

HANS WOCKEN

Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen.

Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg

Einleitung

Die Untersuchungen, über die im folgenden berichtet werden soll, verdanken ihre Entstehung einer seltenen historischen Chance. Im Jahre 1996 wurden in Hamburg alle Schülerinnen und Schüler des 5. Schuljahres an den allgemeinbildenden staatlichen Schulen einer umfänglichen Erhebung unterzogen. Insgesamt nahmen 13.099 Kinder aus 531 Klassen an 190 Schulen an den Untersuchungen teil. Das von der Behörde für Schule initiierte Projekt trug den Titel „Untersuchungen zur Lernausgangslage“, abgekürzt LAU. In der flächendeckenden Erhebung kam ein umfängliches Untersuchungsinstrumentarium zum Einsatz: ein Schulleistungstest mit den Subtests Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibwissen, Mathematik und Informationsentnahme; ein Intelligenztest (CFT20); ein Schülerfragebogen zur Messung von schulbezogenen Einstellungen; ein Elternfragebogen zu familiären Hintergründen; die Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5) und die Schreibanregung (LEHMANN u. a. 1997).

In die Untersuchungen waren - wie erwähnt - alle Schülerinnen und Schüler aus 5. Klassen an Hamburger Schulen, also aus Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, einbezogen - mit Ausnahme aller Sonderschulen. Die Einbeziehung der Sonderschulen wäre gewiß ohne einen erheblichen methodischen und organisatorischen Mehraufwand nicht möglich gewesen, ihre Aussparung ist daher verständlich. Für die Lernbehindertenpädagogik eröffnete das LAU-Projekt nun die einmalige Gelegenheit, unter Nutzung des gleichen Untersuchungsinstrumentariums ebenfalls jene Daten zu erheben, die von den Regelschülern bereits vorlagen. Für eine vergleichende Beschreibung von Förderschülern musste also nicht erst mit eigenen Kräften und Mitteln eine empirische Vergleichsbasis geschaffen werden, sondern diese war bereits gegeben und harpte einer ergänzenden Untersuchung in den Förderschulen. Auf diese Weise entstand der Plan, in einer follow-up-Studie die „Lernausgangslage an Förderschulen“ zu untersuchen. Das Projekt erhielt das Kürzel LAUF. Hiervon handelt der folgende Bericht. Weiteres zur Konzeption und Methodik des LAUF-Projekts wird an späterer Stelle nachzutragen sein.

Fragestellungen

Die Vorgeschichte beschreibt, wie der Stein für den Start des LAUF-Projekts ins Rollen gekommen ist. Hinsichtlich der Zielsetzungen und Fragestellungen bestehen allerdings zwischen den beiden Projekten LAU und LAUF beträchtliche Unterschiede. Das LAU-Projekt steht mit anderen Qualitätsstudien wie TIMMS oder PISA in einer Reihe. Die „vergleichende Bilanzierung von Aspekten der Lernausgangslage in Klassen, Schulen und Stadtregionen“ soll „geeignete Vergleichsmöglichkeiten zwischen Schulen und zwischen Klassen innerhalb einer Schule“ bieten, „Aufschlüsse über Merkmale der Schülerschaft“ geben und „dem Amt für Schule eine wesentlich verbesserte Grundlage für die Beratung und Unterstützung der Schulen“ zur Verfügung stellen (LEHMANN u. a. 1997, 8).

Das LAUF-Projekt steht ausdrücklich nicht in der Tradition der neuen Evaluationswelle. Qualitätsentwicklung, Controlling, Ranking und anderes mehr sind nicht Motiv und Anliegen von LAUF. Schon die Auftragslage macht die Differenzen deutlich. LAUF ist nicht einem externen Auftraggeber verpflichtet. LAUF wurde von der Behörde für Schule zwar

genehmigt, aber nicht initiiert oder gar finanziert. Das LAUF-Projekt hat seine Heimat in der Universität, es wurde eigeninitiativ unternommen und mit Bordmitteln ⁽¹⁾ finanziert. LAUF macht sich gleichsam LAU zunutze, um genuin wissenschaftliche Fragestellungen zu bearbeiten. Die drei zentralen Fragestellungen können schlagwortartig so umschrieben werden:

1. Ist Lernbehinderung ein isoliertes Intelligenzdefizit?
2. Ist die Förderschule eine Schule sozial Benachteiligter?
3. Bewirkt die Förderschule eine Kompensation der Leistungsdefizite?

In der folgenden Erläuterung der Fragestellungen und Hypothesen wird der Stand der einschlägigen Forschung lediglich in seinen großen Ergebnistrends und Argumentationslinien aufgenommen und dargelegt; eine differenzierte Bestandsaufnahme ist an dieser Stelle nicht möglich.

• Ist Lernbehinderung ein isoliertes Intelligenzdefizit?

Der Streit, ob Lernbehinderung als individuumsbezogene Kategorie im Sinne eines intellektuellen Defizits zu verstehen ist oder eher als ein Produkt eines gesellschaftlichen Systems, ist alt. In der Geschichte der Lernbehindertenpädagogik war die individualtheoretische Beschreibung als Intelligenzdefekt die vorherrschende Lehrmeinung. Schon 1864 charakterisierte STÖTZNER Lernbehinderte als „die in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern Stehenden - die Schwachsinnigen.“ (5). Zur Diagnose des „Schwachsinn“ wurden schon sehr früh Intelligenztests eingesetzt, der Aufstieg der Intelligenztestverfahren steht in einem engen historischen Zusammenhang mit der Entwicklung der Hilfsschule (DEGENHARDT/SCHUCK 1995). In der jüngeren Vergangenheit hat insbesondere BLEIDICK (1968) die konstitutive Bedeutung einer subnormalen Intelligenz für die Bestimmung von Lernbehinderungen hervorgehoben und Lernbehinderung nahezu mit „Intelligenzbehinderung“ gleichgesetzt. Lernbehinderung wird verstanden als „das schulische Leistungsversagen aufgrund von Intelligenzschwäche bzw. schwacher Begabung“ (BLEIDICK 1968, 451; BLEIDICK/HECKEL 1970, 29). In der gesamten wissenschaftlichen Literatur lassen sich kaum Definitionen ausfindig machen, die sich nicht des Intelligenzkriteriums bedienen. Auch die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates bestimmen mit operationalem Bezug zum Intelligenzkriterium: „Lernbehinderung wird angenommen, sofern die Intelligenzleistung im Bereich zwischen der negativen ersten und dritten Standardabweichung eines validen standardisierten Intelligenzmeßverfahrens liegt und wenn zugleich ein erhebliches Schulversagen gegeben oder zu erwarten ist.“ (1976, 38).

Obwohl die Deutung von Lernbehinderung als Intelligenzdefizit in der Geschichte das dominante Definitionsmuster war, hat es von Anfang an auch Hinweise auf soziale Bedingungshintergründe gegeben. Bei STÖTZNER lesen wir: „Was aber wird mit den Ärmern? Gerade *in den unteren Volksschichten*, wo es oft an zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft schreckenserregende heraus.“ (STÖTZNER 1963, 7). Den Durchbruch erzielte das gesellschaftstheoretische Paradigma allerdings erst in den siebziger Jahren mit der epochemachenden Schrift von BEGEMANN „Die Erziehung der soziokulturell Benachteiligten“ (1970) sowie durch den materialistischen Ansatz in der Behindertenpädagogik (JANTZEN 1974; JANTZEN 1976; ROHR 1982). Lernbehinderte wurden nun als „Kinder der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht“ angesehen. In einer noch weitergehenden Radikalisierung wird die Sonderschule als „Schule

der potentiellen und tatsächlichen industriellen Reservearmee" (JANTZEN 1974, 120) bezeichnet.

PROBST (1973) ist in einer sorgfältig kontrollierten Studie der Aussagekraft sozio-ökonomischer Bedingungen für die Prognose von Sonderschulbedürftigkeit nachgegangen. Von den verwendeten Indikatoren der sozialen Lage seien auswählend genannt: Anzahl der Zimmer pro Person; Anzahl der Kinder; finanzielle Aufwendungen für Urlaub; Zahl der Haushaltsgeräte; Ausbildung und Beruf der Eltern. Mit Hilfe einer multivariaten statistischen Analyse war „eine fehlerfreie Zuordnung der Schüler zum Schultyp aus der Kenntnis des ökonomischen Standes im Elternhaus möglich" (1973, 141). Der Autor zieht ein sehr deutliches Fazit: „Die Wahrscheinlichkeit des Schulversagens wächst monoton mit der Armseligkeit der materiellen Ausstattung des Elternhauses. Sonderschulbedürftigkeit ist eine Funktion der ökonomischen und sozialen Depravierung" (1973, 146). „Der Intelligenztest im Sonderschulüberweisungsverfahren dient der ex-post-Legitimation des weitgehend sozial und sozioökonomisch bedingten Schicksals von Volksschulversagern" (1973, 109). Dem Intelligenzbegriff und Intelligenztest werden eine ideologische Funktion zugeschrieben, sie würden Soziales als Psychologisches kaschieren, Gesellschaftliches als Individuelles interpretieren und „eine beschwichtigende Figur bei der Versöhnung mit sozialen Differenzen" (1973, 151) spielen. Der sonderpädagogischen Diagnostik wird vorgehalten, sie diagnostiziere „nur Verhalten, nicht aber auch Verhältnisse, und erst recht nicht die Beziehung zwischen beiden" (1973, 157) (vgl. SCHUCK /SCHUCK 1996).

Trotz alledem: Dem gesellschaftstheoretischen Paradigma - soviel läßt sich heute rückblickend feststellen - blieb eine nachhaltige Wirkung versagt, sowohl in der theoretischen Breitenwirkung als auch hinsichtlich der zeitlichen Anerkennung. Lernbehinderte als soziokulturell Benachteiligte zu apostrophieren, scheint heutigentags „höchst unmodern" (MAND 1996, 165) zu sein. Der soziale Hintergrund von Lernbehinderungen ist so sehr in Vergessenheit geraten, dass BÖHM sich 1996 zu einem empörten Zwischenruf veranlaßt sah: „Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben?" Dies leitet nun schon zur zweiten Fragestellung über.

