

Bericht aus der Forschungsgruppe Ki.SSES-WEGE

Christian W. Glück, Markus Spreer, Anja Theisel

Bildungswege von Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf im Rückblick (Forschungsbericht)

Educational pathways of students with SLCN – a retrospective study (study report)

Zitiervorschlag:

Glück, C. W., Spreer, M., & Theisel, A. K. (2022). *Bildungswege von Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf im Rückblick (Forschungsbericht)*. Retrieved from Forschungsgruppe Ki.SSES-WEGE website: www.ki-sses.de/publikationen

Inhalt

- 1 Zusammenfassung
- 2 Einführung
- 3 Fragestellungen
- 4 Methode
 - 4.1 Stichprobe
 - 4.2 Untersuchungsinstrumente
- 5 Ergebnisse
 - 5.1 Bildungswege
 - 5.2 Einschätzung der sprachlichen und schulischen Leistungen
 - 5.3 Selbsteinschätzung kommunikativer Leistungen der Jugendlichen
 - 5.4 Schulnoten
 - 5.5 Soziale Integration und Schulfähigkeit
 - 5.6 Einschätzung der Eltern zur kommunikativen Partizipation
 - 5.7 Elterneinschätzung der Zufriedenheit mit der Beschulung

- 5.8 Ausblick auf berufliche oder weitere Bildung
- 6 Diskussion
 - 6.1 Limitationen der Studie
 - 6.2 Diskussion der Fragestellungen
- 7 Fazit
- 8 Literatur
- 9 Anhang
 - 9.1 Elternfragebogen: [LINK](#)
 - 9.2 Schüler:innen-Fragebogen: [LINK](#)

1 Zusammenfassung

Der Beitrag wiederholt die in Theisel, Glück & Spreer (2021) vorgestellten Analysen mit einer erweiterten Stichprobe. Insgesamt 30 Schülerinnen und Schüler (SuS), die zu Schulbeginn sonderpädagogischen Förderbedarf (SF) aufwiesen, wurden in der Klassenstufe 9 kontaktiert. Mit je einem Fragebogen wurden von den SuS und deren Eltern der Bildungsweg sowie Einschätzungen der Unterstützung, der sprachlichen und schulischen Leistungen und der sozialen Integration und kommunikativen Partizipation erfasst.

Die Analysen zeigen, dass die meisten der SuS eine nur vorübergehende Beschulung an einem Sonderpädagogischen Beratungs- und Bildungszentrum (SBBZ) erhalten. Die erreichten bzw. angestrebten Schulabschlüsse legen relativ erfolgreiche Schulkarrieren nahe. Allerdings zeigen sich sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung häufig auch persistierende sprachliche Probleme (mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Textverstehen, Grammatik) als auch sprachbezogene, schulische Leistungsschwierigkeiten (Rechtschreibung, Fremdsprache Englisch). Für einige SuS bleiben soziale Integration und kommunikative Partizipation große Herausforderungen.

2 Einführung

Kinder und Jugendliche mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf weisen häufig Sprachentwicklungsstörungen auf mit den damit verbundenen Schwierigkeiten beim Verstehen und in der Produktion von Laut- und Schriftsprache. Sie tragen ein erhöhtes Risiko für Schulleistungsschwierigkeiten und Probleme in der sozialen Integration und zeigen häufig Einschränkungen in der kommunikativen Partizipation.

Der Beitrag bezieht sich auf die Studie Theisel, Glück & Spreer (2021). Dort wurden für eine Stichprobe von 21 Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (SF-S) am Ende ihrer Schulzeit 2020 die Analysen von Fragebogen-Daten (Schüler:innen und Eltern) zu ihren Bildungswegen, zur Leistungsentwicklung und zur sozialen Integration vorgestellt. Nachdem weitere SuS im Jahr 2021 den Schulabschluss erreichten, konnte die Stichprobe nun auf insgesamt 30 Jugendliche erweitert werden.

Die Fragestellungen und Methoden folgenden Angaben aus Theisel et al. (2021). Die Ergebnisdarstellung und Diskussion beruhen auf der erweiterten Stichprobe.

3 Fragestellungen

In der Studie Theisel et al. (2021) wurde folgenden Fragen nachgegangen, die auch für diese Auswertung führend sind:

1. Welche Bildungswege durchlaufen die SuS und welche Bildungsabschlüsse erreichen sie?
2. Wie lange besteht Anspruch auf Unterstützungsbedarf/sonderpädagogisches Bildungsangebot im Verlauf der Beschulung?
3. Wie schätzen die SuS ihre sprachlichen Kompetenzen und Schulleistungen im Vergleich zu ihren Eltern und Lehrkräften (Noten) am Ende der Schulzeit ein?
4. Welche Schuleinstellung haben die SuS am Ende der Schulzeit und wie schätzen die SuS ihr akademisches Selbstkonzept und ihre soziale Integration ein?
5. Wie bewerten die Eltern die Beschulung an den unterschiedlichen Beschulungsorten ihrer Kinder vor dem Hintergrund des sonderpädagogischen Bildungsanspruchs?
6. Welche weiteren schulischen und beruflichen Bildungswege gehen die SuS?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Grundlage für die Analysen in diesem Beitrag bilden die Daten aus einer Längsschnittstudie mit Kindern bzw. Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (SF-S) von der Einschulung bis zum Schulabschluss. Der SF-S lag bei allen Probanden in der ersten Klasse vor und wurde zuerkannt, da sie zu diesem Zeitpunkt nicht altersgemäße, expressive und/oder rezepive Sprachleistungen aufwiesen. Der SF-S wird nach einer ausführlichen sonderpädagogischen Diagnostik dann zuerkannt, wenn in der Gesamtbewertung der Fähigkeiten jener Kinder und der Ressourcen des Umfeldes nur durch die Unterstützung mit einem sonderpädagogischen Bildungsangebot davon auszugehen ist, dass das Bildungsziel des Grundschullehrplans zu erreichen ist. Dies kann auch auf Kinder mit milden kognitiven Defiziten zutreffen. Ein großer Teil der SuS verliert diesen SF-S im Verlaufe der Schulzeit.

In der Studie Ki.SSES-Proluba (BMBF-Förderkennzeichen 01JC1102A/B) wurden in den Einschulungsjahrgängen 2010 und 2011 im Sinne einer Vollerhebung in 14 (von 51 Sonderpädagogischen Beratungs- und Bildungszentren (SBBZ) in Baden-Württemberg 278 Kinder mit SF-S zu Beginn der ersten Klasse (T1) rekrutiert. Für 89 dieser SuS konnte im Rahmen der Studie Ki.SSES-Wege (Theisel, Glück, & Spreer, 2018) eine Nacherhebung am Ende der Grundschulzeit (4. Klasse – T4) vorgenommen werden. Das Ende der regulären Schulzeit erreichten die SuS 2020 und 2021. Zu diesem Zeitpunkt T5 absolvierten die SuS die 8. (bei Klassenwiederholungen), die 9. oder 10. Klasse. Alle Eltern und SuS, die zu T4 ihr diesbezügliches Einverständnis erteilt hatten, wurden kontaktiert. Die Fragebögen wurden mit freiem Rückumschlag postalisch versendet. Die Befragung der Jugendlichen und Eltern erfolgte getrennt über separate Bögen, die auch in separat verschließbaren Umschlägen im Rückumschlag versendet wurden. Insgesamt wurden 92 Familien angeschrieben, davon konnten 12 Briefe nicht zugestellt werden. Insgesamt kamen von 30 der angeschriebenen Familien ausgefüllte Fragebögen zurück, was einem Rücklauf von 32,6 % entspricht. 80 % der Jugendlichen in der vorliegenden Stichprobe sind männlich, 20 % weiblich. Ein Studienteilnehmer ist nicht monolingual aufgewachsen.

4.2 Untersuchungsinstrumente

Während zu den Erhebungszeitpunkten T1 und T4 neben verschiedenen Fragebögen, die sich an die SuS selbst, an die Eltern und Lehrkräfte richteten, auch verschiedene Leistungstests durchgeführt werden konnten, konnten aus untersuchungspraktischen Gründen in pandemischen Zeiten zu T5 nur Fragebögen an die SuS und die Eltern gerichtet werden. Für eine Teilgruppe konnten im Videochat Interviews realisiert werden, die an anderer Stelle ausgewertet werden (Spreer, Theisel & Glück eingereicht).

Der zweiseitige [Fragebogen für die Jugendlichen](#) enthielt folgende Aspekte und ist dem Anhang zu entnehmen:

- Einschätzung (schrift-)sprachlicher und rechnerischer Fähigkeiten (10 Items)
- Angestrebter Schulabschluss (1 Item)
- Schulnoten für Deutsch, Mathematik und Englisch
- Einschätzung der sozialen Integration (4 Items), der Schuleinstellung (4 Items), des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit (4 Items)
- Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen (15 Items)
- Einflussfaktoren für den Berufswunsch (1 Item)
- Berufswunsch (1 Item)

Für die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Jugendlichen wurde auf Items aus dem FEES zurückgegriffen, einen Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen. Dieser Fragebogen liegt in zwei Versionen vor: für die erste und zweite Klasse (FEES 1-2; Rauer & Schuck, 2004) und für die dritte und vierte Klasse (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003). Beide Versionen bestehen aus sieben Skalen, die drei übergeordneten Dimensionen ‚Sozialklima‘, ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ und ‚Schul- und Lernklima‘ zugeordnet sind. Für die Befragung der SuS am Ende der Schulzeit wurde auf Items aus der Skala zur sozialen Integration (Gefühl der Akzeptanz und des Angenommenseins durch Mitschülerinnen und Mitschüler), zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit (Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und des Sich-Gewachsen-Fühlens der Anforderungen) sowie zur Schuleinstellung (Wohlbefinden in der Schule) zurückgegriffen.

