

# **Affektive Persönlichkeitsmerkmale, Schulleistung und Intelligenz bei Förderschülern der Sonderschule für Lernbehinderte und Hauptschülern – eine vergleichende Untersuchung zur Rückschulproblematik**

*Von Theo Frühauf, Herbert Kaiser und Brigitte Winter*

## **Zusammenfassung**

In einer empirischen Querschnittsstudie mit exemplarischem Charakter werden Rückschüler (Förderschüler) der Schule für Lernbehinderte (N = 26) und vier jahrgangentsprechende Hauptschulgruppen (N = 98) in den Faktoren Erfolgs- und Mißerfolgsattribution, Angst, Schulleistung und Intelligenz vergleichend untersucht. Während im affektiven Bereich ein negatives Begabungsselbstkonzept und eine erhöhte Neigung zu ängstlichem Verhalten bei den Rückschülern nachgewiesen wird, zeigen sich im Schulleistungsbereich günstigere Ergebnisse für die Förderschüler der SfL. Die Intelligenzwerte der Rückschüler liegen deutlich unter denen der Hauptschüler. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer möglichen Hintergründe und der Konsequenzen für die Schule für Lernbehinderte diskutiert.

## **Summary**

**Affective personality criteria, results at school, and intelligence with educational retarded pupils of the special school for learning handicapped and pupils of the elementary school – a comparative study to the problem of educational retardation.**

In an empirical cross-section study with exemplary character educational retarded pupils of the special school for learning handicapped (N = 26) and four class-equivalent cohorts (N = 98) of the elementary school are comparatively examined. The variables are success-attribution, failure-attribution, fear, results at school and intelligence. Whereas a negative self-conception concerning the own talent and an intensified tendency towards anxious behaviour is proved at the educational retarded pupils there are rather advantageous results of those pupils in the range of capacity at school. The intelligence level of the educational retarded pupils is evidently lower than that of the pupils who attend the elementary school. The results are discussed with regard to their possible backgrounds and to the consequences for the special school for learning handicapped.

## 1. Zum Problem der Rückschulung

### 1.1 Vorbemerkungen

Entgegen der Diskussion um die Existenzberechtigung der Schule für Lernbehinderte, in der sowohl die offizielle Bildungsplanung (z. B. *KMK Empfehlungen* von 1972, *Engholm* 1981, *Schmude* 1980) als auch Vertreter der Fachwissenschaft (z. B. *Aab u. a.* 1974, *Feuser* 1981, *Muth/Kniel/Topsch* 1976, *Preuss-Lausitz* 1981, *Sander* 1980, *Schindele* 1977, *Weigt* 1977) das Aufgeben der starren Fixierung von lernbehinderten Schülern auf die Institution Sonderschule begründen und fordern, hält die sonderpädagogische Praxis weiterhin überwiegend an der Separierung ihrer Schüler fest. Modellversuche zur integrativen Förderung „lernschwieriger und verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler“ (*Zeitschrift für Heilpädagogik* 1978, S. 380) sowie Schulversuche zur Reintegration von lernbehinderten Sonderschülern wie z. B. in Hessen (*Hessischer Kultusminister* 1975) haben nicht zu einer weitreichenden Umstrukturierung sonderpädagogischer Arbeitsfelder geführt. Und dies, obwohl über die Erfahrungen aus entsprechenden Modellvorhaben und Schulversuchen zumeist positiv berichtet wird bzw. Mißerfolge nicht als Bestätigung der eigenständigen Sonderbeschulung gewertet werden (*Springer u. a.* 1980), hingegen empirische Befunde zur Wirkung der Sonderschule häufig ausgesprochen negativ ausfallen (*Rockemer* 1978, *Sander* 1978). Die Lernbehindertenschule ringt immer noch darum, „die Schwächen und Mängel der Hilfsschule zu überwinden“ (*Möckel* 1976, S. 114), anstatt grundsätzliche Fragen an ihre Existenzberechtigung zu stellen.

Ist eine Strukturreform der schulischen Förderung von „Schulversagern“ bislang bei uns im Gegensatz zu anderen Ländern also ausgeblieben, so werden nicht einmal die im gegenwärtigen System vorhandenen Spielräume zur schulischen Rehabilitation von Sonderschülern in Form der Zurückführung in die Regelschule genutzt, obwohl in allen Bundesländern die rechtlichen Möglichkeiten hierfür gegeben sind (*Ammann* 1981). Einzelne Schulen belegen durch ihre Rückführungsquoten jedoch, daß unter den gegebenen Bedingungen ungleich mehr Schüler in die Regelschule reintegriert werden könnten (*Frühauf* 1982, *Hoffmann* 1982). Die Ergebnisse von derartigen Rückführungsversuchen werden in den letzten Jahren überwiegend positiv beschrieben (*Bönnner/Frühauf* 1980, *Fentz* 1978, *Hessischer Kultusminister* 1975, *Pfeffer* 1981 a), so daß nicht etwa in erster Linie negative Erfahrungen der Hintergrund geringer Rückführungsquoten sein können.

In der Diskussion um die Problematik der Rückschulung wird von Lehrern immer wieder der Mangel an Vergleichsmöglichkeiten zwischen Regel- und Sonderschülern als ein Hauptproblem gesehen, da die Schule für Lernbehinderte (SfL) weder curricular noch organisatorisch auf eine umfassendere Rückschulungspraxis eingerichtet ist (vgl. *Böhm* 1980, S. 91). Bedingt durch das einseitige Bezugssystem infolge der Isolation der Sonderschule, orientiert sich der Sonderschullehrer primär am Niveau seiner Schulform und kann zumeist nur sehr vage vermuten, ob seine Schüler den Anforderungen der Hauptschule

gewachsen sind. In der hier vorgestellten Untersuchung wird die Qualifikationsunsicherheit der SfL aufgegriffen und an einem einzelnen lokalen Beispiel erfaßt, wie eine Gruppe leistungsstarker Sonderschüler im Vergleich zu Schülern der gleichen Jahrgangsstufe benachbarter Hauptschulen einzuordnen ist. Die Untersuchung verfolgte dabei nicht in erster Linie ein allgemein-wissenschaftliches Erkenntnisinteresse an der Situation von Haupt- und Sonderschülern. Abgesichert-generalisierbare Aussagen sind bei der Anlage der Untersuchung nicht zu leisten.

Der konkrete Vergleich von Schülergruppen in einer jeweiligen Region erscheint bei dem recht großen Leistungs- und Bewertungsgefälle zwischen einzelnen Schulen als der einzige Weg, die Erfolgsmöglichkeiten von Rückschulungen diagnostisch zu erfassen und Fördermaßnahmen im kognitiven und sozialen Bereich zu begründen. Derartige vergleichende Messungen wurden bereits in der Rückschulungspraxis erprobt (Fentz 1978, *Bönnner/Frühauf* 1980). Bei groß angelegten schulsystemischen Untersuchungen kristallisierten sich die konkreten schulischen Bedingungen „als höchst bedeutsam für individuelle Lernergebnisse heraus, vor allem, da in ihnen die Zusammensetzung der Schülerschaft, der Lehrerschaft und aller anderen Determinationsvariablen von Schulleistung voll zum Tragen kommen“ (*Haenisch/Lukesch* 1980, S. 260).