• Ist die Förderschule eine Schule sozial Benachteiligter?

Die kritische Diskussion des gesellschaftstheoretischen Paradigmas vermochte wohl „ideologische" Einseitigkeiten zurechtzurücken, das Faktum einer sozial unausgewogenen Schülerschaft blieb indes gültig und ist weder theoretisch noch empirisch je in Abrede gestellt worden. Etwa 90 Prozent der Schüler an Förderschulen stammen aus der sozialen „Unterschicht" - das ist ein empirisch erhärtetes Datum (THIMM/FUNKE 1977). Dieser gesicherte, fachlich unstrittige Befund stammt allerdings aus den 70er Jahren. Seither sind die sozialen, sozioökonomischen und soziokulturellen Lebensbedingungen von Schülern der Förderschule in keiner einzigen wissenschaftlichen Untersuchung mehr erhoben worden - aus lernbehindertenpädagogischer Sicht ein schwerwiegendes Desiderat. Erst in neuerer Zeit sind die Zusammenhänge zwischen Armut und Persönlichkeitsentwicklung wieder Gegenstand der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion (MAND 1996, KLEIN 1999, IBEN 1996).

Die Disproportionalität der Schichtenverteilung in der Förderschule ist nicht allein „schreckenserregend" (STÖTZNER 1963), sondern ein inakzeptables Ärgernis. In demokratischen Gesellschaften ist das Schulwesen der Chancengleichheit verpflichtet. Welche Schulen Kinder besuchen, soll nicht mehr wie in Stände- und Klassengesellschaften von Geburt, Besitz und Status der Eltern abhängig sein. Dem Grundgesetz zufolge kann eine Genehmigung für die Einrichtung von Privatschulen nur erteilt werden, wenn dadurch „eine

Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird" (Art. 7, 4). Wenn schon den Privatschulen soziale Selektivität untersagt ist, dann dürfte dieses Verdikt für das öffentliche Schulwesen erst recht gelten. Die Zielsetzung der Chancengleichheit findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder, zwar mit unterschiedlichen Formulierungen, aber doch mit übereinstimmendem Aussagekern. Im Hamburger Schulgesetz heißt es unmißverständlich: „Unterricht und Erziehung sind auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit auszurichten" (Art. 3,3). Das Ziel der Chancengerechtigkeit erlangte insbesondere in der Bildungspolitik der siebziger Jahre zur Zeit der sozialliberalen Regierungskoalition einen hervorragenden Stellenwert. Höhere Bildung für alle war das Motto; es galt, alle Gruppen und Schichten des Volkes ihrem Anteil entsprechend an Abitur und Hochschule heranzuführen und vorhandene Benachteiligungen aufzuheben. Der Prototyp der Bildungsbenachteiligung war das katholische Arbeitermädchen vom flachen Lande. Zwei Jahrzehnte später ziehen die Bildungsforscher eine gemischte Bilanz. Die durch Religion, Region und Geschlecht bedingten Benachteiligungen konnten weitestgehend ausgeglichen werden. An höherer Bildung haben heute etwa beide Geschlechter ihrem zahlenmäßigen Anteil entsprechend teil. Ernüchternd ist dagegen das Resultat bezüglich der Sozialschichtzugehörigkeit. „Arbeiterkinder", Kinder aus den unteren sozialen Schichten sind an Gymnasien, Hochschulen und Universitäten weiterhin deutlich unterrepräsentiert. Nach zwei Jahrzehnten „ausgleichender" Erziehung wurde das angestrebte Ziel der Chancengerechtigkeit deutlich verfehlt (BÜCHNER/KRÜGER 1996). In einer scharfsinnigen soziologischen Analyse haben BOURDIEU/PASSERON (1971) schon 1971 vor einer „Illusion der Chancengleichheit" gewarnt. Den Autoren zufolge kann und soll das Bildungssystem gar nicht Chancengleichheit herbeiführen, sondern nur so tun als ob; seine Aufgabe in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften bestehe nun einmal in erster Linie in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten.

Aus sonderpädagogischer Sicht ist zu der Diskussion kritisch anzumerken, dass das Ziel einer gerechten Verteilung von Bildungschancen zumeist nur an der Beteiligung an höherer Bildung abgelesen wird. Der Blick ist einseitig auf die „höhere" Bildung gerichtet, die Verhältnisse bei der „niederen" Bildung bleiben unbeachtet. Die Chancenungleichheit in den unteren Straten der Bildungshierarchie, in Haupt- und Sonderschulen, wird nur selten wahrgenommen und vielfach ausgeblendet. Genau dieser Frage stellen sich die LAUF-Untersuchungen: Sind Förderschulen unverändert wie eh und je ein Sammelbecken für leistungsschwache Schüler aus den unteren Schichten?

• **Bewirkt die Förderschule eine Kompensation der Leistungsdefizite?**

Sofern überrepräsentativ mehr Kinder aus den unteren Schichten die Förderschule besuchen, wäre das ein Effekt, der zunächst nicht der Förderschule, sondern dem Schulwesen im allgemeinen anzulasten wäre. Die allgemeine Schule, insbesondere die Grundschule, sind die primären Orte für ausgleichende Erziehung. Die Förderschule reflektiert in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft lediglich die „Unfälle" und Mängel der allgemeinen Schule. Als verursachender Faktor für Chancenungleichheit kommt die Förderschule nicht in Betracht. Die Förderschule ist also nicht Produzent, sondern lediglich Indikator von Ungleichheit. Ungeachtet dieser Klarstellung ist die Förderschule jedoch keineswegs des sozialpolitischen Auftrags aller Schulen entpflichtet. Da in der Förderschule nun einmal die Benachteiligten zuhause sind, sollte die Förderschule sich im Gegenteil die Aufgabe eines kompensatorischen Ausgleichs von sozialen Benachteiligungen um so mehr angelegen sein lassen. Folglich kann gefragt werden, ob denn die Förderschule leistungs- und sozialschwache Schüler in besonderer Weise fördert, so „optimal", dass soziale Benachteiligungen möglichst

wieder aufgehoben werden. Ist die Förderschule eine Stätte der schulischen Rehabilitation sozial Benachteiligter? Kann die Förderschule schwache Schüler „optimal“ oder besser fördern als die Regelschule?

Die Schulleistungen von Schülern mit Lernbehinderungen sind seit den 80er Jahren - bedingt durch die allgemeine Stagnation der empirischen Forschung - nicht mehr wissenschaftlich untersucht worden. Eine beispielhafte Auflistung der einschlägigen Untersuchungen demonstriert den dürftigen und überholten Erkenntnisstand: BLEIDICK 1975; BÖHM 1967. Die Forschungslage zur Effizienz der Förderschule bzw. zur Qualität der Förderschule im Vergleich mit anderen Lernorten ist dagegen ihrem Umfang nach relativ befriedigend und zudem in ihrer Aussage einhellig und stimmig (FRÜHAUF 1983; MERZ 1984). Exemplarisch sei aus jüngster Zeit auf die Untersuchungen von TENT u.a. (1991a und 1991b) sowie von HAEBERLIN (1989) hingewiesen. TENT stellt im Resümee fest: „Leistungsschwache Schüler (sog. Lernbehinderte) werden trotz objektiv günstigerer Lernbedingungen an der SfL nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe“ (TENT u.a. 1991, 11). HAEBERLIN beschreibt die Wirkungen von integrierenden und separierenden Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler zusammenfassend so: „Sehr gut abgesichert ist schließlich der Befund zu den Schulleistungen. Die Fortschritte schulleistungsschwacher Schüler sind in den Regelschulen mit und ohne Heilpädagogische Schülerhilfe unbezweifelbar besser als in Sonderschulen für Lernbehinderte. Der Unterschied der Leistungsfortschritte von schwachen Schülern in Hilfs- und Regelschulen zeigt sich besonders stark im mathematischen, tendenziell aber auch im sprachlichen Bereich. Wir konnten feststellen, dass schulleistungsschwache Schüler in Hilfs- und Regelschulen mit und ohne Heilpädagogische Schülerhilfe in Mathematik zwischen 50 und 100 Prozent größere Leistungsfortschritte erzielen als vergleichbare Schüler in Hilfsklassen. Der bessere Leistungsfortschritt von integrierten schulleistungsschwachen Schülern gegenüber vergleichbaren Schülern in Sonderschulen für Lernbehinderte (IQ-Bereich zwischen 70 und 100) dürfte, unter Einbezug der zahlreichen amerikanischen Untersuchungen, zum weitgehend gesicherten Wissen gehören“ (HAEBERLIN 1989, 359). HILDESCHMIDT/SANDER kommen schließlich in einer umfassenden Literaturübersicht zur Effizienz der Sonderschule für Lernbehinderte zum Resümee: „Zahlreiche Forschungsergebnisse bezüglich der Schulleistungsentwicklung dokumentieren negative Effekte der SfL. ... Diese SfL sollte keine Zukunft mehr haben“ (HILDESCHMIDT/SANDER 1996, 131; vgl. AHRBECK/BLEIDICK/SCHUCK 1997). Schon 1981 kam KNIEL in einem Sammelaufsatz zu einem ähnlichen Fazit: „Die Schulleistungen Lernbehinderter, die in Sonderschulen unterrichtet werden, sind nicht besser als die einer entsprechenden Vergleichsgruppe, die Hauptschulen besuchen. ... Die Wirksamkeit der Sonderschulen in der Förderung der ihr anvertrauten Schüler läßt sich empirisch nicht Y>nachweisen“ (63; 65).