Der vierseitige [Elternfragebogen](#) enthielt Fragen zu folgenden Aspekten und kann im Anhang eingesehen werden. Für die Items zur Einschätzung der Fähigkeiten und der Teilhabe wurden Items aus dem Jugendlichen-Fragebogen adaptiert.

- Beschulung (klassenstufenweise)
- Angestrebter Schulabschluss (2 Items)
- Gründe für Schulwahl (2 Items)
- Zusätzliche außerschulische Unterstützungsmaßnahmen/Therapie (7 Items)
- Einschätzung (schrift-) sprachlicher und rechnerischer Fähigkeiten (10 Items)
- Erfahrungen mit der Beschulung (getrennt nach Schulform/Stufe) (26 Items)
- Einschätzung der sozialen Teilhabe des Kindes (13 Items)
- Aktuelle (schrift-)sprachliche Beeinträchtigungen (1 Item)
- Einstieg in den Beruf (1 Item)

5 Ergebnisse

5.1 Bildungswege

Hier wird untersucht, in welcher Schulform die SuS in welchen Klassenstufen beschult wurden und in welchen Schuljahren ein SF-S vorlag. Dabei wechseln einzelne SuS die Schulformen oder/ und wiederholen einzelne Schuljahre (vgl. Tabelle 1). Die Auswertung wird auf den Ausgangspunkt Klasse 1 und die darauf folgenden neun Schulbesuchsjahre bezogen unabhängig vom Erhebungsjahr.

Tabelle 1: Entwicklung der Beschulung (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum SBBZ; Grund-/Haupt-/Realschule = Regelschule) und des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SF) über neun Schuljahre hinweg

Schulbesuchsjahre	Klassenstufe	N	SBBZ Sprache	SBBZ Sprache Anteil %	anderes SBBZ*	Regelschule	SuS mit SF	SuS mit SF Anteil %
1	Kl. 1	30	25	83,3 %	0	5	30	100,0 %
2	Kl. 2	30	24	80,0 %	1	5	30	100,0 %
3	Kl. 2	4	17	56,7 %	2	11	21	70,0 %
	Kl. 3	26						
4	Kl. 3	6	14	46,7 %	2	14	18	60,0 %
	Kl. 4	24						
5	Kl. 4	7	8	26,7 %	1	21	13	43,3 %
	Kl. 5	23						
6	Kl. 5	7	7	23,3 %	2	21	12	40,0 %
	Kl. 6	23						
7	Kl. 6	8	4	13,3 %	2	24	9	30,0 %
	Kl. 7	22						
8	Kl. 7	9	3	10,0 %	2	25	8	26,7 %
	Kl. 8	21						
9	Kl. 8	11	2	6,7 %	2	26	7	23,3 %
	Kl. 9	19						
10	Kl. 9	9	2	6,7 %	2	21	6	20,0 %
	Kl. 10	12						
	Beruf. Bildung	4						
	k.A.	5						

* jeweils ein Schüler SBBZ Lernen und Sehen (hier Rückschulversuch in Kl. 5 nach Halbjahr abgebrochen)

Während in Klasse 1 noch alle 30 SuS aus der hier gewonnenen Stichprobe einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und 25 von ihnen ein SBBZ Sprache besuchen, ändert sich dies vor allem nach dem Ende der Eingangsstufe in der Grundschule und beim Übergang in die Sekundarstufe (vgl. Tabelle 2, in der Klassenstufen-Wiederholungen nicht erkennbar sind). Nur zwei SuS besuchen durchgängig ein SBBZ Sprache und nur sechs SuS weisen auch am Ende der Schulzeit noch einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. In beiden Angaben enthalten sind zwei SuS, deren SF-Sprache im Verlaufe der Grundschule durch einen anderen primären Förderbedarf (Lernen, Sehen) abgelöst wird und die von der Regelschule in SBBZ mit den genannten Förderschwerpunkten wechseln.

Tabelle 2: Beschulung an der Regelschule und am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) und Vorliegen sonderpädagogischen Förderbedarfs (SF) nach Stufen

	Beschulung			Vorliegen SF	
	Regelschule	SBBZ		Anzahl	Anteil
	Anzahl	Anzahl	Anteil		
zur Einschulung	5	25	83,3 %	30	100,0 %
bis einschl. Kl. 2	21	9	30,0 %	12	40,0 %
bis einschl. Kl. 4	22	8	26,7 %	6	20,0 %
bis in die Sekundarstufe I	26	4	13,3 %	6	20,0 %
bis zum Ende der Sekundarstufe	26	4*	13,3 %	6*	20,0 %

* davon zwei SuS, die in der GS von der Regelschule an andere SBBZ (Lernen, Sehen) wechseln

Zwei SuS der Stichprobe besuchen mindestens bis zur 9. Klasse ein SBBZ Sprache, zwei weitere SuS behalten den SF-S ebenfalls bis zum Ende der Schulzeit, davon hatte eine Schülerin ihre Schulzeit in einem integrativen Setting an der Regel-Grundschule begonnen.

Am SBBZ-Sprache wiederholten sechs SuS eine Klassenstufe, die Hälfte davon wiederholten die zweite Klasse. Zwei weitere SuS am SBBZ wiederholten beim Übergang in die Regelschule und bei Überwindung des Förderbedarfs die Klassenstufe. Zwei weitere SuS wiederholten im Verlaufe der Sekundarstufe der Regelschule eine Klassenstufe.

5.2 Einschätzung der sprachlichen und schulischen Leistungen

Zum Ende der Schulzeit werden von den Eltern und Jugendlichen Einschätzungen in etlichen sprachlichen und sprachbasierten Leistungen im positiven Bereich („stimmt ziemlich“) vorgenommen. Das trifft mehrheitlich für Wortschatz, Aussprache, mündlichen Ausdruck, Erzählen, Merkfähigkeit, Lesen und Rechnen zu. Mittlere Einschätzungswerte im negativen Bereich („stimmt kaum“) sind für Grammatik, Rechtschreiben und Aufsätze schreiben zu verzeichnen. Im Vergleich der Einschätzung der Leistungen untereinander zeigen sich signifikante Unterschiede. So weist der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für verbundene Stichproben in der Elterneinschätzung (vgl. Abbildung 1) die Grammatik im Vergleich zur Aussprache ($Z = -3,051$, $p = ,002$) als signifikant schwächer aus und wiederum die Rechtschreib-Leistung ($Z = -2,854$, $p = ,004$) und den schriftlichen Ausdruck in Aufsätzen ($Z = -2,969$, $p = ,007$) als signifikant schwächer als die Grammatik-Leistung aus.

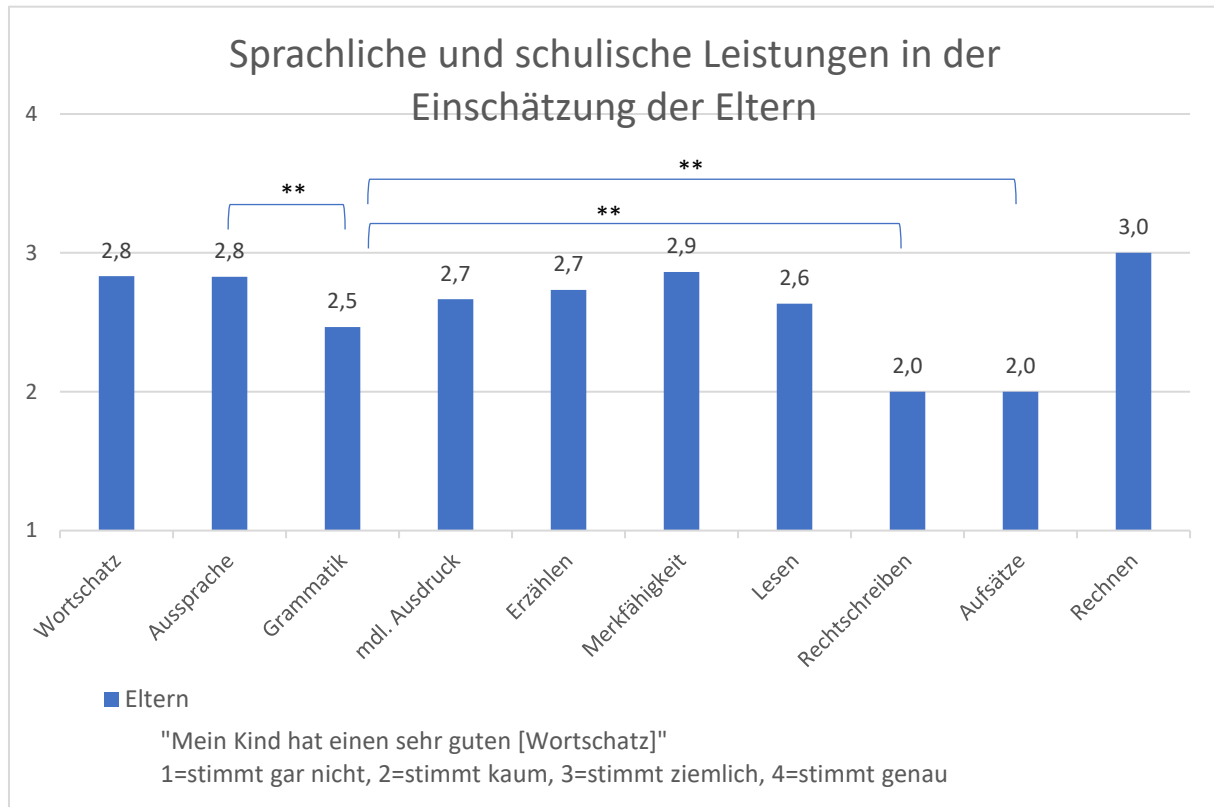


Abbildung 1: Sprachliche und schulische Leistungen in der Einschätzung der Eltern (Mittelwerte; ** entspricht $p < ,010$ im Wilcoxon Vorzeichen Rang Test)

Fast immer liegen die mittleren Werte der Eltern etwas unter¹ denen der SuS, weichen häufig aber nur um einen Zehntelpunkt ab. Ausnahmen hierzu sind: Grammatik, Lesen, Rechtschreiben, Aufsätze schreiben. Bei diesen Leistungen schätzen sich die Jugendlichen selbst mindestens zwei bis vier Zehntelpunkte besser ein als die Eltern sie einschätzen.

