

# **Andere Länder, andere Schüler?**

Vergleichende Untersuchungen von  
Förderschülern in den Bundesländern  
Brandenburg, Hamburg und  
Niedersachsen (Forschungsbericht)  
Mai 2005

**Prof. Dr. Hans Wocken**

# Inhaltsverzeichnis

1. Fragestellung.....	6
2. Methode .....	9
2.1 Design der Untersuchung.....	9
2.2 Untersuchungsinstrumente und Variablennetz .....	11
2.3 Stichproben der Untersuchung.....	13
3. Ergebnisse .....	19
3.1 Leistungsstatus: Rechtschreiben .....	19
3.1.1 Makroräumliche Effekte: Bundesländer .....	20
3.1.2 Mesoräumliche Effekte: Regionen und Schülerquote .....	21
3.1.3 Mikroräumliche Effekte: Städte, Kreise, Schulen .....	23
3.2 Leistungsstatus: Intelligenz.....	25
3.2.1 Makroräumliche Effekte: Bundesländer .....	25
3.2.2 Mesoräumliche Effekte: Regionen und Schülerquote .....	27
3.2.3 Mikroräumliche Effekte: Städte, Kreise, Schulen .....	28
3.3 Individuallage .....	30
3.3.1 Freizeit .....	30
3.3.2 Persönlicher Besitz.....	31
3.3.3 Moderatoreffekt Geschlecht.....	33
3.3.4 Moderatoreffekt Schulbesuchsjahre.....	36
3.4 Kultureller Status .....	39
3.4.1 Deutsche Sprache.....	39
3.4.2 Bücherbestand.....	41
3.4.3 Bücherausleihe.....	41
3.4.4 Fernsehen .....	42
3.4.5 Moderatorvariable Sprache.....	43
3.5 Familienstatus .....	44
3.5.1 Anzahl der Eltern .....	44
3.5.2 Anzahl der Kinder.....	45
3.6 Sozialstatus .....	45
3.6.1 Schulstatus .....	46
3.6.2 Ausbildungsstatus .....	47
3.6.3 Erwerbsstatus .....	50
3.6.4 Sprachkompetenz.....	51
4. Zusammenfassung.....	54
4.1 Kriteriumsvariable Rechtschreiben.....	54
4.2 Prädiktorvariable Regionale Lage.....	55
4.3 Prädiktorvariable Schülerquote.....	57
4.4 Prädiktorvariable Sonderschuljahre .....	58
4.5 Prädiktorvariable Bundesländer .....	63
4.6 Empfehlungen .....	65
Literatur.....	67
Verzeichnis der Abkürzungen.....	69
Anhang.....	69

# 1. Fragestellung

Der folgende Bericht enthält Recherchen aus Einrichtungen, die nicht im Blickpunkt des öffentlichen Interesses stehen. Es sind Einrichtungen für Kinder „am Rande der Normalität“ (Wocken 1983), oder – mit den Worten Günter Wallraffs – für Kinder, die „ganz unten“ sind. Es geht um die „Hinterhöfe der Nation“ – ein provokatives Etikett, mit dem Luc Jochimsen (1971) vor Zeiten die Grundschulmisere anprangerte. Gerhard Gotthilf Hiller (1994) hat diese Einrichtungen im „Bildungskeller der Gesellschaft“ angesiedelt. Die Rede ist nicht von irgendwelchen Subkulturen und Unterwelten, sondern von der untersten Stufe des hierarchisch gegliederten Schulwesens. Es geht um die Schule für Schwachsinnige, die Hilfsschule, die Sonderschule für Lernbehinderte, die Schule für Lernhilfe, die Allgemeine Förderschule. Von dieser schulischen Einrichtung für die „ganz unten“ soll hier ein Bericht vorgelegt werden, ein empirischer Report über eine Reise in eine wenig erforschte, wenig bekannte und nicht selten auch tabuisierte, mit dem Mantel des Schweigens verhangene Welt.

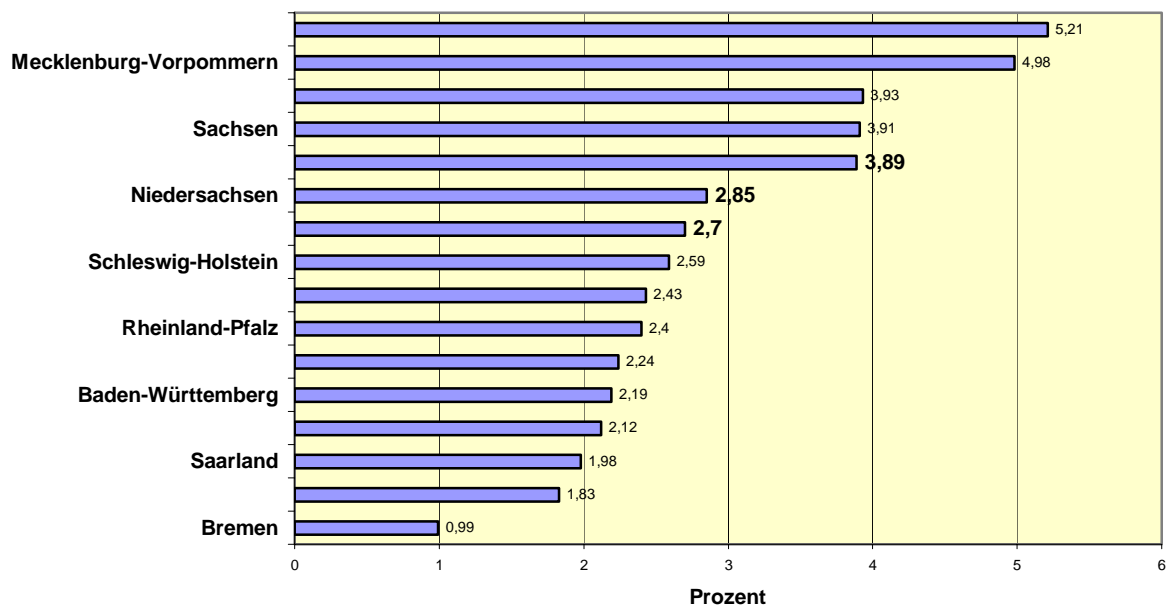
Für die Forschungsreise sollen zweierlei Motive benannt werden. Zunächst geht es um das Bedürfnis, die Effizienz schulischer Einrichtungen zu überprüfen und durch einen empirisch fundierten Qualitätsnachweis auch die Aufbringung öffentlicher Finanzmittel für diesen Zweck zu rechtfertigen. Grundsätzlich bedürfen alle öffentlichen Ausgaben einer qualifizierten Legitimation, die durch Angabe guter Gründe und möglichst auch durch Nachweise einer nachhaltigen Wirksamkeit zu erbringen ist. Dieses prinzipielle Erfordernis der Qualitätssicherung und -kontrolle gilt ohne Abstriche natürlich auch für das öffentliche Schulwesen. Gerade in jüngster Zeit hat die empirische Wende in der Schulpolitik zu beachtlichen Anzahl großer Evaluationsstudien geführt. TIMMS, PISA, IGLU, KESS oder LAU sind eine kleine Auswahl internationaler oder nationaler Forschungsprojekte, die von sich reden machen und nicht allein Gegenstand gelehriger Fachseminare sind, sondern auch den bildungspolitischen Diskurs wesentlich mitbestimmen. Allerdings: Alle diese Studien haben nicht die ganze Breite des öffentlichen Schulwesens zum Thema, sondern beziehen sich ausschließlich auf die allgemeinbildenden Schulen.

„Die neue Welle der so genannten ‚Qualitätsentwicklung‘ richtet den Blick nach oben, auf die Leistungen von Gymnasien und Hochschulen. Was sich unten tut, ist eher von geringem 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.“ (WOCKEN 2000, 502).

Die Förderschule kann sich derzeit ungerührt im Windschatten der öffentlichen Aufmerksamkeit einrichten. Sie wird weder zur Rechenschaftslegung aufgefordert noch fordert sie diese selbst ein. Bislang hat kein einziges Bundesland und kein Kultusministerium ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Evaluation der Schule für Lernbehinderte zum Ziel hat. Der vorliegende Forschungsbericht ist ein erster Schritt, diesem Desiderat ein Stück weit abzuhelpfen. Im Jahre 2004 hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg einen offiziellen Forschungsauftrag erteilt, der sich speziell auf die Allgemeine Förderschule bezieht und eine erste Qualitätsprüfung dieser Einrichtung zur Aufgabe hat. Über die Ergebnisse des Forschungsprojekts wird hiermit ein erster Bericht vorgelegt.

Das zweite Motiv der Forschungsreise kommt aus dem Raum des Sonderschulwesens selbst. Die Statistiken der Kultusministerkonferenz informieren regelhaft auch über die quantitative Entwicklung der Schülerzahlen an Sonderschulen ( Schröder 1993).

Die aktuelle Dokumentation der Kultusministerkonferenz über die „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993-2003“ (KMK 2003) weist für die Bundesländer folgende Förder-schulbesuchsquoten aus (siehe Abbildung):



**Abbildung 1.1: Förderschülerquote in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland**

Die Grafik stellt die prozentuale Häufigkeit von Schülern mit Lernbehinderungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland dar. An dieser Stelle ist weder Platz noch Notwendigkeit für eingehende Erörterungen gegeben. Die Abbildung der Sonderschülerstatistik verfolgt hier allein den Zweck, die je nach Bundesland unterschiedlichen Quoten für Schüler mit Lernbehinderungen zu demonstrieren. Will man nicht einer naturalistischen Fehlinterpretation aufsitzen, dass Kinder aus den verschiedenen Bundesländern eben verschieden begabt seien und deshalb die ermittelten Landesunterschiede naturgegeben seien, dann besteht Erklärungsbedarf. Irgendwoher müssen diese Unterschiede ja kommen und irgendwas oder irgendwer muss die Unterschiede gemacht haben. In besonderer Weise erklärungsbedürftig ist der hohe Anteil von Förderschülern in Brandenburg. Brandenburg gehört zu der Spitzengruppe jener Bundesländer mit überdurchschnittlich hohen Förderschulbesuchsquoten, die Bundesländer Hamburg und Niedersachsen, die ebenfalls Gegenstand dieses Reports sein werden, folgen mit einem ganzen Prozentpunkt hinter Brandenburg. Hat Brandenburg andere Förderschüler als Hamburg und Niedersachsen? Siepmann vermerkt zu diesem Sachverhalt, „dass es im Land bisher keine gesicherten Erkenntnisse und Ergebnisse gibt, die den hohen Anteil von lernbehinderten Schülerinnen und Schüler erklären“ (Siepmann 1999, 67).

Damit nicht genug. Nicht allein im Großraum Bundesrepublik lassen sich unterschiedliche Häufigkeitsraten für Förderschulen finden. Disparitäten ähnlicher Art und ähnlichen Ausmaßes sind auch innerhalb eines einzelnen Bundeslandes, innerhalb von Regierungsbezirken und Kreisen, ja sogar innerhalb einer Stadt festzustellen. Im Bundesland Brandenburg weisen die Förderschulbesuchsquoten eine beträchtliche Streuung auf und variieren von Region zu Region. Die einschlägigen Fakten zu den Förderschulquoten werden an späterer Stelle genauestens referiert. An dieser Stelle mag der Verweis auf die Tatsache als solche genügen. Das Faktum regional unterschiedlichen Prävalenzraten verlangt nach einer Erklärung und ist das zweite Motiv für eine wissenschaftliche Problembearbeitung.

Aus den angeführten Motiven leiten sich auch die zentralen Fragestellungen des Forschungsauftrags auf. Das Motiv Qualitätssicherung führt zur Zielsetzung Evaluation, das Motiv Regionale Differenz führt zum Forschungsziel Analyse regionaler Disparitäten. Die beiden Ziel-

komplexe Evaluation und Regionalanalyse werden im Fortgang der Berichterstattung in zahlreiche Einzelfragen aufgegliedert, vorerst mag eine Konkretisierung mittleren Grades genügen. In der vertraglichen Vereinbarung zwischen dem Ministerium als Auftraggeber und dem Verfasser als Auftragnehmer werden Zielsetzung und Fragestellungen und Rahmenerwartungen prägnant und differenziert beschrieben. Der Text ist eine gute Einführung in das Forschungsprojekt und soll daher wörtlich wieder gegeben werden:

**Projekttitlel**

Schulleistungen und Lebenssituation von Schülern an allgemeinen Förderschulen

**Ziel der Untersuchung**

Darstellung der Schulleistungen (HSP), der Lernvoraussetzungen (CFT) und der Lebensbedingungen (Fragebögen) im Vergleich mit anderen Schülergruppen in den Regionen

**Rahmenerwartungen**

Die Untersuchung geht von folgenden Rahmenerwartungen aus:

1. Die Schulleistungen und die Lernvoraussetzungen (CFT) von Förderschülern unterscheiden sich erheblich von anderen Schülergruppen. Die Differenz beträgt bei den Schulleistungen etwa zwei Schuljahre, bei den Lernvoraussetzungen etwa eine Standardabweichung.
2. Die Schulleistungen und Lernvoraussetzungen (CFT) von Förderschülern unterscheiden sich in Landkreisen und kreisfreien Städten mit hohen Förderschulbesuchsquoten von denen mit niedrigeren Förderschulbesuchsquoten.
3. Die Schulleistungen und Lernvoraussetzungen (CFT) von Förderschülern im Berlin nahen Raum unterscheiden sich von denen im Berlin fernen Raum.
4. Die Schulleistungen sind nur zum Teil durch die Lernvoraussetzungen (CFT) zu erklären.
5. Die Dauer des Besuchs der allgemeinen Förderschule hat unabhängig von den Lernvoraussetzungen (CFT) Auswirkungen auf die Schulleistungen.
6. Zwischen ländlichen und städtischen Regionen bzw. zwischen den Bundesländern Hamburg und Brandenburg werden nennenswerte Unterschiede sowohl bei den Schulleistungen als auch bei den Lernvoraussetzungen als auch bei den Lebenslagebedingungen erwartet.
7. Die Lebenssituation von Schülern an Förderschulen (Schülerfragebögen und Elternfragebögen) unterscheidet sich erheblich von den Schülergruppen aller anderen Schulformen.

## 2. Methode der Untersuchung

### 2.1 Das Untersuchungsdesign

Den Untersuchungen, über die im Folgenden berichtet wird, liegt nicht ein großer strategischer Gesamtplan zugrunde, der Zug um Zug umgesetzt wurde. Sie verdanken ihre Entstehung vielmehr einer Geschichte, die in aller Kürze erzählt werden soll.

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 Schreibenregung (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. 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 harrte 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.

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, hatte unweigerlich zur Folge, dass für Variationen und Modifikationen nur ein sehr geringer Spielraum vorhanden war. Vergleiche sind eben nur möglich, wenn es Vergleichbares gibt.

Die einzige und zugleich wichtigste Änderung des Untersuchungsdesigns bestand in der Verlagerung des Jahrgangs. LAU wurde in 5. Schuljahren, LAUF dagegen in 7. Schuljahren durchgeführt. In der Hilfsschultradition galt ein zweimaliges Sitzen bleiben als sicheres Indiz einer Lernbehinderung. 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.

Die Teilnahme an den Untersuchungen war für Schüler, Eltern und Schulen freiwillig. An den Untersuchungen haben sich mit einer einzigen Ausnahme alle 7. Schuljahre aller Hamburger Förderschulen beteiligt.

Die Ergebnisse sind ohne Einschränkungen repräsentativ für die 7. Schuljahre an Hamburger Förderschulen. Die Ergebnisse der LAUF-Studie liegen in publizierter Form vor (WOCKEN 2000).

Im Sommersemester 2004 erhielt der Verfasser einen Lehrauftrag an der Universität Oldenburg mit dem Thema „PISA und die Folgen für die Sonderschule“. Die Lehrveranstaltung wurde nach dem Muster des Hamburger Forschungsseminars organisiert und zur Replikation der LAUF-Studie in Niedersachsen genutzt. Untersuchungskonzeption und -instrumente wurde für Niedersachsen unverändert aus der Hamburger LAUF-Studie übernommen. Einerseits aufgrund der eingeschränkten materiellen und arbeitsökonomischen Ressourcen, andererseits aufgrund der begrenzten Zeit, die für die Planung und Durchführung zur Verfügung stand, konnte in Niedersachsen jedoch keine repräsentative Stichprobe von Förderschulen organisiert werden. Die Teilnehmer der Seminars (N = 15) haben ihre Kontakte zu Förderschulen ihres Heimatortes oder zu Praktikumsschulen genutzt und diese für das Untersuchungsprojekt gewinnen können. Die niedersächsische Stichprobe beruht also auf einer zufälligen Auswahl; sie ist eine anfallende Stichprobe, deren Repräsentativität nicht gesichert ist. LAUF-NS, so zur Unterscheidung von LAUF-HH das neue Etikett, setzt sich aus 10 Förderschulklassen des 7. Schuljahres an 8 Förderschulen zusammen. Die Standorte der Förderschulen waren: Leer, Oldenburg, Varel, Weener und Westerstede. Es bleibt kundigem Insiderwissen vorbehalten, ob mit diesem Sample die niedersächsischen Förderschulen angemessen wiedergespiegelt werden.

Ebenfalls im Jahre 2004 erteilte das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg dem Verfasser einen förmlichen Forschungsauftrag für eine erste Evaluation der „Allgemeinen Förderschule“ im Bundesland Brandenburg. Die Allgemeine Förderschule ist in § 26 der Sonderpädagogik-Verordnung (SopV) folgendermaßen definiert:

„Die Allgemeine Förderschule berücksichtigt in Erziehung und Unterricht die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit umfanglichen, schwerwiegenden und langdauernden Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, in der Leistung sowie dem Lernverhalten, indem sie strukturierte Lernsituationen schafft, die geeignet sind, individuelle Lernwege zu erschließen, eine Verarbeitung und handelnde Durchdringung von Bildungsinhalten zu ermöglichen sowie durch die Vermittlung von Lernerfolgen das Selbstvertrauen der Kinder und Jugendlichen zu stärken.“

Ausgangspunkt des Forschungskonzepts und Kern des Forschungsauftrags war wiederum die Hamburger LAUF-Studie (LAUF-HH). Die Brandenburger Untersuchungen wurden sorgsam vorbereitet und implementiert. Auf zwei vorbereitenden Veranstaltungen wurden einerseits die Moderatoren für Sonderpädagogik, andererseits Lehrerinnen und Lehrer aus den beteiligten Schulen mit den Fragestellungen, Instrumenten und Regularien der Untersuchung vertraut gemacht. Die vorbereitenden Veranstaltungen sowie die Kontaktnahme des Ministeriums mit den Schulen haben insgesamt zur einer hohen Akzeptanz des Vorhabens geführt. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit wurde das etablierte Untersuchungsdesign im Wesentlichen unverändert übernommen. Zur Beantwortung der spezifischen Fragestellungen wurden das Variablenset um die neuen Variablen Förderschulbesuchsquote (QUOTE), regionale Lage (REGION, KREIS) und Förderschulbesuchsjahre ergänzt.

Die Auswahl und Zusammensetzung der Brandenburger Förderschulstichprobe erfolgte auf der Basis schulstatistischer Daten und wurde vom Ministerium administriert. Leitende Auswahlkriterien waren eine angemessene Repräsentation von Förderschulen

- aus Regionen mit hohen und niedrigen Förderschulbesuchsquoten;
- aus Berlin nahem und Berlin fernem Raum.

Aufgrund der kriteriengeleiteten Stichprobenziehung kann unterstellt werden, dass die Förderschullandschaft Brandenburgs sowohl nach regionaler Lage als auch nach kategorialer Typik in der Stichprobe repräsentativ abgebildet ist. Weitere Informationen und differenzierte Angaben zu den Stichproben werden an späterer Stelle nachzutragen sein.

Der vorliegende Bericht versteht sich als Abschlussbericht des Auftragsprojekts und ist dem Ministerium von Bildung, Jugend und Sport verpflichtet. In die Berichterstattung werden dabei nicht nur die Ergebnisse aus Brandenburg (LAUF-BB) dargestellt, sondern ebenfalls die Ergebnisse aus Hamburg (LAUF-HH) und Niedersachsen (LAUF-NS) sowie schließlich der Ausgangsstudie LAU einbezogen.

## **2.2 Untersuchungsinstrumente und –variablen**

Für alle LAUF-Studien wurde das Untersuchungsinstrumentarium aus dem Vorläuferprojekt LAU übernommen. Aufgrund der eingeschränkten materiellen und arbeitsökonomischen Ressourcen wurde allerdings 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).