### *1.2 Zur Rücküberweisungspraxis am Beispiel einer Sonderschule*

Die Rücküberweisungspraxis an der von uns untersuchten Sonderschule soll hier nicht als das allgemeingültige Konzept optimaler Rückschulungen dargestellt oder mißverstanden werden. Es handelt sich vielmehr um eine unter anderen Möglichkeiten, die sich in der Tradition dieser Schule entwickelt hat.

Bis zum Schuljahr 1970/71 wurden nur besonders leistungsstarke Schüler an eine Regelschule rücküberwiesen. Es wurde vermieden, sie an die Schule zu schicken, an der sie bereits gescheitert waren. Die Leistungen nach der Rückführung waren in der Regel schwach durchschnittlich; Probleme ergaben sich häufig im sozialen Bereich.

Im Schuljahr 1971/72 wurde auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen erstmals eine geschlossene Gruppe als 9. Jahrgangsstufe an eine Hauptschule überwiesen; der bisherige Klassenlehrer führte diese Gruppe auch in der Hauptschule weiter. Die Erfahrung mit dieser Gruppe zeigte, daß der Leistungsunterschied zwischen Sonder- und Hauptschule in dem verbleibenden einen Schuljahr nicht oder nur schwer aufzuholen war. In den folgenden Schuljahren wurden daraufhin in der Sonderschule bereits in der 7. Jahrgangsstufe mögliche Rückschüler in einer Förderklasse zusammengefaßt, um sie langfristiger auf die Anforderungen der Hauptschule vorbereiten zu können. Durch innere und äußere Differenzierungsformen sollten diese Schüler an die curricularen Ziele der Hauptschule herangeführt werden. Die Arbeit in Kursen förderte außerdem eine allmähliche Lösung der engen Bindung an den vertrauten Klassenlehrer.

Im 9. Schuljahr wurden die derart vorbereiteten Schüler als geschlossene Gruppe an eine benachbarte Gesamtschule überwiesen und bildeten dort mit ebenfalls besonders geförderten Schülern einer weiteren Sonderschule und einigen Stammschülern der Gesamtschule eine 9. Jahrgangsklasse dieser Schule. Die Klasse wurde von einer mit den besonderen Gegebenheiten der Sonderschule besonders vertrauten Lehrerin der Gesamtschule in den Hauptfächern geführt; die Nebenfächer wurden regulär durch Fachlehrer abgedeckt. Dieses Reintegrationsmodell wurde mit Erlaß des Hessischen Kultusministers vom 25. Juni 1974 als offizieller Schulversuch genehmigt und wird in dieser Form bis heute fortgesetzt.

Die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluß wurde zwischenzeitlich allerdings durch die Bildung leistungshomogener Gruppen ab der 4. Jahrgangsstufe in der Sonderschule auch auf jüngere Jahrgänge ausgeweitet. Innerhalb dieser Gruppen kann auch eine erneute Polarisierung in „Erfolgreiche“ und „Versager“ leichter vermieden werden, indem so eher je nach Leistungsstand und -fähigkeit der Gruppen Lerninhalt und Lernorganisation angepaßt werden kann. Die Effektivität dieses Versuchs verdeutlicht folgende Übersicht:

Tab. 1: Abgangsschüler von 1974–1981

Schj.	Abgänge insges.	Sonderschul- Abschl.	Abgang	Hauptschul- Abschl.	Abgang	Hauptsch. in %
74/75	55	32	2	20	1	35 %
75/76	46	29	2	15		32 %
76/77	40 + 1	21	2	17 + 1	Realschul- zeugnis	42 %
77/78	49	30		19		39 %
78/79	42	20	6	16		38 %
79/80	45	39	5	11		20 %
80/81	43	15	3	20 + 5*		58 %

\* im 8. bzw. 9. Schuljahr in Kleingruppen an zwei Hauptschulen überwiesen

Neben der beschriebenen Gruppenrückführung werden auch einige einzelne Schüler in unterschiedliche Jahrgangsstufen der Regelschule rückgeführt, wenn ihr Entwicklungsstand eine frühzeitige Rückschulung sinnvoll erscheinen läßt. Zusätzlich ist für diesen Versuch seit dem Schuljahr 1979/80 eine Lehrkraft tätig, die folgende Fördermaßnahmen durchführt:

- Zusätzliche Angebote an besonders leistungsmotivierte Schüler
- Förderung von Schülern mit besonderen Motivationsproblemen
- Freizeitangebote als integrierender Bestandteil des Förderunterrichts
- Elternarbeit
- Lehrergesprächsgruppe

## 2. Untersuchte Merkmale und Hypothesen

Eine vergleichende Messung von Sonder- und Hauptschülern unter der Fragestellung der (Wieder-)Eingliederungsmöglichkeit von Sonderschülern muß sinnvollerweise Faktoren erfassen, die für schulischen Erfolg von maßgebender Bedeutung sind. In unserem gegenwärtigen Schulsystem entscheiden über Erfolg und Mißerfolg insbesondere Merkmale des Schulsystems und der Lernorganisation: z. B. die zugestandene Lernzeit für bestimmte Lernanforderungen (vgl. *Carroll* 1972), außerschulische Bedingungen, der soziale Hintergrund eines Schülers (vgl. *Begemann* 1970, *Probst* 1976), persönlichkeitspezifische Merkmale der Schüler, wie schulische Begabung, Sprache, Fleiß, Motivation, Gedächtnis, Konzentration, Ausdauer und Sozialverhalten (vgl. *Masendorf* 1977, S. 522, *Pfeffer* 1981 b, S. 146/147, *Probst* 1976). Untersucht wurden aus diesem Faktorenbündel Merkmalsausprägungen der Schüler, da dieser Bereich für die Auswahl eines Rückschülers in der Praxis die primäre Entscheidungsgrundlage darstellt (vgl. *Schultz* 1979, S. 89 ff.) und am ehesten in der Reichweite schulischer Einflußmöglichkeiten liegt.