Betrachtet man die Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der Eltern und der der Jugendlichen, so fällt auf, dass signifikante Korrelationen nach Spearman mit starkem Effekt ausschließlich für jene abgefragten Leistungsbereiche bestehen, für die auch konkretes, schulisches Feedback in Form von Noten vorliegen (Rechtschreibung $r = .882$, Aufsätze schreiben $r = .598$, Rechnen $r = .749$). Die Ausnahme stellt hier Lesen dar, für das kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden konnte. Ebenso bestehen meist keine signifikanten Zusammenhänge bei den üblicherweise nicht durch Schulnoten beschriebenen Bereichen: Wortschatz, Aussprache, Grammatik, mündlicher Ausdruck. Nur bei Erzählen ($r = .586$) und Merkfähigkeit ($r = .493$) bestehen signifikante Übereinstimmungen der Einschätzung von Eltern und Jugendlichen.

¹ Gegenüber dem Referenzbeitrag Theisel et al. (2021) werden hier die Einschätzwerte invertiert ausgegeben.

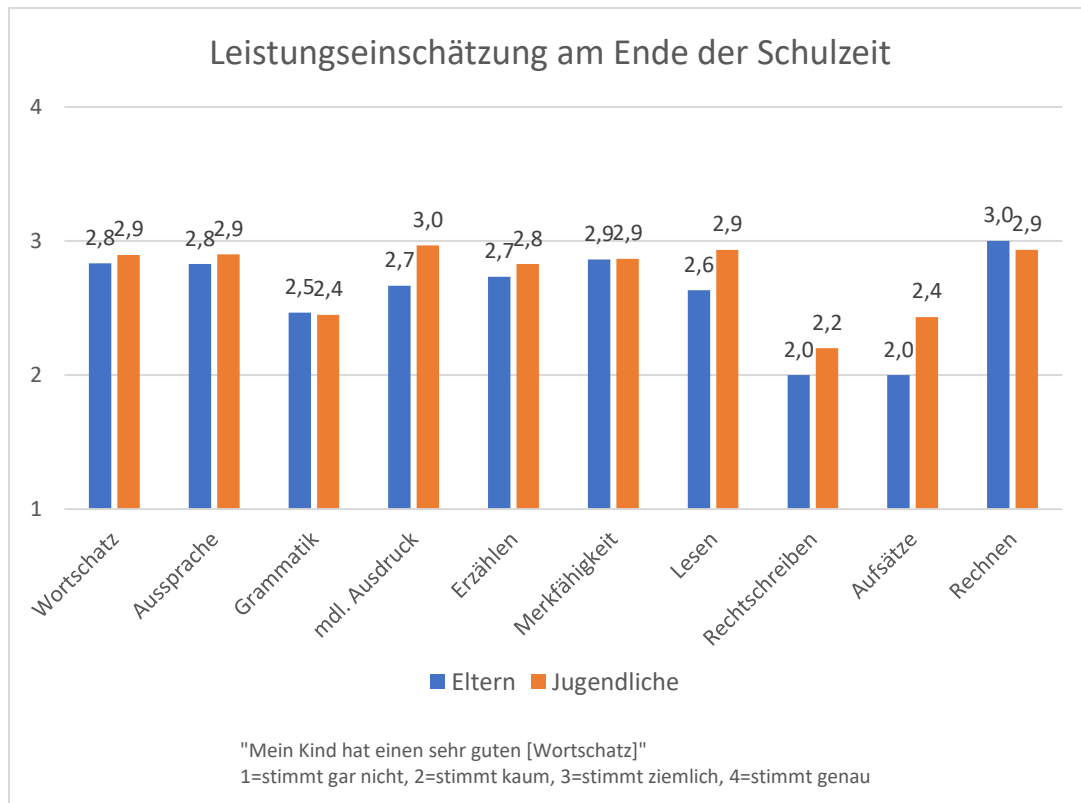


Abbildung 2: Sprachliche und schulische Leistungen in der Einschätzung der Eltern und Jugendlichen im Vergleich (Mittelwerte)

Wird die Gesamtgruppe von N = 30 aufgeteilt im Hinblick auf die Dauer des SF-S, so ergeben sich vier Untergruppen (vgl. Tabelle 2):

- SuS, denen nur in der Eingangsstufe bis Klasse 2 ein SF-S zugesprochen worden ist (N = 12),
- SuS, die den SF-S bis zum Ende der Grundschulzeit Klasse 4 hatten (N = 6),
- SuS, die den SF-S teilweise auch in der Sekundarstufe bis zur 6. Klasse hatten (N = 6)
- SuS, wo der SF-S durchgehend bis fast zum Schulabschluss vorlag (N = 6)

Da für die Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs neben der Einschätzung der Lehrkräfte (für die nur zu früheren Zeitpunkten Daten vorliegen) auch die der Eltern wesentlich ist, werden deren Einschätzungen hier primär wiedergegeben und bei den Jugendlichen-Einschätzungen nur wesentliche Abweichungen markiert. Deutlich wird, dass sich offensichtlich die Einschätzungen und Selektionskriterien für die Zuweisung des SF-S über die Schulzeit hinweg verschieben. Generell schätzen die Eltern, deren Kinder den SF-S bis in die Sekundarstufe hinein bis zur 6. Klasse behalten haben, die Leistungen am Ende der Schulzeit am schwächsten ein, während die Eltern, deren Kinder den SF-S nur in der Eingangsstufe bis Klasse 2 hatten, die jetzigen Leistungen relativ am besten einschätzen. Für diese beiden Gruppen zeigen sich im Mann-Whitney U-Test asymptotisch signifikante Unterschiede bei den Einschätzungen zur Grammatik (U = 15.000, p = .023), zum mündlichen Ausdruck (U = 13.000, p = .021), zum schriftlichen Ausdruck (U = 12.000, p = .026), zum Lesen (U = 5.000, p = .002) sowie zur Rechtschreibung (U = 5.000, p = .002).

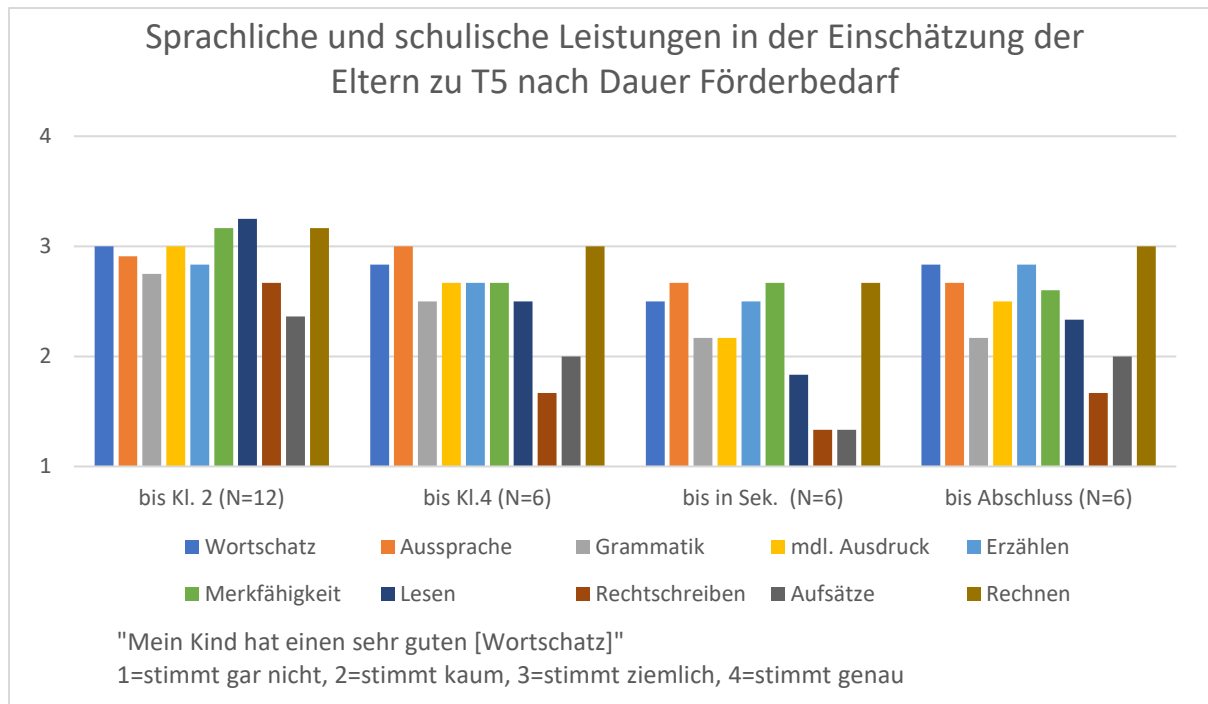


Abbildung 3: Leistungseinschätzung der Eltern in Gruppen je nach Dauer des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Mittelwerte)

