

Bildungswege von Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss*

Educational Path of Children with Speech, Language and Communication Needs from Primary School to Graduation

Anja Theisel, Markus Spreer, Christian W. Glück

Zusammenfassung

Ein Großteil von Schülerinnen und Schülern (SuS), die zu Schulbeginn einen sprachlichen Förderbedarf aufweisen, verlieren den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Bereich Sprache bei entsprechender Unterstützung meistens im Laufe der Grundschulzeit. Es gelingt ihnen, trotz teilweise noch eingeschränkter sprachlicher Kompetenzen, die curricularen Anforderungen der entsprechenden Klassenstufe in der Regelschule zu bewältigen.

Die vorliegende Studie zeigt die Entwicklungsverläufe von Kindern auf, die ihren Bildungsweg mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache begonnen haben. Dabei werden die Selbst- und Fremdeinschätzung der SuS und ihrer Eltern hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten und Schulleistungen ebenso in den Mittelpunkt gestellt, wie die erlebten Rahmenbedingungen der Beschulung

Die Fragebogenerhebung mit N=22 Jugendlichen und ihren Eltern am Ende der Klassenstufe 9 bzw. 8 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise Unterstützungsbedarfe, schwerpunktmäßig im Bereich Schriftsprache sowie im Sprach- und Textverstehen, aufweisen. Sie bedürfen folglich auch beim Übergang in den Beruf der Unterstützung, die viele Bundesländer für den Förderschwerpunkt Sprache derzeit nicht vorhalten. Es zeigt sich, dass die Beschulung in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Sprache (SBBZ) auf Durchlässigkeit hin angelegt ist und von den Betroffenen und ihren Eltern auf Grund der individuellen Gestaltung von Bildung und Förderung durch die Lehrkräfte durchweg sehr positiv beurteilt wird.

Die Jugendlichen fühlen sich unabhängig von Beschulungsort oder Bildungsanspruch am Ende ihrer Schulzeit gut integriert und wenig beeinträchtigt in ihrer mündlichen Kommunikation.

Schlüsselwörter

Sonderpädagogischer Förderbedarf Sprache, Sprachentwicklungsstörung, Sprachliche Fähigkeiten, Längsschnittstudie

Abstract

The majority of students with speech, language and communication needs (SLCN) at the beginning of school lose this entitlement to special education in the area of language with appropriate support mostly during primary school. They manage to cope with the curricular requirements in mainstream school despite partially limited language skills.

The present study shows the development of children starting their educational path with a special educational need for language. The study focuses on the self-assessment of the students and their parents with regard to their language abilities and school performance, as well as on the general conditions experienced during schooling.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

The questionnaire survey with N=22 adolescents and their parents at the end of grades 9 and 8 shows that some of the students need support, especially in the area of written language as well as language and text comprehension. Consequently, they also need support in the transition to vocational training, which many federal states do not currently provide for adolescents with SLCN, although the education in special schools (SBBZ) is always temporary and evaluated very positively by the adolescents and their parents due to the individual design of education and support by the teachers.

At the end of their schooling, the young people feel well integrated in their classes and hardly impaired in their language communication, irrespective of the place of schooling or entitlement to special education.

Keywords

Educational path, academic performance, speech, language and communication needs

1 Theoretischer Hintergrund

Kinder und Jugendlichen, deren Chancengleichheit durch erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation bedroht ist, soll die angemessene Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden (Glück, Reber, & Spreer, 2013). Die gemeinsame Beschulung aller SuS und damit die größtmögliche Teilhabe ist ein wesentliches Ziel sonderpädagogischer Bemühungen. Aber auch und gerade eine zeitweise separierende Beschulung von SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ (SFS) führt dazu, dass sie ihrem Potenzial entsprechende Bildungsabschlüsse von Hauptschulabschluss bis Abitur erreichen können (Sallat & Spreer, 2011; Theisel 2017). Das sonderpädagogische Bildungssystem im Förderschwerpunkt Sprache ist auf Durchlässigkeit hin angelegt, sodass die SuS häufig nur eine begrenzte Zeit in den Förderschulen verbleiben (Glück & Theisel, 2014; Lüke & Ritterfeld, 2011; Sallat & Spreer, 2011; Theisel, 2017). Im Förderschwerpunkt Sprache wird ein präventiver Ansatz präferiert. Daher kann bei frühzeitiger Unterstützung ein großer Teil der Schüler bereits Ende der 2. Klasse seinen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung überwinden und in die Regelschulen zurückgeschult werden. Der kleinere Anteil behält seinen Förderbedarf und verbleibt bis zum Abschluss der Grundschulzeit an der Förderschule Sprache (durchschnittliche Verweildauer: 2,75 Jahre – Sallat & Spreer 2011). „Die Schule für Sprachbehinderte ist als Durchgangsschule konzipiert. Sie führt ihre Schülerinnen und Schüler in die allgemeine Schule zurück, sobald aufgrund der erworbenen sprachlichen Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule zu erwarten ist. [...] Übergänge in die allgemeine Schule sind während der gesamten Schulzeit möglich“ (KMK 1998, 16).

Durch den bei positiver Leistungsentwicklung entfallenden Förderbedarf bzw. Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ändert sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ). SuS, deren sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache aufgehoben wurde, verlassen dieses Bildungssetting und werden Teil der Schülerschaft an einer Regelschule. Aber auch SuS, deren sonderpädagogischer Förderbedarf fortbesteht, wechseln die Schularten. Sie wechseln entweder aus einem SBBZ in den gemeinsamen Unterricht der Regelschule, an ein SBBZ mit einem anderen Schwerpunkt (bei Wechsel des Förderschwerpunkts) oder sie wechseln aus der Regelschule in ein SBBZ. In jedem Fall müssen vergleichende Untersuchungen der Bildungs-Outcomes für separierende bzw. inklusive Settings auf diese möglichen Effekte der Schülerwanderung hin kontrolliert werden (für eine weiterführende Diskussion siehe Glück, 2015).

In den einzelnen Bundesländern der BRD werden entsprechende Angebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache in unterschiedlichem Umfang angeboten. Dies betrifft vor allem die Angebote im Bereich der Sekundarstufe. Hier stehen nur in einigen wenigen Bundesländern noch spezifische Settings neben dem Angebot des gemeinsamen Unterrichts zur Verfügung (u.a. in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen; vgl. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 2018).

Für die Zufriedenheit mit den verschiedenen Bildungssettings liegen ebenfalls Forschungsdaten vor. Lüke & Ritterfeld (2011) konnten in ihrer Befragung von Eltern von Schülerinnen und Schülern mit SFS in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass die Zufriedenheit der Eltern in beiden schulischen Settings (Gemeinsamer Unterricht an der Grundschule; Förderschule Sprache) gleichermaßen sehr hoch ist (vgl. auch Ritterfeld, Lüke, Dürkoop & Subellok 2011). Dabei zeigen die Ergebnisse von Lindsay et al. (2016), dass die Zufriedenheit auch in „mainstream schools“

dann höher ist, wenn institutionalisierte sonderpädagogische Unterstützungsangebote vorgehalten werden.

