



Europa-Universität Flensburg | Auf dem Campus 1 | 24943 Flensburg
An den Abgeordneten

Martin Habersaat, Vorsitzender des
Bildungsausschusses des schleswig-holsteinischen
Landtages

An die Abgeordneten des Bildungsausschusses
des schleswig-holsteinischen Landtages

Per E-Mail: bildungsausschuss@landtag.ltsh.de

Flensburg, 28. Februar 2026

Stellungnahme zur Drucksache 20/3752 „Entwicklung der Quote
der Schülerinnen und Schüler ohne Ersten Allgemeinen
Schulabschluss (ESA) in Schleswig-Holstein“ von Professorin T.
Leidig und Professor S. Siegemund-Johannsen

Sehr geehrter Herr Vorsitzender Habersaat,
sehr geehrte Abgeordnete,

vielen Dank für die Gelegenheit, eine Stellungnahme zur „Entwicklung der
Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Ersten Allgemeinen Schulabschluss
(ESA) in Schleswig-Holstein“ abgeben zu können. Wir freuen uns, dass Sie
unsere Expertise als Professor*innen aus dem Institut für Sonderpädagogik der
Europa-Universität Flensburg einbeziehen. Ergänzend zur Stellungnahme
unserer geschätzten Kollegin Professorin Dr. Marie-Christine Vierbuchen, die
zentrale Argumente und Empfehlungen zur Weiterentwicklung enthält,
fokussieren die folgenden Ausführungen ausgewählte weitere Aspekte, die
unseres Erachtens im Kontext der Debatte relevant sind.

Ein eklatanter Anteil der Schulabgänger:innen ohne mindestens ESA weist
Beeinträchtigungen in verschiedenen Funktionsbereichen auf, die vielfach im
weiteren Verlauf soziale und berufliche Teilhabe erschweren bzw.
beeinträchtigen und mit einem vermuteten, drohenden oder festgestellten
sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einhergehen. Einerseits finden
sich diese Schüler:innen in der Statistik unter den Schüler:innen mit
sonderpädagogischem Abschluss (Förderschwerpunkt Lernen oder
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung), andererseits unter der Gruppe der
Schüler:innen ohne Schulabschluss. Die aktuellen Prävalenzen weisen darauf
hin, dass die Anzahl der Schüler:innen in beiden Kategorien zukünftig weiter
steigen könnte, verbunden mit hohen Risiken für die weitere Entwicklung und

Prof. ' Dr. ' Tatjana Leidig

Prof. Dr. Steffen Siegemund-Johannsen

Besucheranschrift

Auf dem Campus 1a
Gebäude HEL | Raum 205a
24943 Flensburg

Tel. +49 461 805 2591
tatjana.leidig@uni-flensburg.de

www.uni-flensburg.de

den weiteren Lebensweg. Im Folgenden wird dies zum einen am Beispiel des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und zum anderen am Beispiel der Schüler:innen mit psychischen Problemen konkretisiert.

Konkretisierung am Beispiel des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Im Bericht der Landesregierung wird ausgeführt, dass „rund 350 Personen einer Jahrgangskohorte (rund 1,3%) den Förderstatus Geistige Entwicklung haben“ (S. 9). Diese Schüler:innen verlassen die Schule ohne Schulabschluss und erwerben diesen auch nicht in den folgenden Jahren im berufsbildenden Bereich. Angesichts der steigenden Förderschulbesuchsrelationen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (siehe auch Umdruck 20/5193, Tabelle 4) ist davon auszugehen, dass in den nächsten Jahren in großer und steigender Zahl zusätzliche Kinder mit Schuleintritt sowie z. T. im Verlauf der Schulzeit auf einen Weg gebracht werden, der mit sehr großer Wahrscheinlichkeit zu keinem Schulabschluss und zur anschließenden Beschäftigung in einer Werkstatt führt. Die beschriebene Entwicklung weist auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit und der Weiterentwicklung von Diagnostik hin. Die im Rahmen von STAFF entwickelten und aktuell unter dem Titel SoDi bearbeiteten Standards bergen die Gefahr, noch mehr Kinder auf einen Sonderweg zu bringen, sie an einem Förderzentrum Geistige Entwicklung zu beschulen und sie damit auf einen Bildungsweg ohne qualifizierenden Abschluss zu führen. Diagnostik auf der Basis wissenschaftlich fundierter Standards zum Zwecke passgenauer Förderung ist hingegen zu befürworten, um größtmögliche Partizipation und Selbstbestimmung bei der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zu ermöglichen.