5.3 Selbsteinschätzung kommunikativer Leistungen der Jugendlichen

Jenseits der schulischen Leistungen und sprachlichen Fähigkeiten wurden die Jugendlichen auch gebeten, Einschätzungen zu ihren kommunikativen Fähigkeiten vorzunehmen. Die Fragen umfassen einerseits komplexe sprachliche und pragmatische Fähigkeiten (sich ausdrücken, erklären, Textverständnis, zuhören), die Nutzung von Kommunikationsmitteln in Abhängigkeit von der sprachlichen Modalität (Text-, Sprachnachrichten) sowie kommunikative Anforderungssituationen (viel sprechen, Fremde ansprechen) und ggf. den Umgang mit der Beeinträchtigung (generelle Einschätzung eigener Sprachprobleme, Reaktion auf von anderen erkannte Laut-/Schriftsprach-Probleme, ggf. benötigte Unterstützung in der (zukünftigen) Berufsschule).

Die Einschätzungen fallen überwiegend positiv bewertet aus. Aus der mittleren Antwortneigung (66-56% positiver Einschätzungen) fallen zwei Items heraus: „Ich kann aufmerksam zuhören“ wird sogar von ca. 83% positiv („stimmt“ und „stimmt ziemlich“) eingeschätzt. Demgegenüber fällt die Bewertung von „Ich spreche von mir aus andere/fremde Leute an“ mit 77% negativer Einschätzungen als stark belastet auf. Erfreulicherweise geben nur 20% an, ungern Textnachrichten zu empfangen und immerhin 73% der Befragten geben an, dass es sie nicht oder kaum stört, wenn andere bemerken, dass sie Laut- oder Schriftsprachprobleme haben, was vor dem Hintergrund zu interpretieren ist, dass nur 57% angeben, dass sie keine oder kaum Sprachprobleme hätten.

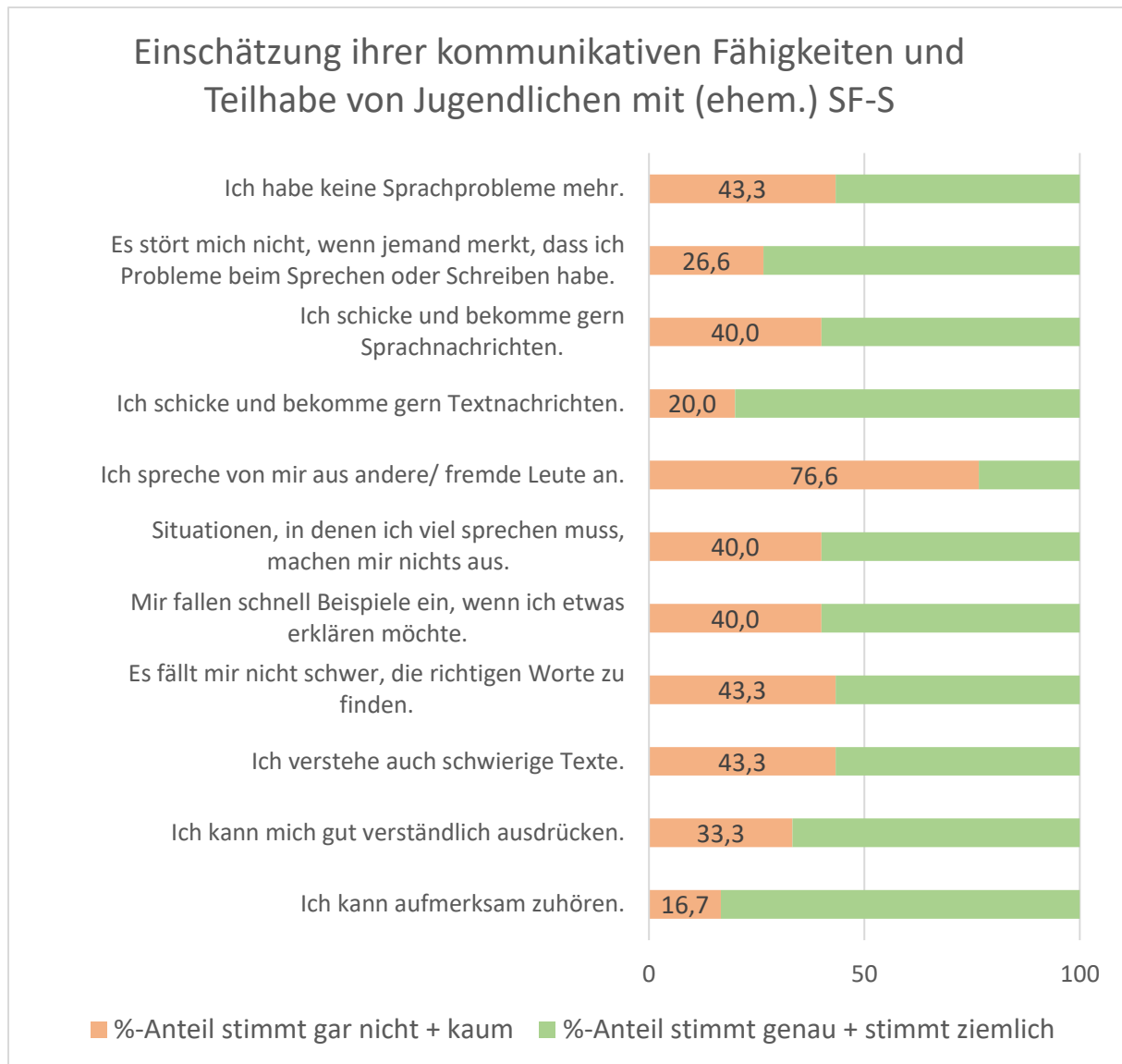


Abbildung 4: Anteile der Schülerinnen und Schüler, die zu T5 ihre kommunikativen Fähigkeiten und Partizipation eher negativ oder eher positiv einschätzen

5.4 Schulnoten

Die Jugendlichen haben im Fragebogen über ihre Schulnoten im letzten Halbjahreszeugnis berichtet. Nachgefragt wurden die Schulnoten für Deutsch, Mathematik und Englisch. Im Durchschnitt der Stichprobe zeigen sich im paarweisen, nicht-parametrischen Vergleich nach Wilcoxon keine signifikant besseren Leistungen für Mathematik gegenüber Deutsch ($Z = -1.831$, $p = .067$ n.s.) und Deutsch gegenüber Englisch ($Z = -1.120$, $p = .263$ n.s.). Die höhere Mittelwertsdifferenz zwischen der Mathematik-Note und der Englisch-Note jedoch ist signifikant ($Z = -2.236$, $p = .025$). Mit Blick auf das Muster der Notenverteilung bei jedem einzelnen Schüler zeigt sich eine relative Überlegenheit der Mathematik-Leistung gegenüber den anderen beiden Noten in 10 Fällen, eine Deutsch-Überlegenheit in 8 Fällen und eine Englisch-Überlegenheit gegenüber Deutsch und Mathematik in nur 3 Fällen. Auch eine Hinzunahme der Fälle, in denen die überlegene Leistung notengleich mit einer zweiten Leistung ist, ändert das Bild nicht. Aus Interviews, die mit einer Teilgruppe der Stichprobe geführt wurden, kann zusätzlich berichtet werden, dass bei einigen SuS die Benotung der Rechtschreibung wegen der LRS ausgesetzt worden ist.

Tabelle 3: Häufigkeit der Notengebung in Deutsch, Mathematik und Englisch (Halbjahresnoten zu T5 im Bericht der Jugendlichen, gerundet; N = 30)

Häufigkeit Schulnoten			
Noten	Deutsch	Mathematik	Englisch
1	0	2	0
2	5	7	3
3	15	12	12
4	7	9	13
5	3	0	2
MW	3.267	2.933	3.467

5.5 Soziale Integration und Schulfähigkeit

Teil des Fragebogens waren Items, die dem FEESS3-4 (Rauer & Schuck, 2003) entnommen wurden und dort zusammen mit weiteren Items die Skalen zur Schuleinstellung, zur sozialen Integration und zur Schulfähigkeit bilden. Da für diese Altersstufe keine Normierung vorliegt, werden hier die gebildeten Mittelwerts-Indizes berichtet (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Items der Skalen Schuleinstellung (SE), Soziale Integration (SI), Schulfähigkeit (SK)

Schuleinstellung	Soziale Integration	Schulfähigkeit
Die Schule macht mir Spaß.	Ich habe sehr viele Freund*innen in der Klasse.	Ich bin ein guter Schüler / gute Schülerin.
Ich habe keine Lust in die Schule zu gehen.*	Ich komme mit meinen Mitschüler*innen sehr gut aus.	Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.
Ich gehe gerne in die Schule.	In meiner Klasse fühle ich mich allein.*	Ich lerne schnell.
Mir gefällt es in der Schule.	Mit meinen Mitschüler*innen vertrage ich mich sehr gut.	In der Schule ist mir vieles zu schwierig.*

* invertiert in die Mittelwerts-Indexbildung eingegangen

Bei aufsteigender Codierung der Zustimmung ergeben sich in allen drei Skalen Einschätzungen oberhalb des theoretischen Mittels von 2.5. Dabei weichen im Ein-Stichproben-T-Test die Schuleinstellung ($T = 2.088$, $p = .046$, $d = .371^2$) und vor allem mit starkem Effekt die soziale Integration ($T = 7.598$, $p < .001$, $d = 1.351$) signifikant von diesem Erwartungswert ab.