Die Sichtweisen der Betroffenen selbst zu Schulzufriedenheit und Schuleinstellung wurden bisher wenig betrachtet, können aber helfen, ihre Bildungsbedürfnisse besser zu verstehen und passende Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen (vgl. Palikara, Lindsay & Dockrell, 2009). International gibt es nur vereinzelt Forschungsbemühungen, die diese Sichtweise berücksichtigen (z. B. Owen, Hayett & Roulstone, 2004; Lewis, Parsons & Robertson, 2007). Palikara, Lindsay und Dockrell (2009) interviewten 54 sprachbeeinträchtigte Jugendliche nach Abschluss ihrer Schulpflicht, die mehrheitlich inklusiv beschult wurden, zu ihrem Förderbedarf, den Erfahrungen mit den Unterstützungsangeboten durch Schule und Familie sowie den zu erwartenden weiteren Barrieren auf ihrem Bildungsweg. Die Betroffenen sind sich ihrer Schwierigkeiten bewusst und betrachten die erfahrene schulische Unterstützung sehr differenziert und zum großen Teil als sehr hilfreich. Die meisten der Betroffenen wurden durch einen 'Teaching Assistant' begleitet, der sie in der Regel im Klassenzimmer unterstützte oder sie arbeiteten außerhalb des Klassenzimmers mit einem 'Speech language therapist' (SLT). Beide Unterstützungsformen nahmen in der Sekundarstufe deutlich ab, was die Unzufriedenheit mit der Beschulung erhöhte.

Die Bandbreite der erzielten Schulleistungen und schulischen sowie beruflichen Qualifikationen innerhalb der Gesamtgruppe der untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit SFS ist groß. Internationale Studien zeigen, dass für diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Sprachentwicklungsstörungen neben geringeren Schulleistungen auch ein erhöhtes Risiko dafür besteht, niedrigere Schulabschlüsse und geringere berufliche Qualifikationen zu erreichen (Conti-Ramsden et al. 2018, s. auch Lautenschläger et al. 2020). Hinsichtlich der erworbenen Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache liegen auch für Deutschland Forschungsdaten vor, beispielsweise für die Einschulungsjahrgänge 1990 bis 1993 (Sallat & Spreer, 2011) bzw. für die Schulabschlussjahrgänge 2000 bis 2005 (Spreer & Sallat, 2015). Bei der retrospektiven Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die noch zum Zeitpunkt des Schulabschlusses einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache aufwiesen, wurde der Hauptschulabschluss mit 43,9 % am häufigsten erreicht, da an den Förderschulen Sprache in der Regel nur der Hauptschulabschluss angeboten wird. Doch auch in dieser Gruppe legten später noch 29,9 % den Realschulabschluss und 12,1 % das Abitur über den zweiten Bildungsweg ab (Spreer & Sallat, 2015). Weitere Daten liefert Theisel (2017) nach einer Befragung der Abschlussjahrgänge 2005 – 2015 von SBBZ Sprache in Baden-Württemberg, wo Haupt- und/oder Realschulabschluss möglich sind. Die Möglichkeit, einen mittleren Bildungsabschluss unter den besonderen Bedingungen eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (in Baden-Württemberg) zu erwerben, führt nach den vorliegenden Daten zu einer deutlich höheren Abschlussquote von 48 % für die mittlere Reife.

In der Befragung von Sallat & Spreer (2011) konnte zudem gezeigt werden, dass das Wissen über die sprachlichen Anforderungen des gewählten Berufs keinen Einfluss auf die Berufswahl hatte (Sallat & Spreer, 2011). Die ehemaligen Schüler von SBBZ Sprache fühlen sich im Durchschnitt nur noch selten in ihren Aktivitäten beeinträchtigt. Die Akzeptanz der eigenen Problematik stellt für die Betroffenen ebenfalls nur noch selten eine Schwierigkeit dar und führt nur selten zur Vermeidung von kommunikativen Situationen. Als schwieriger erachteten die Betroffenen noch das schriftliche Formulieren, z. B. in Briefen oder E-Mails (Theisel, 2017).

Kinder und Jugendliche mit SFS können in der Entwicklung ihres akademischen Selbstkonzeptes bedroht sein. Gemäß dem „Internal/External Frame of Reference Model“ (I/E-Modell) sind am Aufbau des akademischen Selbstkonzepts sowohl soziale (externale) Vergleichsprozesse, z. B. mit Mitschüler*innen oder über Fähigkeitsmitteilungen von Fachkräften (u.a. Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011), als auch interne Vergleichsprozesse, z. B. Vergleich der eigenen Leistung in zwei verschiedenen Fächern, beteiligt (vgl. Pohlmann 2005 für einen Überblick). Beide Referenzdimensionen sind bei SuS mit SFS aufgrund der eingeschränkten sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten bedroht: Zum einen erleben sich SuS mit SFS durch die beeinträchtigte, soziale Interaktion (Lindsay et al. 2002) als weniger kommunikativ erfolgreich und wirksam. Zum anderen erreichen sie tatsächlich häufig wegen der sprachlichen Lernbarrieren geringere Schulleistungen.

Aus der Forschung zu SuS mit SFS im Grundschulalter ist bekannt, dass das akademische Selbstkonzept schlechter ausfällt als ihre Selbsteinschätzung der sozialen Integration. Auch zeigte sich das akademische Selbstkonzept – zumindest unter den Bedingungen sonderpädagogischer Förderung am SBBZ – als relativ unabhängig von der objektiv gemessenen Leistung (Theisel,

Glück & Spreer – eingereicht). Hier war es offenbar gelungen, die Selbsteinschätzung positiv auszurichten und beispielsweise an der interpersonalen Entwicklung zu orientieren.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Die hier vorliegende Längsschnittuntersuchung geht deshalb folgenden Fragen nach:

1. Welche Bildungswege durchlaufen die einzelnen 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 ihre soziale Integration ein?
5. Wie bewerten die Eltern die Beschulung an den unterschiedlichen Beschulungsorten ihrer Kinder vor dem Hintergrund des sonderpädagogischen Bildungsanspruchs?

3 Methode

Design

Der vorliegenden Untersuchung zu den Bildungswegen von Kindern mit sprachlichem Unterstützungsbedarf liegt eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern (SuS) zugrunde, die vor bzw. zu Beginn der Schulzeit (am Anfang der 1. Klasse) mit ihren Lernvoraussetzungen erfasst und im Längsschnitt in ihren Bildungswegen über vier Jahre hinweg bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet (vgl. Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba, 2014; Theisel, Glück, & Spreer, 2018) und zum Ende der Klasse 8 bzw. 9 erneut im Rahmen der hier berichteten Fragebogenstudie erfasst wurde.