In der fachwissenschaftlichen Diskussion sind in den letzten Jahren insbesondere die Bedeutung der Attribuierung von Erfolg und Mißerfolg als Grundlage schulischer Motivationsprozesse herausgestellt worden (*Borchert* 1980; *Jopt/Ermschhaus* 1977; *Jopt* 1977, 1978 a, b, 1980; *Krampen/Herrig* 1979; *Latuszek/Borchert* 1979; *Lauth u. a.* 1980; *Lauth/Bengel* 1980; *Meyer* 1973, 1976; *Meyer/Weiner* 1978; *Piel* 1976; *Rheinberg/Enstrup* 1977; *Rheinberg/Duscha/Michels* 1980; *Scherer/Schliep* 1974). – Neben der Kausalattribution von Erfolg und Mißerfolg wird der Entwicklung von Schul- und Lebensängsten eine große Bedeutung beigemessen (*Borchert* 1980; *Denz/Schröder/Eggert* 1980; *Probst/Metz* 1974; *Scherer/Schliep* 1974). – Zusätzlich zu diesen affektiven Persönlichkeitsmerkmalen kommt dem Stand des schulrelevanten Kenntnissniveaus und der „meßbaren“ Intelligenz eine besondere Rolle zu, da diese Faktoren bei der Begründung der Aussonderung von Schulversagern aus der Regelschule die wichtigsten Argumente abgeben und somit auch für eine Wiedereingliederungsdiskussion von großer Bedeutung sind.

### 2.1 Attribuierungsverhalten

Erfolgreiche Schüler interpretieren ihren Schulerfolg in der Regel eher durch internale Merkmale wie Begabung und eigene Anstrengung, während sie Mißerfolge durch veränderbare Faktoren wie mangelnde eigene Anstrengung und Zufall („Pech gehabt“) erklären. Im Gegensatz hierzu schreibt der Schulversager seine „Erfolge“ externen, dem eigenen Einfluß nicht zugänglichen Umständen wie Aufgabenleichtigkeit und Zufall („Glück gehabt“) zu; Mißerfolge werden von ihm in der Regel durch stabile Merkmale wie Fehlen der eigenen Begabung und Überforderung durch die Aufgabenanforderung erklärt (vgl. o. g. Literatur).

Tab. 2: Attribuierungsmuster bei Erfolgen und Mißerfolgen

	internal	external
stabil	Begabung/ mangelnde Begabung	leichte Anforderung/ schwierige Anforderung
variabel	Anstrengung/ mangelnde Anstrengung	Glück/ Pech

Sonderschüler werden trotz des Fehlens differenzierter Untersuchungen dem Typ des mißerfolgsorientierten Schülers zugeordnet (vgl. *Lauth/Bengel* 1980, S. 746). Die untersuchte Rückschülergruppe unterscheidet sich jedoch von den Sonderschülern durch ihre in der Sonderschule erlebten Erfolge, die schließlich zu ihrer Rückschulung führten. Da das Selbstkonzept der Begabung in Abhängigkeit von der jeweiligen konkreten Bezugsgruppe steht (vgl. *Borchert* 1980, S. 174) und die Rückschüler sich in der Sonderschule als gute Schüler erfahren haben, ist zu erwarten, daß die Rückschüler nicht über ein ausgeprägt mißerfolgsorientiertes Attribuierungskonzept verfügen.

Die Hauptschüler sind zum großen Teil Restschüler der Förderstufen und haben viel Enttäuschung und schulische Mißerfolge durchlebt, ohne jedoch totale Versagensgefühle zu entwickeln (vgl. *Arbeitsgruppe Schulforschung* 1980, S. 176 ff.). Es ist daher zu erwarten, daß das Begabungsselbstkonzept der Hauptschüler nicht konsequent dem Konzept des Erfolgs- bzw. des Mißerfolgsmotivierten zuzuordnen ist und daß sich *die untersuchten Haupt- und Förderschüler nicht wesentlich in ihrem Attribuierungsverhalten unterscheiden*.

## 2.2 Ängstlichkeit

Untersuchungen zum Bereich Ängstlichkeit haben bislang überwiegend aufgezeigt, daß Sonderschüler weniger schulbezogene Ängste aufweisen als Regelschüler, jedoch über wesentlich ausgeprägtere schulübergreifende, lebensbezogene Ängste verfügen (vgl. z. B. *Denz/Schröder/Eggert* 1980). Da die untersuchten Förderschüler den Hauptschulabschluß als erreichbares Ziel vor Augen haben, kann erwartet werden, daß sie im Gegensatz zu den Sonderschülern die massiven Lebensängste, die sich wohl überwiegend aus dem Wissen um die Festlegung auf einen untersten Platz in unserer sozialen Statushierarchie, qua Sonderschulzugehörigkeit, ergeben, weitgehend abgebaut haben. Auch eine hohe Prüfungsängstlichkeit ist nicht zu erwarten, da gerade die Förderschüler in der Sonderschule positive Prüfungserfahrungen gesammelt haben. Inwieweit diese im Vergleich zu anderen Sonderschülern besonders positiven Sonderschülererfahrungen zu einem weniger ausgeprägten Angstverhalten als bei Regelschülern führen, kann nicht begründet zu einer Hypothese formuliert werden. Wenn die besondere Förderung in der Sonderschule

für Lernbehinderte erfolgreich war, ist aber zumindest zu erwarten, daß *die Förderschüler keine ungünstigeren Angstwerte aufweisen als die untersuchten Hauptschüler.*

### 2.3 Schulleistung

Die Förderschüler haben innerhalb der SfL besonders viele Angebote hinsichtlich der inhaltlichen Zielsetzungen der Regelschule erhalten, so daß Leistungsdefizite, die zur Aussonderung aus der Regelschule geführt haben, geringer sein müßten. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß das Stoffangebot der Hauptschulen umfangreicher als das der SfL ist. Ein Hauptschüler, selbst wenn er seine Unterrichtszeit nur absitzt, profitiert durch den ständigen „Berieselungseffekt“ auch ungewollt (*Ferdinand/Uhr 1968; Langenfeldt 1978; Zikowsky 1975*). Ferner darf nicht allen Hauptschülern eine mangelnde Motivation und Teilnahme an den Lernangeboten unterstellt werden. Es kann daher vermutet werden, daß sich in den Hauptschulklassen eine Spitzengruppe von ca. 20–25 % befindet, die über ein eindeutig höheres Leistungs- und Kenntnissniveau verfügt als die Förderschüler. Da nach dieser Überlegung ein Schnittbereich zwischen Förder- und Hauptschülern von ca. 75 % angenommen wird, läßt sich als Hypothese formulieren, daß sich *die Förderschüler nicht wesentlich von der Gruppe der Hauptschüler im Bereich der Schulleistung unterscheiden.*