² Cohen's d mit Hedges' Korrektur

Tabelle 5: Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu Schuleinstellung, soziale Integration und Schulfähigkeit (Beispiel-Item „Die Schule mach mir Spaß.“ Antwortskala: 1=stimmt gar nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau)

	N	Mittelwert	Std.Abweichung
Skala Schuleinstellung	30	2.844	.904
Skala Soziale Integration	30	3.425	.667
Skala Schulfähigkeit	30	2.700	.621

Die mittleren bis starken Interkorrelationen dieser Skalen (vgl. Tabelle 6) zeigen teilweise Abhängigkeiten dieser Skalen untereinander an. Allerdings zeigen sich nur bei der Skala zur Schulfähigkeit signifikante Korrelationen mit den Halbjahresnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch. Dies ist einerseits erwartungskonform, dass die Selbsteinschätzung der akademischen Kompetenzen im Zusammenhang mit der Fremdeinschätzung durch Schulnoten steht. Andererseits weist es eine gewisse Unabhängigkeit des Konstrukts der Schulfähigkeit von denen der Schuleinstellung und der sozialen Integration nach. Die Skala zur Schuleinstellung wiederum korreliert sowohl mit der Schulfähigkeit als auch mit der sozialen Integration, während die Letztgenannten untereinander nicht signifikant korrelieren. Da hier keine kausalen Schlüsse gezogen werden können, bleibt offen, ob die Schuleinstellung sich aus der Selbsteinschätzung der Schulfähigkeit und der sozialen Integration speist, oder sie eine vermittelnde Rolle einnimmt und sowohl zur Schulfähigkeit als auch zur sozialen Integration substantiell beiträgt.

Tabelle 6: Korrelationen der Skalen Schuleinstellung, Soziale Integration, Schulfähigkeit und Fremdeinschätzung durch aktuelle Halbjahres-Schulnoten zu T5 (N = 30); */** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05/ 0,01 (2-seitig) signifikant.

		Korrelationen				
		Schul-einstellung	Soziale Integration	Deutsch	Mathematik	Englisch
Schul-fähigkeit	Pearson-Korrelation	,690**	,397*	-,404*	-,523**	-,501**
	Sig. (2-seitig)	0,000	0,030	0,027	0,003	0,005
Schul-einstellung	Pearson-Korrelation		,748**	-0,022	-0,231	-0,339
	Sig. (2-seitig)		0,000	0,909	0,219	0,067
Soziale Integration	Pearson-Korrelation			0,127	-0,116	-0,275
	Sig. (2-seitig)			0,505	0,540	0,141

Mit Blick auf die Selbsteinschätzung einzelner, sprachlicher Kompetenzen (vgl. Kap. 5.2) sind signifikante Zusammenhänge mit der Skala zur Schulfähigkeit festzustellen (bei Wortschatz, Grammatik, mündlicher Ausdruck, Erzählen, Aufsätze, Rechnen - Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .414^*$ für Wortschatz und $r = .541^*$ für Grammatik). Die Ausprägung des Zusammenhangs liegt damit auf vergleichbarem Niveau wie die bereits erwähnte Korrelation der Skala zur Schulfähigkeit mit den Schulnoten. Eine hoch signifikante Korrelation der Schulfähigkeits-Skala besteht mit der Merkfähigkeit für Gehörtes ($r = .817^{***}$). Demgegenüber ist keine signifikante Korrelation zum Lesen und Rechtschreiben zu beobachten. Zur Skala der Schuleinstellung und zur Skala der sozialen Integration weist nur die Selbsteinschätzung zur Erzählfähigkeit ($r = .541^{**}$ und $r = .379^*$) sowie

wiederum zur Skala der Schuleinstellung auch die Merkfähigkeit ($r = .623$) eine signifikante Korrelation auf.

5.6 Einschätzung der Eltern zur kommunikativen Partizipation

Auch die Eltern wurden gebeten, neben den sprachlichen und schulischen Leistungen (vgl. Kap. 5.2) auch Aspekte der kommunikativen Partizipation für ihre jugendlichen Kinder einzuschätzen. Dabei wird sowohl nach der kommunikativen und generellen Engagiertheit in einem sozialen Bereich als auch nach der positiven, emotionalen Beteiligung des Kindes gefragt, um mögliche Differenzen aufzudecken, die durch Situationen mit Verpflichtung zur Beteiligung entstehen.

Tabelle 7: Items zur Einschätzung der kommunikativen Partizipation durch die Eltern (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau)

Items zur kommunikativen Partizipation:	
Kommunikative und generelle Engagiertheit „Mein Kind...“	Positive emotionale Beteiligung
...beteiligt sich an der Kommunikation in der Klasse und mit Freunden (z.B. Miteinander sprechen, Text-/Sprachnachrichten schreiben, Telefonieren).	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran
...beteiligt sich an der Kommunikation unter Familienmitgliedern (z.B. Miteinander sprechen, Text-/Sprachnachrichten schreiben, Telefonieren)	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran
...beteiligt sich an gemeinsamen Aktivitäten mit Familienmitgliedern (z.B. Spiele, Hobbies, „abhängen“)	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran
...beteiligt sich gern an gemeinsamen Aktivitäten mit Freunden (z.B. Spiele, Hobbies, „abhängen“)	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran
...nimmt teil an wöchentlichen Angeboten zu Sport/Musik/Kirche/Verein oder ähnliches	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran
...kann fremde Erwachsene mit einer Bitte ansprechen (z.B. nach dem Weg fragen).	...und fühlt sich wohl dabei und hat Freude daran

Insgesamt fallen die Einschätzungen der 29 an diesen Fragen teilnehmenden Eltern ausgesprochen positiv aus. Alle Werte liegen deutlich über dem theoretischen Mittel von 2.5. Eine signifikante Abweichung von Engagement und emotionaler Beteiligung ist im T-Test für gepaarte Stichproben nicht feststellbar. Auch die nominell erkennbar schwächere Bewertung der positiven, emotionalen Beteiligung beim Ansprechen von Fremden gegenüber der Kommunikation in der Familie wird bei zweiseitigem Signifikanzwert auf dem 5% Niveau knapp nicht signifikant ($T = 1.971$, $p = .059$ n.s.).

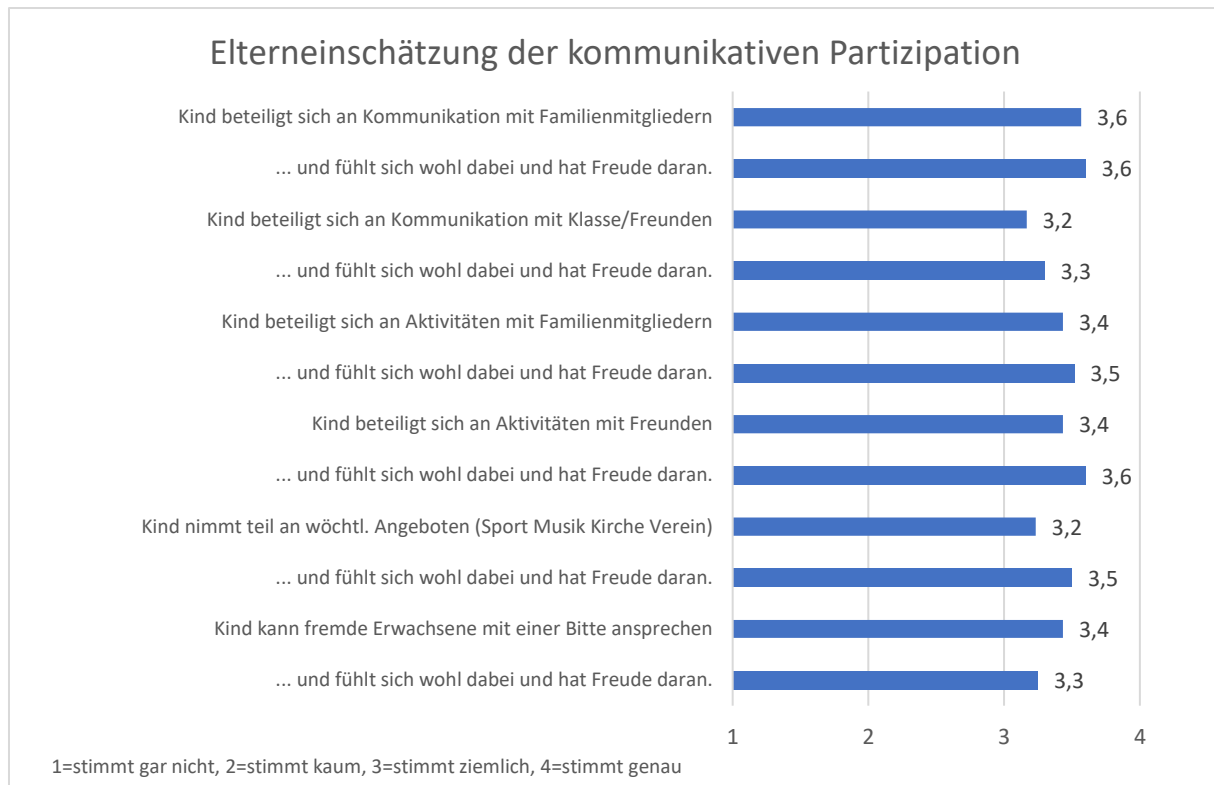


Tabelle 8: Kommunikative Partizipation in der Einschätzung der Eltern (Mittelwert)