Für die Zuständigkeitsbereiche von 14 SBBZ mit Förderschwerpunkt Sprache aus allen Regierungsbezirken Baden-Württembergs (von insgesamt 47 SBBZ) fand für die 1. Klassen im Rahmen der Studie Ki.SSES-Proluba (BMBF-Förderkennzeichen 01JC1102A/B) eine Vollerhebung aller Kinder mit Sprachförderbedarf (SFS) statt, sofern eine Elterneinwilligung vorlag (T1). Von den insgesamt 278 Kindern mit SFS in Klasse 1 wurde im Rahmen der Studie Ki.SSES-WEGE der Bildungsweg von 223 im Laufe der Grundschulzeit erhoben, d. h. von 80 % der ursprünglichen Stichprobe. Zum Zeitpunkt Ende Klasse 4 (T4) konnten noch N=89 Schülerinnen und Schüler erfasst werden (Theisel et al., 2018). Die hier berichteten Daten stammen von einer weiteren Erhebung zum Zeitpunkt Ende Klasse 9 (bzw. Ende Klasse 8 bei Klassenwiederholung) (T5).

Untersuchungsverfahren

Die Untersuchung zum Zeitpunkt T5, zu dem sich die SuS am Ende der 8. bzw. 9. Klasse befanden, wurde mit einem umfangreichen Elternfragebogen und einem separaten Fragebogen an die Jugendlichen durchgeführt.

Der vierseitige Elternfragebogen enthielt Fragen zu folgenden Aspekten:

- 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)

Der zweiseitige Fragebogen für die Jugendlichen enthielt folgende Aspekte:

- 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 und Schuck, 2004) und für die dritte und vierte Klasse (FEES 3-4; Rauer und 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.

Stichprobe

Die Untersuchung umfasst Schülerinnen und Schüler, denen zu Schulbeginn im Jahr 2011/12 ein sonderpädagogischer Förderbedarf (in Baden-Württemberg: sonderpädagogisches Bildungsangebot) im Bereich Sprache (SFS) zuerkannt wurde. Diese Kinder wiesen zu diesem Zeitpunkt nicht altersgemäße, expressive und/oder rezepptive Sprachleistungen auf. Ein Bildungsanspruch 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. Im Folgenden wird von dieser Gruppe als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (SFS) gesprochen.

Die Eltern der SuS, die ihre Kontaktdaten am Ende der 4. Klasse für weitere Befragungen angegeben hatten, wurden im Februar 2020 bezüglich der Teilnahme an dieser Fragebogenstudie kontaktiert. Die Fragebögen wurden mit freiem Rückumschlag postalisch versendet. Die Befragung der Jugendlichen und Eltern erfolgte getrennt über separate Bögen, die auch in separaten Umschlägen mit Rückumschlag versendet wurden. Von den 92 versendeten Briefen konnten 12 nicht zugestellt werden. Insgesamt kamen von 22 der angeschriebenen Familien ausgefüllte Fragebögen zurück, was einem Rücklauf von 28 % entspricht.

78 % der Jugendlichen in der vorliegenden Stichprobe sind männlich, 17 % weiblich. Lediglich ein Kind ist nicht monolingual aufgewachsen.

4 Ergebnisse

4.1 Bildungswege

Von den im Rahmen der Studie einbezogenen SuS (N=22) begannen fünf ihre schulische Bildung an einer Grundschule (vgl. Tab. 1), die übrigen 17 an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ Sprache). Ab der dritten Klassenstufe kommt es zu Wechseln vom SBBZ Sprache an die Regelschulen. Beim Übergang in die Sekundarstufe besuchen nur noch vier SuS ein SBBZ, am Ende der Schulzeit nur noch zwei. Acht SuS haben seit Schulbeginn einmalig eine Klassenstufe wiederholt.

Drei der in den Klassenstufen 8 oder 9 beschulten SuS streben einen Hauptschulabschluss Klasse 9, fünf SuS einen Hauptschulabschluss Klasse 10 (zusammen 48 % der Stichprobe) und zehn SuS einen (Werk-)Realschulabschluss an (38 %), sowie drei das (Fach-)Abitur (14 %). Von einer Person liegen dazu keine Angaben vor.

4.2 Unterstützungsbedarf/Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

Alle Schülerinnen und Schüler hatten mit Beginn der Einschulung einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, das in einem SBBZ oder an der Regelgrundschule umgesetzt wurde. Nach Klasse 4 haben im Übergang zur Sekundarstufe noch sechs der Kinder einen Bildungsanspruch, 50 % verlieren ihn bereits nach Klasse 2. Am Ende der Schulzeit in Klasse 9

bzw. 8 haben noch vier SuS (19% der Stichprobe) einen entsprechenden Bildungsanspruch (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Schulbesuch in einem SBBZ und Anspruch der SuS auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

	Beschulung am SBBZ		Anspruch SFS	
	Häufigkeit	Gültige Prozentanteile	Häufigkeit	Gültige Prozentanteile
zur Einschulung	17	77,3 %	22	100,0 %
bis einschl. Klasse 2			11	50,0 %
bis einschl. Klasse 4			5	22,7 %
bis in die Sekundarstufe	4	18,2 %	6	27,3 %
am Ende der Sekundarstufe*	2	9,1 %	4	19,0 %

*Teilgruppe aus ‚bis in die Sekundarstufe‘

Dies ist im Verhältnis zur ursprünglichen Stichprobe ein vergleichsweise hoher Wert, der mit einem Selektionseffekt zu begründen ist, da insbesondere die Kinder in Klasse 4 weiterverfolgt werden konnten, die noch an den SBBZ beschult wurden und folglich noch einen Bildungsanspruch hatten.

Neben der schulischen Unterstützung erhielten die betroffenen SuS im Laufe der Schulzeit unterschiedliche Formen außerschulischer Unterstützung, die den Abbildungen 1 und 2 zu entnehmen sind.

