulzeit im Vergleich zum Zeitpunkt der Einschulung. Zum Ende der Grundschulzeit (Schuljahr 2013/14) konnten in der Untersuchungsgruppe Rügen von 547 Schüler*innen (verteilt auf 34 Klassen an 12 Schulen) Daten erhoben werden, in der Region Stralsund betraf dies N = 486 Schüler*innen (verteilt auf 26 Klassen an 8 Schulen). Zu diesem Messzeitpunkt kann von einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis in beiden Regionen berichtet werden (Rügen: 46.8 % Jungen vs. 53.2 % Mädchen; Stralsund: 50.5 % Jungen vs. 49.5 % Mädchen). Ein Überblick zu den untersuchten Schüler*innengruppen ist Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2. Übersicht über die Untersuchungsgruppen zum Schuljahresende 2013/14 sowie 2018/19

Untersuchungsgruppe	Ende Schuljahr 2013/14			Ende Schuljahr 2018/19		
	N _{Schüler*innen}	N _{Klassen}	N _{Schulen}	N _{Schüler*innen}	N _{Klassen}	N _{Schulen}
Rügen	547	34	12	368	27	11
Stralsund	486	26	8	316	34	10

Erläuterungen: N – Stichprobenumfang

Zum Ende des Schuljahres 2018/19 wurden auf der Insel Rügen N = 368 Schüler*innen und in der Hansestadt Stralsund N = 316 an den teilnehmenden Schulen registriert und getestet bzw. befragt, für die auch Daten zum Ende der Grundschulzeit (Schuljahr 2013/14) vorlagen. In die Untersuchung waren 27 Klassen an 11 Schulen/ Einrichtungen auf Rügen und 34 Klassen an 10 Schulen in Stralsund einbezogen (Rügen: 8 Regionale Schulen, 1 Gymnasium, 1 Sonderpädagogisches Förderzentrum, 1 Außenstelle Kinder- und Jugendschutzzentrum Greifswald/eine Klasse mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung; Stralsund: 5 Regionale Schulen, 2 Gymnasien, 1 Sonderpädagogisches Förderzentrum, 1 Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, überregional: Schule für Erziehungsschwierige mit einer Allgemeinen Förderschule). Auf Rügen wurde ein*e Schüler*in im Sonderpädagogischen Förderzentrum Bergen und 6 Schüler*innen in einer Klasse der Außenstelle des Kinder- und Jugendschutzzentrums Greifswald beschult.

In Stralsund besuchten 16 Schüler*innen der Untersuchungsgruppe eine Förderschule. In der Schule Behrenhoff wurde ein*e Schüler*in der Untersuchungsgruppe Stralsund beschult. Das Geschlechterverhältnis in beiden Regionen ist mit 50.4 % Jungen zu 49.6 % Mädchen (Rügen) bzw. 49.8 % Jungen zu 50.2 % Mädchen (Stralsund) ähnlich und als ausgeglichen anzusehen. Das durchschnittliche Alter ist mit 15;6 Jahren auf Rügen und 15;5 Jahren in Stralsund fast gleich.

Die zuvor benannten Zahlen bilden jedoch nicht die in den später berichteten Analysen genannten Fallzahlen ab, sondern beschreiben alle Schüler*innen mit zumindest einem Ergebnis in einem der erhobenen Schulleistungstests oder in Fragebögen für Schüler*innen und Lehrkräfte zur Beschreibung der emotional-sozialen Situation oder der sprachlichen Entwicklung. Die teilweise deutlich geringeren Fallzahlen in Analysen haben ihre Ursache in mehreren Gründen: Ausfällen durch Fehlzeiten, aufgrund von Schulveranstaltungen oder einer spontanen Ablehnung eines Erhebungsverfahrens (Verweigerung der Mitarbeit). Zu beachten ist hierbei, dass bei fast allen Analysen sowohl Daten aus 2014 als auch aus 2019 für eine Berücksichtigung eines Falls in der Auswertung vorliegen müssen. Dies war häufig nicht gegeben, da auch bereits in 2014 nicht alle Datensätze für Schüler*innen aus ähnlichen Gründen wie in 2019 vollständig waren.

Die insgesamt jeweils etwa um ein Drittel reduzierten Fallzahlen an Rügener und Stralsunder Schulen zwischen 2014 und 2019 erklären sich vorwiegend aufgrund von Fehlzeiten zum Zeitpunkt der Datenerhebungen, Wegzügen und fehlender Zustimmungen der Eltern zur Datenerhebung im Sinne der europäischen Datenschutzgrundverordnung. Hinweise auf Ergebnisse systematisch verzerrende Störvariablen finden sich bei der Betrachtung der Schüler*innenausfälle nicht. Die berichteten Gründe treten in beiden Gruppen auf.

Bei der Ergebnisdarstellung der Analysen zu Gruppen von besonders förderbedürftigen Schüler*innen werden Besonderheiten dieser Gruppen bzw. deren Zusammensetzung jeweils vor den Ergebnissen kurz benannt (ab Abschnitt 2.2.4). Bedauerlicherweise kam es in der Gruppe der förderbedürftigen Schüler*innen zu einer hohen Anzahl an Datenausfällen. Fasst man die Datenausfälle bei den förderbedürftigen Schüler*innen des Pilotjahrgangs aus Stralsund und Rügen zusammen, so kommt man auf insgesamt 94 förderbedürftige Schüler*innen mit registriertem Datenausfall im Schuljahr 2018/19. Sowohl in Stralsund als auch auf Rügen wurden jeweils N = 47 fehlende Datensätze vermerkt. In beiden Regionen sind Wegzüge dokumentiert. Acht Schüler*innen auf Rügen und vierzehn Schüler*innen in Stralsund sind in eine Region außerhalb der beiden Untersuchungsgruppen verzogen. Zudem sind Verweigerungen der Teilnahme an den Tests seitens der Schüler*innen oder der Eltern zu verzeichnen. In vier Fällen liegt der Datenausfall in der Verweigerung der Schülerin oder des Schülers begründet. Dabei stammen drei Schüler*innen aus Rügen und ein(e) Schüler*in aus Stralsund. Bei sechs Schüler*innen auf Rügen liegt eine Elternverweigerung vor. Sowohl auf Rügen als auch in Stralsund gibt es jeweils eine Schülerin bzw. einen Schüler mit einem vorzeitigen Abgang ohne Schulabschluss. Bei 59 der 94 förderbedürftigen Schüler*innen mit registrierten Datenausfällen sind die Gründe der Ausfälle nicht nachzuvollziehen (keine Vermerke im Datensatz). Die hohe Anzahl an Datenausfällen führt teilweise zu sehr geringen Gruppengrößen bei Analysen zu Teilgruppen der förderbedürftigen Schüler*innen, was den explorativen, hypothesengenerierenden Charakter dieser Teilstudie verstärkt.

Zur Befragung der Lehrkräfte zu Rahmenbedingungen der Förderung förderbedürftiger Schüler*innen wurden auf Rügen insgesamt 180 Fragebögen an 11 Schulen verschickt. 49 Fragebögen wurden von den 11 Schulen zurückgesandt. In Stralsund wurden 154 Fragebögen an 13 Schulen geschickt. 12 Schulen sendeten insgesamt 70 Fragebögen zurück. Adressaten dieser Befragung waren alle Klassenleiter*innen bzw. Regelschullehrkräfte sowie alle Förderlehrkräfte und Sonderpädagogen*innen, welche mit Schüler*innen der Zielpopulation arbeiteten. Die Angaben in einem Fragebogen beziehen sich jeweils auf eine*n einzelne*n förderbedürftige*n Jugendliche*n.

Es wird darauf hingewiesen, dass durch ein unvollständiges Antwortverhalten in den einzelnen Fragebögen, unterschiedliche Stichprobengrößen in den Auswertungen zu einzelnen Fragen zustande kommen.

2.1.3 Aufbau der Untersuchung und Angaben zur Datenauswertung

Die gesamte Evaluationsstudie zum RIM einschließlich der aktuellen Nachuntersuchung erstreckt sich gegenwärtig über zehn Jahre und gliedert sich in verschiedene Erhebungsphasen, welche in Abbildung 2 dargestellt sind. Neben der Erhebung der Lernvoraussetzungen zu Schulbeginn im September 2010 erfolgten jeweils zum Ende eines jeden Schuljahres in der Grundschulzeit Lernstandserfassungen aller Schüler*innen in beiden Untersuchungsgruppen. Die Datenerhebungen ab der Klasse 5 bezogen sich auf Schulleistungs- und Entwicklungsstände von Schüler*innen mit einem hohen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotional-soziale sowie sprachliche Entwicklung auf der Insel Rügen, als auch auf deren Lernfortschritte. Die Analysen und Ergebnisse des vorliegenden Forschungsberichts beziehen sich auf die Daten am Ende der Klasse 9. Dies betrifft für die meisten Schüler*innen das Schuljahr 2018/19. Zudem erfolgte zum Ende des Schuljahres 2019/20 eine Untersuchung der Jugendlichen, denen lernzeitverlängernde Maßnahmen (Rückstufung oder Besuch einer Diagnoseförderklasse) zuteilwurden. Für den vorliegenden Bericht werden zudem Daten zum Ende der Klasse 4 genutzt, um Unterschiede in den Lernausgangslagen der beiden untersuchten Regionen beim Übertritt in die Orientierungsstufe zu berücksichtigen.

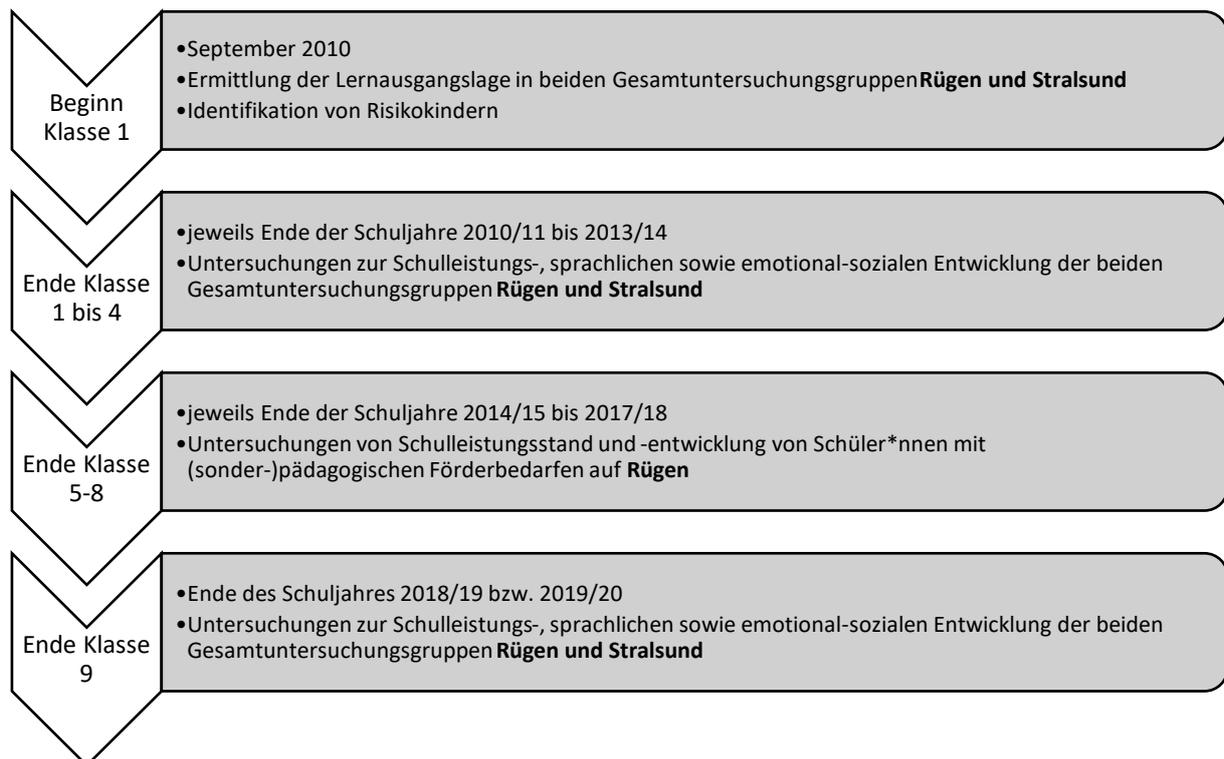


Abbildung 2. Messzeitpunkte und Hauptziele der Untersuchungsphasen

Um einen Einblick in die Leistungsstände der beiden Gesamtuntersuchungsgruppen (Rügen und Stralsund) zum Ende der Klasse 9 zu erhalten, werden zunächst Varianzanalysen (ANOVA) mit den mathematischen, den Lese- und den Rechtschreibleistungen der Schüler*innen als abhängige Variablen und der Regionszugehörigkeit als jeweils unabhängige Variable berechnet. In einem weiteren Schritt werden die gleichen Analysen *bei zusätzlicher Berücksichtigung des schulischen Niveaus am Ende der Grundschulzeit* durchgeführt (Varianzanalyse mit Kovariaten, ANCOVA). Die Kovariaten beziehen sich auf die Intelligenz (CFT 20-R), die mathematischen Leistungen (DEMAT 4), die Rechtschreibleistungen (DERET 4) und die Leseleistungen (WLLP-R) am Ende der Klasse 4 (Ende Schuljahr 2013/14). Die Berücksichtigung der Kovariaten erlaubt einen unverzerrten Vergleich der Leistungsstände zwischen den beiden Regionen, indem für unterschiedliche Lernausgangslagen am Ende der Klasse 4 statistisch kontrolliert wird.

Mit der gleichen Zielsetzung werden bei Vergleichen von Gruppen förderbedürftiger Schüler*innen multivariate Kovarianzanalysen durchgeführt (MANCOVA), um mehrere abhängige Variablen simultan zu berücksichtigen.

Neben den bei Mittelwertunterschieden relevanten Signifikanzangaben (p-Werte) wird bei signifikanten Ergebnissen ($p < .05$) jeweils über die zugehörigen Effektstärken berichtet. Je nach Analyse werden hierbei unterschiedliche Kennzahlen genannt, die unterschiedlich zu klassifizieren sind (vgl. *Tabelle 3*):

Tabelle 3. Klassifikation verschiedener Effektgrößen nach Cohen (1988)

	kleiner Effekt	mittlerer Effekt	großer Effekt
Cohens d	$0.20 \leq d < 0.50$	$0.50 \leq d < 0.80$	$d \geq 0.80$
Partielles η^2	$\eta^2 < 0.06$	$.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$	$\eta^2 > 0.14$

Neben den Signifikanzangaben und den Effektstärken werden die ermittelten Werte der untersuchten Schüler*innen 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 3* 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.

Den genannten Klassifikationsbereichen lassen sich Schulnoten nur grob zuordnen. Als geringster T-Wert, der noch die Note „ausreichend“ zulässt, gilt der T-Wert 37. Häufig werden bei der Angabe von Testergebnissen Prozentränge verwendet. Sie sind sehr anschaulich, da sie angeben, wie häufig der gemessene Wert und darunter bzw. darüber liegende Ergebnisse in der Verteilung vorkommen. Die *Abbildung 3* gibt die Prozentrangwerte (PR-Werte) zu den wichtigsten Kennwerten, die Klassifikationsgrenzen markieren, an.

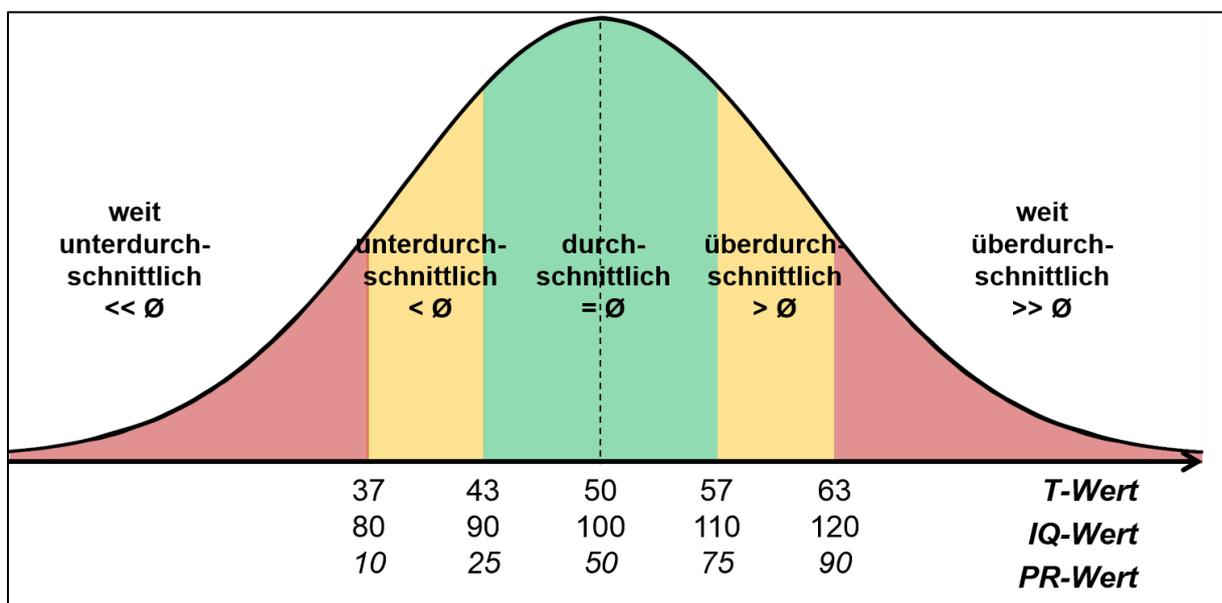


Abbildung 3. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Schulleistungen auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

Bei psychologischen Tests gelten in der Regel leicht veränderte Klassifikationsgrenzen bei Personenmerkmalen wie bspw. Intelligenz oder Sprachentwicklung (Klassifikation mit Bezug auf ein bis drei Standardabweichungen vom Mittelwert der Normalverteilung, also u. a. dem weiten Durchschnitt – den mittleren 68 % der Normalverteilung als Durchschnittsbereich):

- Leistungen im Bereich $T \leq 30$ gelten als weit unterdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $30 < T \leq 40$ gelten als unterdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $40 < T < 60$ gelten als durchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $60 \leq T < 70$ gelten als überdurchschnittlich.
- Leistungen im Bereich $T \geq 70$ gelten als weit überdurchschnittlich.

Das Klassifikationsschema nach dem weiten Durchschnitt ist zudem in Abbildung 4 dargestellt. Die in T-Werten beschriebenen Klassifikationsbereiche sind ebenso in IQ- oder Prozentrangwerte umrechenbar, die entsprechenden Skalenäquivalente sind zusätzlich angegeben.

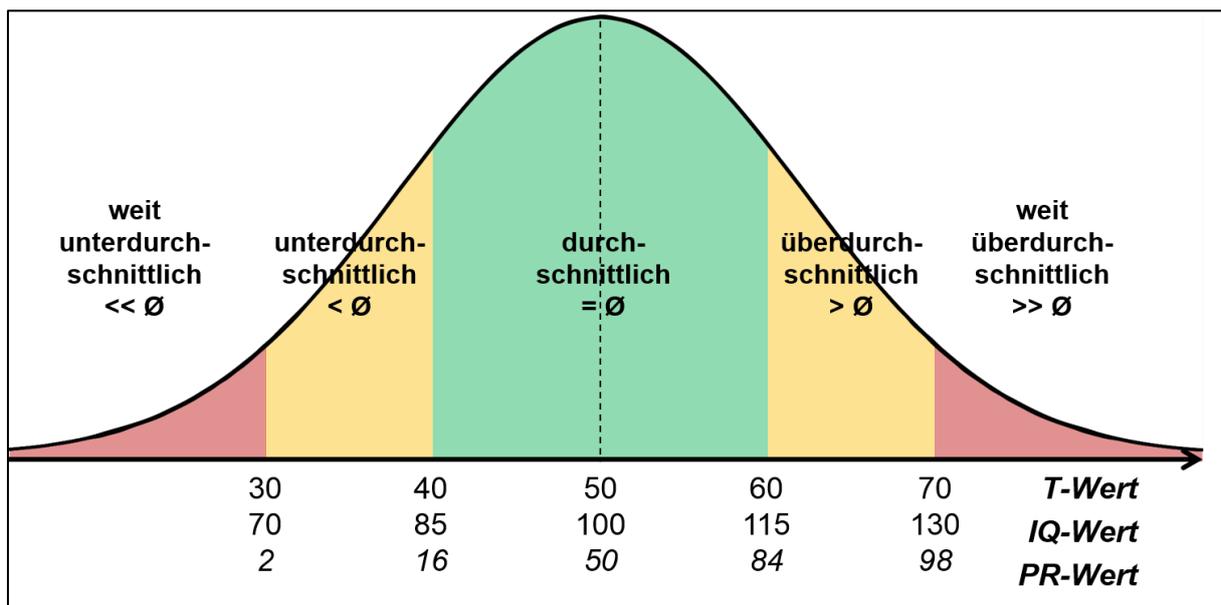


Abbildung 4. Klassifikationsschema zur Leistungsbeurteilung von Leistungen in psychologischen Tests auf Grundlage von T-, IQ- bzw. Prozentrangwerten

Durch Ausfälle von Schüler*innen über die 5 Jahre zwischen den Messzeitpunkten (Schuljahr 2013/14 und 2018/19) und eine wechselnde Mitarbeitsbereitschaft bei Erhebungen (siehe Angaben zu Untersuchungsgruppen im Abschnitt 2.1.2), variieren die Fallzahlen in den Tabellen der Ergebnisdarstellung. Zudem konnten bei den ANCOVAs bzw. MANCOVAs nur Fälle berücksichtigt werden, für die zu beiden Messzeitpunkten Daten vorlagen, was ebenfalls zu einer variierenden Verringerung der berücksichtigten Fallzahlen in einzelnen Analysen führt. Die Anzahl der Proband*innen bei diesen Datenanalysen entspricht insofern der Anzahl der Schüler*innen, für die sowohl zum Testzeitpunkt am Ende der Klasse 4 als auch am Ende der Klasse 9 Testergebnisse vorlagen.

Zur Prüfung, inwiefern eine Förderung der Schüler*innen mit Förderbedarf im Schuljahr 2018/19 umgesetzt wurde, fand eine Befragung zu den schulischen Rahmenbedingungen an den in die Untersuchung einbezogenen Schulen am Ende des zweiten Schulhalbjahres 2018/19 statt. Es wurden Informationen über die bis dahin umgesetzte Förderung für alle an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Schüler*innen mit Förderbedarf eingeholt. Die Befragung erfolgte mittels Fragebögen, welche die Klassenlehrer*innen bzw. Regelschullehrkräfte sowie die Förderlehrer*innen und Sonderpädagog*innen der jeweiligen Schüler*innen ausfüllten.

2.1.4 Erhebungsinstrumente

Bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente standen neben inhaltlichen auch ökonomische und pragmatische Aspekte im Vordergrund. So ist vor allem die Güte der Verfahren das ausschlaggebende Kriterium, jedoch spielte die Möglichkeit der Gruppentestung und damit die Untersuchungsökonomie ebenfalls eine wesentliche Rolle. Eine Übersicht über die zu den jeweiligen Messzeitpunkten eingesetzten Testverfahren, ist Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4. Übersicht über die eingesetzten Testverfahren

Bereich	Ende Klasse 4	Ende Klasse 9
Lesen	WLLP-R	SLS 2-9
Rechtschreibung	DERET 3-4+	HSP 5-10 B
Mathematik	DEMAT 4	DEMAT 9+
Kognition	CFT 20-R	CFT 20-R
Sprache	Wortschatztest des CFT 20-R	Wortschatztest des CFT 20-R
Emotional-soziale	SDQ	SDQ
Entwicklung	FEES 3-4	PIQ
	Soziometr. Befragung	Soziometr. Befragung

Erläuterungen: WLLP-R – Würzburger Leise Leseprobe – Revision (Schneider et al., 2011); SLS 2-9 - Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2 bis 9 (Mayringer & Wimmer, 2014); DERET 3-4+ – Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (Stock & Schneider, 2008); HSP 5-10 B - Hamburger Schreibprobe für die Klassen 5 bis 10 (May et al., 2018); DEMAT 4 – Deutscher Mathematiktest für 4. Klassen (Gölitz et al., 2006); Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (DEMAT 9, Schmidt, et al., 2012); CFT 20-R – Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (Weiß, 2008); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005); FEES 3-4 – Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003); PIQ – Perception of Inclusion Questionnaire (Venetz et al., 2015); soziometr. Befragung – soziometrische Befragung der Schüler*innen anhand des soziometrischen Fragebogens von Marten und Blumenthal (2014).

In Tabelle 5 sind Angaben zu den innerhalb der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumenten zusammenfassend dargestellt. Differenzierte Informationen zu den eingesetzten Verfahren sind den jeweiligen Manualen zu entnehmen.

Tabelle 5. Kurzinformationen über innerhalb der vorliegenden Studie eingesetzte Erhebungsinstrumente

Testverfahren	Beschreibung
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenbogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken • Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft • Bearbeitungsdauer: etwa 5 Minuten pro Kind • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: $\alpha = .73$ ○ Interraterreliabilität: $r = .34$ ○ Retest-R: $r = .62$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Prognostische V.: durch Regressionsanalysen mit weiteren Verfahren gegeben • Normen: N = 8208, aus ganz Großbritannien
Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider et al., 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Test zur Überprüfung der Dekodier- bzw. Lesegeschwindigkeit • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Paralleltestr.: zwischen $r = .82$ und $r = .93$

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Retest-R.: zwischen $r = .76$ und $r = .82$ ● Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen $r = .51$ und $r = .79$; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen $r = .39$ und $r = .75$; Korrelationen mit Zensur in Deutsch zwischen $r = .43$ und $r = .45$ ● Normen: $N = 2333$, aus fünf Bundesländern
<p>Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4, Rauer & Schuck, 2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Test zur Erfassung der Perspektive der Kinder auf grundlegende emotional-soziale Erfahrungen ● Einzel- oder Gruppentest ● Bearbeitungsdauer: 2-mal ca. 30 Minuten ● Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Retest-R.: zwischen $r = .62$ und $r = .80$ (4 Wochen) ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .74$ und $\alpha = .95$ ● Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhaltsv.: Ausrichtung an Zielen der Lehrpläne, theoretisch fundiert ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit Schülerleistung zwischen $r = .29$ bis $r = .48$; Korrelationen mit konstruktähnlichem Verfahren zwischen $r = .37$ und $r = .57$ ● Normen: $N = 1.116$ (dritte Klasse) und $N = 1.214$ (vierte Klasse) aus Hamburg und Schleswig-Holstein, Individual- und Klassennormen ausgewiesen
<p>Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+, Stock & Schneider, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Test zur Erfassung der Rechtschreibleistungen von Grundschüler*innen ● Einzel- oder Gruppentest ● Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten ● Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .93$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .90$ und $r = .92$ ○ Paralleltestr.: zwischen $r = .92$ und $r = .95$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .81$ und $r = .91$ ● Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit anderen Verfahren zwischen $r = -.64$ und $r = -.72$ bzw. zwischen $r = .82$ und $r = .83$; Korrelationen mit Lehrerurteil zwischen $r = .72$ und $r = .79$ ● Normen: $N = 5019$, aus allen Bundesländern
<p>Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (DEMAT 4, Gölitz et al., 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Test zur Erfassung mathematischer Leistungen von Grundschüler*innen ● Einzel- oder Gruppentest ● Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten ● Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Paralleltest-R: $r = .70$ ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .86$ und $r = .89$ ○ Cronbachs α: $\alpha = .86$ ● Validität:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer ○ konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note $r = -.70$; Korrelation Heidelberger Rechentest $r = .72$ divergente V.: Korrelation mit Deutsch-Note $r = -.58$; Korrelation mit Kognitivem Fähigkeitstest $r = .72$; Korrelation mit Knuspel-Rechtschreibtest $r = .59$
<p>Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R, Weiß, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normen: $N = 3016$, aus elf Bundesländern, von 2003 • 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"> ○ Curriculare V.: gegeben durch Orientierung an Lehrplänen aller Bundesländer ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit „g“-Faktor zwischen $r = .78$ und $r = .83$; Korrelation mit anderen Verfahren zwischen $r = .51$ und $r = .60$
<p>Grundintelligenztest Skala 2 – Revision, Wortschatztest (CFT 20-R, Weiß, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normen: $N = 4400$, aus sechs Bundesländern • Ergänzungstest zum CFT 20-R • Misst den Grundwortschatz (deutsche Sprache und Umgangssprache) • für Kinder und Jugendliche von 8;5 bis 19 Jahren in zwei Testteilen • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 15 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Splithalf-R.: zwischen $r = .79$ und $r = .90$ ○ Retest-R.: zwischen $r = .82$ und $r = .83$ nach 2-4 Monaten • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kriterienbezogene V.: Korrelationen mit Schulnoten in den Bereichen Deutsch ($r = .48$), Mathematik ($r = .51$) und Englisch ($r = .41$); Korrelation mit anderen Verfahren zwischen $r = .62$ und $r = .65$ • Normen: $N = 2724$, alle Schularten, aus sechs Bundesländern
<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)

	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>Deutscher Mathematiktest für neunte Klassen (DEMAT 9, Schmidt et al., 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normen: Die Zuordnung einer Statuskategorie erfolgt • Test zur Erfassung mathematischer Kompetenzen • Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 45 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cronbachs α: zwischen $\alpha = 94$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lehrplanvalidität: Der Testkonstruktion lagen die Mathematiklehrpläne aller deutschen Bundesländer sowie die KMK-Richtlinien zu Grunde. ○ Übereinstimmungsvalidität: Korrelation der curricular validen Aufgaben mit dem Zusatztest $r = .73$, mit einem Test zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen $r = .64$. ○ Diskriminante Validität: Korrelation mit Leseverständnis $r = .39$ (LGVT 6-12), mit Lesegeschwindigkeit $r = .04$ (LGVT 6-12). ○ Normen: N 1230, aus 14 Bundesländern
<p>Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2 bis 9 (SLS 2-9, Mayringer & Wimmer, 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren zur Identifikation von Schüler*innen mit Schwächen in basaler Lesefertigkeit • Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 10 Minuten • Reliabilität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Paralleltest-R: $r = .87$ bis $.95$ • Validität: <ul style="list-style-type: none"> ○ Curriculare V.: $r = .80$ bis $.90$ • Normen: 11.900 Schüler*innen
<p>Hamburger Schreibprobe für die Klassen 5 bis 10 (HSP 5-10 B, May et al., 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Test zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien • Einzel- oder Gruppentest • Bearbeitungsdauer: ca. 30-45 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

Erläuterungen: UT – Untertest; r – Reliabilitäts- bzw. Korrelationskoeffizient; N – Stichprobenumfang; * – nur bei den Schüler*innen der Teilstudie zur sprachlichen Entwicklung (Abschnitt 2.2.4.4) eingesetzt

Bei sämtlichen eingesetzten Verfahren handelt es sich um in der Forschung etablierte Verfahren.

Zur Erfassung der *Förderung auf den Förderebenen II und III (Mehrebenenprävention)* wurde per Fragebogen 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 wurde, wurden Fragen zur Regelmäßigkeit und zum Rhythmus der Teamberatungen sowie zu den Personen, die Einfluss auf die Förderentscheidungen haben, vorgelegt. Zusätzlich sollte angegeben werden, welche Kriterien als Grundlage für Förderentscheidungen herangezogen wurden, wer den Förderplan für die*den jeweilige*n Schüler*in aufstellte und dessen Umsetzung dokumentierte und welches Fördermaterial eingesetzt wurde. Durch die Auswertung der Fragebögen sind Einschätzungen zur *Systematik der Förderung* möglich (die verwendeten Fragebögen befinden sich im Anhang 2: Fragebögen zur Einschätzung der Systematik der Förderung).

2.1.5 Angaben zum Untersuchungsverlauf

Es stellte sich heraus, dass eine Gesamterhebung auf Rügen und in Stralsund wie in den Schuljahren 2010/11 bis 2013/14 im Schuljahr 2018/19 durch mehrere Faktoren erschwert wurde:

- Die aufwendigen schriftlichen Informationen zur Datenerhebung aufgrund der Datenschutzgrundverordnung, als auch die damit verbundenen Einverständniserklärungen, erwiesen sich bei vielen Schüler*innen als eine nicht oder nur schwer zu überwindende Hürde in Hinblick auf die Mitarbeit.
- Die Stralsunder Schulen (Schulen, an denen mehrere Jahre nicht in Zusammenhang mit dem Modellversuch auf Rügen getestet wurde) mussten erneut für die Mitarbeit „aufgeschlossen“ werden.
- Bei den Rügener Schulen war hingegen eine gewisse „Befragungsmüdigkeit“ zu beobachten.
- An einigen Schulen fanden im Untersuchungszeitraum weitere, zeitlich parallel verlaufende Erhebungen von dritter Seite statt, was sich ungünstig auf Terminabsprachen auswirkte.
- In vielen Schulen traten relativ häufig krankheitsbedingt Unterrichtsausfälle auf, weshalb sämtliche zur Verfügung stehende Stunden für den regulären Unterricht genutzt werden mussten und wenig bis kein zeitlicher Spielraum für die geplanten Erhebungen blieb.
- Aufgrund der berichteten und üblicher Schwierigkeiten bei Datenerhebungen in Schulen (vgl. Abschnitt 2.1.2) war eine Ausweitung der Test- und Befragungsphase der Schüler*innen im Schuljahr 2018/19 notwendig (bis zu Beginn des Schuljahres 2019/20). Dadurch konnte der Rücklauf zwar erhöht werden, aber dennoch ist im Vergleich zu früheren Erhebungen ein relativ hoher Datenausfall zu verzeichnen.

Die Befragung der Klassenlehrer*innen fand zur Mitte des zweiten Schulhalbjahres 2018/19 statt. Die Fragebögen wurden im April und Mai 2019 postalisch an die Schulen gesandt. Nachdem die Lehrkräfte die Fragebögen ausgefüllt hatten, sendeten sie diese an die Universitäten Rostock bzw. Greifswald zurück. Die anschließende Dateneingabe erfolgte durch dafür geschulte studentische Hilfskräfte. Zur Erhöhung der Aussagekraft der Daten wurden zeitgleich zusätzlich die Förderlehrer*innen bzw. Sonderpädagogen*innen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Förderung der Schüler*innen mit Lernzeitverlängerungen während der Regelschulzeit befragt. Die Rücksendung und Dateneingabe erfolgten analog zum oben beschriebenen Vorgehen. Hierbei kam es zu den bereits berichteten Rückläufen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Ein deutlich von der Planung abweichender Projektverlauf ergab sich im Schuljahr 2019/20 durch gravierende pandemiebedingte Veränderungen, insbesondere durch

- die Schulschließungen in M-V ab März 2020,
- einen eingeschränkten Universitätsbetrieb (Verbot von Dienstreisen, Schließung der Büros, Anordnung von Homeoffice),
- Probleme der Kinderbetreuung der Mitarbeitenden
- als auch durch eine Kombination der genannten Aspekte. Hierdurch konnten im Schuljahr 2019/20 die gerade begonnenen Testungen im Leistungsbereich nicht fortgeführt werden.

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die akademischen Leistungen

2.2.1.1 Bereich Mathematik

Die deskriptiven Statistiken und die Ergebnisse der ANOVA zur Analyse des Einflusses der Untersuchungsgruppenzugehörigkeit auf die mathematischen Leistungen sind in Tabelle 6 dargestellt. Die mittleren T-Werte in beiden Kohorten sind – verglichen mit der geltenden Altersnorm – im durchschnittlichen Bereich zu verorten. Der augenscheinliche Unterschied ($T_{RÜG} = 45$ vs. $T_{HST} = 49$) erweist sich als signifikant ($p < .001$). Somit erreichten die Schüler*innen auf Rügen durchschnittlich geringere Leistungen im Bereich Mathematik als diejenigen in Stralsund. Die Größe des Effekts ist mit $\eta^2 = .043$ als klein einzuschätzen (Cohen, 1988).

Tabelle 6. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (ANOVA) im Bereich der mathematischen Leistungen zum Ende der Klasse 9

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	331	45.40	8.47	25.09	.000	.043
Stralsund	225	49.27	9.58			

Erläuterungen: N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 – partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Um den Befund vor dem Hintergrund der Schulleistungen am Ende der Klasse 4 interpretieren zu können, wurden in einem zweiten Schritt die zuvor benannten Kontrollvariablen im Rahmen einer ANCOVA berücksichtigt. Die Ergebnisse sind Tabelle 7 zu entnehmen. Durch die Integration der weiteren Variablen reduziert sich die Fallzahl auf $N = 236$ für Rügen und $N = 117$ für Stralsund. Die durchschnittlichen T-Werte für beide Regionen sind mit den Befunden der ANOVA aus Tabelle 6 vergleichbar. Unter die Kontrolle der Kovariaten fällt der Unterschied der Leistungsstände zwischen den Regionen nicht signifikant aus. Die Ergebnisse der Schüler*innen in den Regionen Rügen und Stralsund in Mathematik nach neun Schulbesuchsjahren unterscheiden sich nicht, wenn die Lernausgangslage berücksichtigt wird. Dies liegt darin begründet, dass die Schüler*innen der untersuchten Gruppen am Ende der Klassenstufe 4 unterschiedliche schulische Leistungsstände aufwiesen (vgl. Voß et al., 2015). Mit anderen Worten: Bei gleichen Leistungen am Ende der Grundschulzeit (gleichen Lernvoraussetzungen für die Sekundarstufe I) weisen Schüler*innen auf Rügen nach 9 Schulbesuchsjahren gleiche Leistungen wie Stralsunder Schüler*innen auf, bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen am Ende der Grundschulzeit zeigen sich diese Unterschiede auch in Klasse 9.

Tabelle 7. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche im Bereich der mathematischen Leistungen zum Ende der Klasse 9 unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	236	45.76	8.65	3.63	.058	-
Stralsund	117	50.75	9.77			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

2.2.1.2 Bereich Lesen

Die deskriptiven Ergebnisse der beiden Untersuchungsgruppen sowie der Befund zur varianzanalytischen Untersuchung auf Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Lesekompetenzen sind in Tabelle 8 dargestellt. Die gemittelten T-Werte sind für beide Regionen im geltenden Normbereich zu verorten (Rügen: T = 47; Stralsund: T = 48). Die Stralsunder Stichprobe erreichte im Vergleich zu Rügen leicht höhere Leseleistungen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Tabelle 8. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (ANOVA) im Bereich der Leseleistungen zum Ende der Klasse 9

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	327	46.52	9.90	1.72	.190	-
Stralsund	264	47.63	10.70			

Erläuterungen: N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 – partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Wird für die Intelligenz sowie die Leistungen im Bereich Mathematik, Rechtschreibung und Lesen am Ende der Grundschulzeit als Kovariaten kontrolliert (wodurch sich die Fallzahlen, aufgrund fehlender Werte zum Testzeitpunkt am Ende der Klasse 4 verringern), fällt der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ebenfalls nicht signifikant aus (vgl. Tabelle 9). Gemäß den Befunden der ANCOVA erzielen die Schüler*innen beider Regionen – im Vergleich zu Altersnorm – durchschnittliche Leseleistungen (Rügen: T = 48; Stralsund: T = 50).

Tabelle 9. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche im Bereich der Leseleistungen zum Ende der Klasse 9 unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	230	47.70	9.66	1.39	.240	-
Stralsund	119	50.25	9.36			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

2.2.1.3 Bereich Rechtschreiben

Hinsichtlich der erfassten Rechtschreibleistungen der beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 10). Der mittlere T-Wert der Stralsunder Untersuchungsgruppe liegt mit $T = 51$ auf dem Niveau der Rügener Schüler*innen ($T = 50$). Die ermittelten Ergebnisse der Schüler*innen beider Untersuchungsgruppen liegen damit im Vergleich mit den Normdaten der Eichstichprobe im Durchschnittsbereich.

Tabelle 10. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (ANOVA) im Bereich Rechtschreibung zum Ende der Klasse 9

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	340	50.99	10.52	0.96	.328	-
Stralsund	291	50.10	12.18			

Erläuterungen: N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 – partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Werden die Kovariaten Intelligenz, Mathematik-, Lese- und Rechtschreibkompetenzen zum Ende der Klasse 4 in den Analysen berücksichtigt (ANCOVA), fällt der Mittelwertunterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ebenfalls nicht signifikant aus (vgl. Tabelle 11). Die sich ergebenden T-Werte sind für beide Regionen und für das Alter durchschnittlich zu bewerten (Rügen: $T = 51$; Stralsund: $T = 55$).

Tabelle 11. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche im Bereich Rechtschreibung zum Ende der Klasse 9 unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	239	51.37	10.08	.00	.994	-
Stralsund	129	54.80	9.64			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

2.2.2 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die emotional-soziale Situation der Schüler*innen

Die emotional-soziale Situation der Schüler*innen am Ende der Klasse 9 wird über den Gesamtwert im SDQ (Problemverhalten) sowie die Skalen Emotionale Integration, Leistungsmotivationale Integration und Soziale Integration des PIQ operationalisiert. Hierfür liegen sowohl Selbstausskünfte der Schüler*innen als auch Angaben von Seiten der Lehrkräfte vor.

Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) der Angaben der Schüler*innen zeigt keine signifikanten Unterschiede in den genannten abhängigen Variablen zwischen den beiden Kohorten am Ende der Klasse 9 (Haupteffekt: Pillai's Spur (5,616) = .016, $p = .086$). Sowohl die deskriptiven Ergebnisse als auch die differenzierten Analysen der Einzeleffekte mittels ANOVAs zur Selbstsicht der Schüler*innen ist Tabelle 12 zu entnehmen. Über alle untersuchten Skalen des PIQ sowie des SDQ hinweg liegen die Werte in beiden Regionen im Normbereich.

Tabelle 12. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (MANOVA) hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung zum Ende der Klasse 9 aus Selbstsicht der Schüler*innen

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	334	49.70	9.65	2.167	.141	-
	Stralsund	288	50.89	10.46			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	334	50.18	7.51	0.206	.650	-
	Stralsund	288	50.45	6.96			
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	334	51.12	9.32	2.045	.153	-
	Stralsund	288	49.99	10.39			
Gesamtproblemwert (SDQ)	Rügen	334	11.31	5.29	0.020	.888	-
	Stralsund	288	11.37	5.34			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	334	7.05	1.88	3.187	.075	-
	Stralsund	288	7.34	2.13			

In einer weiterführenden Analyse wurden die Entwicklungseinschätzungen der Schüler*innen hinsichtlich ihres Verhaltens (SDQ Gesamtproblemwert) und ihrer emotional-sozialen Schulerfahrungen (Skalen des FEES 3-4) am Ende der vierten Klasse als Kovariaten berücksichtigt, um für Unterschiede zwischen den Regionen zu diesem Zeitpunkt zu kontrollieren. Die Fallzahlen sind entsprechend niedriger. Als abhängige Variablen werden erneut die Skalen des PIQ sowie die Skalen Gesamtproblemwert und prosoziales Verhalten des SDQ verwendet (MANCOVA). Hierbei zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Haupteffekt zwischen den Regionen: Pillai's Spur (5,308) = .029, $p = .110$. Die Ergebnisse der ANCOVAs zur Einschätzung von Einzeleffekten sind Tabelle 13 zu entnehmen. Entgegen der Aussage des Haupteffektes bildet sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des prosozialen Verhaltens zugunsten der Stralsunder Gruppe ab, jedoch bei kleiner Effektstärke.