5.7 Elterneinschätzung der Zufriedenheit mit der Beschulung

Die Eltern der Jugendlichen wurden gebeten, ihre Erfahrungen hinsichtlich der Beschulung ihrer Kinder in den unterschiedlichen Institutionen einzuschätzen. Dabei gab es Eltern, die auf Grund des Bildungsweges ihrer Kinder durch vielfältige Schulwechsel (z. B. SBBZ, dann Regelgrundschule, dann Regelsekundarstufe o.ä.) Beurteilungen für all diese Institutionen angeben konnten. Für das SBBZ Sprache in der Sekundarstufe liegen nur 8 Beurteilungen vor, da nur 8 Kinder dort beschult wurden, weshalb die Werte der Beurteilung hier mit Vorsicht zu betrachten sind. Tabelle 9 listet die Items auf, zu denen die Eltern Rückmeldung geben konnten und verzeichnet sehr gute Beurteilungen (Median 3,5 und 4 = stimmt genau – Felder grün unterlegt), negative Beurteilungen (Median 2,5 und schlechter = stimmt kaum – rot unterlegt). Alle übrigen Beurteilungen wurden mit Median 3 (stimmt ziemlich – weiß unterlegt) gegeben.

Tabelle 9: Retrospektive Beurteilung der schulischen Settings durch die Eltern (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau); * Items Nr. 6 und 8 invertiert codiert; ** das N kann bezogen auf die einzelnen Items jeweils schwanken, da nicht alle Eltern alle Items beurteilt haben

Nr.	Item	GS-RS N=14	GS-SBBZ N=27**	Sek-RS N=20	Sek-SBBZ N=8
1	Beschulung mit individuell abgestimmtem Unterricht	3,0	4,0	3,0	3,0
2	Kind hat sich in der Schule wohlfühlt	4,0	4,0	4,0	3,5
3	Kind hat von Förderangeboten in Schule profitiert	4,0	4,0	3,0	3,0
4	Kind hat von Mitschülern profitiert	4,0	4,0	3,0	2,5
5	Kind hat von Kenntnis der Lehrpersonen über sprachliche Probleme profitiert	3,0	4,0	2,5	3,5
6	*Kind hat schlechte Erfahrungen mit Mitschülern gemacht/Mobbing	4,0	4,0	4,0	3,0
7	Beschulung mit passender Klassengröße	3,0	4,0	3,0	4,0
8	*Kind hat sich als behindert gefühlt/wurde so angesehen	4,0	4,0	4,0	4,0
9	Kind profitierte von Einbezug der Eltern in Beschulung/Förderplanung	4,0	4,0	3,0	3,5
10	Kind hat Gefühl gut integriert in Klasse zu sein	4,0	4,0	4,0	4,0
11	Kind hat Leistungspotential entfalten können	3,0	3,5	3,0	3,0
12	Beschulung mit Lehrkräften die sich für Kind verantwortlich gefühlt haben	4,0	4,0	3,0	3,5
13	Weiterempfehlung der Schule an Eltern in gleicher Lage	4,0	4,0	3,0	3,5

Generell bewerten die Eltern ihre Erfahrungen mit der Schule in den erfragten Aspekten positiv. Insgesamt ist die Bewertung der Erfahrungen in der Sekundarstufe im Durchschnitt etwas schlechter als in der Grundschule. Am besten fallen die Erfahrungen mit der SBBZ-Grundschule aus, die bei allen Items sehr gute Bewertungen (Median 3,5 oder 4) erzielen. In der Regel-Grundschule werden die

strukturellen Voraussetzungen (Klassengröße, spezifisches, pädagogisches Wissen der Lehrkraft), die pädagogische Prozessqualität (abgestimmter Unterricht) und die Zielebene (Entfaltung des Leistungspotenzials) etwas schwächer eingeschätzt. Die betroffenen Eltern würden sowohl die SBBZ-Grundschule als auch die Regel-Grundschule anderen Eltern mit sprachbeeinträchtigten Kindern weiterempfehlen. Demgegenüber sind die Erfahrungen der Eltern insbesondere in der Regel-Sekundarstufe weniger positiv – und nur drei SuS bzw. deren Eltern haben keine Erfahrungen in der Regel-Sekundarstufe machen können. Hier ist der Unterricht nach Einschätzung der Eltern weniger auf die individuellen Bedarfe abgestimmt, es gibt nicht ausreichend Unterstützungs- bzw. Förderangebote und vor allem wird moniert, dass die Lehrkräfte weniger den Blick für die sprachlichen Probleme der Kinder bzw. Jugendlichen haben. Im SBBZ der Sekundarstufe werden von den Eltern die strukturbedingten Schwächen beim Peer-Learning problematisch betrachtet.

Durchweg positive Median-Werte in allen Schulformen erhält die Einschätzung der sozialen Integration durch die Eltern. Nur vereinzelt treten in allen Schulformen Bewertungen mit „stimmt gar nicht“ bzw. „stimmt eher nicht“ auf.

5.8 Ausblick auf berufliche oder weitere Bildung

Die Jugendlichen stehen am Ende ihrer Schulzeit und blicken mehrheitlich auf eine Zukunft weiterer Schulbildung an der Realschule (48%) oder am Gymnasium (9%) oder sie streben eine berufliche Bildung an (19%). 24% machen keine Angaben. Umfassender sind die Auskünfte zum angestrebten Schulabschluss, an denen sich abzeichnet, dass über 80% der erfassten Stichprobe zumindest einen mittleren Schulabschluss anstreben.

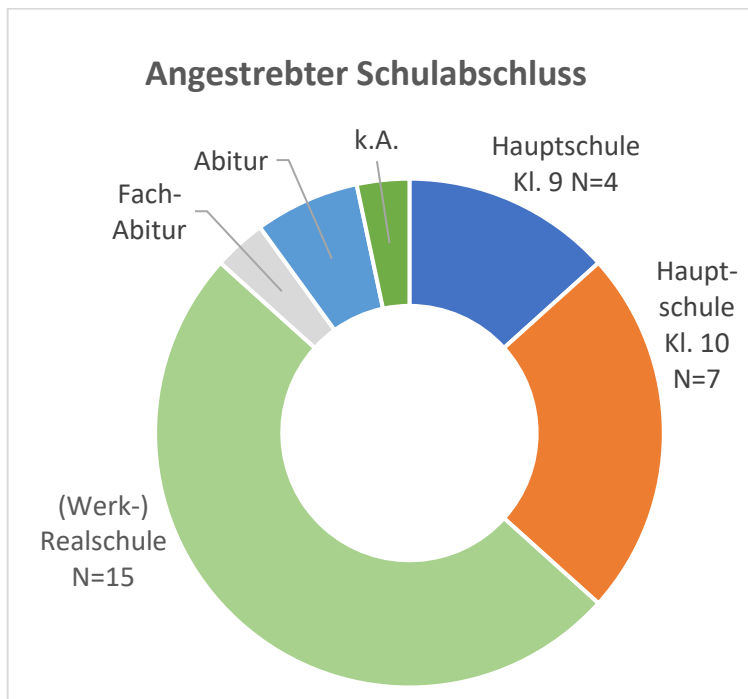


Abbildung 5: Angaben der Jugendlichen zum angestrebten Schulabschluss

Die meisten der Jugendlichen äußern einen konkreten Berufswunsch oder zumindest ein Arbeitsfeld. Die genannten, angestrebten Berufe sind vielfältig. Am häufigsten werden technisch-handwerkliche Berufe gewählt. Befragt um eine ja/nein-Einschätzung, ob im angestrebten Beruf viel zu lesen und zu schreiben sei, beantworteten dies 61% der 28 abgegebenen Stimmen für beide Modalitäten negativ.

Tabelle 10: Berufswünsche der Jugendlichen

Berufszweige	Häufigkeit (N=30)	Anteil
technisch-handwerklich	10	33,3%
erzieherisch-pflegerisch	5	16,7%
Sonstiges (keine oder vage Angabe)	4	13,3%
Berufe mit Hochschulbildung	3	10%
Landwirtschaft	3	10%
Gastronomie	2	6,7%
IT-digitale Medien	2	6,7%
Handel-Logistik	1	3,3%

Die Jugendlichen wurden auch danach befragt, ob ihre sprachlichen Fähigkeiten auf ihren Berufswunsch Einfluss nehmen würden („Meine sprachlichen Fähigkeiten haben keinen Einfluss auf meinen Berufswunsch.“ 1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau). Da hier durch die positive Formulierung des Items von den Jugendlichen u.U. eine doppelte Verneinung gefordert wurde, ist das Antwortverhalten möglicherweise von Textverständnisproblemen beeinflusst. 14 Jugendliche äußern „nicht/eher nicht“ und 16 kreuzen zustimmend an („stimmt eher oder genau“).