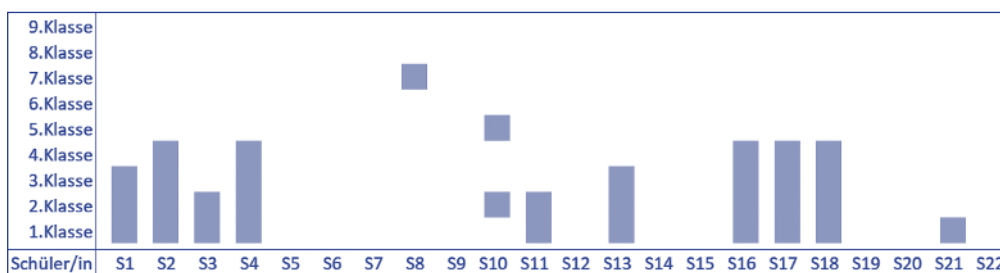


Abb. 1: Außerschulische Sprachtherapie der SuS während der Schulzeit (mind. 1x wöchentlich)

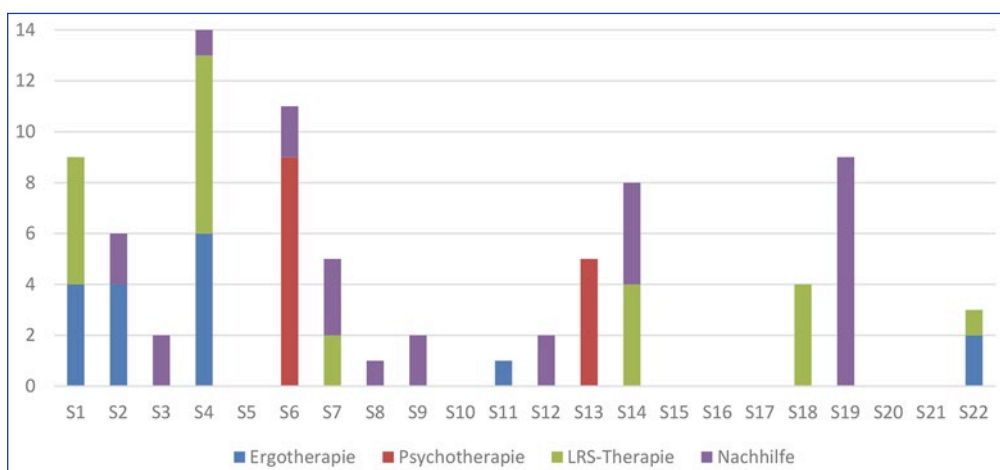


Abb. 2: Weitere außerschulische Therapie- und Unterstützungsangebote während der Schulzeit (mind. 1x wöchentlich; Dauer in Jahren; Zeiten verschiedener Therapien können parallel liegen)

Das Bild außerschulischer Unterstützungsmaßnahmen ist sehr heterogen und damit individuell. Nur fünf der SuS, so geben die Eltern an, erhielten bislang keinerlei zusätzliche Unterstützung. Eine außerschulische logopädische Betreuung, die teilweise bereits vor der Einschulung in Anspruch genommen wurde, fand bei zehn der 22 SuS auch während der Schulzeit statt, vorwiegend

im Grundschulalter (vgl. Abbildung 1) und bei allen, die in eine Regelschule eingeschult wurden. 45 % der SuS erhielten für einen begrenzten Zeitraum zusätzlich Ergotherapie (die Dauer schwankt dabei zwischen einem und sechs Jahren). Zwei der SuS erhielten über mehrere Jahre Psychotherapie, sechs der SuS LRS-Therapie, unter ihnen keiner, der nach Klasse 2 den Bildungsanspruch verloren hatte und zehn der SuS Nachhilfe, wobei die Dauer hier deutlich zwischen 1 und 9 Jahren schwankt.

4.3 Selbst- und Fremdeinschätzung sprachlicher Kompetenzen und Schulleistungen

Auf einer vierstufigen Skala von „Stimmt genau“ (1) bis „stimmt gar nicht“ (4) konnten sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Fähigkeiten sowie schulische Leistungen bewerten. Anhand der identischen Items der eingesetzten Fragebögen lassen sich die Einschätzungen der Eltern mit denen der Jugendlichen in Beziehung setzen (vgl. Abbildung 3).

Eine überwiegend positive Einschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder zeigen die Eltern in den mündlichen Sprachleistungen (Median: 2 = stimmt ziemlich) (vgl. Abbildung 3). In diesem Bereich werden die grammatischen Fähigkeiten von den Eltern am schwächsten eingeschätzt (45,5 % „stimmt kaum“).

Die schriftlichen Leistungen beim Aufsatzschreiben und Rechtschreiben hingegen schätzen sie eher negativ ein (Median 3). Nur 27 % der Eltern schätzen die Leistungen der Jugendlichen im Rechtschreiben als gut ein („stimmt genau“ bzw. „stimmt ziemlich“), nur 33 % im Aufsätze schreiben. Die Leistungen im Rechnen hingegen werden von 72 % der Eltern als gut eingeschätzt, immerhin 59 % im Lesen.

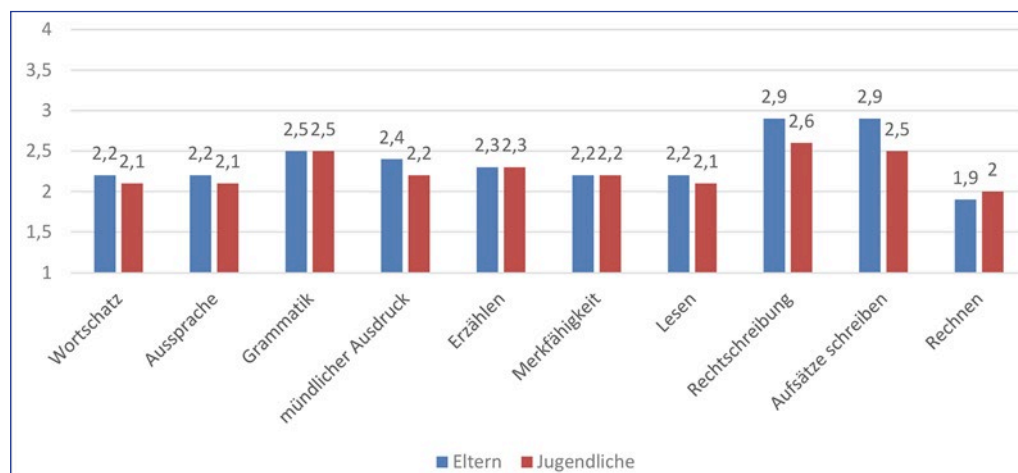


Abb. 3: Einschätzung Eltern und Jugendliche: „Mein Kind kann sehr gut ...“ bzw. „Ich kann sehr gut“ [Mittelwerte der Einzelitems; Skalierung: 1 = „stimmt genau“, 2 – „stimmt ziemlich“, 3 – „stimmt kaum“, 4 – „stimmt gar nicht“]

Eine überwiegend positive Selbsteinschätzung (Skalenwerte ‚stimmt genau‘ oder ‚stimmt ziemlich‘) zeigen die SuS ebenfalls bezüglich ihrer Fähigkeiten im Lesen (76 % aller SuS) und im Rechnen (81 % aller SuS). Diese positive Einschätzung bildet sich auch im Median ab, der bei 2 ‚stimmt ziemlich‘ liegt. Nur ein Jugendlicher schätzt seine Fähigkeiten im Lesen als sehr negativ („stimmt gar nicht“) ein. Gegenüber Lesen und Rechnen negativer mit Median 3 („stimmt kaum“) schätzen auch die Jugendlichen ihre Leistungen im Rechtschreiben ein. Nur 33 % betrachten ihre Leistungen in diesem Bereich als gut, im Aufsätze schreiben sind es immerhin 52 %. Bei den mündlichen Leistungen, die mit Median 2 im Durchschnitt positiv eingeschätzt werden, wird auch von den Jugendlichen selbst die grammatikalische Kompetenz am schwächsten erachtet. Nur die Hälfte bewertet die eigenen Leistungen hier als gut (Skalenwerte ‚stimmt genau‘ oder ‚stimmt ziemlich‘). Insgesamt zeigt sich eine insgesamt positivere Einschätzung der Jugendlichen selbst im Vergleich zu den Eltern, die aber bezogen auf die einzelnen Items vergleichbar ist. Am schwächsten fällt die Einschätzung im Bereich der Schriftsprache aus. Sowohl Eltern als auch SuS schätzen die Kompetenzen bei Rechtschreibung und Aufsätze schreiben als nicht sehr gut ein (Median: 3 = „stimmt kaum“).