Tabelle 13. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche unter Berücksichtigung von Kovariaten (MANCOVA) hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung zum Ende der Klasse 9 aus Selbstsicht der Schüler*innen

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	207	50.08	9.70	.828	.364	-
	Stralsund	116	52.09	10.23			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	207	50.27	7.23	.573	.449	-
	Stralsund	116	51.18	7.45			
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	207	52.25	8.84	.802	.371	-
	Stralsund	116	51.14	9.57			
Gesamtproblemwert (SDQ)	Rügen	207	10.58	5.40	.143	.705	-
	Stralsund	116	10.40	5.32			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	207	7.06	1.81	5.771	.017	.018
	Stralsund	116	7.24	1.88			

Die Lehrkräfte wurden gebeten, für eine Auswahl zufällig gezogener Schüler*innen eine Beurteilung mittels des SDQ und PIQ abzugeben, entsprechend fällt der Stichprobenumfang deutlich geringer aus.

Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) der Angaben der Lehrkräfte zeigt ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in den genannten abhängigen Variablen zwischen den beiden Kohorten am Ende der Klasse 9 (Haupteffekt: Pillai's Spur (4,93) = .043, $p = .383$). Sowohl die deskriptiven Ergebnisse als auch die differenzierten Analysen der Einzeleffekte mittels ANOVAs zur Fremdeinschätzung der Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte sind Tabelle 14 zu entnehmen. Über alle untersuchten Skalen des PIQ und des SDQ hinweg liegen die Werte in beiden Regionen im Normbereich.

Tabelle 14. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (MANOVA) hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung zum Ende der Klasse 9 aus Sicht der Lehrkräfte

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	41	44.41	11.17	0.012	.912	-
	Stralsund	57	44.67	11.66			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	41	50.52	9.83	0.012	.912	-
	Stralsund	57	50.75	10.26			
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	41	50.63	8.61	0.022	.881	-
	Stralsund	57	50.92	10.32			
Gesamtproblemwert (SDQ)	Rügen	41	9.24	5.34	0.422	.518	-
	Stralsund	57	10.05	6.56			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	41	6.88	2.33	3.052	.084	-
	Stralsund	57	6.02	2.46			

Um Unterschiede zwischen den Regionen zu diesem Zeitpunkt zu kontrollieren, wurden erneut die Daten der Schüler*innen im SDQ Gesamtproblemwert und in den Skalen des FEES 3-4 am Ende der vierten Klasse als Kovariaten berücksichtigt. Die Skalen des PIQ sowie die Skalen Gesamtproblemwert und prosoziales Verhalten des SDQ bilden auch in diesem Fall die abhängigen Variablen (MANCOVA). Die Befunde stehen im Einklang mit den zuvor berichteten Ergebnissen der MANOVA, so gibt es keinen signifikanten Haupteffekt: Pillai's Spur(4,25) = .152, $p = .368$. Die Ergebnisse der einzelnen ANCOVAs sind Tabelle 15 zu entnehmen.

Tabelle 15. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche unter Berücksichtigung von Kovariaten (MANCOVA) hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung zum Ende der Klasse 9 aus Sicht der Lehrkräfte

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	22	43.68	10.76	2.091	.159	-
	Stralsund	17	44.51	12.50			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	22	49.88	9.46	2.091	.159	-
	Stralsund	17	50.61	10.99			
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	22	50.44	7.69	3.168	.086	-
	Stralsund	17	51.84	12.45			
Gesamtproblemwert (SDQ)	Rügen	22	9.27	5.46	3.575	.069	-
	Stralsund	17	9.00	7.19			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	22	6.82	2.11	.154	.698	-
	Stralsund	17	6.65	2.34			

2.2.3 Ergebnisse der Gesamtuntersuchungsgruppen bezogen auf die sprachliche Situation der Schüler*innen

Um einen detaillierten Einblick in die Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen im Bereich Sprache zum Ende der neunten Klasse zu erhalten, wurde der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008) eingesetzt.

Hinsichtlich der erfassten Wortschatzleistungen der beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 16). Der mittlere T-Wert der Stralsunder Untersuchungsgruppe liegt mit $T = 44$ auf dem Niveau der Rügener Schüler*innen ($T = 44$). Die ermittelten Ergebnisse der Schüler*innen beider Untersuchungsgruppen liegen damit im Vergleich mit den Normdaten der Eichstichprobe im unteren Durchschnittsbereich.

Tabelle 16. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche (ANOVA) im Bereich Wortschatz zum Ende der Klasse 9

Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	330	44.10	7.90	0.199	.656	-
Stralsund	291	43.79	9.37			

Erläuterungen: N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 – partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Hinsichtlich der Exploration vorhandener Unterschiede in der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten wurde eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) gerechnet. Um eine Vergleichbarkeit beider Gruppen zu gewährleisten, gingen der Sprachentwicklungsstand und die kognitiven Fähigkeiten als zentrale Maße der Lernausgangslage (Ende Klasse 4) als Kovariaten in die Berechnungen ein. Die ANCOVA zeigt über die Gesamtgruppe mit $F(1,36) = .212$, $p > .05$ ($p = .105$) keinen signifikanten Haupteffekt für den Wortschatz zwischen den Gruppen (vgl. Tabelle 17).

Insgesamt erreichen die Rügener Schüler*innen mit einem mittleren T-Wert von $T = 45$ ($SD = 7.13$) einen ähnlichen Wert im Bereich der sprachlichen Leistungen wie die Stralsunder Schüler*innen, deren mittlerer T-Wert bei $T = 46$ Punkten ($SD = 8.48$) liegt. Normdaten der Eichstichprobe des Wortschatztests des CFT 20-R folgend, sind die erreichten Leistungen als durchschnittlich einzustufen.

Tabelle 17. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche im Bereich der sprachlichen Leistung am Ende der neunten Klassenstufe unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	234	44.63	7.13	.212	.646	-
Stralsund	134	46.10	8.48			

Erläuterungen: N – Stichprobenumfang; M – Mittelwert der T-Wertpunkte; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert des Mittelwertvergleichs; η^2 = Eta-Quadrat – Effektstärkemaß.

2.2.4 Vergleich von Gruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen am Ende der Grundschule nach 9 bzw. 10 Schulbesuchsjahren

2.2.4.1 Vergleich von aggregierten Gruppen von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken nach 9 bzw. 10 Schuljahren

Die in diesem Abschnitt dargestellten Befunde beziehen sich auf die aggregierten Gruppen aller Schüler*innen mit einer Entwicklungsproblematik (deklariert als Kind mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen bzw. der emotional-sozialen oder sprachlichen Entwicklung am Ende Klasse 4, vgl. Voß et al., 2015) auf der Insel Rügen und in Stralsund. Ziel ist es, einen Gesamteindruck zur Leistungsentwicklung dieser Kindergruppen zu erhalten, insbesondere vor dem Hintergrund der sehr kleinen Fallzahlen bei einer bereichsspezifischen Betrachtung (vgl. Abschnitte 2.2.4.2 bis 2.2.4.4).

Unter Kontrolle der schulischen Leistungen am Ende der Klasse 4 (ANCOVA kontrolliert nach dem Intelligenzniveau sowie den bereichsspezifischen Leistungen zu diesem Zeitpunkt) ist für jede der abhängigen Variablen kein signifikanter Haupteffekt festzuhalten. Für den Bereich des Lesens gilt $F(1,39) = 1.063$, $p > .05$, für die Rechtschreibung $F(1,29) = 0.636$, $p > .05$ und für den Bereich Mathematik $F(1,26) = 0.525$, $p > .05$ (vgl. Tabelle 18). Demnach bilden sich für die aggregierten Gruppen von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken nach 9 bzw. 10 Schuljahren keine Unterschiede in den Leistungsständen zwischen den Regionen ab.

Werden die Rohwerte in T-Werte transformiert, zeigen die Rügener Jugendlichen in den Bereichen Lesen (T = 43) und Rechtschreibung (T = 43) knapp durchschnittliche, im Bereich Mathematik (T = 39) unterdurchschnittliche Leistungen. Die Stralsunder Jugendlichen weisen im Lesen weit unterdurchschnittliche, in Mathematik und im Rechtschreiben unterdurchschnittliche Leistungen auf (SLS: 35; HSP T = 39; DEMAT 9: T = 42).

Tabelle 18. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche aggregierter Gruppen von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken nach 9 bzw. 10 Schuljahren, am Ende der neunten Klassenstufe unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Lesen (SLS 2-9)	Rügen	25	60.64	10.25	1.063	.309	-
	Stralsund	18	53.39	10.05			
Rechtschreibung (HSP 5-10)	Rügen	26	39.85	5.44	.636	.431	-
	Stralsund	7	37.29	7.39			
Mathematik (DEMAT 9)	Rügen	24	9.63	8.05	.525	.475	-
	Stralsund	6	12.83	6.79			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4+, DERET 3-4+, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2014); HSP 5-10 – Hamburger Schreibprobe (May et al., 2018); DEMAT 9 – Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (Schmidt et al., 2012).

2.2.4.2 Vergleich der Gruppen mit Risiken in der Lernentwicklung (Schüler*innen einer Diagnoseförderklasse im Schuljahr 2010/2011) nach 9 bzw. 10 Schuljahren

Die Gruppen der Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/2011 in eine Stralsunder Diagnoseförderklasse (DFK) eingeschult wurden, sowie zu diesem Zeitpunkt vergleichbar entwickelte Schüler*innen auf der Insel Rügen werden im Folgenden differenziert betrachtet. Die Gruppenbildung erfolgte auf der Grundlage von Angaben, die zum Ende der vierten Klasse erhoben wurden (MZP 5). Zu diesem Zeitpunkt lagen aus den Stralsunder DFK von N = 16 Schüler*innen vollständige Daten vor, zu denen anschließend N = 16 vergleichbar entwickelte Schüler*innen aus der Rügener Gruppe mit vollständigen Angaben bei Einschulung (MZP 1) und am Ende der dritten und vierten Klasse (MZP 4 und 5) gesucht wurden. Die Bildung von statistischen Zwillingsgruppen konnte zu diesem Zeitpunkt nicht erfolgen, da die Schüler*innen sich zwar anhand des Intelligenzwertes parallelisieren ließen, sich jedoch die Lernvoraussetzungen in den Bereichen Mathematik und Schriftsprache signifikant zu Gunsten der Experimentalgruppe unterschieden (im Detail vgl. Voß et al., 2015).

Da die DFK-Schüler*innen eine Lernstoffstreckung der ersten beiden Grundschuljahre auf drei Grundschuljahre erhielten, werden im Rahmen eines same-grade-Vergleichs die Leistungen hinsichtlich der curricularen Inhalte von Klasse 9 nach neun (MZP 10) bzw. zehn Schulbesuchsjahren (MZP 11) überprüft und zusammengeführt.

Die zum Ende des neunten Schuljahres stattfindende Effektuntersuchung vergleicht die Entwicklungs- und Leistungsstände in den Bereichen Lesefähigkeit, Rechtschreibung und Mathematik zwischen den beiden Gruppen. Leider ergeben sich erhebliche Dropouts (Datenausfälle) in den einzelnen Skalen, aus den im Abschnitt 2.1.2 genannten Gründen. Die Berechnungen erfolgten auf Rohwertbasis unter Kontrolle der kognitiven Entwicklung zum MZP 5 (CFT 20-R) sowie von weiteren Entwicklungsständen zum MZP 5 abhängig vom jeweiligen Bereich (Kovariaten).

Leistungsentwicklung: Lesen, Rechtschreiben, Mathematik

Die Signifikanzberechnung per ANCOVA zeigt für alle abhängigen Variablen keinen signifikanten Haupteffekt. Für den Bereich des Lesens gilt $F(1,10) = 0.236$, $p > .05$, für die Rechtschreibung gilt $F(1,8) = 3.201$ $p > .05$ und für den Bereich Mathematik gilt $F(1,6) = 0.756$ $p > .05$ (vgl. Tabelle 19).

Werden die Rohwerte in T-Werte transformiert, zeigen die Rügenger Jugendlichen in den Bereichen Lesen ($T = 40$) und Rechtschreibung ($T = 47$) durchschnittliche, für den Bereich Mathematik ($T = 36$) weit unterdurchschnittliche Leistungen. Die Stralsunder Jugendlichen weisen in allen Bereichen weit unterdurchschnittliche Leistungen auf (SLS: 27; HSP T = 29; DEMAT 9: $T = 35$).

Tabelle 19. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche von Leistungsdaten der Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/2011 in Diagnoseförderklassen eingeschult wurden und deren Rügenger Vergleichsgruppe, nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Lesen (SLS 2-9)	Rügen	7	54.57	14.03	.236	.638	-
	Stralsund	7	45.71	12.27			
Rechtschreibung (HSP9)	Rügen	7	41.28	4.11	3.201	.111	-
	Stralsund	5	22.00	6.16			
Mathematik (DEMAT 9)	Rügen	7	6.85	3.93	.756	.418	-
	Stralsund	3	5.00	3.61			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4+, DERET 3-4+, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SLS – Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2014); HSP – Hamburger Schreibprobe (May et al., 2018); DEMAT 9 - Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (Schmidt et al., 2012).

Sprachentwicklung

Um die Leistungsfähigkeit im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten zu bestimmen, wird der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008) eingesetzt. Die Signifikanzberechnung (ANCOVA) zeigt über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $F(1,8) = 1.555$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt für den Wortschatz zwischen den Gruppen. In der Detailanalyse liegt dementsprechend zwischen den Gruppen kein signifikanter Effekt vor (vgl. Tabelle 20).

Die T-Werte verweisen darauf, dass die Gruppe der Rügenger Jugendlichen im Mittelwert einen knapp altersgerechten Wortschatz aufweist ($T = 41$), die Jugendlichen der Stralsunder Gruppen zeigen im Mittel eine weit unterdurchschnittliche Wortschatzleistung ($T = 31$).

Tabelle 20. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/2011 in Diagnoseförderklassen eingeschult wurden und deren Rügenger Vergleichsgruppe, nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Rügen	6	21.50	3.45	1.555	.248	-
Stralsund	5	14.00	8.37			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Emotionale und soziale Entwicklung

Zur Einschätzung der emotional-sozialen Fähigkeiten mit Hilfe des SDQ (Selbsteinschätzung, Goodman, 2005) ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .604$, $F(4,1) = .381$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der fünf Bereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 21). Für die Berechnung wurden neben der kognitiven Entwicklung als zusätzliche Kovariaten der SDQ-Gesamtwert und das prosoziale Verhalten aus dem Schuljahr 2013/14 berücksichtigt.

Die Ergebnisse verweisen in allen fünf Bereichen und in beiden Gruppen auf altersgerechte soziale Fähigkeiten und ein altersgerechtes prosoziales Verhalten (normale Ausprägungen im Vergleich zur Altersnorm).

Tabelle 21. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/2011 in Diagnoseförderklassen eingeschult wurden und deren Rügener Vergleichsgruppe, nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Probleme (SDQ)	Rügen	6	4.17	3.82	.001	.972	-
	Stralsund	3	2.33	2.08			
Hyperaktivität (SDQ)	Rügen	6	5.33	1.50	2.439	.193	-
	Stralsund	3	4.00	1.00			
Verhaltensprobleme (SDQ)	Rügen	6	2.50	2.58	.608	.479	-
	Stralsund	3	1.33	2.31			
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (SDQ)	Rügen	6	2.00	1.55	.159	.710	-
	Stralsund	3	3.00	1.00			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	6	7.17	1.17	1.337	.312	-
	Stralsund	3	7.00	1.73			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, SDQ-Gesamtproblemwert und Prosoziales Verhalten (MZP 5); N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2005).

Zur Einschätzung der Inklusionserfahrung mit Hilfe des PIQ (Selbsteinschätzung; Vernetz et al., 2015) ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .866$, $F(3,2) = 4.312$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der Inklusionsbereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 22).

Die T-Werte zeigen für beide Gruppen, dass die emotionale und soziale Integration unauffällige Werte aufweisen, die Rügener Jugendlichen jedoch im Bereich der leistungsmotivationalen Integration unterdurchschnittlich einzuschätzen sind. Die Stralsunder Jugendlichen zeigen im Bereich der leistungsmotivationalen Integration durchschnittliche Werte.

Tabelle 22. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche des Erlebens von Inklusion von Schüler*innen, die im Schuljahr 2010/2011 in Diagnoseförderklassen eingeschult wurden und deren Rügener Vergleichsgruppe, nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	6	54.17	6.43	.971	.380	-
	Stralsund	3	57.02	6.53			
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	6	47.82	13.93	.614	.477	-
	Stralsund	3	58.93	8.82			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	6	39.76	4.73	6.888	.059	-
	Stralsund	3	48.87	5.57			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, SDQ-Gesamtproblemwert und Prosoziales Verhalten (MZP 5); N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire (Vernetz et al., 2015).

2.2.4.3 Vergleich der Gruppen mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung nach 9 bzw. 10 Schuljahren

Die nachfolgend beschriebenen Gruppen wurden zum Ende der Grundschule (MZP 5) mithilfe der Methode der propensity scores (Rosenbaum & Rubin, 1983) als damalige statistische Zwillingsgruppen (N = 16 je Gruppe) gebildet und nach Geschlecht, der Lernausgangslage zu Beginn der Klasse 1 (kognitive Voraussetzungen, mathematisches und schriftsprachliches Vorwissen sowie sprachliche Voraussetzungen) und der emotional-sozialen Entwicklung am Ende der Klasse 1 parallelisiert. Die hier betrachteten Jugendlichen waren zum Ende der Klasse 1 Risikoschüler*innen im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung. Die Zuweisung in diese Gruppe erfolgte auf Grundlage der Ergebnisse im Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ; Goodman, 2005) zum Ende der Klasse 1. Zu der Gruppe der Schüler*innen mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung zählen in der Analyse die Schüler*innen, die als „grenzwertig“ oder als „auffällig“ klassifiziert wurden.

Die zum Ende des neunten Schuljahres stattfindende Untersuchung vergleicht den emotionalen und sozialen Entwicklungsstand sowie die Leistungsfähigkeit in den Bereichen Lesefähigkeit, Rechtschreibung und Mathematik zwischen den ehemaligen Zwillingsgruppen. Leider ergaben sich erhebliche Dropouts (Datenausfälle) in den einzelnen Skalen, aus den in Abschnitt 2.1.2 genannten Gründen.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden verschiedene statistische Parameter berücksichtigt. Hinsichtlich der Exploration von Unterschieden in der Entwicklung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten und in Leistungsdaten in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik wurden Kovarianzanalysen gerechnet. Da sich die Probanden*innenanzahl in den verschiedenen Skalen teilweise erheblich unterscheidet, wurde entschieden, als zentrale Maße der Lernausgangslage (Ende Klasse 4) den emotionalen und sozialen Entwicklungsstand (SDQ-Gesamtwert und den Wert für prosoziales Verhalten) und die kognitiven Fähigkeiten als Kovariaten einzusetzen. Darüber hinaus werden in den Berechnungen zu den Leistungen (Lesen, Rechtschreiben, Mathematik) ebenfalls die jeweiligen Lernausgangslagen zum Ende der vierten Klasse berücksichtigt.

Emotionale und soziale Entwicklung

Zur Einschätzung der emotional-sozialen Fähigkeiten mit Hilfe des SDQ ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .753$, $F(5,5) = .3041$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem von fünf Bereichen ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 23).

Die Ergebnisse verweisen in fast allen fünf Bereichen in beiden Gruppen auf altersgerechte soziale Fähigkeiten, einzig die Stralsunder Gruppe weist in der Skala Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen grenzwertige Werte auf.

Tabelle 23. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Schüler*innen (Risiko esE) nach 9 bzw. 10 Schuljahren, unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Probleme (SDQ)	Rügen	11	2.09	2.84	.013	.912	-
	Stralsund	3	2.67	3.79			
Hyperaktivität (SDQ)	Rügen	11	3.33	.58	1.277	.288	-
	Stralsund	3	3.64	1.82			
Verhaltensprobleme (SDQ)	Rügen	11	1.90	1.51	.004	.953	-
	Stralsund	3	2.00	.00			
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (SDQ)	Rügen	11	2.36	1.75	4.157	.072	-
	Stralsund	3	5.33	3.21			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	11	5.82	1.99	.535	.483	-
	Stralsund	3	7.67	1.53			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, SDQ-Gesamtproblemwert und Prosoziales Verhalten (MZP 5); N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2005).

Zur Einschätzung der Inklusionserfahrung mit Hilfe des PIQ (Selbsteinschätzung; Vernetz et al., 2015) ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .240$, $F(3,7) = .735$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der Inklusionsbereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 24).

Die T-Werte zeigen für die Rügener Jugendlichen, dass in allen erhobenen Bereichen altersgerechte Werte vorliegen, die Stralsunder Jugendlichen schätzen sich dagegen im Bereich der wahrgenommenen emotionalen Integration unterdurchschnittlich ein.

Tabelle 24. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche des Erlebens von Inklusion von Schüler*innen (Risiko esE) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	11	49.38	11.68	.009	.926	-
	Stralsund	3	45.63	17.27			
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	11	50.75	9.70	2.389	.157	-
	Stralsund	3	38.93	12.02			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	11	49.75	8.14	.044	.838	-
	Stralsund	3	45.66	8.51			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, SDQ-Gesamtproblemwert und Prosoziales Verhalten (MZP 5); N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire (Vernetz et al., 2015).

Leistungsentwicklung: Lesen, Rechtschreiben, Mathematik

Um die Entwicklung der Schüler*innen mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik zu erfassen, wurden das SLS (Mayringer & Wimmer, 2014), die HSP (May et al., 2018) und der DEMAT 9 (Schmidt et al., 2012) eingesetzt. Als Kovariaten wurden die emotional-sozialen Fähigkeiten (SDQ-Gesamtwert und prosoziales Verhalten), die kognitiven Leistungen (CFT 20-R; Weiß, 2008), die Leseleistungen (WLLP-R; Schneider et al., 2011), die Rechtschreibleistungen (DERET 4; Stock & Schneider, 2008) und die Mathematikleistungen (DEMAT 4; Gölitz et al., 2006) zum Ende der vierten Klasse berücksichtigt.

Die Signifikanzberechnung per ANCOVA zeigt für alle abhängigen Variablen keinen signifikanten Haupteffekt. Für den Bereich des Lesens gilt $F(1,6) = 1.141$, $p > .05$, der Rechtschreibung gilt $F(1,9) = 1.748$, $p > .05$ und für den Bereich Mathematik gilt $F(1,5) = 0.039$, $p > .05$ (vgl. Tabelle 25).

Die T-Werte zeigen für die Rügener Jugendlichen, dass im Lesen und Rechtschreiben altersgerechte Werte vorliegen, für Mathematik unterdurchschnittliche Leistungen. Die Stralsunder Jugendlichen haben in allen drei Leistungsbereichen (weit) unterdurchschnittliche Leistungen.

Tabelle 25. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der schulischen Leistungsfähigkeit von Schüler*innen (Risiko esE) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Bereich	Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Lesen (SLS 9)	Rügen	9	44.74	8.54	.141	.720	-
	Stralsund	2	40.00	1.89			
Rechtschreibung (HSP 5-10)	Rügen	11	45.45	6.31	1.748	.219	-
	Stralsund	3	35.67	4.93			
Mathematik (DEMAT 9)	Rügen	9	41.22	8.23	.039	.852	-
	Stralsund	1	38.00	-			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SLS – Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2014); HSP – Hamburger Schreibprobe (May et al., 2018); DEMAT 9 – Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (Schmidt et al., 2012).

2.2.4.4 Vergleich der Gruppen mit Risiken in der sprachlichen Entwicklung nach 9 bzw. 10 Schuljahren

Um festzustellen, welche Schüler*innen Sprachentwicklungsprobleme haben, durchliefen alle Schüler*innen aus dem Einschulungsjahrgang 2010/2011 Rügen und Stralsund zu Beginn der ersten Klasse ein zweistufiges Sprachentwicklungsscreening. Dafür wurde der Sprachentwicklungsstand in einem ersten Schritt mit dem Marburger Sprachverständnistest (MSVK, Elben & Lohaus, 2000) und dem Münsteraner Screening (MÜSC, Mannhaupt, 2006) auf Auffälligkeiten hin kontrolliert und durch Hinweise auf die produktiven Sprachfähigkeiten durch einen Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010) ergänzt. Als Kontrollvariable erfolgte die Feststellung einer normalen nonverbalen Intelligenz mit dem Culture-Fair-Test (CFT 1; Weiß & Osterland, 1997). Der IQ-Wert wurde mit $IQ \geq 81$ festgelegt. Auf der Grundlage dieses Screenings ließen sich die Schüler*innen ermitteln, deren Sprachentwicklungsleistungen auf das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung hinwiesen.

Anschließend erfolgte für diese Risikoschüler*innen eine differenzierte Untersuchung mit dem Sprachstandserhebungstest für Schüler*innen im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10; Petermann, 2010) in Einzelsitzungen. Zur Feststellung einer Sprachentwicklungsstörung mussten die Schüler*innen in mindestens zwei der Subtests unterdurchschnittliche Leistungen (T-Wert ≤ 43) oder in mindestens einem Subtest weit unterdurchschnittliche Fähigkeiten (T-Wert ≤ 40) zeigen. Die Schüler*innen, deren kognitive und Sprachentwicklungsleistungen den beschriebenen Kriterien entsprachen, wurden in die Untersuchungsgruppe aufgenommen (Mahlau, 2016).

Von diesen Schülern*innen mit deutlichen Sprachentwicklungsauffälligkeiten (ehemals N = 70) konnten nach neun Schulbesuchsjahren 46 Schüler*innen nachuntersucht werden. Von diesen wurden 24 Schülern*innen auf Rügen zunächst inklusiv in der Grundschule und dann in der Sekundarstufe im gemeinsamen Unterricht unterrichtet. In der Stralsunder Gruppe lernten fünf Jugendliche, die in den ersten zwei Schuljahren in einer Sprachheilklasse und dann in der Sekundarstufe I regulär unterrichtet wurden. Darüber hinaus wurden 17 Schüler*innen, trotz einer Sprachentwicklungsstörung, über die gesamte Schulzeit in herkömmlichem Unterricht in Regelklassen mit den entsprechenden schulkonzeptabhängigen Förderstrukturen beschult. Alle Schüler*innen sind muttersprachlich deutsch. Leider ergeben sich auch in dieser Gruppe erhebliche Dropouts (Datenausfälle) in den einzelnen Skalen, die den Angaben in Abschnitt 2.1.2 entsprechen.

Sprachentwicklung

Um die Leistungsfähigkeit im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten am Ende des Schuljahres 2018/19 zu bestimmen, wird der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008) eingesetzt. Die Signifikanzberechnung (ANCOVA) zeigt über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $F(1,11) = 2.627$, $p > .05$, keinen signifikanten Haupteffekt für den Wortschatz zwischen den Regionen. In der Detailanalyse liegt dementsprechend zwischen den Gruppen kein signifikanter Effekt vor (vgl. Tabelle 26).

Die T-Werte verweisen darauf, dass die Gruppe der Rügener Jugendlichen im Mittelwert einen knapp altersgerechten Wortschatz aufweist, die Jugendlichen der Vergleichsgruppe zeigen im Mittel eine unterdurchschnittliche Wortschatzleistung.

Tabelle 26. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen (Risiko esE) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (ANCOVA)

Bereich	Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Sprachentwicklung	Rügen	10	44.10	5.43	2.627	.133	-
	Stralsund	7	39.86	5.43			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$).

Emotionale und soziale Entwicklung

Um die Entwicklung im Bereich der emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu erfassen, werden der SDQ (Goodman, 2005) und der PIQ (Venetz et al., 2015) eingesetzt. Leider konnten nur sehr wenige Angaben von den Lehrkräften erhoben werden (teilweise N = 1), sodass eine vergleichende Analyse über die Lehrkraftaussagen nicht erfolgen konnte. Stattdessen wird auf die Selbsteinschätzung der Schüler*innen zurückgegriffen, die ebenfalls den SDQ und den PIQ ausfüllten. Für diese Berechnung konnte kein*e Proband*in der ehemaligen Sprachheilklassen berücksichtigt werden, daher erfolgt hier lediglich ein Vergleich der Rügener und Stralsunder Schüler*innen mit Sprachauffälligkeiten im Grundschulalter, die durchgängig in Regelklassen beschult wurden.

Zur Einschätzung der emotional-sozialen Fähigkeiten mit Hilfe des SDQ ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .264$, $F(5,9) = .645$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der fünf Bereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 27).

Die Ergebnisse verweisen in allen fünf Bereichen und in beiden Gruppen auf altersgerechte soziale Fähigkeiten, lediglich die Stralsunder Gruppe zeigt ein grenzwertiges Problemverhalten mit Gleichaltrigen auf.

Tabelle 27. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der sozialen und emotionalen Fähigkeiten von Schüler*innen (Risiko Sprache) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Emotionale Probleme (SDQ)	Rügen	13	3.61	3.18	.007	.934	-
	Stralsund	6	3.83	3.31			
Hyperaktivität (SDQ)	Rügen	13	4.00	2.97	.000	.986	-
	Stralsund	6	5.17	2.93			
Verhaltensprobleme (SDQ)	Rügen	13	2.08	1.71	.206	.657	-
	Stralsund	6	1.67	.52			
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (SDQ)	Rügen	13	2.38	1.50	2.811	.117	-
	Stralsund	6	4.17	2.79			
Prosoziales Verhalten (SDQ)	Rügen	13	7.23	1.36	.216	.650	-
	Stralsund	6	7.50	2.17			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2005).

Zur Einschätzung der Inklusionserfahrung mit Hilfe des PIQ (Schüler*innenversion) ergibt die Signifikanzberechnung per MANCOVA (Kovariaten: kognitive und sprachliche Fähigkeiten zum MZP 5 sowie Alter) über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .183$, $F(3,10) = .744$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt (Pillai-Spur). Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der Inklusionsbereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 28).

Die T-Werte zeigen für die Rügenger Schüler*innen, dass in allen erhobenen Bereichen der Inklusion altersgerechte Werte vorliegen. Die Stralsunder Gruppe weist dagegen im Bereich der wahrgenommenen sozialen Integration einen unterdurchschnittlichen Wert auf, in den anderen beiden Bereichen durchschnittliche Werte.

Tabelle 28. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche des Erlebens von Inklusion von Schüler*innen (Risiko Sprache) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Region	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Soziale Integration (PIQ)	Rügen	13	49.35	7.92	2.388	.148	-
	Stralsund	5	41.07	10.29			
Emotionale Integration (PIQ)	Rügen	13	47.40	11.68	.005	.945	-
	Stralsund	5	47.60	8.69			
Leistungsmotivationale Integration (PIQ)	Rügen	13	46.65	8.34	.018	.895	-
	Stralsund	5	46.95	8.98			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); PIQ – Perceptions of Inclusion Questionnaire (Vernetz et al., 2015).

Leistungsentwicklung: Lesen, Rechtschreiben, Mathematik

Um die Entwicklung im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik zu erfassen, werden das SLS (Mayringer & Wimmer, 2014), die HSP (May et al., 2018) und der DEMAT 9 (Schmidt, Ennemoser & Krajewski, 2012) eingesetzt. Auch für diese Berechnung konnte kein*e Proband*in der ehemaligen Sprachheilklassen berücksichtigt werden, daher erfolgt hier wiederum ein Vergleich der Rügenger und Stralsunder Gruppe ehemals sprachauffälliger Schüler*innen, die ausschließlich in Regelklassen unterrichtet wurden. Auch in diesen Gruppen zeigen sich erhebliche Dropouts, so dass die Berechnung mit $N = 11$ in der Rügenger Gruppe und $N = 3$ in der Stralsunder Gruppe erfolgt.

Als Kovariaten werden die Leistungen (T-Werte; für DERET 4 die Gesamtrahwerte) im kognitiven (CFT 20-R) und sprachlichen Bereich (CFT 20-R Wortschatztest), im Lesen (WLLP-R; Schneider et al., 2011), im Rechtschreiben (DERET 4; Stock & Schneider, 2008) in der Mathematik (DEMAT 4; Gölitz et al., 2006) zum Ende der vierten Klasse und das Alter berücksichtigt.

Die Signifikanzberechnung per MANCOVA zeigt über die Gesamtgruppe und alle abhängigen Variablen hinweg mit $V = .246$, $F(3,6) = .652$, $p > .05$ keinen signifikanten Haupteffekt. Entsprechend zeigt sich in der Analyse auf Subtestebene in keinem der Leistungsbereiche ein signifikanter Effekt (vgl. Tabelle 29).

Die T-Werte zeigen für die Rügener Gruppe ehemals sprachauffälliger Schüler*innen, dass im Lesen und Rechtschreiben altersgerechte Werte vorliegen, für Mathematik unterdurchschnittliche Leistungen. Die Stralsunder Gruppe ehemals sprachauffälliger Schüler*innen (die ausschließlich in Regelklassen unterrichtet wurde) hat sowohl im Lesen als auch in der Mathematik unterdurchschnittliche Werte, im Bereich der Rechtschreibung normale Leistungen.

Tabelle 29. Deskriptive Statistiken und Mittelwertvergleiche der schulischen Leistungsfähigkeit von Schüler*innen (Risiko Sprache) nach 9 bzw. 10 Schuljahren unter Berücksichtigung der Lernausgangslage am Ende der Klassenstufe 4 (MANCOVA)

Bereich	Gruppe	N	M	SD	F	p (2-seitig)	η^2
Lesen (SLS 2-9)	Rügen	11	47.87	7.46	1.850	.211	-
	Stralsund	3	39.77	3.79			
Rechtschreibung (HSP 5-10)	Rügen	11	49.00	7.55	.573	.471	-
	Stralsund	3	50.66	8.53			
Mathematik (DEMAT 9)	Rügen	11	41.18	8.99	.818	.392	-
	Stralsund	3	42.66	6.11			

Erläuterungen: Kontrolliert für CFT 20-R, DEMAT 4, DERET 4, WLLP-R; N – Anzahl; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; p – Signifikanzwert; η^2 partielles Eta-Quadrat (kleiner Effekt: $\eta^2 < 0.06$; mittlerer Effekt: $.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$; hoher Effekt: $\eta^2 > 0.14$); SLS – Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2014); HSP 5-10 – Hamburger Schreibprobe (May et al., 2018); DEMAT 9 – Deutscher Mathematiktest für 9. Klassen (Schmidt et al., 2012).

2.2.5 Angaben zu schulischen Rahmenbedingungen in den untersuchten Regionen

Um den Einfluss von den jeweils geltenden schulischen Rahmenbedingungen abschätzen zu können, wurden neben den regelmäßigen Leistungs- und Entwicklungsständen zusätzlich Daten zu den installierten Förderstrukturen in den untersuchten Regionen erhoben. Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den schulischen Rahmenbedingungen und zum schulischen Förderangebot (Abschnitt 2.2.5.1) auf Rügen und in Stralsund dargestellt. Im Anschluss erfolgen ergänzende Auswertungen zur Mehrebenenprävention (Abschnitt 2.2.5.2), zu Maßnahmen zur Beurteilung der Leistungsentwicklung (Abschnitt 2.2.5.3), zur Arbeit im Team (Abschnitt 2.2.5.4), zur Förderplanung (Abschnitt 2.2.5.5) sowie die Darstellung von Optimierungsvorschlägen der Förderarbeit durch Regelschullehrkräfte (Abschnitt 2.2.5.6).

2.2.5.1 Angaben zu den schulischen Rahmenbedingungen und zum schulischen Förderangebot

Unter schulstrukturellen Gesichtspunkten ist zunächst die Größe der Schulen und Klassen zu erwähnen. Während in den Rügener Schulen insgesamt 863 Schüler*innen in achten und neunten Klassen (Spannweite der Klassengrößen: zwischen 11 und 27 Jugendliche) unterrichtet wurden, beträgt die gesamte Schülerzahl der Stralsunder Schulen 926 Jugendliche in achten und neunten Klassen (Spannweite der Klassengrößen: zwischen 6 und 27 Jugendliche). Bei den Rügener Schulen handelt es sich mehrheitlich um ein- bis zweizügige Schulen, die Stralsunder Schulen sind hingegen zwei- und dreizügig.

Anlässlich der Frage, welcher Förderbedarf jeweils bei der*m geförderten Schüler*in vorliegt, zeigte sich in beiden Regionen ein hoch heterogenes Bild. In Angaben zu 41 geförderten Schüler*innen auf Rügen bilden Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung (LRS) die größte Gruppe (N = 13).

In Stralsund (hier liegen Angaben zu 22 Schüler*innen vor) ist die häufigste Bezeichnung der geförderten Schüler*innen der Sonderpädagogische Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung (SFB esE). In beiden Regionen wurden neben Schüler*innen mit LRS sowie Schüler*innen mit SFB esE laut Angaben ihrer Lehrkräfte Schüler*innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB L), Jugendliche mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (kombSt), Schüler*innen mit einer isolierten Rechtschreibstörung (RS) und Jugendliche mit einem intensiven Präventionsbedarf Lernen (iPL) gefördert. Schüler*innen mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB) als auch mit Präventionsbedarf (Förderebene II), kamen in den Fragebögen der Lehrkräfte aus Stralsund nicht vor. In den Rügener Fragebögen kam die Angabe einer Lesestörung (LS) nicht vor (detailliertere Angaben vgl. Anhang 1: Konzeptvereinbarung zur Integrativen Schule auf Rügen).

Die einzelfallbezogenen Angaben zur Förderung von Schüler*innen beziehen sich in den Rügener und in den Stralsunder Fragebögen jeweils auf 21 Schüler*innen. Knapp 40 % der Schüler*innen wurden in beiden Regionen von Sonderpädagogen*innen gefördert, für die verbleibenden Schüler*innen erfolgte die Förderung durch eine Förderlehrkraft.

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

2.2.5.2 Mehrebenenprävention

Um zu erfassen, inwiefern sich der Umfang der auf Rügen und in Stralsund durchgeführten Förderung voneinander unterscheidet, wurden die Regelschullehrkräfte befragt, wie viele Förderstunden in den Fächern Mathematik und Deutsch jeweils innerhalb der Klasse angeboten wurden und in wie vielen Klassen darüber hinaus eine zusätzliche sonderpädagogische Förderung erfolgte.

Zur Förderung im Fach Mathematik berichteten die Rügener Regelschullehrkräfte von 19 Schüler*innen mit jeweils einer Stunde Förderung und von weiteren 20 Schüler*innen, die jeweils zwei Stunden wöchentlich in diesem Bereich gefördert wurden. Die Stralsunder Lehrkräfte berichteten stattdessen von keiner Förderstunde Mathematik.

Das Bild für das Fach Deutsch ist ähnlich. Laut Rügener Regelschullehrkräfte stand für 44 Schüler*innen ein Förderunterricht Deutsch im Umfang von einer Stunde zur Verfügung, hingegen wurden laut Stralsunder Lehrer*innen an ihren Schulen kein Förderunterricht Deutsch in der Sekundarstufe angeboten.

Die Tabelle 30 bildet die wöchentlich erteilten Förderstunden auf Förderebene II, die durch die Regelschullehrkraft durchgeführt wurden, und die Förderebene III, die durch eine*n Sonderpädagogen*in oder durch eine Förderlehrkraft erteilt wurden, ab. Hierbei ist nur die Region Rügen ausgewiesen. Es liegen insgesamt Daten für 21 Jugendliche für die Förderebene II und für 32 Jugendliche für die Förderebene III auf Basis der Befragung der Förderlehrkräfte/Sonderpädagogen*innen vor.

Tabelle 30. Anzahl der erteilten Förderstunden für Schüler*innen mit Förderbedarf auf der Förderebene II und Förderebene III (Rügen)

Förderebene II (N = 21)		Förderebene III (N = 32)			
Mathematik	Deutsch	Mathematik	Deutsch	esE	sonstige Förderung
0h für 3 Fälle	0h für 3 Fälle			0h für 1 Fall	
1h für 8 Fälle	1h für 13 Fälle	1h für 4 Fälle	1h für 17 Fälle	1h für 2 Fälle	
2h für 5 Fälle	2h für 1 Fall	2h für 10 Fälle	2h für 3 Fälle	2h für 1 Fall	
		3h für 3 Fälle	3h für 3 Fälle		3h für 4 Fälle
				-	4h für 1 Fall
		5h für 1 Fall	5h für 1 Fall		
k. A. für 4 Fälle	k. A. für 4 Fälle	k. A. für 14 Fälle	k. A. für 8 Fälle	k. A. für 26 Fälle	k. A. für 27 Fälle

Erläuterungen: FE II – Förderebene II (durchgeführt durch Regelschullehrkraft); FE III – Förderebene III (durchgeführt durch Sonderpädagogen*in); esE – emotional-soziale Entwicklung; k. A. – keine Angabe

Auf Förderebene II erhielten im Fach Mathematik acht Schüler*innen eine Förderstunde und fünf Schüler*innen zwei Stunden pro Woche. Für drei Fälle standen keine Förderstunden zur Verfügung und für vier Fälle liegen keine Daten vor. Im Fach Deutsch erhielten auf Förderebene II 13 Jugendliche eine Stunde Förderung pro Woche, während ein*e Schüler*in zwei Stunden Förderung bekam. Für vier Fälle wurden keine Angaben gemacht, weitere 3 erhielten keine Förderangebote.

Für den Bereich Mathematik wurde auf Förderebene III eine Förderstunde pro Woche für vier Fälle erteilt. Zehn Schüler*innen erhielten zwei Stunden Förderung, drei Jugendliche bekamen drei Stunden Förderung und in einem Fall wurden fünf Stunden Förderung erteilt. Für 14 Schüler*innen liegen keine Daten vor. Im Fach Deutsch erhielten insgesamt 17 Schüler*innen eine Stunde Förderung auf Förderebene III pro Woche. Für drei Jugendliche fanden zwei Stunden Förderung statt. Drei Schüler*innen bekamen drei Förderstunden und ein Fall erhielt fünf Stunden Förderung auf Förderebene III. Für acht Fälle liegen keine Daten vor. Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung erhielt ein*e Schüler*in trotz eines entsprechenden Förderbedarfs keine Förderung, für zwei Jugendliche wurde eine Stunde und für einen Fall zwei Stunden Förderung durchgeführt. Für 26 Jugendliche liegen dahingehend keine Daten vor. Im Bereich der sonstigen Förderung wurden auf Förderebene III drei Stunden für vier Fälle erteilt. In einem Fall erhielt ein*e Schüler*in vier Stunden Förderung pro Woche. In weiteren 27 Fällen liegen keine entsprechenden Daten vor.

Darüber hinaus sollte herausgefunden werden, in welcher Form die Förderarbeit hauptsächlich durchgeführt wurde. Dieser Fragenkomplex richtete sich an Regelschullehrkräfte sowie an Sonderpädagogen*innen und Förderlehrkräfte. Auf Rügen erfolgten dazu Antworten für 21 Schüler*innen und in Stralsund wurden ebenfalls für 21 Jugendliche Antworten gegeben.

Auf Rügen wurde für 15 Jugendliche (71.4 %) angegeben, dass die Förderarbeit vorwiegend in Kleingruppen und für zwei der Jugendlichen (9.5 %) die vorwiegende Förderung in Einzelarbeit stattfand. Für 16 Schüler*innen (76.2 %) erfolgte die Angabe, dass die Förderarbeit parallel zum Unterricht durchgeführt wurde. Hauptsächlich führte die Förderarbeit die Regelschullehrkraft für neun Jugendliche (42.9 %) durch und für eine*n Schüler*in (4.8 %) erfolgte diese zusammen mit einer*m Sonderpädagogen*in.