### 2.4 Intelligenz

Der gemessene Intelligenzquotient ist nach wie vor ein wesentliches Differenzierungskriterium zwischen Regel- und Sonderschülern. Schüler der SfL verfügen im Schnitt über einen niedrigeren Intelligenzquotienten als Regelschüler. In einer Untersuchung über Intelligenzveränderungen im Verlaufe der Beschulung bei lernbehinderten Sonderschülern und Regelschülern konnten *Basler/Basler (1973)* nachweisen, daß beide Schülergruppen nach mehreren Jahren einen gleichmäßigen Intelligenzzuwachs zu verzeichnen hatten. Die Sonderbeschulung mit ihren heilpädagogischen Verfahren vermochte ihre Schüler also nicht weiter zu fördern als die Regelschule, bzw. der Abstand der Gruppen verringerte sich nicht. – Andererseits zeigen viele Untersuchungen ein recht großes Schnittfeld in der Intelligenz zwischen Lernbehinderten und Regelschülern auf. Da es sich bei den untersuchten Förderschülern um eine „positive“ Auslese der Lernbehindertenschule handelt, kann vermutet werden, daß diese Schüler am ehesten zu der Gruppe der Sonderschüler gehören, deren Testintelligenz sich nicht deutlich von der vieler Regelschüler unterscheidet, so daß für die Untersuchung der Intelligenz die *Nullhypothese* formuliert wird: *Die untersuchten Förder- und Hauptschüler unterscheiden sich in ihrer Intelligenz nicht wesentlich voneinander.*

### 3. Durchführung der Untersuchung

#### 3.1 Stichprobe, Testverfahren und Datenerhebung

Die Untersuchung wurde in einer Großstadt im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus 26 nach dem beschriebenen Modell geförderten Schülern einer Schule für Lernbehinderte, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der 9. Klassenstufe, also in der Phase ihrer Rückschulung befanden, sowie 98 Schülern aus vier benachbarten Hauptschulen derselben Jahrgangsstufe. Erfasst wurden jeweils ganze Klassenverbände, bei Parallelklassen wurde die nach dem Lehrerurteil leistungsschwächere Klasse einbezogen. Die Gruppe der Förderschüler umfaßte 15 Jungen und 11 Mädchen mit einem durchschnittlichen Lebensalter von 15,9 Jahren. In den vier Hauptschulgruppen befanden sich 56 Jungen und 42 Mädchen, ebenfalls mit einem Lebensalter von 15 und 16 Jahren. Die Gruppengröße der Hauptschulklassen differierte zwischen 21 und 28 Schülern. Für die Erfassung des Attribuierungsverhaltens wurde der AEM 5–7 (Widdel 1977), für den Faktor Ängstlichkeit der AFS (Wieczerkowsky 1975<sup>2</sup>), für die Schulleistung der AST 4 (Fippinger 1967) und für den Bereich der „meßbaren“ Intelligenz das PSB (Horn 1969) verwendet. – Die Datenerhebung erfolgte zwischen dem 9. 3. und dem 3. 4. 1981. Die Untersuchung verlief ohne besondere Schwierigkeiten. Für die Auswertung wurden die Daten aller 98 Hauptschüler und 26 Förderschüler herangezogen. Über eine Analyse von Mittelwerten, T-Werten, Signifikanzüberprüfungen und Berechnungen nach der Tukey-Procedure“ wurden relevante Gruppenunterschiede und -überschneidungen für die einzelnen Variablen der Untersuchung ermittelt.

#### 3.2 Ergebnisse

##### 3.2.1 Attribuierungsverhalten

Die Zuschreibung bei schulischem Erfolg stellt sich bei den Hauptschülern in der Rangfolge Begabung, Zufall, Schwierigkeit und eigene Anstrengung dar, während die Förderschüler in der Reihenfolge Zufall, Begabung, Anstrengung und Schwierigkeit attribuieren. Drei der untersuchten Hauptschulgruppen geben dem Faktor Begabung die erste Präferenz, nur die HS III benennt wie die Förderschüler zunächst den Faktor Zufall. Bei schulischem Mißerfolg ergibt sich bei den Hauptschülern die Attribuierungs-Rangfolge Anstrengung, Zufall, Schwierigkeit und Begabung, wobei zwei Gruppen *Zufall* und die beiden anderen *Anstrengung* am stärksten gewichten. Die Förderschüler schreiben dem Faktor Begabung den größten Anteil zu, dann folgen Schwierigkeit, Zufall und Anstrengung. Die Förderschüler tendieren somit insbesondere bei Mißerfolg zu einem eindeutig ungünstigeren Begabungsselbstkonzept wie die Hauptschüler. Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf künftige Leistungs-



Tab. 3: Mittelwerte und Mittelwertsprüfung im AEM 5–7

Schule	B+	A+	S+	Z+	B–	A–	S–	Z–
I	52,25	49,90	52,20	48,95	43,45	57,35	52,20	50,05
II	56,50	47,19	44,06	45,31	45,81	48,13	46,31	53,63
III	49,24	47,24	50,68	53,08	45,32	53,60	49,72	54,12
IV	53,35	47,25	47,75	52,55	47,82	54,95	50,45	50,05
I–IV	52,43	47,89	49,02	50,40	45,58	53,78	49,84	52,01
FS	52,92	48,15	45,46	54,08	53,15	47,81	52,08	49,35
HS–FS P = 0,05	0,818	0,903	0,083	0,108	0,0	0,002	0,287	0,153
Überschnei- dungen nach der Tukey- Procedure	FS mit allen	FS mit allen	FS mit allen	FS mit HS I, III, IV	FS mit HS IV	FS mit HS II, III	FS mit allen	FS mit allen

anforderungen von großer Bedeutung, da das hier sichtbar werdende Attribuerungschema der Förderschüler „sowohl die aktuelle Leistungsbewältigung als auch die langfristige Leistungsperspektive negativ zu beeinflussen“ (Lauth/Bengel 1980, S. 747, zit. nach Jopt 1978) droht.

Die Gründe für Erfolg werden von den Förderschülern nicht zuerst in ihrer Person gesehen, Mißerfolge liegen außerhalb des eigenen Einflussesbereiches. Demgegenüber ermöglicht die Zuschreibung von Mißerfolg auf den Faktor eigene Anstrengung, wie bei den untersuchten Hauptschülern, „eine weitere positive Leistungsaueinandersetzung, indem sie die Beschämung über den eigenen Mißerfolg vermindert“ (Lauth/Bengel 1980, S. 755) und den eigenen Handlungsspielraum für künftige Leistungsverbesserungen betont. Besonders prägnant sind die ermittelten Unterschiede für die Faktoren Begabung und Anstrengung bei der Erklärung schulischen Mißerfolgs (hoch signifikant). Nach der Tukey-Procedure ergeben sich jedoch auch zahlreiche Überschneidungen zwischen den Förderschülern und einzelnen Hauptschulgruppen in allen erfaßten Attribuerungsmustern, so daß die Attribuerungsgewohnheiten der Förderschüler nicht völlig verschieden sind von denen aller Hauptschüler. Die Hypothese von einer eher erfolgsmotivierten Erklärungsweise schulischer Leistungen kann für die hier untersuchte Fördergruppe der SFL jedoch nicht aufrechterhalten werden. Die Gründe für die Mißerfolgsorientierung der Förderschüler müssen wohl im wesentlichen in ihrer schulischen Sozialisation zu finden sein. Die intensiv durchlebte Phase des Schulversagens mit der Aussonderung auf eine Sonderschule und die damit verbundene gesamtgesellschaftliche Zuschreibung auf den Status des „Dummen“ ist offensichtlich von größerer Wirksamkeit für das Selbstkonzept der Begabung als die positiven Lei-