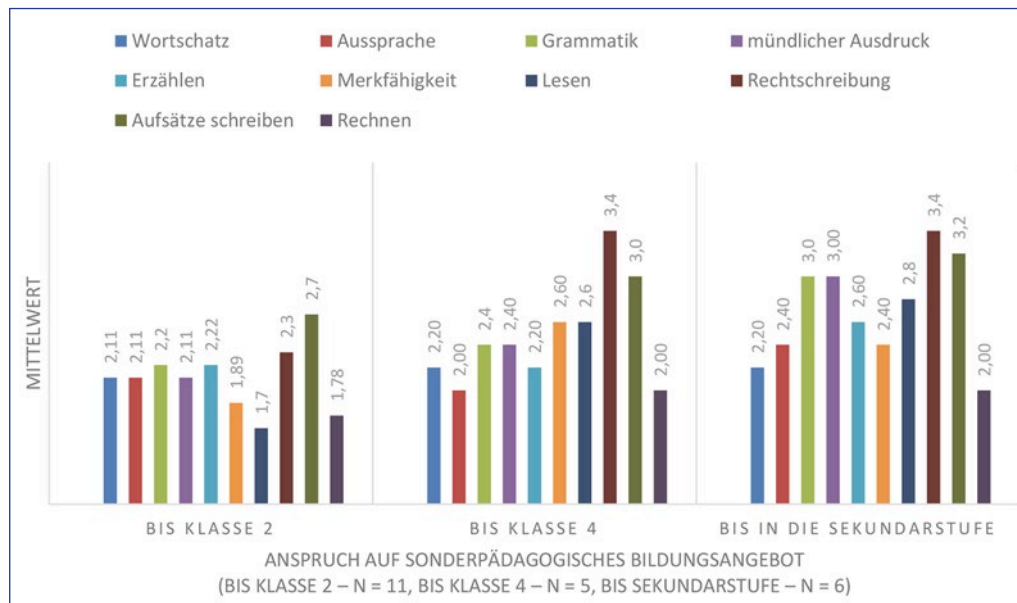


Abb. 5: Einschätzung Eltern bei unterschiedlicher Dauer des sonderpädagogischen Bildungsanspruchs [Skalierung: 1 = „stimmt genau“, 2 – „stimmt ziemlich“, 3 – „stimmt kaum“, 4 – „stimmt gar nicht“]

Die Eltern der Jugendlichen, die den sonderpädagogischen Bildungsanspruch nach Klasse 2 verloren haben, schätzen ihre Leistungen am Ende der Schulzeit signifikant besser ein als die Eltern der Jugendlichen, die ihn bis Ende Klasse 4 oder gar bis in die Sekundarstufe behalten haben (vgl. Abbildung 5).

Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede im Mann-Whitney-U-Test zwischen der Gruppe, die den Bildungsanspruch Ende Klasse 4 verliert und der, die ihn bis in die Sekundarstufe hinein behält, insbesondere bei der Einschätzung der grammatikalischen Leistungen ($U = 6,0$; $p = .034$), also im mündlichen Bereich.

Die Gruppe, die den Bildungsanspruch schon Ende Klasse 2 verliert, unterscheidet sich gegenüber der Gruppe, die ihn Ende Klasse 4 verliert, signifikant in der Einschätzung des Rechtschreibens ($U = 7,5$; $p = .014$), knapp nicht signifikant beim Lesen ($U = 15,5$; $p = .080$).

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich zwischen der Gruppe, die den Anspruch auf das sonderpädagogische Bildungsangebot am Ende der 2. Klasse verliert im Vergleich mit der, die ihn bis in die Sekundarstufe behält. Hier sind die Unterschiede bei der Einschätzung der Eltern signifikant beim mündlichen Ausdruck ($U = 12,5$; $p = .028$) und beim Rechtschreiben ($U = 7,5$; $p = .006$), hoch signifikant in der Grammatik ($U = 6,0$; $p = .002$) sowie beim Lesen ($U = 9,0$; $p = .010$).

Darüber hinaus konnten die Jugendlichen weitere sprachliche und kommunikative Fähigkeiten anhand von 15 Items, jeweils wieder auf einer vierstufigen Skala von „stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“, einschätzen. Der Median nahezu aller Items liegt bei zwei („stimmt ziemlich“). Lediglich bei einem Item liegt der Median bei drei: ‚Ich spreche von mir aus andere Leute an‘. Bei einem Item liegt er bei eins: ‚Ich kann aufmerksam zuhören‘. Damit ist die Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen im Durchschnitt positiv. Allerdings zeigt Abbildung 6 bei einzelnen Items noch hohe Prozentwerte einer tendenziell negativen Einschätzung durch die Jugendlichen selbst.