Im Bereich der Förderebene III wurden insgesamt für 32 Rügener Jugendliche Daten ermittelt. Entsprechend der Angaben der Sonderpädagogen*innen und Förderlehrkräfte wurden für 24 (75.0 %) der insgesamt 32 Schüler*innen die Förderarbeit vorwiegend in Kleingruppen und für sechs Jugendliche (18.8 %) vorwiegend in Einzelarbeit durchgeführt. Die Förderarbeit wurde für 27 Schüler*innen (84.4 %) parallel zum Unterricht durchgeführt und für eine*n Schüler*in (3.1 %) zusätzlich zum Unterricht. Dabei wurde für 25 Schüler*innen (78.13 %) angegeben, dass die Förderarbeit ausschließlich durch die Förderlehrkraft bzw. die*den Sonderpädagogen*in erfolgte.

Aufgrund der Tatsache, dass in Stralsund die Förderung nicht in Förderebenen unterteilt ist, können hierzu keine differenzierten Angaben vorgenommen werden. Auch die Schwerpunktsetzung der Inhalte bleibt hier unbeleuchtet. In Stralsund wurde für 12 Schüler*innen (57.1 %) angegeben, dass eine Förderarbeit vorwiegend in Kleingruppen durchgeführt wurde und für fünf Schüler*innen (23.8 %) eine Einzelförderung realisiert wurde. Die Förderarbeit fand für 15 Jugendliche (71.4 %) parallel zum Unterricht und für drei Jugendliche (14.3 %) hauptsächlich in Einzelarbeit statt. Die Förderarbeit erfolgte für 15 Schüler*innen (71.4 %) ausschließlich durch die Regelschullehrkraft und fand für eine*n Schüler*in hauptsächlich zusammen mit einer*m Sonderpädagogen*in statt.

Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der Evaluation der Leistungsentwicklung, die Arbeit im Team sowie die Förderplanung dargestellt. Die Ergebnisse beziehen sich für beide Regionen auf eine Stichprobengröße von 21 Jugendlichen.

*2.2.5.3 Maßnahmen zur Überprüfung der Leistungsentwicklung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte*

Rügen

Auf die Frage, ob diagnostische Verfahren zur Evaluation und Dokumentation der Leistungsentwicklung genutzt wurden, antworteten Rügener Regelschullehrkräfte, dass diese im Bereich Deutsch/Lesen für 15 der 21 Schüler*innen (71.4 %) und in Deutsch/Rechtschreibung mit 14 der 21 Jugendlichen (66.7 %) durchgeführt wurden. Die Erfassung der Leseleistungen erfolgte für neun Schüler*innen (42.9 %) zweimal im Schuljahr. Für zwei Schüler*innen (9.5 %) wurden CBM-Verfahren alle zwei Monate durchgeführt. Für fünf Jugendliche (23.8 %) wurde angegeben, dass die Internetplattform „Onlinediagnose“ zweimal im Schuljahr zum Einsatz kam. In zwei Fällen (9.5 %) erfolgte die Angabe, dass „ELFE II“ im Bereich Deutsch/Lesen zum Einsatz kam. Rechtschreibleistungen wurden für zehn Jugendliche (47.6 %) halbjährlich erfasst, wobei für zwei der Schüler*innen (9.5 %) die HSP sowie für zwei Schüler*innen CBM-Verfahren alle zwei Monate eingesetzt wurden. Für fünf der Schüler*innen (23.8 %) kam die Internetplattform „Onlinediagnose“ zum Einsatz.

Bezüglich des Lernverlaufs im Fach Mathematik gaben die Regelschullehrkräfte für 16 Schüler*innen (76.2 %) an, Evaluationsverfahren zu nutzen. In zehn Fällen (47.6 %) kamen die Messverfahren halbjährlich zum Einsatz. Weiterhin wurde angegeben, dass für eine*n Schüler*in (4.8 %) halbjährlich und für zwei Schüler*innen (9.5 %) einmal im Schuljahr ein Verfahren der KEKS-Mathe-Reihe angewandt wurde. CBM-Verfahren kamen bei zwei Schüler*innen (9.5 %) alle zwei Monate und der DEMAT für eine*n Schüler*in (4.8 %) einmal im Schuljahr zum Einsatz.

Für eine*n Schüler*in (4.8 %) wurde angegeben, dass der Lernfortschrittserver (www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de) zur Dokumentation der Lernentwicklung genutzt wurde. Als Begründung, warum der Lernfortschrittserver nicht genutzt wurde, wurde zweimal die neue Datenschutzverordnung und dreimal die Onlinediagnose Westermann eingetragen. Für zwei Jugendliche erfolgte die Angabe, dass sie anhand eines Datenblattes (SFZ Bergen) die Leistungs- und Entwicklungsdaten der Schüler*innen (9.5 %) einordneten.

Stralsund

Laut den Angaben der Stralsunder Regelschullehrkräfte wurden keine diagnostischen Verfahren zur Evaluation und Dokumentation der Leistungsentwicklung in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik durchgeführt.

2.2.5.4 Arbeit im Team

Hinsichtlich der Förderentscheidungen sollte erfasst werden, ob Teamberatungen zur Förderentscheidung stattfanden, in welchem zeitlichen Rhythmus diese stattfanden und welche Personen in die Förderentscheidung einbezogen wurden. Im nächsten Abschnitt wird auf die Ergebnisse näher eingegangen.

Rügen

Für 18 der 21 Rügener Schüler*innen (85.7 %), zu denen eine Rückmeldung vorliegt, wurden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Teamberatungen zur Förderentscheidung und -planung durchgeführt. In einem Fall (4.8 %) fanden die Teamberatungen beinahe wöchentlich, in einem weiteren Fall monatlich (4.8 %), in neun Fällen (42.9 %) alle zwei Monate, in sechs Fällen (28.6 %) vierteljährlich und in einem Fall (4.8 %) einmal im Jahr statt.

An den Gesprächen nahmen neben den Sonderpädagogen*innen (Angabe „immer“ in zehn Fällen: 47.6 %; Antwort „manchmal“ in zehn Fällen: 47.6 %) in vielen Fällen die Schulleitung (Antwort „immer“ in 12 Fällen: 57.1 %; Antwort „manchmal“ in acht Fällen: 38.1 %) sowie die Eltern (Angabe „immer“ in 15 Fällen: 71.4 %) teil. In acht Fällen (38.1 %) nahmen Schulsozialarbeiter*innen manchmal teil. In einigen Fällen wurden Schulpsychologen*innen herangezogen. In einem Fragebogen wurde angegeben, dass die*der Klassenlehrer*in an den Beratungsgesprächen teilnahm. Integrationshelfer*innen sowie auch Pädagogen*innen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) wurden nicht einbezogen.

Stralsund

Für alle 21 Stralsunder Schüler*innen, zu denen eine Rückmeldung vorliegt, wurden nach Angaben der Regelschullehrkräfte regelmäßige Teamberatungen zur Förderentscheidung und -planung durchgeführt. In einem Fall fanden die Beratungen monatlich (4.8 %), in einem weiteren Fall (4.8 %) alle zwei Monate und in 15 Fällen (71.4 %) vierteljährlich statt. Für zwei Fälle (9.5 %) fanden diese alle sechs Wochen statt.

An den Gesprächen nahmen neben den Sonderpädagogen*innen (Angabe „immer“ in 17 Fällen: 81.00 %; Angabe „manchmal“ in vier Fällen: 19.0 %) auch Pädagogen*innen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA) (Angabe „immer“ in neun Fällen: 42.9 %; Angabe „manchmal“ in zwei Fällen: 9.5 %), Integrationshelfer*innen (Angabe „immer“ in neun Fällen: 42.9 %; Angabe „manchmal“ in einem Fall: 4.8 %), die Schulleitung (Angabe „immer“ in neun Fällen: 42.9 %; Angabe „manchmal“ in sieben Fällen: 33.3 %), Eltern (Angabe „immer“ in 18 Fällen: 85.7 %; Angabe „manchmal“ in zwei Fällen: 9.5 %) oder weitere Personen (Angabe „immer“ in zehn Fällen: 47.6 %) teil. In einigen Fällen (Angabe „manchmal“ in acht Fällen: 38.1 %) wurden Schulpsychologen*innen zur Beratung hinzugezogen.

Für zwei weitere Schüler*innen fanden regelmäßige Zusammenkünfte des sonderpädagogischen Teams statt, wobei im zweiwöchentlichen Rhythmus über den aktuellen Entwicklungsstand und Maßnahmen beraten wurde.

2.2.5.5 Förderplanung

Im nächsten Abschnitt erfolgt die Auswertung zum Fragenkomplex des Ablaufes der Förderplanung und zum Einsatz von Diagnostikverfahren.

Rügen

Für 16 der 21 Rügener Schüler*innen (76.2 %) zu denen Angaben der Förderlehrkräfte/Sonderpädagogen*innen vorliegen, wurde ein individueller Förderplan schriftlich fixiert. Maßgebliche Kriterien für die Förderentscheidung waren der bisherige sowie der aktuelle Entwicklungsstand, die Ergebnisse aktuell durchgeführter diagnostischer Verfahren, die Stärken sowie Schwächen, der Stand des Erreichens der bisherigen Förderziele sowie die zeitlichen Möglichkeiten der Umsetzung von Fördermaßnahmen.

Ein weiteres Kriterium stellten die Diagnosen bzw. Maßnahmen weiterer therapeutisch arbeitender Personen dar. Im Förderplan wurden mehrheitlich Stärken (für 90.5 %), Schwächen (für 95.2 %) sowie Förderziele und -maßnahmen (jeweils für 81.0 %) festgehalten.

Im Unterricht nutzten alle Lehrkräfte für die Schüler*innen mit Förderbedarf dieselben Lehrwerke wie für alle anderen Schüler*innen der Klasse. Ergänzend wurden im Bereich Deutsch Material der Onlinediagnose, das Programm „SCHLAUDINO“ oder vielfältiges, selbst erstelltes Material genutzt. Im Bereich Mathematik wurde für eine*n Schüler*in angegeben, dass ein anderes Lehrwerk genutzt wurde. Zusätzliche Materialien waren außerdem Arbeitsblätter oder Material der Onlinediagnose.

Stralsund

Für 19 Stralsunder Schüler*innen (90.5 %) zu denen Angaben der Förderlehrkräfte/Sonderpädagogen*innen vorliegen, wurde ein individueller Förderplan schriftlich fixiert. Für eine*n Schüler*in wurde kein Förderplan festgehalten und für eine*n weitere*n Schüler*in liegen keine Daten vor. Maßgeblich für die Förderentscheidungen waren insbesondere der bisherige beobachtete (für 85.7 %) sowie der aktuelle Entwicklungsstand (für 90.5 %). Weitere essentielle Kriterien waren die aktuellen Schwächen (für 95.2 %) und Stärken (für 100.0 %) sowie der Stand des Erreichens der bisherigen Förderziele (für 85.7 %). Darüber hinaus wurde für einige Schüler*innen (38.1% bis 47.6%) angegeben, dass Kriterien der Diagnosen und Maßnahmen weiterer therapeutisch arbeitender Personen sowie die räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten zur Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen herangezogen wurden. Die Regelschullehrkräfte gaben mehrheitlich an, dass im Förderplan hauptsächlich Förderziele (für 85.7 %) und der Entwicklungsstand bzw. –verlauf (für 90.5 % bzw. 85.7 %) festgehalten wurden, die sich in mehreren Fällen auf das Arbeits- und Sozialverhalten sowie der Förderung der Konzentration und dem Folgen von Arbeitsanweisungen bezogen.

Im Unterricht nutzten alle Lehrkräfte für die Schüler*innen mit Lernzeitverlängerungen dieselben Lehrwerke wie für alle anderen Schüler*innen der Klasse. Teilweise kam im Fach Deutsch ergänzendes Material wie Arbeitsblätter und der „Duden“ oder das „Kompendium Rostock“ sowie das Sprachbuch „FRESCH“ zum Einsatz. Im Bereich Mathematik sind keine weiteren Lehrwerke verwendet worden. Es kamen zusätzliche Materialien wie das Tafelwerk, der Taschenrechner, Arbeitsblätter sowie das „Westermann Arbeitsheft Fördern“ zum Einsatz. Für zwei Schüler*innen wurden darüber hinaus Konzentrationsspiele durchgeführt.

2.2.5.6 Ergebnisse zur Beurteilung des Fördererfolges und Optimierung der Förderarbeit

Im nächsten Abschnitt sollen die Ergebnisse zur Beurteilung des Fördererfolges und Vorschläge zur Optimierung der Förderarbeit näher beleuchtet werden.

Auf Rügen wurde für drei Schüler*innen (14.3 %) angegeben, dass ein Fördererfolg erzielt werden konnte. Diese waren z. B. sichtbar durch Entwicklungsverläufe oberhalb des Vorjahresniveaus. Für die restlichen 18 Jugendlichen erfolgten keine Angaben.

Nach Angaben der Stralsunder Regelschullehrkräfte wurden für 15 der 21 Schüler*innen (71.4 %) Fördererfolge erzielt. Für vier Schüler*innen (19.0 %) konnten keine Fördererfolge beobachtet werden und für zwei Schüler*innen (9.5 %) wurden keine Angaben gemacht.

Darüber hinaus wurden die Regelschullehrkräfte befragt, inwieweit die Förderarbeit optimiert werden könne (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31. Optimierungsvorschläge von den Regelschullehrkräften für die Förderarbeit

Vorschlag	Region	
	Rügen	Stralsund
Verkleinerung der Klassen	14 (66.7 %)	9 (42.9 %)
Mehr Lehrer*innenstellen	13 (61.9 %)	10 (47.6 %)
Mehr Sozialpädagogen*innen	16 (76.2 %)	5 (23.8 %)
Bedarfsgerechte Lehrmittelausstattung	14 (66.7 %)	11 (52.4 %)
Räumliche Ausstattung	11 (52.4 %)	14 (66.7 %)
Zeitweises Teamteaching bei sonderpädagogischem Förderbedarf	12 (57.1 %)	1 (4.8 %)
Zusätzliche Differenzierungsstunden für inklusiven Unterricht	14 (66.7 %)	k. A.
Verbesserte Möglichkeit für individualisierten Unterricht	13 (61.9 %)	7 (33.3 %)
Verfügbarkeit differenzierter Lerndiagnosen	5 (23.8 %)	10 (47.6 %)
Erstellung passgenauer Förderpläne	k. A.	k. A.
Mehr unterstützendes Fachpersonal (Psycholog*innen, Heilpädagogen*innen etc.)	5 (23.8 %)	3 (14.3 %)
Mehr Zusammenarbeit mit Eltern	2 (9.5 %)	k. A.
Anrechnung längerer Vorbereitungszeiten	13 (61.9 %)	13 (61.9 %)
Anpassung der Lehrer*innenausbildung/Weiterbildung an Anforderungen des inklusiven Unterrichtes	10 (47.6 %)	1 (4.8 %)
Einsatz individueller Fördermaßnahmen	k. A.	k. A.
Zusammenarbeit der Lehrerschaft	5 (23.8 %)	k. A.
Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen	2 (9.5 %)	8 (38.1 %)
Anzahl der Förderstunden erhöhen	k. A.	2 (9.6 %)
Gesamt	21 (100.0 %)	21 (100.0 %)

Erläuterungen: k. A. – keine Angabe

Rügen

Demnach gaben 14 (66.7 %) der Rügener Regelschullehrkräfte an, dass eine Verkleinerung der Klassen zur Optimierung der Förderarbeit beitragen würde. 13 (61.9 %) der Lehrkräfte gaben an, dass mehr Lehrer*innenstellen zur besseren Förderarbeit beitragen würde. 16 (76.6 %) der Regelschullehrkräfte schätzten ein, dass mehr Sozialpädagogen*innen, 14 (66.7 %), dass eine bedarfsgerechte Lehrmittelausstattung, 11 (52.4 %), dass die räumliche Ausstattung und 12 Lehrer*innen (57.1 %), dass ein zeitweises Teamteaching bei sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer optimierten Förderarbeit beitragen würden. Weiterhin gaben 14 (66.70 %) der Regelschullehrkräfte an, dass zusätzliche Differenzierungsstunden für inklusiven Unterricht notwendig wären und 13 (61.9 %) der Lehrkräfte, dass verbesserte Möglichkeiten für individualisierten Unterricht die Förderarbeit verbessern würde. Die Verfügbarkeit differenzierter Lerndiagnosen wurde von fünf (23.8 %) Lehrkräften angegeben und von fünf (23.8 %) erfolgte die Antwort für mehr unterstützendes Fachpersonal (Psychologen*innen, Heilpädagogen*innen etc.) in Bezug auf die Verbesserung der Förderarbeit. Weitere Kriterien waren die Zusammenarbeit der Eltern von zwei (9.50 %), Lehrkräften von 5 (23.8%), die Anrechnung längerer Vorbereitungszeiten von 13 (61.9 %), die Anpassung der Lehrer*innenausbildung/Weiterbildung an Anforderungen des inklusiven Unterrichtes von zehn

(47.60 %), die Zusammenarbeit der Lehrerschaft von fünf (23.8 %) sowie die Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen von zwei Regelschullehrkräften (9.5 %).

Stralsund

Es gaben in Stralsund neun Lehrkräfte (42.9 %) an, dass die Verkleinerung der Klasse die Förderarbeit verbessern würde. Es wurde von zehn Lehrkräften (47.6 %) angegeben, dass die Förderarbeit durch mehr Lehrer*innenstellen optimiert werden könne. Von fünf (23.8 %) der Regelschullehrkräfte wurde angegeben, dass eine Optimierung durch mehr Sozialpädagogen*innen erfolgen würde.

Von 11 Regelschullehrkräften (52.4 %) erfolgte die Angabe, dass eine bedarfsgerechte Lehrmittelausstattung, von 14 (66.7 %), dass die räumliche Ausstattung und von einer Lehrkraft (4.80 %), dass zeitweises Teamteaching bei sonderpädagogischem Förderbedarf die Förderarbeit verbessern würde. Sieben Lehrkräfte (33.3 %) schätzten ein, dass verbesserte Möglichkeiten für individualisierten Unterricht, zehn (47.6 %), dass die Verfügbarkeit differenzierter Lern Diagnosen, drei (14.3 %), dass mehr unterstützendes Fachpersonal wie Psychologen*innen und 13 Lehrer*innen (61.9 %), dass die Anrechnung längerer Vorbereitungszeiten zur Optimierung beitragen würde. Eine Lehrkraft (4.80 %) gab an, dass die Anpassung der Lehrer*innenausbildung/Weiterbildung an Anforderungen des inklusiven Unterrichts wichtig wäre. Acht Lehrkräfte (38.1 %) plädierten für die Verbesserung diagnostischer Kompetenzen und zwei Lehrkräfte (9.6 %) für die Erhöhung der Förderstundenanzahl.

3 Teilstudie 2: Beschreibung von Leistungs- und Entwicklungsprofilen ausgewählter Gruppen von 2010 eingeschulerten Schülern*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen nach neun und teilweise zehn Schulbesuchsjahren

Die Teilstudie 2 zielt auf eine *differenzierte Beschreibung der Schüler*innen der Untersuchungskohorte mit besonderen Förderbedarfen auf Rügen und in Stralsund* ab. Sie erfolgt geordnet nach den schulisch formal anerkannten Förderbedarfen der betroffenen Schüler*innen. Die so gebildeten Schüler*innengruppen bestehen aus Schüler*innen, die im Jahr 2010 in den Regionen Rügen und Stralsund eingeschult wurden und während der zurückliegenden neun Schuljahre förmlich anerkannt besondere Förderbedarfe entwickelten, *und* aus Schüler*innen, die im Schuljahr 2019/2020 neunte Klassen auf Rügen oder in Stralsund besuchten und in den letzten neun Jahren in die Untersuchungskohorte aufgenommen wurden und ebenfalls nachgewiesenermaßen förmlich anerkannte Förderbedarfe aufweisen.

In der Teilstudie 2 geht es daher um die Darstellung der aktuellen Leistungsstände förderbedürftiger Schüler*innen in neunten (teilweise achten) Klassen auf Rügen und in Stralsund. Zudem werden die früheren Diagnosen des ZDS mit aktuellen Befunden kontrastiert, als auch Lernfortschritte Rügener Schüler*innen im Vergleich zum Vorjahr betrachtet. Weiterhin erfolgt ein Vergleich der Befunde beider Regionen, in dem die Zusammensetzung der größten Gruppen an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache) explorativ verglichen wird.

Insgesamt werden in der US-amerikanischen Literatur unterschiedliche Befundlagen hinsichtlich der Quote sonderpädagogischer Förderbedarfe im Rahmen von RTI-Ansätzen berichtet. Während verschiedene Studien Hinweise dahingehend beinhalten, dass die Rate sonderpädagogischer Förderbedarfe innerhalb von einsetzenden RTI-Strukturen eher konstant bleiben (Hughes & Dexter, o. J.), deuten andere Quellen auf eine Senkung dieser Quoten hin (Burns et al., 2005). Neben der Analyse der Wirksamkeit der Beschulung auf Rügen und in Stralsund auf der Ebene der akademischen Leistungen und emotional-sozialer und sprachlicher Entwicklungsstände der Schüler*innen (vgl. Teilstudie 1, Kapitel 2) und entsprechender Angaben zu einzelnen Schüler*innen in diesem Kapitel, ist deshalb eine zusätzliche Betrachtung auf schulsystemisch administrativer Ebene notwendig. Hierzu werden am Ende des Kapitels die Quoten (sonder-)pädagogischer Förderbedarfe der Regionen Rügen und Stralsund der zurückliegenden zehn Schuljahre dargestellt und verglichen.

Um Rügener und Stralsunder Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten sowie Prävalenzangaben zu Lernstörungen einschätzen zu können, werden im Folgenden einige Vergleichswerte mitgeteilt. Diese beziehen sich vorwiegend auf Deutschland aber auch Mecklenburg-Vorpommern. Um deutschlandweite Entwicklungen sowie Entwicklungen in M-V aufzuzeigen, erfolgen Angaben zu Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten für die Schuljahre 2010/11 und 2017/18. Die Quoten beziehen sich auf die Gesamtschülerschaft der Klassen 1 bis 10 (Grundschule, Sekundarstufe I und Förderschulen). Sie beruhen auf Daten des Statistischen Bundesamtes und der Kultusministerkonferenz (KMK) der Referenzjahre. Angaben zu Prävalenzen von Lernstörungen basieren auf der einschlägigen Fachliteratur.

3.1 Quoten (sonder-)pädagogischer Förderbedarfe

3.1.1 Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten in Deutschland

Von knapp 8 Millionen Schüler*innen in den Klassen 1 bis 10 in Deutschland wiesen im Schuljahr 2010/11 6.3 % Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, diese Anzahl stieg bei insgesamt etwas abnehmenden Schülerzahlen auf 7.4 % im Jahr 2018 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2020).

Die *Förderbedarfsquoten* in den häufigsten Förderschwerpunkten entwickelten sich in Deutschland zwischen den Schuljahren 2010 und 2018 unterschiedlich. Im Förderschwerpunkt Lernen nahm die Förderbedarfsquote von 2.64 % (2010) auf 2.61 % (2018) leicht ab. Im Förderschwerpunkt Sprache stieg sie von 0.69 % auf 0.76 % leicht an. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung kam es zu einer deutlichen Zunahme von 0.82 % im Schuljahr 2010 auf 1.3 % im Schuljahr 2018 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2020).

Stark entwicklungsabhängige Förderbedarfe (Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache) machen ca. zwei Drittel aller sonderpädagogischen Förderbedarfe in Deutschland aus (4.1 % 2011, 4.0 % 2018), knapp ein Drittel bezieht sich auf weitere Förderschwerpunkte (2.2 % 2011, 2.6 % 2018), wobei bei diesen meist eng mit medizinischen Diagnosen verbundenen Förderschwerpunkten (Sehen, Hören, körperliche motorische Entwicklung, geistige Entwicklung), am häufigsten der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorkommt (1.0 % 2011, 1.2 % 2018) (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2020).

Die *Förderschulbesuchsquote* sank deutschlandweit zwischen 2010 und 2018 von 4.8 % auf 4.2 %. Die relative Häufigkeit der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der allgemeinen Schule gemeinsam beschult wurden, stieg von 1.1 % auf 3.2 % bzw. von 22.2 % (2008/09) auf 35.0 % (2018) der sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülerschaft (*Inklusionsquote*) (Aktion Mensch, n. d.).

3.1.2 Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten in Mecklenburg-Vorpommern

In M-V sank im Zeitraum von 2010/11 bis 2019/20 die *Förderbedarfsquote* von 11,3 % auf 9,2 %. Die Förderbedarfsquote im Förderschwerpunkt Lernen entwickelte sich ebenfalls rückläufig von 4,9 % auf 3,7 %, ebenso die Förderbedarfsquote im Förderschwerpunkt Sprache. Sie sank von 1,1 % auf 0,6 %. Die Förderbedarfsquote im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung stagnierte auf einem vergleichsweise hohen Niveau (2,0 %).

Stark entwicklungsabhängige Förderbedarfe (Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache) machten 2011 ca. drei Viertel aller sonderpädagogischen Förderbedarfe in M-V aus (8.4 %). Dieser Anteil verringerte sich bis 2018 etwas auf 6.9 % bei einer ebenfalls leicht verringerten Förderbedarfsquote aller Förderschwerpunkte. Auf die meist eng mit medizinischen Diagnosen verbundenen weiteren Förderschwerpunkte (Sehen, Hören, körperliche motorische Entwicklung, geistige Entwicklung) entfielen sowohl im Schuljahr 2010/11 als auch 2017/18 2.9 % aller Schüler*innen (größter Anteil mit jeweils 1.8 % aller Schüler*innen der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung).

Die *Förderschulbesuchsquote* sank in M-V zwischen 2011 und 2018 von 8.3 % auf 6.1 %. Die relative Häufigkeit der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der allgemeinen Schule gemeinsam beschult wurde, stieg von 3 % auf 3.7 % bzw. von 26.8 % 2011 auf 37.6 % 2018 der sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülerschaft (*Inklusionsquote*) (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2011, 2020).

Die Förderbedarfs- und Förderschulbesuchsquoten in M-V fallen deutlich höher aus als deutschlandweite Referenzwerte. Entgegen dem Bundestrend ist die Förderbedarfsquote in M-V allerdings zwischen 2011 und 2018 gesunken. Die Förderschulbesuchsquote nahm sowohl

deutschlandweit als auch in M-V ab. Dem entspricht eine Zunahme der Inklusionsquote in Deutschland und M-V (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2011, 2020).

3.1.3 Prävalenzen von Lernstörungen

Experten gehen gegenwärtig von einer Prävalenzrate zwischen 5 % und 8 % für *Rechenstörungen bzw. Lernbeeinträchtigungen im mathematischen Bereich (LimB)* aus (z. B. Lorenz, 2014). Über alle Untersuchungen hinweg ist hierbei das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen. Dabei treten die mathematischen Probleme entsprechend der Diagnose LimB gehäuft mit weiteren Lernstörungen (z. B. kombiniert mit Lese-Rechtschreibproblemen: ca. 51 % der untersuchten Dritt- und Viertklässler; Ramaa & Gowramma, 2002), mit Problemen der Aufmerksamkeit (bei 42 % Aufmerksamkeitsdefizite; Badian, 1983; Symptome eines Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Syndroms bei 26 %; Gross-Tsur et al., 1996) sowie weiteren psychiatrischen Begleiterscheinungen (bei 28 % klinisch relevante Auffälligkeiten internalisierender Störungen wie Ängste und Depressionen; Shalev et al., 2000) auf.

Steinbrink und Lachmann (2014) geben die Prävalenz einer *Lese-Rechtschreibstörung (LRS)* mit 4 bis 8 % aller Schüler*innen an, wobei Jungen zwei bis drei Mal häufiger betroffen sind als Mädchen. Bei den isolierten Störungen verringert sich die Überrepräsentanz der Jungen auf etwa das Anderthalbfache (Fischbach et al., 2013). Die Prävalenz für die *isolierte Lesestörung (LS)* liegt aktuellen Vergleichsdaten zufolge bei etwa 3 % und die der *isolierten Rechtschreibstörung* bei etwa 4 % (ebd.). Häufig wird über Komorbiditäten zwischen Schriftspracherwerbsstörungen und weiteren Lernstörungen (z. B. kombiniert mit Rechenstörungen bzw. -schwächen ca. 17 %; Kohn et al., 2013) sowie kombiniert mit Störungen des Sprechens und der Sprache (19.3 % Prävalenz in der Studie von Kohn et al., 2013; ca. 40 % Prävalenz in der Studie von Klicpera et al., 2003) und kombiniert mit Hyperaktivität (ca. 30 % Prävalenz; Klicpera et al., 2003) berichtet.

Lauth (2014) gibt eine Prävalenz von 3.3 % für allgemeinen Lernstörungen nach den Diagnosekriterien der ICD-10 für *kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten* an, wobei Jungen im Verhältnis von etwa 2:1 häufiger betroffen sind als Mädchen. Ebenso wie umschriebene Störungen schulischer Leistungen (LimB, LRS, RS) tritt die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten gehäuft mit Problemen im emotional-sozialen Bereich sowie in der Sprachentwicklung auf.

Fischbach et al. (2013) weisen darauf hin, dass die Häufigkeit von Lernstörungen in Studien oft zu hoch angegeben werden, da nur einzelne Bereiche schulischer Leistungen untersucht werden, und deshalb relevante Differenzialdiagnosen entfallen. In ihrer eigenen Studie differenzieren sie stark sowohl zwischen Lernstörungen (entsprechend ICD-10-Kriterien) und Lernschwächen als auch den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Lesen und Rechtschreiben, Rechnen und kombinierte Lernschwäche/-störung von Lesen oder Rechtschreiben mit Rechnen. Bei den Diagnosen wurden ausschließlich Schüler*innen mit einem IQ ≥ 85 berücksichtigt. Die von ihnen mitgeteilten Prävalenzen liegen in Hinblick auf Lernschwächen zwischen 3,8 % und 5,7 %, bezogen auf Lernstörungen zwischen 2 % und 3 % im schriftsprachlichen Bereich (LRS, isolierte Lesestörung, isolierte Rechtschreibstörung, kombinierte Lernstörung) und bei 4 % beim Rechnen. Insgesamt sind 13,3 % aller Grundschüler*innen mit einem IQ ≥ 85 von einer Lernstörung betroffen. 10 % der Schüler*innen mit einer Lernschwäche verfehlen das doppelte Diskrepanzkriterium laut ICD-10. Betrachtet man neben der Gruppe der Schüler*innen mit einem IQ ≥ 85 auch die Schüler*innen mit einem IQ < 85 und niedrigen Schulleistungen erhöhen sich die Prävalenzen für Lernschwächen vermutlich deutlich. Hierzu finden sich bei Fischbach et al. (2013) keine Informationen.

3.1.4 Quoten von Klassenwiederholungen

Im Schuljahr 2007/2008 wiederholten 1.3 % der Grundschüler*innen in Deutschland eine Klasse. In M-V ist die Quote mit 1.9 % Wiederholern etwas höher (Klemm, 2009). Den Daten der PISA Studie (Prenzel et al., 2004) zufolge haben 9 % der befragten Fünfzehnjährigen im Laufe ihrer Grundschulzeit

einmal eine Klasse wiederholt. Die Quote ist auch in aktuelleren PISA-Studien bestätigt worden (PISA 2009: 9.2 % für Deutschland; EACEA, 2011). Das Ergebnis der Befragung für M-V entspricht mit 9.1 % Wiederholenden fast genau dem Bundesdurchschnitt (Prenzel et al., 2005). Die Europäische Union berichtet von 15.8 % Schüler*innen in Deutschland, deren Grundschulzeit um ein Jahr verlängert wurde (EACEA, 2011).

3.2 Methodik der Evaluation

3.2.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Ziel der Teilstudie 2 ist die Beantwortung folgender forschungsleitender Fragestellungen:

*Frage 2-1: Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand Rügener und Stralsunder Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der neunten Klasse aus?*

Frage 2-2: Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2019/20 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?

*Frage 2-3: Welche Lernfortschritte erzielen die Schüler*innen mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2018/19 im Vergleich zum Vorjahr durch die Förderung an Regionalen Schulen auf Rügen?*

Frage 2-4: Wie entwickeln sich die Prävalenzen für (sonder-) pädagogische Förderbedarfe auf Rügen und in Stralsund?

3.2.2 Untersuchungsgruppen

3.2.2.1 Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf Rügen

Innerhalb der Teilstudie 2 werden der Leistungsstand und die Leistungsentwicklung der Schüler*innen (einschließlich der zugezogenen Jugendlichen) 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. Weiterhin beinhaltet diese Gruppe eine*n Schüler*in, für die zwar ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. einer Teilleistungsstörung eingereicht wurde, welcher durch den ZDS geprüft, jedoch abgelehnt wurde (klassifiziert als Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule) und drei Schüler*innen, die eine Klasse wiederholten (klassifiziert als Klassenwiederholende). Die Gruppe der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen, für die Daten erhoben werden konnten, umfasste zum Ende der neunten Klasse 50 Rügener Schüler*innen:

- sechs Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB L),
- sieben Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE),
- drei Schüler*innen mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB),
- eine*n Schüler*in mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache (SFB S)
- 25 Schüler*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS),
- drei Schüler*innen mit der Diagnose Rechtschreibstörung (RS),
- eine*n Schüler*in mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten
- eine*n Schüler*in mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule,
- drei Schüler*innen, die aufgrund niedriger schulischer Leistungen eine Klasse wiederholten.

Der Großteil der untersuchten Schüler*innen besuchte im Schuljahr 2019/20 eine neunte Klasse einer Regionalen Schule. Drei Rügener Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen

wiederholten eine Klassenstufe. Diese werden aufgrund der geringeren curricularen Anforderungen und der daran angepassten Untersuchungsmethodik zu einer neuen Gruppe zusammengefasst (s. o.). Angaben zu den erfassten Schüler*innengruppen, den jeweiligen Gruppengrößen sowie den Stichprobenzusammensetzungen sind in der Tabelle 32 dargestellt.

Tabelle 32. Gruppen von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der neunten Klasse (Rügen)

Schüler*innengruppe	N (% bezogen auf 50 förderbedürftige Schüler*innen)	N ♂ : ♀	Alter M (SD)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB L)	6 (12.0 %)	5:1	15.68 (0.57)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)	7 (14.0 %)	4:3	15.7 (0.5)
Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)	3 (6.0 %)	2:1	15.6 (0.5)
Sonderpädagogischer Förderbedarf Sprache (SFB S)	1 (2.0 %)	1:0	-
Lese-Rechtschreibstörung (LRS)	25 (50.0 %)	18:7	15.7 (0.7)
Isolierte Rechtschreibstörung (RS)	3 (6.0 %)	3:0	15.6 (0.5)
Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten	1 (2.0 %)	1:0	-
Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule	1 (2.0 %)	0:1	-
Klassenwiederholungen	3 (6.0 %)	1:2	15.4 (0.5)
Gesamtgruppe	50 (100.0 %)	38:12	15.7 (0.6)

Erläuterungen: N = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

3.2.2.2 Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in Stralsund

Die Leistungsstände und Leistungsentwicklung von Stralsunder Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen werden ebenfalls analysiert. Analog zum Vorgehen innerhalb der Rügener Kohorte wurden die Diagnosen des Zentralen Fachdienstes für Diagnostik und Schulpsychologie Mecklenburg-Vorpommern (ZDS) als Grundlage für Gruppenbildungen verwendet. Die Stralsunder Kohorte der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen, für die Daten erhoben werden konnten, umfasste zum Ende der neunten Klasse 88 Schüler*innen, die sich wie folgt zusammensetzt:

- 16 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB L),
- 26 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE),
- zwei Schüler*innen mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB),
- 17 Schüler*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS),
- zwei Schüler*innen mit der Diagnose Rechtschreibstörung (RS),
- zwei Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten,

- 13 Schüler*innen, die aufgrund niedriger schulischer Leistungen eine Klasse wiederholten.

Dreizehn Stralsunder Schüler*innen 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 Stichprobenzusammensetzungen sind in der Tabelle 33 dargestellt.

Tabelle 33. Gruppen von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen an Regionalen Schulen am Ende der neunten Klasse (Stralsund)

Schüler*innengruppe	N (% bezogen auf 88 förderbedürftige Schüler*innen)	N ♂ : ♀	Alter M (SD)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB L)	16 (18.2 %)	10:6	15.9 (0.8)
Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)	36 (40.9 %)	31:4 (ein fehlender Wert)	15.1 (0.6)
Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)	2 (2.3 %)	0:2	15.3 (0.4)
Lese-Rechtschreibstörung (LRS)	17 (19.3 %)	8:9	15.7 (0.7)
Isolierte Rechtschreibstörung (RS)	2 (2.3 %)	1:1	15.8 (0.5)
Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten	2 (2.3 %)	0:2	15.9 (1.1)
Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule	-	-	-
Klassenwiederholungen	13 (14.8 %)	4:9	15.4 (0.6)
Gesamtgruppe	88 (100.0 %)	54:33 (ein fehlender Wert)	15.4 (0.7)

Erläuterungen: N = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

3.2.2.3 Angaben zu Datenausfällen

Angaben zu Datenausfällen in den Gruppen der Schüler*innen Rügens und Stralsunds mit offiziell diagnostiziertem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf beziehen sich auf das Schuljahr 2018/19. Angaben zu Veränderungen in den Untersuchungsgruppen zu früheren Zeitpunkten sind vorherigen Berichten zu dem Rügener Modellversuch zu entnehmen. Ursächlich für die aktuellen Datenausfälle bei diesen Schüler*innen sind Wegzüge sowie Weigerungen zur Durchführung von Leistungstests seitens der Schule, der Schüler*innen oder der Eltern sowie vorzeitige Schulabbrüche ohne Abschluss als auch situative Ausfälle durch z. B. Erkrankungen. Fasst man die Anzahl der Schüler*innen mit Datenausfällen aus Stralsund (N = 47) und Rügen (N = 48) zusammen, so kommt man auf insgesamt 95

Schüler*innen mit zumindest einem Datenausfall im Schuljahr 2018/19. Auf Rügen erteilten sieben Eltern keine Zustimmung zur Datenerhebung, drei Schüler*innen verweigerten die Teilnahme an den Testungen. In Stralsund wurde eine Verweigerung einer Schülerin bzw. eines Schülers dokumentiert. In beiden Regionen sind Wegzüge zu verzeichnen. Sechs Rügener Schüler*innen und zwölf Stralsunder Schüler*innen sind in eine Region außerhalb des Erhebungsgebiets verzogen.

Zudem hat eine Schülerin auf Rügen die Schule vorzeitig ohne Abschluss verlassen. Bei 65 Schüler*innen sind ungeklärte Datenausfälle zu verzeichnen. Diese beziehen sich häufig auf einzelne Bereiche der Erhebung, also bspw. auf Ausfälle wegen einer Erkrankung bei der Durchführung des Lesetests. Betrachtet man die Ausfälle in den einzelnen Untergruppen der Schüler*innen Rügens und Stralsunds mit offiziell diagnostiziertem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf so sind insbesondere die Schüler*innen mit einer Lese-Rechtschreibstörung (Rügen 22 Ausfälle, Stralsund 11 Ausfälle), einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Rügen 13 Ausfälle, Stralsund 26 Ausfälle) und einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Rügen 9 Ausfälle, Stralsund 3 Ausfälle) betroffen. Zu den ehemals sieben Stralsunder Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Sprache (nur in Stralsund offiziell diagnostiziert, nicht auf Rügen) liegen ebenfalls keine Daten vor, sodass diese Gruppe nicht in Analysen einbezogen werden konnte. Trotz erkennbarer Häufungen von Datenausfällen in einzelnen Untergruppen sind die Datenausfälle als unsystematisch anzusehen.

3.2.3 Erhebungsinstrumente

Zur Einschätzung des *Leistungsstandes* wurden die Schüler*innen mit einem Förderbedarf aufgrund einer Teilleistungsstörung oder mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 9 getestet. Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie mit einer Lernzeitverlängerung nach der Sekundarstufe I wurden mit den gleichen Verfahren getestet, allerdings erfolgte die Ermittlung des Leistungsstandes auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 8. Dies ist möglich, da die eingesetzten Verfahren bei gleichen Aufgaben Normwerte für mehrere Klassenstufen bieten (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34. Übersicht über die eingesetzten Testverfahren zur Ermittlung des Leistungsstands und der –entwicklung der Schüler*innengruppen

Bereich	Leistungsstand MZP 10 (getrennt nach Förderbedarfen)		Leistungsentwicklung zwischen MZP 9 & MZP 10
Schüler*innengruppe	SFB L & KW	esE, LimB, LRS, RS	Rügener Jugendliche mit Förderbedarfen
Kognition	CFT 20-R	CFT 20-R	
Mathematik	BADYS 5-8+	DEMAT 9	BADYS 5-8+
Schreiben	HSP 5-10	HSP 5-10	HSP 5-10
Lesen	SLS 2-9	SLS 2-9	SLS 2-9
Emotional-soziale Entwicklung	SDQ	SDQ	
	PIQ	PIQ	
	Soziometrische Befragung	Soziometrische Befragung	

Erläuterungen: MZP – Messzeitpunkt, SFB L- sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, KW – Klassenwiederholende, esE – sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, LimB – Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich, LRS – Lese-Rechtschreibstörung, LS – isolierte Rechtschreibstörung, CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen, BADYS 5-8+ - Bamberger Dyskalkuliediagnostik auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse (Merdian et al., 2015), DEMAT 9 – - Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse (Schmidt et al. 2012), SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9 (Wimmer & Mayringer, 2014), SDQ - Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997, 2005), Soziometrischer Fragebogen (Marten & Blumenthal, 2014)

Zur Einschätzung der *Leistungsentwicklung* wurde der Leistungsstand der Schüler*innen mit einer Teilleistungsstörung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung auf dem curricularen Niveau der Klassenstufe 8 mithilfe des BADYS 5-8+ (Merdian et al., 2015), der HSP 5-10 B (May et al., 2018) sowie dem SLS 2-9 (Wimmer & Mayringer, 2014) erfasst, mit den Ergebnissen des Vorjahres (Klasse) verglichen und Effektstärken berechnet.

Die Angaben zur Güte des Verfahrens BADYS 5-8+ finden sich in Tabelle 35, Angaben zu weiteren in der Teilstudie 2 verwendeten Verfahren in der Teilstudie 1 (Kapitel 2, Abschnitt 2.1.4). Dort werden ebenfalls die auch hier verwendeten Verfahren zur Einschätzung der emotional-sozialen Situation der Schüler*innen dargestellt (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 35. Kurzinformationen über das Verfahren BADYS 5-8+ (Merdian et al., 2015)

Testverfahren	Beschreibung
BADYS 5-8+ (Merdian et al., 2015)	<p>Test zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen</p> <p>Einzel- oder Gruppentest</p> <p>Bearbeitungsdauer: 1-2 Schulstunden</p> <p>Reliabilität:</p> <p>Cronbachs α: $\alpha = .89$</p> <p>Retest-R.: $r = .91$</p> <p>Validität:</p> <p>curriculare V.: Orientierung der Testinhalte an Lehrplänen der Bundesländer</p> <p>konvergente V.: Korrelation mit Mathematik-Note $r = -.44$</p> <p>Normen: N = 2314, aus neun Bundesländern</p>

3.2.4 Untersuchungsdurchführung und -verlauf sowie Datenauswertung

Die zuvor beschriebenen Testungen, Datenauswertungen und -eingaben wurden von studentischen Hilfskräften des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock sowie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Greifswald vorgenommen. Die studentischen Testleiter*innen wurden zuvor ausführlich geschult, um objektive Testungen zu gewährleisten. In Ausnahmefällen wurden auf Anraten der Sonderpädagogen*innen die Testungen durch diese*n durchgeführt, um eine Verweigerung seitens der*des Jugendlichen zu vermeiden.