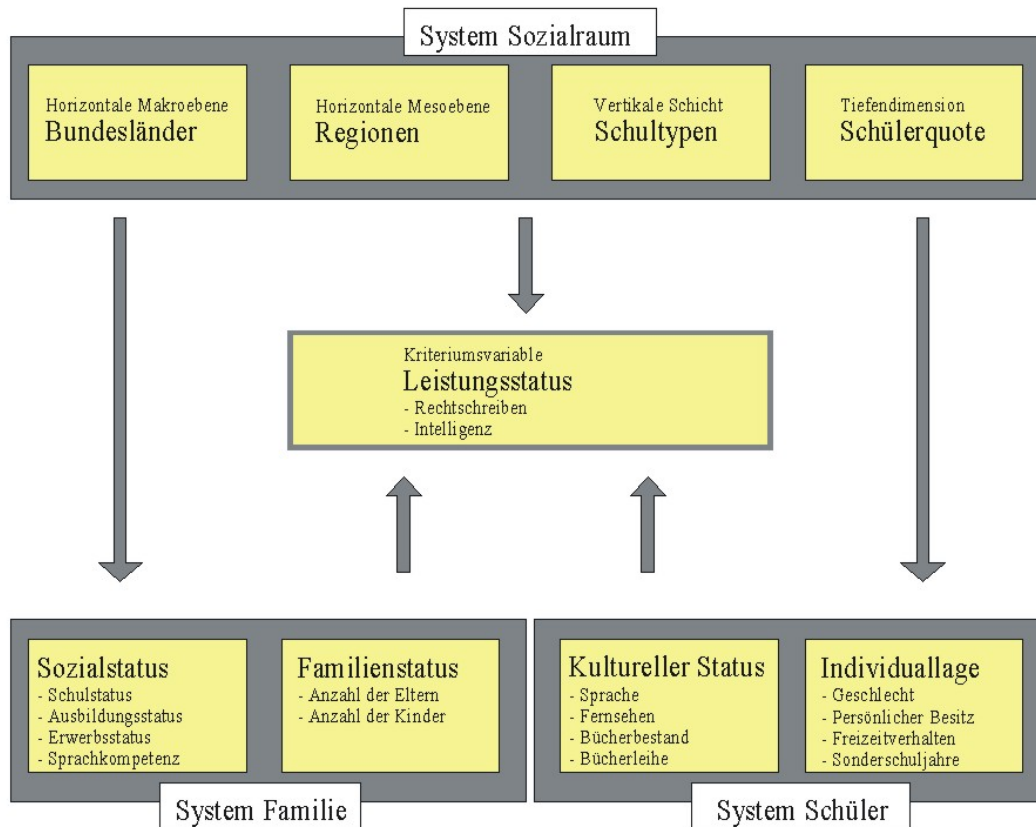
Die HSP 4/5 (MAY 1997) und der CFT20 (WEISS 1978) sind publizierte Testverfahren. Der sogenannte Elternfragebogen bestand je etwa zur Hälfte aus Fragen, die einerseits von den Schülern in der Schule, andererseits von den Eltern zuhause beantwortet wurden. Der Elternfragebogen wurde inhaltlich unverändert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

Das Untersuchungsdesign kann nun zusammenfassend dargestellt werden. Die Abbildung vermittelt eine strukturierte Übersicht über das Variablennetz; sie ist nützlich, um den Gang der folgenden Ausführungen zu veranschaulichen und zu verfolgen.

Im Zentrum des Untersuchungsinteresses steht der Leistungsstatus der Schülerinnen und Schüler. Der Block Leistungsstatus, operationalisiert durch die Variablen Rechtschreiben und Intelligenz, stellt die abhängige Variable (AV) dar.

Auf den Leistungsstatus wirkt eine Vielzahl von Variablen ein, die in drei Systeme gruppiert werden können, die als System Sozialraum, System Familie und System Schüler begrifflich benannt werden.





**Abbildung 2.1: Variablenetz der Untersuchung**

Das System Sozialraum unterscheidet zunächst eine Makroebene, die die Bundesländer repräsentiert, von einer Mesoebene, worunter regionale Untergliederungen wie Kreise und Städte fallen. Die Makroebene und Mesoebene bilden die horizontale Achse des Sozialraums. Die vertikale Achse wird hier in Anlehnung an die Terminologie der Geologie als Schicht bezeichnet; auf der vertikalen Dimension ist die hierarchische Struktur des Schulwesens mit Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Förderschule angesiedelt. Das System Sozialraum kann schließlich durch die räumliche Tiefendimension näher beschrieben werden; im Untersuchungsdesign wird die Kategorie Schülerquote für eine differenzierte Deskription der Regionen auf der Mesoebene herangezogen.

Der Systemblock Familie unterscheidet zwischen den Subsystemen Sozialstatus und Familienstatus. Die Variablen Schulstatus, Ausbildungsstatus, Erwerbsstatus und sprachlich-kulturelle Merkmale charakterisieren den Sozialstatus. Der Familienstatus umfasst in den vorliegenden Untersuchungen die Indikatoren Anzahl der Eltern und Anzahl der Kinder.

Der Systemblock Schüler schließlich ist in die beiden Subsysteme Kultureller Status und Individuallage untergliedert. Zur Kennzeichnung des kulturellen Status werden die Werte für die Variablen Verkehrssprache, Fernsehdauer, Bücherbestand und Bücherausleihe herangezogen. Die Merkmale Geschlecht, persönlicher Besitz, Freizeitgestaltung und Förderschulbesuchsjahre konstituieren das individuelle Persönlichkeitsprofil, die Individuallage der Schüler.

Die Systemblöcke Sozialraum, Familie, Schüler und Leistung stehen miteinander in Wechselwirkung. Sie beeinflussen den Leistungsstatus als abhängigen Variablen sowohl direkt als auch mittelbar über andere Systeme.

Das Ingesamt der LAUF-Studien ist insbesondere geeignet, die differentiellen Effekte, die einerseits der horizontalen Ebene, also den verschiedenen Bundesländern und Landesregionen, andererseits der vertikalen Schichtung des hierarchischen Schulwesens zuzuschreiben sind, darzustellen und zu analysieren.

### 2.3 Die Stichproben der Untersuchung

Das gesamte Sample der Untersuchungen besteht aus 5 Teilstichproben aus unterschiedlichen Schultypen und unterschiedlichen Bundesländern. Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen Charakteristika der Stichproben zusammen.

Bundesland	Schultyp	Jahrgang	Jahr	Abkürzungen	
Hamburg	Gymnasium	5	1996	GY	LAU
Hamburg	Haupt- und Realschule	5	1996	HR	
Hamburg	Förderschule	7	1999	FHH	LAUF-HH
Niedersachsen	Förderschule	7	2004	FNS	LAUF-NS
Brandenburg	Förderschule	7	2004	FBB	LAUF-BB

**Tabelle 2.1: Stichproben der Untersuchung**

An dieser Stelle sei nochmals ausdrücklich auf dreierlei aufmerksam gemacht:

1. Die Förderschuluntersuchungen fanden in 7. Schuljahren, die Untersuchungen in den allgemeinen Schulen Hamburgs in 5. Schuljahren statt.
2. Die Förderschulstichproben aus Hamburg, Brandenburg und Niedersachsen stammen aus unterschiedlichen Jahren; es sind allerdings keine Umstände bekannt, dass die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte ergebnisrelevant sind.
3. Die Stichprobe aus Niedersachsen ist zahlenmäßig gering und aus anfallenden Förderschulklassen entstanden; die Repräsentativität ist nicht gesichert.

Alle Teilstichproben ergeben zusammen eine stattliche Population von 10.109 Schülerinnen und Schülern. In der nachfolgenden Tabelle sind die absoluten Zahlen der Teilstichproben nach Geschlecht aufgeschlüsselt wiedergegeben.

		Stichprobe					Gesamt
		GY	HR	FHH	FNS	FBB	
Geschlecht	männlich	2646	1994	288	54	263	5245
	weiblich	2775	1672	225	40	152	4864
Summe		5421	3666	513	94	415	10109

**Tabelle 2.2: Größe der Stichproben und Geschlechterverteilung**

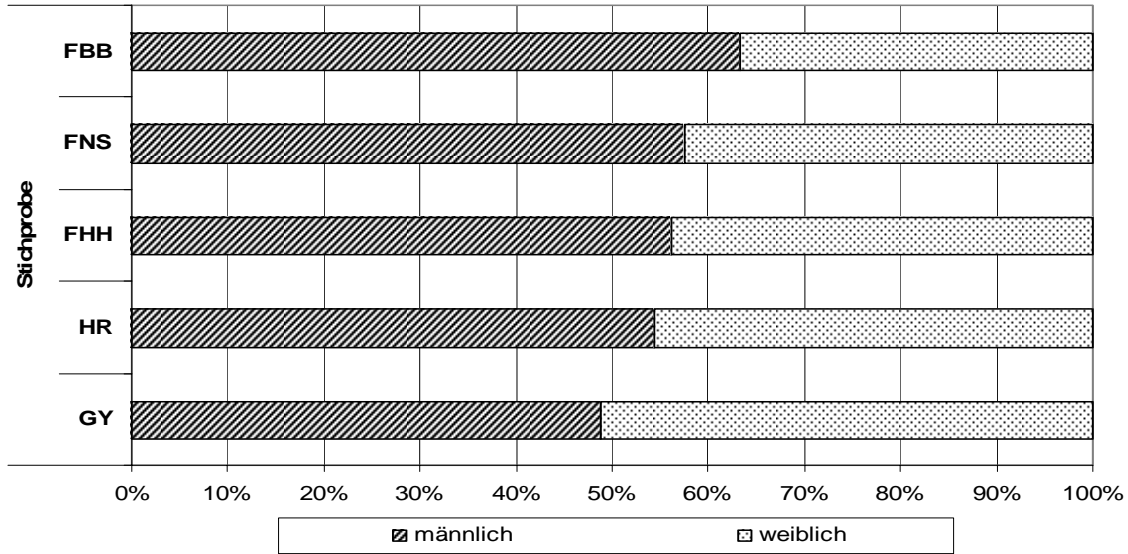


Abbildung 2.2: Geschlechterverteilung in den Stichproben

AV: Geschlecht

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = tendenziell signifikant)

	Stichprobe					Gesamt
	GY	HR	FHH	FNS	FBB	
männlich	48,8%	54,4%	56,1%	57,4%	63,4%	51,9%
weiblich	51,2%	45,6%	43,9%	42,6%	36,6%	48,1%

Tabelle 2.3: Prozentuale Verteilung der Geschlechter in den Stichproben

Die grafische Aufbereitung der geschlechtsdifferenzierten Stichprobendaten macht unmittelbar die unterschiedlichen Geschlechterverteilungen in den Untersuchungsstichproben evident. Die Jungen sind im Gymnasium unterrepräsentiert, in der Hauptschule in etwa repräsentativ vertreten und in den Förderschulstichproben deutlich überrepräsentiert. Die Abweichung von der normalen Geschlechterverteilung fällt in der Brandenburger Förderschule besonders krass aus. Dieser Befund verlangt nach einer näheren Aufklärung.

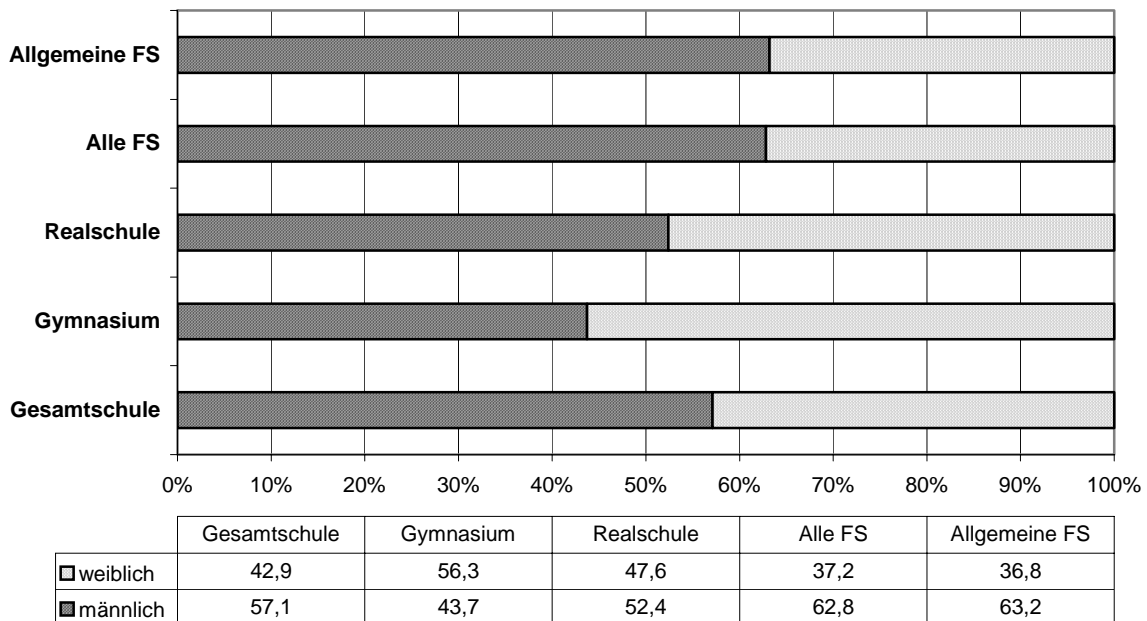


Abbildung 2.3: Geschlechterverteilung in den Schulen des Landes Brandenburg

Die Abbildung gibt aus der amtlichen Schulstatistik des Landes für das Schuljahr 2004/05 die Geschlechterverteilungen in 7. Schuljahren aller Schultypen Brandenburgs wieder. Die deutliche Überrepräsentanz von Jungen ist in der Tat ein Signum der Brandenburger Förderschule. Der abweichende Geschlechterproportz in LAUF-BB ist also kein Hinweis auf eine mögliche Stichprobenverzerrung, sondern im Gegenteil eher ein Beleg für eine gelungene Stichprobenbildung.

In früheren Zeiten wurde die subnormale Präsenz des weiblichen Geschlechts an Gymnasien und Hochschulen mit Verve als Indiz einer unzulänglichen Gleichberechtigung kritisiert. Das disproportionale Verhältnis der Geschlechter in der Hauptschule, insbesondere aber in der Förderschule findet heutigentags wenig Aufmerksamkeit oder gar Kritik.

Neben dem Geschlecht ist für die deskriptive Charakteristik von Stichproben die nationale, kulturelle und sprachliche Zugehörigkeit von Bedeutung. Die ethnische Zugehörigkeit von Schülern anhand rationaler Kriterien zu bestimmen, ist allemal ein schwieriges Unterfangen. Ist ein deutschsprachiges Kind mit schwarzer Hautfarbe ein Ausländer? Sind zweisprachig aufgewachsene Kinder mit einem ausländischen Pass Deutsche oder Ausländer? Ab welcher Immigrantengeneration oder nach wie vielen Aufenthaltsjahren sind „ausländische“ Kinder nach dem Kriterium pädagogischer Relevanz als Ausländer oder Deutsche zu kategorisieren? Das Problem ist deutlich geworden und soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. In den Förderschulstichproben beinhaltet der Elternfragebogen auch das Item „Ist Deutsch Ihre Muttersprache?“. Dieses Item mag als ein relativ verlässlicher Indikator für die kulturelle bzw. sprachliche Vielfalt der Förderschulstichproben dienen.

### Erstsprache der Mutter

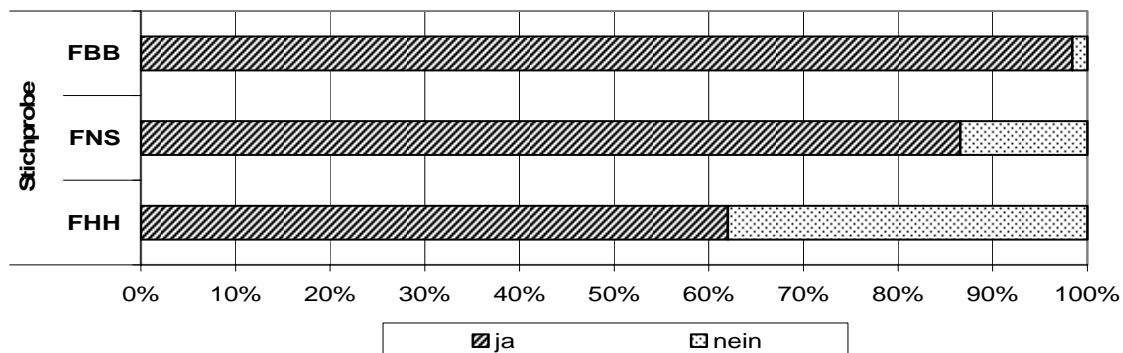


Abbildung 2.4: Erstsprache der Mutter in den Förderschulen der Bundesländer

AV: Erstsprache Mutter

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = höchst signifikant

	Stichprobe		
	FHH	FNS	FBB
ja	62%	87%	98%
nein	38%	13%	2%

Tabelle 2.4: Erstsprache der Mutter in den Förderschulen der Bundesländer

Zieht man zunächst die Variable Erstsprache der Mutter zu Rate, so ist eine beträchtliche und auch statistisch höchst signifikante Differenz der kulturell-sprachlichen Vielfalt zwischen den Förderschulen in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen zu konstatieren. Die größte Heterogenität in der Erstsprache der Mütter ist in den Förderschulen Hamburgs gegeben. Hier geben nur zwei Drittel aller Respondenten Deutsch als ihre Primärsprache an, es folgen auf dem zweiten Platz die Mütter aus Niedersachsen und schließlich fast ausnahmslos die Mütter aus Brandenburg.

## Erstsprache des Vaters

Bei den Förderschulvätern ist die Lage recht ähnlich. Sowohl die Reihung der Bundesländer in der Abfolge zuerst Hamburg, dann Niedersachsen und schlussendlich dann Brandenburg als auch die numerischen Größenordnungen sind bei den Müttern und Vätern weitestgehend gleich.

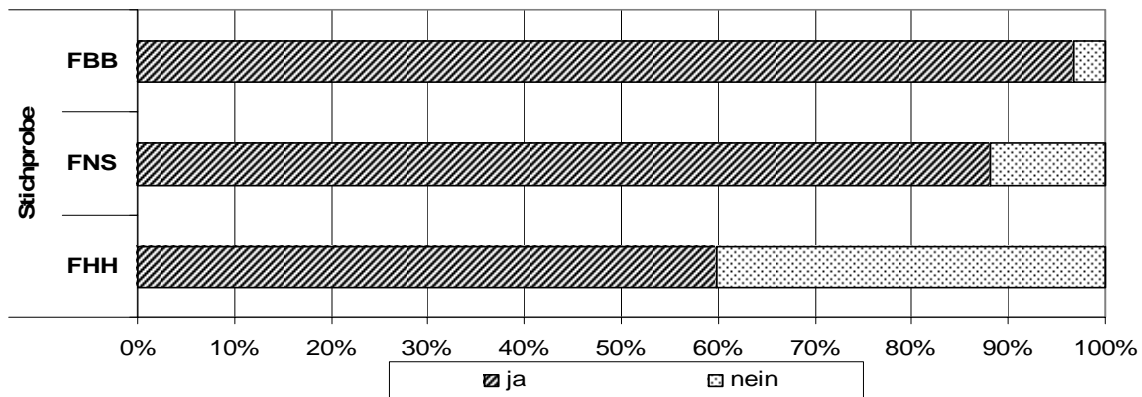


Abbildung 2.5: Erstsprache des Vaters in den Fördereschulen der Bundesländer

AV: Erstsprache Vater

Stichprobe: Fördereschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = höchst signifikant

	Stichprobe		
	FHH	FNS	FBB
ja	59,8%	88,1%	96,8%
nein	40,2%	11,9%	3,2%

Tabelle 2.5: Erstsprache des Vaters in den Fördereschulen der Bundesländer

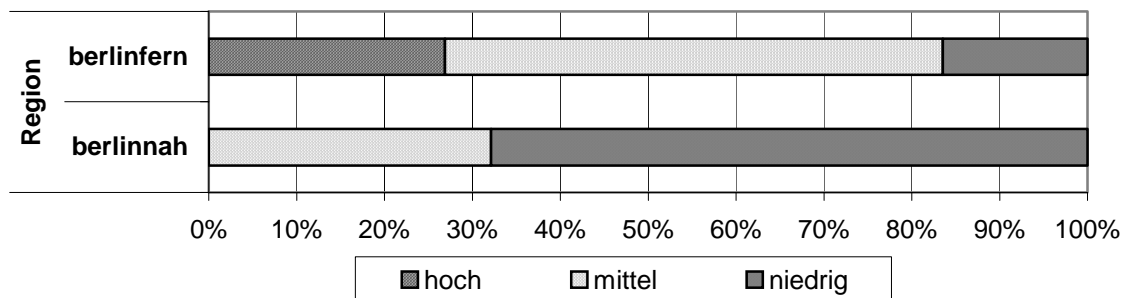
Die Kongruenz der Daten für die Variable Erstsprache der Eltern kann auch als ein Nachweis für die Validität der diagnostischen Information verstanden werden. Bedauerlicherweise liegen für die Stichproben aus der Hamburger LAU-Studie keine entsprechenden Angaben zu diesem Item vor. An späterer Stelle wird jedoch die Frage der kulturell-sprachlichen Heterogenität wieder aufgegriffen und anhand anderer Variablen Auskunft über die sprachliche Typik aller Teilstichproben gegeben.