Nach derzeitiger Forschungslage ist also bei einer vergleichenden Gegenüberstellung der Schulleistungen von Schülern mit vergleichbarer Intelligenz eine deutliche Unterlegenheit der Förderschüler gegenüber den Hauptschülern zu erwarten. In der hilfsschulpädagogischen Tradition ist die Leistungsdifferenz zwischen Sonder- und Regelschülern mit dem Maß von 2 Schuljahren angegeben worden. So wiesen nach den Untersuchungen von STRANZ (1966) in Hamburg die Sonderschüler bei der Umschulung einen Leistungsrückstand von 2 bis 3 Jahren auf. Es wäre wohl vermessen, der Sonderschule abzuverlangen, dass sie im Verlaufe der Schulzeit diesen Rückstand wieder aufholt und bei der Schulentlassung einen Gleichstand erzielt. Das Prädikat einer kompensatorischen Leistungsförderung kann die Förderschule allerdings nur dann rechtens in Anspruch nehmen, wenn sich der Leistungsunterschied

zwischen Haupt- und Sonderschülern nicht über den Zweijahresabstand hinaus weiter vergrößert. Dies wäre die Minimalerwartung einer kompensatorischen Förderung.

Methode der Untersuchungen

Das Projekt LAUF wurde hinsichtlich des methodischen Designs in sehr strenger Anlehnung an seinen Vorläufer LAU konzipiert. Die Absicht, die Ergebnisse beider Untersuchungen vergleichend in Beziehung zu setzen, hat unweigerlich zur Folge, dass für Variationen und Modifikationen nur ein sehr geringer Spielraum vorhanden war. Vergleiche sind eben nur möglich, wenn es Vergleichbares gibt. Aufgrund der eingeschränkten materiellen und arbeitsökonomischen Ressourcen wurde in LAUF nicht das gesamte Set der Untersuchungsmaterialien administriert, sondern eine Auswahl getroffen. Folgende Untersuchungsinstrumente wurden verwendet:

1. Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5)
2. Culture Fair Intelligenztest (CFT20 - Teil A)
3. Elternfragebogen (LAU5).

Die HSP 4/5 (MAY 1997) und der CFT20 (WEISS 1978) sind publizierte Testverfahren. Der sogenannte Elternfragebogen bestand je etwa zur Hälfte aus Fragen, die einerseits von den Schülern in der Schule, andererseits von den Eltern zuhause beantwortet wurden. Der Elternfragebogen wurde inhaltlich unverändert aus dem LAU-Projekt übernommen und lediglich im Layout dem Instruktionsverständnis von Förderschülern angepaßt.

Die einzige und zugleich wichtigste Änderung des Untersuchungsdesigns bestand in der Verlagerung der Jahrgangs. LAU wurde in 5. Schuljahren, LAUF dagegen in 7. Schuljahren durchgeführt. Gemäß den ausgebrachten Fragestellungen geht LAUF den kompensatorischen Wirkungen von Förderschulen nach. Sofern die These eines zweijährigen Leistungsrückstandes haltbar ist, dürften zwischen den Rechtschreibleistungen von Hauptschülern aus 5. Schuljahren und Förderschülern aus 7. Schuljahren keine bedeutsamen Unterschiede bestehen. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde also die LAUF-Studie in das 7. Schuljahr transferiert. Darüber hinaus kann als Begründung angeführt werden, dass die HSP 4/5 für Förderschüler des 5. Schuljahres eine völlige Überforderung darstellt (HASSAN u.a. 1998).

Die Untersuchungen wurden im Rahmen eines Projektsseminars an der Universität Hamburg (1999) unter Leitung des Verfassers durchgeführt. Teilnehmer waren etwa 40 Studierende der Sonderpädagogik. Gegenstand des Seminars waren die Einarbeitung in Forschungsstand und Forschungsfragen, die Einweisung in die Durchführung und Auswertung der Testverfahren und schließlich alle praktischen Fragen der Untersuchungsorganisation. Jeder teilnehmenden Klasse waren jeweils zwei Studierende als Untersuchungsleiter und Ansprechpartner zugeordnet.

Geschlecht	Förderschule	Haupt/Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
männlich	288 (56%)	1994 (54%)	2052 (53%)	2646 (49%)
weiblich	225 (44%)	1672 (46%)	1798 (47%)	2775 (51%)
Summe	513	3666	3850	5421

Tabelle 1: Stichprobe der Projekte LAU und LAUF

Die Teilnahme an den Untersuchungen war für Schüler, Eltern und Schulen freiwillig. An den Untersuchungen haben sich alle 7. Schuljahre aller Hamburger Förderschulen beteiligt, ausgenommen eine Klasse, die wegen Ressourcenmangel nicht betreut werden konnte. Die Ergebnisse sind ohne Einschränkungen repräsentativ für alle 7. Schuljahre an Hamburger Förderschulen. Die Eltern der Förderschüler haben trotz intensiver Aufklärung und Werbung nur sehr zurückhaltend teilgenommen. Die Rücklaufquote betrug nur 35 Prozent. In den LAU-Untersuchungen ergab sich ein regelhafter Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und der Untersuchungsbeteiligung. Je geringer der Sozial- und Bildungsstatus der Eltern war, desto geringer war auch die Beteiligung an der Untersuchung. Überträgt man diesen regelhaften Zusammenhang auf das LAUF-Projekt, dann haben mit großer Wahrscheinlichkeit am ehesten jene Förderschuleltern teilgenommen, die sich in einer relativ vorteilhaften Sozillage befinden. Die Elternstichprobe stellt mithin eine positive Auslese aus der Gesamtheit der Förderschulelternschaft dar. Die „wahren“ Ergebnisse dürften daher eher ungünstiger ausfallen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe. Der Anteil der männlichen Schüler ist in den Förderschulen am höchsten und nimmt zum Gymnasium hin kontinuierlich ab.

Ergebnisse

Dem Ergebnisbericht seien einige Anmerkungen und Hinweise vorangestellt. In den Tabellen werden jeweils die Werte aller Schulformen dargestellt. Die Ergebnisse für die Gesamtschüler und Gymnasiasten werden zwar mitgeteilt, aber nicht weiter sprachlich kommentiert; sie sind sehr gut geeignet, die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Schulformen und den jeweiligen Variablen zu verdeutlichen, und stellen eine vorzügliche Folie dar, den Ort der Förderschule im Konzert des gesamten Schulwesens zu erhellen. Für den anstehenden Fragezusammenhang ist lediglich der Vergleich von Förderschülern und Hauptschülern von besonderem Interesse. Die Hauptschüler stehen den Förderschülern am nächsten, es sind ihre unmittelbaren Nachbarn. Die statistische Überprüfung von Wahrscheinlichkeiten wird deshalb auch ausschließlich zwischen den Teilstichproben der Förder- und Hauptschüler vorgenommen. Sofern sich Unterschiede zwischen Förderschülern und Hauptschülern zeigen sollten, sind immer auch alle weiteren Vergleiche von Förderschülern mit Gesamtschülern und Gymnasiasten statistisch relevant. Die statistischen Prüfungen erfolgten je nach metrischen Niveau der Variablen bei Intervallvariablen mit dem t-test, bei Ordinal- und Nominalvariablen mit dem Chi-Quadrat-Test. Vorausgreifend kann schon an dieser Stelle gesagt werden, dass - mit einer einzigen Ausnahme - alle Vergleiche von Förderschülern und Hauptschülern samt und sonders eine statistisch überzufällige Differenz ($p < 0.05$) zeigten.

Die Untersuchungsergebnisse werden in Form nüchterner Tabellen präsentiert, auf eine Umsetzung in grafische Abbildungen muß aus Raumgründen verzichtet werden. Zur Kennzeichnung der Stichproben werden im Text und in den Tabellen die folgenden Abkürzungen verwendet: FS = Förderschüler; HR = Haupt- und Realschüler; GS = Gesamtschüler; GY = Gymnasiasten. Die Abbildung 1 vermittelt eine zusammenfassende Übersicht über das Variablenetz; sie ist nützlich, um den Gang der folgenden Ausführungen zu veranschaulichen und zu verfolgen.