stungerfahrungen innerhalb des Schonraums Sonderschule. Die SfL hat es bei dieser Schülergruppe nicht vermocht, ihr gewachsenes negatives Selbstkonzept zu durchbrechen, es zeigt sich weiterhin die subjektive Widerspiegelung gesellschaftlicher Stigmatisierungsprozesse, denen auch der „gute“ Sonderschüler qua Zugehörigkeit zu einer diskreditierenden Sondereinrichtung ausgesetzt ist. Diese Erfahrungen machen den Sonderschüler vermutlich in der konkreten Situation unsicher gegenüber den Leistungserwartungen und -anforderungen der Hauptschule. Auch die Hauptschüler zeigen sich nach diesen Ergebnissen nicht eindeutig erfolgsorientiert, sie sehen sich jedoch nicht als Schüler, die nicht *können*, sondern die nicht *wollen*. Hinter dieser Sichtweise mag sich der subjektive Protest gegenüber einer Hauptschulsituation verbergen, die zumindest derzeit keine rosigen Zukunftsaussichten vermitteln kann.

### 3.2.2 Ängstlichkeit

Tab. 4: Mittelwerte für die untersuchten Gruppen in den Faktoren des AFS

Schule	PA	MA	SU	SE
I	43,46	52,21	57,46	50,92
II	41,75	48,63	47,44	57,31
III	48,32	50,96	57,92	49,76
IV	43,85	44,95	57,15	54,80
I–IV	44,66	49,46	55,64	52,69
FS	56,85	57,46	57,65	53,62
HS–FS p = 0,05	0,0	0,002	0,310	0,642
Überschneidungen nach der Tukey-Procedure	FS mit HS III	FS mit HS I, II, III	FS mit allen	FS mit allen

Aus den Mittelwerten des AFS geht eindeutig hervor, daß die Förderschüler ausgeprägtere Prüfungängste (PA) und manifestere Lebensängste (MA) haben als die Hauptschüler. Dieser hochsignifikante Unterschied zeigt sich sowohl im Vergleich zur Gesamtgruppe der Hauptschüler wie auch gegenüber den einzelnen Hauptschulgruppen. Die Hypothese, daß die Förderschüler aufgrund der beschriebenen speziellen Situation weniger Ängste ausbilden als die Hauptschüler, ist somit eindeutig zu verwerfen. Trotz der deutlich unterschiedlich ausgeprägten Schul- und Lebensängste bei Förder- und Hauptschülern ergeben sich, wie auch schon beim Begabungsselbstkonzept, Überschneidungsfelder mit einzelnen Hauptschulgruppen. Die erwartungswidrige hohe Prüfungsangst muß wohl im wesentlichen aus dem zum Zeitpunkt der Unter-

suchung noch in Frage stehenden Ziel des Hauptschulabschlusses erklärt werden. Die Schüler unterliegen hohen Leistungsanforderungen. Die Ergebnisse von Lernzieltests und Klassenarbeiten sind von großer Bedeutung für das Erreichen dieses Abschlusses und setzen die Schüler unter starken Leistungsdruck. Die Stoffvermittlung orientiert sich dabei an den Anforderungen der Lehrpläne für die 9. Klasse der Hauptschule. Mit zunehmender Komplexität der Anforderungen vermindern sich die Erfolge der einzelnen Schüler. Es wird ferner angenommen, daß die hohen Werte im Bereich der manifesten Angst im Zusammenhang mit der Prüfungsangst stehen. Die Ungewißheit, einen für den Eintritt in die Berufswelt erforderlichen qualifizierten Schulabschluß zu erreichen, die Ungewißheit, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu erhalten, muß zwangsläufig eine latente, die Persönlichkeit beeinflussende Angst erzeugen. Die mögliche Beeinflussung der Angstaussprägung durch den bevorstehenden Eintritt in die Arbeitswelt sehen auch *Denz/Schröder/Eggert* (1980), die darauf achten, daß ihre Untersuchungsstichprobe keine Schulabgänger enthält, „um Ängste, die auf die Situation nach der Schulentlassung gerichtet sind, ausschalten zu können“. (*Denz/Schröder/Eggert* 1980, S. 162.) Es ist allerdings ungeklärt, wann der einzelne Schüler sich innerlich auf seine nachschulische Zeit einstellt. Die Unterschiede zwischen Förder- und Hauptschülern in den Variablen Schulunlust (SU) und Soziale Erwünschtheit (SE) sind demgegenüber nicht bedeutsam. Die Ergebnisse im Faktor SU bestätigen die Erfahrungen von *Denz/Schröder/Eggert* (1980). Die im Vergleich zu dieser Untersuchung niedrige Tendenz, sich sozial erwünscht darzustellen, ist wohl ein Ausdruck für das subjektive Empfinden des sozialen Aufstiegs aus der Sonderschule, das gerade für den Sonderschüler die große Bedeutung sozial erwünschter Selbstdarstellung vermindert (vgl. *Hoffmann* 1982, S. 31).

### 3.2.3 Schulleistung

Im Gesamtvergleich zwischen Förder- und Hauptschülern ergeben sich für die Schulleistung hochsignifikante Unterschiede. Wie sehr diese globale Aussage jedoch den Leistungsvergleich verzerrt wiedergibt, zeigen die T-Wert Verteilungen der einzelnen Gruppen. Aus der Übersicht geht hervor, daß sich die Förderschüler in den vom AST 4+ insgesamt erfaßten Leistungen mit 62 % der Schüler aus der HS II, mit 66 % aus HS IV, mit 74 % aus HS I und mit 37 % aus der HS III überschneiden. Mit der Gesamtgruppe der Hauptschüler ergibt sich ein Schnittfeld von 59 %. Der Leistungsstand der Förderschüler liegt innerhalb dieser Schnittfelder zwar tendenziell unterhalb der durchschnittlichen Leistungen der Hauptschulklassen, es gibt jedoch in jeder Hauptschulklasse Schüler, die gleiche oder schlechtere Ergebnisse aufweisen als die Förderschüler, die somit durchaus im Rahmen des Hauptschulniveaus anzusiedeln sind. Interessant erscheinen auch die unterschiedlichen Ergebnisse der Hauptschulen untereinander, die wieder einmal belegen, daß innerhalb eines regional eng begrenzten Gebietes erhebliche Schulleistungsunterschiede bei gleichem Schulabschluß bestehen. Für eine Kooperation der Sonderschule mit