6 Diskussion

6.1 Limitationen der Studie

Auch wenn mit der Ki.SSES-Proluba-Studie zu Beginn der Schulzeit durch eine sehr umfangreiche Klumpenstichprobe für das Bundesland Baden-Württemberg eine repräsentative Stichprobe von SuS mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung gezogen werden konnte, stellt sich die Frage, welche unter Umständen systematischen Faktoren den Einschluss in die vorliegende Studie gesteuert haben könnten – eine typische Frage bei Panelstudien. Die Bindung der SuS und deren Eltern an die Studie wurde durch Erhebungen in der 4. Klasse und Anschreiben im vorletzten und letzten Schulbesuchsjahr hergestellt. Die Zugänglichkeit über die Lehrkräfte der Schulen konnte deutlich eher bei SuS sichergestellt werden, die noch in Klasse 4 am SBBZ Sprache beschult worden waren. Dies impliziert, dass für diese SuS der SF-S mindestens bis Klasse 4 vorlag. Insofern wurden mit dieser Studie tendenziell mehr SuS mit ausgeprägteren und anhaltenderen Störungsprofilen erfasst. Da die Ansprache der Jugendlichen über die Eltern (Kontaktperson und Einwilligungsperson) erfolgte, muss angenommen werden, dass bei den antwortenden Eltern und Jugendlichen die Antwortbereitschaft durch motivationale Aspekte (z.B. positive Entwicklung des Kindes) und durch ausreichende, schriftsprachliche Fähigkeiten gestützt worden war. Im Umkehrschluss können Eltern ohne diese motivationale und Kompetenz-Ressource vermehrt zur non-responder Gruppe gehören, so dass zumindest nicht auszuschließen ist, dass die Selbstselektion das Gesamtbild etwas in die positive Richtung verzerrt.

In der Untersuchung von Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen mittels Fragebögen spielen Aspekte der sprachlichen Verständlichkeit und des Textumfangs, aber auch die verschiedenen Performanz-Restriktionen beim schriftlichen Beantworten offener Fragen eine große Rolle. Nicht immer ließ sich, wie oben in einzelnen Beispielen geschildert, aus den gegebenen Antworten sicher

schließen, dass die Intention der Frage richtig und vollständig erfasst worden ist. Dies könnten Interview-Studien unter Umständen besser aufklären.

6.2 Diskussion der Fragestellungen

Der Diskussionsteil ist dank fehlender Platzbeschränkungen etwas ausführlicher als im Referenzbeitrag.

Die ersten beiden, untersuchten Fragestellungen sind dem Bildungsweg der SuS gewidmet, der sich strukturell im Besuch bestimmter Schularten, im Ablauf von Schulbesuchsjahren und Klassenstufen sowie im Vorliegen eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, resp. des sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt.

Auch wenn die meisten der teilnehmenden SuS ihre Schulkarriere im SBBZ Sprache begonnen haben, konnten auch SuS erfasst werden, die bereits ab Klasse 1 an Grundschulen integrativ beschult worden sind. Alle SuS wiesen zu Schulbeginn einen SF-Sprache auf. Durch die intensive Unterstützung und präventive Ausrichtung im Förderschwerpunkt Sprache ist festzustellen, dass ca. 60% der SuS ihren Förderbedarf soweit abbauen können, dass bereits am Übergang zur weiterführenden Schule der Sekundarstufe kein SF mehr vorliegt. Für die verbleibenden SuS mit SF konnte beobachtet werden, dass es auch in der Sekundarstufe noch zu einer weiteren Halbierung des Anteils von SuS mit SF gekommen ist. Damit wird das SBBZ Sprache, wie für die Grundschule mehrfach belegt (Glück & Theisel, 2014), offensichtlich auch in der Sekundarstufe seinem Anspruch gerecht, eine „Durchgangsschule“ zu sein und nur temporäre Separation zu erzeugen. Klassenwiederholungen sind ein umstrittenes Mittel, mit Lernrückständen gegenüber der Klassenstufen-Erwartungsnorm umzugehen. In den hier betrachteten Bildungsbiografien wird von diesem Instrument nur zurückhaltend Gebrauch gemacht, vorwiegend dann, wenn die Rückschulung in die Regelschule anstand. Es kann vermutet werden, dass damit den SuS die soziale und leistungsmäßige Integration erleichtert werden sollte.

3. Wie schätzen die SuS ihre sprachlichen Kompetenzen und Schulleistungen im Vergleich zu ihren Eltern und Lehrkräften (Noten) am Ende der Schulzeit ein?

Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen und Schulleistungen wurden in dieser Studie drei Quellen ausgewertet: die Selbsteinschätzung der Jugendlichen, die Fremdeinschätzung durch die Eltern sowie die Halbjahres-Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Fremdsprache Englisch. Auch wenn die Elterneinschätzung tendenziell etwas kritischer ausfällt als die Selbsteinschätzung, ist die Übereinstimmung hoch, insbesondere bei den mit Schulnoten belegten Leistungen (Lesen, Rechtschreiben, Aufsätze schreiben, Mathematik) und interessanterweise auch hinsichtlich der üblicherweise nicht mit Schulnoten belegten Leistungen Erzählen sowie der Merkfähigkeit. Es darf angenommen werden, dass die Übereinstimmung durch kommunikative Prozesse über die schulischen Erfahrungen begründet ist. Die Notengebung betrifft gesellschaftlich als bedeutsam eingeschätzte Leistungen und initiiert konkrete und wiederholte Auseinandersetzungen mit dem Leistungsstand. Ganz offensichtlich finden solche kommunikativen Auseinandersetzungen auch für die sprachlichen Kompetenzen Erzählen und Merkfähigkeit statt – wahrscheinlich bei Anlässen im Alltag, in denen die Erfahrung eingeschränkter Kompetenzen gemacht wird.

Im direkten Vergleich der schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen untereinander schneiden in der Selbsteinschätzung die grammatischen Kompetenzen sowie die Schulleistungen im Rechtschreiben und im schriftlichen Ausdruck (Aufsätze schreiben) besonders schwach ab. Dies spiegelt die bei Jugendlichen beschriebene Symptomverschiebung (Dannenbauer, 2002) in der Sprachentwicklungsstörung von einem laut- zu einem stark schriftsprachlichen Symptomsschwerpunkt wider. Diejenigen SuS, deren sonderpädagogischer Förderbedarf auch in der

Sekundarstufe noch bestand, fallen durch besonders schwache Leistungseinschätzungen in mehreren Leistungsbereichen, vor allem im Lesen, Rechtschreiben, schriftlichem (Aufsätze) und mündlichem Ausdruck auf. SF-S wird also dann zuerkannt, wenn multiple Problemlagen die Bildungsprozesse auch in der Sekundarstufe gefährden. Diese Persistenz der Sprachentwicklungsstörung bei einem Teil der SuS zeigt, dass zwei wichtige Zielrichtungen in der Förderung von SuS mit SF-S bestehen: Einerseits muss eine möglichst frühe Rehabilitation angestrebt werden und andererseits wird eine fortdauernde Unterstützung für die Teilgruppe mit persistierenden Störungen benötigt, denn nur so kann der Vertiefung der Störung und Ausweitung auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse präventiv begegnet werden.

Fachöffentlich nimmt das Bewusstsein zu, dass und auf welche Weise sprachliche Beeinträchtigungen auch einen starken Einfluss auf den Bildungsprozess in mathematischen Fähigkeiten haben können (Fazio, 1996; Alt, Arizmendi, & Beal, 2014; Werner & Berg, 2016). Am Ende der Schulzeit ist häufig Mathematik das Schulfach mit der besten Note (im Gruppen-Mittelwert „befriedigend“). Relativ gesehen sind dann doch die Probleme in Deutsch und Fremdsprache Englisch immer noch größer mit mittleren Gruppenleistungen, die bei „ausreichend“ liegen.

Die mit dieser Studie erfasste Gruppe wurde auch nach Aspekten ihrer kommunikativen Partizipation gefragt. Die Jugendlichen – und die Eltern bestätigen dies – zeigen eine insgesamt überwiegend positive Selbsteinschätzung. Etwas mehr als die Hälfte schätzt ein, dass die Alltagskommunikation nicht mehr beeinträchtigt ist. Das wird insbesondere von der Fähigkeit zum Zuhören gestützt, die von den allermeisten positiv eingeschätzt wird. Demgegenüber markiert immerhin noch etwa ein Drittel der Jugendlichen, dass sie nach wie vor Probleme haben, sich gut und verständlich auszudrücken. Die damit verbundenen Erfahrungen eingeschränkter, kommunikativer Selbstwirksamkeit beeinflussen das Verhalten der Jugendlichen in Situationen mit erhöhten, kommunikativen Anforderungen – etwa in der Begegnung mit fremden Erwachsenen. Etwa zwei Drittel der befragten Jugendlichen geben an, dass ihnen das Ansprechen von fremden Personen schwerfalle. Hieraus ergeben sich pädagogische Aufträge gerade bezüglich der Anforderungen, die auf die Jugendlichen im Übergang zur beruflichen Bildung und zum Beruf typischerweise auftreten.

Sehr positiv ist zu werten, dass von den Jugendlichen, die persistierende, sprachliche Probleme anzeigen, mehr als die Hälfte wiederum angibt, sich ohne Schamgefühle sprachlich zu äußern. Dies spricht dafür, dass – zumindest in dem gegenwärtigen Bildungskontext – keine wesentliche Stigmatisierung erlebt wird.

4. Welche Schuleinstellung haben die SuS am Ende der Schulzeit und wie schätzen die SuS ihr akademisches Selbstkonzept und ihre soziale Integration ein?