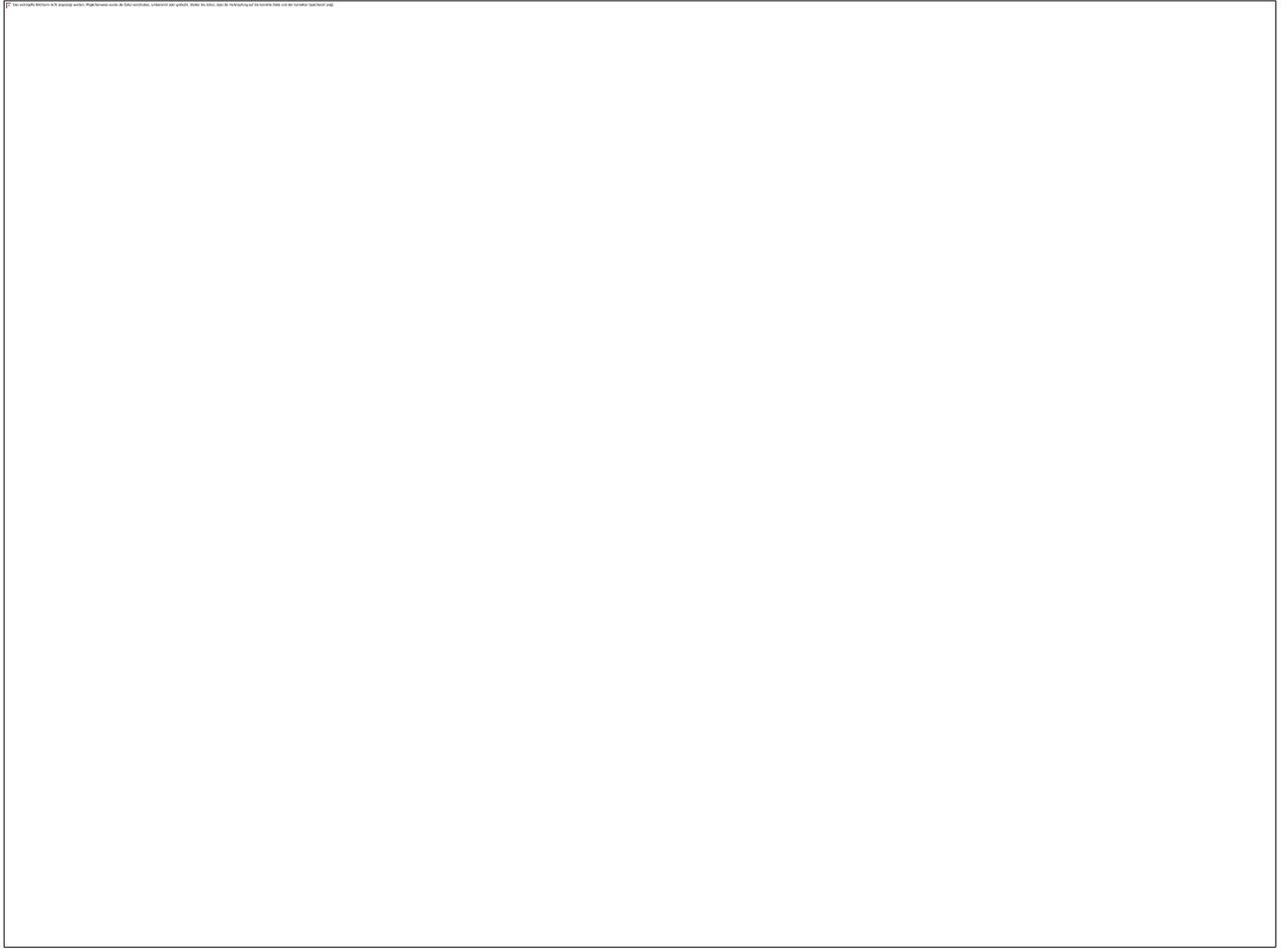


ABBILDUNG 1

Allgemeiner Vergleich Förderschüler - Haupt-/Realschüler

In einem ersten Berichtsabschnitt soll zunächst eine vergleichende Gegenüberstellung der Förderschüler mit Schülern der Haupt- und Realschule⁽²⁾, der Gesamtschule und des Gymnasiums erfolgen. Der empirische Vergleich der Förderschüler mit Schülern anderer Schulformen erbringt folgende Resultate:

• Rechtschreiben

Die Hamburger Schreibprobe HSP4/5 dient der Ermittlung des Rechtschreibkönnens. Die Auswertung erfolgt nicht defizitorientiert nach Falschreibungen, sondern nach sog. Graphemtreffern. Maximal können 277 Graphemtreffer erzielt werden. Im Handbuch der HSP wird empfohlen, an Förderschulen zwei Klassenstufen unter dem Regelschulniveau zu prüfen. Dieser Empfehlung folgend wurde die HSP 4/5 in diesem Projekt in der 7. Jahrgangsstufe eingesetzt.

Rechtschreiben	FS	HR	GS	GY
Mittelwert	220	244	246	264
Standardabweichung	44	21	21	11
T-Wert	30	38	39	45
Prozentrang	2,2	13	14	32
Intelligenz	FS	HR	GS	GY
Mittelwert	21	24	25	29
Standardabweichung	6,8	6,5	6,5	5,7
Intelligenzquotient	78	90	91	103

Tabelle 2: Kognitive Indikatoren

Die Förderschüler hinken den Rechtschreibleistungen der Haupt- und Realschüler (und damit auch den Schülern der Schulformen Gesamtschule und Gymnasium) weit hinterher. Sie erreichen im 7. Schuljahr bei weitem nicht jene Leistungen, die bei Hauptschülern des 5. Schuljahres zu beobachten sind; mit Bezugnahme auf den T-Wert beträgt der Abstand fast eine Standardabweichung. Dabei ist in den Sonderschulen eine erhebliche Streubreite zu registrieren; es gibt also auch einen nennenswerten Anteil an Förderschülern, die mit den Hauptschülern mithalten können. Im Mittel aber kann die Förderschule das weitere Auseinanderklaffen der Leistungsschere nicht aufhalten. Ein kompensatorischer Effekt ist nicht einmal auf der minimalen Ebene einer Stabilisierung eines ursprünglichen Leistungsabstandes von 2 Jahren festzustellen. Die Förderschule ist keine Stätte einer kompensatorischen Rehabilitation.

• Intelligenz

Der CFT20 soll unabhängig von Einflüssen des soziokulturellen und erziehungsspezifischen Hintergrundes den g-Faktor der allgemeinen intellektuellen Fähigkeit, also das schlußfolgernde Denken messen. Als culture-fair-Test weist er seiner Konstruktionsabsicht entsprechend nur mäßige Korrelationen mit Schulleistungen auf und beansprucht auch nur eine eingeschränkte Prognosekraft für den Schulerfolg. Die Testform A besteht aus 4 Subtests mit 46 Items, die maximale Punktzahl beträgt 46 Punkte.

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Rohwerte des CFT20 an. Ferner sind zur Orientierung die IQ-Werte angegeben, die sich bei Anwendung der Normentabellen ergeben würden (WEISS 1978; Klassenstandardwerte). Die höchstsignifikante Differenz der Intelligenztestwerte zwischen Hauptschülern und Förderschülern ist nicht überraschend. Die Unterschiede sind dabei allerdings quantitativ eher gering; sie liegen auf der IQ-Skala mit etwa 12 Punkten noch unterhalb einer Standardabweichung. Diese erwartungswidrig relativ geringe Differenz könnte zu der Interpretation veranlassen, Förderschüler und Hauptschüler lägen bezüglich ihres intellektuellen Potentials nicht sonderlich weit auseinander, sondern befänden sich in guter Nachbarschaft. Diese Interpretation ist eher unwahrscheinlich. Zum einen fallen die Rohwertdifferenzen zwischen den Schulformen generell gering aus, auch zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten liegen keine Welten. Zum anderen beansprucht der CFT20 selbst keine Prognosekraft für den Schulerfolg. Ob ein Intelligenzdefizit mithin als das entscheidende Definitionskriterium für Lernbehinderung gelten kann, muß angesichts der fraglichen Tauglichkeit der CFT20 für diesen Zweck zunächst noch offen bleiben.

• *Zusammenfassung: Kognitive Variablen*

Die vergleichende Beschreibung von Haupt- und Förderschülern bediente sich bis hierhin der kognitiven Variablen Rechtschreibung und Intelligenz. Mit Hilfe eines multiplen statistischen Verfahrens soll nun der doppelten Fragestellung nachgegangen werden, ob erstens diese beiden Variablen Haupt- und Förderschüler mit befriedigender Verlässlichkeit diagnostisch trennen und unterscheidbaren Gruppen zuweisen können, und zweitens, in welchem Ausmaß die beiden Variablen an der Diskrimination der beiden Schülergruppen beteiligt sind. Die Diskriminanzanalyse führt in der Tat zu einer höchstsignifikanten Unterscheidung von Haupt- und Sonderschülern ($\Lambda=0.83$; $p<0.000$). Dabei tragen Rechtschreiben und Intelligenz in gleichem Maße zur diagnostischen Trennung der Gruppen bei; die standardisierten Koeffizienten⁽³⁾ betragen für die HSP $\beta=0.65$, für den CFT $\beta=0.62$, d.h. beiden Variablen kommt das gleiche Gewicht für die Prognose der Schulzugehörigkeit zu. Ungeachtet der statistischen Signifikanz kann der Befund differentialdiagnostisch dennoch nicht zufriedenstellen. Denn die Schulzugehörigkeit kann allein aufgrund der Variablen Intelligenz und Schulleistung lediglich bei 70 % der Hauptschüler und bei 60 % der Förderschüler richtig vorhergesagt werden. Mit anderen Worten: Intelligenz und Rechtschreiben sind keine zureichenden Prognosekriterien, es muß über die kognitiven Variablen hinaus noch anderes und mehr geben, was „Sonderschulbedürftigkeit“ ausmacht. Etwa soziale Indikatoren?

Die Ergebnisse zum Variablenkomplex „Kognitive Bedingungen von Lernbehinderungen“ können in der Feststellung zusammengefaßt werden: Förderschüler sind im Vergleich zu Hauptschülern zugleich durch niedrigere Intelligenz- und Schulleistungswerte charakterisiert. Ob es sich dabei - gemäß der ersten Fragestellung - um isolierte Ausfälle im kognitiven Bereich handelt, darüber soll nun der folgende Variablenkomplex „Soziale Bedingungen von Lernbehinderungen“ Auskunft geben.

• *Sozialstatus der Eltern*

Schulstatus des Vaters	FS	HR	GS	GY
ohne Hauptschule	19 %	9 %	7 %	2 %
Hauptschule	42 %	40 %	35 %	17 %
Realschule		21 %	19 %	19 %
Oberschule	14 %			
Fachhochschule	5 %	4 %	3 %	2 %
Abitur	4 %	4 %	6 %	8 %
sonstige	4 %	7 %	16 %	41 %
keine Angabe	3 %	4 %	4 %	4 %
	9 %	12 %	11 %	8 %
Ausbildungsstatus des Vaters	FS	HR	GS	GY
kein Abschluss	32 %	19 %	16 %	5 %
Abschluss einer Lehre				27 %
Abschluss einer Berufsschule	43 %	47 %	43 %	
				17 %
Abschluss einer Berufsakademie	15 %	21 %	19 %	
				7 %
Fachhochschulabschluß	4 %	6 %	7 %	
Hochschulabschluß	3 %	4 %	7 %	12 %
	3 %	3 %	10 %	32 %
Erwerbsstatus des Vaters	FS	HR	GS	GY
voll erwerbstätig	60 %	71 %	72 %	82 %
teilzeit erwerbstätig	3 %	2 %	3 %	3 %
stundenweise erwerbstätig	3 %	2 %	2 %	1 %
z. Zt. in Beurlaubung	-	<1%	<1%	<1%
z. Zt. in Ausbildung				

nicht erwerbstätig	-	2 %	1 %	1 %
keine Angabe	23	11	10	5 %
	%	%	%	9 %
	11	13	12	
	%	%	%	

Tabelle 3: Sozialstatus des Vaters

Unter Sozialstatus der Eltern wird hier zusammengefaßt, welchen Schulstatus Vater und Mutter erreicht haben, wie es um ihren Ausbildungsstatus bestellt ist und schließlich, welchen Erwerbsstatus die Eltern gegenwärtig innehaben.