Tab. 5: T-Werte im AST 4 + Gesamt

Bereiche	T-Wert	HS I f % cum	HS II f % cum	HS III f % cum	HS IV f % cum	HS f % cum	FS f % cum
unterer Grenzbereich	20-34		5 5		5 5	2 2	
unterer Bereich	35-41 42-48	13 13	19 24	12 12	29 34	18 20	12 12 42 54
mittlerer Bereich	49-55	61 74	38 62	25 37	32 66	39 59	46 100
oberer Bereich	52-62 63-69	9 83 13 96	19 81 19 100	38 75 21 96	29 95 5 100	24 83 15 98	
oberer Grenzbereich	70-80	4 100		4 100		2 100	
		100	100	100	100	100	100
P = 0,05							0,0

der Regelschule bieten sich in diesem konkreten Fall drei von vier Schulen an (HS I, II, IV), die vom Leistungsgesichtspunkt her viele den Förderschülern vergleichbare Schüler beschulen. Eine weitere Aufschlüsselung des Leistungsvergleichs erbringt die Darstellung der Untertests des AST 4+.

#### *Untertest Deutsch:*

Zusammengefaßt die wichtigsten Ergebnisse:

1. Der Leistungsschwerpunkt der Förderschüler liegt im unteren (69 % cum) und im mittleren Bereich (96 % cum).
2. 62 % der Hauptschüler liegen mit ihren Ergebnissen ebenfalls in diesen Leistungsbereichen, das Leistungsschnittfeld zwischen den Gruppen ist also recht groß.
3. Im oberen Leistungsbereich befinden sich 38 % der Hauptschüler und 4 % der Förderschüler. Kein Förderschüler erreicht bessere Leistungen als alle Hauptschüler, es liegt aber auch kein Förderschüler mit seinen Leistungen unterhalb der Ergebnisse eines Hauptschülers.
4. Die Teilbereiche Leseverständnis (LV), Sprachverständnis (SV) und Rechtschreibung (RS) des Untertests Deutsch zeigen, daß die Förderschüler primär in der Syntax und Rechtschreibung ihre Schwächen haben (77 % im unteren Bereich). Besonders im Lese- und Sprachverständnis liegt dagegen ein großer Teil der Förderschüler im mittleren Leistungsbereich.
5. Die Signifikanzüberprüfung für die Teilbereiche des Untertests Deutsch bestätigt das Vorliegen bedeutsamer Unterschiede im Vergleich der Gesamtgruppe der Hauptschüler mit den Förderschülern. Die überdurchschnittlichen Ergebnisse der HS III bedingen diesen globalen Unterschied wesentlich mit.

#### *Untertest Mathematik:*

Auch hierzu wiederum die zentralen Aussagen:

1. Der Leistungsschwerpunkt der Förderschüler liegt im mittleren Bereich (46 %).
2. Der Großteil der Förderschüler (81 % cum) ist in seinen Leistungen mit 57 % cum der Hauptschüler vergleichbar. Das größte Schnittfeld zwischen beiden Gruppen ist also der mittlere Leistungsbereich.
3. Im oberen Leistungsbereich finden sich immerhin noch 19 % der Förderschüler. Die Hauptschüler sind in diesem Bereich mit 38 % vertreten. Es gilt wiederum die Aussage, daß kein Förderschüler an der Leistungsspitze bzw. am Leistungsende aller untersuchten Schüler steht.
4. Die Signifikanzüberprüfung ergibt wie in den übrigen Bereichen einen bedeutsamen Unterschied zwischen der Gesamtgruppe der Hauptschüler und den Förderschülern. Dabei spielt erneut die HS III mit ihren Ergebnissen die zentrale Rolle.

Der Leistungsvergleich bestätigt also im wesentlichen die anfangs aufgestellte Hypothese, daß sich die Förderschüler mit ihren Leistungen nicht wesentlich unterscheiden von einem Großteil der untersuchten Hauptschüler.

Tab. 6: Ergebnisse in den Untertests AST 4 +

Bereiche	T-Wert	Deutsch			LV			SV			RS			Mathe		
		HS	FS	f %	HS	FS	f %	HS	FS	f %	HS	FS	f %	HS	FS	f %
unterer Grenzbereich	20-34	1			2			2			1			2		
unterer Bereich	35-41	4	8		5	15		17	20		14	31		4	8	
mittlerer Bereich	42-48	26	69		27	57		35	58		29	77		19	35	
oberer Bereich	49-55	62	96		63	80		54	96		65	96		57	81	
oberer Grenzbereich	56-62	96	100		78	92		84	100		87	100		85	96	
	63-69	99			100	100		98			99			95	100	
	70-80	100						100			100			100		
P = 0,05		0,0			0,032			0,005			0,0			0,015		

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Hauptschulgruppen sind beträchtlich. Relative Stärken der Förderschüler liegen im Bereich der Mathematik und im Leseverständnis, die größte Schwäche ist die Rechtschreibung. Eine Mitarbeit der Förderschüler scheint unter Leistungsgesichtspunkten an der HS I, II und IV ohne weiteres erfolversprechend.

### 3.2.4 Intelligenz

Tab. 7: Mittelwerte der untersuchten Gruppen im PSB

Gruppe	Mittelwert
HS I	96,12
HS II	90,25
HS III	99,63
HS IV	83,79
FS	80,92
HS – FS P = 0,05	0,0
Überschneidungen nach der Tukey-Procedure FS mit HS IV	

Die Schüler der HS III erreichen analog zu ihrer Position im Leistungsvergleich die höchsten IQ-Werte. Die Hauptschule IV liegt mit ihrem Ergebnis im Schnittbereich mit den Förderschülern. Die Signifikanzüberprüfung ergibt einen sehr bedeutsamen Unterschied im Gesamtvergleich der beiden Populationen. Die abgeleitete Nullhypothese muß somit verworfen werden. Nach dem traditionellen Unterscheidungskriterium zwischen Sonder- und Regelschülern sind die untersuchten Förderschüler eher „typische Sonderschüler“ als „Diagnostikunfälle“.

## 4. Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung sollte durch einen Vergleich von besonders geförderten Schülern der SfL, die in einer Förderklasse im 9. Schuljahr den Hauptschulabschluß anstreben, mit Schülern entsprechender Jahrgangsstufe aus vier benachbarten Hauptschulen der Standort der Förderschüler im Hinblick auf eine mögliche Integration aufgezeigt werden. Die Untersuchungsergebnisse haben zusammengefaßt gezeigt, daß

- die Förderschüler in den untersuchten affektiven Persönlichkeitsmerkmalen erwartungswidrig ungünstige Ergebnisse erzielen;
- die Förderschüler schulleistungsmäßig durchaus mit einem Großteil der Hauptschüler vergleichbar sind;
- die Förderschüler sich in der Intelligenz von den Hauptschulgruppen deutlich unterscheiden und somit ein wesentliches Kriterium des Lernbehindertenerfüllen.