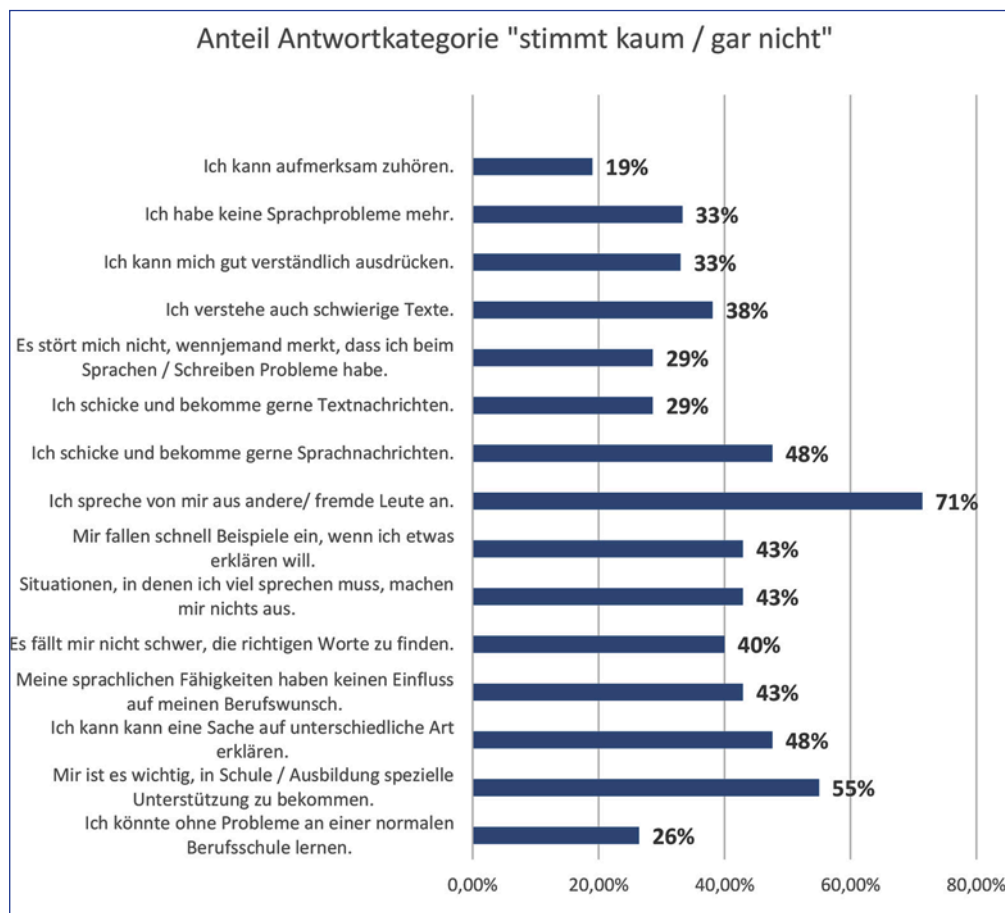


Abb. 6: Anteil der SuS, die ihren sprachlich-kommunikative Fähigkeiten tendenziell negativ einschätzen [Aussage „stimmt kaum“ bzw. „stimmt gar nicht“]

Andere, insbesondere fremde Personen anzusprechen ist für mehr als 70 % nach wie vor eine Hürde. Auch etwas zu erklären bleibt bei fast der Hälfte schwierig. 45 % wünschen sich noch weiterhin Unterstützung in der Schule. Dies sind vorwiegend die Jugendlichen, deren Bildungsanspruch noch bis in die Sekundarstufe besteht. Diese Gruppe geht nicht davon aus, dass sie ohne Probleme in einer normalen Berufsschule lernen könnte und zeigt eine signifikant schlechtere Einschätzung beim Verstehen schwieriger Texte als die Gruppen, die ihren Bildungsanspruch am Ende der 2. Klasse verloren haben ($U = 10,5; p = .019$).

Von den Schülerinnen und Schülern wurden zur Objektivierung der Selbsteinschätzung außerdem die Schulnoten der Halbjahresinformationen der Klassenstufe 9 bzw. 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erfragt (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Noten der Halbjahresinformationen der Jugendlichen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zum Zeitpunkt T5

Note	Deutsch		Mathematik		Englisch	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1			1	4,5		
1,5						
2	4	18,2	5	22,7	2	9,1
2,5	1	4,5	1	4,5	1	4,5
3	9	40,9	9	40,9	9	40,9
3,5	3	13,6	2	9,1	1	4,5
4	2	9,1	4	18,2	9	40,9
4,5	2	9,1				
5	1	4,5				
6						

Hier wird sichtbar, dass sich die positive Einschätzung im Rechnen tendenziell auch in der Mathematik-Note abbildet, die im Durchschnitt besser ist als die Noten in Deutsch und Englisch.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den Noten und der Selbsteinschätzung in den entsprechenden akademischen Bereichen, so lassen sich hoch signifikante Korrelationen (Spearman's Rho) der Mathematik-Note mit der Selbsteinschätzung im Rechnen ($r = .620$; $p = .003$) sowie signifikante Korrelationen der Deutschnote mit der Selbsteinschätzung im Aufsatzschreiben ($r = .484$; $p = .026$) erkennen. Bezogen auf die vorwiegend verbal-sprachlichen Aspekte in der Selbsteinschätzung zeigen sich keine Korrelationen mit den Noten.

4.4 Schuleinstellung und soziale Integration

Mit jeweils 4 Items, die dem FEES (Rauer, Schuck, 2004) entlehnt wurden, konnten die SuS ihre Schuleinstellung, ihre soziale Integration sowie ihre Schulfähigkeit unabhängig von Schulfächern einschätzen. Die Übersicht über die Items kann der Tabelle 3 entnommen werden.

Tab. 3: 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.

Aus diesen 4 Items wurde nach Umkodierung der negativ formulierten Items jeweils eine Skala gebildet. Die Skalierung entspricht der auch bei den anderen Items verwendeten von „stimmt genau“ (1) bis „stimmt gar nicht“ (4).

Insgesamt zeigt sich ein positives Bild, insbesondere bei der Sozialen Integration mit Median 1,5 (vgl. Tabelle 4). Lediglich ein Schüler, dessen Bildungsanspruch schon Ende Klasse 4 endete, bewertet seine soziale Integration mit dem Median von 4 als negativ. Keine/r der Jugendlichen bewertet hingegen die Schulfähigkeit sehr negativ. Hier liegt das Maximum des Medians bei 3,5.

Tab. 4: Deskriptive Statistik der Skalen Schuleinstellung, Soziale Integration, Schulfähigkeit

		Skala Schuleinstellung	Skala Soziale Integration	Skala Schulfähigkeit
N	Gültig	20	21	21
	Fehlend	2	1	1
Mittelwert		2,1250	1,5833	2,3333
Median		2,0000	1,5000	2,2500
Std.-Abweichung		,89406	,73030	,60381
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		4,00	4,00	3,25

Betrachtet man die Skalen in Abhängigkeit von den angestrebten Schulabschlüssen, so zeigt sich bei keiner der Skalen ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen.

Die Skala Schuleinstellung korreliert nach Spearman's Rho hoch signifikant sowohl mit der Skala soziale Integration ($r = 0 .587$; $p = .006$), als auch mit der Skala Schulfähigkeit ($r = .663$; $p = .001$). Keine Korrelationen hingegen zeigen sich zwischen sozialer Integration und Schulfähigkeit. Auch zwischen den Schulnoten und der sozialen Integration sowie der Schuleinstellung sind keine Korrelationen erkennbar, wohl aber mit der Skala Schulfähigkeit (vgl. Tabelle 5). Dies deckt sich mit Ergebnissen Ende Klasse 4 (Theisel, Glück, Spreer, eingereicht), wo ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen den Schulleistungen und der sozialen Integration festgestellt werden konnte.