Zur Beschreibung des Leistungsstandes der jeweiligen Schüler*innengruppen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende des neunten Schulbesuchsjahres, wurden die Daten zu jedem*r Schüler*in von für achte bzw. neunte Klassen normierten Verfahren zu den Schulleistungen, der intellektuellen Leistungsfähigkeit, sowie der emotional-sozialen Situation systematisch geordnet und in Tabellen dargestellt. Diese Standardwerte (vgl. Erläuterungen hierzu im Kapitel 2 im Abschnitt 2.1.3) erlauben eine Einschätzung im Vergleich zu den jeweiligen Bundesnormen der achten bzw. neunten Klasse. Da es sich bei der untersuchten Schüler*innengruppe um Jugendliche mit Förderbedarfen in der schulischen Entwicklung handelt, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse zum Teil sehr schwach ausfallen. Die verwendeten Testverfahren sind nicht umfassend für Schüler*innen mit Entwicklungsschwierigkeiten normiert worden, sodass die Normwerte nicht im weit unterdurchschnittlichen Leistungsbereich differenzieren. In Einzelfällen kann es daher vorkommen, dass die erzielten Leistungen noch unter den in den Testmanualen angegebenen niedrigsten T-Werten liegen.

Anschließend wurden zur Beantwortung der Frage 2 die Daten von jedem*r Schüler*in dahingehend geprüft, ob sie die vorgenommene förmliche Feststellung des Förderbedarfs inhaltlich stützen. In jedem Einzelfall wurde aufgrund der aktuell ermittelten Datenlage eine Prognose über die Art des Förderbedarfs erstellt und mit der tatsächlich vorgenommenen Diagnose verglichen. Hierbei wurden die Kriterien zur Feststellung von Förderbedarfen des ZDS (vgl. Anhang 3: Kriterien zur Diagnosestellung gemäß Standards der Diagnostik in M-V) 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 et al., 2007) basieren.

Die Angaben über Klassenwiederholungen oder das Aufsteigen in die nächst höhere Klassenstufe und über förmlich festgestellte Förderbedarfe wurden zu jedem Messzeitpunkt der Teilstudie 1 (vgl. Kapitel 2) zu jedem*r Schüler*in der Rügener und der Stralsunder Kontrollgruppe erfasst und in einem pseudonymisierten Datensatz vermerkt. Die verwendeten Informationen über förmlich festgestellte Förderbedarfe von einzelnen Schülern*innen beider Kohorten wurden zudem vom ZDS überprüft.

Zur Einschätzung der Förderbedarfe im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung wurden die Daten der Lehrer*innenbefragung mittels SDQ sowie der soziometrischen Befragung der Schüler*innen verwendet. Die Systematik zur Prognosestellung in diesem Bereich befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 4: Klassifikationsschema zur Prognosestellung im Bereich emotional-soziale Entwicklung).

Zur Abschätzung der Leistungsentwicklung im neunten Schulbesuchsjahr der Untersuchungsgruppe auf Rügen wurden die individuellen Leistungsentwicklungen mithilfe von 2018 sowie 2019 eingesetzten Testverfahren (2018 = erste Messung; siehe Voß et al., 2019; 2019 = zweite Messung) auf Rohwertbasis analysiert. Dazu wurde für jede*n Schüler*in die Effektstärke „d“ (vgl. Abschnitt 2.1.3: Klassifikationen von Cohens d) der Beschulung im neunten 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.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Leistungs- und Entwicklungsprofile förderbedürftiger Schüler*innen auf der Insel Rügen

3.3.1.1 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Insgesamt wurde für sechs Schüler*innen der untersuchten Rügener Kohorte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens förmlich festgestellt (vgl. Tabelle 36). Drei dieser Schüler*innen (Fälle 1, 4 und 5) werden in einer achten Klasse beschult.

Die Testung bzw. die Einschätzung der Leistungen dieser Gruppe erfolgte auf dem Niveau der achten Klasse. Die schulischen Leistungen der Schüler*innen dieser Gruppe fallen erwartungsgemäß eher schwach bis sehr schwach aus. In einem Fall deuten die Werte auf eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten hin (Fall 1). Bei vier Schüler*innen (Fälle 2, 3, 4 und 5) liegt zumindest eine schwere Lernschwäche in ein oder zwei Bereichen vor. Eine Rechenstörung ist für den Fall 6 erkennbar, ebenso leichte Lernschwächen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung.

Positiv fallen bei drei Fällen eher unauffällige Rechtschreibleistungen auf (Fälle 2,3 und 6), oder auch die Leseleistungen der Fälle 3 und 6.

Unter Berücksichtigung der von den Lehrkräften rückgemeldeten Situation im Bereich des Verhaltens (SDQ) sowie der zum RIM erhobenen Evaluationsdaten fällt auf, dass die Fälle 2, 4 und 5 nicht nur einer Förderung im schulischen Leistungsbereich, sondern darüber hinaus im emotional-sozialen Bereich bedürfen.

Tabelle 36. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen der neunten Klasse (getestet auf dem Niveau der 8. Klasse) mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	44	< 27	25	27	-	durchschnittlich	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
2	37	< 27	31	45	auffällig	abgelehnt	Schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen; SFB esE
3	33	< 27	51	47	-	durchschnittlich	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
4	-	< 27	-	27	-	abgelehnt	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
5	-	< 27	-	27	-	kontroversiell	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; evtl. Präventionsbedarf esE
6	59	38	41	42	-	-	Rechenstörung; leichte Lernschwächen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; BADYS - Bamberger Dyskalkuliediagnostik BADYS 5 - 8+ auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.1.2 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)

Die Gruppe der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung besteht aus insgesamt sieben Schülern*innen (vgl. Tabelle 37). Für vier der sieben Schüler*innen liegen Werte aus Sicht der Lehrkräfte zur emotional-sozialen Entwicklung vor (Ermittlung anhand des SDQs). Die Klassifikation der Rohwerte zeigt, dass ein*e Schüler*in (Fall 7) hinsichtlich seiner*ihrer emotional-sozialen Entwicklung im auffälligen Bereich, zwei Schüler*innen (Fall 4 und 5) im grenzwertigen Bereich und ein*e Schüler*in (Fall 6) im normalen Bereich liegen.

Aufgrund der SDQ-Daten ist der sonderpädagogische Förderbedarf esE für den Fall 6 nicht eindeutig gerechtfertigt.

Für die Fälle 1 und 3 können aufgrund fehlender Daten keine Aussagen für den emotional-sozialen Bereich getroffen werden. Die Fälle 2, 4, 5 und 7 weisen zumindest einen Präventionsbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung auf.

Die soziale Integration der Mehrheit dieser Schüler*innengruppe ist eher ungünstig. Zwei Schüler*innen sind durchschnittlich im Klassenverband integriert (Fall 3 und Fall 7). Ein*e weitere*r Schüler*in (Fall 6) lässt sich der Statusgruppe kontroversiell zuordnen und ein*e Schüler*in wird von den Mitschülern*innen abgelehnt (Fall 2).

Sechs der sieben Schüler*innen weisen in zumindest einem Bereich eine niedrige schulische Leistung auf. Für drei Schüler*innen liegt z. B. eine leichte Lernschwäche in Mathematik vor (Fälle 1, 2 und 5), wobei Fall 1 zusätzlich eine Lese-Rechtschreibstörung aufweist. Eine schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik besteht bei einem*r Schüler*in (Fall 7) und eine Rechenstörung liegt für eine*n Schüler*in vor (Fall 3). Für den Fall 6 ist eine isolierte Lesestörung erkennbar. Fall 4 weist keine Beeinträchtigungen im schulischen Leistungsbereich auf.

Tabelle 37. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen der neunten Klasse mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	46	38	28	31	-	-	LRS sowie leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
2	38	38	55	50	-	abgelehnt	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; zumindest Präventionsbedarf esE
3	48	36	41	44	-	durchschnittlich	LimB/Rechenstörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
4	39	-	44	48	grenzwertig	-	Zumindest Präventionsbedarf esE
5	< 20	-	37	33	grenzwertig	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; zumindest Präventionsbedarf esE
6	64	55	39	50	normal	kontroversiell	Isolierte Lesestörung
7	-	34	-	30	auffällig	durchschnittlich	Zumindest schwere Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.1.3 Schüler*innen mit der Diagnose Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Die Diagnose LimB ist an folgende Kriterien geknüpft: Die kognitive Leistungsfähigkeit entspricht einem T-Wert-Äquivalent von mindestens 30 Punkten, die Rechenleistung liegt bei einem T-Wert-Äquivalent von unter 40 Punkten (PR < 16) und muss in Diskrepanz von mindestens 12 T-Wertpunkten zur Intelligenz stehen. Die Gruppe der Schüler*innen mit einer festgestellten LimB der Untersuchungskohorte Rügen umfasst am Ende der neunten Klasse drei Jugendliche (vgl. Tabelle 38).

Anhand der aktuellen Evaluationsdaten kann statt der Diagnose LimB nur eine leichte Lernschwäche im mathematischen Bereich bei den drei Schüler*innen belegt werden. Bei einer*m Schüler*in liegt zusätzlich eine Lernschwäche im Bereich Lesen vor.

Aus der soziometrischen Befragung geht hinsichtlich der sozialen Integration hervor, dass ein*e Schüler*in (Fall 1) durchschnittlich integriert ist. Ein*e Jugendliche*r zählt laut soziometrischer Befragung zur Statusgruppe abgelehnt (Fall 2) und ein*e weitere*r Schüler*in (Fall 3) lässt sich als kontroversiell einstufen.

Nach Einschätzung der emotional-sozialen Entwicklung aus Lehrkraftsicht liegen Daten für eine*n Schüler*in vor, welche im normalen Bereich liegen.

Für die Fälle 2 und 3 müsste nach Evaluationsdaten zum RIM eine zusätzliche Förderung im emotional-sozialen Bereich erfolgen.

Tabelle 38. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	40	37	49	50	-	durchschnittlich	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
2	36	41	41	48	normal	abgelehnt	Leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen, Präventionsbedarf esE
3	45	41	51	56	-	kontroversiell	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, evtl. Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.1.4 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache (SFB S)

Die Gruppe der Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Sprachentwicklung besteht aus insgesamt einem*r Jugendlichen (CFT 20R T-Wert = 21, DEMAT 9 T-Wert = 35, SLS T-Wert= 37, HSP T-Wert = 40, SDQ = normal, soziometrische Befragung = k. A.). Für diesen Fall liegt eine nicht eindeutige Befundlage vor. Die Schulleistungsdaten sprechen für eine Lernschwäche in schwerer Ausprägung im mathematischen Bereich als auch in leichter Ausprägung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben. Die Ergebnisse des Intelligenztests CFT 20R lassen eine angrenzende Störung in Form einer leichten geistigen Behinderung vermuten.

3.3.1.5 Schüler*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Nach Überprüfung des ZDS lag bei insgesamt 25 Schüler*innen eine Teilleistungsstörung im Sinne einer LRS vor (vgl. Tabelle 39).

Anhand der Evaluationsdaten liegt hingegen für keine*n der Schüler*innen eine „reine“ LRS vor. Für vier Schüler*innen (Fälle 11, 17, 18 und 23) ist eine leichte Lernschwäche im Bereich Lesen erkennbar, wobei Fall 11 ebenfalls eine leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung aufweist, Fall 17 lässt zusätzlich eine isolierte Rechtschreibstörung erkennen und Fall 23 weist zusätzlich schwere Lernschwächen im Bereich Mathematik auf. Fall 2 lässt schwere Lernschwächen im Bereich Rechtschreibung und leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Lesen erkennen. Für den Fall 5 sind leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung erkennbar. Fall 6 weist schwere Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung auf. Für den Fall 7 ist zusätzlich zur Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich eine leichte Lernschwäche im Lesen und in der Rechtschreibung erkennbar. Der*die Schüler*in mit der Fallnummer 22 weist zumindest leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Lesen auf. Schwere Lernschwächen im Lesen sind für den Fall 19 erkennbar. Leichte Lernschwächen im Bereich Rechtschreibung liegen beim Fall 16 vor.

Leichte Lernschwächen im Bereich Mathematik können für die Fälle 1, 3, 9 und 21 konstatiert werden. Schwere Lernschwächen liegen in diesem Bereich bei den Fällen 4 und 23 vor.

Eine isolierte Lesestörung ist für neun Schüler*innen erkennbar (Fälle 1, 3, 9, 10, 12, 13, 20, 21 und 24). Eine isolierte Rechtschreibstörung weisen drei Schüler*innen (Fälle 14, 15 und 17) auf. Eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten ist für Fall 25 erkennbar.

Im Bereich des emotional-sozialen Verhaltens können zu fünf der 25 Schüler*innen Aussagen getroffen werden. Laut SDQ weisen drei Jugendliche ein grenzwertiges Verhalten auf (Fälle 1, 15 und 25) und drei Schüler*innen liegen im unauffälligen Bereich (Fälle 12, 13 und 14). Im Hinblick auf die soziale Integration verteilen sich die untersuchten Schüler*innen wie folgt: Vier Jugendliche Statuskategorie „beliebt“ (Fälle 3, 7, 10 und 18), neun Jugendliche Statuskategorie „durchschnittlich“ (Fälle 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 20 und 22), vier Jugendliche Statuskategorie „kontroversiell“ (Fälle 1, 2, 15 und 21), ein*e Schüler*in Statuskategorie „vernachlässigt“ (Fall 16) und drei Schüler*innen Statuskategorie „abgelehnt“ (Fälle 19, 23 und 24).

Den Daten zufolge benötigen neun Schüler*innen zusätzlich zur Förderung im schulischen Leistungsbereich eine Förderung im emotional-sozialen Bereich (Fälle 1, 2, 15, 16, 19, 21, 23, 24 und 25).

Tabelle 39. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	48	38	35	44	grenzwertig	kontroversiell	Isolierte Lesestörung, leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; Präventionsbedarf esE
2	42	40	41	32	-	kontroversiell	Schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen, evtl. Präventionsbedarf esE
3	49	43	35	50	-	beliebt	Isolierte Lesestörung, leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik
4	39	35	51	50	-	durchschnittlich	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
5	40	38	-	43	-	-	Zumindest leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung (fehlender Wert Lesen); keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
6	45	34	-	36	-	durchschnittlich	Schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung (fehlender Wert Lesen), keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
7	54	38	41	41	-	beliebt	LimB, leichte Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
8	52	49	49	48	-	durchschnittlich	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
9	49	43	35	47	-	durchschnittlich	Isolierte Lesestörung; leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
10	45	48	33	46	-	beliebt	Isolierte Lesestörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
11	40	-	38	30	-	-	Schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
12	59	47	33	50	normal	durchschnittlich	Isolierte Lesestörung
13	55	-	38	56	normal	durchschnittlich	Zumindest isolierte Lesestörung (fehlender Wert Mathematik)
14	55	58	44	39	normal	durchschnittlich	Isolierte Rechtschreibstörung
15	62	46	41	38	grenzwertig	kontroversiell	Isolierte Rechtschreibstörung; Präventionsbedarf esE
16	36	47	52	41	-	vernachlässigt	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, evtl. Präventionsbedarf bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf esE
17	55	43	40	34	-	-	Isolierte Rechtschreibstörung; leichte Lernschwäche im Bereich Lesen, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
18	-	-	40	-	-	beliebt	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Lesen, keine weiteren Aussagen möglich (fehlende Werte)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
19	-	-	28	-	-	abgelehnt	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Lesen; zumindest Präventionsbedarf esE (fehlende Werte)
20	64	49	37	47	-	durchschnittlich	Isolierte Lesestörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
21	56	42	39	56	-	kontroversiell	Isolierte Lesestörung; leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, evtl. Präventionsbedarf esE
22	26	37	39	47	-	durchschnittlich	Zumindest leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Lesen, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
23	35	32	40	-	-	abgelehnt	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik; leichte Lernschwäche im Bereich Lesen, zumindest Präventionsbedarf esE
24	56	50	31	47	-	abgelehnt	Isolierte Lesestörung; zumindest Präventionsbedarf esE
25	51	33	31	35	grenzwertig	-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; zumindest Präventionsbedarf esE

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen*

3.3.1.6 Schüler*innen mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)

Nach Überprüfung des ZDS liegt bei insgesamt drei Schüler*innen eine Teilleistungsstörung im Sinne einer isolierten Rechtschreibstörung (RS) vor (vgl. Tabelle 40). Die*der Jugendliche mit der Fallnummer 3 kann darüber hinaus der Gruppe der Klassenwiederholenden zugeordnet werden.

Anhand der Befundlage bestehen Hinweise auf eine leichte (Fall 1) und eine schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung (Fall 3).

Für den*die Schüler*in mit der Fallnummer 3 besteht eine uneindeutige Datenlage. Es liegt neben der bereits benannten schweren Rechtschreibproblematik zumindest auch eine leichte Lernschwäche im Bereich Lesen vor. Eine angrenzende Störung bzw. eine leichte geistige Behinderung kann gegenwärtig

nicht ausgeschlossen werden. Eine leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik zeigt sich bei dem zweiten Fall.

Hinsichtlich des emotional-sozialen Verhaltens liegen keine Daten aus Lehrkraftsicht vor. Ein*e Schüler*in (Fall 2) wird von seinen*ihren Mitschülern*innen sozial integriert und ein*e Jugendliche*r wird von diesen abgelehnt (Fall 1). Für die Fallnummer 1 besteht demnach zumindest ein Präventionsbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung.

Tabelle 40. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen mit attestierter Rechtschreibstörung (RS)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	48	48	57	41	-	abgelehnt	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
2	51	42	45	54	-	beliebt	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
3	24	-	39	36	-	-	Uneindeutige Befundlage, zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Lesen und schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung evtl. möglich; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.1.7 Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Die Gruppe der Jugendlichen mit einer festgestellten kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten umfasst am Ende der neunten Klasse eine*n Schüler*in. Diese*r Jugendliche*r weist folgende Werte auf: CFT T-Wert= 45, DEMAT 9 T-Wert= 37, SLS T-Wert= 46, HSP T-Wert= 38, SDQ = k. A., Soziometrische Befragung Statuskategorie = durchschnittlich. Die Schulleistungswerte für diese*n Schüler*in weisen auf eine leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung hin. Da im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung keine SDQ-Daten vorliegen, können für diesen Bereich keine Aussagen getroffen werden.

3.3.1.8 Klassenwiederholungen innerhalb der Schuljahre von 2010/11 bis 2019/20

Im Laufe der wissenschaftlichen Begleitung des „RIM Projektjahrganges“ erhielten insgesamt drei Rügener Schüler*innen die Empfehlung, eine Klassenstufe zu wiederholen bzw. wurden zurückgestuft (vgl. Tabelle 41). Diese Schüler*innen wurden bei der Evaluation des Pilotjahrgangs des Rügener Inklusionsmodells zum Ende des Schuljahres 2019/20 auf dem Niveau der Klassenstufe 8 getestet. Aufgrund der Befundlage weist ein*e Schüler*in zumindest eine schwere Lernschwäche im Bereich Lesen sowie eine leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung auf (Fall 1). Für den Fall 2 wird eine Rechenstörung und leichte Lernschwächen im Bereich Rechtschreibung prognostiziert. Neben einer

leichten Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung liegt eine schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik für eine*n Jugendliche*n vor (Fall 3).

Auf Grundlage der Auskunft der Lehrer*innen hinsichtlich des emotional-sozialen Verhaltens liegen nur für eine*n Schüler*in Daten vor (Fall 1). Diese*r weist ein auffälliges Verhalten auf. Die soziale Integration der Schüler*innen im Klassenverband fällt eher ungünstig aus. Ein*e Schüler*in ist durchschnittlich sozial integriert (Fall 2) und ein*e weitere Jugendliche*r wird abgelehnt (Fall 3).

Für die Fälle 1 und 3 wird zusätzlich zur Förderung im schulischen Leistungsbereich eine Förderung der emotional-sozialen Entwicklung notwendig sein.

Tabelle 41. Darstellung der Gruppe von Rügener Schüler*innen, die im Laufe der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholten

Fall	CFT 20-R T-Wert	BADYS 5-8+ T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	-	-	35	41	auffällig	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Lesen sowie eine leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
2	48	27	52	38	-	durchschnittlich	LimB/Rechenstörung und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
3	-	< 27	-	42	-	abgelehnt	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik, leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; BADYS - Bamberger Dyskalkuliediagnostik BADYS 5 - 8+ auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.1.9 Schüler*innen mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule

Bei der Gruppe von Schülern*innen mit Präventionsbedarf handelt es sich um Schüler*innen, für welche aufgrund der niedrigen Schulleistungen zwar ein Antrag zur Feststellung einer LRS gestellt bzw. eine Empfehlung zur Wiederholung der Klassenstufe 9 im Schuljahr 2019/20 ausgesprochen, jedoch nicht bewilligt bzw. nicht angenommen wurde. Diese Schüler*innen lernen daher im Schuljahr 2019/20 in einer 9. Klasse einer Regionalen Schule Rügens.

Anhand der Evaluationsdaten zum RIM konnte ein*e Schüler*in identifiziert werden, für den*die ehemals ein Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule vorlag. Die aktuell erhobenen Leistungs- und Entwicklungsdaten deuten zurzeit auf keine schwerwiegenden schulischen Problematiken der*des Jugendlichen hin. Alle Werte liegen zumindest im weiten Durchschnittsbereich (CFT 20R T-Wert = 55; DEMAT 9 T-Wert = 40; SLS T-Wert = 43; HSP T-Wert = 45; Soziometrische Befragung Status SI = durchschnittlich), wobei die Ergebnisse in den Bereichen Mathematik und Lesen auf eine leichte Lernschwäche hinweisen. Aufgrund fehlender Werte im Bereich des Verhaltens (SDQ) können keine Aussagen für den Bereich der emotional-sozialen Entwicklung getroffen werden.

3.3.2 Leistungs- und Entwicklungsprofile förderbedürftiger Schüler*innen in der Hansestadt Stralsund

3.3.2.1 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Insgesamt wurde bei 16 Schüler*innen der Stralsunder Kohorte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens förmlich festgestellt (vgl. Tabelle 42). Darüber hinaus erhielten im Kontrollgruppenjahrgang der Region Stralsund fünf Schüler*innen die Empfehlung, eine Klassenstufe zu wiederholen bzw. wurden zurückgestuft (Fälle 2, 3, 9, 11 und 12). Die Leistungstests dieser Gruppe wurden auf dem Niveau der achten Klasse durchgeführt.

Aufgrund der Ergebnisse der schulischen Leistungstests wird deutlich, dass alle Schüler*innen leichte bis schwere Lernschwächen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik aufweisen. Bei zwei Fällen kann von einer Störung im mathematischen Bereich ausgegangen werden (Fälle 6 und 7), eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten ist für fünf Schüler*innen zu erkennen (Fälle 4, 5, 8, 14 und 16). Fall 10 weist darüber hinaus eine LRS auf. In drei Fällen wird eine angrenzende Störung bzw. eine leichte geistige Behinderung vermutet (Fälle 12, 13 und 15).

Anhand der Daten im Bereich des Verhaltens (SDQ) ist erkennbar, dass vier der 16 Schüler*innen ein normales Verhalten aufweisen (Fälle 2, 3, 9 und 10). Ein grenzwertiges Verhalten zeigt ein*e Schüler*in (Fall 11) und ein auffälliges Problemverhalten eine*r der Jugendlichen (Fall 4). Zum Status der sozialen Integration durch die Klassenkameraden*innen (soziometrische Befragung) liegen keine Angaben vor.

Tabelle 42. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen der neunten Klasse mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Fall	CFT20R T Werte	BADYS 5-8 T-Werte	SLS T Werte	HSP T-Werte Klasse 8	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	41	34	45	39	-	-	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
2	34	< 27	27	39	normal	-	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik, schwere Lernschwäche im Bereich Lesen und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
3	31	30	27	39	normal	-	Schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
4	51	28	37	54	auffällig	-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; zumindest Präventionsbedarf esE
5	54	37	39	35	-	-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
6	48	31	45	38	-	-	LimB/Rechenstörung und leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
7	44	31	39	42	-	-	LimB/Rechenstörung und leichte Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
8	50	31	27	44	-	-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
9	33	< 27	-	27	normal	-	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)

Fall	CFT20R T Werte	BADYS 5-8 T-Werte	SLS T Werte	HSP T-Werte	Klasse 8	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
10	59	41	39	27		normal	-	LRS; leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
11	36	< 27		27		grenzwertig	-	Zumindest Schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
12	29	< 27	-	33	-		-	Vermutlich angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
13	27	< 27	-	27	-		-	Vermutlich angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
14	40	< 27	-	27	-		-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
15	27	< 27	43	27	-		-	Uneindeutige Befundlage, vermutlich angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
16	58	< 27	43	29	-		-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; BADYS - Bamberger Dyskalkuliediagnostik BADYS 5 - 8+ auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen*

3.3.2.2 Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)

Die Gruppe der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung besteht aus insgesamt 36 Schüler*innen (vgl. Tabelle 43). Fünf dieser Schüler*innen sind Klassenwiederholende. Sie wurden auf dem Niveau der achten Klasse getestet (Fälle 9, 12, 13, 21 und 22).

Nach Angaben der Lehrkraftbefragung (SDQ) wurden sechs Schüler*innen bezüglich ihrer emotional-sozialen Entwicklung als normal eingeschätzt (Fälle 2, 3, 4, 6, 7 und 20), vier der Schüler*innen wurden als grenzwertig eingestuft (Fälle 8, 21, 22 und 23) und sieben Jugendliche wurden als auffällig eingeschätzt (Fälle 5, 9, 10, 11, 24, 25 und 26). Hinsichtlich der sozialen Integration durch die Klassenkameraden*innen wurde ein*e Schüler*in als beliebt (Fall 21), zwei Schüler*innen als kontroversiell (Fälle 14 und 28), drei Schüler*innen als durchschnittlich (Fälle 6, 22 und 24) und ein*e Schüler*in als abgelehnt (Fall 13) eingestuft.

Bei acht der 36 Schüler*innen liegt zumindest ein Präventionsbedarf emotional-soziale Entwicklung vor (Fälle 5, 8, 9, 10, 11, 13, 25 und 26).

Darüber hinaus wurde anhand der Daten bei weiteren drei Jugendlichen ein Präventionsbedarf esE prognostiziert (Fälle 21, 22 und 24) und bei zwei Schüler*innen wird ein Präventionsbedarf emotional-soziale Entwicklung vermutet (Fälle 14 und 28).

Es können außerdem schwere Lernschwächen bei 13 Schüler*innen erkannt werden, die in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und/oder Mathematik liegen (Fälle 1, 3, 5, 6, 8, 11, 21, 22, 23, 25, 26, 27 und 34). Leichte Lernschwächen liegen bei ebenfalls 13 Schüler*innen vor (Fälle 2, 4, 6, 10, 13, 16, 17, 19, 26, 28, 29, 30 und 33). Eine Lese-Rechtschreibschwäche, eine isolierte Lese- oder eine isolierte Rechtschreibstörung konnte bei drei Jugendlichen festgestellt werden (Fälle 14, 18 und 20). Bei zwei der Schüler*innen wird eine leichte geistige Behinderung bzw. eine angrenzende Störung vermutet (Fälle 26 und 31). Bei relativ vielen Schüler*innen liegen unvollständige Datensätze hinsichtlich der schulischen Leistungen vor, insbesondere im Bereich Mathematik fehlen oft Daten.

Tabelle 43. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen der neunten Klasse mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	38	-	35	29	-	-	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
2	30	-	39	39	normal	-	Zumindest leichte Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
3	35	-	33	33	normal	-	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
4	30	-	51	42	normal	-	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
5	36	-	28	28	auffällig	-	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
6	45	39	47	34	normal	durchschnittlich	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung
7	49	-	48	47	normal	-	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
8	40	-	29	35	grenzwertig	-	Schwere Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr.	Status SI	Prognose
9	39	-	47	-	auffällig	-	-	Zumindest Präventionsbedarf esE
10	40	-	56	43	auffällig	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, zumindest Präventionsbedarf esE
11	45	-	52	35	auffällig	-	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
12	42	-	45	46	-	-	-	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
13	40	-	41	39	-	-	abgelehnt	Zumindest leichte Lernschwächen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
14	46	-	25	28	-	-	Kontroversiell	Zumindest LRS; evtl. Präventionsbedarf esE
15	52	44	44	54	-	-	-	keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
16	52	-	40	54	-	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
17	46	-	41	52	-	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
18	45	-	35	32	-	-	-	LRS; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
19	43	-	51	41	-	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
20	64	-	35	46	normal	-	-	Zumindest isolierte Lesestörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
21	-	-	-	32	grenzwertig	beliebt	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
							Rechtschreibung; Präventionsbedarf esE
22	-	-	-	32	grenzwertig	durchschnittlich	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; Präventionsbedarf esE
23	30	-	49	30	grenzwertig	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE (fehlender Wert)
24	-	-	-	-	auffällig	durchschnittlich	Keine Aussage für den Bereich Lernen möglich (fehlende Werte); Präventionsbedarf esE
25	<20	-	-	28	auffällig	-	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; zumindest Präventionsbedarf esE
26	24	-	39	33	auffällig	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Lesen, schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, uneindeutige Befundlage, vermutlich angrenzende Störung; leichte geistige Behinderung; zumindest Präventionsbedarf esE
27	30	34	46	36	-	-	Zumindest schwere Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
28	64	48	57	43	-	kontroversiell	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, evtl. Präventionsbedarf esE
29	33	-	43	38	-	-	Zumindest leichte Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
30	33	39	60	59	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
31	23	-	33	28	-	-	Vermutlich angrenzende Störung: leichte geistige Behinderung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
32	56	-	44	50	-	-	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
33	27	-	43	37	-	-	Uneindeutige Befundlage, zumindest leichte Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
34	33	-	25	29	-	-	Zumindest schwere Lernschwäche in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
35	32	-	-	-	-	-	Keine Aussage im Bereich Lernen möglich (fehlende Werte); keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
36	36	-	51	-	-	-	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen*

3.3.2.3 Schüler*innen mit der Diagnose einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Die Gruppe der Schüler*innen mit einer Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich setzt sich aus insgesamt zwei Jugendlichen zusammen (vgl. Tabelle 44).

Anhand der Evaluationsdaten sind für beide Schüler*innen leichte Lernschwächen in Mathematik erkennbar.

Im Bereich des emotional-sozialen Verhaltens kann Fall 1 aus Lehrkraftsicht als normal und Fall 2 als grenzwertig klassifiziert werden. Hinsichtlich der sozialen Integration durch die Mitschüler*innen liegen unterschiedliche Einschätzungen vor. Der*die Schüler*in mit der Fallnummer 1 gilt als kontroversiell und der*die Schüler*in mit der Fallnummer 2 wird von seinen Klassenkameraden*innen abgelehnt.

Zusätzlich zu der leichten Lernschwäche in Mathematik liegt für den Fall 2 ein Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung vor.

Tabelle 44. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen mit attestierter Lernbeeinträchtigung im mathematischen Bereich (LimB)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	39	38	51	50	normal	kontroversiell	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik
2	36	37	45	50	grenzwertig	abgelehnt	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik; Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.2.4 Schüler*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Nach Überprüfung des ZDS liegt bei insgesamt 17 Schülern*innen eine Teilleistungsstörung im Bereich des Lesens und der Rechtschreibung vor (vgl. Tabelle 45).

Ein einheitliches Leistungsprofil der Schüler*innen mit LRS kann anhand der Evaluationsdaten nicht festgestellt werden. Es überwiegen umfassende Störungsbilder mit zusätzlichen (komorbiden) Auffälligkeiten in den Bereichen der mathematischen, der kognitiven und der emotional-sozialen Entwicklung. Neun der Schüler*innen weisen leichte bis schwere Lernschwächen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und/oder Mathematik auf. Drei Schüler*innen lassen eine isolierte Störung im Bereich Rechtschreibung (Fall 3), im Bereich Mathematik sowie im Bereich Lesen (Fall 4) und im Bereich Mathematik (Fall 5) erkennen. Für eine*n Schüler*in konnte eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten erkannt werden (Fall 10).

Von den 17 Schülern*innen haben die Lehrkräfte für zwei Schüler*innen Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich angegeben: Grenzwertiges Verhalten liegt bei Fall 9 und auffälliges Verhalten bei Fall 10 vor. Im Hinblick auf die soziale Integration verteilen sich die untersuchten Schüler*innen wie folgt: Vier Jugendliche Statuskategorie „beliebt“ (Fälle 9, 13, 16 und 17), fünf Jugendliche Statuskategorie

„durchschnittlich“ (Fälle 1, 2, 5, 11 und 14), vier Jugendliche Statuskategorie „kontroversiell“ (Fälle 6, 7, 8 und 12) und zwei Jugendliche Statuskategorie „abgelehnt“ (Fälle 4 und 10).

Insgesamt betrachtet weisen sieben der 18 Schüler*innen einen Präventionsbedarf im emotional-sozialen Bereich auf (Fälle 4, 6, 7, 9, 10, 12, und 15).

Tabelle 45. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen mit attestierter Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	38	52	38	-	-	durchschnittlich	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
2	46	46	46	43	normal	durchschnittlich	Leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung
3	51	-	40	38	-	-	Zumindest isolierte Rechtschreibstörung und leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
4	54	36	39	50	-	abgelehnt	LimB/Rechenstörung und isolierte Lesestörung; zumindest Präventionsbedarf esE
5	45	33	47	44	-	durchschnittlich	LimB/Rechenstörung; Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
6	40	-	40	35	-	kontroversiell	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Lesen, schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; evtl. Präventionsbedarf esE
7	51	53	47	47	-	kontroversiell	evtl. Präventionsbedarf esE
8	59	54	45	44	normal	kontroversiell	
9	33	36	46	-	grenzwertig	beliebt	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik; Präventionsbedarf esE
10	56	34	37	-	auffällig	abgelehnt	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; SFB esE
11	32	38	25	42	-	durchschnittlich	Schwere Lernschwäche in den Bereichen

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
							Mathematik und Lesen, leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
12	35	38	39	30	-	kontroversiell	Schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen; evtl. Präventionsbedarf esE
13	58	52	47	52	-	beliebt	keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
14	61	53	56	56	-	durchschnittlich	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
15	-	53	27	47	-	vernachlässigt	Zumindest schwere Lernschwäche im Bereich Lesen; evtl. Präventionsbedarf bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf esE
16	58	42	41	-	-	beliebt	Leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
17	-	55	48	44	-	beliebt	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen*

3.3.2.5 Schüler*innen mit der Diagnose isolierte Rechtschreibstörung (RS)

Der ZDS bescheinigte insgesamt zwei Schüler*innen eine Teilleistungsstörung im Sinne einer isolierten Rechtschreibstörung (RS) (vgl.

Tabelle 46). Anhand der Daten kann diese Diagnose für keine*n der Schüler*innen bestätigt werden. Für beide Schüler*innen wird zumindest eine leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik anhand der Evaluationsdaten prognostiziert.

Beide Schüler*innen weisen ein normales Verhalten (SDQ) und eine günstige soziale Stellung innerhalb des jeweiligen Klassenverbandes auf.

Tabelle 46. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen mit attestierter Rechtschreibstörung (RS)

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9 T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	51	41	48	54	normal	Beliebt	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik
2	-	38	-	-	normal	durchschnittlich	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.2.6 Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Die Gruppe der Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten setzt sich aus zwei Jugendlichen zusammen (vgl. Tabelle 47). Anhand der Evaluationsdaten konnte für Fall 1 eine leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen festgestellt werden. Für den Fall 2 liegt eine leichte Lernschwäche im Bereich Lesen vor. Anhand der Einschätzung durch die Lehrkräfte wird ersichtlich, dass beide Jugendliche ein grenzwertiges bzw. auffälliges Verhalten aufweisen, wobei Fall 1 durchschnittlich von seinen*ihren Mitschülern*innen in den Klassenverband integriert ist. Beide Schüler*innen weisen zudem einen Präventionsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung auf.

Tabelle 47. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten

Fall	CFT20R T-Wert	DEMAT9_T- Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	45	39	37	-	grenzwertig	durchschnittlich	Leichte Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen; Präventionsbedarf esE
2	49	-	40	41	auffällig	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; zumindest Präventionsbedarf esE

Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; DEMAT 9 – Angaben zu den mathematischen Leistungen auf dem curricularen Niveau der 9. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP – Hamburger Schreib-Probe 1-10, Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 1; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen

3.3.2.7 Klassenwiederholungen innerhalb der Schuljahre von 2010/11 bis 2019/20

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektjahrgangs des RIM erhielten im Kontrollgruppenjahrgang der Region Stralsund insgesamt 13 Schüler*innen die Empfehlung, eine Klassenstufe zu wiederholen bzw. wurden zurückgestuft (vgl. Tabelle 48). Diese Schüler*innen wurden innerhalb der Evaluation des Pilotjahrgangs des Rügener Inklusionsmodells zum Ende des Schuljahres 2019/20 auf dem Niveau der von ihnen besuchten Klassenstufe 8 getestet.

Anhand der Leistungsdaten der Klassenwiederholenden konnten unterschiedliche Prognosen vorgenommen werden.

Leichte bis schwere Lernschwächen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und/oder Mathematik liegen bei acht Jugendlichen vor (Fälle 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11 und 12). Fall 8 hat zusätzlich eine isolierte Lesestörung und eine schwere Lernstörung im Bereich Mathematik. Eine Rechenstörung kann für eine*n Schüler*in erkannt werden (Fall 7). Eine isolierte Rechtschreibstörung ist für eine*n Jugendliche*n (Fall 5) festgestellt worden. Eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten konnte bei einer*m Schüler*in festgestellt werden (Fall 4).

Im Bereich des emotional-sozialen Verhaltens wurde mittels der Lehrkräfte für eine*n Schüler*in ein grenzwertiges Verhalten angegeben (Fall 8). In den überwiegenden Fällen liegen keine Daten zur sozialen Stellung der Schüler*innen vor. Ein*e Schüler*in ist mit der Statuskategorie „vernachlässigt“ eher nicht in die Klasse integriert (Fall 2). Auf Grundlage der vorhandenen Daten ist für drei Schüler*innen von einem Präventionsbedarf (Fälle 2, 7 und 8) oder in einem Fall von einem sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung auszugehen (Fall 2). Für die weiteren Fälle sind keine Aussagen im Bereich emotional-soziale Entwicklung möglich, da keine Daten vorliegen.

Tabelle 48. Darstellung der Gruppe von Stralsunder Schüler*innen, die im Laufe der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholten

Fall	CFT20R T-Wert	BADYS T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
1	33	< 27	46	44	-	-	Schwere Lernschwäche im Bereich Mathematik; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
2	36	30	35	42	-	vernachlässigt	Schwere Lernschwäche in den Bereichen Mathematik und Lesen, leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; evtl. Präventionsbedarf bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf esE
3	58	43	44	50	-	-	Leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik, keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
4	50	38	46	35	-	-	Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
5	51	46	-	35	normal	-	Zumindest isolierte Rechtschreibstörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
6	64	-	47	45	-	beliebt	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
7	51	30	52	44	-	-	LimB/Rechenstörung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
8	45	34	30	44	grenzwertig	-	Isolierte Lesestörung und schwere Lernstörung im Bereich Mathematik; zumindest Präventionsbedarf esE

Fall	CFT20R T-Wert	BADYS T-Wert	SLS T-Wert	HSP T-Wert	SDQ PW Klass.	Soziom. Befr. Status SI	Prognose
9	45	47	41	35	normal	-	Schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung, leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
10	36	-	-	37	-	-	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
11	-	-	-	41	-	-	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)
12	44	-	37	-	normal	-	Zumindest leichte Lernschwäche im Bereich Lesen; keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlender Wert)
13	34	-	44	-	-	-	Keine Aussage im Bereich esE möglich (fehlende Werte)

*Erläuterungen: CFT-20-R – Angaben zu den kognitiven Leistungen; BADYS - Bamberger Dyskalkuliediagnostik BADYS 5 - 8+ auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; SDQ PW Klass. – Klassifikation des Verhaltens (Fremdeinschätzung der Lehrer*innen); Soziom. Befr. Status SI – Angaben zur sozialen Stellung nach Auskunft der Klassenkameraden*innen*

3.3.3 Ergebnisdarstellung zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im neunten bzw. zehnten Schulbesuchsjahr auf Rügen

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 Schüler*innen mit (sonder-) pädagogischen Förderbedarfen Lernzuwächse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Rechtschreiben in Höhe von $d_{\text{Mathematik}} = 0.05$ ($SD_{\text{Mathematik}} = 0.78$), $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.70$ ($SD_{\text{Rechtschreibung}} = 0.51$) bzw. $d_{\text{Lesen}} = 0.16$ ($SD_{\text{Lesen}} = 0.49$). Damit ist festzuhalten, dass diese Schüler*innengruppe im Mittel sichtbare Lernfortschritte im Fach Deutsch bezogen auf das Niveau der jeweils vorherigen Klassenstufe erzielt. Im Bereich Rechtschreibung entspricht die gemittelte Effektstärke laut der Klassifikation nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt. Nach Hattie (2017) übertrifft der ermittelte d-Wert für Rechtschreibung den üblichen Effekt (d-Werte

zwischen 0.2 und 0.4) eines regulären Schulbesuchs deutlich. Im Bereich Lesen liegt nur ein sehr geringer Effekt vor.

Im Bereich Mathematik erzielt die Gesamtgruppe keine sichtbaren Lernfortschritte auf dem Niveau der jeweils vorherigen Klassenstufe. Die neben den gemittelten d-Werten berechneten Standardabweichungen fallen relativ hoch aus. Sie weisen darauf hin, dass die Lernzuwächse der förderbedürftigen Schüler*innen in den drei geprüften Bereichen sehr unterschiedlich sind.

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

*3.3.3.1 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen*

Die Gruppe der fünf Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 0.12$ in Mathematik ($SD = 0.61$), $d = 0.54$ im Lesen ($SD = 0.55$) bzw. $d = 0.35$ im Rechtschreiben ($SD = 0.46$) auf dem Niveau der achten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schüler*innen ist in Tabelle 49 dargestellt.

Tabelle 49. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Einzelfall

Fall ⁴	Test	RW	RW	Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 8	Ende Klasse 9	
1	BADYS 5-8	36	33	-0.28
	SLS 2-9	26	36	0.95
	HSP 5-10 B	15	19	0.54
3	BADYS 5-8	29	25	-0.38
	SLS 2-9	53	52	-0.09
	HSP 5-10 B	36	40	0.54
4	BADYS 5-8	23	25	0.19
	SLS 2-9	57	65	0.76
	HSP 5-10 B	44	41	-0.4
5	BADYS 5-8	18	30	1.14
	SLS 2-9	34	-	-
	HSP 5-10 B	13	19	0.81
6	BADYS 5-8	24	23	-0.09
	SLS 2-9	36	-	-
	HSP 5-10 B	13	15	0.27
gesamt	BADYS 5-8	-	-	0.12
	SLS 2-9	-	-	0.54
	HSP 5-10 B	-	-	0.35

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5 - 8+Bamberger Dyskalkuliediagnostik auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May et al., 2018); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten (negativer Trend ($d < -0.2$), stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$), positiver Trend ($d > 0.2$))

Im Bereich Mathematik zeigen die Leistungen von zwei Jugendlichen einen rückläufigen Trend an (Fälle 1 und 3), in zwei Fällen stagniert die Leistungsentwicklung (Fälle 4 und 6) und ein*e Jugendliche*r kann seine*ihre Leistung steigern (Fall 5).