## Förderschülerquote und Regionale Lage

Die Deskription der Stichproben soll abgeschlossen werden mit einer fokussierten Betrachtung der Verhältnisse in der Förderschulstichprobe des Landes Brandenburg. Wie bei den Fragestellungen ausgewiesen, wird vermutet, dass die Variablen Regionale Lage und anteilige Quote der Schüler an Förderschule bedeutende und einflussmächtige Bedingungen sind. Die Regionale Lage wird in zweifacher Hinsicht operational gefasst. Zum einen als Nähe eines Schulortes zur Hauptstadt Berlin; hier erfolgt eine Unterscheidung in „Berlannah“ und „Berlinter“. Eine rationale Entscheidungsgrundlage für die regionale Zuordnung der Förderschulen sind landesplanerische Konzepte, die zwischen einem „äußeren Entwicklungsraum“ (Berlinter) und einem „engeren Verflechtungsraum“ (Berlannah) unterscheiden. Zum anderen kann die Regionale Lage auch durch die Zugehörigkeit der Förderschulen zu den Städten und Kreisen des Landes definitoren bestimmt werden. Schülerquote meint, wie hoch der prozentuale Anteil von Schülern mit Lernbehinderungen respektive an Förderschulen in den einzelnen Regionen ist. Die Informationen zu beiden Variablen wurden per Expertenrating vom Bildungsministerium des Landes zur Verfügung gestellt. Hier nun der Überblick über die Zuordnung der einbezogenen Förderschulen zu den Kategorien Schülerquote und Regionale Lage.

Schülerquote	Regionale Lage	
	Berlinfern	Berlinnah
Hoch (=>6,2%)	AFS18 AFS19 AFS20 AFS21 AFS22	
Mittel (4,1% - 6,1%)	AFS03 AFS12 AFS13 AFS14 AFS15 AFS16 AFS17 AFS24 AFS25	AFS23
Niedrig (=< 4.0%)	AFS05 AFS09 AFS11	AFS01 AFS02 AFS04 AFS06 AFS07 AFS08

**Tabelle 2.6: Schülerquote und Regionale Lage von Förderschulen in Brandenburg**



**Abbildung 2.6: Förderschülerquote und Regionale Lage**

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = höchst signifikant

		Region		Summe
		Berlinnah	Berlinfern	
Quote	hoch	0	85	85
	mittel	36	179	215
	niedrig	76	52	128
Summe		112	316	428

**Tabelle 2.7: Förderschülerquote und Regionale Lage**

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)  
Statistik: Chi-Quadrat = höchst signifikant

		Zeilenprozent	Region		Gesamt
		Spaltenprozent	Berlinnah	Berlinfern	
Quote	hoch	% von Quote		100,0%	100,0%
		% von Region		26,9%	19,9%
	mittel	% von Quote	16,7%	83,3%	100,0%
		% von Region	32,1%	56,6%	50,2%
	niedrig	% von Quote	59,4%	40,6%	100,0%
		% von Region	67,9%	16,5%	29,9%
Gesamt		% von Quote	26,2%	73,8%	100,0%
		% von Region	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabelle 2.8: Förderschülerquote und Regionale Lage**

Zum Verständnis der Tabelle seien einige Lesebeispiele angeführt: 32,1% aller Förderschüler, die im Berlinnahen Raum wohnen, kommen aus Förderschulen mit einer mittleren Förderschülerquote. 83,3% aller Schüler aus Schulen mit einer mittleren Rekrutierungsquote wohnen im Berlinfernen Raum.

Die Kategorien Schülerquote und Landesregion sind nicht unabhängig voneinander. Die zugehörige Abbildung und Tabelle geben Aufschluss über die wechselseitigen Zusammenhänge, die auch bei einer statistischen Prüfung als überzufällig nachweisbar sind. Was macht die Unterschiede aus? In den berlinnahen Regionen gibt es überhaupt keine Förderschulen, die ihre Existenz möglicherweise auch einer hohen Selektionsquote verdanken. Die berlinnahe Region ist im Gegenteil durch eine sehr niedrige Prävalenzrate charakterisiert. In berlinfernen Landteilen, draußen auf dem Land, gibt es relativ zur gesamten Schülerpopulation mehr Förderschüler. Welche Rolle spielt die Nähe zur Bundeshauptstadt Berlin? Sind die „berlinnahen“ und „berlinfernen“ Förderschüler überhaupt eine vergleichbare Klientel? Zur Aufklärung dieser Fragen nach regionalspezifischen Einflüssen sollte diese Studie einen ersten Beitrag leisten.

### Förderschülerquote in Städten und Kreisen

Kreis	Quote			Gesamt
	hoch	mittel	niedrig	
Stadt Potsdam			23,4%	7,0%
Stadt Brandenburg		14,9%		7,5%
Potsdam-Mittelmark			49,2%	14,7%
Spree-Neiße			27,3%	8,2%
Cottbus		15,8%		7,9%
Uckermark		37,7%		18,9%
Stadt Frankfurt	45,9%			9,1%
Prignitz	54,1%			10,7%
Dahme-Spreewald		31,6%		15,9%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabelle 2.9: Förderschülerquote in verschiedenen Kreisen und kreisfreien Städten**

Die bereits konstatierte Differenz der Förderschülerquote in den berlinnahen und berlinfernen Regionen ist logischerweise auch auf der Ebene der Kreise und Städte nachweislich. Dies ist selbstredend keine neue Erkenntnis und Information, weil die Zugehörigkeit zur Kreise und Städte und die regionale Zuordnung der Förderschulen miteinander konfundiert sind. Derlei Interna können jedoch für landespolitische Überlegungen nützlich und bedeutsam sein.

### 3. Ergebnisse

Dem Ergebnisbericht seien einige Anmerkungen und Hinweise vorangestellt.

In den Tabellen werden jeweils die Werte aller Schulformen dargestellt. Die Ergebnisse für die Gymnasiasten werden zwar mitgeteilt, aber nicht weiter sprachlich kommentiert; sie sind sehr gut geeignet, die Unterschiede zwischen den Schulformen in 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 steht indes der Vergleich der Förderschulstichproben aus Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen im Vordergrund des Interesses. Bei der Darstellung der Befunde ist dabei der Focus auf das Land Brandenburg gerichtet. Darüber hinaus ist auch der Vergleich der Förderschülern und Hauptschülern relevant. Die Hauptschüler stehen den Förderschülern am nächsten, es sind ihre unmittelbaren Nachbarn.

Zur Kennzeichnung der Stichproben werden im Text und in den Tabellen die folgenden Abkürzungen verwendet:

FBB = Förderschüler in Brandenburg;  
FHH = Förderschüler in Hamburg;  
FNS = Förderschüler in Niedersachsen;  
HR = Haupt- und Realschüler;  
GY = Gymnasiasten.

Ein vollständiges Abkürzungsverzeichnis befindet sich im Anhang.

#### 3.1 Leistungsstatus: Rechtschreiben

Die Hamburger Schreibprobe HSP4/5 dient der Ermittlung des Rechtschreibkönnens. Die Auswertung erfolgt nicht defizitorientiert nach Falschschreibungen, 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.



### 3.1.1 Makroräumliche Effekte: Bundesländer

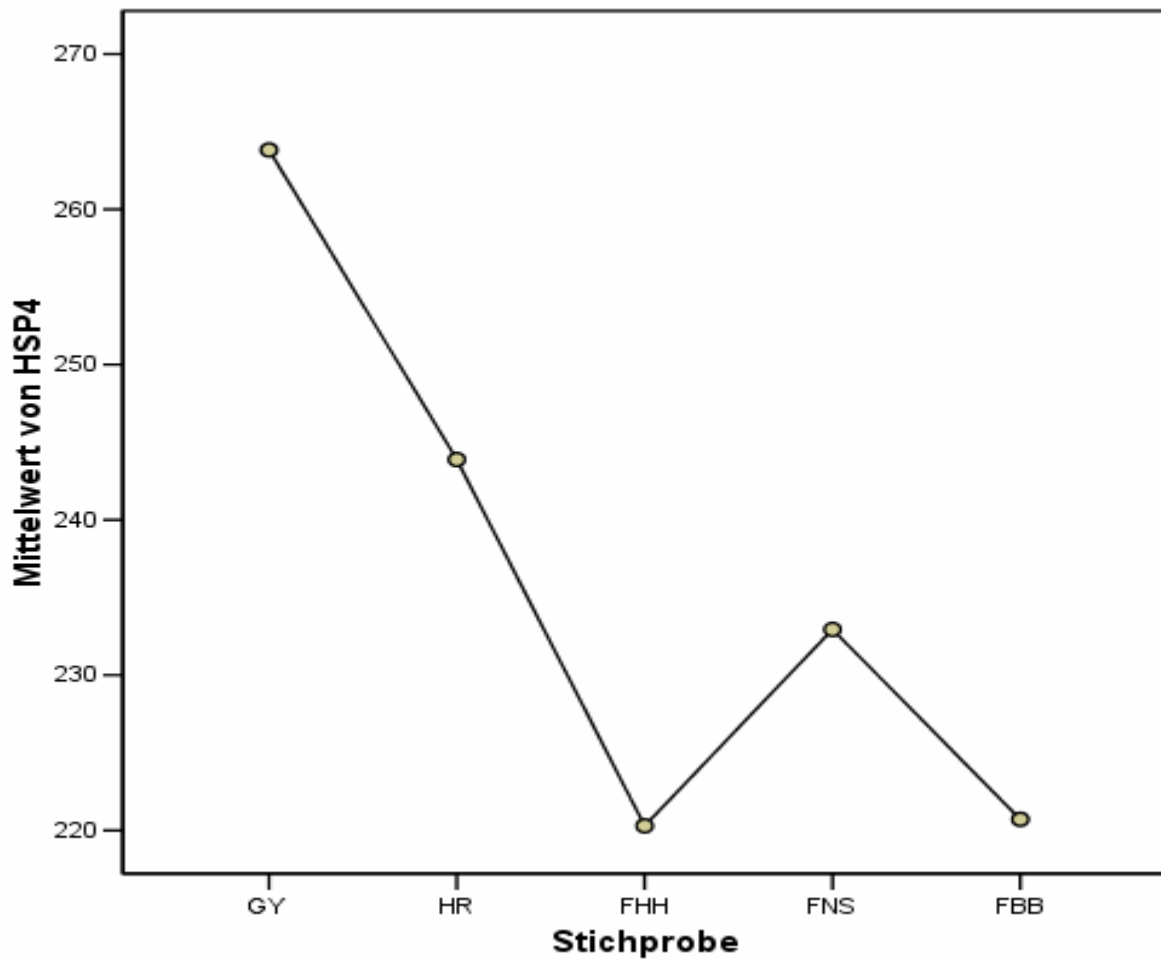


Abbildung 3.1: Mittelwerte der Stichproben im Rechtschreiben

AV: Rechtschreiben

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

		Stichprobe				
		GY	HR	FHH	FNS	FBB
Rechtschreiben	Mittelwert	263,8	243,9	220,3	232,9	220,7
	Standardabweichung	11,2	21,1	43,9	30,0	41,2

Tabelle 3.1: Mittelwerte der Stichproben im Rechtschreiben

AV Rechtschreiben

UV Schulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

Varianzanalyse Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	893662,883	4	223415,721	285,933	,000
Innerhalb der Gruppen	2056534,404	2632	781,358		
Gesamt	2950197,286	2636			

Tabelle 3.2: Varianzanalyse der Rechtschreibergebnisse aller Stichproben

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 Förderschulen eine erhebliche Streuungsbreite 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.

AV Rechtschreiben

UV Förderschulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Varianzanalyse Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	12654,068	2	6327,034	3,652	,026
Innerhalb der Gruppen	1635640,895	944	1732,670		
Gesamt	1648294,963	946			

**Tabelle 3.3: Varianzanalyse der Rechtschreibergebnisse der Förderschulstichproben**

Auch zwischen den Förderschülern aus Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen sind statistisch überzufällige Leistungsunterschiede im Rechtschreiben zu vermerken. Die Förderschüler aus Niedersachsen führen mit deutlichem Vorsprung. Die Förderschüler aus Brandenburg und Hamburg liegen im Mittel fast exakt auf gleicher Höhe. Das signifikante Resultat der Varianzanalyse ist ausschließlich durch den Leistungsvorsprung der Niedersächsischen Förderschüler begründet. Diese generelle Feststellung wird an späterer Stelle noch zu modifizieren sein.

### 3.1.2 Mesoräumliche Effekte: Regionen und Schülerquote

AV: Rechtschreiben

UV: Regionen und Schülerquote

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Mittelwerte		Quote			Gesamtwert
		hoch	mittel	niedrig	
Region	berlinnah	.	237,6	216,3	222,7
	berlinfern	229,5	219,7	206,0	220,0
Gesamtwert		229,5	222,6	212,2	220,7

**Tabelle 3.4: Mittelwerte im Rechtschreiben für unterschiedliche Regionen und Förderschülerquoten**

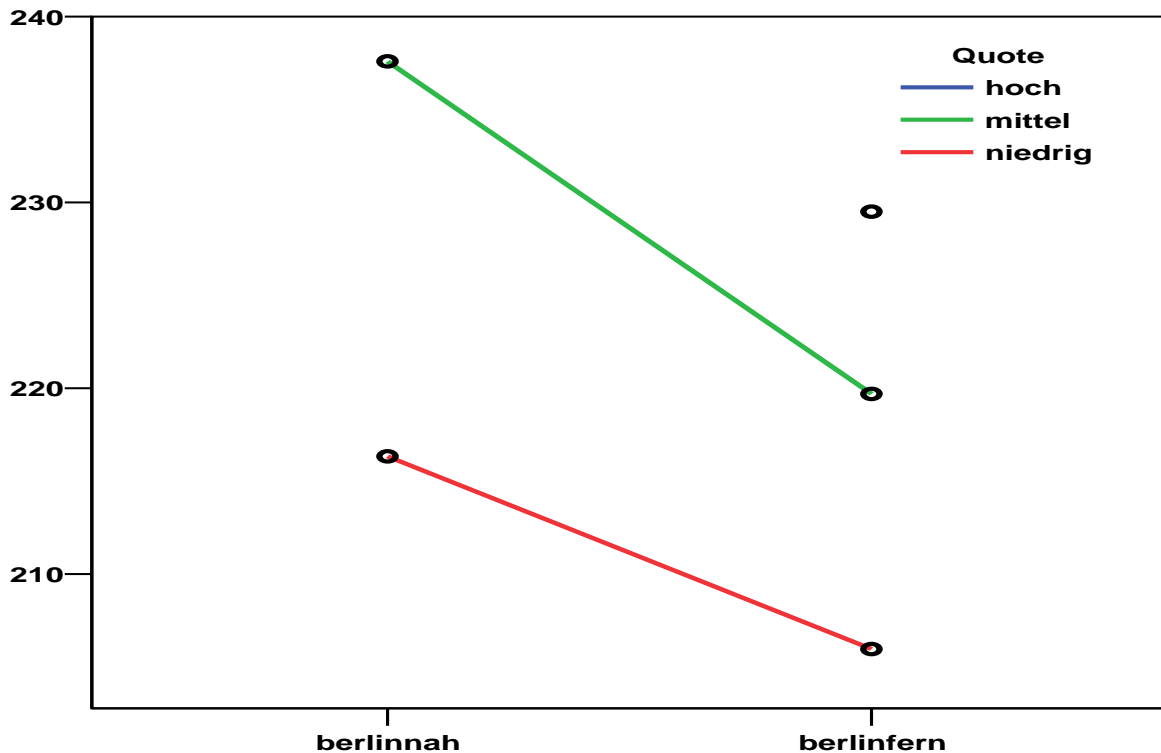


Abbildung 3.2: Rechtschreibergebnisse für unterschiedliche Regionen und Förderquoten

AV: Rechtschreiben

UV: Regionen und Schülerquote

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Varianzanalyse:Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
region	11313,063	1	11313,063	6,888	,009
quote	26871,846	2	13435,923	8,181	,000
region * quote	801,233	1	801,233	,488	,485
Fehler	652015,154	397	1642,356		
Gesamt	20267060,000	402			

Tabelle 3.5 Varianzanalyse der Rechtschreibergebnisse für unterschiedliche Regionen und Förderquoten in Brandenburg

Die Überprüfung von Effekten der Mesoebene Regionen und der Raumdimension Schülerquote ist nur bei der Stichprobe Brandenburg möglich. Die Wirkung der beiden Einflussfaktoren Region und Quote wurde simultan durch eine zweifaktorielle Varianzanalyse überprüft. Die Tafel der Varianzanalyse bestätigt klar einen bedeutsamen Einfluss der beiden Bedingungen. Sowohl die regionale Entfernung zur Hauptstadt (Faktor Region) als auch die prozentuale Förderquoten (Faktor Quote) üben einen differentiellen Einfluss auf die Rechtschreibleistungen aus. Je höher die Schülerquote, desto besser sind tendenziell auch die Rechtschreibergebnisse. Und: Die berlinnahen Förderschüler erzielen im Mittel bessere Testergebnisse im HSP als die berlinfernen. Hinsichtlich der Effektstärke rangiert der Faktor Quote vor dem Faktor Region. Die geographische Nähe zur Hauptstadt ist erst in zweiter Linie von Bedeutung, bedeutender ist die Selektivität des Schulsystems in den Regionen des Landes.

### 3.1.3 Mikroräumliche Effekte: Städte und Kreise

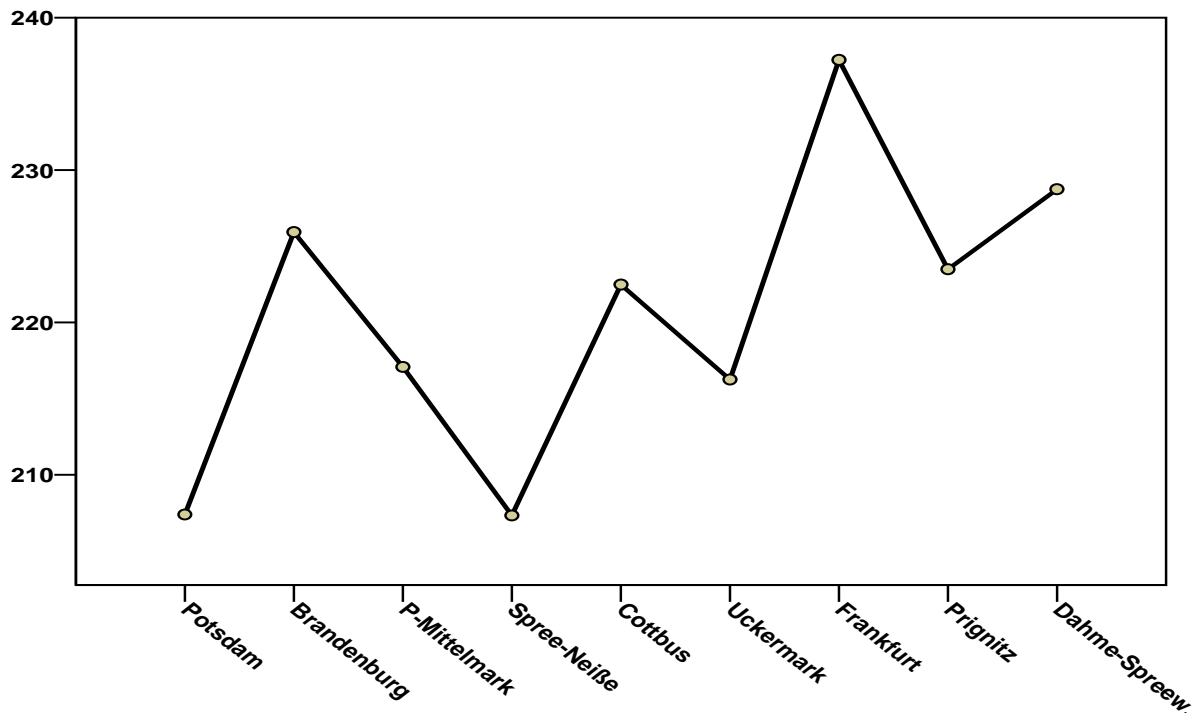


Abbildung 3.3: Rechtschreibergebnisse der Städte und Kreise

AV: Rechtschreiben

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Legende: 1 Potsdam 2 Brandenburg 3 Potsdam-Mittelmark 4 Spree-Neiße

5 Cottbus 6 Uckermark 7 Frankfurt 8 Prignitz 9 Dahme-Spreewald

	Städte und Kreise								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MW	207,4	225,9	217,1	207,3	222,5	216,3	237,2	223,5	228,7
SD	41,3	31,9	42,7	49,2	42,2	47,3	24,1	37,3	37,3

Tabelle 3.6: Rechtschreibergebnisse der Städte und Kreisen

AV: Rechtschreiben

UV: Schulämter des Landes Brandenburg

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg

Varianzanalyse Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	28267,412	8	3533,426	2,131	,032
Innerhalb der Gruppen	651534,638	393	1657,849		
Gesamt	679802,050	401			

Tabelle 3.7: Varianzanalyse der Rechtschreibergebnisse in den Städten und Kreisen

Der beobachtete Effekt der sozialräumlichen Kategorien Region und Quote wiederholt sich in anderem Gewande, wenn man die Orthographieleistungen nach kreisfreien Städten und Landkreisen gruppiert. Ein regelhafter Zusammenhang zwischen den Rechtschreibergebnissen und der Zugehörigkeit zu politischen Bezirken ist nicht unmittelbar evident. Die kreisfreien Städte Brandenburg, Frankfurt und Cottbus liegen im oberen Leistungsfeld, Ausnahme ist hier Potsdam. Die Landkreise sind eher in der unteren Leistungshälfte zu finden, wobei Prignitz und Dahme-Spreewald sich positiv abheben.