Besonders die erste Aussage muß überraschen und alarmieren. So sieht doch gerade die SfL ihre Stärke und besondere Aufgabe in der Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit, werden in gültigen Richtlinien für die Lernbehinderten Schule „therapeutische“ Zielsetzungen entwickelt. Ist auch die ausgeprägte Prüfungsangst vielleicht noch aus der Ungewißheit im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluß verständlich, so sind manifeste Lebensängste und negatives Begabungsselbstkonzept ein deutlicher Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Situation, die den Sonderschüler in eine bewußt erfahrbare soziale Randständigkeit drängt. Dieser Gegebenheit entgeht auch der „gute“ Sonderschüler keineswegs. Es liegt wohl nicht in der pädagogischen Reichweite der Institution Sonderschule, diese Probleme aufzufangen. Wie soll in der Schule einem Sonderschüler rational die Angst vor sozialer Perspektivlosigkeit genommen werden, wenn er fast sicher davon ausgehen kann, daß er nach Schulabschluß keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhalten wird? Das Selbstkonzept der Begabung wird zwar ebenso durch soziale Zuschreibungsprozesse mit geprägt, scheint jedoch noch eher pädagogischen Veränderungsstrategien zugänglich (*Krug/Peters/Quikert 1977*). Wer die Bedeutung affektiver Persönlichkeitsmerkmale für die schulische Leistungsentwicklung anerkennt, der wird aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen ableiten, daß die SfL noch stärker als bisher ihren Förderspielraum im Bereich sozialer Lernprozesse wahrnehmen muß, um eine mögliche Integration ihrer Schüler vorzubereiten. Darüber hinaus ist jedoch auch die objektive Situation der Sonderschüler, ihre soziale Stellung in der Gesellschaft zu ändern, um entsprechende Persönlichkeitsdefizite abzubauen bzw. erst gar nicht entstehen zu lassen. Inwieweit dieses Ziel überhaupt im Rahmen einer „Aussonderungssituation“ zu leisten ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden (vgl. z. B. *Feuser 1982*).

Ein weiterer Gesichtspunkt drängt sich auf. Wenn die in dieser Untersuchung exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse auch eine gewisse Gültigkeit für die Situation anderer Schulen besitzen, so scheint der Ausbau der Rückschulungspraxis erfolgversprechend. Inwieweit eine Rückschulung möglich ist, hängt sicher nicht nur von den Faktoren ab, die hier untersucht worden sind. Wesentlich erscheint die Kooperationsbereitschaft von Schulen und Lehrern, die sicherlich zum großen Teil von der Motivation der Betroffenen abhängt, wenn auch hier die Schulbürokratie einschränkend wirkt. Daß diese Kooperation durch konkrete Erfahrungen angeregt werden kann, beweist unsere Untersuchung. Zwei Hauptschullehrer baten im Verlauf der Datenerhebung um Fördergutachten für einige Schüler, die Defizite aufwiesen, aber nicht zur Sonderschule gemeldet werden sollten; Lehrer einer benachbarten Gesamtschule boten stoffliche Koordination an.

Integration kann also beginnen, wo Lehrer und Schulen dazu bereit sind. Das Warten auf gesamtgesellschaftliche oder schulpolitische Veränderungen gerät leicht zum Alibi für die Erhaltung des status quo. Die Entwicklung der SfL in den letzten Jahren läßt jedoch nicht gerade optimistische Erwartungen im Hinblick auf die schulische Reintegration zu. Sie wird z. B. in Hessen durch die Einführung des 10. Pflichtschulbesuchsjahres für Schüler, die in kein Arbeitsverhältnis einmünden, das u. a. an Hauptschulen abgeleistet werden



kann, der Blick von einer vorzeitigen Rückführung während der Sonderschulzeit auf eine nachsonderschulische Maßnahme gelenkt. Eine Tendenz der SfL, diese nachschulische Maßnahme zu bevorzugen, muß jedoch noch statistisch abgesichert werden. Die Nachteile aus dieser Entwicklung für Schüler sind bereits an anderer Stelle diskutiert worden (*Frühauf* 1982). Gerade unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration scheint eine möglichst frühe Rückführung unverzichtbar, das Konzept der untersuchten Sonderschule wäre nach den Untersuchungsergebnissen in dieser Hinsicht zu überdenken. Es erscheint durchaus möglich, daß sich gerade die affektiven Merkmale in der Bezugsgruppe einer konkreten Regelschulklasse günstiger entwickelt hätten. Für die hier untersuchte Gruppe erwies sich die gewählte Maßnahme unter schulischen Gesichtspunkten jedenfalls als außerordentlich erfolgreich. 81 % der Förderschüler erhielten den Hauptschulabschluß (von den Hauptschülern waren es 97 %). In einen Ausbildungsplatz konnten von den Förderschülern 69,2 % vermittelt werden; damit lagen sie sogar noch etwas günstiger als die Hauptschulgruppen. Zum Vergleich: Von den Sonderschulabgängern der Schule konnten in den letzten beiden Schuljahren nur etwa 22 % eine Berufsausbildung beginnen. Dieses Ergebnis spricht wohl für sich selbst und ruft uns als Sonderschullehrer nachdrücklich dazu auf, die konkreten Kooperationsfelder für unsere jeweiligen Sonderschulen zu suchen und zu analysieren, welche Rehabilitationsmöglichkeiten für unsere Schüler erreichbar sind.

## Literatur

- Aab, J. u. a.*: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. München 1974
- Ammann, W.*: Rücküberweisungen von der Schule für Lernbehinderte zur allgemeinen Schule – Häufigkeiten und rechtliche Regelungen im Ländervergleich. *Z. f. Heilpädagogik* 32 (1981) 218–228
- Arbeitsgruppe Schulforschung* (Hrsg.): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980
- Baseler, F./Baseler, H.-D.*: Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer Erhöhung der Intelligenz? *Z. f. Heilpädagogik* 24 (1973) 12–15
- Begemann, E.*: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der ‚Hilfsschulpädagogik‘. Hannover 1970
- Böhm, O.*: Rückschulung und Schulfremdenprüfung als rehabilitative Maßnahmen der Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980
- Bönner, K. H./Frühauf, T.*: Reintegrative und integrative Förderung von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten. In: *Kasztantowicz, U.* (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Berlin 1980
- Borchert, J.*: Affektive Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich von Haupt- und lernbehinderten Sonderschülern. *Z. f. Heilpädagogik* 31 (1980) 174–178
- Carroll, John B.*: Lernerfolg für alle. In *Hofer/Weinert* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 2. Frankfurt 1973
- Denz, C./Schröder, C./Eggert, D.*: Macht die Schule für Lernbehinderte ihre Schüler ängstlicher? *Z. f. Heilpädagogik* 31 (1980) 159–168
- Engholm, B.*: Menschenwürde und Erziehung. *Z. f. Heilpädagogik* 32 (1981) 611–611
- Fentz, D.*: Rückführung von lernbehinderten Schülern in die Regelschule. *Z. WPB* 30 (1978) 95–99