Im Bereich Lesen ist bei einer*m Schüler*in eine Leistungsstagnation (Fall 3) zu verzeichnen, während zwei andere Schüler*innen ihre Leseleistung deutlich verbessern können (Fälle 1 und 4). Für die Fälle 5 und 6 liegen keine Daten hinsichtlich der Entwicklung im Bereich Lesen vor, sodass diesbezüglich keine Aussagen getroffen werden können.

Im Bereich der Rechtschreibung sind für vier Schüler*innen Lernfortschritte (Fälle 1, 3, 5 und 6) und bei einer*m Schüler*in eine rückläufige Leistungsentwicklung (Fall 4) erkennbar.

3.3.3.2 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE)

Nur bei einer*m der zwei Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt esE liegen Daten zur Mathematikleistung vor. Es wird ein deutlicher Leistungsabfall deutlich ($d = -1,42$). Die gemittelten Lernfortschritte liegen bei den beiden Schüler*innen bei $d = 0.14$ im Lesen ($SD = 1.00$) bzw. $d = 0.72$ im Rechtschreiben ($SD = 1.33$) auf dem

⁴ Die angegebenen Fallnummern beziehen sich auf die Fallnummern in den Tabellen zu den Leistungsangaben der Schüler*innen der jeweiligen Gruppen innerhalb der Abschnitt 3.3.1. Es erfolgen nur Angaben zur Leistungsentwicklung für Schüler*innen, für die sowohl im achten als auch im neunten Schulbesuchsjahr überwiegend vollständige Werte vorliegen.

Niveau der achten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schüler*innen ist in Tabelle 50 dargestellt.

Tabelle 50. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (esE) im Einzelfall

Fall	Test	RW	RW	Effekt bezogen auf Norm
		Ende Klasse 8	Ende Klasse 9	
3	BADYS 5-8	40	-	-
	SLS 2-9	60	54	-0.57
	HSP 5-10 B	43	39	-0.54
5	BADYS 5-8	20	5	-1.42
	SLS 2-9	41	50	0.85
	HSP 5-10 B	17	27	1.34
gesamt	BADYS 5-8	-	-	-0.76
	SLS 2-9	-	-	0.14
	HSP 5-10 B	-	-	0.72

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5 - 8+Bamberger Dyskalkuliediagnostik auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May et al., 2018); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten (negativer Trend ($d < -0.2$), stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$), positiver Trend ($d > 0.2$))

Bei einer*m der beiden Schüler*innen sinkt die Leistung im Bereich Mathematik stark (Fall 5). Im Bereich Lesen und Rechtschreiben ist für eine*n Jugendliche*n ein Leistungsabfall zu verzeichnen (Fall 3), während bei dem*der anderen Schüler*in Fortschritte in beiden Bereichen (Fall 5) zu beobachten sind.

3.3.3.3 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich (LimB)

Der*die Schüler*in mit der Diagnose LimB (Fall 1) erzielt mittlere Lerneffekte von $d = 0.66$ im Lesen und hohe Leistungsfortschritte im Rechtschreiben ($d = 1.07$) auf dem Niveau der neunten Klasse. Für den mathematischen Bereich liegen keine Daten vor, sodass dafür keine Aussage getroffen werden kann.

3.3.3.4 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Die Gruppe der 12 Schüler*innen mit der Diagnose LRS erzielt im Mittel Lerneffekte von $d = 1.33$ in Mathematik ($SD = 0.94$), $d = 0.08$ im Lesen ($SD = 0.43$) und $d = 0.99$ im Rechtschreiben ($SD = 0.45$) auf dem Niveau der neunten Klasse. Die einzelfallbezogene Leistungsentwicklung dieser Schüler*innen ist in Tabelle 51 dargestellt.

Tabelle 51. Darstellung der Leistungsentwicklung von Schüler*innen mit der Diagnose Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Einzelfall

Fall	Test	RW Ende Klasse 8	RW Ende Klasse 9	Effekt bezogen auf Norm
1	BADYS 5-8	45	-	-
	SLS 2-9	54	47	-0.66
	HSP 5-10 B	31	39	1.07
2	BADYS 5-8	46	-	-
	SLS 2-9	54	54	0
	HSP 5-10 B	24	26	0.27
4	BADYS 5-8	54	-	-
	SLS 2-9	57	65	0.76
	HSP 5-10 B	30	43	1.75
5	BADYS 5-8	38	-	-
	SLS 2-9	39	-	-
	HSP 5-10 B	30	38	1.07
6	BADYS 5-8	27	-	-
	SLS 2-9	43	41	-0.19
	HSP 5-10 B	21	31	1.34
7	BADYS 5-8		-	-
	SLS 2-9	49	54	0.47
	HSP 5-10 B	29	35	0.81
11	BADYS 5-8	50	-	-
	SLS 2-9	40	46	0.57
	HSP 5-10 B	28	40	1.61
12	BADYS 5-8	51	-	-
	SLS 2-9	55	51	-0.38
	HSP 5-10 B	15	23	1.07
19	BADYS 5-8	60	-	-
	SLS 2-9	54	53	-0.09
	HSP 5-10 B	24	29	0.67
21	BADYS 5-8	58	72	1.33
	SLS 2-9	42	40	-0.19
	HSP 5-10 B	29	-	-
22	BADYS 5-8	64	-	-
	SLS 2-9	47	50	0.28
	HSP 5-10 B	37	41	0.54
27	BADYS 5-8	38	-	-
	SLS 2-9	49	52	0.28
	HSP 5-10 B	25	30	0.67
gesamt	BADYS 5-8	-	-	1.33
	SLS 2-9	-	-	0.08
	HSP 5-10 B	-	-	0.99

Erläuterungen: RW – Rohwert; BADYS 5 - 8+Bamberger Dyskalkuliediagnostik auf dem curricularen Niveau der 8. Klasse; SLS 2-9 – Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 2 bis 9; HSP 5-10 B – Hamburger Schreib-Probe (May et al., 2018); fett – Effekte, die auf Leistungsstagnation bzw. -abfall hindeuten (negativer Trend ($d < -0.2$), stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$), positiver Trend ($d > 0.2$))

Für die Gruppe der 12 Schüler*innen liegen nur für eine*n Jugendliche*n Daten für den Bereich Mathematik vor, für die*den ein deutlicher Lernfortschritt zu beobachten ist (Fall 21). Im Bereich Lesen sind für fünf Jugendliche Leistungsfortschritte erkennbar (Fälle 4, 7, 11, 22 und 27), während für vier Schüler*innen eine Stagnation in der Leistungsentwicklung (Fälle 2, 6, 19 und 21) erkennbar ist. Für zwei Fälle ist eine rückläufige Leistungsentwicklung zu verzeichnen (Fälle 1 und 21). Im Bereich Rechtschreibung können bei 11 der 12 Schüler*innen Lernfortschritte erkannt werden (Fälle 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 19, 22 und 27).

*3.3.3.5 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit der Diagnose Rechtschreibstörung (RS)*

Es liegen Daten zur Leistungsentwicklung für eine*n Schüler*in mit der Diagnose Rechtschreibstörung vor (Fall 3), wobei diese*r im Bereich Lesen mit $d = 0.57$ und Rechtschreibung mit $d = 0.4$ Lernfortschritte erkennen lässt. Im mathematischen Bereich liegen keine Daten vor.

*3.3.3.6 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit der Diagnose kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten*

Zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen mit der Diagnose kombinierte Störung liegen Daten für eine*n Jugendliche*n vor (Fall 1). Im mathematischen Bereich sind keine Werte vorhanden, sodass nur Aussagen zur Leistungsentwicklung im Lesen und Schreiben getroffen werden können. Es liegen kleine Leistungsfortschritte im Lesen ($d = 0.38$) sowie mittlere Lernfortschritte im Bereich Rechtschreiben vor ($d = 0.54$).

*3.3.3.7 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit Klassenwiederholungen*

Zur Leistungsentwicklung der Gruppe der Klassenwiederholenden liegen Daten für eine*n Schüler*in vor (Fall 3). Diese*r weist eine stagnierende Leistungsentwicklung im mathematischen Bereich ($d = -0.09$) sowie kleine Lernfortschritte im Bereich Rechtschreibung ($d = 0.27$) auf. Für den Bereich Lesen können aufgrund fehlender Daten keine Aussagen getroffen werden.

*3.3.3.8 Leistungsentwicklung von Schülern*innen mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule*

Für den*die Schüler*in mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule ist eine rückläufige Leistungsentwicklung im Bereich Lesen ($d = -0.57$) und ein mittlerer Lernfortschritt im Bereich Schreiben ($d = 0.67$) zu beobachten. Für den mathematischen Bereich liegen keine Daten vor, sodass keine Aussagen zur Leistungsentwicklung in Mathematik getroffen werden können.

3.4 Vergleich der Befunde in den Regionen

3.4.1 Explorativer Vergleich der Zusammensetzung der größten förderbedürftigen Untergruppen (Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lese-Rechtschreibstörung) anhand der Schulleistungsstände einzelner Schüler*innen

Vergleicht man die Zusammensetzung der Schulleistungsstände bzw. die Zusammensetzung der größten förderbedürftigen Untergruppen (Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Lese-Rechtschreibstörung) Rügens und Stralsunds anhand der Schulleistungsstände einzelner Schüler*innen, zeigen sich keine offensichtlichen Unterschiede.

In den Gruppen der Schüler*innen mit der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen scheitern in beiden Gruppen fast alle Schülerinnen an den Leistungsanforderungen der achten Klasse in Mathematik. Nur einer von sechs (Rügen) bzw. zwei von

16 Schüler*innen (Stralsund) erzielen zumindest knapp ausreichende Mathematikleistungen (T-Wert > 37). In den Bereichen Lesen und Rechtschreiben ist der Anteil zumindest ausreichender Leistungen auf dem Niveau von Achtklässlern auf Rügen (Lesen zwei von vier, Rechtschreiben drei von sechs) und in Stralsund (Lesen acht von elf, Rechtschreiben sieben von 16) deutlich höher als im mathematischen Bereich.

Betrachtet man die Gruppen der Schüler*innen mit einer ehemals diagnostizierten LRS fällt auf, dass in beiden Regionen mehrheitlich zumindest ausreichende Leistungsstände im Lesen und in der Rechtschreibung auf dem Leistungsniveau neunter Klassen vorkommen. Relativ wenige Schüler*innen zeigen ausgesprochen niedrige Schulleistungen im Lesen und in der Rechtschreibung (Rügen: Acht von 23 geringe Leseleistungen, fünf von 22 geringe Rechtschreibleistungen; Stralsund: Zwei von 17 geringe Leseleistungen, zwei von 13 geringe Rechtschreibleistungen). Geringe Mathematikleistungen sind in beiden Gruppen ebenfalls selten (Rügen: Drei von 24; Stralsund: drei von 16).

In den Gruppen der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung treten auf dem Niveau der neunten Klasse sowohl auf Rügen als auch in Stralsund in etwa der Hälfte der Fälle vorwiegend in einzelnen Bereichen deutliche Lernschwierigkeiten auf (Rügen: Vier von sieben betroffene Fälle; Stralsund 17 von 34 betroffene Fälle) bei allerdings kaum vorliegenden Daten zu mathematischen Leistungen Stralsunder Schüler*innen.

Betrachtet man die Häufigkeiten von gemessenen Schulleistungen auf dem Niveau der neunten Klasse mit einem T-Wert ≥ 37 in beiden Regionen insgesamt, so fallen diese auf Rügen etwas höher aus als in Stralsund (Rügen: Gut zwei Drittel; Stralsund: Gut die Hälfte zumindest ausreichende Leistungen). Bei den Schulleistungsmessungen auf dem Niveau der achten Klasse (Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen und/oder Klassenwiederholungen) fallen die entsprechenden Anteile in beiden Regionen geringer aus. Insbesondere im Bereich Mathematik liegen die Anteile mit Schulleistungswerten von $T \geq 37$ deutlich unter 25 %. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung fallen die entsprechenden Häufigkeiten höher aus (Rügen ca. 60 %; Stralsund ca. 40 %). Der Anzahl von Schüler*innen mit umfassenden deutlichen schulischen Minderleistungen auf dem Niveau der Klassenstufe 9 bzw. 8 (in allen gemessenen Leistungsbereichen $T \leq 37$) innerhalb der Gruppe der förderbedürftigen Schüler*innen, ist in beiden Regionen eher gering (Rügen sechs Fälle, Stralsund 16 Fälle).

In Anbetracht häufiger Datenausfälle bei der Erfassung von Daten zur emotional-sozialen Entwicklung sind vergleichende Aussagen nicht möglich. In beiden Regionen sind in den Einzelfällen häufig sowohl Schulleistungsprobleme als auch Probleme in der emotional-sozialen Entwicklung zu beobachten.

3.4.2 Vergleichende Darstellung der Prävalenzen verschiedener Förderbedarfe zwischen den Regionen Rügen vs. Stralsund

Ziel der seit dem Schuljahr 2010/11 eingeführten Konzeption des RIM/der PISaR ist die Prävention (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs und die Integration von Schüler*innen, bei denen bereits eine Lern- oder Entwicklungsstörung vorliegt. In diesem Abschnitt werden Prävalenzen von Förderbedarfen dargestellt, um die Frage beantworten zu können, welche Effekte das RIM/die PISaR im Vergleich zu einer Region mit bisherigen Förderstrukturen auf die Anteile an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deutlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, gravierenden Schwierigkeiten im Rechnen und auf die Anzahl der Klassenwiederholungen hat.

Um darzustellen, wie die Anteile an Förderbedarfen sich zwischen der Projektregion Rügen im Vergleich zur Kontrollgruppenregion Stralsund über die Schuljahre 2009/2010 bis 2019/2020 entwickelt haben, erfolgt eine deskriptive, statistische Analyse von Daten aus dem Schüler*innen- Informations-Portal des Landes MV. Diese wurde vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern zur Verfügung gestellt. Zu beachten ist, dass das Schuljahr 2009/10 vor der Implementation des RIM liegt, also als Vergleichszeit „ohne Treatment“ auf

Rügen dienen kann. Die angegebenen Anzahlen alle Schüler*innen berücksichtigen die Klassenstufen 1 bis 10. Daher ist ein unmittelbarer Vergleich mit den üblichen – oben berichteten – fachwissenschaftlich-statistischen Angaben zu den Prävalenzen der Förderschwerpunkte möglich.

Es zeigen sich folgende Ergebnisse. In beiden Regionen ist ein Absinken der vom Zentralen Diagnostischen Dienst (ZDS) zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfe zu verzeichnen, der sich im Bereich Rügen deutlich umfassender darstellt.

Zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2011/12 ist der Anteil von Rügener Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 9,5 % auf 8,4 % gesunken, der Anteil stieg bis zum Schuljahr 2013/14 leicht auf 8,7 % und sank bis 2019/20 auf 3,5 %. Der Anteil von Stralsunder Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sank zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2012/13 von 13,8 % auf 12,5 %, stieg im Schuljahr 2013/14 auf 14,2 % und sank in den darauffolgenden Schuljahren bis auf 8,8 % im Schuljahr 2019/20 (vgl. Abbildung 5).

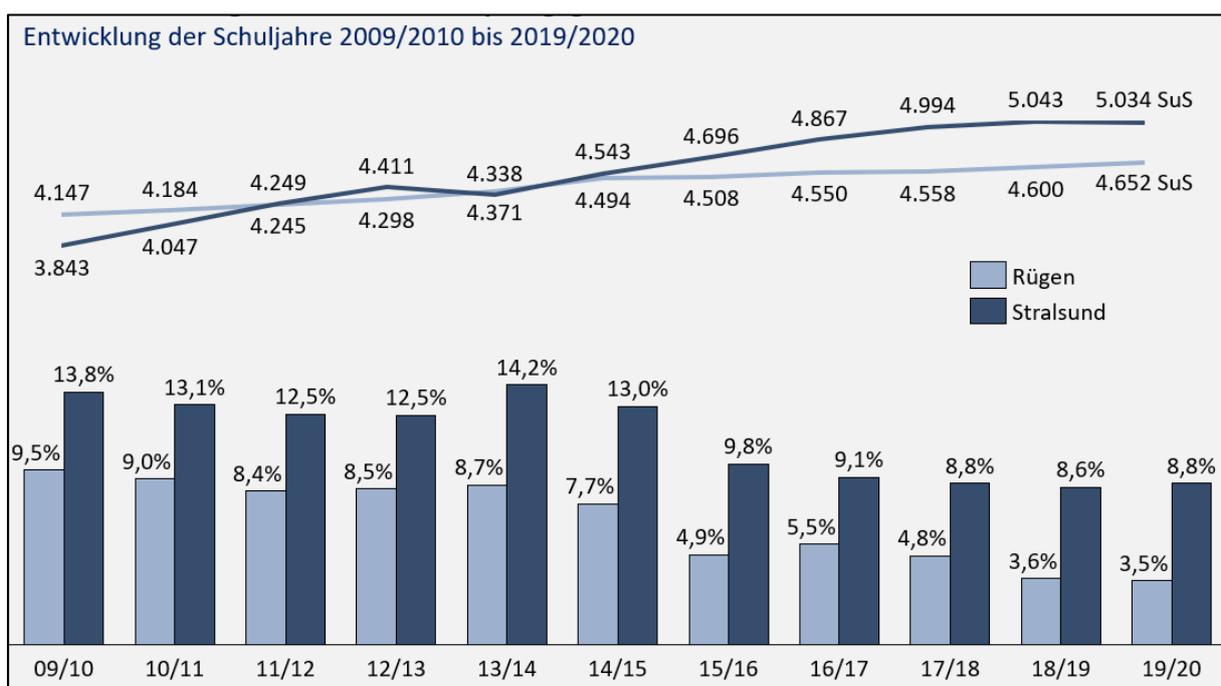


Abbildung 5. Anteil an Schüler*innen mit vom ZDS zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf Rügen vs. Stralsund in den Schuljahren 2009/10 bis 2019/20

Erläuterung: Die Angaben im oberen Teil der Abbildung (Linien) beziehen sich auf die Gesamtschüler*innenanzahl der Klassen 1 bis 10 in den Regionen Rügen und Stralsund

In den folgenden beiden Grafiken (vgl. Abbildung 6) werden die Anteile der Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache auf Rügen und in Stralsund dargestellt. Die Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarfen in weiteren Förderschwerpunkten (einschließlich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung), werden unter „sonstige“ zusammengefasst. Bei den Anteilen der Rügener Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kamen die Förderschwerpunkte Lernen (4,5 % im Schuljahr 2009/10, 1,5 % in 2019/20) und emotional-soziale Entwicklung (2009/10: 3,5 %, 2013/14: 3,9 %, 2019/20: 1,4 %) am häufigsten vor. Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Sprache kommt aktuell kaum vor, nahm also deutlich in ihrer Häufigkeit ab (2009/10: 1,5 %, 2019/2020: knapp 0,1 %). Sonstige Förderschwerpunkte kamen insgesamt mit einer Häufigkeit zwischen 1,5% (2009/10) und knapp 0,6% (2019/20) vor, waren also auch in ihren Prävalenzen rückläufig.

Innerhalb der Vergleichsgruppe in Stralsund sind die am häufigsten vorkommenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ebenfalls emotional-soziale Entwicklung (2009/10: 6.6 %) und Lernen (2009/10: 3.7 %). Ein leichter Rückgang des Anteils im Bereich emotional-soziale Entwicklung ist bis 2012/13, ein Anstieg auf 8.3 % im Schuljahr 2013/14 und ein Abfall auf 3.3 % bis 2019/20 erkennbar. Der Anteil für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen schwankt bis 2013/14 von 3.6 % bis 3.9 % und sank auf 2.7 % im Schuljahr 2019/20. Der Anteil im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache sank von 1.8 % auf 1.0 % zwischen 2009/10 und 2019/20. Sonstige Förderschwerpunkte lagen über die Schuljahre hinweg zwischen 1.2 % bis 1.8 %.

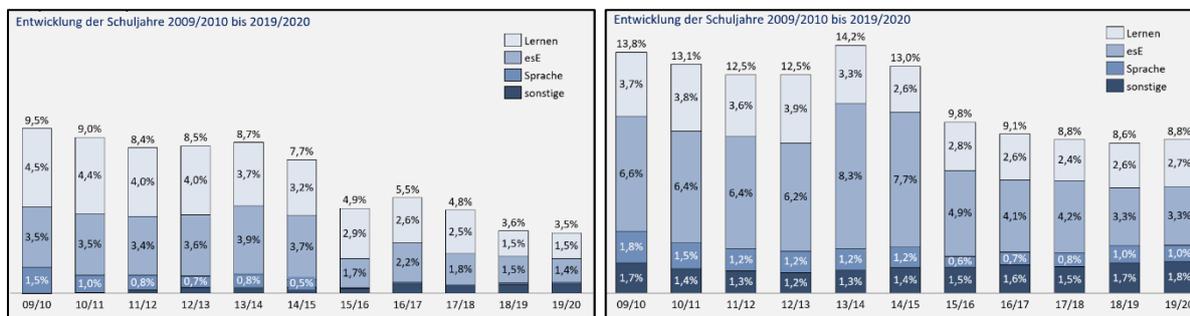


Abbildung 6. Anteile der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache auf Rügen (linke Grafik) und in Stralsund (rechte Grafik) in den Schuljahren 2009/10 bis 2019/20

Der Anteil der Rügener Schüler*innen mit deutlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sank zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2012/13 von 10.5 % auf 9.0 %, stieg 2013/14 auf 11.1 % an und sank bis 2016/17 auf 7.4 %. Nach einem Anstieg auf 7.8 % im Schuljahr 2017/18 sank der Anteil auf 6.9 % im Schuljahr 2019/20.

Der Anteil der Stralsunder Schüler*innen mit deutlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sank zwischen den Schuljahren 2009/10 und 2012/13 von 9.4 % auf 7.8 %, stieg im Jahr 2013/14 auf 15.2 % und sank bis 2019/20 auf 9.7 % (vgl. Abbildung 7).

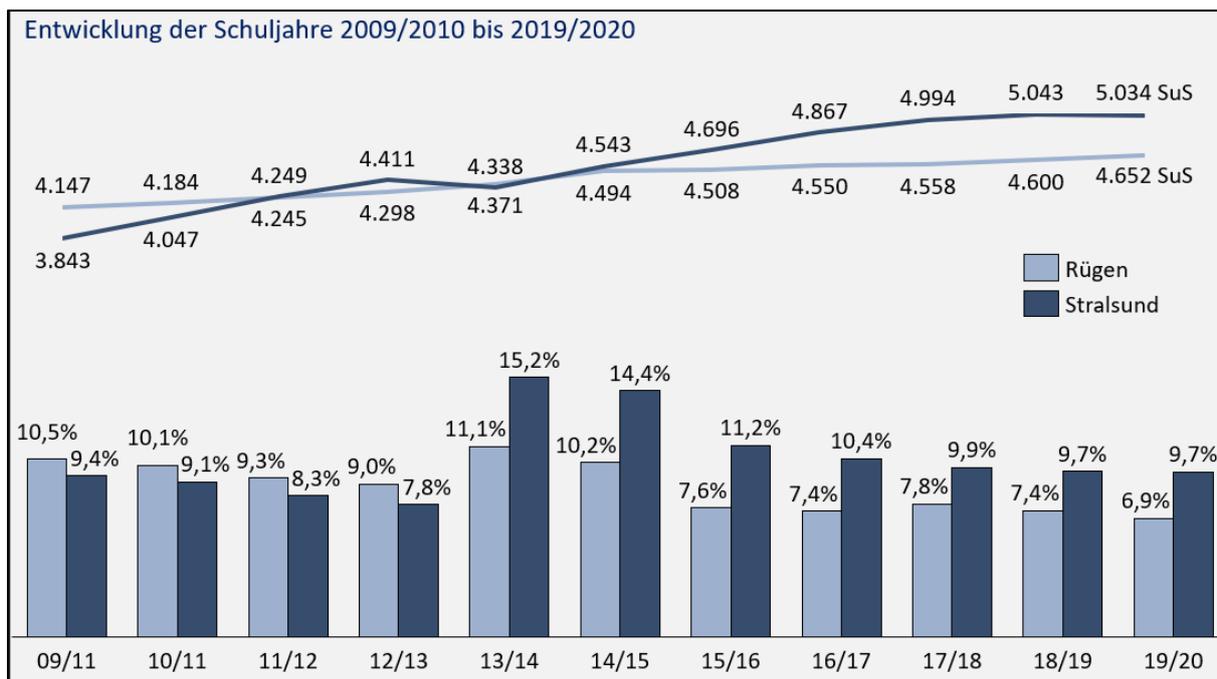


Abbildung 7. Anteil der Schüler*innen mit deutlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2009/10 bis 2019/20

Erläuterung: Die Angaben im oberen Teil der Abbildung (Linien) beziehen sich auf die Gesamtschüler*innenanzahl der Klassen 1 bis 10 in den Regionen Rügen und Stralsund

In Hinblick auf Rechenschwierigkeiten zeigt sich als Besonderheit, dass erst ab dem Schuljahr 2012/13 Diagnosen des ZDS vorliegen. Danach stiegen die Anteile in beiden Regionen stetig an. Der Anteil Rügener Schüler*innen mit deutlichen Rechenschwierigkeiten stieg von 0,1 % im Schuljahr 2010/11 auf 2,9 % im Schuljahr 2019/20. Der Anteil Stralsunder Schüler*innen mit deutlichen Rechenschwierigkeiten lag in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 bei 0,4 % und stieg bis 2019/20 auf 1,8 % (vgl. Abbildung 8).

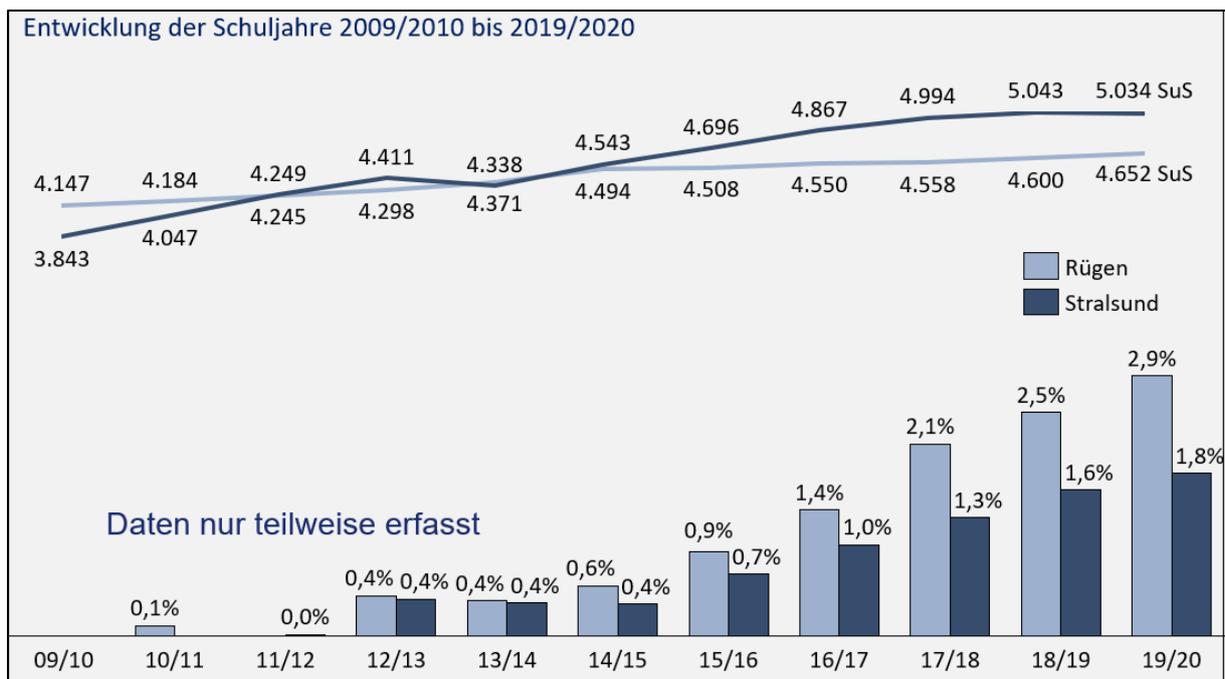


Abbildung 8. Anteil der Schüler*innen mit deutlichen Rechenschwierigkeiten auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2009/10 bis 2019/20

Erläuterung: Grafik oben bezieht sich auf die Gesamtschüler*innenanzahl der Klassen 1 bis 10 in den Regionen Rügen und Stralsund

Der Anteil der Rügener Schüler*innen, die eine Klassenstufe wiederholten, sank zwischen 2009/10 und 2012/13 von 3.0 % auf 1.4 % und stieg bis 2019/20 auf 3.6 % an. Der Anteil Stralsunder Schüler*innen, die eine Klassenstufe wiederholten, sank zwischen 2009/10 und 2012/13 von 3.5 % auf 1.8 %, stieg bis 2014/15 auf 3.9 % und sank bis 2015/16 auf 2.8 %. Ein Anstieg ist bis 2017/18 zu erkennen (auf 4.9 %), wobei der Anteil bis 2019/20 auf 3.7 % erneut sank (vgl. Abbildung 9).

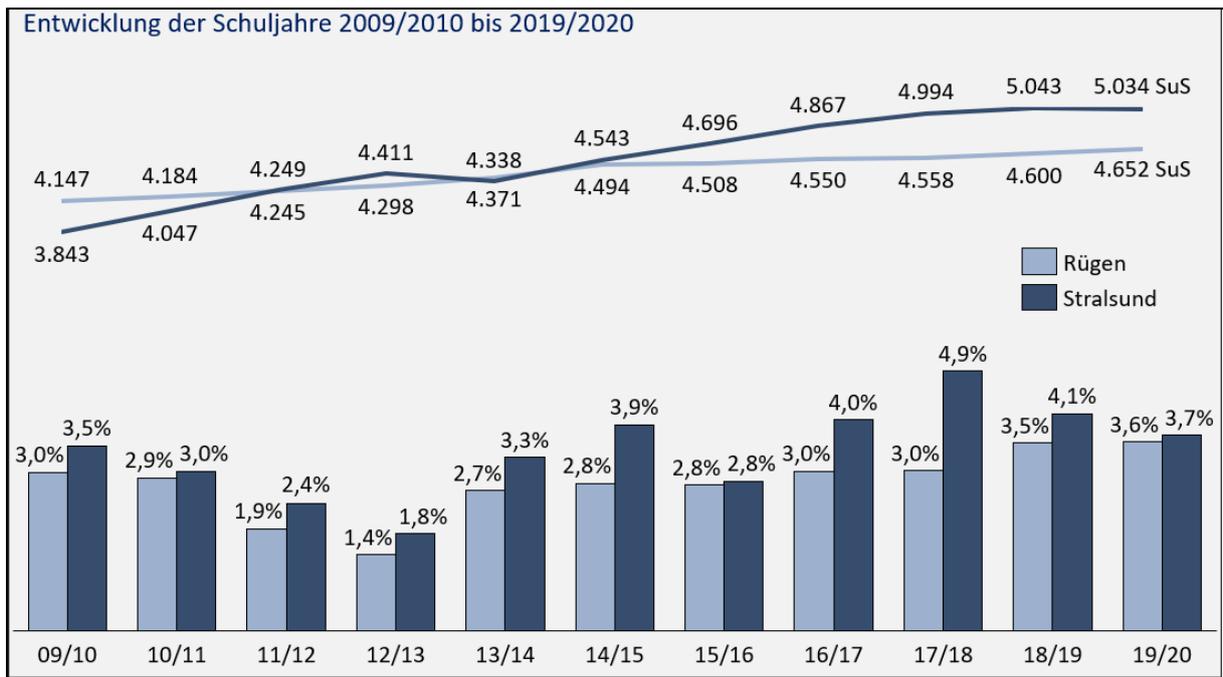


Abbildung 9. Anteil der Schüler*innen, die eine Klasse wiederholten, auf Rügen und in Stralsund in den Schuljahren 2009/10 bis 2019/20

Erläuterung: Grafik oben bezieht sich auf die Gesamtschüler*innenanzahl der Klassen 1 bis 10 in der Regionen Rügen und Stralsund

4 Teilstudie 3: Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion

Die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache, mit nicht sonderpädagogisch förderbedürftigen Schüler*innen ist in Mecklenburg-Vorpommern in der Sekundarstufe I noch nicht der Regelfall. Gerade im Förderschwerpunkt Lernen werden betroffene Schüler*innen vorwiegend in der allgemeinen Förderschule beschult, im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung variieren die Formen der Beschulung stark. Sonderpädagogische Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Sprache kommen vorwiegend in der Grundschule vor, und sind in der Sekundarstufe I eher selten. Insofern ist der Rügener Versuch, bewährte Strukturen eines gemeinsamen Unterrichts in der Präventiven Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) (des Grundschulbereichs) in der Sekundarstufe I fortzusetzen, ein Novum und stellt damit eine einschneidende Schulreform dar. In der Forschung über Schulreformen und die Umsetzung innovativer Unterrichtskonzepte finden sich Anzeichen dafür, dass in der Regel nicht alle Praktikerinnen und Praktiker für die jeweilige Reform gewonnen werden können. Die durch die Zielvereinbarung des Bildungsministeriums mit den Rügener Schulen der Sekundarstufe I getroffenen Vereinbarungen, wie die Hervorhebung von Förderung und Kooperation mit Sonderpädagog*innen und Sonderpädagogen im Schulalltag, eine integrationsförderliche Gesamtatmosphäre, als auch von Strukturelementen und Methoden wie Mehrebenenprävention, regelmäßige Lernstandsanalysen, Lernfortschrittsmessungen und Förderunterricht, greifen stark in die bisherige schulische Arbeit ein. Der Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen wird in der einschlägigen Fachliteratur vielschichtig beschrieben (national Hartung-Beck, 2009; Maier, 2009; Terhart, 2013, S. 75; international Diamond, 2006; Moor et al., 2002). Hiernach sollten zur Einschätzung des Implementationsgrades einer Schulreform Fragen an Lehrkräfte in Hinblick auf die Akzeptanz der Inhalte der Reform als auch bezogen auf deren Umsetzung gestellt werden. Insofern ist zu prüfen, ob die Rügener Lehrkräfte der Sekundarstufe I eine inklusive Beschulung bzw. gemeinsamen Unterricht akzeptieren (Prüfung der Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung). Zudem ist die Umsetzung (s. Teilstudie 1) der angestrebten Reformen und deren Bewertung zu erfassen. Neben den Bereits referierten Ergebnissen zur Umsetzung der Rügener Zielvereinbarung sind also Einstellungen zur inklusiven Beschulung und das Erleben der bisherigen Umsetzung zu betrachten.

4.1 Methodik

4.1.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Der hier verwendete Fragebogen (vgl. Anhang 5: Fragenbogen zur Einstellung gegenüber der inklusiven Beschulung sowie der installierten Förderstrukturen) beinhaltet Fragen zur Einstellung zur inklusiven Beschulung und Bewertungen bezogen auf einzelne Elemente der durchgeführten Schulreform. Die zentralen Forschungsfragen lauten:

Frage 3-1: Welche Einstellung weisen die involvierten Lehrkräfte zum Thema „Inklusive Beschulung“ auf?

Damit verknüpft sind folgende Aspekte:

- Wie unterscheiden sich die Einstellungen in Bezug auf die Befragungsregionen Rügen und Stralsund?
- Wie unterscheiden sich die Einstellungen in Bezug auf das Geschlecht der Befragten?
- Wie unterscheiden sich die Einstellungen in Bezug auf das Alter der Befragten?
- Wie unterscheiden sich die Einstellungen in Bezug auf die Dauer der Berufszugehörigkeit der Befragten?

Frage 3-2: Wie bewerten die Lehrkräfte die derzeitigen Förderstrukturen an ihrer Schule?

In Anbetracht des explorativen Vergleichs der Regionen Rügen und Stralsund, der in diesem Bericht bereits in mehreren Analysen vorgenommen wurde, werden auch hier die Ergebnisse der Lehrkräfte beider Regionen verglichen. Zusätzlich werden die Aspekte Geschlecht, Alter und Berufszugehörigkeit der befragten Lehrkräfte in den Analysen berücksichtigt. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollen zusätzliche Hinweise für die Personalentwicklung innerhalb anstehender inklusionsorientierter Schulreformen bieten.

4.1.2 Untersuchungsdurchführung und -verlauf der Datenauswertung

Alle Pädagog*innen der Regionen Rügen und Stralsund, die in den in Teilstudien 1 und 2 einbezogenen Klassen arbeiteten, wurden hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Inklusion befragt. Die Erhebung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens über die Plattform „Evasys“ durchgeführt. Hierzu wurden E-Mails mit einem entsprechenden Link an die jeweiligen Kontaktpersonen der Schulen verschickt. Da die Rücklaufquote in einer ersten Erhebungswelle nur gering war, erfolgten telefonische Nachfragen bei den involvierten Schulleitungen und Lehrkräften. Anschließend wurden erneut Befragungs-Links an alle Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen und Förderlehrkräfte übermittelt, welche mit den Schüler*innen der Zielkohorte gearbeitet haben. Um ein zeitökonomisches Vorgehen zu berücksichtigen, wurden lediglich 18 Fragen vorwiegend im Multiple-Choice-Format gestellt, wodurch die individuelle Befragungsdauer bei ca. fünf Minuten lag. Die Befragung der Lehrkräfte fand zum Ende des Schuljahres 2019/2020 statt. Zu diesem Zeitpunkt beendete die Untersuchungskohorte mit dem Abschluss der zehnten Klasse die Schulzeit (vgl. Teilstudie I in diesem Bericht).

Zur Beschreibung des soziodemographischen Hintergrunds der Teilnehmenden wurden die Variablen Alter, Geschlecht, Dauer der Berufstätigkeit als Lehrkraft (Berufszugehörigkeit) sowie Region (Rügen und Stralsund) erhoben.

Die meisten Fragebogenitems beinhalten eine vierstufige Skala (Skalierung: trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu). Der Fragebogen enthält zusätzlich zwei offen gestellte Fragen, in denen die Lehrkräfte gebeten wurden, die Förderstrukturen an ihrer Schule zu bewerten. Der Fragebogen wurden innerhalb der Forschungsgruppe erarbeitet. Die enthaltenen Einstellungsfragen wurden bereits 2014 in Grundschulen tätigen Pädagog*innen gestellt. Die wesentlichen deskriptiven Ergebnisse der Befragung zu den Einstellungen der Lehrkräfte zur inklusiver Beschulung finden sich in den folgenden Abschnitten. Resultate über diese Darstellungen hinaus (z. B. Mittelwerte und Standardabweichungen) werden im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang 6: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung).

4.2 Ergebnisse

Es gelang Rückmeldungen von 85 Lehrkräften einzuholen. Davon gaben drei Befragte kein Geschlecht an. Von den 82 Lehrkräften mit einer entsprechenden Angabe sind 67.1 % weiblich (n = 55) und 32.9 % männlich (n = 27). 37.7 % der Befragten unterrichten auf Rügen (n = 29) und 62.3 % in Stralsund (n = 48). Acht Personen gaben die Region ihrer pädagogischen Arbeit nicht an. Von den Befragten sind 41.5 % unter 46 Jahre alt (n = 34). 58.5 % der Lehrkräfte sind mindestens 46 Jahre alt (n = 48). Drei Personen machten keine Angaben zum Alter. 46.9 % der Lehrkräfte geben an, ihren Beruf seit bis zu 15 Jahren auszuüben (n = 38). 53.1 % sind bereits über 16 Jahre in ihrem Beruf tätig (n = 43). Vier Befragte machten zu den Jahren ihrer Berufszugehörigkeit keine Angabe.

4.2.1 Einstellung zur Inklusion

Die Fragen zur Einstellung gegenüber einer inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit einem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache wurden zumeist von allen 85 Lehrkräften beantwortet. In Tabelle 52 sind die Fragen sowie die prozentuale Verteilung der Antworten aufgeführt. Erfasst wurden die Fragen mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala, welche zur besseren Übersicht in den folgenden Analysen jeweils dichotom, in zwei entgegengesetzten Kategorien zusammengefasst, dargestellt werden. Die Ausprägungen „trifft zu“, „trifft eher zu“ wurden als „trifft zu“ und „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ als „trifft nicht zu“ zusammengefasst.

Die knappe Mehrheit der Lehrkräfte (52.9 %) findet gemeinsamen Unterricht sinnvoll, 47.1 % nicht. 50.6 % der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die schulische Inklusion förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance gibt, sich in der Regelschule zu behaupten. Der Aussage „Förderbedürftige Schüler*innen können in einer integrativen Klasse nicht adäquat gefördert werden“ stimmen 67.1 % der Lehrkräfte zu. Weiterhin sind 62.4 % der Lehrkräfte der Meinung, dass Regelschullehrkräfte nicht dazu verpflichtet werden sollten, Schüler*innen zu unterrichten, die in besonderem Maße förderbedürftig sind. 89.4 % vertreten die Ansicht, dass aufgrund der größeren Heterogenität in einer inklusiven Klasse die Gefahr besteht, begabte Schüler*innen nicht mehr adäquat fördern zu können, da die förderbedürftigen Schüler*innen die Aufmerksamkeit der Lehrkraft in zu hohem Maße beanspruchen. Von allen Befragten sind 31.8 % der Ansicht, dass förderbedürftige Schüler*innen in einer integrativen Schule adäquat gefördert werden können. 52.9 % trauen sich zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. 35.3 % möchten diese Aufgabe nicht übernehmen. Einen differenzierten Einblick in das Antwortverhalten der Lehrkräfte bezogen auf die vierstufige Likert-Skala gibt Tabelle 52.

Tabelle 52. Fragen zu den Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Inklusion (prozentuale Verteilungen)

Fragen	N	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Gemeinsamer Unterricht ist sinnvoll.	85	18.8 %	34.1 %	38.8 %	8.2 %
2. Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich an der Regelschule zu behaupten.	85	10.6 %	40.0 %	41.2 %	8.2 %
3. Förderbedürftige Schüler*innen können an einer Regelschule nicht adäquat gefördert werden.	84	28.6 %	39.3 %	28.6 %	3.6 %
4. Förderung in integrativen Klassen an Regelschulen kann die Fördermöglichkeiten an Förderschulen nicht ersetzen.	83	56.6 %	27.7 %	14.5 %	1.2 %
5. Integrativer Unterricht an allgemeinen Schulen muss durch Sonderpädagogen betreut werden.	85	82.4 %	15.3 %	1.2 %	1.2 %
6. Ich traue mir zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten.	84	28.6 %	25.0 %	38.1 %	8.3 %
7. Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten.	85	8.2 %	27.1 %	20.0 %	44.7 %
8. Regelschullehrkräfte sollten keine Schüler*innen unterrichten müssen, die in einem besonderen Maße förderbedürftig sind.	85	25.9 %	36.5 %	24.7 %	12.9 %
9. Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden.	85	2.4 %	15.3 %	36.5 %	45.9 %
10. Förderschulen sind zwingend notwendig.	83	53.0 %	26.5 %	18.1 %	2.4 %
11. Aufgrund der größeren Heterogenität einer integrativen Klasse besteht die Gefahr, dass begabte Schülerinnen und Schüler nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen.	85	62.4 %	27.1 %	8.2 %	2.4 %

In den Antworten von vielen Lehrkräften spiegelt sich eine kritische bis ablehnende Haltung gegenüber einer inklusiven Beschulung wider. Inwiefern sich diese in Hinblick auf das Geschlecht, Alter, die Dauer der Berufszugehörigkeit (Bezeichnung der Variablen: Berufszugehörigkeit) oder die Region unterscheiden, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt. Bei den hierauf bezogenen Analysen haben die Variablen Region sowie das Geschlecht jeweils zwei Ausprägungen. Die Variablen Alter (ursprünglich neun Ausprägungen) sowie die Berufszugehörigkeit (ursprünglich fünf Ausprägungen) wurden zur besseren Übersicht in den Analysen ebenfalls dichotomisiert.