Konkretisierung am Beispiel der Schüler:innen mit psychischen Problemen

Die im Zuge der Corona-Pandemie bei Kindern und Jugendlichen deutlich erhöhten Prävalenzraten psychischer Auffälligkeiten und der damit verbundenen Beeinträchtigungen im Wohlbefinden und in der Teilhabe sind in Deutschland nach wie vor nicht auf das präpandemische Niveau gesunken (Kaman et al., 2025). Angesichts der weiterhin sehr hohen Dauerbelastung von Kindern und Jugendlichen durch Krisen, Kriege, Social Media etc. gehen Expert:innen aktuell nicht von Rückgängen des Belastungserlebens aus. Die massiven Belastungen gefährden kurzfristig soziale Beziehungen, Schulerfolg und Wohlbefinden und langfristig die psychische Gesundheit, Chancengerechtigkeit sowie gesellschaftliche und berufliche Teilhabe. Psychische Auffälligkeiten sind mit einem erhöhten Risiko für geringe Schulleistungen und negative Schulerfahrungen bis hin zu Schulabsentismus und Schulabbruch, mit ungünstigen gesundheitlichen Langzeitfolgen, niedrigeren Schul- und Bildungsabschlüssen, erschwerter sozialer und beruflicher Teilhabe, erhöhter Wahrscheinlichkeit für die Inanspruchnahme staatlicher Transferleistungen und verminderter Lebensqualität bis weit in das Erwachsenenalter assoziiert (Dupéré et al., 2018; Klipker et al., 2018; Vergunst et al., 2023). Auch besteht ein deutlich erhöhtes Risiko bzgl. Delinquenz/Straffälligkeit im Jugend- und Erwachsenenalter sowie Substanzmissbrauch und Sucht (auch im Kontext Social Media). Psychische Probleme ziehen damit neben massiven individuellen Konsequenzen auch enorme gesellschaftliche Folgekosten nach sich.

Hohe und Mehrfachbelastungen bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Internationale Studien weisen darauf hin, dass dies in besonderer Weise gilt, wenn bereits im Kindes-/Jugendalter Mehrfachbelastungen mit externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten zu beobachten waren (Vergunst et al., 2023) – eine Problematik, die auf einen nicht unerheblichen Teil der

Schüler:innen zutrifft, die im weiteren Verlauf ohne Schulabschluss die Schule verlassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Hofmann & Müller, 2022) als auch Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Hanisch et al., 2023) und mit Förderschwerpunkt Lernen (Visser et al., 2020) ein deutlich erhöhtes Risiko für externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten und Mehrfachbelastungen aufweisen.

Aus der skizzierten Problematik lässt sich unmittelbar die Notwendigkeit systematischer schulischer Prävention zur Verbesserung der psychischen Gesundheit bzw. des Wohlbefindens von Schüler:innen ableiten, um die Schüler:innen zu stärken und das Risiko für Schulbesuchsprobleme und Schulabbruch und damit einhergehend für das Verlassen der Schule ohne Schulabschluss zu senken. Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung.

Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen als zentrale schulische Aufgabe

Die **gezielte und systematische schulbasierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen** führt nachweislich mit kleinen bis mittleren Effektstärken u.a. zu einer Verbesserung von Wohlbefinden, Schulleistungen und Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie zu einer Reduktion psychischer Auffälligkeiten (Cipriano et al., 2023). Sie stellt damit einen **Schlüssel für die positive (schulische) Entwicklung der Kinder und Jugendlichen** dar, wie auch im Rahmenkonzept „Schule 2035“ des Landes Schleswig-Holstein hervorgehoben wird.

Aufbauend auf den in Schleswig-Holstein bereits vorhandenen Maßnahmen zum Erreichen von Schulabschlüssen, die im Bericht der Landesregierung dargelegt werden und einen wichtigen Beitrag zur Zielerreichung leisten (z. B. EVi, Handlungsplan Basale Kompetenzen, LeA.SH 5, FLEX-Klassen, STEP, Lerngruppen Produktives Lernen), sollte die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen vor dem Hintergrund der Bedeutung für gelingendes schulisches Lernen, Wohlbefinden sowie soziale und berufliche Teilhabe gezielt ausgebaut werden. Wichtig ist vor allem: Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen kann nicht nebenbei erfolgen, sondern muss systematisch und in allen Altersgruppen realisiert werden. Sie ist als **Aufgabe aller Schulformen und aller Lehr- und pädagogischen Fachkräfte** zu begreifen.

Beratungsangebote an den Schulen (Schulsozialarbeit, Beratungslehrkräfte), schulpsychologische Beratung sowie Programme und Projekte wie PRO-Jung, TIK SH und „Verrückt? Na und!“, die in Schleswig-Holstein bereits etabliert sind, sollten in diesem Zusammenhang weiter gestärkt werden.