Es scheint ratsam, von der Formulierung einer gesetzhaften Regel Abstand zu nehmen, und die geographische Landkarte in ihrer eigenen Charakteristik wirken zu lassen.

### Mikroräumliche Effekte: Schulen

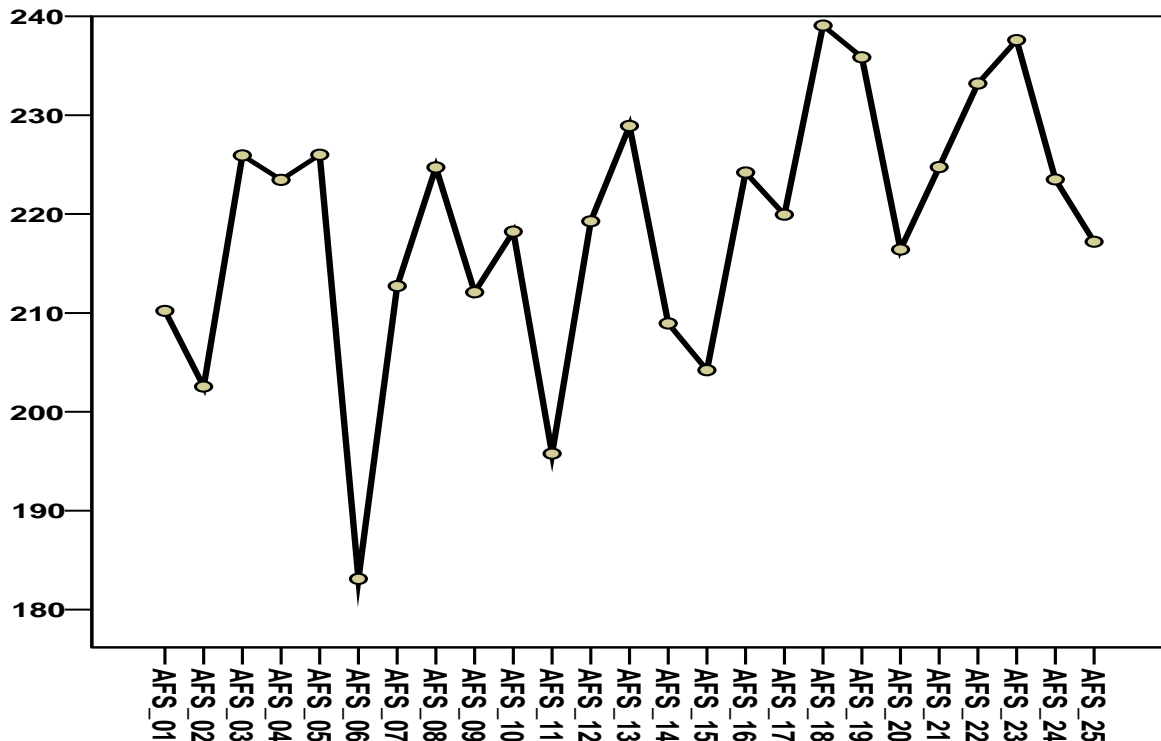


Abbildung 3.4: Rechtschreibergebnisse der Förderschulen in Brandenburg

Städte und Kreise	Schule	MW	SD	Städte und Kreise	Schule	MW	SD
Stadt Potsdam	AFS_01	210,2	31,6	Uckermark	AFS_14	208,9	48,5
	AFS_02	202,5	55,7		AFS_15	204,2	48,4
Stadt Brandenburg	AFS_03	225,9	31,9	Dahme-Spreewald	AFS_16	224,2	49,3
	AFS_04	223,5	47,2		AFS_17	219,9	42,2
Potsdam-Mittelmark	AFS_05	226,0	34,5	Stadt Frankfurt	AFS_18	239,1	21,5
	AFS_06	183,1	43,5		AFS_19	235,9	26,3
	AFS_07	212,7	35,2	Prignitz	AFS_20	216,4	41,6
	AFS_08	224,7	38,2		AFS_21	224,8	36,4
Spree-Neiße	AFS_09	212,1	35,8		AFS_22	233,2	30,4
	AFS_10	218,2	52,2		AFS_23	237,6	23,4
Stadt Cottbus	AFS_11	195,8	57,6		AFS_24	223,5	44,6
	AFS_12	219,3	42,7		AFS_25	217,2	48,3
	AFS_13	228,9	42,6				

Tabelle 3.8: Rechtschreibergebnisse für die Förderschulen in Brandenburg

Nach all den mitgeteilten Befunden wundert es nun nicht mehr, dass auch die einzelnen Schulen sich in ihren Rechtschreibleistungen erheblich unterscheiden. Auf eine Darstellung der statistischen Daten und Prüfungen soll hier verzichtet werden. An dieser Stelle mögen die Anmutungseindrücke genügen, die von der Grafik ausgehen. Es gibt auch auf der Mikroebene Unterschiede. Region ist nicht gleich Region, Stadt nicht gleich Stadt, Kreis nicht gleich Kreis und Schule nicht gleich Schule. Der Leistungsstatus von Schülern kovariert auch mit der sozial-räumlichen Verortung, mit der Frage, wo – an welcher Schule und in welcher Schule – ein Schüler zuhause ist.

## 3.2 Leistungsstatus: 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. Zur besseren Orientierung wurden die Rohwerte unter Anwendung der Normentabellen (WEISS 1978; Klassenstandardwerte) in IQ-Werte transformiert.

### 3.2.1 Makroräumliche Effekte: Bundesländer

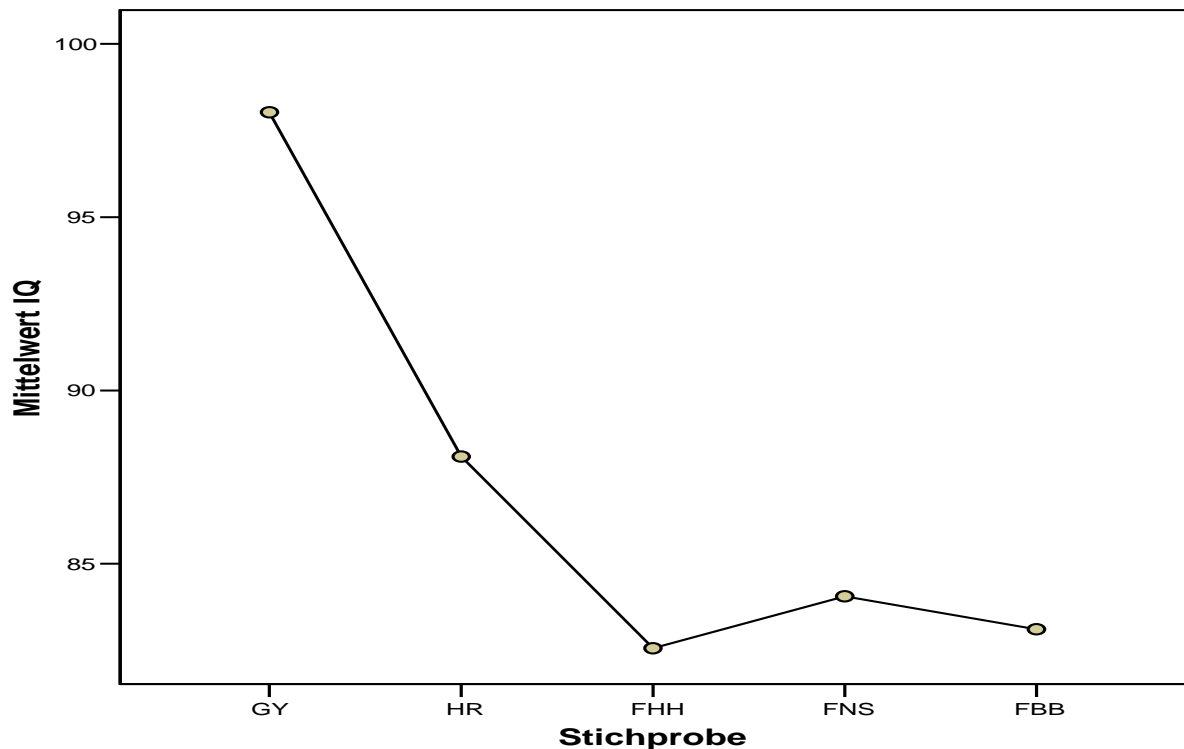


Abbildung 3.5: Intelligenztestergebnisse für alle Stichproben

AV: Intelligenz

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
Mittelwert	98,0	88,1	82,6	84,1	83,1
Standardabweichung	11,6	12,7	13,3	12,0	12,0

Tabelle 3.9: Intelligenztestergebnisse für alle Stichproben

Die Tabelle zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Intelligenzquotienten des CFT20 an. 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 nur eine eingeschränkte Prognosekraft für den Schulerfolg.

AV Intelligenz

UV Schulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	311427,307	4	77856,827	531,604	,000
Innerhalb der Gruppen	1432051,313	9778	146,456		
Gesamt	1743478,620	9782			

**Tabelle 3.10: Varianzanalyse der Intelligenztestergebnisse von allen Stichproben**

AV Intelligenz

UV Förderschulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	174,070	2	87,035	,548	,578
Innerhalb der Gruppen	142616,929	898	158,816		
Gesamt	142790,999	900			

**Tabelle 3.11: Varianzanalyse der Intelligenztestergebnisse der Förderschulen**

Die besseren Intelligenztestwerte der Niedersachsen werfen die Frage auf, ob ihr Spitzenplatz im Rechtschreiben lediglich intelligenzbedingt ist. Diese Frage kann mit Hilfe einer Kovarianzanalyse, die die jeweiligen Einflüsse der Kovariaten und des unabhängigen Faktors sauberlich trennt, empirisch entschieden werden. Die Tafel der Kovarianzanalyse bekräftigt in der Tat eine höchst wirksame Unterstützung durch die intellektuelle Ausstattung, aber auch der Faktor Stichprobe vermag noch einen relevanten Anteil zur Varianzaufklärung beitragen. Mit anderen Worten: Die Niedersächsische Förderschule kann ihren Leistungsvorsprung behaupten und geht aus dem Vergleich der Förderschulen in drei Bundesländern als Leistungsbester hervor.

AV Rechtschreiben

Kovariate: Intelligenz

UV Förderschulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Kovarianzanalyse: Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Iq	97429,772	1	97429,772	63,167	,000
Stich	8855,844	2	4427,922	2,871	,057
Fehler	1301798,707	844	1542,416		
Gesamt	43198973,000	848			

**Tabelle 3.12: Kovarianzanalyse der Rechtschreibergebnisse in den Förderschulen**

### 3.2.2 Mesoräumliche Effekte: Regionen und Förderschülerquote

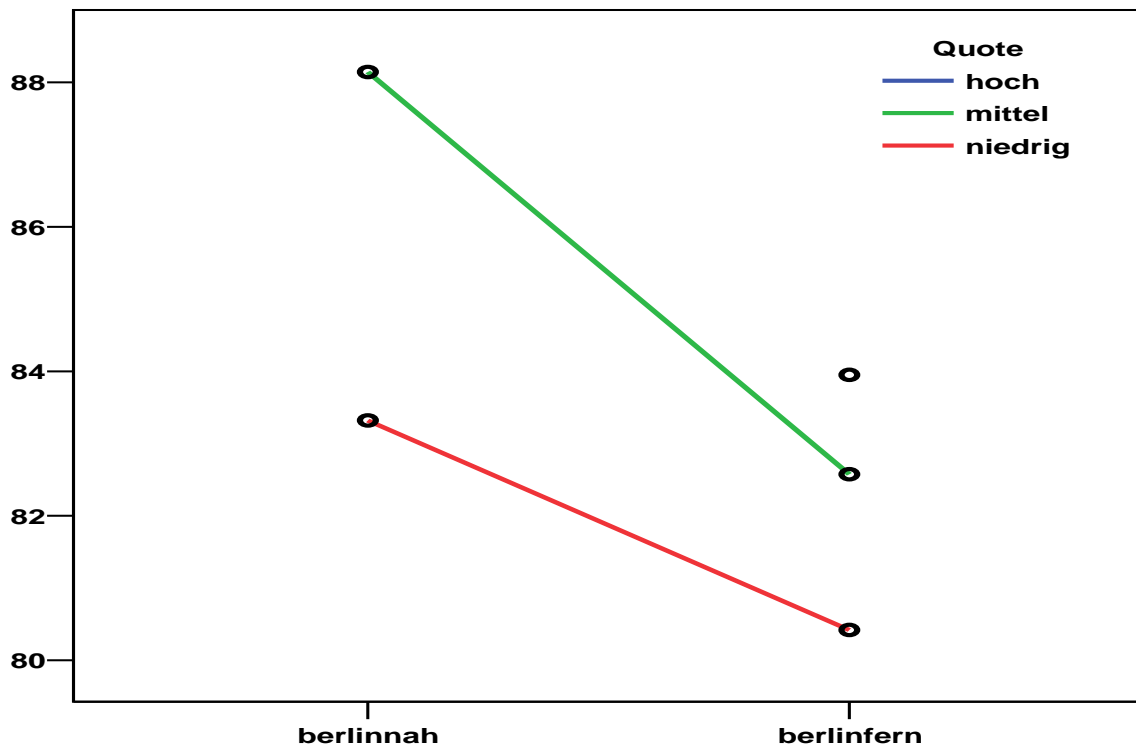


Abbildung 1.6: Intelligenztestergebnisse für verschiedenen Regionen und Förderschülerquoten

AV: Intelligenz

UV: Region und Schülerquote

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

		Quote			Gesamtwert
		hoch	mittel	niedrig	
Region	berlinnah	.	88,1	83,3	84,6
	berlinfern	84,0	82,6	80,4	82,6
Gesamtwert		84,0	83,4	82,2	83,1

Tabelle 3.13: Intelligenztestergebnisse für verschiedenen Regionen und Förderschülerquoten

AV: Intelligenz

UV: Regionen und Schülerquote

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
region	955,641	1	955,641	6,693	,010
quote	825,717	2	412,858	2,892	,057
region * quote	94,865	1	94,865	,664	,415
Fehler	56396,543	395	142,776		
Gesamt	2820484,000	400			

Tabelle 3.14: Zweifache Varianzanalyse der Intelligenztestergebnisse für Regionen und Förderschülerquoten

Die Effekte der Faktoren Regionale Nähe und Schülerquote auf die Intelligenztestwerte wurden wiederum mithilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Die Ergebnisse stimmen strukturell in etwa mit der vorausgegangen Analyse der Zusammenhänge beim Rechtschreiben überein. Sowohl von der regionalen Nähe zu Berlin als auch von der Schülerrekrutierungsquote geht ein differentieller Einfluss auf die Höhe der Intelligenz aus, wobei die Effektstärke der beiden Bedingungen Region und Quote in etwa gleich ist und – das sei hinzugefügt – zwar



signifikant, gleichwohl nicht beachtlich ist. Die intelligentesten Schüler sind demzufolge in berlinnahen Förderschulen mit einer mittleren Selektionsquote zu finden, die weniger intelligenten Schüler sind eher in berlinfernen Gebieten mit einer geringen Förderschulbesuchsquote zuhause.

### 3.1.3 Mikroräumliche Effekte: Städte und Kreise

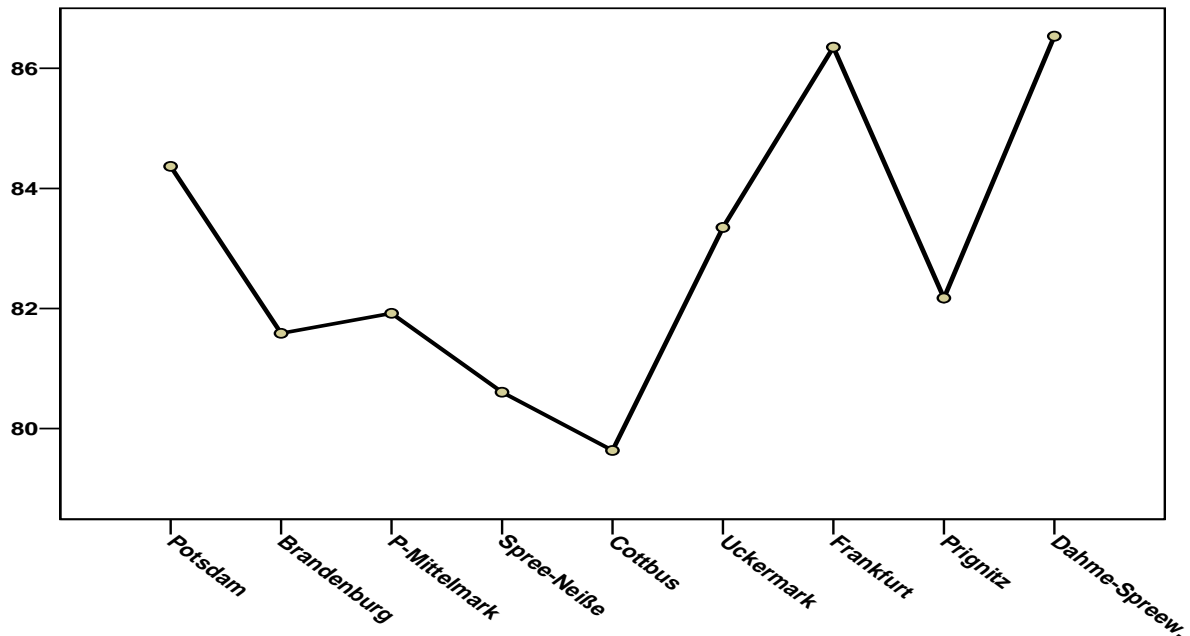


Abbildung 3.7: Intelligenztestergebnisse der Städte und Kreise

AV: Intelligenz

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Legende: 1 Potsdam 2 Brandenburg 3 Potsdam-Mittelmark 4 Spree-Neiße

5 Cottbus 6 Uckermark 7 Frankfurt 8 Prignitz 9 Dahme-Spreewald

	Städte und Kreise								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MW	84,4	81,6	81,9	80,6	79,6	83,4	86,4	82,2	86,5
SD	11,0	11,2	13,0	12,8	11,7	12,0	10,5	12,6	11,2

Tabelle 3.15: Intelligenztestergebnisse der Städte und Kreise

AV: Intelligenz

UV: Städte und Kreise des Landes Brandenburg

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	1867,2	8,0	233,4	1,6	0,1
Innerhalb der Gruppen	55707,9	391,0	142,5		
Total	57575,2	399,0			

Tabelle 3.16: Varianzanalyse der Intelligenztestergebnisse der Städte und Kreise

Anders als bei den Rechtschreibergebnissen bestehen bei den Intelligenztestwerten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Städten und Kreisen. Die grafische Darstellung der Befunde sollte nicht täuschen, das Ergebnis der varianzanalytischen Prüfung ist eindeutig negativ. Der Befund hat eine handfeste praktische Relevanz.

Die Regulation der Förderschülerquote kann nicht allein über den Intelligenztestwert erfolgen. Gleiche Korridore für IQ-Werte garantieren keineswegs schon allein auch gleiche sozialräumliche Selektionsquoten.