- Ferdinand, W./Uhr, R.*: Entlassung aus der 6. Klasse – oder Sonderschulabschluss? *Z. Schule und Psychologie* 15 (1968) 332–336
- Feuser, G.*: Integration statt Aussonderung Behinderter? *Z. Behindertenpädagogik* 20 (1981) 5–17
- Fippinger, F.*: Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen. Weinheim 1967
- Frühauf, T.*: Reintegrative Förderung lernbehinderter Schüler am Beispiel Hessens. In: *Klein, G.; Möckel, A.; Thalhammer, M.* (Hrsg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern. Heidelberg 1982
- Haenisch, H./Lukesch, H.*: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschule und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980
- Hessischer Kultusminister* (Hrsg.): Bildungspolitische Informationen. Wiesbaden 1975
- Hoffmann, L.*: Wiesbadener Schulversuch zur Rückführung von Sonderschülern zur Hauptschule. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (Hrsg.): Gemeinsam leben lernen. Frankfurt 1982
- Horn, W.*: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung. Göttingen 1969
- Jopt, U.-J./Ermschhaus, W.*: Wie generalisiert ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeit? Eine motivationspsychologische Untersuchung zur Aufgabenabhängigkeit der Fähigkeitswahrnehmung. *Z. f. Experimentelle und Angewandte Psychologie* 24 (1977) 578–601
- Jopt, U.-J.*: Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Z. Psychologie in Erziehung und Unterricht* 24 (1977) 174–178
- Jopt, U.-J.*: Warum manche Schüler „faul“ sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 10 (1978) 315–327
- Jopt, U.-J.*: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum 1978
- Jopt, U.-J.*: Leistungsmotiv und neuropsychologische Fähigkeitswahrnehmung bei Schülern. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 12 (1980) 75–87
- Krampen, G./Herrig, D.*: Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8. Klasse. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11 (1979) 31–42
- Krug, S./Peters, J./Quinkert, H.*: Motivförderung für lernbehinderte Sonderschüler. *Z. f. Heilpädagogik* 28 (1977) 667–674
- Kultusministerkonferenz*: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1972
- Langfeldt, H.-P.*: Die Schullaufbahn „schlechter“ Grundschüler an der Hauptschule. *Z. Sonderschulpädagogik* 8 (1978) 175–182
- Latuszek, P./Borchert, J.*: Persönlichkeitsdimensionen von Haupt- und Sonderschülern. *Z. Psychol. Erzieh. Unterr.* 26 (1979) 65–71
- Lauth, G./Hoffmann, M./Michel, M.-A.*: Kausalattributionen in Aufgaben unterschiedlicher Vertrautheit und allgemeines Selbstwertgefühl. *Z. Psychol. Erzieh. Unterr.* 27 (1980) 339–348
- Lauth, G./Bengel, W.*: Eine Untersuchung zum Erklärungsraum schulischer Leistungen lernbehinderter Sonderschüler. *Z. f. Heilpädagogik* 31 (1980) 746–756
- Masendorf, F.*: Schulische Leistungsentwicklung und deren Abhängigkeit von lehrerspezifierten Interaktionsvariablen. *Z. f. Heilpädagogik* 28 (1977) 522–531
- Meyer, W.-U.*: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart 1973
- Meyer, W.-U.*: Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener Begabung und wahrgenommenen Aufgabenschwierigkeiten. In: *Schmalt/Meyer* (Hrsg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976
- Meyer, W.-U./Weiner, B.* (Hrsg.): Bielefelder Symposium über Attribution. Stuttgart 1978
- Möckel, A.*: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinsetten 1976
- Muth, J./Kniel, A./Topsch, W.*: Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht. Braunschweig 1976
- Pfeffer, W.*: Die Rückführung lernbehinderter Schüler in die allgemeine Schule in Bayern. *Z. Behindertenpädagogik in Bayern* 24 (1981) 73–83 und 138–153
- Piel, J.*: Bedingungen unterschiedlicher Ursachenerklärungen von Examennoten. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8 (1976) 51–57

- Preuss-Lausitz, U.*: Fördern ohne Sonderschule. Weinheim 1981
- Probst, H. H./Metz, E.-D.*: Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer positiven Veränderung affektiver Persönlichkeitsmerkmale? *Z. Heilpädagogische Forschung* 5 (1974) 161–177
- Robst, H. H.*: Lernbehinderte und Normalschüler. Bern 1976
- Rheinberg, F. U./Enstrup, B.*: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9 (1977) 171–180
- Rheinberg, F. U./Duscha, R./Michels, U.*: Zielsetzung und Kausalattribution in Abhängigkeit vom Leistungsvergleich. *Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 12 (1980) 177–198
- Rockemer, H. G.*: Wem hilft die Hilfsschule? *Z. päd extra* Heft 12/1978, S. 23–27
- Sander, A.* (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976
- Sander, A.*: Welche Schule für welchen Schüler? *Z. Behindertenpädagogik* 17 (1978) 152–166
- Scherer J./Schliep, M.*: Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichintelligenten Haupt- und Sonderschülern des 5. Schuljahres. *Z. Psychol. Erzieh. Unterr.* 21 (1974) 81–90
- Schindele, R.* (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977
- Schmude, J.*: Mehr Behinderte an normale Schulen. *Saarbrücker Zeitung* 8/1980
- Schultz, R.*: Das Problem der Rücküberweisung von Lernbehinderten in die Hauptschule. Solms 1979
- Springer, M.* (Redaktion):: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Schulmodellversuches Essen-Vogelheim. Essen 1980
- Weigt, M.* (Hrsg.): Schulische Integration von Behinderten: Beiträge zum Verhältnis von Sonderschulen zum Regelschulsystem. Weinheim 1977
- Widdel, H.*: Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Weinheim 1977
- Wieczerkowski, W. u. a.*: Angstfragebogen für Schüler. Göttingen 1975<sup>2</sup>
- Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (1978)
- Zikowsky, G.*: Wie erfolgreich ist die schulische Rehabilitation der Lernbehinderten in der Sonderschule? Eine Untersuchung über ihre Schullaufbahn. In: *Langfeld/Böhm*: Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule, Bd. 1. Bad Godesberg 1975

*Anschrift der Verfasser:*

p. A. Dipl.-Päd. *Theo Frühauf*  
Institut für Heil- und Sonderpädagogik  
Schwanallee 50  
3550 Marburg/Lahn