• *Sozialstatus des Vaters*

Die Tabellen zum Schul-, Ausbildungs- und Erwerbsstatus der Eltern beinhalten ein dichte Fülle interessanter Informationen. Zur Beschreibung des Sozialstatus sollen hier nur markante Auffälligkeiten aufgegriffen und schlaglichtartig kommentiert werden. Die Väter von Förderschüler weisen etwa doppelt so häufig keinen Hauptschulabschluß (FS:HS=19:9 Prozent) und gleichzeitig nur halb so häufig ein Abitur auf wie die Väter von Hauptschülern (FS:HS=3:7 Prozent). Der niedrigere Erwerbsstatus der FS-Väter wird besonders in dem doppelt so hohen Anteil an Arbeitslosen (FS:HS=23:11 Prozent) deutlich.

Schulstatus der Mutter	FS	HR	GS	GY
ohne Hauptschule	25 %	11 %	7 %	2 %
Hauptschule	42 %	43 %	34 %	14 %
Realschule			30 %	31 %
Oberschule	19 %	26 %		3 %
Fachhochschule	4 %	4 %	4 %	8 %
Abitur	1 %	3 %	5 %	40 %
sonstige	2 %	8 %	16 %	4 %
keine Angabe	4 %	4 %	4 %	<1 %
	3 %	1 %	<1 %	
Ausbildungsstatus der Mutter	FS	HR	GS	GY
kein Abschluss	51 %	35 %	26 %	9 %
Abschluss einer Lehre	33	37	40	32 %

Abschluss einer Berufsschule	%	%	%	23 %
Abschluss einer Berufsakademie	12 %	21 %	21 %	4 % 9 %
Fachhochschulabschluß	2 %	2 %	2 %	23 %
Hochschulabschluß	2 %	3 %	4 %	
	1 %	2 %	6 %	
Erwerbsstatus der Mutter	FS	HR	GS	GY
voll erwerbstätig	21 %	20 %	18 %	16 %
teilzeit erwerbstätig				35 %
stundenweise erwerbstätig	29 %	30 %	34 %	16 %
z. Zt. In Beurlaubung	12 %	13 %	14 %	5 %
z. Zt. In Ausbildung				9 %
nicht erwerbstätig	3 %	4 %	6 %	19 %
keine Angabe	1 %	13 %	10 %	<1 %
	33 %	19 %	18 %	
	3 %	1 %	<1 %	

Tabelle 4: Sozialstatus der Mutter

• *Sozialstatus der Mutter*

Auch die Mütter von Förderschülern stehen den Müttern von Hauptschülern im Niveau der Schulbildung nach; beim Abitur beträgt das Verhältnis FS:HS 2:8 Prozent, beim fehlenden Hauptschulabschluss 25 zu 11 Prozent. Der Rückstand in der Schulbildung setzt sich fort bei der beruflichen Ausbildung; 51 Prozent der FS-Mütter haben keinen beruflichen Abschluss gegenüber 35 Prozent der HS-Mütter. Schließlich ist auch der Anteil arbeitsloser Mütter in der Förderschule merklich höher als in der Hauptschule (33 zu 19 Prozent).

• *Sozialstatus: Vater und Mutter*

Zum Sozialstatus beider Elternteile sind zusammenfassend folgende Feststellung zu treffen: Die Eltern von Sonderschülern weisen gemessen an dem erreichten Schulabschluss eine geringere Schulbildung auf. Die Qualität der beruflichen Ausbildung ist bei Förderschuleltern im Vergleich mit Eltern von Hauptschülern geringer. An den Förderschulen findet sich der geringste Anteil an Vätern, die voll erwerbstätig sind, und zugleich der höchste Anteil erwerblosere Väter und Mütter. In Förderschulhäusern ist die Arbeitslosigkeit zuhause, etwa

ein Drittel aller Väter und Mütter haben keine Arbeit. Die Eltern von Förderschülern sind damit im Sozialstatus erheblich unter dem Niveau von Hauptschuleltern angesiedelt.

• *Familienstatus*

Unter dem Begriff Familienstatus werden zwei Variablen zusammengefaßt, nämlich die Anzahl der Eltern und die Anzahl der Kinder. Die Fragen im Erhebungsbogen lauteten: „Wohnst Du im selben Haushalt mit Deinem Vater/Mutter zusammen?“, „Wie viele Schwestern/Brüder hast Du?“

Anzahl der Eltern	FS	HR	GS	GY
keine Eltern	3 %	3 %	2 %	<1 %
Alleinerzieher	27 %	20 %	19 %	13 %
beide Eltern	70 %	77 %	79 %	86 %
Anzahl der Kinder	FS	HR	GS	GY
Mittelwert	2,7	1,6	1,6	1,2
Standardabweichung	1,8	1,4	1,3	1,0

Tabelle 5: Familienstatus

Förderschüler leben häufiger als Hauptschüler nur mit einem Elternteil zusammen. Familien von Förderschülern haben durchschnittlich ein Kind mehr. Die höhere Kinderzahl gehört zu den markantesten Unterscheidungsmerkmalen von Haupt- und Sonderschülern (KLEIN 1973). Die volle Bedeutung dieser empirischen Differenz erhellt erst vor dem Hintergrund, dass nach KLEIN (1973) in Förderschulfamilien die höhere Kinderzahl in der Regel mit einem geringeren Wohnraum einhergeht.

• *Kultureller Status*

Der „kulturelle Status“ wird in dieser Untersuchung durch zwei Fragen operationalisiert: „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zu Hause?“ und „Wie oft sprichst Du zu Hause Deutsch?“

In der LAU-Untersuchung gehörte die Variable Bücherbesitz zu den diskriminierungsträchtigsten Variablen. Der lineare Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher und dem Status der Schule wird in LAUF bestätigt. Die Elternhäuser von Förderschülern sind durch einen extrem niedrigen Bücherbestand gekennzeichnet. Zwei Drittel der Förderschulfamilien verfügen zuhause über weniger als 50 Bücher. Mit der Bücheranzahl ist dabei lediglich ein quantitativer Aspekt des kulturellen Status erfaßt; es darf mit guten Gründen vermutet werden, dass darüber hinaus die Bücherbestände sich auch nach Anspruchsniveau, Genre und Anregungsgehalt erheblich unterscheiden.

Bücherbesitz	FS	HR	GS	GY
0-10	39 %	27 %	19 %	5 %

11-50	26 %	23 %	18 %	9 %
51-200	12 %	18 %	16 %	12 %
101-200	11 %	15 %	15 %	15 %
201-500	7 %	11 %	18 %	24 %
>500	6 %	6 %	14 %	36 %
Wie oft sprichst Du deutsch?	FS	HR	GS	GY
nie	2 %	3 %	1 %	1 %
fast nie	3 %	3 %	3 %	2 %
manchmal	21 %	14 %	12 %	7 %
fast immer	13 %	14 %	11 %	11 %
immer	61 %	67 %	73 %	79 %
Tabelle 6: Kultureller Status				

Förderschüler sprechen ferner zu Hause seltener Deutsch als andere Schüler. Deutsch ist für weniger als Zweidrittel der Sonderschüler ihre Muttersprache. Diese Ergebnisse stimmen in der Größenordnung gut mit einschlägigen Befunden zum überhöhten Anteil ausländischer Kinder an Sonderschulen überein (KORNMANN u.a. 1999).

• *Individuallage*

Das Hilfskonstrukt „Individuallage“ subsumiert hier eine Reihe von Variablen, die die individuelle Lebenssituation von Schülern charakterisieren. Gefragt wurde nach der täglichen Fernsehzeit, dem persönlichen Besitz und nach Inhalten der Freizeitgestaltung.

„Wie viele Stunden verbringst Du an einem normalen Schultag mit Fernsehen oder Video?“, so lautete die Frage. Das Fernsehen spielt im Alltag von Förderschülern eine überragende Rolle. Etwa die Hälfte aller Sonderschüler verbringen 2 und mehr Stunden täglich vor dem Fernsehen. Etwa ein Fünftel erklärt das Fernsehen nahezu zum alleinigen Lebensinhalt und sieht mehr als 4 Stunden pro Tag fern, immerhin nicht am Wochenende, sondern an einem gewöhnlichen Schultag.

Mit der Frage „Hast Du die folgenden Dinge zu Hause?“ wurde der persönliche Besitz der Schüler ermittelt. Die vorgegeben Antwortalternativen waren: ein eigenes Zimmer, ein eigener Schreibtisch, eigene Bücher, ein Computer, ein eigener CD-Player, ein Lexikon, ein eigener Kassettenrecorder. Unter Verzicht auf eine detaillierte Ergebnisdarstellung nach den einzelnen Items kann der aufsummierte Gesamtwert einen Eindruck über den Besitz materieller Ressourcen von Schülern geben; der maximale Wert betrug also 7 Güter. Der Tabelle zufolge korreliert der „Komfortstatus“ von Schülern deutlich mit ihrem Schulstatus. Je höher die Schulform, desto mehr Güter nennen die Schüler auch ihr eigen. Der Sonderschüler bilden das Schlußlicht und sind die ärmsten Schüler aller Schulen. Dieser Unterschied zeigt sich schon hinsichtlich der Menge von Güter. Bei einer differenzierteren

Analyse, die auch - etwa bei Kleidung - die Qualität der persönlichen Habe miteinbezieht, dürften die „Klassenunterschiede“ zwischen den Schulformen wohl noch deutlicher hervortreten.