### Mikroräumliche Effekte: Schulen

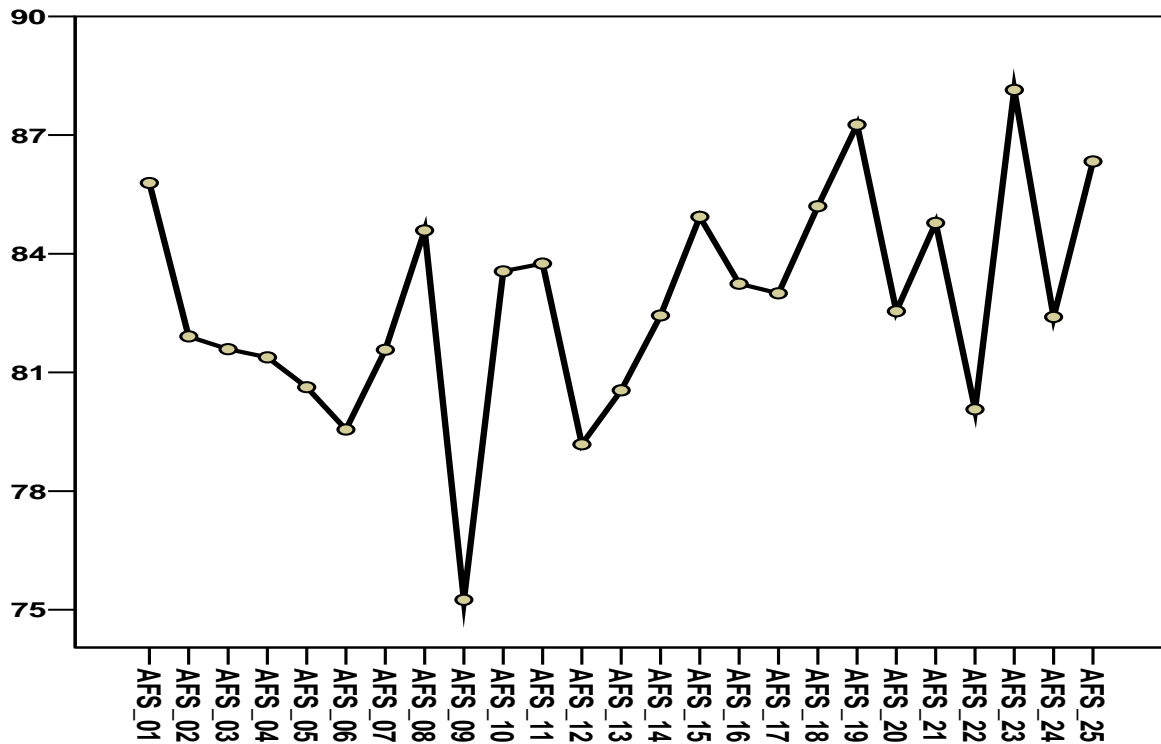


Abbildung 3.8: Intelligenztestergebnisse der Schulen

Städte und Kreise	Schulen	MW	SD	Städte und Kreise	Schulen	MW	SD
Stadt Potsdam	AFS_01	85,8	12,1	Uckermark	AFS_14	82,4	10,4
	AFS_02	81,9	8,7		AFS_15	84,9	10,8
Stadt Brandenburg Potsdam-Mittelmark	AFS_03	81,6	11,2	Stadt Frankfurt	AFS_16	83,2	13,6
	AFS_04	81,4	11,8		AFS_17	83,0	12,1
Spree-Neiße	AFS_05	80,6	18,7	Prignitz	AFS_18	85,2	11,6
	AFS_06	79,6	10,1		AFS_19	87,3	9,8
	AFS_07	81,6	15,3	Dahme-Spreewald	AFS_20	82,5	12,4
AFS_08	84,6	13,1	AFS_21		84,8	11,9	
AFS_09	75,3	13,8	AFS_22		80,1	13,9	
Stadt Cottbus	AFS_10	83,6	8,7	AFS_23	88,1	8,1	
	AFS_11	83,8	13,6	AFS_24	82,4	9,4	
	AFS_12	79,2	12,7	AFS_25	86,3	15,6	
	AFS_13	80,5	9,9				

Tabelle 3.17: Intelligenztestergebnisse der Schulen

Die mikroräumlichen Differenzen sollen wiederum schlicht ohne kommentierende Beschreibungen wiedergegeben werden. Die Grafik vermittelt anschaulich die Erkenntnis, dass die Klientel von Schulen sich bezüglich ihrer intellektuellen Voraussetzungen unterscheiden, wenn auch – abgesehen von Ausreißern – nicht sehr erheblich. Die Profile der Rechtschreibleistungen und der Intelligenztestwerte sind im Übrigen durchaus nicht parallel.

Will heißen: Die Güte von Rechtschreibleistungen geht nur bedingt mit den intellektuellen Voraussetzungen Hand in Hand. Aus der kognitiven Ausgangslage kann nicht linear auf die wahrscheinlichen Schulleistungen geschlossen werden. Die auf der IQ-Skala rangletzte Schule AFS09 kann sich in der Rangliste für HSP im vorderen Drittel platzieren.

### 3.3 Individuallage

Das Hilfskonstrukt „Individuallage“ subsumiert hier eine Reihe von Variablen, die die individuelle Lebenssituation von Schülern charakterisieren. Gefragt wurde nach den Inhalten der Freizeitgestaltung und dem persönlichen Besitz. Schließlich wird analysiert, welcher differentielle Einfluss von den Personmerkmalen Geschlecht und Förderschulbesuchsjahre auf die kognitiven Leistungsstände Rechtschreiben und Intelligenz ausgeht.

#### 3.3.1 Freizeit

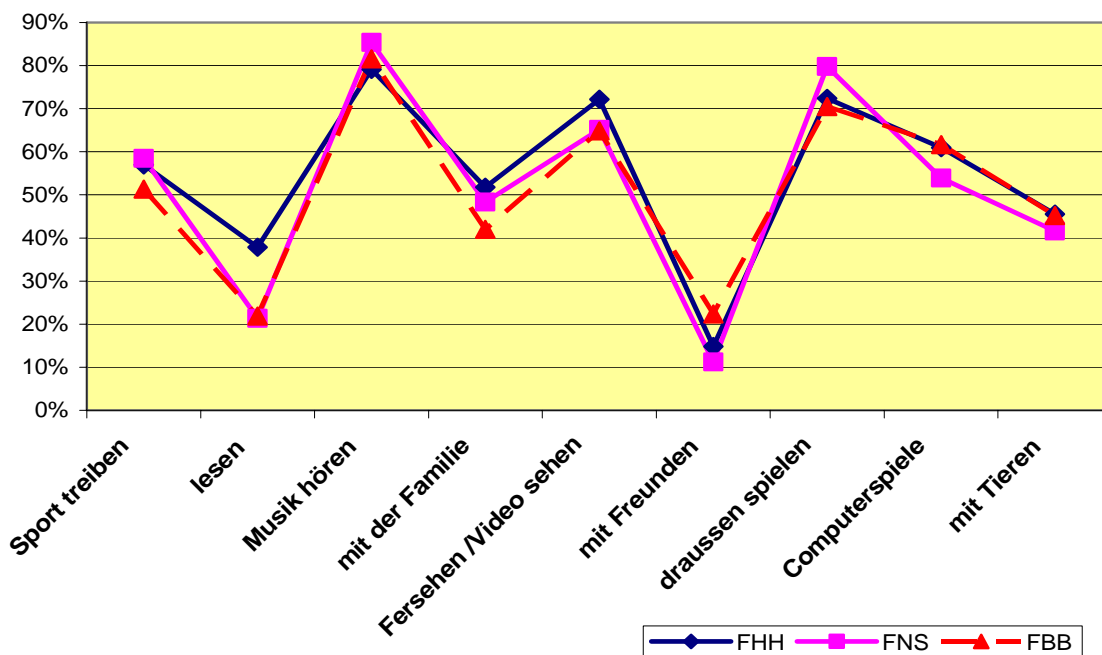


Abbildung 3.8: Freizeitaktivitäten von Förderschülern

AV Freizeitaktivitäten  
 Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

	FHH	FNS	FBR
Sport treiben	57%	58%	51%
Lesen	38%	21%	22%
Musik hören	79%	85%	82%
mit der Familie	52%	48%	42%
Fernsehen /Video sehen	72%	65%	65%
mit Freunden	15%	11%	22%
draußen spielen	72%	80%	71%
Computerspiele	61%	54%	62%
mit Tieren	46%	42%	45%

Tabelle 3.18: Freizeitaktivitäten von Förderschülern

Zunächst sollen die Inhalte und Formen der Freizeitgestaltung in Betracht gezogen werden. 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.

Förderschüler sind in besonderer Weise Konsumenten der Neuen Medien. Sie sitzen in der Freizeit vor dem Fernsehen, schauen Videos oder vertreiben sich die Zeit mit Computerspielen. Den medienorientierten Freizeitinhalten Fernsehen, Video und Musik folgen an zweiter Stelle aktionsorientierte Freizeitinhalte Sport treiben und draußen spielen. Bei den sozialen Freizeititems liegt überraschenderweise die Familie vor den Peers. Auf den unteren Plätzen der Freizeit-Rangliste liegen mit deutlichem Abstand kulturelle Aktivitäten Lesen und Basteln.

Die Auswertung unterstreicht den überragenden Stellenwert, den die Medien Video und TV im Freizeithaushalt von Schülern mit Lernbehinderungen spielen, wobei die Print-Medien ausdrücklich nicht einbezogen sind.

Die Freizeitvariablen tragen insgesamt weniger zur Unterscheidung der Schülergruppen bei, hier heben sich erst die Gymnasiasten von den übrigen Schülern durch eine stärkere Peerorientierung, häufigeres Lesen und ein höheres Maß an sportlichen Aktivitäten ab. Die Freizeit von Schülern mit Lernbehinderungen ist vergleichsweise durch eine größere Konsumhaltung und passives Freizeiterleben geprägt. Diese Feststellung gilt für die Förderschüler in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen gleichermaßen. Auch wenn bei einzelnen Items signifikante Differenzen zwischen den Bundesländern zu vermelden sind, so herrscht doch der Eindruck eines gleichförmigen Freizeitprofils vor.

### 3.3.2 Persönlicher Besitz

Mit der Frage „Hast Du die folgenden Dinge zu Hause?“ wurde der persönliche Besitz der Schüler ermittelt. Die vorgegebenen Antwortalternativen waren: ein eigenes Zimmer, ein eigenes Bett (nur in den Förderschulstichproben), ein eigener Schreibtisch, eigene Bücher, ein Computer, ein eigener CD-Player, ein Lexikon, ein eigener Kassettenrecorder.

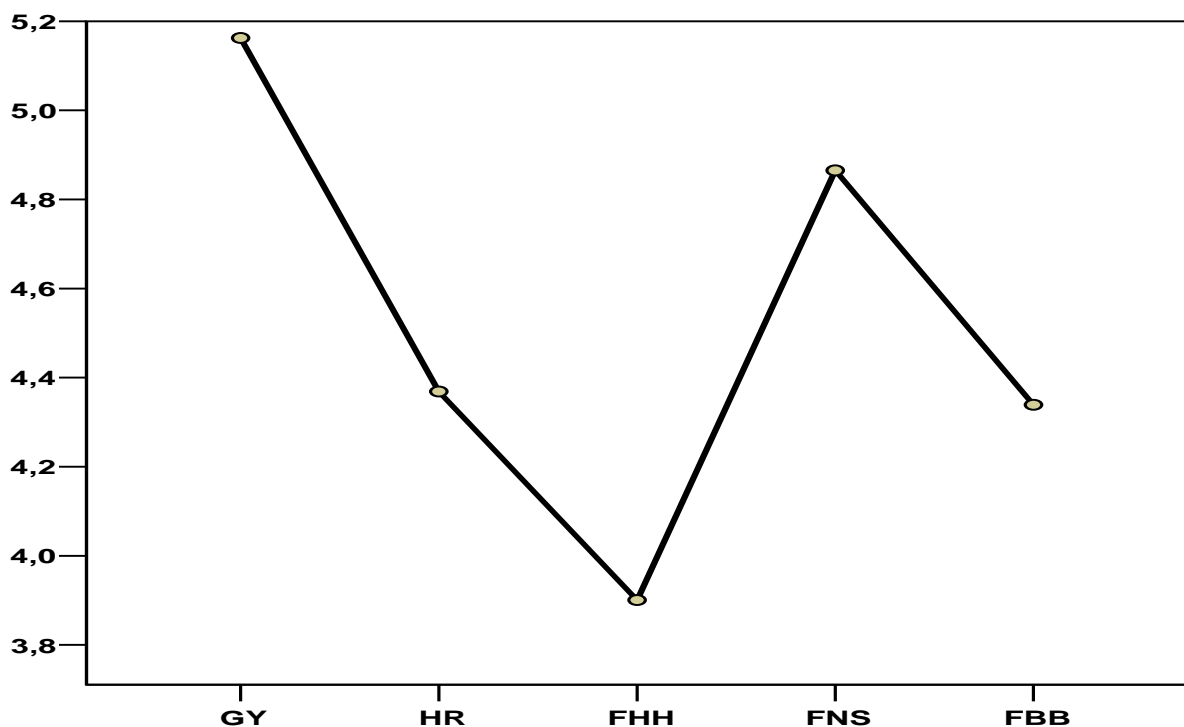


Abbildung 3.9: Persönlicher Besitz

AV: Persönlicher Besitz  
Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

		Stichprobe				
		GY	HR	FHH	FNS	FBB
Besitzstatus	Mittelwert	5,2	4,4	3,9	4,9	4,3
	Standardabweichung	1,1	1,6	1,5	1,1	1,5

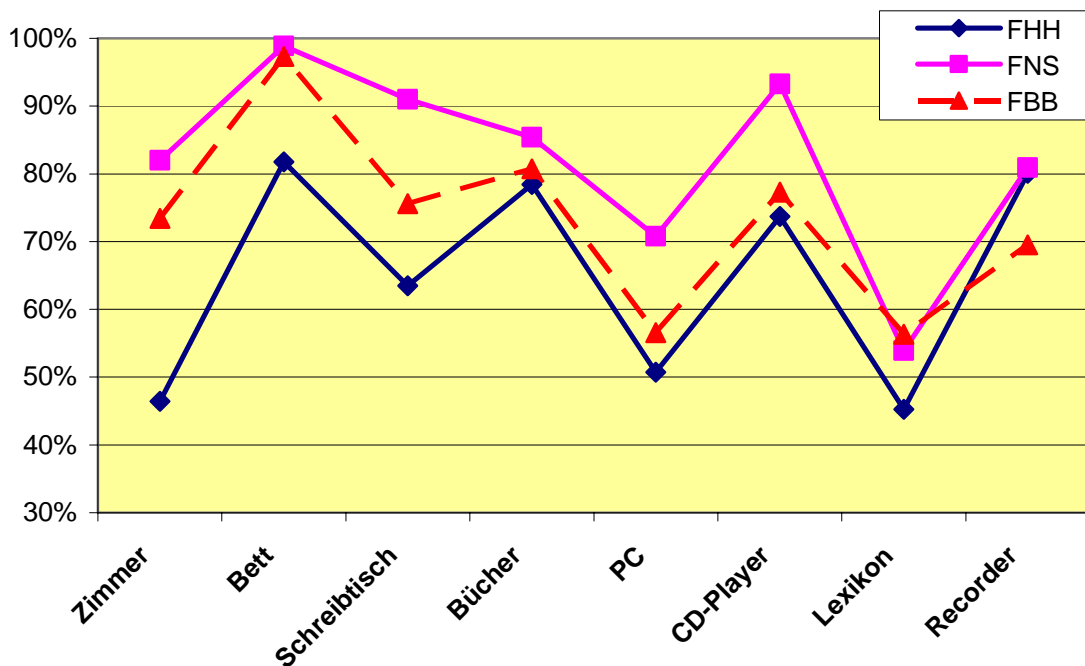
**Tabelle 3.19: Persönlicher Besitz**

AV Persönlicher Besitz  
UV Schulen in Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg  
Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	1517,713	4	379,428	219,176	,000
Innerhalb der Gruppen	14065,672	8125	1,731		
Gesamt	15583,385	8129			

**Tabelle 3.20: Varianzanalyse des Wohlfahrtsindex**

Unter Verzicht auf eine detaillierte Ergebnisdarstellung nach den einzelnen Items kann der aufsummierte Gesamtwert zunächst einen ersten Eindruck über den Besitz materieller Ressourcen von Schülern geben; der maximale Wert betrug also 7 Güter. Der Tabelle zufolge korreliert der „Komfort- oder Wohlfahrtsstatus“ von Schülern deutlich mit ihrem Schulstatus. Je höher die Schulform, desto mehr Güter nennen die Schüler auch ihr eigen. Dieser Unterschied zwischen den Schultypen Gymnasium, Hauptschule und Förderschule zeigt sich schon hinsichtlich der Menge von Gütern. Bei einer differenzierteren Analyse, die auch - etwa bei Kleidung - die Qualität der persönlichen Habe mit einbezieht, dürften die „Klassenunterschiede“ zwischen den Schulformen wohl noch deutlicher hervortreten. Die Förderschüler bilden das Schlusslicht und sind die ärmsten Schüler aller Schulen.



**Abbildung 3.10: Persönlicher Besitz in den Förderschulstichproben**

AV Persönlicher Besitz  
Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

	FHH	FNS	FBB	Signifikanz
Zimmer	46%	82%	73%	ss
Bett	82%	99%	97%	ss
Schreibtisch	64%	91%	76%	ss
Bücher	78%	85%	81%	ss
PC	51%	71%	57%	ss
CD-Player	74%	93%	77%	ss
Lexikon	45%	54%	56%	ss
Recorder	80%	81%	70%	ss

Tabelle 3.21: Persönlicher Besitz in den Förderschulstichproben

Die pauschale Feststellung unterschiedlicher Besitzstände zwischen den Schultypen bedarf allerdings einer bedeutsamen Differenzierung. Für die niedrigen Besitzindizes sind vornehmlich die Hamburger Förderschulen verantwortlich. Die Förderschüler in Brandenburg und Niedersachsen verfügen durchaus über einen persönlichen Besitz, der mit den Hauptschülern in Hamburg vergleichbar ist.

Die wahren Unterschiede sind in der Förderschulstichprobe selbst zu finden. Über alle Besitzitems hinweg sind durchgängig die Förderschüler aus Niedersachsen die Wohlhabendsten. Während die Brandenburger Schüler sich im Mittelfeld der Wohlstandsgesellschaft platzieren können, rangieren die Hamburger Förderschüler weit abgeschlagen auf den letzten Plätzen. Die Hamburger Förderschule ist gleichsam das Armenhaus in der schulischen Wohlstandsgesellschaft.

### 3.3.3 Moderatoreffekt: Geschlecht

#### Geschlecht und Rechtschreiben

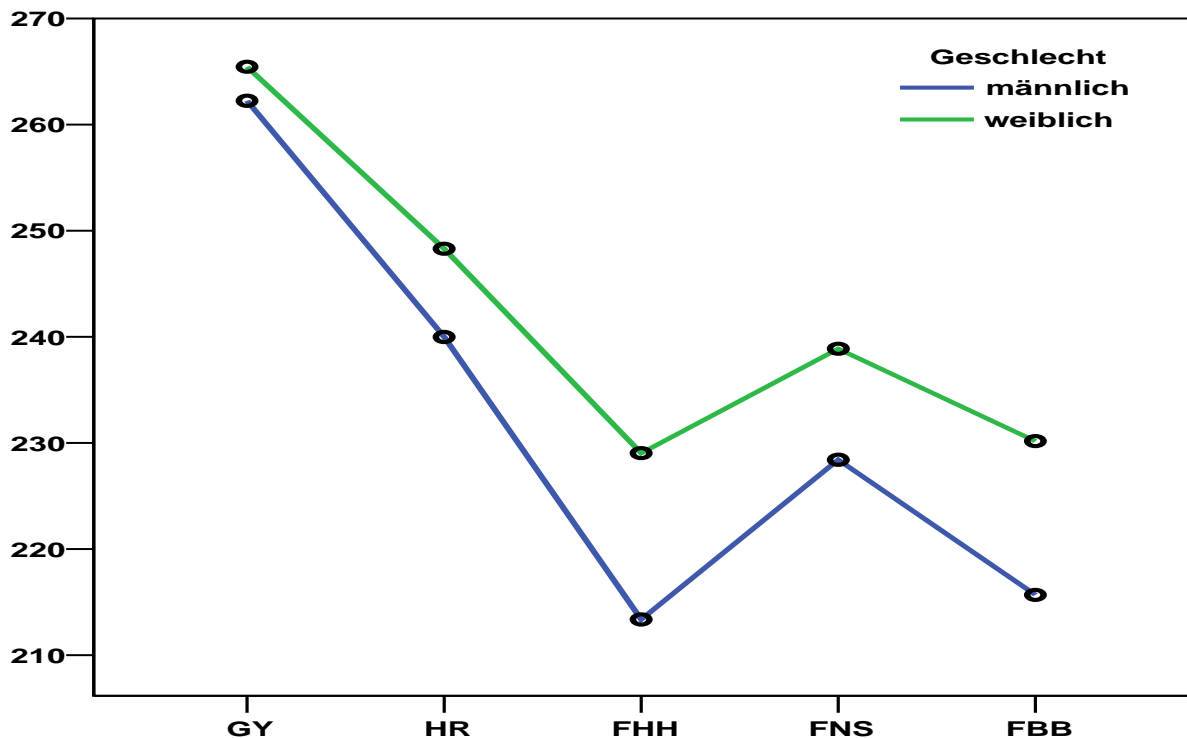


Abbildung 3.11: Rechtschreibergebnisse von Jungen und Mädchen

AV: Rechtschreiben

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB)

Mittelwerte		Stichprobe					Gesamtwert
		GY	HR	FHH	FNS	FBB	
Geschlecht	männlich	262,2	240,0	213,4	228,4	215,7	238,6
	weiblich	265,4	248,3	229,0	238,9	230,2	250,2
Gesamtwert		263,9	243,9	220,1	232,9	221,0	243,9

**Tabelle 3.22: Rechtschreibergebnisse von Jungen und Mädchen**

AV: Rechtschreiben

UV: Schultypen und Geschlecht

Stichprobe: Alle Stichproben (GY, HR, FHH, FNS und FBB)

Varianzanalyse: Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
stich	809549,805	4	202387,451	267,357	,000
sex	36088,220	1	36088,220	47,673	,000
stich * sex	16334,094	4	4083,523	5,394	,000
Fehler	1975753,152	2610	756,994		
Gesamt	158781482,000	2620			

**Tabelle 3.23: Varianzanalyse der Rechtschreibergebnisse von Jungen und Mädchen in allen Stichproben**

Bei der Beschreibung der Stichproben sind die unterschiedlichen Anteile von Jungen und Mädchen ausdrücklich vermerkt werden. In der Schulhierarchie verschieben sich die Gender-Proportionen zunehmend; von oben nach unten steigen die Anteile der Jungen und sind schließlich in den Förderschulen am größten, wobei der überhöhte Jungenanteil insbesondere für das Land Brandenburg gilt.