Diese positiven, sozialen Erfahrungen spiegeln sich auch in der ausgesprochen positiven Selbsteinschätzung ihrer eigenen sozialen Integration. Auch wenn die Einschätzung der eigenen Schulfähigkeit (akademisches Selbstkonzept) und die Einstellung zu Schule ebenfalls positiv vorgenommen wird, zeigt sich doch ein deutlicher Vorsprung in der sozialen Integration. Dabei fällt die Korrelation zwischen Schulfähigkeit und sozialer Integration deutlich geringer aus. Das bedeutet, dass es in den Settings meist gelungen ist, eine gute soziale Integration trotz des schwächeren akademischen Selbstkonzepts zu erreichen. Wahrscheinlich prägt die gute, soziale Einbettung auch die Schulerfahrung. Allerdings könnten die hohe Interkorrelation der beiden Skalen *Schulfähigkeit* und Schuleinstellung eine möglicherweise schwache Trennschärfe der Konstrukte anzeigen. Dagegen spricht, dass die bestehenden, starken Zusammenhänge der Schulnoten selektiv das akademische Selbstkonzept betreffen, was wiederum für eine Eigenständigkeit der Konstrukte spricht. Auch die gefundenen Zusammenhänge mit den sprachlichen Leistungen weisen in diese Richtung. Insbesondere der Zusammenhang der Einschätzung der eigenen Merkfähigkeit mit der

Selbsteinschätzung der Schulfähigkeit ist sehr hoch und reflektiert die hohe Bedeutung von Gedächtnisprozessen für schulisches Lernen (Röhm, Starke, & Ritterfeld, 2017). Unterricht mit sprachbeeinträchtigten SuS sollte diese Einschränkungen der Gedächtnisfunktionen unbedingt berücksichtigen.

5. Wie bewerten die Eltern die Beschulung an den unterschiedlichen Beschulungsorten ihrer Kinder vor dem Hintergrund des sonderpädagogischen Bildungsanspruchs?

Auch wenn das Gesamtbild eine eher positive Einschätzung der Eltern in allen Schulformen und Schulstufen zeigt, weisen die Eltern in ihren Bewertungen auch auf Schwachstellen hin. Insbesondere in den Regelschulen der Primar- und Sekundarstufe werden die strukturellen Voraussetzungen (Klassengröße, spezifisches, pädagogisches Wissen der Lehrkraft), die pädagogische Prozessqualität (abgestimmter Unterricht) und die Zielebene (Entfaltung des Leistungspotenzials) schwächer eingeschätzt. Für die Regel-Sekundarstufe vertieft sich dieses Bild. Dem SBBZ der Sekundarstufe gelingt es in der Elterneinschätzung besser durch die spezifische Fachkenntnis und die höhere Verantwortlichkeit für die sprachlichen Probleme und in einer engeren Zusammenarbeit mit den Eltern deren Erwartungen zu erfüllen. Demgegenüber werden im SBBZ der Sekundarstufe die besonderen Fördermaßnahmen nicht besser und die Möglichkeit, von Mitschülerinnen und Mitschülern zu profitieren schwächer eingeschätzt. Allerdings würde der kleinere Anteil der Eltern, der überhaupt Erfahrungen am SBBZ in der Sekundarstufe hat, diese eher weiterempfehlen als die Regel-Sekundarstufe. Wobei zu beachten ist, dass diese Eltern mit SBBZ-Sekundarstufen-Erfahrung in der Regel auch Kinder mit gravierenderen Störungsausprägungen haben.

6. Welche weiteren schulischen und beruflichen Bildungswege gehen die SuS?

In der Stichprobe strebt ein hoher Anteil von etwas über 80% mindestens einen mittleren Schulabschluss an. Auch wenn dies für eine Klientel mit früherem oder bestehendem sonderpädagogischen Förderbedarf als hoch erscheint, liegt dieser Anteil doch nur leicht über dem bundesdeutschen Mittelwert von 77% (Blaeschke & Freitag, 2021). Dennoch müssen hier die bereits diskutierten Selektions- aber auch Angebotseffekte berücksichtigt werden. Im Erhebungsgebiet Baden-Württemberg existiert eine Schule mit Internatsbetrieb für den Förderschwerpunkt Sprache mit Angeboten im Sekundarbereich, die bis zum mittleren Schulabschluss führt. Für die kleine Gruppe der SuS mit persistierenden, erheblichen Sprachstörungen kann somit ein pädagogisches Angebot gemacht werden, das offensichtlich relativ erfolgreich die Leistungspotenziale der SuS trotz der sprachlich-kommunikativen Einschränkungen nutzen kann.

Bei der angestrebten Berufswahl wird allerdings deutlich, dass Berufsbilder bevorzugt werden, bei denen die Anforderungen an Lesen und Schreiben weniger hoch sind. Das mag auch der Grund dafür sein, dass der Anteil derer, die einen Beruf verfolgen, der als Zugangsvoraussetzung die mittlere Reife hat, gegenüber dem hohen Anteil von SuS, die den mittleren Schulabschluss anstreben, gering ist (27%). Hieraus ergibt sich der gesellschaftliche Auftrag, durch Aufklärung und Sensibilisierung zur Inklusion von Jugendlichen mit eingeschränkten, sprachlichen Fähigkeiten auch in den Arbeitsmarkt beizutragen.

7 Fazit

Auch die Auswertung der Daten der erweiterten Stichprobe unterstreicht die im Beitrag Theisel, Spreer & Glück (2021) getroffenen Feststellungen:

Für SuS, deren sprachliche Beeinträchtigungen so ausgeprägt sind, dass sie zu Schulbeginn einen sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache begründen, gibt es in der Mehrzahl gute Aussichten, die Gefährdung der schulischen Entwicklung zu überwinden.

Ein kleinerer Teil der SuS weist persistierende Schwierigkeiten auf, die die Beschulung in der Sekundarstufe immer noch beeinträchtigen und zu Einschränkungen in der sprachlichen und schriftsprachlichen Leistungsentwicklung führen. Insbesondere auch die Problembereiche auditive Merkfähigkeit sowie normgerechte Produktion und Verstehen von Texten bedürfen einerseits der Förderung und der Anpassung in der Unterrichtsgestaltung etwa durch Visualisierung und Strukturierung. Entsprechende Beratung und Unterstützung durch Lehrkräfte mit besonderen Kenntnissen zum Förderschwerpunkt Sprache haben auch in der Sekundarstufe eine hohe Bedeutung.

So gelingt es, einen hohen Anteil mindestens zum mittleren Schulabschluss zu führen, eine trotz eingeschränktem, akademischem Selbstkonzept positive Schuleinstellung, offene Haltung gegenüber den eigenen, sprachlichen Problemen sowie eine gelingende, soziale Integration zu erreichen.

Auch wenn die berufliche Bildung und Integration ins Berufsleben für die meisten Jugendlichen nicht gefährdet erscheint, verweist die Studie doch auch auf die besonderen, kommunikativ-pragmatischen Herausforderungen, vor denen die Jugendlichen stehen und auf die Notwendigkeit, das gesellschaftliche Bewusstsein für die Situation und die Bedarfe der betroffenen Jugendlichen deutlich zu verbessern (Bishop, Clark, Conti-Ramsden, Norbury, Orringe & Snowling 2022).

8 Literatur

- Alt, M., Arizmendi, G. D., & Beal, C. R. (2014). The relationship between mathematics and language: Academic implications for children with specific language impairment and English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(3), 220–233. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0003
- Bishop, D. V. M., Clark, B., Conti-Ramsden, G., Norbury, C. F., Orringe, N., & Snowling, M. J. (2022). Raising Awareness of Developmental Language Disorder RADLD-Campaign. Retrieved from www.radld.org
- Blaeschke, F., & Freitag, H.-W. (2021). Kapitel 3.1 Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. In Statistisches Bundesamt (Ed.), *Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (pp. 101–120). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit, 47*(1), 10–17.
- Fazio, B. B. (1996). Mathematical Abilities of Children With Specific Language Impairment: A 2-Year Follow-Up. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*(4), 839–849. Retrieved from <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/39/4/839>
- Glück, C. W., & Theisel, A. (2014). Allgemeiner Überblick zum System der sonderpädagogischen Förder- und Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder in Deutschland. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Logopädie [Basic knowledge in SLT]* (pp. 367–373). Stuttgart: Kohlhammer.

- Rauer, W., & Schuck, K. -D. (2003). *FEESS 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Rauer, W., & Schuck, K. -D. (2004). *FEESS 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Röhm, A., Starke, A., & Ritterfeld, U. (2017). Die Rolle von Arbeitsgedächtnis und Sprachkompetenz für den Erwerb mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht; Psychologie in Erziehung Und Unterricht 2/2017*. Advance online publication. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art26d>
- Spreer, M., Theisel, A. & C. W. Glück (eingereicht). Bildungswege und Schulerfahrungen von Schulanfänger*innen mit Sprachbeeinträchtigungen – eine retrospektive Interviewstudie am Ende der Schulzeit
- Theisel, A., Spreer, M., Glück, C. W. (2021). Bildungswege von Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. *Forschung Sprache 2*, 118 – 131.
- Theisel, A. K., Glück, C. W., & Spreer, M. (2018). Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *VHN, 87(2)*, 126–138.
- Werner, B., & Berg, M. (2016). Sprache im Mathematikunterricht - Stolpersteine oder Ressource? In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016: Vorträge auf der 50. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 07.03.2016 bis 11.03.2016 in Heidelberg*. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

9 Anhang

9.1 Elternfragebogen: [LINK](#)

9.2 Schüler:innen-Fragebogen: [LINK](#)