Wie oft sieht Du Fernsehen?	FS	HR	GS	GY
kein Fernsehen	4 %	3 %	4 %	10 %
< 1 Stunde	20 %	28 %	36 %	50 %
1-2 Stunden	26 %	42 %	38 %	31 %
2-3 Stunden	19 %	19 %	16 %	8 %
3-4 Stunden	12 %	5 %	4 %	1 %
> 4 Stunden	20 %	3 %	2 %	1 %
Persönlicher Besitz	FS	HR	GS	GY
Mittelwert	3,8	4,3	4,6	5,2
Standardabweichung	1,6	1,7	1,6	1,1
Freizeitverhalten	FS	HR	GS	GY
Fernsehen	72 %	55 %	52 %	42 %
Computerspiele	46 %	37 %	36 %	33 %
lesen	28 %	31 %	36 %	55 %
basteln	15 %	24 %	24 %	28 %
Sport treiben	57 %	59 %	61 %	71 %
draußen spielen	61 %	72 %	71 %	71 %
Tabelle 7: Individuallage				

Schließlich sind die Inhalte und Formen der Freizeitgestaltung in Betracht zu ziehen. Zur Frage „Welches sind Deine Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit?“ konnten die Schüler mehrere Angaben machen und unter folgenden Alternativen wählen: Sport treiben; lesen; Musik hören; mit der Familie etwas unternehmen; fernsehen/Video sehen; basteln; mit Freunden etwas unternehmen; draußen spielen; Computerspiele machen; sich mit Tieren beschäftigen. Aufgrund von Itemanalysen lag es nahe, den gesamten Itempool zu reduzieren und zu folgenden Inhaltskomplexen zu bündeln:

- medienorientierte Freizeit: Fernsehen und Computerspiele
- kulturorientierte Freizeit: lesen und basteln
- aktionsorientierte Freizeit: Sport treiben und draußen spielen

Die Auswertung unterstreicht noch einmal den überragenden Stellenwert, den Video und TV im Freizeithaushalt von Schülern mit Lernbehinderungen spielen. Hierzu paßt auch, dass die Sonderschüler in geringerem Maße als Hauptschüler Aktivitäten außerhalb der Wohnung

nachgehen. Das Item „Sport treiben“ ist die einzige Variable, bei der im gesamten Vergleich zwischen Sonder- und Hauptschülern keine signifikante Differenz notiert wurde. Die Freizeitvariablen tragen insgesamt weniger zur Unterscheidung der Schülergruppen bei, hier heben sich erst die Gymnasiasten von den übrigen Schülern ab. Die Freizeit von Schülern mit Lernbehinderungen ist vergleichsweise durch eine größere Konsumhaltung und passives Freizeiterleben geprägt.

• *Zusammenfassung: Soziale Variablen.*

Der zweite Berichtsabschnitt hatte die empirische Beschreibung von Förderschülern im Vergleich zu Hauptschülern mithilfe sozialer Indikatoren zum Gegenstand: Sozialstatus der Eltern; Familienstatus; Kultureller Status und Individuallage der Schüler. Die Betrachtung der einzelnen Variablen ergab durchgängig statistisch überzufällige Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen. Die Vergleiche haben eben nicht nur hier und da, bei einzelnen sozialen Indikatoren markante Unterschiede zutage gefördert; diese könnte man ja noch als zufällige Ausreißer mit Bedauern zur Kenntnis nehmen oder als belanglose Nebensächlichkeiten abtun. Die Ergebnisse bescheinigen mit durchgängiger Stetigkeit Punkt für Punkt, Variable für Variable, dass Sonderschüler auf der ganzen Linie im Nachteil sind. Diese durchgängige soziale Differenz, die keine Ausnahme kennt, verleiht den Ergebnissen eine Eindeutigkeit, die kaum mit beschönigenden Rationalisierungen zu relativieren ist. Die vielen Detailbefunde zur Sozillage addieren sich schließlich zu einer sozialen Kluft zwischen Hauptschülern und Sonderschülern.

Dieser Befund wird durch eine multiple statistische Datenverarbeitung noch einmal eindrucksvoll bestätigt. In eine diskriminanzanalytische Prüfung wurden die folgenden Variablen eingebracht: Sprachgebrauch, Bücherbesitz, Fernsehdauer, Schulstatus von Mutter und Vater, Erwerbsstatus von Vater und Mutter. Unter Nutzung dieser sozialen Indikatoren können 58 % der Förderschüler und 77 % der Hauptschüler entsprechend ihrer Schulzugehörigkeit richtig klassifiziert werden. Damit steht die prognostische Validität der sozialen Variablen der Vorhersagekraft der kognitiven Variablen in nichts nach.

• *Fazit: Kognitive und soziale Indikatoren von Lernbehinderung*

Bei Nutzung aller Variablen, die in LAUF erfaßt wurden, kann dem Ergebnisreport zufolge „der“ Förderschüler in typologischer Vereinfachung mit folgenden Schlagworten beschrieben werden: niedrigere Intelligenz, geringere Schulleistungen, niedrigerer Schul-, Ausbildungs- und Erwerbsstatus der Eltern, höhere Arbeitslosigkeit der Eltern, mehr Geschwister (bei weniger Wohnraum), häufiger alleinstehende Eltern, geringerer Bücherbestand, seltener Deutsch als Muttersprache, erheblich längerer Fernsehkonsum, dürftigerer Besitz an persönlichen Konsumgütern. Eine aufzählende Auflistung erweckt freilich den Eindruck, als seien alle Attribute von gleicher Bedeutung. Um das relative Gewicht der einzelnen Bestimmungsstücke zu ermitteln und um die differentialdiagnostische Güte der beiden Merkmalsgruppen zu prüfen, wurden abschließend die kognitiven und sozialen Indikatoren simultan einer diskriminanzanalytischen Prüfung⁽⁴⁾ zugeführt. Der Beitrag, den die jeweiligen Variablen zur Trennung der Gruppen leisten, wird durch die Gewichtungskoeffizienten ausgewiesen. Je höher ein Wert ist, desto eher ist eine Zugehörigkeit zur Sonderschule zu erwarten. Umgekehrt ist bei negativen Werten eher eine Zugehörigkeit zur Hauptschule anzunehmen.

Variable	Koeffizient	Gewicht
----------	-------------	---------

Fernsehdauer	0.55	20,2 %
Anzahl der Kinder	0.49	18,0 %
Schulstatus der Mutter	-0.39	14,3 %
HSP 4/5	-0.37	13,6 %
Erwerbsstatus des Vaters	0.30	11,0 %
Bücherbesitz	0.20	7,4 %
Anzahl der Eltern	-0.17	6,3 %
Erwerbstatus der Mutter	-0.14	5,2 %
CFT20	-0.11	4,0 %

Tabelle 8: Standardisierte Diskriminanzkoeffizienten und relatives Gewicht kognitiver und sozialer Indikatoren

Die konkurrierende Überprüfung der diagnostischen Validität weist eindeutig aus, dass die sozialen Indikatoren nicht nur mit den kognitiven Prädiktoren mithalten können, sondern sie sogar übertreffen. Lernbehinderung ist demzufolge weitaus eher ein soziales denn ein kognitives Defizit. Die Anzahl der Kinder und die tägliche Fernsehzeit sind dabei die entscheidenden Diskriminatoren. Und was ist mit der Intelligenz, dem angeblichen Primärsymptom von Lernbehinderungen? Im Set der Prognosevariablen ist die Intelligenz auf den letzten Platz abgerutscht; dies ist einerseits der Kulturfairneß des CFT zuzuschreiben, begründet aber andererseits doch erhebliche Zweifel an einem Verständnis von Lernbehinderung als Intelligenzbehinderung.

Spezieller Vergleich: Intelligenzgleiche Förderschüler - Hauptschüler

Zuguterletzt soll noch einmal die Frage nach der Förderqualität der Schule für Lernbehinderte aufgenommen worden. Wie bereits berichtet, erreichen Förderschüler des 7. Schuljahres im Rechtschreiben nicht das Leistungsniveau von Hauptschülern des 5. Schuljahres. Bei Geltung der Annahme, dass zum Zeitpunkt der Aufnahme Förder- und Regelschüler in etwa 2 Jahrgangsstufen auseinander liegen, weist der erhebliche Leistungsrückstand im 7. Schuljahr auf ein weiteres Auseinanderdriften der Leistungsentwicklung hin. Die Förderschule konnte eine progressive Öffnung der Leistungsschere nicht verhindern und keine kompensatorischen Wirkungen entfalten. Diese Feststellungen gelten allgemein für die Schülerschaft im ganzen. Welche Effekte sind aber zu erwarten, wenn Schüler mit annähernd gleicher Lernausgangslage einmal die Förderschule, ein andermal die Hauptschule besuchen? In wissenschaftlich zweifelsfreier Weise kann diese Fragestellung eigentlich nur in einem echten Experiment beantwortet. Die Projekte LAU und LAUF geben nur die Gelegenheit, ex post in einem quasi-experimentellen Design Erkenntnisse über die Förderqualität unterschiedlicher Lernorte zu gewinnen. Hierzu werden „auf dem Papier“ aus den beiden Schülergruppen möglichst gleiche Schüler zusammengestellt und sodann hinsichtlich des Kriteriums Schulleistung miteinander verglichen. Als Parallelisierungskriterium wurde die Intelligenztestleistung im CFT20 gewählt. Es erscheint sinnvoll, die Extremgruppen der sehr schwachen bzw. sehr guten Förderschüler herauszunehmen und sich allein auf den durchschnittlichen Schüler zu beziehen. Als Durchschnitt wurde die Bandbreite von Prozentrang 25 bis Prozentrang 75, also die mittleren 50 Prozent der Schülerschaft an Förderschulen bestimmt. Dem PR von 25 entspricht ein Rohwert von 15, dem PR von 75 ein Rohwert von 24. Diesen Operationalisierungen entsprechend wurden aus dem gesamten Sample der Hauptschüler all jene als Vergleichsschüler ausgewählt, die ebenfalls in dem

Spektrum von RW 15 bis RW 24 angesiedelt sind. Wie steht es nun um die Rechtschreibleistungen von Förder- und Hauptschülern, die hinsichtlich der Intelligenz als eines wichtigen Bedingungsfaktors für Schulleistung über eine vergleichbare Ausgangslage verfügen?