Um überprüfen zu können, ob zwischen den jeweils unterschiedenen Gruppen ein signifikanter Unterschied vorliegt, wurde der Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt. Liegt der daraus ermittelte p-Wert unter dem Signifikanzniveau von 0.05, so besteht ein signifikanter Unterschied. Um einschätzen zu können, ob ein Ergebnis praktisch bedeutsam ist, wurde bei einem statistisch signifikanten Unterschied zwischen Gruppen zudem die Effektstärke ermittelt. Diese ergibt sich aus der Berechnung des Phi-Koeffizienten. Cohen (1988) unterscheidet dabei zwischen drei Effektstufen

bei Mittelwertdifferenzen. Zwischen Werten von 0.1 und 0.3 liegt ein schwacher, zwischen 0.3 und 0.5 ein mittlerer und ab 0.5 ein starker Effekt vor.

4.2.2 Regionsbezogene Einstellung zur Inklusion

Die Auswertung der Befragung ergab laut Chi-Quadrat-Tests zwei signifikante Unterschiede zwischen beiden Regionen. Das Antwortverhalten hinsichtlich der Aussage „Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden“ fällt in beiden Regionen deutlich unterschiedlich aus (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53. Aussage „Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden“ nach Region

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Rügen	10 (34.5 %)	19 (65.5 %)
Stralsund	4 (8.3 %)	44 (91.7 %)
Gesamtgruppe	14 (18.2 %)	63 (81.8 %)

34.5 % der Lehrkräfte Rügens sind der Auffassung, dass Förderschulen durch Regelschulen ersetzt werden können. 65.5 % teilen diese Aussage nicht. In Stralsund sind nur 8.3 % davon überzeugt, dass die Förderschulen durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden können. 91.7 % sind nicht davon überzeugt (regionaler Unterschied im Chi-Quadrat-Test $p = .04$). Es besteht ein mittlerer Effekt ($\Phi = .329$).

Ein weiterer signifikanter, regionsbezogener Unterschied findet sich hinsichtlich der Aussage „Aufgrund der größeren Heterogenität einer integrativen Klasse besteht die Gefahr, dass begabte Schülerinnen und Schüler nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen“ (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54. Aussage „Aufgrund der größeren Heterogenität einer integrativen Klasse besteht die Gefahr, dass begabte Schülerinnen und Schüler nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen“ nach Region

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Rügen	23 (79.3 %)	6 (20.7 %)
Stralsund	46 (95.8 %)	2 (4.2 %)
Gesamtgruppe	69 (89.6 %)	8 (10.4 %)

79.3 % der Befragten in der Region Rügen sind der Meinung, dass in integrativen Klassen die Gefahr besteht, dass die begabten Schüler*innen nicht mehr gefördert werden. In Stralsund sind sogar 95.8 % davon überzeugt. Lediglich 4.2 % teilen diese Auffassung in Stralsund nicht (regionaler Unterschied im Chi-Quadrat-Test $p = .02$). Es besteht ein schwacher Effekt ($\Phi = .267$). Auch bei den weiteren Fragen bezüglich der Einstellung gegenüber Inklusion sind Unterschiede zwischen beiden Regionen zu verzeichnen. Diese sind jedoch nicht signifikant.

34.5 % der Befragten auf Rügen sowie 8.3 % der Befragten in Stralsund sind der Meinung, dass Förderschulen durch Regelschulen ersetzt werden können. 58.6 % der Rügener stimmen der Aussage zu, dass integrativer Unterricht förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance gibt, sich an der Regelschule zu behaupten und 62.1 % finden einen solchen auch sinnvoll. Zu diesen beiden Fragen sind die Lehrkräfte Stralsunds uneinig. Jeweils 50 % stimmen dem zu. 37.9 % der Lehrkräfte auf Rügen

trauen sich nicht zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten und 24.1 % möchten dies auch nicht. Bei den Stralsundern trauen sich 47.9 % nicht zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. 39.6 % der Lehrkräfte in Stralsund lehnen es ab.

Von den Lehrkräften auf Rügen wollen 51.7 % nicht, dass Regelschullehrkräfte dazu verpflichtet werden, Schüler*innen zu unterrichten, die in besonderem Maße förderbedürftig sind. Eine solche Verpflichtung der Regelschullehrkräfte lehnen in Stralsund 66.7 % ab. Für 71.4 % der Rügener Befragten bleibt die Förderschule nach wie vor „zwingend notwendig“. Der gleichen Aussage stimmen 83 % der Stralsunder zu. 62.1 % der Lehrkräfte auf Rügen behaupten, dass förderbedürftige Schüler*innen an einer Regelschule nicht adäquat gefördert werden können. Davon gehen ebenso 66 % der Lehrkräfte in Stralsund aus. Letztlich sind 58.6 % der Rügener Befragten zufrieden mit den Förderstrukturen an ihrer Schule. Von den Stralsunder Befragten sind 58.3 % mit den derzeitigen Förderstrukturen zufrieden.

Die Lehrkräfte Rügens zeigen im Fragebogen durchweg eine etwas positivere Haltung bezüglich Inklusion als die Lehrkräfte in Stralsund. Bei zwei Fragen sind die Unterschiede zwischen den Regionen signifikant. Die Akzeptanz von Inklusion ist insgesamt betrachtet aber eher gering.

4.2.3 Geschlechtsspezifische Einstellung zur Inklusion

Zwischen den Männern und Frauen unter den Befragten ist ein statistisch signifikanter Unterschied hinsichtlich der Aussage „Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten“ festzustellen (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55. Aussage: „Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten“ nach Geschlecht

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Weibliche Lehrkräfte	14 (25.5 %)	41 (74.5 %)
Männliche Lehrkräfte	14 (51.9 %)	13 (48.1 %)
Gesamtgruppe	28 (34.1 %)	54 (65.9 %)

25.5 % der weiblichen Befragten gaben an, keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten zu wollen. Das wollen auch 51.9 % der männlichen Befragten nicht. Von den weiblichen Lehrkräften sind demnach 74.5 % bereit, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. Bei den Männern trifft das auf lediglich 48.1 % zu. (Unterschied zwischen Geschlechtern im Chi-Quadrat-Test $p = .018$). Der beobachtete Effekt ist schwach ($\Phi = .262$).

Ein weiterer statistisch signifikanter Unterschied ist hinsichtlich der Aussage „Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden“ feststellbar (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56. Aussage: „Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden“ nach Geschlecht

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Weibliche Lehrkräfte	14 (25.5 %)	41 (75.5 %)
Männliche Lehrkräfte	1 (3.7 %)	26 (96.3 %)
Gesamtgruppe	15 (18.3 %)	67 (81.7 %)

Von den weiblichen Lehrkräften glauben 75.5 % nicht daran, dass Förderschulen durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden können. Diese Auffassung teilen 96.3 % der männlichen Lehrkräfte (Unterschied zwischen Geschlechtern im Chi-Quadrat-Test $p = .017$). Die Effektstärke ist schwach ($\Phi = .264$).

Die weiteren Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind nicht signifikant. 54.5 % der befragten Frauen und 51.9 % der befragten Männer finden gemeinsamen Unterricht sinnvoll. 52.7 % der weiblichen und 48.1 % der männlichen Befragten sind der Meinung, dass integrativer Unterricht förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance gibt, sich an der Regelschule zu behaupten. Von den weiblichen Lehrkräften stimmen 64.8 % der Aussage zu, dass förderbedürftige Schüler*innen nicht adäquat an einer Regelschule gefördert werden können. 70.4 % der männlichen Lehrkräfte teilen diese Meinung. 58.2 % der befragten Frauen trauen sich zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. Dies wird von 44.4 % der männlichen Lehrkräfte ebenfalls angegeben. Von den weiblichen Befragten sind 58.2 % der Auffassung, dass Regelschullehrkräfte nicht dazu verpflichtet werden sollten, Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf unterrichten zu müssen. 70.4 % der Männer sind der gleichen Auffassung. 77.4 % der weiblichen und 81.5 % der männlichen Befragten sind der Meinung, dass eine Förderschule zwingend notwendig ist. Die Aussage „Aufgrund der größeren Heterogenität einer integrativen Klasse besteht die Gefahr, dass begabte Schülerinnen und Schüler nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen“, findet bei 87.3 % der weiblichen Lehrkräfte Zuspruch. 92.6 % der männlichen Lehrkräfte stimmen dem ebenfalls zu. Von den Befragten sind 58.2 % der weiblichen Lehrkräfte und 55.6 % der männlichen Lehrkräfte mit den Förderstrukturen an ihrer Schule zufrieden. Die weiblichen Lehrkräfte zeigen also durchweg eine positivere Haltung gegenüber einer inklusiven Beschulung als ihre männlichen Kollegen.

4.2.4 Altersspezifische Einstellung zu Inklusion

Vergleicht man die Einstellung der bis zu 45-jährigen ($n = 34$) mit den über 45-jährigen Lehrkräften ($n = 48$) hinsichtlich ihrer Einstellung zur Inklusion, zeigen sich bei vier Aussagen signifikante Unterschiede. Ein erster deutlicher Unterschied ist hinsichtlich der Aussage „gemeinsamer Unterricht ist sinnvoll“ feststellbar (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 57. Aussage „Gemeinsamer Unterricht ist sinnvoll“ nach Altersgruppe

	Gemeinsamer Unterricht ist sinnvoll	Gemeinsamer Unterricht ist nicht sinnvoll
Altersgruppe bis 45 Jahre	24 (70.6 %)	10 (29.4 %)
Altersgruppe über 45 Jahre	20 (41.7 %)	28 (58.3 %)
Gesamtgruppe	44 (53.7 %)	38 (46.3 %)

70.6 % der Lehrkräfte im Alter von einschließlich 45 Jahren schätzen gemeinsamen Unterricht als sinnvoll ein. Etwa drei Fünftel der älteren Befragten (58.3 %) halten eine inklusive Beschulung nicht für sinnvoll. Demnach liegt deren Akzeptanz von gemeinsamem Unterricht bei nur 41.7 % (Unterschied zwischen Altersgruppen im Chi-Quadrat-Test $p = .01$). Es besteht hier ein schwacher Altersgruppeneffekt ($\Phi = .286$).

Ein weiterer signifikanter altersbezogener Unterschied ist bezüglich der Aussage „Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich an der Regelschule zu behaupten“ zu verzeichnen (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58. Aussage: „Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich an der Regelschule zu behaupten“ nach Altersgruppe

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Altersgruppe bis 45 Jahre	25 (73.5 %)	9 (26.5 %)
Altersgruppe über 45 Jahre	17 (35.4 %)	31 (64.6 %)
Gesamtgruppe	42 (51.2 %)	40 (48.8 %)

73.5 % der Lehrkräfte im Alter von unter 46 Jahren betrachten den integrativen Unterricht als eine faire Chance gegenüber den förderbedürftigen Schüler*innen. Von den Lehrkräften im Alter von über 45 Jahren stimmen dem nur 35.4 % zu. Zwischen beiden Altersgruppen besteht hinsichtlich dieser Aussage ein hoch signifikanter Zusammenhang bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von einem Prozent (Chi-Quadrat-Test $p = .001$). Der Effekt ist mittelstark ($\Phi = .376$).

Zwischen den beiden Altersgruppen besteht in Hinblick auf die Aussage „Ich traue mir zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten“ ein deutlicher Unterschied (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59. Aussage „Ich traue mir zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten“ nach Altersgruppe

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Altersgruppe bis 45 Jahre	25 (73.5 %)	9 (26.5 %)
Altersgruppe über 45 Jahre	19 (39.6 %)	29 (60.4 %)
Gesamtgruppe	44 (53.7 %)	38 (43.3 %)

73.5 % der jüngeren Altersgruppe trauen sich zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. Dagegen trauen sich dies von der älteren Altersgruppe nur 39.6 % zu. 60.4 % der Lehrkräfte im Alter von über 45 Jahren trauen sich demnach nicht zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten (Unterschied zwischen Altersgruppen im Chi-Quadrat-Test $p = .02$). Es besteht ein mittlerer Effekt ($\Phi = .335$).

Weiterhin unterscheidet sich die jüngere von der älteren Altersgruppe hinsichtlich der Aussage „Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten“ deutlich (vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60. Aussage „Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten“ nach Altersgruppe

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Altersgruppe bis 45 Jahre	6 (17.6 %)	28 (82.4 %)
Altersgruppe über 45 Jahre	22 (45.8 %)	26 (54.2 %)
Gesamtgruppe	28 (34.1 %)	54 (65.9 %)

17.6 % der jüngeren Lehrkräfte möchten keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten. Folglich können sich 82.4 % durchaus vorstellen, mit diesen Schüler*innen zu arbeiten. Dieser Ansicht sind mehr als die Hälfte der älteren Befragten (54.2 %) nicht (Unterschied zwischen Altersgruppen im Chi-Quadrat-Test $p = .018$). Es besteht ein mittlerer Effekt ($\Phi = .405$).

Bei vier sogenannten Einstellungsfragen zeigt die jüngere Generation eine signifikant positivere Einstellung zur Inklusion. Insgesamt erstreckt sich diese tendenziell positivere Haltung über den gesamten Fragebogen (vgl. Anhang 6: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung).

4.2.5 Dauer der Berufszugehörigkeit und die Einstellung zur Inklusion

Um Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion nach der Berufszugehörigkeitsdauer der Lehrkräfte aufzuzeigen, wurde das Antwortverhalten der Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von bis zu 15 Jahren mit dem der Lehrkräfte mit über 15 Jahren Berufserfahrung verglichen. Zwischen beiden Gruppen ist ein statistisch signifikanter Zusammenhang hinsichtlich der Aussage „Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich in der Regelschule zu behaupten“ festzustellen (vgl. Tabelle 61).

*Tabelle 61. Aussage: „Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich in der Regelschule zu behaupten“ nach Dauer der Berufszugehörigkeit*

	Stimmen Aussage zu	Stimmen Aussage nicht zu
Bis zu 15 Jahren	25 (65.8 %)	13 (34.2 %)
Über 15 Jahre	17 (39.5 %)	26 (60.5 %)
Gesamtgruppe	42 (51.9 %)	39 (48.1 %)

65.8 % der Lehrkräfte mit kürzerer Berufszugehörigkeit befürworten diese Aussage. Bei den Lehrkräften mit einer Berufszugehörigkeit von über 15 Jahren liegt die Zustimmung bei 39.5 %. Somit sind 60.5 % der Lehrkräfte mit längerer Berufszugehörigkeit nicht der Meinung, dass eine integrative Beschulung Schüler*innen mit Förderbedarf eine faire Chance bietet, sich in der Regelschule zu behaupten (Unterschied bei unterschiedlich langer Berufszugehörigkeit im Chi-Quadrat-Test $p = .018$). Es besteht ein schwacher Effekt ($\Phi = .262$).

Hinsichtlich der Einstellungsfragen, zeigen die Lehrkräfte mit einer kürzeren Berufszugehörigkeit gegenüber den Lehrkräften mit einer längeren Berufszugehörigkeit eine tendenziell positivere Einstellung zur Inklusion. Allerdings ist diese positivere Haltung nicht durchweg bei allen Fragen gegeben. So geben beispielsweise 97.4 % der Lehrkräfte mit einer kürzeren Berufszugehörigkeit an, dass die Heterogenität in einer integrativen Klasse dazu führen kann, dass die begabten Schüler*innen nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkräfte beanspruchen. Von den Lehrkräften mit einer längeren Berufszugehörigkeit stimmen dem nur 86 % zu. Der Überzeugung, dass Förderschulen durch integrativen Unterricht an Regelschulen ersetzt werden können, sind eher wenig Befragte mit einer Berufszugehörigkeit bis zu 15 Jahren (15.8 %). 18.6 % der Befragten mit längerer Berufszugehörigkeit glauben demgegenüber daran. Bei beiden Fragen sind die Unterschiede nicht signifikant.

4.2.6 Bewertung der Förderstrukturen an der eigenen Schule

Zur Bewertung der Förderstrukturen an der eigenen Schule wurde eine geschlossene Frage auf einer 5-Punkte-Skala mit Angaben von „trifft zu“, über „teils/teils“ bis „trifft nicht zu“ beantwortet (Wortlaut der Frage: „Wie zufrieden sind Sie mit den Förderstrukturen an Ihrer Schule? Mit anderen Worten: Sind Sie der Auffassung, dass mit den Gegebenheiten an Ihrer Schule ein hinreichendes Unterstützungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Auffälligkeiten gegeben ist?“; Tabelle 62). Zudem wurden zwei offene Fragen gestellt (Wortlaut der Fragen: „Was ist positiv in Hinblick auf die Förderstrukturen an Ihrer Schule zu benennen?“ Und „Was ist negativ in Hinblick auf die Förderstrukturen an Ihrer Schule zu benennen?“).

Tabelle 62. Bewertung der Förderstrukturen an der eigenen Schule (prozentuale Verteilungen)

	N	trifft zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Wie zufrieden sind Sie mit den Förderstrukturen an Ihrer Schule? Mit anderen Worten: Sind Sie der Auffassung, dass mit den Gegebenheiten an Ihrer Schule ein hinreichendes Unterstützungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Auffälligkeiten gegeben ist?	84	7.1 %	25.0 %	25.0 %	27.4 %	15.5 %

Ein hinreichendes Unterstützungsangebot an den Schulen erleben nur 7.1 % der Befragten, im besten Fall 32.1 %, wenn die 25 % der Lehrkräfte berücksichtigt werden, die die Frage nach einem hinreichenden Unterstützungsangebot mit „trifft eher zu“ beantwortet haben. Dem gegenüber stehen 15.5 % der Lehrkräfte und 27.4 % der Lehrkräfte, die das Fördersystem an ihrer Schule als nicht oder eher nicht hinreichend ansehen (insgesamt 42.9 % negative Einschätzung des Fördersystems). 25 % der Lehrkräfte schätzen das Fördersystem ihrer Schule als teilweise („teils/teils“) hinreichendes Unterstützungsangebot ein. Insgesamt sind die Verteilungen über die fünf Antwortkategorien sehr heterogen. Werden bezogen auf die genannte Frage die verschiedenen, potentiellen Einflussfaktoren Region, Geschlecht, Alter und Berufszugehörigkeit analysiert, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede durch die Berücksichtigung dieser Variablen.

Im Fragebogen konnten die Lehrkräfte frei angeben, was positiv und was negativ in Hinblick auf die Förderstrukturen an ihrer Schule zu benennen ist. In Tabelle 63 sind die Häufigkeiten von einzelnen Kritikpunkten dargestellt. Die Angaben zur relativen Häufigkeit (Prozentangaben) der jeweiligen Kritikpunkte bezieht sich auf die Gesamtgruppe der befragten Lehrkräfte (N = 85).

Tabelle 63: Kategorisierte Freitextangaben der Lehrkräfte zu negativen Aspekten hinsichtlich der Förderstrukturen (Häufigkeiten der Nennungen)

	N_{Rügen}	N_{Stralsund}	N_{Gesamt}
Fehlende Förderstunden	7 (8.23 %)	8 (9.41 %)	17 (20 %)
Personalmangel	2 (2.35 %)	6 (7.06 %)	8 (9.41 %)
Fehlende Räumlichkeiten	2 (2.35 %)	3 (3.53 %)	6 (7.06 %)
Mangel an materieller Ausstattung	2 (2.35 %)	2 (2.35 %)	4 (4.7 %)
Zu große Klassen	2 (2.35 %)	8 (9.41 %)	10 (11.76 %)
Förderlehrer*innen bzw. Sonderpädagog*innen müssen Regelschullehrkräfte vertreten	1 (1.18 %)	4 (4.7 %)	6 (7.06 %)

Erläuterungen: N – Stichprobenumfang; Fallzahlen N_{Gesamt} entspricht nicht immer der Summe aus N_{Rügen} und N_{Stralsund}, da nicht alle befragten Lehrkräfte auch die Region angeben

17 Lehrkräfte bemängeln fehlende Förderstunden für die Schüler*innen mit Förderbedarf. Weiter finden sich Angaben bezogen auf einen Mangel an personellen Ressourcen (8), eine fehlende räumliche (6) und materielle Ausstattung der Schulen (4) und zu große Klassen (10). Zudem kritisieren sechs Befragte, dass für Vertretungsunterricht häufig die Förderlehrer*innen oder die Sonderpädagog*innen eingesetzt werden und damit die Förderstunden ausfallen. Setzt man die absoluten Häufigkeiten der Kritikpunkte der Lehrkräfte aus den Regionen Rügen und Stralsund in Relation zu deren jeweiligen Anteil an der Gruppe der Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben (Rügen N = 29; Stralsund N = 48), sind hinsichtlich der relativen Häufigkeit an Kritikpunkten an Förderstrukturen zwischen den Regionen Rügen und Stralsund keine Unterschiede zu erkennen. Gleiches gilt für die Häufigkeit an positiv hervorgehobenen Aspekten der Förderstrukturen an den Schulen beider Regionen (vgl. Tabelle 64).

Tabelle 64. Kategorisierte Freitextangaben der Lehrkräfte zu positiven Aspekten hinsichtlich der Förderstrukturen (Häufigkeiten der Nennungen)

	N_{Rügen}	N_{Stralsund}	N_{Gesamt}
Unterstützung durch Sonderpädagog*innen	7 (8.23 %)	8 (9.41 %)	17 (20 %)
Unterstützung durch Förderlehrkräfte	3 (3.53 %)	7 (8.24 %)	11 (12.94 %)
Gute Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften	7 (8.23 %)	9 (10.59 %)	16 (18.82 %)
Verbessere individuelle Förderung	1 (1.18 %)	6 (7.06 %)	12 (14.12 %)

Erläuterungen: N – Stichprobenumfang; Fallzahlen N_{Gesamt} entspricht nicht immer der Summe aus N_{Rügen} und N_{Stralsund}, da nicht alle Lehrkräfte auch die Region angeben

Positiv bewerten die Befragten vor allem die Unterstützung durch Sonderpädagog*innen (N = 17), durch Förderlehrkräfte (N = 11) sowie die allgemein gute Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften in der Schule (N = 16). Eine verbesserte individuelle Förderung wird von zwölf Lehrkräften benannt.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde sowie Ausblick

5.1 Zusammenfassung der Befunde

5.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 1

Die im Folgenden zusammengefassten Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf sämtliche im Schuljahr 2018/19 untersuchten Schüler*innen in den Regionen Rügen und Stralsund in vorwiegend neunten Klassen. Dabei wurden zu Gunsten von spezifischen Datenanalysen mehrfach Untergruppen unter Berücksichtigung von Lernausgangslagen am Ende der Grundschulzeit, als auch unterschiedlichen Förderbedarfen gebildet. In den Gruppen der Klassenwiederholenden wurden Daten achter Klassen analysiert.

5.1.1.1 Aspekt 1: Akademische Leistungen der Gesamtuntersuchungsgruppen

Die gemittelten *Mathematikleistungen* der Rügener und Stralsunder Schüler*innen liegen im durchschnittlichen Bereich, bei höheren Werten der Stralsunder Gruppe. Unter Kontrolle der Lernausgangslagen beider Gruppen am Ende der Grundschulzeit fällt der Unterschied der Leistungsstände zwischen den Regionen jedoch nicht signifikant aus.

Die gemittelten *Leseleistungen* beider Gruppen entsprechen einer durchschnittlichen Leistung und unterscheiden sich mit und ohne Berücksichtigung der Lernausgangslagen am Ende der vierten Klasse, nach neun Schulbesuchsjahren ebenfalls nicht. Gleiches gilt für Leistungen im Bereich *Rechtschreiben*, die insgesamt betrachtet in beiden Regionen etwas besser als die Leseleistungen ausfallen.

5.1.1.2 Aspekt 2: Emotional-soziale Situation der Gesamtuntersuchungsgruppen

Die gemittelten Kennwerte der *emotional-sozialen Situation* (emotionale Integration, soziale Integration, leistungsmotivationale Integration, Gesamtproblemwert, prosoziales Verhalten) *auf Basis der Befragung der Schüler*innen* sind in beiden Regionen durchgängig unauffällig und unterscheiden sich nicht. Unter Berücksichtigung der emotional-sozialen Situation zum Ende der Grundschulzeit bestätigt sich dieses Bild weitgehend. Nur bei dem Wert für prosoziales Verhalten ist bei dieser Analyse ein geringer Beschulungseffekt zugunsten der Stralsunder Gruppe zu beobachten. Die Analyse der gleichen Kennwerte der emotional-sozialen Situation *auf Basis der Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften* erbrachte mit und ohne Kontrolle der Ausgangslage in der vierten Klasse weitgehend das gleiche Ergebnis wie die Befragung der Schülerinnen: Unauffällige Mittelwerte und keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

5.1.1.3 Aspekt 3: Sprachliche Situation der Gesamtuntersuchungsgruppen

Die gemittelten Leistungen im Bereich *Wortschatz* liegen in beiden Regionen im unteren Durchschnittsbereich und unterscheiden sich nicht. Unter Kontrolle der sprachlichen Kompetenzen zum Ende der Grundschulzeit ergibt sich das gleiche Bild: Es sind in beiden Gruppen durchschnittliche Wortschätze ohne Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten.

5.1.1.4 Aspekt 4: Leistungs- und Entwicklungsstand von Gruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen

Die Ergebnisse zu Gruppen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen basieren vorwiegend auf kleinen Gruppengrößen und dienen ausschließlich der Hypothesengenerierung. Um etwas belastbarere Ergebnisse zu erzielen wurden in einer fördergruppenübergreifenden Analyse Schulleistungsstände der förderbedürftigen Schüler*innen auf Rügen und in Stralsund unter Kontrolle der Lernausgangslage in der vierten Klasse betrachtet. Demnach bilden sich für die aggregierten Gruppen von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken keine Unterschiede in den

Leistungsständen zwischen den Regionen ab. Werden die Rohwerte in T-Werte transformiert, zeigen die Rügener Jugendlichen in den Bereichen Lesen (T = 43) und Rechtschreibung (T = 43) noch knapp durchschnittliche, im Bereich Mathematik (T = 39) unterdurchschnittliche Leistungen. Die Stralsunder Jugendlichen weisen im Lesen weit unterdurchschnittliche, sowie in Mathematik und im Rechtschreiben unterdurchschnittliche Leistungen auf (SLS: 35; HSP T = 39; DEMAT 9: T = 42).

Bei der Analyse der Daten unterschiedlicher Gruppen förderbedürftiger Schüler*innen (z. B. aufgrund von Lernrisiken, Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung, Entwicklungsrückständen in der sprachlichen Entwicklung) zeigten sich sowohl in schulischen Leistungsbereichen (Mathematik, Lesen, Rechtschreibung) als auch in Entwicklungsparametern (bspw. Wortschatz, emotionale und Verhaltensprobleme, soziale Integration) in allen vorgenommenen Analysen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Betrachtet man die jeweils erzielten Normwerte der Gruppen unterschiedlich förderbedürftiger Schüler*innen schneiden die Rügener meist günstiger als die Stralsunder Gruppen ab (Stralsunder Jugendliche mit Risiko in der emotional-sozialen Entwicklung fühlen sich weniger emotional integriert und weisen ein grenzwertiges Peerverhalten auf; Stralsunder Jugendliche mit Risiko in der sprachlichen Entwicklung fühlen sich weniger sozial integriert und weisen ein grenzwertiges Peerverhalten auf).

5.1.1.5 Aspekt 5: Schulische Rahmenbedingungen in den untersuchten Regionen

Zur Exploration von Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit in beiden Regionen wurden Lehrkräfte mittels eines Fragebogens allgemein zu Bedingungen ihrer Arbeit und bezogen auf geförderte Schüler*innen befragt. In Hinblick auf Klassen- und Schulgrößen zeigen sich Unterschiede zwischen den Regionen, wonach in Stralsund vermehrt mehrzügige Schulen mit höherem Schüleranteil zu finden sind. Anlässlich der Frage, welcher Förderbedarf jeweils bei der*m geförderten Schüler*in vorliegt, zeigte sich in beiden Regionen ein hoch heterogenes Bild. Bei den Angaben zu 41 geförderten Schüler*innen auf Rügen bilden Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung (LRS) die größte Gruppe (N = 13). In Stralsund ist die häufigste Kategorie der geförderten Schüler*innen (hier liegen Angaben zu 22 Schüler*innen vor) der sonderpädagogische Förderbedarf emotional-sozialer Entwicklung (SFB esE).

Bezogen auf die Förderung im Fach Mathematik berichteten die Rügener Regelschullehrkräfte von jeweils einer Stunde Förderung für 19 Schüler*innen und von jeweils zwei Stunden für 20 Schüler*innen, für 44 Schüler*innen wurde Förderunterricht Deutsch im Umfang von einer Stunde erteilt. Für viele Schüler*innen wurden in Bezug zu realisierten Förderstunden keine Angaben getätigt, was vermuten lässt, dass in diesen Fällen keine Förderung eingerichtet wurde. Die Stralsunder Lehrkräfte berichteten von keinen Förderstunden in Mathematik und Deutsch für alle relevanten Schüler*innen.

Während Stralsunder Lehrkräfte keine Angaben über Mehrebenenprävention machen, berichten die Rügener Lehrkräfte über 21 Jugendliche, die auf der Förderebene II und 32 Jugendliche, die auf der Förderebene III gefördert werden. Die Förderung erfolgt vorwiegend in Kleingruppen, teilweise auch in Form von Einzelarbeit.

Über unterschiedliche Formen von Förderung berichteten Lehrkräfte aus beiden Regionen. Auf Rügen wurde angegeben, dass die Förderarbeit vorwiegend in Kleingruppen und nur zum geringeren Teil in Einzelarbeit stattfand. Mehrheitlich erfolgte die Angabe, dass die Förderarbeit parallel zum Unterricht durchgeführt wurde. Die Arbeit auf der Förderebene II wurde vorwiegend von Regelschullehrkräften, auf der Förderebene III von Sonderpädagogen*innen gestaltet. Stralsunder Lehrkräfte berichten ebenfalls mehrheitlich, dass Förderung vorwiegend in Kleingruppen durchgeführt wurde und eine Einzelförderung bei etwa jedem vierten Fall vorkam. Die Förderarbeit fand ebenfalls meistens parallel zum Unterricht und vorwiegend durch Regelschullehrkräfte statt.

Während die Rügener Lehrkräfte bei gut zwei Dritteln der geförderten Schüler*innen von Maßnahmen zur Erfassung des Lernverlaufs berichten, kommen solche Angaben bei Stralsunder Lehrkräften nicht vor. Regelmäßige Teambesprechungen – meist im Abstand von zwei bis drei Monaten – sind in beiden

Regionen zu beobachten. Deren Zusammensetzung ist in beiden Regionen heterogen (Regel- und Sonderschullehrkräfte, Schulleiter*innen, Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Integrationshelfer*innen und Pädagogen*innen mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA), Eltern und weitere Personen).

Für die Mehrzahl der geförderten Schüler*innen wurden in beiden Regionen schriftliche Förderpläne in Verbindung mit vorherigen Analysen zur pädagogischen Situation erstellt. Berichte über Fördererfolge sind bei Stralsunder Lehrkräften häufiger als bei Rügener Lehrkräften.

Die Vorschläge der Rügener und der Stralsunder Lehrkräfte zur Optimierung der Förderarbeit an ihren Schulen fallen in vielen Punkten ähnlich aus. Beide befragte Gruppen sprechen sich häufig für eine Verkleinerung von Klassen, mehr Lehrkraftstellen, eine verbesserte, bedarfsgerechte Lehrmittel- als auch räumliche Ausstattung und eine bessere Anrechnung von längeren Vorbereitungszeiten aus. Rügener Lehrkräfte möchten das Personal an ihren Schulen ausweiten (z. B. mehr Sozialpädagogen*innen, zeitweises Teamteaching bei sonderpädagogischen Förderbedarf, zusätzliche Differenzierungsstunden für inklusiven Unterricht) und wünschen Anpassungen in der Lehrkraftausbildung zur gezielten Vorbereitung. Stralsunder Lehrkräfte möchten vermehrt auf Lern Diagnosen zurückgreifen können und zeigen allgemein Bedarf am Ausbau der eigenen diagnostischen Kompetenzen an.

5.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 2

Um Angaben zum Leistungsstand der förderbedürftigen Rügener und Stralsunder Schüler*innen am Ende der neunten Klasse zu erhalten, wurden die Schüler*innen mit für die neunte Klasse normierten Verfahren untersucht. Mithilfe dieser Daten wurde der Förderstatus der Jugendlichen erneut eingeschätzt (prognostiziert) und mit den bestehenden Diagnosen verglichen. Eine Ausnahme bildet hierbei die Gruppe der Schüler*innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Um diese Jugendlichen bei den Testungen nicht zu überfordern, wurden hier Verfahren für achte Klassen verwendet und auch bei der Statureinschätzung berücksichtigt. Selbiges gilt für die Schüler*innen mit einer Klassenwiederholung nach der Grundschulzeit, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst die achte Klassenstufe besuchten.

Die Ergebnisse über Leistungssteigerungen in den Schulleistungen der Rügener Schüler*innen im neunten Schulbesuchsjahr wurden mit Messverfahren ermittelt, die für die achte Klassenstufe normiert sind. Ausnahmen bilden die Gruppen der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sowie die der Schüler*innen mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit, deren Leistungsentwicklungen auf dem curricularen Niveau der siebten Klassenstufe erfasst wurden.

5.1.2.1 *Aspekt 1: Ergebnisse zu den Leistungsständen von Schülern*innen mit Förderbedarfen in der neunten Klasse auf Rügen*

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (n = 6)

Bei vier Schüler*innen der Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wurden Lernschwächen ermittelt. In einem Fall konnte eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten festgestellt werden und in einem weiteren Fall eine Rechenstörung. Weiterhin wurde ersichtlich, dass nur eine*r der Schüler*innen den Leistungsstandard der achten Klassenstufe in Mathematik knapp erfüllt, im Lesen und in der Rechtschreibung fallen die Schulleistungen dagegen etwas günstiger aus. Vier der Jugendlichen weisen einen Präventionsbedarf bzw. einen SFB esE auf. Drei Schüler*innen gehören der Gruppe der Klassenwiederholenden an.

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (n = 7)

Für vier der sieben Fälle konnte anhand der Daten zumindest ein Präventionsbedarf esE festgestellt werden. Wird der Blick auf die Schulleistungen gerichtet, sprechen die Daten bei fünf Schüler*innen für niedrige schulische Leistungen. Bei einem*r Jugendlichen ist eine Lese-Rechtschreibstörung sowie eine Lernschwäche in Mathematik ermittelt worden. Eine schwere Lernschwächen im Bereich Mathematik konnte in einem Fall festgestellt werden, wobei ein weiterer Fall eine Rechenstörung aufweist. Im Bereich Lesen ist für eine*n Jugendliche*n eine isolierte Lesestörung ermittelt worden. Nur ein*e Schüler*in weist keinen Förderbedarf im Schulleistungsbereich auf.

Schüler*innen mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (n = 3)

Statt der Diagnose LimB kann jeweils nur eine leichte Lernschwäche im Bereich Mathematik bei diesen drei Schüler*innen belegt werden. Zusätzlich zur Lernschwäche im mathematischen Bereich liegt für eine*n Schüler*in eine Lernschwäche im Bereich Lesen vor. Zwei der drei Schüler*innen bedürfen zudem der Förderung im emotional-sozialen Bereich.

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache (n = 1)

Der Fall weist nach Evaluationsdaten keinen eindeutigen Befund auf. Es wird von einer angrenzenden Störung in Form einer leichten geistigen Behinderung ausgegangen.

Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung (n = 25)

Die Diagnose der LRS kann für keine*n der Jugendlichen bestätigt werden. Drei Schüler*innen weisen eine Rechtschreibstörung auf, wobei ein*e Jugendliche*r Lernschwächen im Lesen erkennen lässt, bei acht Schüler*innen liegt eine isolierte Lesestörung vor, in einem Fall eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten. In fast allen Fällen sind leichte bis schwere Lernschwächen oder Lernstörungen zu beobachten, die vorwiegend in einem oder in weiteren Bereichen komorbide auftreten. So sind im Bereich Mathematik Lernschwächen für zehn Jugendliche festgestellt worden und für eine*n Schüler*in eine Rechenstörung, nebst zusätzlicher Lernschwächen im Lesen und in der Rechtschreibung. Neun Schüler*innen bedürfen einer Förderung im emotional-sozialen Bereich.

Schüler*innen mit isolierter Rechtschreibstörung (n = 3)

In zwei Fällen liegen Hinweise auf eine leichte bzw. schwere Lernschwäche im Bereich Rechtschreibung vor. Im letztgenannten Fall könnte neben einer weiteren Lernschwäche im Lesen eine leichte geistige Behinderung vorliegen. Im erstgenannten Fall liegt zumindest ein Präventionsbedarf im Bereich esE vor.

Schüler*innen mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (n = 1)

Bei diesem*r Schüler*in sind leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung festgestellt worden. Diese*r Jugendliche weist außerdem eine ungünstige soziale Stellung im Klassenverband auf.

Schüler*innen mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit (n = 3)

Diese drei Schüler*innen weisen, neben zumindest einer schweren Lernschwäche (zweimal im Bereich Mathematik, einmal im Bereich Lesen), zusätzlich jeweils eine leichte Lernschwäche auf. Bei zwei Jugendlichen ist zudem eine Förderung im emotional-sozialen Bereich notwendig.

Schüler*innen mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule (n = 1)

Entgegen der Sicht der meldenden Schule liegt in diesem Fall keine schwerwiegende schulische Problematik vor. Die Daten weisen eher auf leichte Lernschwächen in Mathematik und Lesen hin. Aufgrund fehlender Daten im Bereich des Verhaltens können keine Aussagen zur emotional-sozialen Entwicklung getroffen werden.

*5.1.2.2 Aspekt 2: Ergebnisse zu den Leistungsständen von Schülern*innen mit Förderbedarfen in der neunten Klasse in Stralsund*

Analog zur Rügener Kohorte wurden an Stralsunder Schulen Jugendliche am Ende der neunten Klasse mit normierten Verfahren geprüft. Anhand der Daten erfolgte eine erneute Einschätzung/Prognose des Förderstatus der Jugendlichen, die mit bestehenden Diagnosen abgeglichen wurden. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Schüler*innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen sowie Jugendliche, die nach der Grundschulzeit eine Klasse wiederholten, wurden mit Verfahren auf dem Niveau der achten Klassen getestet.

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (n = 16)

Die vorhandenen Daten lassen für alle Schüler*innen leichte bis schwere Lernschwächen oder Lernstörungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik erkennen. Bei fünf Schüler*innen liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor. In einem Fall wird eine LRS prognostiziert, in zwei Fällen eine LimB. Eine angrenzende Störung bzw. geistige Behinderung wird bei drei Jugendlichen vermutet. Darüber hinaus sind fünf Jugendliche zusätzlich der Gruppe der Klassenwiederholenden zugeordnet. Zum soziometrischen Status liegen keine Daten vor, sodass keine Aussagen zu Förderbedarfen im Bereich emotional-soziale Entwicklung getroffen werden können.

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (n = 36)

Bei 13 Schüler*innen liegt eher ein Präventionsbedarf emotional-soziale Entwicklung als ein sonderpädagogischer Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung vor. Angaben zu weiteren Schüler*innen in Hinblick auf deren emotional-soziale Entwicklung, sind aufgrund fehlender soziometrischer Daten nicht möglich. Des Weiteren konnten schwere Lernschwächen bei 13 Jugendlichen prognostiziert werden. Leichte Lernschwächen liegen ebenfalls bei 13 Jugendlichen vor. Störungen im Bereich Lesen und/oder Rechtschreibung konnten bei drei Schüler*innen prognostiziert werden. Die Daten von zwei Schüler*innen lassen eine angrenzende Störung bzw. eine geistige Behinderung vermuten. Fünf Schüler*innen dieser Gruppe sind zudem der Gruppe der Klassenwiederholenden zugeordnet.

Schüler*innen mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (n = 2)

Beide Jugendlichen weisen eine leichte Lernschwächen in Mathematik auf. Zusätzlich zu den Lernschwierigkeiten liegt ein Präventionsbedarf esE für eine*n der Jugendlichen vor.

Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung (n = 17)

Die Schüler*innengruppe mit attestierter LRS umfasst 17 Schüler*innen, wobei keiner der Jugendlichen eine „reine“ LRS prognostiziert werden konnte. Es besteht kein einheitliches Leistungsprofil dieser Gruppe. Für neun Schüler*innen konnten leichte bis schwere Lernschwächen in den Bereichen Rechtschreibung, Lesen und/oder Mathematik ermittelt werden. Eine Lernstörung wurde für drei Schüler*innen ermittelt, wobei ein*e Jugendliche*r diese im Bereich Rechtschreibung, ein*e Schüler*in im Bereich Lesen und ein*e Schüler*in im Bereich Mathematik aufweist. Ein*e Schüler*in lässt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten erkennen. Darüber hinaus liegt ein Präventionsbedarf emotional-soziale Entwicklung für sieben Schüler*innen vor.

Schüler*innen mit isolierter Rechtschreibstörung (n = 2)

Für beide Schüler*innen konnte anhand der Evaluationsdaten keine Rechtschreibstörung festgestellt werden. Eine*r der beiden Schüler weist leichte Lernschwächen in Mathematik auf. Es sind außerdem keine Beeinträchtigungen im Bereich der emotional-soziale Entwicklung erkennbar.

Schüler*innen mit einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten (n = 2)

Eine*n der beiden Schüler*innen weist leichte Lernschwächen in den Bereichen Mathematik und Lesen auf. Der*die andere Schüler*in lässt auf Basis der Daten eine leichte Lernschwäche im Bereich Lesen vermuten. Darüber hinaus liegt ein Präventionsbedarf esE für beide Jugendlichen vor.

Schüler*innen mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit (n = 13)

Es konnten leichte bis schwere Lernschwächen im Lesen, Rechtschreiben und/oder im Bereich Mathematik bei sieben Jugendlichen ermittelt werden, wobei ein*e Schüler*in zudem eine isolierte Lesestörung sowie eine schwere Lernstörung im Bereich Mathematik erkennen lässt.

Eine schwere Lernstörung bzw. eine Rechenstörung zeichnen sich bei zwei weiteren Schülern*innen ab. Ein*e Schüler*in weist eine isolierte Rechtschreibstörung auf. Des Weiteren wird eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten für eine*n Jugendliche*n prognostiziert. Im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung liegt für drei Schüler*innen ein Präventionsbedarf esE vor, für eine*n von diesen drei Schülern*innen wird von einem sonderpädagogischen Förderbedarf esE ausgegangen. Aufgrund fehlender Daten im Bereich des Verhaltens können für die weiteren Fälle keine Aussagen getroffen werden.

*5.1.2.3 Aspekt 3: Leistungssteigerungen von Schülern*innen mit Förderbedarfen im neunten Schulbesuchsjahr auf Rügen*

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (n = 5)

Sichtbare Lernfortschritte erzielen vier der fünf Jugendlichen im Bereich Rechtschreibung. Zusätzlich zur Leistungssteigerung im Rechtschreiben konnten zwei Schüler*innen ihre Leistungen im Lesen steigern. Eine Stagnation in der Leistungsentwicklung liegt bei einem*r Schüler*in vor. Im Leistungsbereich Mathematik ist ein rückläufiger Trend für zwei Jugendliche, eine Leistungsstagnation für zwei Jugendliche und eine Leistungssteigerung für ein*e Schüler*in erkennbar. Insgesamt sind die gemittelten Lernfortschritte in dieser Gruppe positiv, wobei die Lernfortschritte in Mathematik sehr gering, im Rechtschreiben gering und im Lesen durchschnittlich ausfallen.

Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (n = 2)

Ein*e Schüler*in zeigt sinkende Leistungen in Mathematik (hier liegen nur für eine*en Schüler*in Daten vor), ein*e Schüler*in große Lernfortschritte im Lesen und in der Rechtschreibung, der*die andere Schüler*in verschlechtert sich in den Lese- und Rechtschreibleistungen.

Schüler*innen mit einer Lernstörung im mathematischen Bereich (n = 1)

Für die*den Schüler*in mit der Diagnose LimB sind keine Aussagen im Bereich Mathematik möglich. Die*der Schüler*in erzielt kleine Lernfortschritte im Lesen und deutliche Lernfortschritte im Leistungsbereich Rechtschreibung.

Schüler*innen mit Lese-Rechtschreibstörung (n = 12)

Im Leistungsbereich Mathematik liegen nur zu einem*r Schüler*in Daten vor, der*die starke Lernfortschritte erzielte. Im Lesen ist für zwei Jugendliche ein Leistungsabfall und für vier Schüler*innen eine Leistungsstagnation erkennbar, während fünf Schüler*innen ihre Leistungen verbessern konnten. Im Bereich der Rechtschreibung konnte für alle, zu denen Daten vorliegen (ein fehlender Wert) eine positive Leistungsentwicklung beobachtet werden. Anhand der gemittelten Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass im Bereich Lesen kleine Fortschritte und im Bereich der Rechtschreibung deutliche Leistungsfortschritte erkennbar sind.

Schüler*innen mit isolierter Rechtschreibstörung (n = 1)

Die*der Schüler*in weist leichte Lernfortschritte im Lesen und in der Rechtschreibung auf, wohingegen keine Aussagen zur Leistungsentwicklung im mathematischen Bereich aufgrund fehlender Daten getroffen werden können.

Schüler*innen mit Klassenwiederholungen nach der Grundschulzeit (n = 1)

Diese*r Jugendliche weist eine stagnierende Lernentwicklung im mathematischen Bereich auf und erzielt nur kleine Lernfortschritte im Rechtschreiben. Für den Bereich Lesen liegen keine Daten vor, sodass für diesen Bereich keine Aussagen möglich sind.

Schüler*innen mit Präventionsbedarf aus Sicht der meldenden Schule (n = 1)

Eine rückläufige Lernentwicklung im Bereich Lesen kann für diese*n Schüler*in erkannt werden. Sie*er weist des Weiteren durchschnittliche Lernfortschritte im Bereich Rechtschreibung auf. Für die Leistungsentwicklung im mathematischen Bereich können keine Aussagen getroffen werden, da keine Daten vorliegen.

Gesamtgruppe

Im Bereich Mathematik verbessern drei der zehn Schüler*innen (30.0 %), zu denen Daten vorliegen, ihre Leistungen (vgl. Tabelle 65). Bei vier Jugendlichen stagniert die Leistung (40.0 %) und bei drei Jugendlichen (30.0 %) ist in diesem Bereich eine rückläufige Entwicklung erkennbar. Die mittlere Effektstärke beträgt $d_{\text{Mathematik}} = 0.05$ ($SD_{\text{Mathematik}} = 0.78$).

Im Bereich der Rechtschreibung können Lernfortschritte bei 26 der 28 Schüler*innen (92.9 %), zu denen Daten vorliegen, erkannt werden. Zwei der Jugendlichen (7.1 %) weisen rückläufige Trends auf. Die mittlere Effektstärke liegt bei $d_{\text{Rechtschreibung}} = 0.70$ ($SD_{\text{Rechtschreibung}} = 0.51$).

Eine Leistungssteigerung im Bereich Lesen kann bei 13 der 25 Jugendlichen (52.0 %) beobachtet werden. Eine Leistungsstagnation ist bei sieben Schüler*innen (28.0 %) erkennbar. Dreizehn Jugendliche (52.0 %) lassen einen rückläufigen Trend erkennen. Die mittlere Effektstärke liegt bei $d_{\text{Lesen}} = 0.16$ ($SD_{\text{Lesen}} = 0.49$).

Tabelle 65. Absolute und relative Häufigkeiten negativer, stagnierender sowie positiver Leistungstrends der Rügener Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen

Trend der Leistungsentwicklung	Mathematik	Rechtschreibung	Lesen
Negativer Trend ($d < -0.2$)	n = 3 (30.0 %)	n = 2 (7.1 %)	n = 5 (20.0 %)
Stagnierender Trend ($-0.2 \leq d \leq 0.2$)	n = 4 (40.0 %)	n = 0	n = 7 (28.0 %)
Positiver Trend ($d > 0.2$)	n = 3 (30.0 %)	n = 26 (92.9 %)	n = 13 (52.0 %)
Fälle ausgewerteter Daten	N = 10 (100.0 %)	N = 28 (100.0)	N = 25 (100.%)

Erläuterungen: d = Effektstärke (Cohens d), N = Stichprobe

5.1.2.4 Aspekt 4: Regionale Unterschiede Rügen versus Stralsund

In den Leistungsständen förderbedürftiger Rügener und Stralsunder Schüler*innen zeigen sich in den analysierten Untergruppen keine deutlichen regionalen Unterschiede. Betrachtet man die Häufigkeiten von gemessenen Schulleistungen mit einem T-Wert von größer oder gleich 37 in beiden Regionen in allen Gruppen, so fallen diese Anteile auf Rügen etwas höher aus als in Stralsund. In beiden Regionen erreichen mehr als die Hälfte der förderbedürftigen Schüler*innen Schulleistungen, die noch kompatibel mit einer ausreichenden Benotung in den Fächern Deutsch oder Mathematik sind (zumindest T-Wert von größer oder gleich 37). Fälle von umfassenden Schulversagen sind in beiden Regionen selten.

Zwischen den Diagnosen des ZDS zu einem früheren Zeitpunkt und den in dieser Studie vorgenommenen Einschätzungen des Gesamtbildes im Einzelfall (Prognosen) bestehen in beiden Regionen keine nennenswerten Übereinstimmungen.

In beiden Regionen sind in den betrachteten Einzelfällen häufig Schulleistungsprobleme und gleichzeitig Probleme in der emotional-sozialen Entwicklung zu beobachten.

Ein grundlegender Unterschied zwischen beiden Regionen besteht in den Häufigkeiten von (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen. Während auf Rügen im Schuljahr 2019/20 nur noch 3,5 % aller Schüler*innen als sonderpädagogisch förderbedürftig gelten (zum Vergleich: Bundesdurchschnitt 7,4 %, s. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2020) sind es in Stralsund 8,8 %. Während auf Rügen seit 2010 eine *Reduktion sonderpädagogisch förderbedürftiger Schüler*innen um zwei Drittel* zu verzeichnen ist, ist in Stralsund eine moderate Abnahme um ein Drittel festzuhalten.

So sind die Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung, wie auch weiteren Förderschwerpunkten auf Rügen sehr gering: Lernen 1,5 %, Sprache 0,1 %, emotional-soziale Entwicklung 1,4 %, sonstige 0,6 % (zum Vergleich Stralsund Lernen 2,7 %, Sprache 1,0 %, emotional-soziale Entwicklung 3,3 %, sonstige 1,8 %; bundesweit 2017 Lernen 2,5 %, Sprache 0,7 %, emotional-soziale Entwicklung 1,3 %, sonstige 2,6 %; Häufigkeiten in M-V 2017 Lernen 3,7 %, Sprache 0,6 %, emotional-soziale Entwicklung 2,0 %, sonstige 2,9%). Die Häufigkeiten von deutlichen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind auf Rügen seit 2010 von 10,5 % auf 6,9 % zurückgegangen, während sie im gleichen Zeitraum in Stralsund um den Wert 10% schwanken und aktuell bei 9,7% liegen. In beiden Regionen kommen aktuell gravierende Rechenschwierigkeiten mit einer Häufigkeit von 2,9% auf Rügen und 1,8% in Stralsund vor, wobei sich diese erst seit einigen Jahren erfassten Werte erst langsam einem realistischen Wertebereich annähern (5% - 8%).

5.1.3 Zusammenfassung der Befunde der Teilstudie 3

Grundsätzlich lässt sich eine eher negative Einstellung zur Inklusion bei den in die Befragung involvierten Lehrkräften feststellen. So sind gut zwei Drittel (67.1 %) aller Befragten der Ansicht, dass förderbedürftige Schüler*innen in einer integrativen Schule nicht adäquat gefördert werden können. 62.4 % der Befragten möchten zudem nicht, dass Regelschullehrkräfte dazu verpflichtet werden, förderungsbedürftige Schüler*innen zu unterrichten. Die Ansicht, dass die Heterogenität in integrativen Klassen dazu führen kann, dass begabte Schüler*innen nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die gesamte Aufmerksamkeit der Regelschullehrer*innen beanspruchen, vertreten insgesamt 89.4 % aller Befragten.

Die Einstellung zur Inklusion unterscheidet sich bei zwei Fragen signifikant zwischen den beiden beteiligten Regionen. Im Antwortverhalten zeigen die Rügener Lehrkräfte nicht nur bei diesen beiden Fragen, sondern insgesamt eine etwas positivere Einstellung gegenüber Inklusion als die Stralsunder Lehrkräfte.

Weiterhin sind bei vier Items signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter der Befragten und deren Einstellung feststellbar. So geben z. B. die älteren Lehrkräfte gegenüber den jüngeren Lehrkräften signifikant häufiger an, keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten zu wollen. Die

jüngeren plädieren hingegen bspw. signifikant häufiger für einen gemeinsamen Unterricht. Diese und weitere Aussagen unterstützen die These, dass die jüngeren Lehrkräfte positiver zur Inklusion eingestellt sind als ihre älteren Kolleg*innen.

Der Geschlechtervergleich zeigt eine tendenziell positivere Einstellung der weiblichen Befragten zur Inklusion. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Frauen und Männern ist jedoch nur hinsichtlich der Ablehnung der Beschulung förderbedürftiger Schüler*innen festzustellen, die bei männlichen Lehrkräften häufiger vorkommt.

In den Antworten auf die beiden offenen gestellten Fragen zu Förderstrukturen an Schulen zeigen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den Regionen. Positiv vermerkte Aspekte beziehen sich auf eine gelingende Kooperation innerhalb der jeweiligen Förderstrukturen als auch eine verbesserte individuelle Förderung. Negativ werden fehlende personelle, räumliche und materielle Ressourcen und zu große Klassen angeführt.

5.2 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick

5.2.1 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.

Teilstudie 1

- Die unterschiedliche sozioökonomische Situation der Familien auf Rügen und in Stralsund (vgl. Voß, Marten et al., 2016) legen nahe, dass die Vergleiche zwischen Rügen und Stralsund zugunsten höherer Werte in Stralsund verzerrt sind (Daten zum sozioökonomischen Status wurden dabei auf Ebene der Region und nicht der Individuen analysiert). Demnach gibt es zwischen den untersuchten Regionen ein Ungleichgewicht in den Anteilen an bildungsnahen Elternhäusern zugunsten Stralsunds. Analog verhält es sich mit dem Einkommensniveau in den Regionen. Dieser Umstand lässt ein niedrigeres Schulleistungs- und Entwicklungsniveau der Rügener Schüler*innen erwarten, wie es auch in der Analyse der VERA-Daten in den Regionen Rügen und Stralsund im Vergleich zum Landesdurchschnitt dokumentiert wurde (vgl. Voß, Blumenthal et al., 2016).
- Die hier berichteten Analysen in den Gesamtgruppen beziehen Leistungs- und Entwicklungsstände am Ende der vierten Klassen im Sinne von Kovariaten mit ein, entsprechend können nur Fälle mit vorhandenen Datenpunkten zum Ende der Grundschulzeit sowie am Ende Klasse 9 berücksichtigt werden. Es resultiert ein erheblicher Datenausfall, der maßgeblich durch Wegzüge aus der Ursprungskohorte, Verweigerungen (insbesondere durch den öffentlichen Diskurs um die Datenschutzgrundverordnung in 2018) und Krankheitsfälle verursacht wurde. Der Datendropout fällt in beiden Regionen recht ähnlich aus und erscheint in beiden Regionen keiner Logik zu folgen, sodass keine systematische Verzerrung der Befunde zu vermuten ist.
- Aus dem Punkt zuvor resultiert eine weitere Einschränkung. Die untersuchten Gruppen von förderbedürftigen Jugendlichen fallen sehr gering aus, sodass differenzierte Analysen nicht möglich sind. Die dargestellten Befunde spiegeln demnach eher explorative Eindrücke wider, die weniger als belastbare Ergebnisse, sondern vielmehr zur Hypothesenbildung gesehen werden sollten. Jedoch weist die Stringenz der Befunde über die untersuchten Gruppen hinweg darauf hin, dass tatsächlich keine Unterschiede im Entwicklungsstand förderbedürftiger Schüler*innen in beiden Regionen auftreten.
- Ebenfalls im Zusammenhang mit dem Datendropout (z. T. große Datenausfälle, die die Klassenstruktur nicht korrekt abbilden) konnten keine Analysen berechnet werden, die die geclusterte Datenstruktur (Schüler*innen in Klassen, Klassen in Schulen) adäquat

berücksichtigen, obgleich die Varianz hinsichtlich der akademischen Leistungen der Schüler*innen zwischen den untersuchten Klassen bedeutsam ausfällt (ICCs > .50).

- Der Fragebogenrücklauf zur Erfassung von Rahmenbedingungen zur Förderung an den Schulen fiel – trotz wiederholter Erinnerung zur Abgabe – eher gering aus. Die Datenlage zu den förderbedürftigen Schülern*innen ist jedoch konsistent zu weiteren Informationen über die Schüler*innen, was für die Aussagekraft der Daten spricht.

Teilstudie 2

- Alle Schüler*innen bearbeiteten jeweils zum Ende der Klasse 8 sowie Klasse 9 den BADYS 5-8, die HSP 5-10 B sowie den SLS 2-9. Auf dieser Datengrundlage wurden Effektstärken zur Leistungsentwicklung auf dem curricularen Niveau der achten Klassenstufe ermittelt, wobei Messinvarianz für diese Instrumente angenommen, jedoch nicht geprüft wurde.
- Für einzelne untersuchte Skalen sind relativ hohe Datenausfälle zu verzeichnen, die das Gesamtbild der analysierten Schüler*innengruppen z. T. schwer deutbar und eine treffende Prognose unmöglich machen. So fehlen z. B. in vielen Fällen SDQ-Daten bei Schüler*innen mit LRS der Insel Rügen, DEMAT-Daten für Jugendliche mit Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung in Stralsund, sowie allgemein soziometrische Daten in der Stralsunder Schüler*innengruppe.
- Teilweise fallen die untersuchten Subsamples in ihrem Umfang sehr klein aus, sodass keine sonnvollen gruppenspezifischen Aussagen hinsichtlich der Entwicklungsstände sowie Lernfortschritte treffen zu können.

Teilstudie 3

- Die Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte (N = 85) an der Einstellungsbefragung ist nicht sehr hoch, somit sind dezidierte Analysen mit statistisch signifikanten Resultaten schwer möglich.
- Zudem zeigte sich, dass der Rücklauf in der Gruppe Rügener Lehrkräfte deutlich geringer ausfiel (37.7 %) im Vergleich zur Stralsunder Gruppe von Lehrkräften (62.3 %). Die Aussagekraft der berichteten Daten ist vor diesem Hintergrund zu sehen.

5.2.2 Zusammenfassende Beantwortung und Diskussion der Fragestellungen

5.2.2.1 Teilstudie 1

*Frage 1-1: Wie stellen sich die Leistungsstände der Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren dar?*

Insgesamt ergibt sich ein ausgewogenes Bild zwischen den beiden Schüler*innenkohorten. Die Leistungen im Fach Deutsch (Lesen und Rechtschreibung) unterschieden sich nicht signifikant zwischen Rügen und Stralsund. Dies gilt für die Analysen ohne wie auch mit Beachtung des akademischen Leistungsniveaus am Ende der vierten Klasse als Kovariaten. In Mathematik konnte ein kleiner, signifikanter Vorteil der Stralsunder Gruppe ermittelt werden, der jedoch auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus am Ende der Grundschulzeit zurückzuführen ist und sich bei Kontrolle entsprechender Kovariaten auflöst.

Insgesamt sind die Leistungen der Gesamtuntersuchungsgruppen in beiden Kohorten und allen untersuchten Bereichen als altersgemäß zu beurteilen.

*Frage 1-2: Wie stellen sich die emotional-soziale Entwicklung, die eigene Wahrnehmung von Inklusion und die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in beiden Regionen nach neun Schulbesuchsjahren dar?*

Zur Einschätzung der emotional-sozialen Situation der Schüler*innen wurde verschiedene Indikatoren erhoben. Neben Aspekten der sozialen, emotionalen sowie leistungsmotivationalen Integration

(erfasst mit dem PIQ) wurden Werte zum Problem- sowie prosozialem Verhalten erhoben (erfasst mit dem SDQ). Für alle untersuchten Variablen liegen Werte aus der Schüler*innensicht als auch aus Perspektive der Lehrkraft vor. Betrachtet man einzig die Situation am Ende der neunten Klassen (ohne Kovariaten), zeigen sich keine Unterschiede zwischen den untersuchten Regionen, sowohl im Selbsturteil als auch aus Perspektive der Lehrkräfte. Die Werte aller untersuchten Skalen sind, vor dem Hintergrund der Normangaben, als normal bzw. durchschnittlich zu bewerten. Es bildet sich die Tendenz ab, dass Lehrkräfte die emotional-soziale Situation der Schüler*innen im Mittel etwas negativer wahrnehmen, eine detailliertere Untersuchung über den Zusammenhang der Sichtweisen wurde hier jedoch nicht vorgenommen.

Wird die emotional-soziale Entwicklung der Schüler*innen am Ende der Klasse 4 statistisch kontrolliert (Kovariaten), fällt das Bild ähnlich aus. Einzig im prosozialem Verhalten findet sich dann ein signifikanter Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen, jedoch bei geringer Effektstärke.

*Frage 1-3: Welche sprachliche Kompetenz erreichen Schüler*innen des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren?*

Als ein Indikator zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen wurde der Wortschatz in den beiden Regionen untersucht. Nach neun Schulbesuchsjahren sind keine signifikanten Unterschiede zwischen der Rügener und der Stralsunder Kohorte festzustellen, dies gilt sowohl bei Betrachtung des Sprachentwicklungsstands am Ende der vierten Klasse als auch ohne diese Kovariate. Die erzielten Werte sind vor dem Hintergrund der vorliegenden Normwerte als altersgemäß zu beschreiben, liegen jedoch im unteren Durchschnittsbereich.

*Frage 1-4: Welche Entwicklungsstände erreichen die Schüler*innen mit erhöhtem Risikopotential zur Ausprägung einer schulischen Minderleistung des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 in den Regionen Rügen und Stralsund nach neun Schulbesuchsjahren?*

Wandelt man die erzielten Rohwerte der aggregierten Gruppen von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken in T-Wertäquivalente um, zeigen die Rügener Jugendlichen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung mit je $T = 43$ knapp durchschnittliche Leistungen auf. Im Bereich Mathematik sind die Ergebnisse mit $T = 39$ unterdurchschnittlich. Die Stralsunder Jugendlichen weisen im Lesen mit $T = 35$ weit unterdurchschnittliche, in Mathematik und im Bereich Rechtschreibung mit $T = 42$ bzw. $T = 39$ unterdurchschnittliche Leistungen auf. Insgesamt betrachtet fallen die erhobenen Lernstände damit weniger desolat aus als in der Literatur über förderbedürftige Schüler*innen berichtet wird.

*Frage 1-5: Gelingt es auch in höheren Klassen der Sekundarstufe I Förderelemente für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen umzusetzen?*

Zur Einschätzung der installierten Förderstrukturen wurden Lehrkräfte in beiden Regionen mittels eines umfassenden Fragebogens zu Art, Umfang und Modalitäten realisierter Förderungen für Schüler*innen mit Förderbedarfen befragt.

In den beiden Regionen werden unterschiedliche Schwerpunkte der Förderung durch die Lehrkräfte benannt. In Stralsund werden Förderbedarfe im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung gesehen, auf Rügen hingegen wird häufiger über Schüler*innen mit LRS berichtet. In beiden Regionen wird berichtet, dass es spezifische Förderangebote für Schüler*innen gibt (Kleingruppenförderung bzw. Förderung parallel zum Unterricht). Für Rügen werden klarere Informationen über realisierte Förderstunden von den Lehrkräften beschrieben, diese beziehen ebenso Aspekte über gestufte Förderangebote im Sinne der Mehrebenenprävention, wie auch Hinweise über Aktivitäten zur Verlaufsdagnostik ein. Dennoch ist anzumerken, dass die Rügener Lehrkräfte für viele Fälle keine Angabe hinsichtlich der realisierten Förderstunden tätigten, was als Indiz gesehen werden kann, dass diese Förderstunden nicht erteilt wurden.

Nur in wenigen Fällen geben Rügener Lehrkräfte an, Fördererfolge erzielt zu haben. Für die anderen Schüler*innen wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht. Im Gegenzug deuten die Stralsunder Lehrkräfte für die meisten Fälle eine erfolgreiche Förderung an.

In beiden Regionen werden Verbesserungsvorschläge in Hinblick auf die Förderarbeit gegeben. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Regionen finden sich in Wünschen wie kleineren Klassen oder mehr Lehrkraftstunden. Unterschiede zeigen sich dahingehend, als dass die befragten Lehrkräfte Rügens deutlich häufiger mehr qualifiziertes Fachpersonal (Sozialpädagog*innen, Sonderpädagog*innen etc.) fordern, die Stralsunder Lehrer*innen hingegen reflektieren kritisch über fehlende Möglichkeiten zur Lernstandsbestimmung und einer allgemein zu gering ausgeprägten diagnostischen Kompetenz.

5.2.2.2 Teilstudie 2

*Frage 2-1: Wie fällt der Leistungs- und Entwicklungsstand Rügener und Stralsunder Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen am Ende der neunten Klasse aus?*

Insgesamt bestätigen sich die Ergebnisse, die sich in der Teilstudie 1 andeuteten: Die Gruppe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen erreicht nur teilweise die curricular geforderten Ziele. Es zeigen sich bei einzelnen Jugendlichen, v.a. im Bereich Lesen und Rechtschreiben, Leistungen im Bereich der durchschnittlichen Kompetenz, jedoch weist auch jede*r der untersuchten Jugendlichen in mindestens zwei der Bereiche Mathematik, Lesen, Rechtschreibung oder in der emotional-sozialen Entwicklung Schwierigkeiten auf. Meist liegen moderate Lernschwächen vor, in einzelnen Fällen aber auch erhebliche Lernstörungen. Diese individuellen Entwicklungsverläufe zeigen sich als „gezackte“ Leistungsprofile bei den Schüler*innen in beiden Gruppen.

Als Besonderheit für den Zeitpunkt Ende Klasse 9 erweisen sich teilweise deutliche Leistungszuwächse im Bereich der Rechtschreibung. In diesem Bereich zeigte die Rügener Gruppe in den Vorjahren geringere Lernzuwächse, umso erfreulicher ist es, wenn noch vor dem Schulabschluss Leistungssteigerungen zu verzeichnen sind.

Wie auch in den Vorjahren sind viele der Jugendlichen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf von Einschränkungen in mehreren Lern- und Entwicklungsbereichen betroffen. Insbesondere liegt eine hohe Komorbidität zwischen Lernstörungen und Problemen im emotionalen Erleben und sozialen Verhalten vor. Dieser Befund gilt für beide Regionen.

Frage 2-2: Stützen die Evaluationsdaten am Ende des Schuljahres 2019/20 die Diagnosen des ZDS im Einzelfall?

Nach den Daten der vorliegenden Studie liegt sowohl bei den Rügener als auch den Stralsunder Schüler*innen mit einem (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in fast allen Fällen ein Förderbedarf vor (vgl. Abschnitt 3.3). Anhand der Evaluationsdaten kann jedoch bei einer größeren Anzahl der festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfe die jeweilige spezifische Diagnose nicht bestätigt werden. Wie bereits in den Vorjahresehebungen (z. B. Voß, Marten et al., 2016) lassen die Daten eher darauf schließen, dass die Lern- und Entwicklungsprobleme weniger einen sonderpädagogischen Förderbedarf als vielmehr die Diagnose eines Präventionsbedarfs oder – aufgrund der gehäuft auftretenden unterschiedlichen Probleme in mehreren Lernbereichen – einer „kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten“ rechtfertigen würden.

*Frage 2-3: Welche Lernfortschritte erzielen die Schüler*innen mit festgestellten (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen im Schuljahr 2018/19 im Vergleich zum Vorjahr durch die Förderung an Regionalen Schulen auf Rügen?*

In Mathematik erzielten 30 % der untersuchten Jugendlichen sichtbare Leistungssteigerungen (entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$), weitere 40 % weisen eine Leistungsstagnation auf und 30 % zeigen einen rückläufigen Leistungstrend. Die Effektstärke ist mit $d = 0.05$ ausgesprochen gering (nach Cohen [1988] kein Effekt, nach Hattie [2009] *developmental effect*), d. h., dass die Rügener Jugendlichen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf – als Gruppe betrachtet – im Bereich Mathematik in ihrem neunten Schuljahr kaum Fortschritte erzielten.

Hinsichtlich des Lesens weisen 52 % der Jugendlichen eine Leistungssteigerung entsprechend einer Effektstärke von $d > 0.2$ auf. Bei 28 % der Schüler*innen stagniert die Leistungsentwicklung und bei 20% ist sie rückläufig. Mit einer Effektstärke von $d = .16$ ist die Leistungsentwicklung gering (nach Cohen [1988] sehr kleiner Effekt, nach Hattie [2009] geringer *teacher effect*).

Deutlich positiver gestaltet sich die Situation im Bereich Rechtschreibung. Hier ist bei 92.9 % der Schüler*innen eine positive Entwicklung erkennbar. Lediglich für 7.1 % der untersuchten Jugendlichen zeigt sich eine rückläufige Rechtschreibentwicklung. Die Gruppen-Effektstärke von $d = 0.7$ ist nach Cohen (1988) als mittlerer Effekt und nach Hattie (2009) als *desired effect* zu interpretieren.

Damit zeigt sich hinsichtlich der schulischen Leistungsentwicklung über das neunte Schuljahr ein gemischtes (Bereich Lesen) und nur teilweise akzeptables Bild (Bereich Mathematik). Deutlich besser sieht die Situation bezogen auf die Rechtschreibung aus.

Frage 2-4: Wie entwickeln sich die Quoten für (sonder-) pädagogische Förderbedarfe auf Rügen und in Stralsund?

Die Prävalenzen für die (sonder-)pädagogischen Förderbedarfe zeigen für beide Regionen deutliche Rückgänge. Während bundesweit ein Anstieg der Förderbedarfe zu verzeichnen ist, gingen sie in den vergangenen zehn Schuljahren auf Rügen um ca. zwei Drittel und in Stralsund um ein Drittel zurück. Um dieses Ergebnis korrekt zu interpretieren, wurden Experteninterviews mit Mitarbeiter*innen des Staatlichen Schulamtes Greifswald durchgeführt.

Die klar unterschiedlichen Anteile an (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen zwischen beiden Regionen liegen vermutlich an den unterschiedlichen Förderstrukturen beider Regionen, es handelt sich auf Rügen daher um einen Präventionseffekt. Dies bedeutet, dass die Anteile der Förderbedarfe, und damit negative Etikettierungsprozesse, aufgrund der RIM-Strukturen in der Experimentalgruppe deutlich geringer ausfallen. Die Unterschiede, für die sich unterscheidenden Häufigkeiten der Förderbedarfe zwischen den Regionen, können nicht an einer unterschiedlichen formalen Vorgehensweise in den Erfassungen liegen (vgl. Gresch & Piezunka 2015), da beide Regionen innerhalb eines Staatlichen Schulamtsbereiches mit ein und demselben zuständigen Feststellungsdienst liegen und dieser seit 2015 nach den „Standards sonderpädagogischer Diagnostik“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2015) in vergleichbarer Weise vorgeht. Diese Vereinheitlichung der Vorgehensweise ist vermutlich auch der Grund für die Schwankungen im Schuljahr 2015/16, die beide Regionen betreffen. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass die Diagnoseanteile vor dem vereinheitlichten Vorgehen 2015 über- oder unterschätzt sein könnten. Trotz des weitgehend einheitlichen Vorgehens wurden die noch verbleibenden Handlungsspielräume zwischen den Regionen unterschiedlich genutzt. Nach Aussage der Experten ist der Druck, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu diagnostizieren, außerhalb von Rügen höher, da damit nicht selten eine Umschulung der*s Schüler*in verbunden ist, die sowohl Eltern als auch beantragende Schule wünschen. Auf Rügen könnte der beobachtete Effekt durch eine wertschätzende An- und Aufnahme aller Schüler*innen, durch die schulische Früherkennung von Lern- und Entwicklungsproblemen und die ohne ein formales Feststellungsverfahren einsetzende spezifischere Förderung erklärt werden. Zudem zeigen sich im Vergleich zur Region Stralsund bei der förmlichen

Feststellung von Förderbedarfen kaum elterliche Ablehnungen, da diese die Förderbemühungen stärker akzeptieren als in der Region Stralsund.

Im Vergleich zu den Anteilen sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigen sich die Auswirkungen des RIM auf die Zuweisung der Kategorie Lese-Rechtschreibstörung etwas weniger deutlich. Die Diagnose LRS wird auf Rügen ebenfalls zunehmend weniger häufig vergeben als in Stralsund. Nach Aussage der Experten scheint die Förderung im Bereich Lesen auf Rügen gut zu funktionieren, da in der Förderkonzeption RIM (Voß, Marten et al., 2016) frühzeitig Maßnahmen implementiert sind. Das heißt, dass bereits im Regelunterricht eine individuelle Förderung aufgrund spezifischer Einschätzungen der Förderbedarfe durch bessere diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte erfolgt, als auch Fördermaßnahmen auf mehreren Förderebenen.

Die Feststellung der Diagnose Lernstörung im mathematischen Bereich zeigt sich auf Rügen dagegen zunehmend häufiger. Dies führen die Experten auf eine größere Sensibilisierung der Lehrkräfte für diesen Förderbereich zurück.

Die RIM-Struktur scheint keinen Einfluss auf den Anteil der Klassenwiederholungen zu haben. Hier spielen auch andere Variablen, wie Elternwunsch, eine entscheidende Rolle.

5.2.2.3 Teilstudie 3

Frage 3-1: Welche Einstellungen weisen die involvierten Lehrkräfte zum Thema „Inklusive Beschulung“ auf?

Aus den Analysen der Fragebogenerhebung (Teilstudie 3) geht hervor, dass bei einer insgesamt eher ablehnenden Haltung gegenüber schulischer Inklusion der Lehrkräfte beider Untersuchungsregionen, unter den Lehrkräften Rügens dennoch positive Tendenzen bestehen. Nach der Praxiserfahrung in Anlehnung an die RIM Strukturen sehen signifikant mehr Lehrkräfte der Region Rügen die Möglichkeit, Förderschulen durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzen zu können (mittlerer Effekt). Zudem sehen signifikant weniger Lehrkräfte Rügens die Gefahr, dass leistungsstarke Kinder durch die gemeinsame Beschulung weniger gefördert werden könnten (starker Effekt).

Analysiert man den *Einfluss des Geschlechts*, so zeigt sich insgesamt eine durchweg positivere Haltung gegenüber einer inklusiven Beschulung bei den weiblichen Lehrkräften. Signifikant mehr Kolleginnen sind bereit, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten als die befragten Kollegen (kleiner Effekt). Darüber hinaus teilen signifikant weniger männliche Lehrkräfte die Auffassung, dass Förderschulen durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden können (kleiner Effekt).

Die Analysen zum *Einfluss des Alters* belegen, dass die Lehrkräfte bis einschließlich 45 Jahre eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion in den Einstellungsfragen zeigen. Signifikante mittlere Alterseffekte zugunsten der jüngeren Altersgruppe traten hinsichtlich der Bereitschaft auf, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten und der Ansicht, dass integrativer Unterricht förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance gibt, sich an der Regelschule zu behaupten. Ein schwacher signifikanter Alterseffekt zeigt sich in der Einstellung gemeinsamen Unterricht als sinnvoll einzuschätzen.

Der *Einfluss der Berufserfahrung* verdeutlicht, dass Lehrkräfte mit einer kürzeren Berufszugehörigkeit (< 15 Jahre) gegenüber Lehrkräften mit längerer Berufszugehörigkeit eine tendenziell positivere Einstellung zur Inklusion aufweisen. Ein signifikanter schwacher Effekt liegt jedoch lediglich bei der Auffassung vor, dass eine integrative Beschulung Schüler*innen mit Förderbedarf eine faire Chance bietet, sich in der Regelschule zu behaupten.

Frage 3-2: Wie bewerten die Lehrkräfte die derzeitigen Förderstrukturen an ihrer Schule?

Ein hinreichendes Unterstützungs- und Förderangebot an den Schulen erlebt nur ein Drittel der Lehrkräfte an ihrer Schule. Ein Viertel der Lehrkräfte schätzt das Fördersystem ihrer Schule als teilweise hinreichendes Unterstützungsangebot ein.

Als positiv bewerten die Befragten vor allem die Unterstützung durch Sonderpädagog*innen und Förderlehrkräfte (N = 28), die allgemein gute Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften in der Schule (N = 16) sowie die verbesserte individuelle Förderung (N=12).

Negative Aspekte sehen die befragten Lehrkräfte insbesondere in den fehlenden Förderstunden für Schüler*innen mit Förderbedarf (N = 17), in fehlenden personellen (N = 8), und räumlichen (N = 6) Ressourcen, sowie in der aktuellen materiellen Ausstattung der Schulen (N = 4) sowie in zu großen Klassen (N = 10). Setzt man die absoluten Häufigkeiten der Kritikpunkte der Lehrkräfte aus den Regionen Rügen und Stralsund in Relation zu deren jeweiligen Anteilen an der Gruppe der Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben (Rügen N = 29; Stralsund N = 48), bestehen hinsichtlich der relativen Häufigkeit an Kritikpunkten der aktuellen Förderstrukturen zwischen den Regionen Rügen und Stralsund keine Unterschiede.

Werden die verschiedenen, potentiellen Einflussfaktoren Region, Geschlecht, Alter und Berufszugehörigkeit analysiert, zeigen sich zudem keine signifikanten Unterschiede durch die Berücksichtigung dieser Variablen.

5.2.3 Fazit, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die einschneidenden Schulreformen pro Prävention und Inklusion auf der Insel Rügen führen auch nach neun Schulbesuchsjahren zu deutlichen Vorteilen für förderbedürftige Schüler*innen und zu keinerlei Nachteilen für nicht förderbedürftige Schüler*innen. Sowohl die deutlich geringere Wahrscheinlichkeit, gravierende schulische Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu entwickeln als auch die konsequente wohnortsnahe inklusive Förderung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sind als Vorteile des RIM/der PISaR hervorzuheben. Rügener Schüler*innen *mit* Unterstützungsbedarf und ihre Eltern können davon ausgehen, dass in der Nähe ihres Wohnorts ein fachlich angemessenes, an die Bedürfnisse des Kindes bzw. der*des Jugendlichen anpassungsfähiges, zugängliches inklusives Beschulungsangebot vorzufinden ist. Rügener Schüler*innen *ohne* Unterstützungsbedarf erreichen gleich hohe Schulleistungen wie in der leistungsstarken Vergleichsregion Stralsund (Voß, Marten et al., 2016).

Mögliche elterliche Sorgen in Hinblick auf ein Absinken des Leistungsniveaus durch das RIM/die PISaR erweisen sich als nicht stichhaltig. Durch das RIM/die PISaR wird die allgemeine Leistungsfähigkeit des allgemeinen Schulsystems nicht gemindert, sondern durch ein leistungsfähiges, pädagogisch hochwertiges präventives und inklusives Fördersystem für benachteiligte, unterstützungsbedürftige Kinder und Jugendliche ergänzt. Diese auf Rügen ermittelten Ergebnisse werden durch bisherige Forschungsstände zur Wirksamkeit des RTI-Ansatzes und von Gemeinsamen Unterricht gestützt (vgl. Kapitel 0 des vorliegenden Berichts). Zieht man Ergebnisse zur beruflichen Eingliederung von segregativ und integrativ beschulten förderbedürftigen Schüler*innen bei einer Gesamteinschätzung heran, so sprechen diese für eine inklusive Beschulung in der Sekundarstufe I und damit für das Rügener Modell. Untersuchungen von Ginnold (2008) und Eckhart et al. (2011) zeigen, dass die Übergangswege im beruflichen Ausbildungsbereich von inklusiv beschulten Schüler*innen mit deutlichen Lernschwierigkeiten kürzer, ökonomischer und zielführender sind (weniger Übergangsmaßnahmen bzw. Zwischenlösungen, häufigere betriebliche Ausbildungen, besserer schulischer Status im Rahmen der Übergangsphase).

Das RIM und dessen Umsetzung in der PISaR belegen, dass eine präventive und inklusive Förderung an allgemeinen Schulen kompatibel zu den dort historisch gewachsenen und rechtlich abgesicherten

Strukturen und praktizierten pädagogischen Methoden sowie Bildungsstandards gestaltet werden kann. Die Erfolge des RIM/der PISaR beruhen auf den Förderelementen

- Mehrebenenprävention,
- wissenschaftsbasierte Unterrichts- und Fördermaterialien,
- formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdagnostik),
- gezielte Arbeitsteilung zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen*innen,
- Teamarbeit

und deren systematischer Verbindung in der Praxis. Im Grundschulbereich tragen weitere fachlich bewährte und durch wissenschaftliche Fortbildungen eingeführte Elemente zum Erfolg der pädagogischen Arbeit bei:

- die Verwendung von diagnostischen Verfahren zur Früherkennung von Förderbedarf,
- die Implementation wissenschaftlich bewährter Methoden durch Fortbildungsreihen,
- eine systematische Lese- und Rechtschreibförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung entsprechen,
- ein kompetenzorientiertes Vermittlungskonzept für Mathematik, das Vorteile für alle und schulisch gefährdete Schüler*innen beinhaltet,
- eine systematische, unterrichts- und förderunterrichtsintegrierte Sprachförderung mithilfe von Konzepten und Materialien, die sich in der sprachheilpädagogischen Forschung bewährt haben,
- eine kognitions- und entwicklungspsychologisch orientierte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen mit Elementen wie einem professionellen Classroom Management, einem sozial integrativen Lehrer*innenverhalten, sozialer Lernprogramme in der Klasse, gezielter Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten und gezielter Einzelfallhilfen durch Sonderpädagog*innen.

Das Zusammenwirken und die Qualität der Konzeptelemente wird durch die Arbeit der Lenkungsgruppe der PISaR gesichert.

Der Vergleich der auf Rügen erzielten Ergebnisse mit internationalen Erkenntnissen über die Arbeit mit den Förderelementen Mehrebenenprävention und formative Evaluation von Unterricht und Förderung (Lernverlaufsdagnostik), nebst dem Einsatz von wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien zeigt auf, dass sich die Erfolge der pädagogischen Arbeit auf Rügen vorwiegend auf die Förderung unterstützungsbedürftiger Schüler*innen beziehen. Eine allgemeine Verbesserung des Leistungsniveaus – erkennbar an deutlich gesteigerten Mittelwerten der Rügener Gesamtgruppe – wie beispielsweise in Studien in den USA, ist nicht zu beobachten.

Gründe hierfür liegen vermutlich in den bereits sehr hohen Standards innerhalb der schulischen Arbeit im deutschsprachigen Raum, in dem die Wissenschaftlichkeit der Lehrer*innenbildung und ausgereifte wissenschaftsbasierte Unterrichtsmaterialien seit langem Merkmale des Schulsystems sind. Deutliche Leistungssteigerungen an allgemeinen Schulen sind auf einem bereits bestehenden hohen Leistungsniveau schwierig zu erzielen. Gerade die Region Stralsund ist laut einer Auswertung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA-Ergebnisse, vgl. Voß et al., 2015) eine traditionell schulisch leistungsstarke Region, mit eher besseren VERA-Ergebnissen als in der Region Rügen und anderen Regionen in M-V. Diese Überlegung wird durch eine Betrachtung sozioökonomischer Daten beider Regionen gestützt. Sowohl Eltern mit einem hohen Ausbildungsniveau als auch Eltern mit einem hohen Einkommen – beides Faktoren mit einem hohen positiven Einfluss auf Schulleistungen und Entwicklungsstände – kommen in Stralsund signifikant häufiger vor als auf Rügen. Auf Rügen dominieren Elterngruppen mit einem mittleren beruflichen Ausbildungsniveau und mittleren Einkommen die sozioökonomische Situation. Niedrige Ausbildungs- und Einkommensniveaus kommen in beiden Regionen gleich häufig vor (Voß et al., 2015, S. 30). Da die traditionelle Lösung für gravierende schulische Schwierigkeiten im deutschsprachigen Raum vor allem die Umschulung in Sonderklassen und Sonderschulen war (und ist), mangelt es an allgemeinen Schulen eher an qualitativ

hochwertigen wissenschaftsbasierten Unterrichts- und Fördermaterialien und deren fachlich angemessener Anwendung für Schüler*innen mit deutlichen Schulschwierigkeiten, als an wissenschaftsbasierten Materialien für den Unterricht mit allen Schüler*innen. Insofern ist ein besonderer Nutzen durch die wissenschaftlich basierte Auswahl an Diagnose- und Förderkonzepten und –materialien innerhalb des RIM/der PISA-R für förderbedürftige Schüler*innen fachlich nachvollziehbar. Das Fördererelement formative Evaluation bzw. Lernverlaufsdiagnostik dient innerhalb der Rügener Schulen vor allem als angemessene Hilfe zur Förderebenenzuweisung bei besonderem Förderbedarf. Dessen besonderer Nutzen für förderbedürftige Schüler*innen ist also auch hoch wahrscheinlich, denn die Förderstruktur Mehrebenenprävention zielt ebenfalls auf Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf ab.

Jedoch muss angemerkt werden, dass nicht jede*r Schüler*in mit Bedarf an Unterstützung von den gebotenen Maßnahmen ausreichend profitiert (vgl. Abschnitt 3.3.1). Dies gilt für beide untersuchten Regionen. Häufig scheint die Förderung mathematischer Kompetenzen sowie im Bereich Lesen eine Herausforderung darzustellen. Diese Befunde müssen vor dem Hintergrund der Angaben der Lehrkräfte zu den vorherrschenden Förderstrukturen sowie deren Optimierungsmöglichkeiten gesehen werden. So berichten die Stralsunder Lehrkräfte, dass in den Bereichen Deutsch und Mathematik keine Förderungen angeboten wurden. Rügener Lehrkräfte trafen in vielen Fällen keine Aussagen zur Anzahl der Förderstunden durch Regelschullehrkräfte (Förderebene II) sowie Sonderpädagog*innen (Förderebene III), was darauf hindeutet, dass in diesen Fällen keine Förderung realisiert wurde. Die Befunde der Lehrkraftbefragung deuten für die Rügener Lehrkräfte zudem auf eine gesteigerte Herausforderung im Zusammenhang mit der Förderarbeit hin. Demnach werden Fördererfolge nur in 14,3 % der Fälle konkret benannt, für die weiteren Fälle fehlen Angaben, was zumindest als Zurückhaltung seitens der Lehrkräfte gedeutet werden kann. Die Vermutung erhärtet sich im Zusammenspiel mit der vergleichsweise hohen Anzahl von Nennungen Rügener Lehrkräfte, dass mehr Fachpersonal zur Unterstützung notwendig ist (vgl. Abschnitt 4.2.6). Interessant in diesem Kontext ist der vergleichende Blick auf die Angaben der Stralsunder Lehrkräfte. Diese geben in etwa 70 % der Fälle an, Fördererfolge erzielt zu haben. Vor dem Hintergrund der real erzielten Leistungen der Schüler*innen erscheint diese Einschätzung recht optimistisch gefärbt. So erzielen die aggregierte Gruppe von Schüler*innen mit verschiedenen Entwicklungsrisiken nach 9 bzw. 10 Schuljahren sowie die Schüler*innen mit Risiken in der Lernentwicklung bzw. in der emotional-sozialen Entwicklung eher unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Abschnitt 2.2.4). Diese verzerrte Einschätzung der schulischen Situation der Schüler*innen durch Stralsunder Lehrkräfte korrespondiert mit den Angaben aus der Lehrkraftbefragung, wonach keinerlei (Prozess-)Diagnostik zur Förderplanung in der Stralsunder Kohorte umgesetzt wurde, obgleich dies als Optimierungswunsch häufig benannt wurde (häufiger Wunsch nach Lernverlaufsdiagnosen und der Verbesserung der eigenen diagnostischen Kompetenz).