Tab. 5: Korrelationen der Skalen der Skalen Schuleinstellung, Soziale Integration, Schulfähigkeit mit der Fremdeinschätzung durch Schulnoten

		Skala Schulfähigkeit	Skala Schuleinstellung	Skala Soziale Integration	Noten Deutsch	Noten Mathe	Noten Englisch
Skala Schulfähigkeit	Korrelationskoeffizient	1,000	,663**	,273	,434*	,372	,548*
	Sig. (2-seitig)	.	,001	,231	,049	,097	,010
	N	21	20	21	21	21	21
Skala Schuleinstellung	Korrelationskoeffizient	,663**	1,000	,587**	,240	,150	,400
	Sig. (2-seitig)	,001	.	,006	,308	,528	,081
	N	20	20	20	20	20	20
Skala Soziale Integration	Korrelationskoeffizient	,273	,587**	1,000	,097	,155	,069
	Sig. (2-seitig)	,231	,006	.	,676	,503	,766
	N	21	20	21	21	21	21

Betrachtet man die unter Kapitel 4.3. beschriebenen Aspekte der sprachlichen Kompetenzen im Verhältnis zu Schuleinstellung und sozialen Integration, so zeigen sich hoch signifikante Korrelationen der Schuleinstellung zur Selbsteinschätzung sich Gehörtes gut merken zu können ($r = .747$; $p = .000$) sowie sich gut mitteilen zu können und gerne gehört zu werden ($r = .646$; $p = .002$). Mit der Skala zur sozialen Integration gibt es keine Zusammenhänge.

4.5 Bewertung 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 4 Beurteilungen vor, da nur 4 Kinder dort beschult wurden, weshalb die Werte der Beurteilung hier mit Vorsicht zu betrachten sind. Tabelle 6 listet die Items auf, zu denen die Eltern Rückmeldung geben konnten und verzeichnet Spitzenwerte (Median 1 = stimmt genau) mit einem „+“, negative Werte (Median 3 = stimmt kaum) mit einem „-“. Alle übrigen wurden mit Median 2 (stimmt ziemlich) beurteilt.

Tab. 6: Retrospektive Beurteilung der schulischen Settings durch die Eltern

	SBBZ GS (N = 19)**	Regel GS (N = 13)	Regel Sek (N = 17)	SBBZ Sek (N = 4)
Beschulung mit individuell abgestimmtem Unterricht	+		-	
Kind hat sich in der Schule wohlfühlt	+	+		+
Kind hat von Förderangeboten in der Schule profitiert	+		-	
Kind hat von den Mitschülern profitiert	+	+		
Kind hat von Kenntnis der Lehrpersonen über sprachliche Probleme profitiert	+		-	
Kind hat schlechte Erfahrungen mit Mitschülern gemacht (Mobbing)*	+	+	+	+
Beschulung mit passender Klassengröße	+			+
Kind hat sich als behindert gefühlt/wurde so behandelt*	+	+	+	+
Kind profitierte von Einbezug der Eltern in Beschulung/Förderplanung	+	+		
Kind hat Gefühl, gut integriert in Klasse zu sein	+	+	+	+
Beschulung mit Lehrkräften, die sich für Kind verantwortlich gefühlt haben	+	+		
Weiterempfehlung der Schule an Eltern in gleicher Lage	+			

*Items umkodiert; ** das N kann bezogen auf die einzelnen Items jeweils schwanken, da nicht alle Eltern alle Items beurteilt haben

Grundsätzlich ist die Bewertung der Erfahrungen in der Sekundarstufe im Durchschnitt schlechter als in der Grundschule. Am besten fallen die Erfahrungen mit der SBBZ-Grundschule aus, die bei allen Items Spitzenwerte (Median 1) erzielen. Die betroffenen Eltern würden diese Schule anderen Eltern weiterempfehlen. Die negativen Beurteilungen beziehen sich ausschließlich auf die Erfahrungen in der Regelsekundarstufe. Hier ist der Unterricht nach Einschätzung der Eltern weniger auf die individuellen Bedarfe abgestimmt, es gibt nicht ausreichend Unterstützungs- bzw. Förderangebote und die Lehrkräfte haben weniger den Blick für die Probleme der Kinder bzw. Jugendlichen.

Durchweg positive Werte erhält die Einschätzung der sozialen Integration. In keiner der besuchten Schulformen haben die Betroffenen Ausgrenzung durch ihre Mitschüler*innen erlebt.

5 Diskussion und Schlussfolgerung

Die meisten Kinder verlieren ihren Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot bis zum Ende der Klasse 4 und können dann ohne weitere schulische Unterstützungsmaßnahmen am Unterricht der Regelschule teilnehmen. Einen Einfluss auf die Verlängerung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot über die Klassenstufe 4 hinaus hat möglicherweise die grammatikalische und damit mündliche Leistung zusätzlich zu den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben, die auch beim Fortbestehen des Anspruchs nach Klasse 2 Einfluss haben. Diese spielen für die Wechselbewegungen im Verlaufe der Grundschulzeit eine wesentliche Rolle (vgl. Theisel, Glück & Spreer, 2018). In der Wahrnehmung der Eltern sind für den Fortbestand des SFS beim Übergang in die Sekundarstufe neben den schwächeren Schulleistungen die persistierenden sprachlichen Schwierigkeiten z. B. in der Grammatik, in der Ausdrucksfähigkeit und im Sprachverstehen verantwortlich. Dies spiegelt auch das Procedere der Feststellung des Bildungsanspruchs beim Übergang in die Sekundarstufe in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern wider, wo der Bildungsanspruch stets neu begründet werden muss und nur gewährt wird, wenn noch multiple Beeinträchtigungen in nicht nur sprachlichen Bereichen vorliegen, die den schulischen Bildungsprozess gefährden.

Im Bereich der mündlichen Kompetenzen fühlt sich etwa die Hälfte der Betroffenen, abgesehen vom Zugehen auf fremde Personen, am Ende der Schulzeit wenig beeinträchtigt, so dass die Unterstützungsmaßnahmen im Bildungsprozess bei dieser Gruppe zu Teilhabe im kommunikativen und akademischen Bereich geführt haben.

Allerdings gibt es einen Anteil von SuS, der auch am Ende der Sekundarstufe noch die Unterstützung im Bildungsprozess benötigt, insbesondere im Bereich von Schriftsprache und Sprach- bzw. Textverständnis. Diese Gruppe geht nicht davon aus, dass sie ohne zusätzliche Förderung in einer normalen Berufsschule zurechtkommt. Die Einschätzung der Jugendlichen wird durch die der Eltern gestützt. Der Bildungsanspruch ist bei dieser Gruppe offenbar gerechtfertigt, da noch Schwierigkeiten im mündlichen (Grammatik und Ausdruck) sowie schriftlichen Bereich erkennbar sind. Es ist folglich notwendig, für diesen geringen Prozentsatz von SuS mit sprachlichen Beeinträchtigungen ein schulisches Bildungsangebot auch bis zum Ende der Sekundarstufe bzw. beim Übergang in den Beruf vorzuhalten, um ihnen Teilhabe an der Berufsausbildung zu ermöglichen.