		FS	HR	t-Test
CFT20	Mittelwert	19,8	19,9	nicht signifikant
	Std	2,7	2,5	
HSP	Mittelwert	224,8	239,5	p<0.000
	Std	36,9	23,5	
Anzahl		192	198	
Tabelle 9: Rechtschreibleistungen von intelligenzgleichen Förder- und Hauptschülern				

Die Tabelle 9 zeigt zunächst eine gelungene Parallelisierung der Stichproben an. Bei gleicher Intelligenzausstattung erzielen allerdings Schüler in Hauptschulen höchst signifikant bessere Rechtschreibresultate als vergleichbare Schüler in Förderschulen. Die Leistungsdifferenz ist beträchtlich und fällt nicht allein statistisch, sondern auch quantitativ ins Gewicht. Trotz aller denkbaren Relativierungen und kritischen Einschränkungen ist die Beweislast erdrückend: Auch bei gleichem intellektuellem Potential sind Förderschüler des 7. Jahrgangs weiterhin Hauptschülern des 5. Jahrgangs deutlich unterlegen. Angesichts dieser negativen Erfolgsbilanz wird man kaum davon ausgehen können, dass intelligenzschwache Schüler in Förderschulen „optimal“, geschweige denn „besser“ gefördert werden als in Hauptschulen. Die Ergebnisse entsprechen exakt einem früheren Befund von BÖHM: „Die Sonderschule schöpft also anscheinend die Intelligenz ihrer Schüler für das Rechtschreiben nicht in gleichem Maße aus wie die Volksschule“ (1967, 613).

Schluß

Die letzten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts waren durch ein schwindendes Interesse an Fragen der sozialen Benachteiligung charakterisiert. MAND stellt mit resignativem Ton fest: „Das Thema ist alt, scheint längst überholt. ... Wen mag es da wundern, dass mit Ende der 70er Jahre die Forschungstätigkeit und Theorieproduktion zur sozialen Benachteiligung von Schülern weitgehend eingestellt wurde? Eine nennenswerte Sozialisationsforschung der deutschen Lernbehindertenpädagogik gibt es nicht mehr“ (1996, 165). Das Untersuchungsprojekt LAUF ist „ein Versuch, gegen das Vergessen, gegen wissenschaftliche Moden anzuschreiben“ (MAND 1996, 166) und „der Armut von Kindern eine Stimme zu geben“ (BÖHM 1996).

Als eine Besonderung der Untersuchungsdesigns von LAUF kann die gleichzeitige Berücksichtigung von kognitiven und sozialen Bestimmungsstücken von Lernbehinderungen hervorgehoben werden. Eine solche Untersuchungsanlage vermeidet einseitige Akzentuierungen, bringt die kontroversen Positionen Intelligenzmangel versus Sozialdefizit an einen Tisch und ermöglicht es, die partielle Geltung und das relative Gewicht der beiden Faktorengruppen in der unmittelbaren Konfrontation miteinander zu ermitteln. Die simultane Berücksichtigung kognitiver und sozialer Indikatoren kann auch als eine Empfehlung für künftige Forschung gelten.

Die Ergebnisse fallen alles in allem ganz und gar im Sinne der Erwartungen aus: Lernbehinderungen sind kein isoliertes Intelligenzdefizit. Die Schule für Lernbehinderte ist und bleibt eine Schule für sozial Benachteiligte. Die Förderschule kann die Erwartung einer kompensatorischen oder optimalen Leistungsförderung nicht einlösen. Bei der Erläuterung der Fragestellungen wurde eingangs der einschlägige Forschungsstand hierzu bereits eingebracht; die Bestätigung der Erwartungen erübrigt eine erneute Darstellung der Begründungen und Hintergründe. Es ist alles so gekommen, wie der sachbezogene Forschungsstand es erwarten ließ.

Die Untersuchungen haben also aufs ganze gesehen keine überraschend neuen Erkenntnisse geliefert. Da ist wenig zu vermerken, was man nicht schon immer wusste oder doch mindestens so geahnt hätte. Die Klientel von Schülern mit Lernbehinderungen hat sich allenthalben seit den 70er Jahren in zweierlei Hinsicht verändert: Zuvörderst ist der hohe und überhöhte Anteil ausländischer Kinder zu nennen, die bis in die 70er Jahre fast keine Rolle spielten. Zum anderen haben die gewandelten wirtschaftlichen Verhältnisse zu einem drastischen Anstieg der Arbeitslosigkeit in der Elternschaft von Förderschulen geführt. Der hohe Anteil arbeitsloser Eltern kann als ein Indiz gewertet werden, dass im Vergleich zu den 70er Jahren die soziokulturellen und ökonomischen Benachteiligungen von Lernbehinderten keineswegs geringer geworden sind. Die gegenwärtige Soziallage der Förderschüler spiegelt das wachsende Auseinanderdriften in eine Zweidrittel-Gesellschaft wieder. Die erhebliche soziale Differenz zwischen Hauptschule und Sonderschule ist nichts weiter als ein Reflex der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Disparitäten.

Die Ergebnisse zu den Schulleistungen, zur Intelligenz und zur Soziallage von Förderschülern geben Veranlassung, sich von dreierlei Illusionen zu verabschieden:

1. Die Illusion des isolierten Intelligenzdefekts

Förderschüler werden allein durch psychologische Kennwerte a la Intelligenzquotient nur unzureichend beschrieben, ihre Eigenart kann nur unter Hinzunahme soziologischer Kategorien angemessen dargestellt werden. Der Streit, ob Lernbehinderung als Schulleistungsbehinderung, als Intelligenzbehinderung oder als Sozialdefizit zu verstehen ist, ist müßig. Lernbehinderungen sind immer alles zugleich, Schulleistungsschwäche und Intelligenzmangel und soziale Benachteiligung. Allein die Trias Leistung, Intelligenz und Soziallage versetzt in die Lage, Lernbehinderungen angemessen zu beschreiben und zu verstehen.

2. Die Illusion der Chancengleichheit

Die Förderschule wird deutlich überproportional von Kindern aus unteren Soziallagen besucht. Sie spiegelt damit auf der untersten Ebene die Chancenungleichheit wieder. Dabei hat die Chancenungleichheit unten nicht abgenommen, sondern im Gegenteil eher zugenommen. Die Förderschule ist nicht allein der „Bildungskeller“ (HILLER 1994) des Schulwesens, ihre Schüler sind auch in sozialer Hinsicht die Kellerkinder der Gesellschaft. Die Förderschule ist eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger; sie ist es heute und wird es in näherer Zukunft in wachsendem Maße sein.

3. Die Illusion der optimalen Förderung

Der Leistungsrückstand zwischen Förderschülern und Hauptschülern, der bei der Überweisung nach traditioneller Lehre etwa 2 Jahre beträgt, wird nicht aufgeholt, sondern

vergrößert sich. Kompensatorische Effekte sind nicht feststellbar.- Bei gleicher intellektueller Ausgangslage erbringen Schüler der Hauptschule bessere Schulleistungen als vergleichbare Schüler der Förderschule. Der Anspruch einer besseren oder optimalen Förderung in der Förderschule ist empirisch nicht gedeckt.

Beinhaltet nun die Botschaft „Nichts Neues" zugleich die Empfehlung „Weiter so"? Gerade weil nichts Neues vermeldet werden konnte, kann man nicht ungerührt zur gewohnten Tagesordnung übergehen. Die Bestätigung unveränderter Chancenungerechtigkeit ist schlimm genug. Unter der Prämisse, dass Chancengerechtigkeit ein erstrebenswertes Ziel und ein akzeptierter Wert ist, unter dieser Wertprämisse ist die Aktualisierung eines Mißstandes ein Skandal. Es hat sich nichts, aber rein gar nichts zum Besseren gewendet. Im Gegenteil: Die Ergebnisse sprechen eher für eine Zunahme von sozialen Benachteiligungen, die morgige Verfassung der Förderschule läßt keine Besserung, sondern eher eine weitere Zuspitzung der sozialen Abdrift erwarten. Sorglosigkeit wäre fatal, Beunruhigung, Aufbruch und Einmischung tuen not. Was ist zu tun? Die Konsequenzen wären einer breiten Erörterung wert, hier können nur wenige Hinweise und erste Impulse gegeben werden.

Zuallererst seien Folgerungen für die wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik benannt. Die Befunde von LAUF sollten nicht als Aufforderung verstanden werden, die monokausale Erklärung von Lernbehinderungen als Effekt soziokultureller Deprivation zu restaurieren und reanimieren. Das gesellschaftstheoretische Paradigma hat zwar in der Lernbehindertenpädagogik weiterhin eine kaum zu unterschätzende Bedeutung, muß aber dennoch auch in seiner relativen Geltung gesehen werden. Die eingeschränkte Gültigkeit des gesellschaftstheoretischen Ansatzes dürfte im Fachgebiet konsensfähig sein. Sie ist zuletzt etwa von MAND artikuliert worden: „Lernbehinderte Schüler stammen aus sozialen Randgruppen, aber nicht alle randständigen Schüler sind lernbehindert. ... Schichtzugehörigkeit allein kann Lernbehinderung nicht erklären" (MAND 1996, 171) Fernerhin können und wollen die LAUF-Ergebnisse keine Kausalität der Soziallage für die Entstehung von Lernbehinderungen behaupten. Letzthin ist auch völlig irrelevant, ob „Unterschicht" „kausal" für Lernbehinderung ist oder nur mit Lernbehinderungen kovariiert. Für die praktische pädagogische Arbeit ist die Gewissheit, dass Schüler mit Lernbehinderungen sowohl ihrer Herkunft nach als auch in ihrer vorhersehbaren Zukunft sich „am Rande der Normalität" (WOCKEN 1981) befinden, das entscheidende Faktum, das jenseits des akademischen Theorienstreits unerbittlich Beachtung verlangt. Lernbehindertenpädagogik muss ihre Schüler auf ein Leben als „Grenzgänger" (HILLER 1994) vorbereiten, auf ein Leben an der Grenze des ökonomischen Existenzminimums und bürgerlicher Normalitätsstandards.