Welchen Einfluss das Geschlecht der Schüler auf die kognitiven Variablen Rechtschreiben und Intelligenz hat, wurde jeweils mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Die dargestellten Grafiken, Tabellen und Varianztafeln weisen nun für das Kriterium Rechtschreiben signifikante Vorsprünge der Mädchen aus. Die Mädchen sind in allen Schulen durchweg leistungsstärker. Das gilt zwar für alle Schulformen in gleicher Weise, aber für die Förderschulen in besonderer Weise. Die signifikante Wechselwirkung „stich\*sex“ besagt, dass der differentielle Einfluss der Moderatorvariablen Geschlecht in den Förderschulen am stärksten ist.

## Geschlecht und Intelligenz

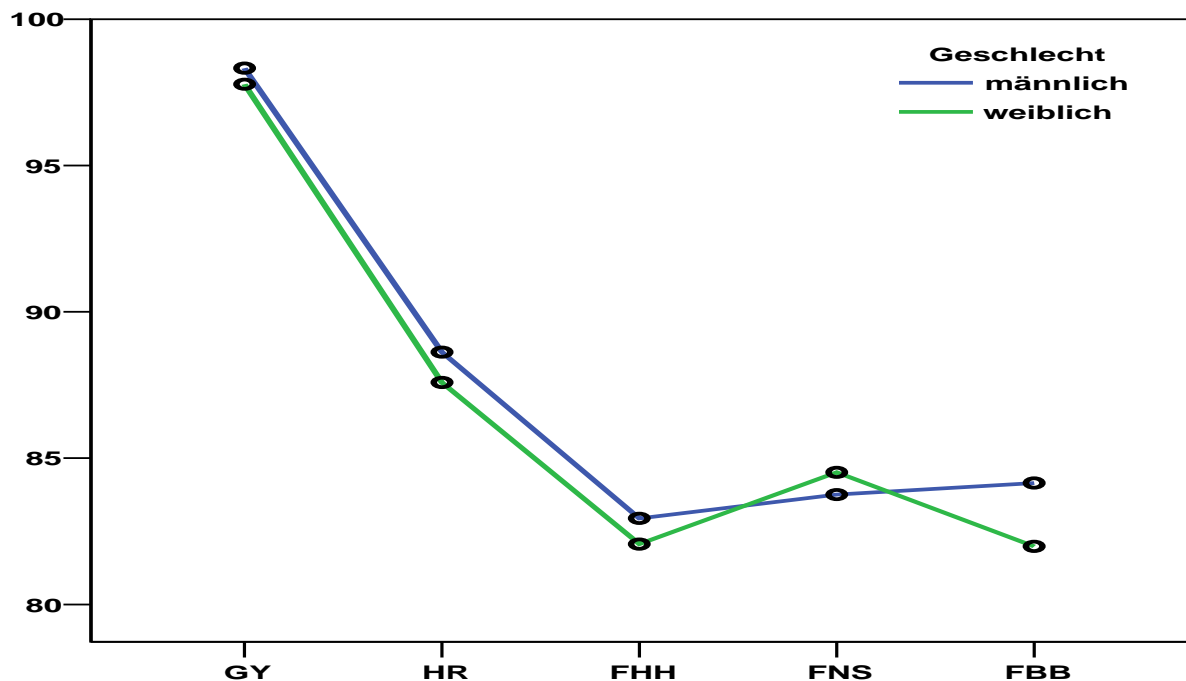


Abbildung 3.12: Intelligenztestergebnisse von Jungen und Mädchen in allen Stichproben

AV: Intelligenz

UV: Schultypen und Geschlecht

Stichprobe: Alle Stichproben (GY, HR, FHH, FNS und FBB)

		Stichprobe					Gesamtwert
		GY	HR	FHH	FNS	FBB	
Geschlecht	Männlich	98,3	88,6	82,9	83,8	84,2	93,1
	Weiblich	97,8	87,6	82,1	84,5	82,0	93,1
Gesamtwert		98,0	88,1	82,6	84,1	83,4	93,1

Tabelle 3.24: Intelligenztestergebnisse von Jungen und Mädchen in allen Stichproben

AV: Intelligenz

UV: Schultypen und Geschlecht

Stichprobe: Alle Stichproben (GY, HR, FHH, FNS und FBB)

Varianzanalyse: Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
stich	306274,459	4	76568,615	525,278	,000
sex	203,780	1	203,780	1,398	,237
stich * sex	349,032	4	87,258	,599	,664
Fehler	1414530,202	9704	145,768		
Gesamt	85880131,000	9714			

Tabelle 3.25: Varianzanalyse der Intelligenztestergebnisse von Jungen und Mädchen in allen Stichproben

Bei der Kriteriumsvariablen Intelligenz liegen die Dinge anders als beim Rechtschreiben. Der Vorsprung der Mädchen ist dahin, Mädchen und Jungen liegen nun bezüglich des IQ in etwa gleichauf. Da eine signifikante Wechselwirkung „stich\*sex“ nicht zu vermerken ist, gilt der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Intelligenz nun auch für alle Schulformen, auch für die Förderschulen.

Das bedeutet: Die besseren Rechtschreibresultate der Mädchen in allen Schulen sind nicht etwa auf eine bessere Intelligenzdisposition zurückzuführen, sondern eher im Gegenteil: Mädchen erzielen im Vergleich mit Jungen bessere Schulleistungen trotz gleicher Intelligenz!



### 3.3.4 Moderatoreffekt Förderschulbesuchsjahre

Die Variable Förderschulbesuchsjahre wurde nur in den Brandenburger Förderschulen erhoben. Fragestellung ist, ob Schüler, die eine längere Zeit in den Förderschulen unterrichtet wurden und eine spezielle Förderung erfahren haben, bessere Leistungen vorweisen können als Schüler mit einer kürzeren Förderschulkarriere.

#### Förderschulbesuchsjahre und Rechtschreiben

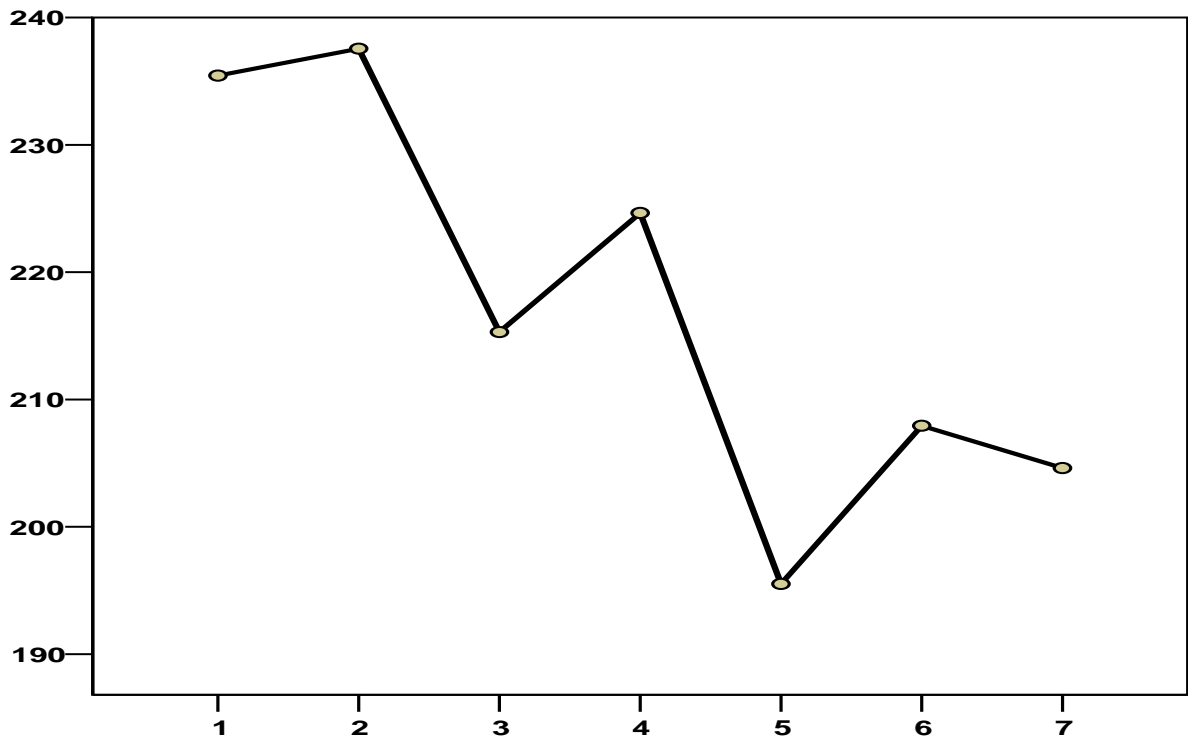


Abbildung 3.13: Rechtschreibeergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

AV: Rechtschreiben

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

	Förderschuljahre						
	1	2	3	4	5	6	7
MW	235,4	237,6	215,3	224,6	195,5	207,9	204,6
SD	26,8	27,7	40,8	36,5	52,1	49,1	45,2

Tabelle 3.26: Rechtschreibeergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

AV: Rechtschreiben

UV: Förderschulbesuchsjahre

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	87194,300	6	14532,383	9,326	,000
Innerhalb der Gruppen	565669,819	363	1558,319		
Total	652864,119	369			

Tabelle 3.27: Varianzanalyse der Rechtschreibeergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

Zwischen den Rechtschreibergebnissen und der Förderschulverweildauer gibt es einen höchst-signifikanten Zusammenhang, und zwar entgegengesetzt zur optimistischen Hypothese einer förderlichen Auswirkung einer möglichst frühzeitigen Einschulung in der Förderschule. Je länger in Jahren die Schüler eine Förderschule besuchen, desto schlechter sind ihre orthografischen Leistungen. Das Faktum ist unzweifelhaft und eindeutig, die Interpretation eher schwierig. Muss man der Förderschule eine negative Effizienz zuschreiben und ihr gleichsam unterstellen, Förderschule mache „dumm“?

Bevor spekulative Interpretationen angestellt werden, mag es ratsam sein, sich weiterer empirischer Beweise zu versichern. Der Blick soll zugleich auf den intermittierenden Einfluss der Förderschuljahre auf die Variable Intelligenz gerichtet werden.

### Förderschulbesuchsjahre und Intelligenz

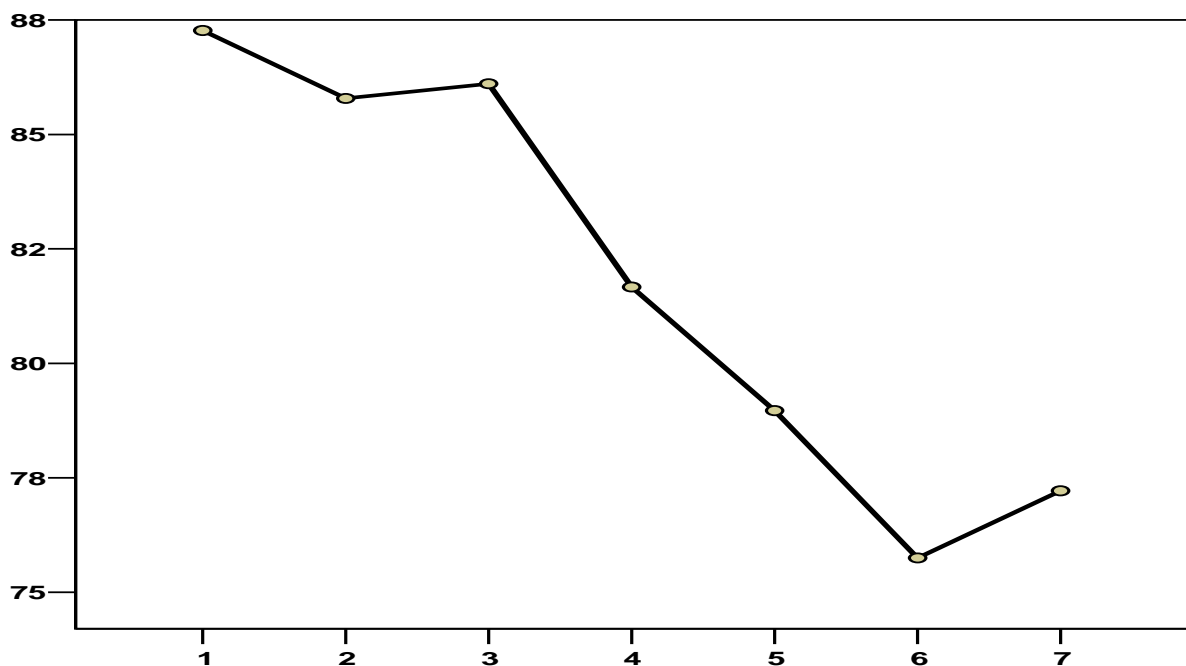


Abbildung 3.14: Intelligenztestergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

AV: Intelligenz

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

	Förderschuljahre						
	1	2	3	4	5	6	7
Mittelwert	87,3	85,8	86,1	81,7	79,0	75,8	77,2
SD	12,7	10,9	10,0	11,2	12,0	12,1	11,5

Tabelle 3.28 : Intelligenztestergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

AV: Intelligenz

UV: Förderschulbesuchsjahre

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Varianzanalyse:	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	6339,399	6	1056,567	7,920	,000
Innerhalb der Gruppen	48693,719	365	133,407		
Total	55033,118	371			

Tabelle 3.29: Intelligenztestergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren

Zwischen der Moderatorvariable Förderschuljahre und der Kriteriumsvariablen Intelligenz zeigt sich der gleiche negative Bedingungs-zusammenhang wie schon beim Rechtschreiben. Der Zusammenhang ist durch einen linearen Abwärtstrend gekennzeichnet: Je länger Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenztestwerte!

Dieses Ergebnis mag zu einer neuen Zwischenhypothese anregen. Der negative Zusammenhang zwischen Schulleistung und Schulzeit wird durch den ebenfalls negativen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulzeit erklärt. Die schlechteren Leistungsergebnisse der „älteren“ Schüler sind nicht durch eine ungünstige Wirkung der Förderschule zu erklären, sondern sind intelligenzbedingt. Weil die „älteren“ Schüler eine niedrigere Intelligenz aufweisen, sind folgerichtig auch ihre orthografischen Schulleistungen schlechter.

Der Streit um die rechte Interpretation der Bedingungs-zusammenhänge kann einer weiteren empirischen Klärung zugeführt werden. Der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variablen Förderschuljahre auf der einen Seite und den beiden abhängigen Variablen wurde bis hierhin in separaten Analysen betrachtet. Glücklicherweise gibt es im Werkzeugkasten der Statistik ein Verfahren, das eine simultane Verarbeitung der drei Variablen erlaubt, nämlich die Kovarianzanalyse. Die Kovarianzanalyse filtert zunächst die Effekte der Variablen Intelligenz aus und berechnet erst danach die Effekte des Faktors Förderschuljahre.

AV: Rechtschreiben

KV: Intelligenz (Kovariate)

UV: Förderschulbesuchsjahre

Stichprobe: Förderschulen in Brandenburg (FBB)

Kovarianzanalyse: Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
iq	12078,502	1	12078,502	7,747	,006
sojahr	67149,877	6	11191,646	7,178	,000
Fehler	547267,827	351	1559,168		
Gesamt	17905243,000	359			

**Tabelle3.30: Kovarianzanalyse der Rechtschreibeergebnisse von Schülern mit unterschiedlichen Förderschulbesuchsjahren**

Die Tafel der Kovarianzanalyse ergibt ein klares Bild. Zunächst wird erwartungsgemäß bestätigt, dass in der Tat die Kovariate „iq“ einen sehr signifikanten Einfluss auf das Rechtschreiben hat. Aber auch nach Auspartialisierung jener Effekte, die von der Intelligenz ausgehen, bleibt ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen Förderschuljahren und Schulleistung bestehen. Es bleibt also bei der Feststellung: „Ältere“ Förderschüler sind leistungsschwächer als „jüngere“. Schüler, die schon frühzeitig zur Förderschule überwiesen wurden und dort mehrere Schuljahre verbracht haben, gehören eher zu den Leistungsschwachen.

Der Befund ist nicht schmeichelhaft. Die Werbung für eine möglichst frühzeitige Aufnahme von Schülern mit Lern- und Leistungsdefiziten in Förderschulen entbehrt angesichts dieses Befundes einer empirischen Grundlage. Die empirischen Daten geben Anlass, die Losung „Je früher, desto besser!“ kritisch zu hinterfragen. Wenn längere Förderschulbesuchsjahre systematisch mit schlechteren Leistungsständen verknüpft sind, dann dürfte neben manchen unbekanntem Ursachen auch die Förderschule selbst nicht gänzlich unbeteiligt sein. Eine „heilende“, rehabilitative oder kompensatorische Effizienz der Förderschule ist jedenfalls nicht nachweisbar. In der Zusammenfassung soll die Thematik erneut aufgenommen werden.

### 3.4 Kultureller Status

Der „kulturelle Status“ wird in dieser Untersuchung durch fünf Fragen operationalisiert:

- „Wie oft sprichst Du zu Hause Deutsch?“ (Deutsch als Verkehrssprache)
- „Welche Sprache kannst Du außer Deutsch noch sprechen?“ (Mehrsprachigkeit)
- „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zu Hause?“ (Bücherbestand)
- „Wie oft leihst Du Dir Bücher aus der Schulbücherei oder aus einer öffentlichen Bücherei aus?“ (Bücherausleihe)
- „Wie viele Stunden verbringst Du an einem normalen Schultag mit Fernsehen oder Video?“ (Fernsehdauer)

#### 3.4.1 Deutsche Sprache

##### Deutsch als Verkehrssprache

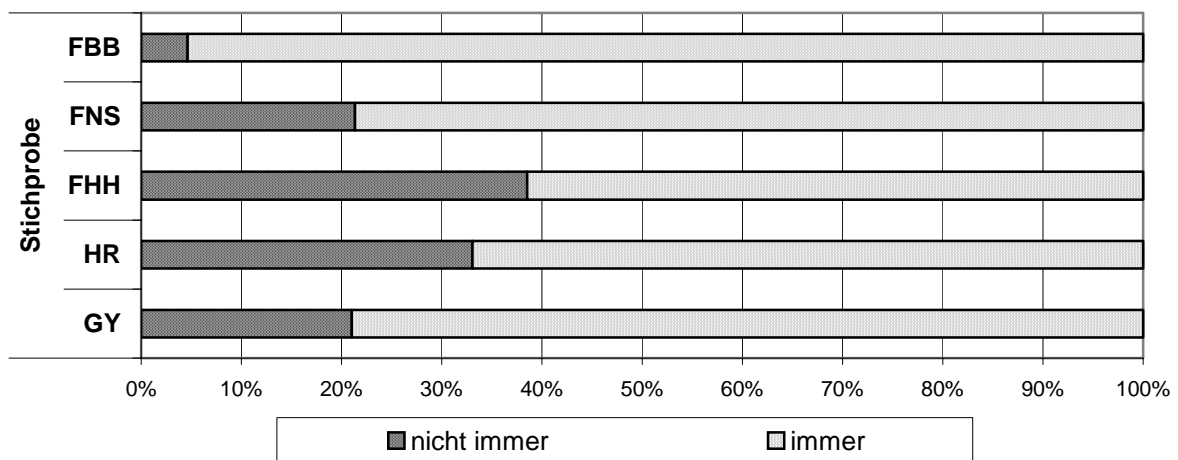


Abbildung 3.15: Deutsch als Verkehrssprache

UV: Deutsch als Verkehrssprache

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = sss)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = sss

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
nicht immer	21%	33%	39%	21%	5%
Immer	79%	67%	61%	79%	95%

Tabelle 3.31: Deutsch als Verkehrssprache

Für die Beantwortung der Frage „Wie oft sprichst Du zu Hause Deutsch?“ stand eine fünfstufige Skala zur Verfügung. Wegen einer extrem schiefen Häufigkeitsverteilung wurde die Werteskala medianhalbiert und die Skalenkategorien „nie“, „fast nie“, „manchmal“ und „fast immer“ unter der neuen Kategorie „nicht immer“ zusammengefasst.