Die dokumentierten Wechselbewegungen vom SBBZ in die Regelschulen und umgekehrt zeugen von einer hohen Durchlässigkeit der Systeme. Die Eltern bewerten insbesondere die Beschulung in den SBBZ während der Primarstufe als sehr positiv. Diese hebt sich bezogen auf die Kriterien der Beschulung mit individuell abgestimmtem Unterricht, der vorhandenen Förderangebote sowie der Kenntnis der Lehrpersonen über sprachliche Probleme der SuS deutlich von den anderen Beschulungsangeboten ab.

Schuleinstellung und soziale Integration der Betroffenen sind am Ende der Schulzeit im Durchschnitt positiv. Die SuS gehen gerne in die Schule und sind gut in ihre Klassen eingebunden, ganz unabhängig vom Lernort, dem angestrebten Schulabschluss oder einem noch vorhandenen Förderbedarf. Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Schulnoten bzw. der Schulfähigkeit und der sozialen Integration, sehr wohl aber zwischen der Schuleinstellung und der sozialen Integration, die auch ohne gute Schulleistungen gelingt. Für die Schuleinstellung ist das Gefühl des Eingebundenseins in die Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler aus Sicht der Jugendlichen neben der Einschätzung der eigenen Schulfähigkeit offensichtlich besonders bedeutsam.

Interessant sind die hoch signifikanten Korrelationen der Skala zur Schuleinstellung mit den Einschätzungen der Jugendlichen, sich Gehörtes gut merken und sich gut mitteilen zu können.

Hier zeigt sich die in vielen internationalen Studien gefundene Stabilität der Beeinträchtigung in der auditiven Speicherfähigkeit (Montgomery & Evans, 2009; Montgomery, Magimairaj & Finney, 2010; Loucas, Riches, Charman, Pickles, Simonoff, Chandler und Baird, 2010) und der Einfluss, den diese auf schulisches Lernen nimmt. Die Jugendlichen haben auch am Ende der Schulzeit Mühe, sich neue Lerninhalte abzuspeichern und benötigen viel Wiederholung und Unterstützung durch Visualisierungen und Strukturierungen.

Literatur

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (2018). Unterstützungsangebote im Bereich Sprache und Kommunikation in den Bundesländern. Abgerufen von <https://www.dgs-ev.de/index.php?id=794> [02.02.2021]
- Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba (2014). Die Ki.SSES-Proluba Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Bd. 1. Sprache professionell fördern: Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 402-415). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Glück, C. W. (2015). Forschung zur Inklusion von Schülern mit Sprachstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 129-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 Sprachtherapie* (pp. 367-374). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. W., Reber, K. & Spreer, M. (2013). Inklusion bei Förderbedarf Sprache professionell gestalten. *Praxis Sprache*, 58, 235-240.
- KMK/Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Abgerufen von https://www.km.bayern.de/download/2949_kmk_sprache.pdf [02.02.2021]
- Lautenschläger, T., Sachse, S., Buschmann, A. & Bockmann, A.-K. (2020). Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (Hrsg.): *Sprachentwicklung – Entwicklung, Diagnostik und Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253-280). Heidelberg: Springer.
- Lewis, A., Parsons, S. & Robertson, C. (2007). *My school, my family, my life: Telling it like it is. A study detailing the experiences of disabled children, young people and their families in Great Britain in 2006*. Birmingham: School of Education, University of Birmingham, and the Disability Rights Commission.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B. & Mackie, C. (2002). *Self esteem of children with specific speech and language difficulties*. *Child Language Teaching and Therapy* 18 (2), 125-143. DOI: 10.1191/0265659002ct231oa.
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: The parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders/Royal College of Speech & Language Therapists*, 51(5), 495-507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>
- Loucas, T., Riches, N. G., Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S. & Baird, G. (2010). Speech perception and phonological short-term memory capacity in language impairment. Preliminary evidence from adolescents with specific language impairment (SLI) and autism spectrum disorders (ASD). *International journal of language & communication disorders*, 45 (3), 275-286. DOI: 10.3109/13682820902936433.
- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 3, 4, 324-342.
- Montgomery, J. W. & Evans, J. L. (2009). Complex Sentence Comprehension and Working Memory in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52 (2), 269. DOI: 10.1044/1092-4388(2008/07-0116).
- Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M. & Finney, M. C. (2010). Working Memory and Specific Language Impairment. An Update on the Relation and Perspectives on Assessment and Treatment. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19 (1), 78-94. DOI: 10.1044/1058-0360(2009/09-0028).
- Owen, R., Hayett, L. & Roulstone, S. (2004). Children's views of speech and language therapy in school. Consulting children with communication difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 20 (1), 55-73. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct263oa>
- Palikara, O., Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International journal of language & communication disorders*, 44 (1), 56-78. <https://doi.org/10.1080/13682820801949032>
- Pohlmann, B. (2005). *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Münster: Waxmann.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Ritterfeld, U., Lüke, C., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011): Schultscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. *Sprachheilarbeit* 56, 2, 66-77.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2011). Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe. *Sprachheilarbeit* 56, 2, 78-86.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter – Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Spreer, M. & Sallat, S. (2015). Gesellschaftliche Teilhabe ehemaliger Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache: Bildungs- und Berufsbiographien im Fokus. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 179-192). Stuttgart: Kohlhammer.
- Theisel, A. (2017). Bildungsbiografien ehemaliger Schüler sonderpädagogischer Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg. *Praxis Sprache* 62 (4), 194-201.
- Theisel, A. (2017). Teilhabe durch exklusive Bildung!? – Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit den Förderschwerpunkten Hören und Sprache. *Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (4), 418-429.
- Theisel, A., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Fachbeitrag: Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *VHN*, 87(2), 126–138. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art14d>
- Theisel, A., Glück, C. W., & Spreer, M. (eingereicht). *Soziale Integration sowie sprach- und schulleistungsbezogenes Fähigkeitselbstkonzept von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen im Verlaufe der Grundschulzeit*.

Korrespondenzadressen

anja.theisel@seminar-heidelberg.de
christian.glueck@uni-leipzig.de
markus.spreer@hu-berlin.de

Zu den Autoren

Dr. Anja Theisel leitet die Abteilung Sonderpädagogik des Seminars für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Heidelberg. Sie ist darüber hinaus Gastwissenschaftlerin am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation.

Prof. Dr. Markus Spreer hat die Juniorprofessur für Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation an der Humboldt-Universität zu Berlin inne. Seine Forschungsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich der pragmatischen Störungen sowie der interdisziplinären Zusammenarbeit zur Unterstützung von Schüler*innen mit Entwicklungs- und Teilleistungsstörungen.

Prof. Dr. Christian W. Glück vertritt an der Universität Leipzig die sonderpädagogische Professur der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation und ist Leiter des Landeskompetenzzentrums zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Prävention, Diagnostik, Therapie und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen auch im mehrsprachigen und inklusiven Kontext.