Ein Vergleich der Fördersysteme in der Grundschule versus desjenigen in der Sekundarstufe I innerhalb des RIM bzw. der PISA-R fällt zugunsten des Grundschulfördersystems aus. Die Befragungsergebnisse der Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 sprechen gegen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den Hauptintentionen der Zielvereinbarungen pro Inklusion – bzw. pro Aufbau eines schulischen Fördersystems in der Sekundarstufe I in Anlehnung an das Grundschulkonzept. Bereits in den Berichten zu der Entwicklung der förderbedürftigen Schüler*innen und deren Förderung in den Schuljahren fünf bis acht (Voß, Marten et al., 2016; Voß et al., 2017; Voß et al., 2018; Voß et al., 2019) wird deutlich, dass förderbedürftige Schüler*innen nicht in allen Schulen entsprechend ihrer Förderbedarfe gefördert wurden. Insbesondere in Hinblick auf eine mangelnde Versorgung der Förderebene II mit Förderstunden finden sich auch in den Befragungsergebnissen zur Förderung im neunten Schulbesuchsjahr mehrere Hinweise. Zudem ist festzuhalten, dass die mit Förderaufgaben betrauten Sekundarschullehrkräfte nicht gezielt auf diese Aufgaben vorbereitet wurden und evaluierte Förderkonzepte und Verfahren der Verlaufsdiagnostik für Fünft- bis Neuntklässler teilweise erst noch entwickelt werden müssen. Umso erfreulicher ist es, dass die förderbedürftigen Schüler*innen des RIM-Projektjahrganges insgesamt betrachtet ein respektables schulisches Leistungsniveau nach neun Schulbesuchsjahren erreicht haben – schlussendlich auch im Bereich der Rechtschreibung, was sich auch durch die Kontinuität der schulischen Unterstützung bei besonderem Förderbedarf erklären lässt.

In Anbetracht der Erfahrungen mit präventiven und inklusiven Hilfen im Anschluss an den RTI-Ansatz innerhalb des RIM/der PISA lässt sich der Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum hierzu wie folgt zusammenfassen:

1. Fachlich hoch elaborierte RTI-Strukturen lassen sich in deutschsprachigen Grundschulen mithilfe von Fortbildungen zugunsten von schulischer Prävention und Inklusion implementieren (Mahlau et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Entsprechende Unterrichts- und Förderkonzepte, -materialien und diagnostische Verfahren liegen für die Grundschulzeit vor (Hartke, 2017; Mahlau, 2018; Sikora & Voß, 2018; Blumenthal et al., 2020; Blumenthal et al., 2021; Diehl, Hartke & Mahlau, 2020; Sikora, 2020a, 2020b; Sikora & Hartke, 2020; Voß & Blumenthal, 2020; Voß et al., 2020).
2. In einer Region mit funktionierenden, wirksamen RTI-Strukturen in Grundschulen, gelingt in den sich anschließenden Klassen der Sekundarstufe I eine gemeinsame Beschulung von förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in Orientierung an RTI-Strukturen aufgrund von entsprechenden Zielvereinbarungen innerhalb des Schulsystems. Hierbei kommen qualitative Mängel vor, die vermutlich durch eine wissenschaftlich begleitete Konzepterarbeitung und inhaltlich entsprechende Fortbildungen deutlich gemindert werden können.
3. Mithilfe des RTI-Ansatzes ist eine inklusive Beschulung von förderbedürftigen Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung über die gesamte Schulzeit möglich. Hierbei werden Kriterien im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen erfüllt: Wohnortnahe Beschulung für alle Kinder (availability und accessibility), Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) Fördersystems.
4. Die Häufigkeiten von entwicklungsabhängigen (sonder-)pädagogischen Förderbedarf fallen durch die Implementation des RTI-Ansatzes in der Grundschule deutlich geringer als in anderen Regionen aus. Durch die Implementation des RTI-Ansatzes sinkt für die beteiligten Schüler*innen innerhalb der Grundschulzeit die Wahrscheinlichkeit einen gravierenden (sonder-)pädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache zu entwickeln deutlich.

Dieser Präventionseffekt bezieht vermutlich auch den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit ein, da vermutlich Schüler*innen aus dem Grenzbereich zur geistigen Behinderung durch präventive Hilfen stattdessen zu Schüler*innen mit einem attestierten Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden. Der attestierte Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen nimmt insgesamt gesehen, aber quantitativ dennoch ab, da insgesamt wesentlich mehr in ihrem Schulerfolg gefährdete Schüler*innen unter RTI-Bedingungen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen ausbilden. Belege für den vermuteten starken Präventionseffekt, der sogar die Häufigkeit der Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mindert, liegen durch die Abnahme von sonderpädagogischen Förderbedarf auf Rügen insgesamt, im Förderschwerpunkt Lernen und im Bereich sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe vor. Die geringe Rügenger Häufigkeit von 0.6 % sonstige sonderpädagogische Förderbedarfe ist, ohne eine Abnahme der Häufigkeit im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht zu erklären. Der postulierte, Häufigkeiten von sonderpädagogischen Förderbedarf mindernde starke Präventionseffekt in der Grundschule ist bei sich anschließenden präventiven und inklusiven Förderanstrengungen in der Sekundarstufe I in Anlehnung an RTI-Strukturen nachhaltig.

5. Im Vergleich zur Beschulung in Förderklassen und Förderschulen sind mithilfe der Konzeptelemente Mehrebenenprävention, formative Evaluation, Lernverlaufsdagnostik und wissenschaftsbasierte Unterrichts-, Förderkonzepte sowie Materialien, signifikante positive Effekte im Förderschwerpunkt Lernen zu erzielen. Die wenigen Schüler*innen, die trotz des Einflusses der Förderung im RTI-Modell gravierende Lernschwierigkeiten entwickeln, zeigen nach vier Schulbesuchsjahren deutlich bessere Schulleistungen als traditionell geförderte Schüler*innen mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Dieser Vorsprung schwindet im Verlauf der Sekundarstufe etwas, wobei die Fördermöglichkeiten in der Sekundarstufe I bisher noch nicht voll ausgeschöpft wurden.
6. Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sind bezogen auf die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen gleiche bis positive Effekte im Vergleich zu segregativen Fördersystemen zu erwarten.
7. Die Effekte im Förderschwerpunkt Sprache sind bezogen auf die sprachliche Entwicklung, die Schulleistungen und die emotional-soziale Situation betroffener Schüler*innen im Vergleich zu früheren Beschulungsformen gleich.
8. Innerhalb der Sekundarstufe I wurde das Potenzial des RTI-Ansatzes noch nicht ausgeschöpft. Hierzu wäre eine gezielte Konzeptentwicklung zumindest für die ersten Schuljahre der Sekundarstufe I notwendig. Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit sollte systematisch vorhandene Unterrichts- und Förderkonzepte, Fördermaterialien und Verfahren der Verlaufsdiagnostik als auch Screeningverfahren in Hinblick auf ihre Eignung für ihren Einsatz innerhalb von RTI-Strukturen in der Sekundarstufe I prüfen, und fehlende Konzeptelemente, Materialien und Verfahren erarbeiten und evaluieren. Zudem sollten verstärkte Anstrengungen zur Optimierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe unternommen werden, wie es auch die Lehrkräfte Rügens im Rahmen der Befragung häufig als Wunsch benannten (vgl. Abschnitt 4.2.6). Dabei sollten neben inhaltlichen Aspekten, z. B. zur Verbindung von Diagnostik und Förderung bei unterschiedlichen Förderbedarfen, insbesondere Aspekte der Haltung gegenüber der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarfen thematisiert werden.
Allgemein ist der Implementationsprozess inklusiver Schulstrukturen in Regionalen Schulen, intensiver wissenschaftlich zu betreuen und durch qualitätssichernde Maßnahmen abzusichern (bspw. durch eine Praxisbegleitung, weitere Fortbildungen bzw. Auffrischveranstaltungen oder ein Coaching der Schulleitungen in Hinblick auf eine optimale Unterstützung der Umsetzung des RIM bzw. von RTI-Strukturen).

Die nach neun Schulbesuchsjahren auf Rügen ermittelten Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Rügener Konzepts und damit von RTI-Strukturen im deutschsprachigen Raum, sprechen für deren schulpädagogische Wirksamkeit sowohl unter Berücksichtigung von üblichen Kriterien zur Einschätzung von Schulpädagogik – der Leistungs- und Entwicklungsstände aller Schüler*innen – als auch inklusionspädagogischen Kriterien wie Zugänglichkeit (accessibility), Erreichbarkeit – Wohnortsnähe (availability) und Bereitstellung eines angemessenen (acceptability) und anpassungsfähigen (adaptability) inklusiven Fördersystems für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen. Zudem wird ein Beitrag zur Minderung und zum schulischen Umgang mit Entwicklungsstörungen von Kindern und Jugendlichen geleistet.

Literatur

- Aktion Mensch. (n. d.). *Inklusionsquoten in Deutschland*. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusionsquoten>
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699–713.
- Badian, N. A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. *Progress in Learning Disabilities*, 5, 235–264.
- Balt, M., Ehlert, A. & Fritz, A. (2017). Theoriegeleitete Testkonstruktion dargestellt am Beispiel einer Lernverlaufsdiagnostik für den mathematischen Anfangsunterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 165–183.
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiatrische Praxis*, 31(6), 278–287.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bless, G. & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 37(2), 215–223.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Hartke, B. & Koch, K. (2010). Mecklenburger Längsschnittstudie: Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 331-341.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction- (ATI-) und Response to Intervention-(RTI)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik. Tests und Trends* (Band 12, S. 61–81). Hogrefe.
- Blumenthal, S., Sikora, S. & Mahlau, K. (2021). Lernverlaufsdiagnostik im Rechtschreibunterricht der Grundschule - Konstruktion und Güte eines curriculumbasierten Messverfahrens. *Diagnostica*, 67(2), 49–61.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941–952.
- Burns, M. K., Appleton, J. J. & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-Analytic Review of Responsiveness-To-Intervention Research: Examining Field-Based and Research- Implemented Models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381–394.
- Burns, M. K. & Symington, T. (2002). A meta-analysis of prereferral intervention teams: Student and systemic outcomes. *Journal of School Psychology*, 40(5), 437–447.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum.
- Diamond, J. B. (2006). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction. *Sociology of Education*, 80, 285–313.
- Diehl, K., Hartke, B. & Mahlau, K. (2020). *Inklusionsorientierter Deutschunterricht*. Kohlhammer.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2007). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Huber.

- Dollase, R. & Koch, K.-C. (2006). Soziometrie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 819–828). Beltz.
- EACEA (2011). *Klassenwiederholung während der Pflichtschulzeit in Europa: Regelungen und Statistiken*. <https://doi.org/10.2797/49953>
- Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt Verlag.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Hogrefe.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 65–76.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative Evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208.
- Gaupp, N., Zoelch, C. & Schumann-Hengsteler, R. (2004). Defizite numerischer Basiskompetenzen bei rechenschwachen Kindern der 3. und 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1), 31–42.
- Geary, D. C., Hamson, C. O. & Hoard, M. K. (2000). Numerical and Arithmetical Cognition: A Longitudinal Study of Process and Concept Deficits in Children with Learning Disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(3), 236–263.
- Gebhardt, M., Heine, J.-H., Zeuch, N. & Förster, N. (2015). Lernverlaufsdiagnostik im Mathematikunterricht der zweiten Klasse: Raschanalysen und Empfehlungen zur Adaption eines Testverfahrens für den Einsatz in inklusiven Klassen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 206–222.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Julius Klinkhardt.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Gölitz, D., Roick, T. & Hasselhorn, M. (2006). *DEMAT 4. Deutscher Mathematiktest für die vierten Klassen*. Hogrefe.
- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. Eine Bestandsaufnahme und Anforderungen an die bundesweite Forschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–219). Springer VS.
- Gresch, C., Rjosk, C., Kocaj, A. & Stanat, P. (2017). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 277–281). Waxmann.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 25–33.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Haupt Verlag.

- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention - welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis* (S. 11–37). Kohlhammer.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Kohlhammer.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Kohlhammer.
- Hartmann, E. & Müller, C. (2014). *Lernfortschrittsdiagnostik: Grundrechenarten*. Persen.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. VS-Verlag.
- Hasselhorn, M., Roick, T. & Göllitz, D. (2005). Stabilität und prognostische Validitäten der Mathematikleistungen. In M. Hasselhorn, H. Marx & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik von Mathematikleistungen* (S. 187–198). Hogrefe.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz.
- 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 zwei Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 57(7), S. 807–819.
- Hughes, C. & Dexter, D. D. (n. d.). *Field Studies of RTI Programs, Revised*. <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs>
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 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), S.165–191.
- Kohn, J., Wyschkon, A., Ballaschk, K., Ihle, W. & Esser, G. (2013). Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Eine 30-Monats-Follow-up-Studie. *Lernen und Lernstörungen*, 2(2), 77–89.
- Kovaleski, J. F. & Pedersen, J. (2008). Best practices in data analysis teaming. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best practices in school psychology V* (5. Aufl., S. 115–130). National Association of School Psychologists.
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Dr. Kovac.

- Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie und Unterricht*, 53, 246–262.
- Kurdek, L. A. & Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93, 451–455.
- Küspert, P. (2018). Ein theoriebasierter Blick auf schulische Förderung in der Sekundarstufe. *Lernen und Lernstörungen*, 7(2), 93–102.
- Lauth, G. W. (2014). Allgemeine Lernschwäche (Kombinierte Schulleistungsstörung nach ICD- 10). In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2., überarb. & erw. Aufl., S. 66–75). Hogrefe.
- Lorenz, J. H. (2014). Rechenschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2., überarb. & erw. Aufl., S. 43–55). Hogrefe.
- Mahlau, K. (2010). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung*. Universität Rostock.
- Mahlau, K. (2016). *Zur Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nach dem Response-to-Intervention-Ansatz. Kontrollgruppenstudie zur sprachlichen, schulleistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings*. Peter Lang.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016a). *Lernen nachhaltig fördern Band 1. Allgemeine Grundlagen zur Umsetzung einer inklusiven Grundschule*. Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016b). *Lernen nachhaltig fördern Band 2. Unterricht und Förderung in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik*. Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016c). *Lernen nachhaltig fördern Band 3. Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dr. Kovac.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016d). *Lernen nachhaltig fördern Band 4. Grundlagen und Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung*. Dr. Kovac.
- Maier, U. (2009). *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zur testbasierten Schulreform in Baden-Württemberg und Thüringen*. Schneider.
- Mannhaupt, G. (2006). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Cornelsen.
- Marten, K. & Blumenthal, Y. (2014). *Soziometrischer Fragebogen*. Universität Rostock.
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2018). *HSP 5-10 B. Hamburger Schreib-Probe*. vpm.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *SLS 2-9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Hogrefe.
- Merdian, G., Merdian, F. & Schardt, K. (2015). *Bamberger Dyskalkuliediagnostik - Ein förderdiagnostisches Verfahren zur Erfassung von Rechenproblemen (BADYS 5-8+)*. PaePsy.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2015). *Standards der Diagnostik für die Schulen Mecklenburg-Vorpommerns 2015*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch_Diagnostik_2015.pdf
- Mazzocco, M. M. M. & Thompson, R. E. (2005). Kindergarten Predictors of Math Learning Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 142–155.
- Mazzocco, M. M. M., Feigenson, L., Halberda, J. & Santos, L. (2011). Preschoolers' Precision of the Approximate Number System Predicts Later School Mathematics Performance. *PLoS ONE*, 6(9), 1–8.

- Moor, A., Edwards, G., Halpin, D. & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28, 551–565.
- National Center on Response to Intervention. (2010). Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. Washington, DC. Zugriff am 26.07.2021. Online verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV (HAWIK-IV)* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004). *PISA 2003 - Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2005). *PISA 2003 - Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche*. Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (2018). Separation oder Inklusion - Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In Frank J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion* (Band 1, S. 245–269). Psychosozial-Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 468–483.
- Ramaa, S. & Gowramma, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8, 67–85.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)*. Hogrefe.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55.
- Schakib-Ekbatan, K. & Schöler, H. (1998). Florian, Tobias, Larissa, Andreas und Michael - Einzelfallanalysen. In H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen* (S. 223–250). Edition Schindele im Universitätsverlag Winter.
- Schmidt, S., Ennemoser M. & Krajewski, K. (2012). *DEMAT 9. Deutscher Mathematiktest für neunte Klassen*. Hogrefe.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe - Revision (WLLP-R)*. Hogrefe.
- Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(2), 58–64.
- 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.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention* (3. Aufl.). Guilford Press.
- Shinn, M., Walker, H. M. & Stoner, G. (2006). *Interventions for academic and behavior problems* (4. Aufl.). NASP.
- Sikora, S. (2020a). Diagnostik und Förderung im Mathematikunterricht - Grundlagen und Prinzipien. *Grundschulunterricht Mathematik*, 3, 4-8.

- Sikora, S. (2020b). Das Mathe-Navi. Ein Programm zur Förderung mathematischer Basiskompetenzen für die gesamte Grundschulzeit. *Grundschulunterricht Mathematik*, 3, 19–24.
- Sikora, S. & Hartke, B. (2020). Zur Konstruktion und Güte eines formativen Schulleistungstests für das Fach Mathematik in dritten Klassen. *Diagnostica*, 66(4), 223–234.
- Sikora, S. & Voß, S. (2017). Konzeption und Güte curriculumbasierter Messverfahren zur Erfassung der arithmetischen Leistungsentwicklung in den Klassenstufen 3 und 4. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 236–257.
- Sikora, S. & Voß, S. (2018). *Mathematikunterricht in der inklusiven Grundschule*. Kohlhammer.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2011). *Statistische Berichte. Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2010/2011*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/MVHeft_derivate_00000015/B113_2010_00.pdf
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2020). *Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2019/2020*. <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/B%20I%20Allgemeinbildende%20Schulen/B%20113/B113%202019%2000.pdf>
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Springer.
- Stern, E. (2003). Früh übt sich – Neuere Ergebnisse aus der LOGIK-Studie zum Lösen mathematischer Textaufgaben. In A. Fritz, G. Ricken & S. Schmidt (Hrsg.), *Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (S. 116–130). Beltz.
- Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr (DERET 3-4+)*. Hogrefe.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-Impaired Preschoolers. A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407–418.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis in intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504–532.
- Swanson, H. L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Hrsg.), *Contemporary special education research: Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (S. 1–30). Erlbaum.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. Guilford.
- Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42(5), 289–320.
- Tent, L., Witt, L., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (2011). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In I. Schnell, A. Sander & C. Federolf (Hrsg.), *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten* (S. 170–213). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 75–92). Waxmann.

- Tilly, W. D. (2008). The Evolution of School Psychology to Science-Based Practice: Problem Solving and the Three-Tiered Model. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best practices in school psychology V* (5. Aufl., S. 17–36). National Association of School Psychologists.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Venez, M., Zurbruggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-deutsch.pdf>
- Voß, S. & Blumenthal, Y. (2020). Assessing the Word Recognition Skills of German Elementary Students in Silent Reading - Psychometric Properties of an Item Pool to Generate Curriculum-Based Measurements. *Education Sciences*, 10(2), 35.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Marten, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response to Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahlau, K. (2020). Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung. Eine Darlegung am Beispiel der Rechtschreibung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 88–99.
- Voß, S., Daum, M., Furchner, R., Bauer, T., Hofmeister, J., Blumenthal, Y., Mahlau, K. & Hartke, B. (2019). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach acht Schulbesuchsjahren*. Universität Rostock.
- Voß, S., Hauer, A., 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*. Universität Rostock.
- 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*. Universität Rostock.
- Voß, S., Marten, K., Blumenthal, Y., 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* (überarbeitete Auflage Mai 2017). Universität Rostock.
- 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*. Universität Rostock.
- Walter, J. & Clausen-Suhr, K. (2018). *Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie (LDO). Ein computergestütztes Verfahren zur längsschnittlichen Erfassung orthographischer Kompetenzen für Zweit- und Drittklässler*. Hogrefe.
- Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R)*. Hogrefe.
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1* (5., revidierte Aufl.). Westermann.
- Weißhaupt, S., Peucker, S. & Wirtz, M. (2006). Diagnose mathematischen Vorwissens im Vorschulalter und Vorhersage von Rechenleistungen und Rechenschwierigkeiten in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 236–245.

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). Klinkhardt.

Anhänge

Anhang 1: 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 Lernfortschrittsmessung durchgeführt. Die Schülerdaten zu den Lernausgangslagen aller Schüler werden dokumentiert und sollen nach wissenschaftlichen Maßstäben ausgewertet werden. Diese Ergebnisse sind wiederum Ausgangspunkt für den weiteren pädagogischen Prozess sowie die Ressourcensteuerung. Hierzu ist es erforderlich, dass alle weiterführenden Schulen der Insel Rügen dieselben Testverfahren verwenden. Das Schulamt sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter unterbreiten unter Einbeziehung wissenschaftlichen Sachverständs im Schuljahr 2015/16 hierfür dem Ministerium einen Verfahrensvorschlag.

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

5 Förderunterricht (Förderung in den Förderebenen II und III)

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

Stellt sich bei den Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme am Förderunterricht (Förderebene II) nicht der erforderliche Lernfortschritt ein, erfolgt eine Förderplankonferenz unter Teilnahme des Sonderpädagogen im Rahmen einer Teamberatung. Gegenstand der Beratung sind die Lernentwicklung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers und bisher erfolgte Fördermaßnahmen, die Diskussion von Alternativen in der Förderung und ggf. die Teilnahme des Schülers am Förderunterricht des Sonderpädagogen (Förderebene III). Für die Schülerin bzw. den Schüler wird dann ein individueller Förderplan für die vernetzte pädagogische Arbeit in allen drei Förderebenen erstellt, der mindestens ein halbes Jahr gültig ist und bei Bedarf aktualisiert wird. In diesem Förderplan werden Ziele und Handlungserfordernisse der unterrichtsintegrierten und unterrichtsergänzenden Förderung beschrieben. Der Sonderpädagoge ist für die Durchführung des Förderunterrichts in der Förderebene III verantwortlich. Damit wird die sonderpädagogische Förderung in der weiterführenden Schule verankert. Der Förderunterricht der Förderebene III erfasst Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen in der kognitiven Entwicklung, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie dem Bereich Sprache. Spezifische Förderprogramme werden in der prozessorientierten förderdiagnostischen Arbeit eingesetzt.

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

6 Bewertung und Zensierung von Schülerleistungen

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

7 Qualifizierung der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte des Sekundarbereiches 1 bilden sich kontinuierlich für die Umsetzung der präventiven und inklusiven Schule fort. Dazu werden durch das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) im Schuljahr 2015/2016 Angebote für Lehrkräfte aller Klassenleitungen der Klassen 5, für

Fachlehrerinnen und Fachlehrer insbesondere in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch sowie für zuständige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angeboten. Das IQ M-V unterstützt die Arbeit in den Schulen durch Beratungs- und Unterstützungsangebote vor Ort durch eine gezielte Prozessbegleitung. Die Fortbildungs- und Unterstützungsangebote werden kontinuierlich und langfristig im Rahmen der geplanten landesweiten Fortbildungen für Regionale Schulen und Gesamtschulen fortgesetzt.

8 Ressourcen

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

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

- Grundzuweisung für Gemeinsamen Unterricht/Einzelunterricht etc.: 0,08,
 - flexible sonderpädagogische Reserve: 0,15,
 - regionale Versorgungsreserve des Staatlichen Schulamtes durch frei werdende Stellen: 0,1
- Unabhängig davon gelten die Regelungen des 3 der UntVersVO vom 16.04.2014.

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

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

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

Die Aufgaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind insbesondere folgende:

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

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

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

Stralsund, den 5. Juni 2015

Anhang 2: Fragebögen zur Einschätzung der Systematik der Förderung

Bitten tragen Sie hier die entsprechenden Informationen zu dem Schüler / der Schülerin ein, auf den/die sich Ihre Angaben zu den folgenden Fragen beziehen. Diese Informationen werden nach der Dateneingabe getrennt von den personenbezogenen Daten aufbewahrt.

Name: _____ Geschlecht: Mädchen Junge
Geburtsdatum: _____ Klasse ___ Schule _____

Hier abtrennen nach Dateneingabe durch den/ die Testleiterin



Fragebogen zu schulischen Rahmenbedingungen im Schuljahr 2018/19

(Auszufüllen durch die Klassenlehrerin/ den Klassenlehrer)

1. Angaben zum Schüler/ zur Schülerin (Code:)
von Testleiterin einzutragen

Die folgenden Fragen beziehen sich ausschließlich auf den/ die zuvor genannte/n Schüler/In.

Welcher Förderbedarf wurde bei dem Schüler/ der Schülerin förmlich festgestellt?

Hat der Schüler/ die Schülerin eine Klasse wiederholt? ja nein

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

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"/> monatlich	<input type="checkbox"/> vierteljährlich	<input type="checkbox"/> halbjährlich	
	<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 Schülers/ der Schülerin	<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	<input type="checkbox"/> nicht vorhanden

Welche Kriterien fließen in die Förderentscheidungen ein?		
<input type="checkbox"/> Aktueller Entwicklungsstand	<input type="checkbox"/> Bisheriger Entwicklungsverlauf	<input type="checkbox"/> Ergebnisse aktuell durchgeführter diagnostischer Verfahren
<input type="checkbox"/> Aktuelle Schwächen	<input type="checkbox"/> Aktuelle Stärken	<input type="checkbox"/> Erreichen bisheriger Förderziele
<input type="checkbox"/> Diagnosen und Maßnahmen weiterer therapeutisch arbeitender Personen	<input type="checkbox"/> Zeitliche Möglichkeit der Umsetzung von Maßnahmen	<input type="checkbox"/> Räumliche Möglichkeit der Umsetzung von Maßnahmen
<input type="checkbox"/> Andere Kriterien, und zwar: _____		

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?
Welche sonstigen Diagnostikverfahren nutzen Sie?

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 <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 Regelschullehrkraft	<input type="checkbox"/> 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 <u>regulären Unterricht</u> ?	
Nutzen Sie ein anderes Lehrwerk für den Schüler/die Schülerin?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesem Schüler/ dieser Schülerin ein?	
Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung dieses Schülers/ dieser Schülerin im Bereich Deutsch?	

3.2 Bereich Mathematik

Welches Lehrwerk nutzen Sie im Bereich Mathematik im <u>regulären Unterricht</u> ?	
Nutzen Sie ein anderes Lehrwerk für den Schüler/die Schülerin?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Falls ja, welches Lehrwerk setzen Sie bei diesem Schüler/ dieser Schülerin ein?	
Welches zusätzliche Material nutzen Sie zur Förderung dieses Schülers/ dieser Schülerin im Bereich Mathematik?	

4. Angaben zu weiteren Hilfen

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

5. Angaben zur Lernverlaufsdokumentation

Nutzen Sie im Bereich Deutsch (Lesen) regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe des Schülers/ der Schülerin zu dokumentieren?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? Wie oft und wann kommt es zum Einsatz?	
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
Weitere:	
Nutzen Sie im Bereich Deutsch (Rechtschreiben) regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe des Schülers/ der Schülerin zu dokumentieren?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? Wie oft und wann kommt es zum Einsatz?	
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
Weitere:	

Nutzen Sie im Bereich Mathematik regelmäßig Messverfahren, um die Leistungsverläufe des Schülers/ der Schülerin zu dokumentieren?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Falls ja, welches Verfahren setzen Sie ein? Wie oft und wann kommt es zum Einsatz?	
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
<input type="checkbox"/> mal im Schuljahr	Wann? _____
Weitere:	
Nutzen Sie zur Dokumentation der Leistungs- und Entwicklungsdaten des Schülers/ der Schülerin 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?	

6. Angaben zur Inanspruchnahme von Unterrichtsberatung

Haben Sie bereits die Möglichkeit des Besuchs einer Praxisbegleitung/Unterrichtsberatung 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 (18/19) bei der Schülerin/ dem Schüler Fördererfolge erzielt (sichtbar z.B. durch Entwicklungsverläufe oberhalb des Vorjahresniveaus)?		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Wie denken Sie, könnte Ihre Förderarbeit optimiert werden?		
<input type="checkbox"/> Verkleinerung der Klassen	<input type="checkbox"/> mehr Lehrerstellen	<input type="checkbox"/> mehr Sozial/-SonderpädagogInnen
<input type="checkbox"/> bedarfsgerechte Lehrmittelausstattung	<input type="checkbox"/> räumliche Ausstattung	<input type="checkbox"/> zeitweises Teamteaching bei sonderpädagogischem Förderbedarf
<input type="checkbox"/> zusätzliche Differenzierungsstunden für inklusiven Unterricht	<input type="checkbox"/> verbesserte Möglichkeit für individualisierenden Unterricht	<input type="checkbox"/> Verfügbarkeit differenzierter Lerndiagnosen
<input type="checkbox"/> Erstellung passgenauer Förderpläne	<input type="checkbox"/> mehr unterstützendes Fachpersonal (PsychologInnen, HeilpädagogInnen etc.)	<input type="checkbox"/> mehr Zusammenarbeit mit Eltern
<input type="checkbox"/> Anrechnung längerer Vorbereitungszeiten	<input type="checkbox"/> Anpassung der Lehrerausbildung/ Weiterbildung an Anforderungen des inklusiven Unterrichts	<input type="checkbox"/> Einsatz von individuellen Fördermaßnahmen
<input type="checkbox"/> Zusammenarbeit der Lehrerschaft	<input type="checkbox"/> Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen	
<input type="checkbox"/> Andere Kriterien, und zwar: _____		

8. Weitere Bemerkungen zum Schüler/ zur Schülerin

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)	zwingend: ≥70	10≤PR<25 keine deutliche IQ-Diskrepanz	10≤PR<25 keine deutliche IQ-Diskrepanz	10≤PR<25 keine deutliche IQ-Diskrepanz	Einzelfallentscheidung, bis zu zwei Klassenwiederholungen können vorkommen	<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 	Lernschwäche kann in einzelnen oder in allen drei genannten Bereichen auftreten	
Lernschwäche in schwerer Ausprägung (intensiver Präventionsbedarf, der innerhalb der pädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule in der Regel eine Kooperation mit Sonderpädagogen verlangt)	zwingend: ≥70	siehe Bemerkung	siehe Bemerkung	siehe Bemerkung	gegeben bei 0 bis 2 Klassenwiederholungen	siehe oben	<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≤PR<25 	

Kriterienübersicht Förderbedarfe bei Teilleistungsstörungen

Lern-Kriterienstörungen in Anchluss an die ICD-10	IQ	Leseleistung	Rechtschreibleistung	Rechenleistung	Klassenwiederholung	Ausschluss von:	weitere Bemerkungen
Leserechtschreibstörung (LRS)	<p><u>Zwingend:</u> ≥ 70</p>	<p><u>Zwingend:</u> PR < 16 und Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte oder PR < 16 ohne Diskrepanz zum IQ von 12 bis 15 T-Wert-Punkten, dann jedoch erst LRS bei einer kritischen Diskrepanz zum IQ von 12-15 T-Wertpunkten bei der Rechtschreibleistung</p>	<p><u>Kann bzw. hochwahrscheinlich</u> PR < 16 sowie Diskrepanz zum IQ: 12-15 T-Wertpunkte (letzteres nicht zwingend bei erfülltem Diskrepanzkriterium beim Lesen), erfülltes Diskrepanzkriterium bei der Rechtschreibung <u>zwingend für die Diagnose</u> LRS bei PR < 16 beim Lesen ohne erfülltem Diskrepanzkriterium)</p>	<p>Schwache Rechenleistungen bzw. Komorbidität möglich; bei ebenfalls erfülltem Diskrepanzkriterium im Bereich Rechnen liegt eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten vor (s. u.)</p>	<p>i.d.R. nicht</p>	<p>➤ 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</p>	<p><i>Erscheinungsbild berücksichtigen:</i> Fehler beim Vorlesen (Ersetzen, Verdrehungen, Hinzufügen von Worten und Wortteilen), niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten und Ungenauigkeiten; Defizite im Leseverständnis <i>Vorgeschichte berücksichtigen:</i> meist Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens <i>Komorbiditäten berücksichtigen:</i> emotionale Störungen</p>

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

Kriterienübersicht Förderbedarfe im Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung (ese)

Kriterien Förderbedarf emotionale soziale Entwicklung	IQ	Lese-, Recht- schreib-, Rechen- leistungen	Klassen- wieder- holung	Kriterien zur Stellung einer Diagnose	Diagnostische Abgrenzung zu weiteren ese-Diagnosen	Empfehlungen
Unangemessene Erwartungen oder Wahrnehmungs- fehler der Lehrpersonen (Pseudover- haltensauffällig- keiten)	≥70	Aus- schluss von SFB L und gegebenen- falls Berück- sichtigung von Lern- störungen im Gesamt- bild	in der Regel nicht	<ul style="list-style-type: none"> ➤ es liegt ein Förderplan über einen Zeitraum von 6 Monaten vor ➤ die Auffälligkeiten treten nur bei einer Lehrkraft auf ➤ es finden sich keine oder nur geringe Disziplinschwierigkeiten oder Auffälligkeiten in weiteren sozialen Kontexten wie Familie oder zum Beispiel Hort ➤ die Berichte beziehungsweise Beurteilungen der Lehrkraft über Auffälligkeiten werden in Gesprächen oder standardisierten Befragungen durch verschiedene Quellen (Schüler beziehungsweise Schülerin, Lehrkräfte, Eltern, weitere Erziehungspersonen) <i>nicht</i> bestätigt ➤ die Berichte der Lehrkraft über Auffälligkeiten werden bei Verhaltensbeobachtungen <i>nicht</i> bestätigt 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disziplinschwierigkeiten oder vereinzelte situativ bedingte Auffälligkeiten (siehe unten) ➤ zeitlich befristeter pädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale soziale Entwicklung (siehe unten) ➤ hyperkinetische Störung ➤ Störung des Sozialverhaltens ➤ emotionale Störungen (zum Beispiel Ängste) ➤ Störung sozialer Funktionen ➤ andere Verhaltens- oder emotionale Störung (zum Beispiel nichtorganische Enuresis) 	Die betreffende Lehrkraft sollte pädagogisch-psychologisch beraten werden (zum Beispiel durch eine Schulpsychologin beziehungsweise einen Schulpsychologen oder eine an der Schule arbeitende Beratungslehrerin beziehungsweise einen Beratungslehrer).

<p>Disziplinschwierigkeiten oder vereinzelte situativ bedingte Auffälligkeiten</p>	<p>≥70</p>	<p>Ausschluss von SFB L und gegebenenfalls Berücksichtigung von Lernstörungen im Gesamtbild</p>	<p>in der Regel nicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ es liegt ein Förderplan über einen Zeitraum von 6 Monaten vor ➤ die Disziplinschwierigkeiten oder Auffälligkeiten treten nur bei einer Lehrkraft oder in vereinzelten Situationen auf ➤ es finden sich keine oder nur geringe Disziplinschwierigkeiten oder Auffälligkeiten in weiteren sozialen Kontexten wie Familie oder zum Beispiel Hort ➤ die Berichte der Lehrkraft über Disziplinschwierigkeiten oder situative Auffälligkeiten werden in Gesprächen durch verschiedene Quellen (Schüler beziehungsweise Schülerin, Lehrkräfte, Eltern, weitere Erziehungspersonen) bestätigt ➤ die Berichte der Lehrkraft über Disziplinschwierigkeiten oder situative Auffälligkeiten werden bei Verhaltensbeobachtungen bestätigt 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unangemessene Erwartung oder Wahrnehmungsfehler der Lehrpersonen (Pseudoverhaltensauffälligkeiten) (siehe oben) ➤ zeitlich befristeter pädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale soziale Entwicklung (siehe unten) ➤ hyperkinetische Störung ➤ Störung des Sozialverhaltens ➤ Emotionale Störung (zum Beispiel Ängste) ➤ Störung sozialer Funktionen ➤ andere Verhaltens- oder emotionale Störung (zum Beispiel nichtorganische Enuresis) 	<p>Die betreffende Lehrkraft sollte pädagogisch-psychologisch beraten werden (zum Beispiel durch eine Schulpsychologin beziehungsweise einen Schulpsychologen oder eine an der Schule arbeitende Beratungslehrerin beziehungsweise einen Beratungslehrer) und Fortbildungen zu Fragen der Klassenführung und der Bewältigung schwieriger Erziehungssituationen besuchen.</p>
--	------------	---	---------------------------	--	--	--

<p>Zeitlich befristeter oder im Umfang begrenzter pädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale soziale Entwicklung (leichter Präventionsbedarf esE)</p>	<p>≥70</p>	<p>Ausschluss von SFB L und gegebenenfalls Berücksichtigung von Lernstörungen im Gesamtbild</p>	<p>in der Regel nicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ es liegt ein pädagogischer Förderplan über einen Zeitraum von 6 Monaten vor ➤ die Auffälligkeiten treten bei mehreren Lehrkräften ➤ es finden sich Auffälligkeiten in weiteren sozialen Kontexten wie Familie oder zum Beispiel Hort ➤ die Berichte der Lehrkraft werden in Gesprächen oder standardisierten Befragungen durch verschiedene Quellen (Schüler beziehungsweise Schülerin, Lehrkräfte, Eltern, weitere Erziehungspersonen) bestätigt ➤ die Berichte der Lehrkräfte werden bei Verhaltensbeobachtungen bestätigt ➤ einer der aufgeführten Störungsbereiche ist in einer eher milden Form betroffen: <ul style="list-style-type: none"> ○ hyperkinetischen Störungen ○ Störungen des Sozialverhaltens ○ Emotionalen Störungen (zum Beispiel Ängste) ○ Störungen sozialer Funktionen ○ anderen Verhaltens- oder emotionale Störungen (zum Beispiel nichtorganische Enuresis) <p>(das heißt, es liegen entsprechende Befunde auf der Basis einschlägiger diagnostischer Verfahren vor: SDQ, TRF, CBCL, AFS, ... vor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unangemessene Erwartungen oder Wahrnehmungsfehler der Lehrpersonen (Pseudoverhaltensauffälligkeiten) (siehe oben) ➤ Disziplinschwierigkeiten und situativ bedingte Auffälligkeiten (siehe oben) ➤ extreme Formen und Komorbiditäten der folgenden Störungen: <ul style="list-style-type: none"> ○ hyperkinetische Störungen ○ Störungen des Sozialverhaltens ○ Emotionalen Störungen (zum Beispiel Ängste) ○ Störungen sozialer Funktionen ○ anderen Verhaltens- oder emotionale Störungen (zum Beispiel nichtorganische Enuresis) 	<p>Die Lehrkraft der Schülerin oder des Schülers sollte pädagogisch-psychologisch beraten werden (zum Beispiel durch eine Schulpsychologin beziehungsweise einen Schulpsychologen oder eine an der Schule arbeitende Beratungslehrerin beziehungsweise einen Beratungslehrer). Fortbildungen zu Fragen der unterrichtsintegrierten Förderung bei der entsprechenden Auffälligkeit sollten besucht werden, die Kooperation mit den Eltern und gegebenenfalls deren psychologischen Beratung sollte gesucht werden.</p>
---	------------	---	---------------------------	---	--	---

Anhang 4: 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

Anhang 5: Fragenbogen zur Einstellung gegenüber der inklusiven Beschulung sowie der installierten Förderstrukturen



Universität Rostock
Traditio et Innovatio

Universität Rostock
Sonderpädagogische Forschungsprojekte

Dr. Stefan Voß
EFB_MZP11

Kontrastmodus aktivieren

1

2

1.1 Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu? weiblich männlich divers

1.2 Welcher Altersgruppe können Sie sich zuordnen? < 25 Jahre 25-30 Jahre 31-35 Jahre 36-40 Jahre 41-45 Jahre
 46-50 Jahre 51-55 Jahre 56-60 Jahre > 60 Jahre

1.3 Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrkraft? < 5 Jahre 5-10 Jahre 11-15 Jahre 16-20 Jahre > 20 Jahre

1.4 In welcher Region arbeiten Sie als Lehrkraft? Rügen Stralsund

1.5 Wie zufrieden sind Sie mit den Förderstrukturen an Ihrer Schule? Mit anderen Worten: Sind Sie der Auffassung, dass mit den Gegebenheiten an Ihrer Schule ein hinreichendes Unterstützungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Auffälligkeiten gegeben ist? Ich stimme zu Ich stimme nicht zu

1.6 Was ist positiv in Hinblick auf die Förderstrukturen an Ihrer Schule zu benennen?

1.7 Was ist negativ in Hinblick auf die Förderstrukturen an Ihrer Schule zu benennen?

<< Zurück

Weiter >>

Kontrastmodus aktivieren

1 2

Bitte bewerten Sie abschließend die folgenden Aussagen!

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
2.1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

<< Zurück

Absenden

Anhang 6: Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

Frage	N	MW	SD
Wie zufrieden sind Sie mit den Förderstrukturen an Ihrer Schule?	84	3.19*	1.19
Gemeinsamer (bzw. Integrativer) Unterricht ist sinnvoll.	85	2.36**	0.88
Integrativer Unterricht gibt förderbedürftigen Schüler*innen eine faire Chance, sich an der Regelschule zu behaupten.	85	2.47**	0.80
Förderbedürftige Schüler*innen können in einer integrativen Klasse nicht adäquat gefördert werden.	85	2.07**	0.85
Förderung in integrativen Klassen an Regelschulen kann die Fördermöglichkeiten an Förderschulen nicht ersetzen.	83	1.60**	0.78
Integrativer Unterricht an allgemeinen Schulen muss durch Sonderpädagog*innen betreut werden.	85	1.21**	0.51
Ich traue es mir zu, förderbedürftige Schüler*innen zu unterrichten.	84	2.26**	0.97
Ich möchte keine förderbedürftigen Schüler*innen unterrichten.	85	3.01**	1.03
RSLK sollten keine Schüler*innen unterrichten müssen, die in einem besonderen Maße förderbedürftig sind.	85	2.25**	0.99
Förderschulen können durch integrative Klassen an Regelschulen ersetzt werden.	85	3.26**	0.80
Förderschulen sind zwingend notwendig.	83	1.70**	0.85
Aufgrund der größeren Heterogenität einer integrativen Klasse besteht die Gefahr, dass begabte Schüler nicht mehr gefördert werden, da die weniger begabten die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft beanspruchen.	85	1.51**	0.75

Erläuterungen: * 1 – „stimme zu“ bis 5 – „stimme nicht zu“; **1 - "trifft zu" bis 4 - "trifft nicht zu".