Die Ergebnisse sind recht bunt und erschließen sich nicht auf den ersten Blick. Keine Schulform gleicht einer anderen, und jedes Bundesland hat ein eigenes Gesicht. Betrachtet man allein die Hamburger Schulen, so zeigt sich ein stetiger Zusammenhang zwischen den Schultypen und Deutsch als Verkehrssprache. Je höher ein Schultyp im hierarchisch gegliederten Schulwesen angesiedelt ist, desto häufiger sprechen auch die Schüler zu Hause deutsch.

Das Augenmerk sei nun auf die Förderschulstichproben Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen gerichtet. Die Verwendung von Deutsch als häusliche Verkehrssprache ist in den drei Bundesländern höchst unterschiedlich. In Brandenburg sind es 95 Prozent, in Niedersachsen 79 Prozent und in Hamburg nur 61 Prozent der Schüler, für die Deutsch die alltägliche Gebrauchssprache ist.

Die Variable Deutsch als Verkehrssprache gibt diskrete Hinweise auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die in den Schulklassen vorfindlich ist. Sprachliche Heterogenität der Schulen ist – das ist das zentrale Ergebnis – von zweierlei Faktoren abhängig. Auf der horizontalen Makroebene von den Bundesländern, sodann innerhalb der Makroebene von der vertikalen Dimension Schulhierarchie.

## Mehrsprachigkeit

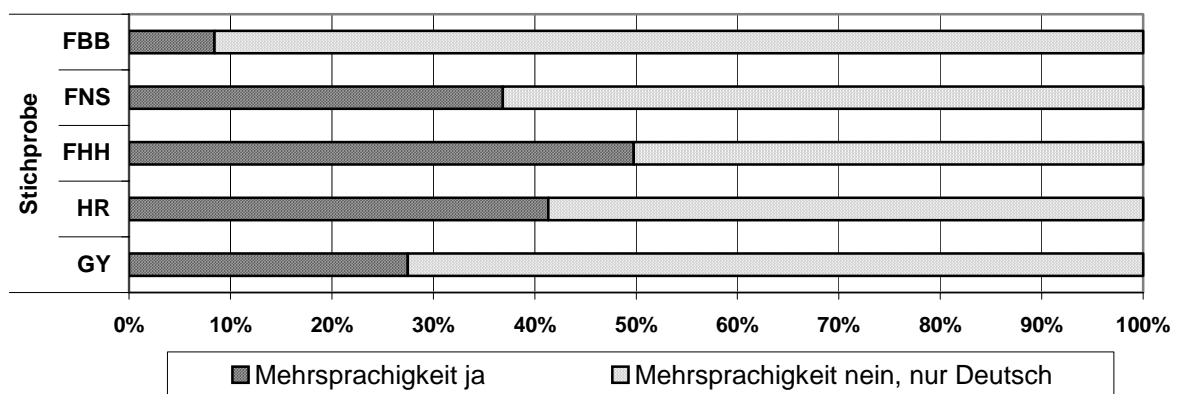


Abbildung 3.16: Mehrsprachigkeit

UV: Mehrsprachigkeit

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = sss)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = sss

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
ja	27,5%	41,3%	49,8%	36,8%	8,4%
nein, nur Deutsch	72,5%	58,7%	50,2%	63,2%	91,6%

Tabelle 3.32: Mehrsprachigkeit

Das traditionelle Ergebnismuster, dass die Variablenwerte parallel zur Schulhierarchie verlaufen und kontinuierlich mit den schulischen Leistungsstufen zu- oder abnehmen, wird bei der Betrachtung der Mehrsprachigkeit durchbrochen. Mehrsprachigkeit ist ein Merkmal von Kindern nichtdeutscher Muttersprache. So verstanden würde Mehrsprachigkeit auch Aufschluss geben über die nationale und kulturelle Heterogenität von Schulen und Schulformen. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit führt allerdings bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse in die Irre. Die einschlägige Frage „Welche Sprache kannst Du außer Deutsch noch sprechen?“ haben nämlich Hauptschüler und erst recht Gymnasiasten – völlig zu Recht – positiv beantwortet, weil sie ja Fremdsprachenunterricht in der Schule erhalten. Diagnostisch valide und aussagekräftig sind daher allein die Ergebnisse für die Förderschulen. Hier imponieren insbesondere die Förderschulen Brandenburgs mit einem überwältigenden Anteil von 92 Prozent der Schüler, die nur Deutsch sprechen. Der extreme Wert ist gleichwohl nicht verwunderlich, sondern erklärlich. Anders als die Förderschulen in Niedersachsen und erst recht in Hamburgs, die eine starke kulturelle und sprachliche Heterogenität aufweisen, sind in den Brandenburger Schulen Schüler anderer Ethnien eine Rarität. In Brandenburg ist Deutsch für die allermeisten Schüler die alleinige Verkehrssprache.

### 3.4.2 Bücherbestand

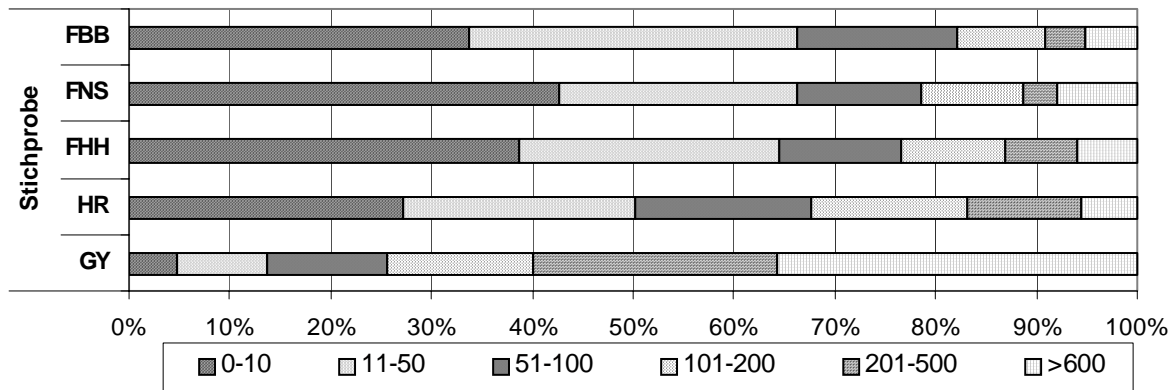


Abbildung 3.17: Bücherbestand

UV: Bücherbestand

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = sss)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = nicht signifikant

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
0-10	5%	27%	39%	43%	34%
11-50	9%	23%	26%	24%	33%
51-100	12%	18%	12%	12%	16%
101-200	15%	15%	10%	10%	9%
201-500	24%	11%	7%	3%	4%
>600	36%	6%	6%	8%	5%

Tabelle 3.33: Bücherbestand

In der LAU-Untersuchung der allgemeinen Schulen in Hamburg gehörte die Variable Bücherbesitz zu den diskriminierungsträchtigsten Variablen. Der lineare Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher und dem Status der Schule wird in den Förderschuluntersuchungen 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. Zwischen den Förderschulstichproben Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen bestehen allenthalben oberflächige Unterschiede, die aber laut Chi-Quadrat-Test statistisch nicht ins Gewicht fallen.

### 3.4.3 Bücherausleihe

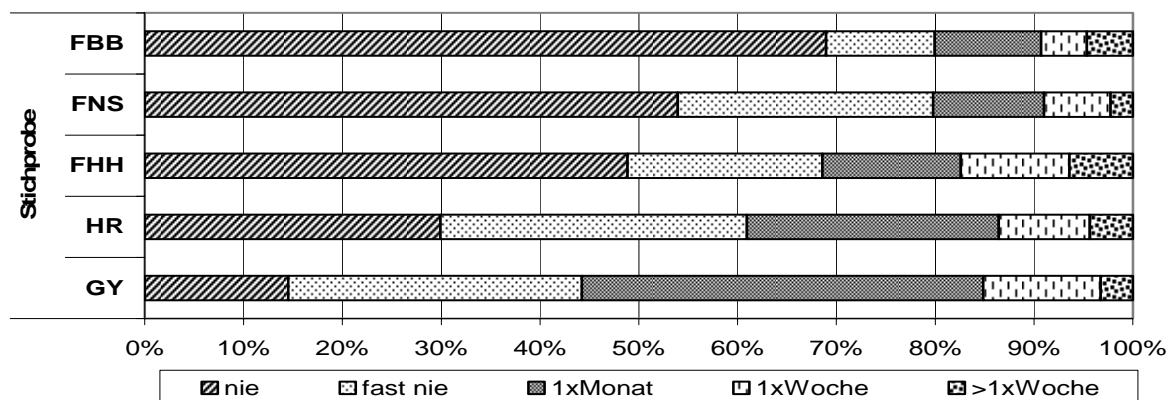


Abbildung 3.18: Bücherausleihe

UV: Bücherausleihe

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = sss)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

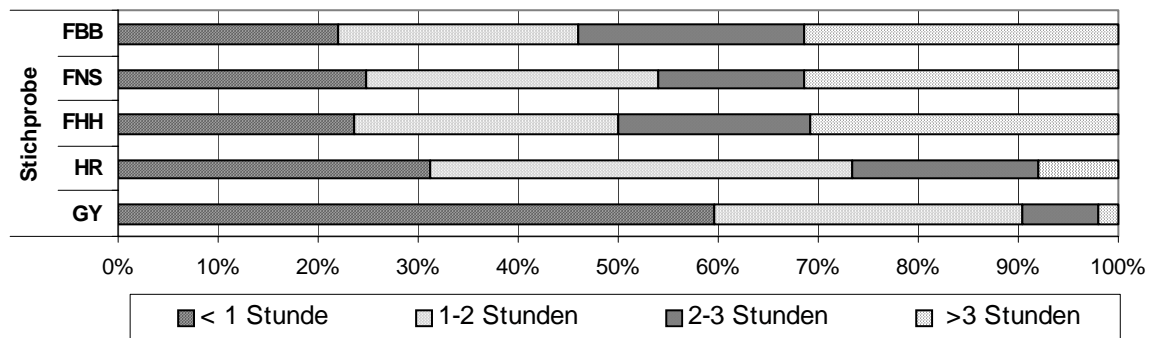
Statistik: Chi-Quadrat = höchst signifikant

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
nie	15%	30%	49%	54%	69%
fast nie	30%	31%	20%	26%	11%
1xMonat	41%	25%	14%	11%	11%
1xWoche	12%	9%	11%	7%	5%
>1xWoche	3%	4%	6%	2%	5%

**Tabelle 3.34: Bücherausleihe**

Die kulturelle Differenz zwischen den Schulformen zeigt sich bei der Variablen Bücherausleihe erneut. Während etwa die Hälfte der Gymnasiasten nie oder fast nie ein Buch ausleiht, sind es bei den Förderschüler etwa drei Viertel, die von der Möglichkeit einer Bücherausleihe kaum Gebrauch machen. Die Ausleihfrequenzen sind auch in der Förderschulstichprobe überzufällig verschieden, was vornehmlich auf die hohe Abstinenz der Brandenburger Schüler zurückgeht.

### 3.4.4 Fernsehen



**Abbildung 3.19: Fernsehdauer**

AV: Tägliche Fernsehdauer

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = sss)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB)

Statistik: Chi-Quadrat = nicht signifikant

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
< 1 Stunde	60%	31%	24%	25%	22%
1-2 Stunden	31%	42%	26%	29%	24%
2-3 Stunden	8%	19%	19%	15%	22%
>3 Stunden	2%	8%	31%	31%	31%

**Tabelle 3.35: Fernsehdauer**

Aus der Beschreibung der Freizeitinhalte und -aktivitäten ist bereits bekannt, dass die Neuen Medien für Förderschüler eine erstrangige Bedeutung haben. Das Fernsehen spielt im Alltag von Förderschülern eine überragende Rolle. Etwa die Hälfte aller Förderschüler 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. Der beträchtliche tägliche Fernseh- und Videokonsum ist hüben wie drüben in allen Förderschulstichproben gleich.

### 3.4.5 Moderatorvariable Sprache

Wo auch immer von Leistungsunterschieden zwischen Schulen und Klassen die Rede ist, die Erklärung mit der sprachlich-kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ist schnell bei der Hand. Es wird gemeinhin vermutet, dass erstens Schüler anderer Ethnien schlechtere Schulleistungen zeigen und zweitens, dass Klassen mit höheren Anteilen an ausländischen Schülern eine nennenswerte Belastung der pädagogischen Arbeit darstellt, die sich dann auch in einem vergleichsweise niedrigeren Schulleistungsniveau ausdrückt. Die „ausländischen“ Kinder müssen nicht selten als generelle Erklärung für ungünstige Schulverhältnisse und Leistungsniveaus herhalten. Förderschulen weisen nachweislich einen überproportionalen Anteil an ausländischen Schülern auf (Kornmann u. a. 1996). Wenn diese Annahmen wirklich triftig sind, dann müssten die Förderschulen Brandenburgs wegen ihrer monokulturellen Homogenität relativ privilegiert sein und dank der angenommenen besseren Lernausgangslage auch bessere Leistungsergebnisse erzielen. Umgekehrt könnten die Hamburger Förderschulen wegen ihres multikulturellen Milieus etwaige Leistungsrückstände auf die ungünstigeren Lernvoraussetzungen der ausländischen Schüler zurückführen und sich damit entschuldigen. Was ist an dieser Allerwelthypothese dran? Die Effekte des Faktors „Ethnie“ seien lediglich anhand der Förderschulstichproben in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen überprüft.

Die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit wurde anhand der Variable „Wie häufig sprichst du zuhause Deutsch?“ mit den dichotomisierten Alternativantworten „nicht immer“ und „immer“ festgemacht. Die Tabelle enthält in summarischer Form ohne detaillierte Zahlenangaben die Ergebnisse der statistischen Prüfungen fest. Die Recherchen wurden einmal separat für das Land Brandenburg und sodann für alle Förderschulstichproben zusammen durchgeführt.

AV: siehe Tabelle

UV: Nationalität (D=deutsch; A= nicht deutsch)

Variable	Stichprobe	
	Brandenburg	BB & HH & NS
Rechtschreiben	D = A	D > A
Intelligenz	D = A	D > A
Erwerbsstatus Mutter	D = A	D = A
Erwerbsstatus Vater	D = A	D = A
Anzahl der Eltern	D > A	D > A
Anzahl der Kinder	D < A	D < A
Bücherbestand	D = A	D > A
Bücherleihe	D = A	D < A
Fernsehen	D = A	D = A
Persönlicher Besitz	D = A	D > A
Förderschuljahre	D > A	D > A

**Tabelle 3.36: Auswirkungen der ethnischen Zugehörigkeit auf verschiedene Variablen in den Stichproben Förderschule Brandenburg und Förderschulen in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen**

Die Ergebnisse sollen mit wenigen Feststellungen notiert werden:

- Für alle Förderschulen in den Bundesländern BB, HH und NS gilt:
  - Deutsche Förderschüler haben häufiger beide Eltern oder ein Elternteil zuhause (D > A).
  - In den Familien ausländischer Förderschüler gibt es durchschnittlich ein Kind mehr (D < A).
  - Deutsche Förderschüler werden früher eingeschult und haben mehr Jahre auf der Förderschule verbracht (D > A).
  - Die Intelligenztestwerte und die Rechtschreibresultate von deutschen Förderschülern sind – mit Ausnahme von Brandenburg! – im allgemeinen geringfügig besser als die entsprechenden Resultate von ausländischen Schülern.



- Ausländische Förderschüler in Hamburg und Niedersachsen kompensieren einen geringeren häuslichen Bücherbestand durch eine häufigere Ausleihe von Büchern.
  - Mit Ausnahme Brandenburgs ist der Wohlfahrtsstatus von deutschen Förderschülern größer als der persönliche Besitz ausländischer Förderschüler.
- In Brandenburg bestehen zwischen deutschen und ausländischen Förderschülern – außer in den Variablen Anzahl der Eltern, Anzahl der Kinder und Anzahl der Förderschuljahre – keinerlei Unterschiede.

Die ethnische Zugehörigkeit von Förderschülern hat insgesamt gesehen nur sehr geringe oder gar keine Auswirkungen auf verschiedene Kriteriumsvariablen. Innerhalb des Förderschulsektors ist die Variabilität vielfach zu gering, als dass noch irgendwelche Effekte der sprachlich-kulturellen Zugehörigkeit nachweisbar sind. Dies gilt, wie gesehen, insbesondere für die Brandenburger Förderschule, die fast monokulturell strukturiert ist; aus diesem Grunde verschwinden hier auch nahezu alle Differenzen zwischen deutschen und ausländischen Schülern.

Diese Feststellung geringfügiger Unterschiede zwischen Förderschülern unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft trifft allein für den Förderschulbereich zu, sie darf nicht auf das Schulsystem insgesamt übertragen werden.

### 3.5 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?“

#### 3.5.1 Anzahl der Eltern

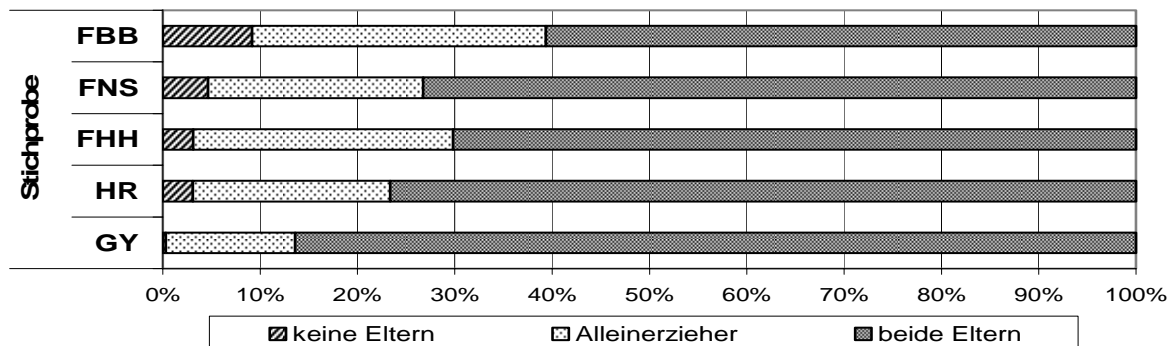


Abbildung 3.20: Anzahl der Eltern

AV: Anzahl der Eltern

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
keine Eltern	0%	3%	3%	5%	9%
Alleinerzieher	13%	20%	27%	22%	30%
beide Eltern	86%	77%	70%	73%	61%

Tabelle 3.37: Anzahl der Eltern

Die Familienstrukturen der Schultypen Gymnasium, Hauptschule und Förderschule unterscheiden sich erheblich. In der Schulhierarchie nimmt die Vollständigkeit der Familie in absteigender Linie kontinuierlich ab. Nahezu ein Drittel aller Förderschüler lebt in unvollständigen Familien oder ohne Eltern. Etwa ein Zehntel der Brandenburger Förderschüler lebt in einem Heim – ein Umstand, der auf regionale Besonderheiten zurückgeht.