Umsetzung in adaptiven mehrstufigen Rahmenmodellen

Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt die konsequente Umsetzung mehrstufiger Rahmenmodelle zur adaptiven Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen einen wesentlichen Beitrag zur Prävention und damit einhergehend zur Verbesserung der Chancen gelingender Bildungsbiographien dar. Auf **universeller Ebene** impliziert dies über die gesamte Schullaufbahn hinweg

- eine regelmäßige Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie emotionaler und Verhaltensprobleme aller Schüler:innen,
- ein durch positive, tragfähige Beziehungen gestaltetes Lernumfeld mit Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräften, die selbst über hohe sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, um die Schüler:innen bestmöglich unterstützen zu können,

- unterrichtsintegrierte und additive präventive, evidenzbasierte Angebote zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (z. B. systematische Integration sozial-emotionalen Lernens im Unterricht, manualisierte Programme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Wohlbefinden, Service Learning) und
- Fort- und Weiterbildung der an der schulischen Förderung beteiligten Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte.

Auf **selektiver und indizierter Ebene** sind – ebenfalls in allen Altersgruppen – spezifischere Maßnahmen erforderlich, um Schüler:innen mit erhöhten Risiken sowie mit ausgeprägten emotionalen und Verhaltensproblemen zu unterstützen und damit die Chance auf einen Schulabschluss zu erhöhen:

- ergänzende Diagnostik einschl. der Identifikation schulbezogener Stressoren, die das Risiko von Schulbesuchsproblemen bis hin zu Schulabbruch erhöhen,
- selektive bzw. indizierte, evidenzbasierte Angebote zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie zur Reduktion von emotionalen und Verhaltensproblemen,
- spezifische Beratung und Unterstützung, realisiert durch multiprofessionelle Teams in der Schule sowie im regional verankerten Netzwerk der Hilfen, sektoren- und rechtskreisübergreifend in Abhängigkeit vom Bedarf der Schüler:innen (v.a. Schule, Jugendhilfe, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie/-psychiatrie) und
- Fort- und Weiterbildung der an der schulischen Förderung beteiligten Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte.

Für bereits hoch belastete Schüler:innen, die ein deutlich erhöhtes Risiko aufweisen, die Schule ohne Schulabschluss zu verlassen, ist die systemische Vernetzung aller an der Förderung beteiligten Institutionen und Verantwortlichen unter Berücksichtigung der regionalen Strukturen unabdingbar, da wirksame schulische Interventionen bei derart komplexen Problemlagen eine multiprofessionelle und multimodale Vorgehensweise erfordern, die nicht allein von Schule geleistet werden kann. Eine Möglichkeit der Umsetzung ist die Etablierung interdisziplinärer Fachstellen an Förderzentren, die neben spezifischer Angebote im Förderzentrum auch Beratung und Unterstützung in der allgemeinen Schule anbieten (z. B. PEARL; Leidig et al., 2024). Die Unterstützung von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in temporär-intensivpädagogischen Maßnahmen auf selektiver und indizierter Ebene sollte vor diesem Hintergrund intensiviert und weiterentwickelt sowie mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.

Fazit

Um die genannten Maßnahmen zu realisieren und datengestützte Entscheidungen zu ermöglichen, sind eine nachhaltige Finanzierung, eine wissenschaftlich fundierte und fortlaufende Qualifizierung des pädagogischen Personals, eine sektoren- und rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit einschl. verlässlicher Rahmenbedingungen und Strukturen sowie eine systematische Evaluation erforderlich. Unter diesen Voraussetzungen können die beschriebenen Maßnahmen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der psychischen Gesundheit und damit für eine nachhaltige Steigerung der Abschlussquoten leisten.

Mit freundlichen Grüßen

Prof.' Dr.' Tatjana Leidig

Prof. Dr. Steffen Siegemund-Johannsen

Literatur

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94, 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. & Janosz, M. (2017). High school dropout in proximal context: the triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89, e107–e122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Hofmann, V. & Müller, C. W. (2022). Challenging behavior in students with intellectual disabilities: the role of individual and classmates' communication skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(4), 353–367. <https://doi.org/10.1111/jir.12922>
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiß, F., Behn, S. & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. *Bundesgesundheitsblatt*, 68, 670–680. <https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1>
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–45. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-077>
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2024). PEARL – Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Teachers and their teaching matters – Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. 10 Jahre empirische Forschung im IZEF der Universität zu Köln* (S. 191–210). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998761>
- Vergunst, F., Comisso, M., Geoffroy, M.-C., Temcheff, C., Poirier, M., Park, J., Vitaro, F., Tremblay, R., Coté, S. & Orri, M. (2023). Association of childhood externalizing, internalizing, and comorbid symptoms with long-term economic and social outcomes. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249568. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49568>
- Visser, L., Linkersdörfer, J. & Hasselhorn, M. (2020). The role of ADHD symptoms in the relationship between academic achievement and psychopathological symptoms. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103552. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103552>