Die Ergebnisse gemahnen die wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik allerdings mit Nachdruck, den gesellschaftlichen Aspekten von Lernbehinderungen wieder mehr Beachtung zu schenken als es derzeit geschieht. Die gegenwärtige wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik präsentiert sich eher politisch konservativ und soziologisch abstinent. Ein beispielhafter Aufweis mag genügen. SCHRÖDER geht anhand amtlicher Statistiken dem Anstieg der Schülerzahlen an Sonderschulen, namentlich der Lernbehindertenschulen nach. Die Feststellung einer steigenden Anzahl von Sonderschülern wird sodann analytisch verknüpft mit der Frage, „ob sich Integrationsbemühungen in den statistischen Daten niederschlagen" (SCHRÖDER 1996, 130). Anstelle einer kritischen Analyse des gesellschaftlichen Wandels suggeriert „der provokante Titel" „Alle reden von Integration - und die Zahl der Sonderschüler steigt?!" einen fragwürdigen Zusammenhang von Sonderschulbesuch und Integration. Von Modernisierung, Desintegration,

Arbeitslosigkeit, Kinderarmut u.ä. ist in den Ausführungen nichts zu lesen, derartige Begrifflichkeiten kommen nicht vor.

Die zweite Schlußfolgerung ergeht an die Adresse der Bildungs- und Sozialpolitik. Der Zeitgeist will von Chancengleichheit nichts wissen. Das soziale Anliegen gilt als ein verstaubtes Projekt der 68er. Die Moderne ist hingegen der empirischen Wende in der Schulpolitik" zugetan. Die neue Welle der sogenannten „Qualitätsentwicklung" richtet den Blick nach oben, auf die Leistungen von Gymnasien und Hochschulen. Was sich unten tut, ist eher von geringerem Interesse. Die Frage, welches Land auf nationaler, europäischer oder internationaler Ebene die beste Förderung von Schülern mit Behinderungen vorweisen kann, existiert nicht einmal als Frage, sie ist uninteressant. Die Befürchtung, dass beim Wettlauf der Länder und Nationen der Blick einseitig nach oben gerichtet sein wird und die niederen Verhältnisse keine Beachtung finden werden, ist wohl nicht unbegründet. Beim Wettbewerb um die ersten Plätze auf den Ranglisten der Qualitätsforschung könnten die Niederungen des Bildungswesens ins Hintertreffen geraten. Die schulische Förderung Lernbehinderter könnte zum Aschenputtel der Bildungspolitik verkommen - und niemand regt sich darüber auf, nicht einmal die Lernbehindertenpädagogik. Man darf gespannt sein, wie sich zu Beginn eines neuen Jahrhunderts die Lernbehindertenpädagogik in Politik, Wissenschaft und Praxis positionieren wird. Wird Lernbehindertenpädagogik ihrem Selbstverständnis nach auch eine Pädagogik der Armut sein? Wird sie sich als „Interessenvertreter armer Kinder" (BÖHM 1996, 242) artikulieren? Oder wird sie sich im Windschatten der Globalisierung und der großen Diskurse selbstzufrieden im Schonraum Sonderschule einrichten?

Anmerkungen

1. Die Kurt-und-Käthe-Klinger-Stiftung hat dankenswerterweise die Finanzierung der Testmaterialien HSP und CFT20 übernommen.
2. In Hamburger sind die Schulformen Haupt- und Realschule im 5. und 6. Schuljahr (Beobachtungsstufe) nicht getrennt. Es gibt keine getrennten Klassen. Im folgenden Text werden die Schülerinnen und Schüler der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule vereinfachend als Hauptschüler bezeichnet.
3. Die Strukturkoeffizienten von Diskriminanzanalysen können als Korrelationen verstanden und interpretiert werden. Sie variieren von -1.0 bis +1.0.
4. Diskriminanzanalysen erfordern Variablen mit Intervallskalengüte. Zur Konstruktion eines entsprechenden Skalenniveaus wurden bei den Variablen Schulstatus die Stufen „sonstige" und „keine Angabe" und beim Erwerbsstatus die Stufen „in Beurlaubung", „in Ausbildung" und „keine Angabe" herausgenommen; alle Schüler, bei denen diese Werte notiert waren, wurden nicht in die diskriminanzanalytischen Testungen aufgenommen.

Literatur

AHRBECK, B. /BLEIDICK, U. /SCHUCK, K.D.: Pädagogisch-psychologische Modell der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd.) Göttingen: Hogrefe 1997, S. 739-769

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

BLEIDICK, U. /HECKEL, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin ²1970

BLEIDICK, U.: Empirische Untersuchungen der Rechenleistungen von Lernbehinderten im Hinblick auf die Didaktik des Rechenunterrichts. In: KANTER, G.O. /Langenohl, H. (Hrsg.) : Didaktik des Mathematikunterrichts. (Texte zur Lernbehindertendidaktik, Bd. 3) Berlin 1975, S. 1-25

BLEIDICK, U.: Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (1968), S. 449 - 464

BÖHM, O.: Rechtschreibleistungen an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 18 (1967), S. 601-620

BÖHM, O.: Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 6, S. 241-242

BORTZ, J.: Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler. Berlin ²1985

BOURDIEU, P. /PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971

BÜCHNER, P. /KRÜGER, H.H.: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in hessen und Sachsen-Anhalt In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (1996) B 11/96, S. 21-30

DEGENHARDT, S. /SCHUCK, K.D.: Aufstieg und Fall der Intelligenzdiagnostik. In: Wocken, H. (Hrsg.) : Geschichten aus der Geschichte der Behindertenpädagogik. (Skripte zur Behindertenpädagogik, 1) Hamburg: Universität Hamburg 1995, S. 109-122

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart ²1976

FRÜHAUF, Th.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale, Schulleistung und Intelligenz bei Förderschülern der Schule für Lernbehinderte und Hauptschülern - eine vergleichende Untersuchung zur Rückschulungsproblematik. In: Heilpädagogische Forschung X (1983), S. 271-289

HAEBERLIN, U. /BLESS, G. /MOSER, U. /KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern ²1991

HAEBERLIN, U.: Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 58 (1989) 4, S. 354-361

HASSAN, N. /MARKS, U. /OSTERHAGE, St. /OSTERMANN, J.: Hamburger Schreibprobe. Ein neues Verfahren zur Diagnostik in der Rechtschreibförderung von MAY in der Anwendung bei Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), S. 470-471

HILDESCHMIDT, A. /SANDER, A.: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme - Neues Verständnis von Lernen - Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996, S. 115-134

HILLER, G.G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm: Armin Vaas³1994

IBEN, G.: Armut als Thema der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 11, S. 450-454

JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974

JANTZEN, W.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderungen aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 7, S. 428-436

KLEIN, G.: Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 4 - 10

KLEIN, G.: Die soziale Benachteiligung der Lernbehinderten im Vergleich zu den Hauptschülern. In: Heese, G. /Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1973, S. 7-21

KLEIN, G.: Erwiderung auf die Kritik von Johannes Mand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 130 - 131

KNIEL, A.: Hat sich die Schule für Lernbehinderte als Sammelbecken für Schulversager bewährt? In: Sonderpädagogik 11 (1981), S. 58-67

KORNMANN, R. /BURGARD, P. /EICHLING, H.-M.: Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 106 - 109

LEHMANN, R.H. /GÄNSFUß, R. /PEEK, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg 1999

LEHMANN, R.H. /PEEK, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg 1997

MAND, J.: Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim 1996, S. 157-164

MAND, J.: Paradigmenwechsel sind schmerzhaft. Leserbrief zum Beitrag von Gerhard Klein. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 130

MAY, P.: Hamburger Schreib-Probe 4/5. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien 1996

MERZ, K.: Lernschwierigkeiten - Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. In: Heilpädagogische Forschung 11 (1984), S. 53-69

PROBST, H.: Die scheinbare und wirkliche Funktion von Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Kritik der Sonderpädagogik. Giessen 1973, S. 107-184

ROHR, B.: Handelnder Unterricht. Heidelberg ²1982

SCHRÖDER, U.: Alle reden von Integration - und die Zahl der Sonderschüler steigt!? In: Sonderpädagogik 23 (1993), S. 130-141

SCHUCK, E. /SCHUCK, K. D.: Familiäre Umweltbedingungen als Determinanten der kognitiven und Persönlichkeitsentwicklung - Eine Längsschnittuntersuchung. In: Deusinger, I. M. /Haase, H. (Hrsg.): Persönlichkeit und Kognition. Frankfurt: Uni Frankfurt 1993, S. 116-139

STÖTZNER, H. E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. 1864 Neudruck. Berlin 1963

STRANZ, G.: Untersuchungen zur Schullaufbahn von Hilfsschulkindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 17 (1966), S. 265 - 277

TENT, L. /WITT, M. /BÜRGER, W. /ZSCHOCHE-LIEBERUM, C.: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991) 1, S. 3-15

TENT, L. /ZSCHOCHE-LIEBERUM, C. /BÜRGER, W.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991) 5, S. 289-320

THIMM, W. /FUNKE, E.H.: Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter, G.O. /Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4) Berlin 1977, S. 581-614

WEISS, R.H.: Grundintelligenztest Skala 2 - CFT 20. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Braunschweig: Westermann 1978

WOCKEN, H.: Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg 1981