### 3.5.2 Anzahl der Kinder

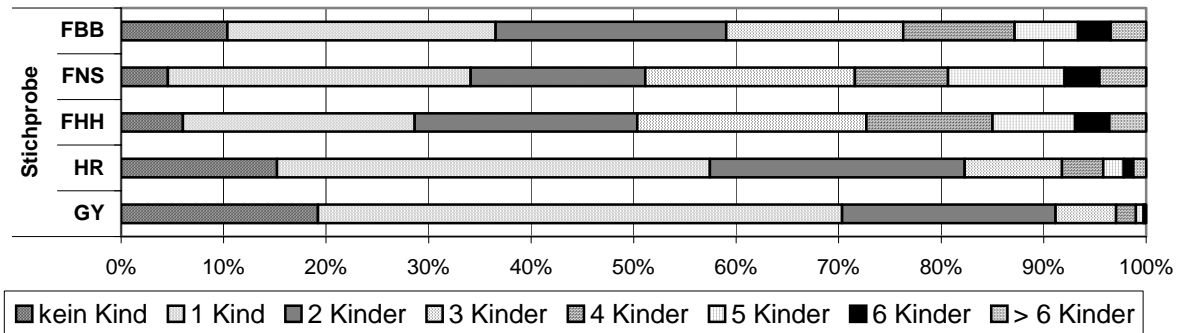


Abbildung 3.21: Anzahl der Kinder

AV: Anzahl der Kinder

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = nicht signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
kein Kind	19%	15%	6%	5%	10%
1 Kind	51%	42%	23%	30%	26%
2 Kinder	21%	25%	22%	17%	22%
3 Kinder	6%	9%	22%	20%	17%
4 Kinder	2%	4%	12%	9%	11%
5 Kinder	1%	2%	8%	11%	6%
6 Kinder	0%	1%	3%	3%	3%
> 6 Kinder	0%	1%	4%	5%	3%
Mittelwert	1,2	1,6	2,7	2,7	2,4

Tabelle 3.38: Anzahl der Kinder

Familien von Förderschülern haben durchschnittlich ein Kind mehr. Die höhere Kinderzahl gehört zu den markantesten Unterscheidungsmerkmalen von Haupt- und Förderschülern (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. Die Förderschulstichproben Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen sind bezüglich der Kinderzahl vergleichbar. Dass die Kinderzahl ein differentialdiagnostisches Kriterium für die besuchte Schulform ist, kann nicht als Indiz einer kinderfreundlichen Gesellschaft bewertet werden und ist eine bleibende familienpolitische Aufgabe.

### 3.6 Sozialstatus

Unter Sozialstatus der Eltern wird hier zusammengefasst, welchen Schulstatus Vater und Mutter erreicht haben, wie es um ihren Ausbildungsstatus bestellt ist, welchen Erwerbsstatus die Eltern gegenwärtig innehaben, und schließlich, welche Erstsprache sie haben und wie gut ihre deutschsprachige Kompetenz ist.

### 3.6.1 Schulstatus

Der Schulstatus der Eltern wurde durch die Frage „Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?“ ermittelt. Die Beschreibung der Ergebnisse der Eltern leidet unter einem erheblichen Dilemma, das durch die unterschiedlichen Schulsysteme in den alten und neuen Bundesländern verursacht ist. Als Antwortalternative stand auch die Kategorie „Abschluss der Polytechnischen Oberschule 10. Klasse“ zur Verfügung. Weil diese Kategorie für Eltern aus West und Ost eine unterschiedliche Relevanz besitzt, ist auch das Schulstatusprofil der Brandenburger Förderschule mit den westdeutschen Stichproben nicht vergleichbar. Die sprachliche Kommentierung muss sich daher auf den Vergleich der übrigen Stichproben beschränken.

#### Schulstatus der Mutter

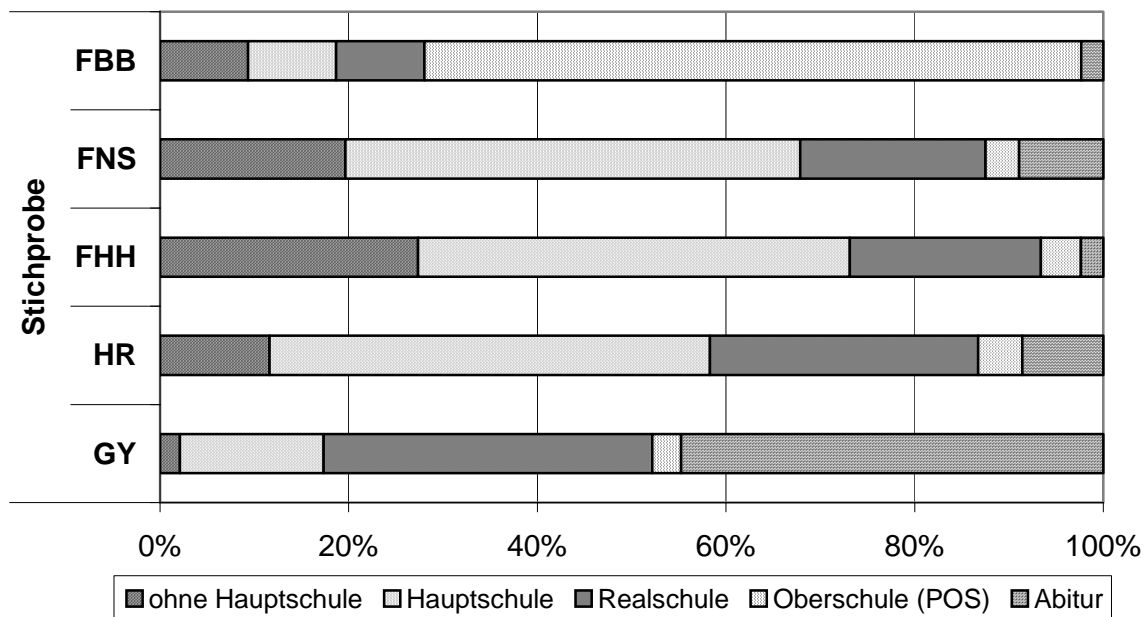


Abbildung 3.22: Schulstatus der Mutter

AV: Schulstatus der Mutter

Stichprobe: Schulen in Hamburg (GY-HR-FHH) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH und FNS) (Chi-Quadrat = nicht signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
ohne Hauptschule	2%	12%	27%	20%	9%
Hauptschule	15%	47%	46%	48%	9%
Realschule	35%	28%	20%	20%	9%
Oberschule (POS)	3%	5%	4%	4%	70%
Abitur	45%	9%	2%	9%	2%

Tabelle 3.40: Schulstatus der Mutter

Vor einer inhaltlichen Erläuterungen sei das nüchterne Ergebnis der statistischen Prüfungen mitgeteilt: Der Schulstatus der Eltern aus den Schultypen Gymnasium, Hauptschule und Förderschule in Hamburg ist höchst signifikant unterschiedlich; der Schulstatus der Mütter von Förderschülern aus Niedersachsen und Hamburg ist vergleichbar. Inhaltlich lassen sich die Befunde auf eine recht einfache Formel bringen. Die Hierarchie der Schultypen (GY-HR-FHH) und der Schulstatus der Mütter stehen in einer engen kovariaten Beziehung. Je höher der Schultyp, desto qualifizierter auch die Schulabschlüsse der Mütter.

## Schulstatus des Vaters

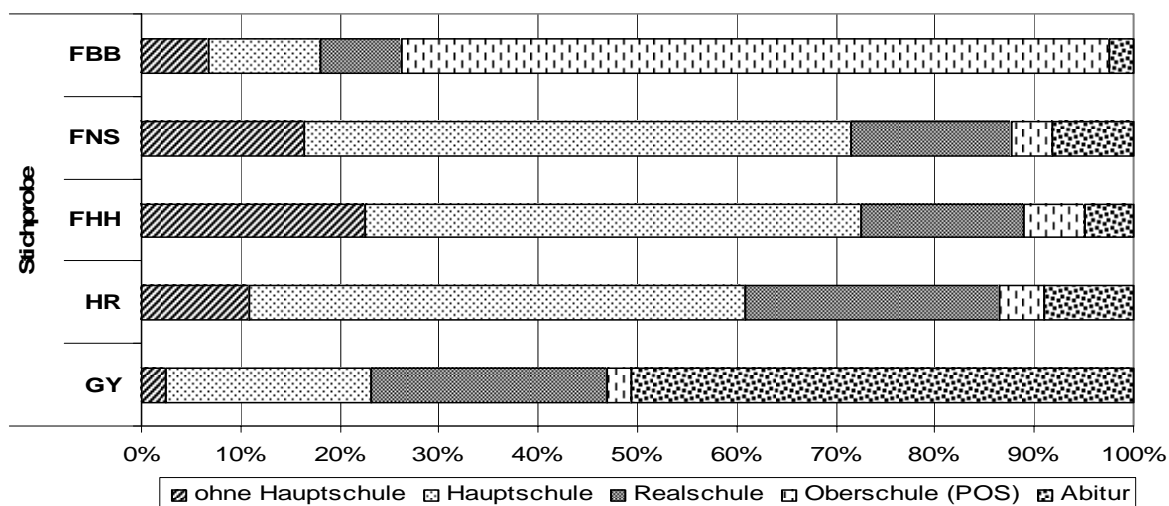


Abbildung 3.23: Schulstatus des Vaters

AV: Schulstatus

Stichprobe: Schulen in Hamburg (GY-HR-FHH) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH und FNS) (Chi-Quadrat = nicht signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
ohne Hauptschule	2%	11%	23%	16%	7%
Hauptschule	21%	50%	50%	55%	11%
Realschule	24%	26%	16%	16%	8%
Oberschule (POS)	2%	5%	6%	4%	71%
Abitur	51%	9%	5%	8%	2%

Tabelle 3.41: Schulstatus des Vaters

Die Schulabschlüsse der Väter sind ein Spiegelbild der Schulabschlüsse der Mütter. Es verändern sich lediglich die Größenordnungen der Kategorien, nicht aber die Struktur des Bedingungs-zusammenhangs. In der Untersuchung von Siepman (1999,76) besuchten 66 Prozent der Mütter und 77 Prozent der Väter die Polytechnische Oberschule (POS), die Daten beider Untersuchungen liegen also dicht beieinander. Anstelle einer detaillierten Beschreibung der Einzelergebnisse sei lediglich ein hervorstechendes Detail hervorgehoben. Die Hälfte aller Väter und Mütter von Gymnasiasten hat ebenfalls Abitur, bei den Haupt- und Förderschulen liegt der Anteil von Gymnasialeltern unterhalb von 10 Prozent. Sofern die Anteile von Eltern mit Abitur einerseits und von Eltern ohne Hauptschulabschluss als valide Indikatoren für das Schulstatus-niveau von Schulen gelten können, darf man annehmen, dass die Brandenburger Förderschule sich nicht von den Förderschulen in Hamburg und Niedersachsen unterscheidet.

### 3.6.2 Ausbildungsstatus

Die Variable Ausbildungsstatus teilt mit der Variable Schulstatus das gleiche Dilemma einer schwierigen Vergleichbarkeit. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Verhältnisse im geteilten Deutschland schlagen sich namentlich bei der Kategorie „Abschluss einer Lehre“ durch. In den ostdeutschen Ländern war eine abgeschlossene Lehre der Minimal- und Regelstandard der beruflichen Ausbildung. Wenn zum Ausbildungsstatus der Eltern von Förderschülern in Brandenburg im folgenden sehr beachtliche Werte für die Qualifikationsstufe „Lehre“ referiert werden, dann können daraus nicht auf unterschiedliche berufliche Ausbildungsprofile in den untersuchten Stichproben gefolgert werden. Die Brandenburger Daten zum Ausbildungsstatus der Eltern sind inkommensurabel und müssen für sich stehen bleiben.

## Ausbildungsstatus der Mutter

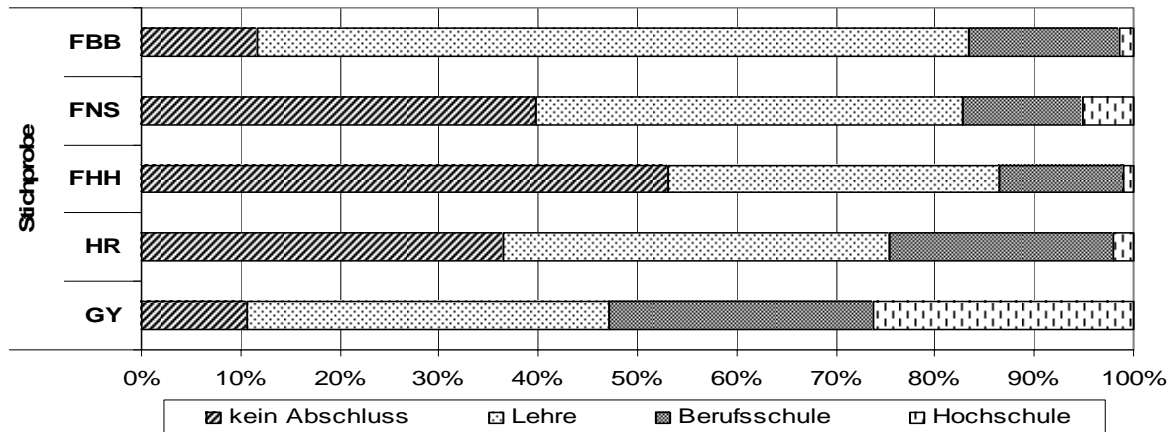


Abbildung 3.24: Ausbildungsstatus der Mutter

AV: Ausbildungsstatus der Mutter

Stichprobe: Hamburger Schulen (GY-HR-FHH) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen in Hamburg und Niedersachsen (FHH-FNS) (Chi-Quadrat = t. s.)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
kein Abschluss	11%	36%	53%	40%	12%
Lehre	36%	39%	34%	43%	72%
Berufsschule	27%	22%	13%	12%	15%
Hochschule	26%	2%	1%	5%	1%

Tabelle 3.42: Ausbildungsstatus der Mutter

Ein Blick auf die Extremwerte „kein Abschluss“ und „Hochschulabschluss“ ist aufschlussreich und kann die Befunde exemplarisch erhellen. In Hamburg hat die Hälfte der Förderschulmütter keine abgeschlossene Berufsausbildung, bei den Gymnasialmüttern ist es nur ein Zehntel. Über einen Abschluss an Fachhochschulen und Universitäten verfügt ein Viertel der Mütter Hamburger Gymnasien, aber nur 1 Prozent der Mütter Hamburger Förderschulen. Die Ausbildungsprofile der Hauptschulen in Hamburg liegen zwischen den Förderschulen und den Gymnasien im Mittelfeld. Berufliche Qualifikation und Status des besuchten Schultyps stehen also in einem kontinuierlichen Zusammenhang.

Bei einem Vergleich der Förderschulen in Hamburg und Niedersachsen ergibt die statistische Prüfung eine tendenziell signifikante Differenz der Ausbildungsprofile; bezüglich der Ausbildungsqualität sind die niedersächsischen Eltern geringfügig gegenüber der Hamburger Förderschulstichprobe im Vorteil.

## Ausbildungsstatus des Vaters

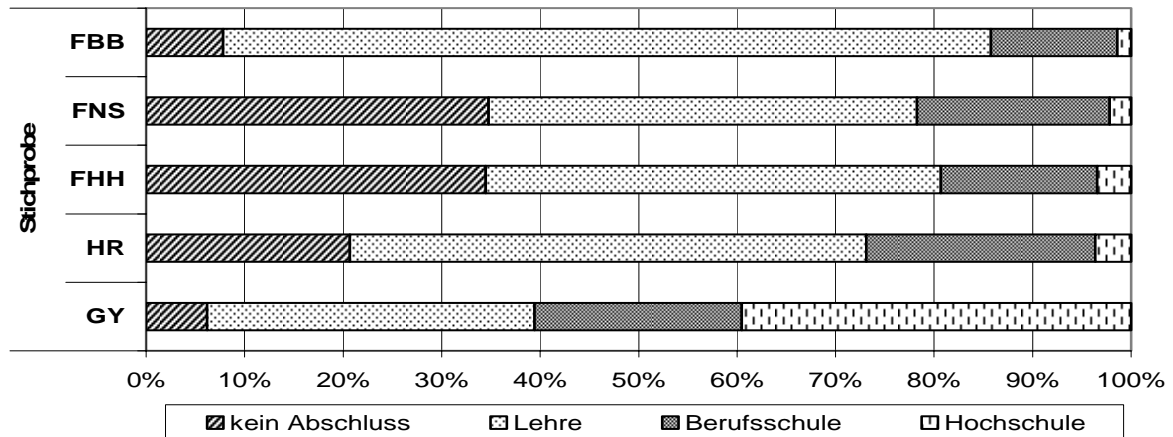


Abbildung 3.25: Ausbildungsstatus des Vaters

AV: Ausbildungsstatus des Vaters

Stichprobe: Hamburger Schulen (GY-HR-FHH) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen in Hamburg und Niedersachsen (FHH-FNS) (Chi-Quadrat = n.s.)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
kein Abschluss	6%	21%	34%	35%	8%
Lehre	33%	52%	46%	43%	78%
Berufsschule	21%	23%	16%	20%	13%
Hochschule	40%	4%	3%	2%	1%

Tabelle 3.43: Ausbildungsstatus des Vaters

Die Befunde zum Ausbildungsstatus des Vaters wirken wie eine Kopie der Ausbildungsprofile der Mütter. Eine eingehende sprachliche Erläuterung erübrigt sich, sie brächte nur Redundanzen zu Tage. Für den Erkenntnisgewinn entscheidend ist die strukturelle Übereinstimmung bei den Ausbildungsprofilen der Eltern; sie bekräftigt den regelhaften, gesetzesförmigen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Ausbildungsniveau und dem Status der besuchten Schulform ihrer Kinder.

Die Ausbildungsprofile der Väter in Hamburg und Niedersachsen – dies ist abschließend zu erwähnen – weisen nur marginale Unterschiede auf. Damit ist aufs Ganze gesehen das Qualifikationsniveau der beruflichen Ausbildung der Förderschuleltern in Hamburg und Niedersachsen durchaus vergleichbar.

### 3.6.3 Erwerbsstatus

#### Erwerbstatus der Mutter

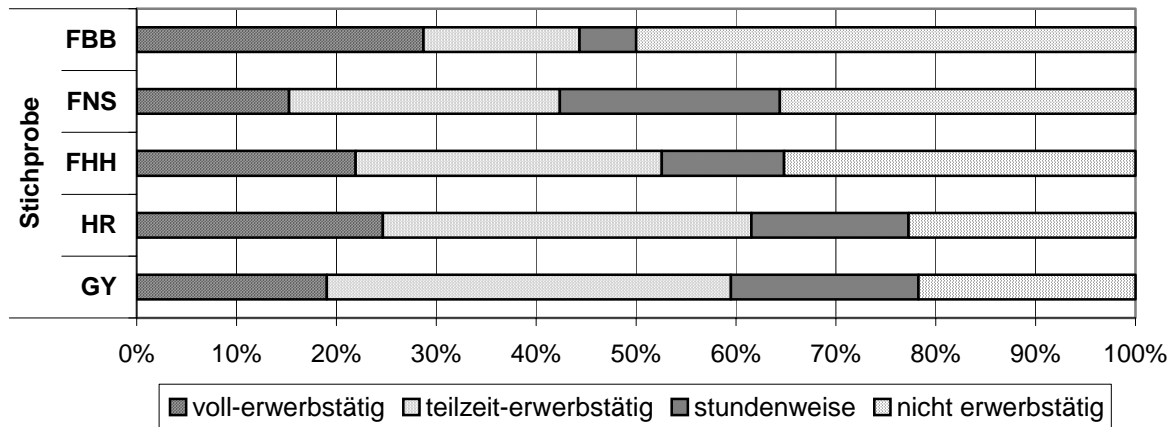


Abbildung 3.26: Erwerbsstatus der Mutter

AV: Erwerbsstatus der Mutter

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
voll-erwerbstätig	19%	25%	22%	15%	29%
teilzeit-erwerbstätig	40%	37%	31%	27%	16%
stundenweise	19%	16%	12%	22%	6%
nicht erwerbstätig	22%	23%	35%	36%	50%

Tabelle 3.44: Erwerbsstatus der Mutter

Der Erwerbsstatus der Mütter ist sowohl in der gesamten Sample zwischen Gymnasium, Hauptschule und den Förderschulen in Hamburg überzufällig unterschiedlich als auch in der Förderschulstichprobe selbst. Verantwortlich für die Differenzen zwischen den Kohorten ist insbesondere der unterschiedliche Anteil der nicht erwerbstätigen Mütter. Der Anteil arbeitsloser Eltern steigt monoton mit der Position des Schultypus in der Schulhierarchie. Die Mütter der Brandenburger Schüler sind in besonderer Weise von Arbeitslosigkeit betroffen. Allerdings ist als ausgleichendes Moment ebenso zu vermerken, dass etwa ein Drittel der Brandenburger Förderschulmütter voll im Beruf steht. Hier kommt die Wertschätzung der Gleichberechtigung von Mann und Frau und die andersartige Rolle, die der Frau ehemals in den neuen Ländern zugestanden wurde, zur Geltung.

## Erwerbsstatus des Vaters

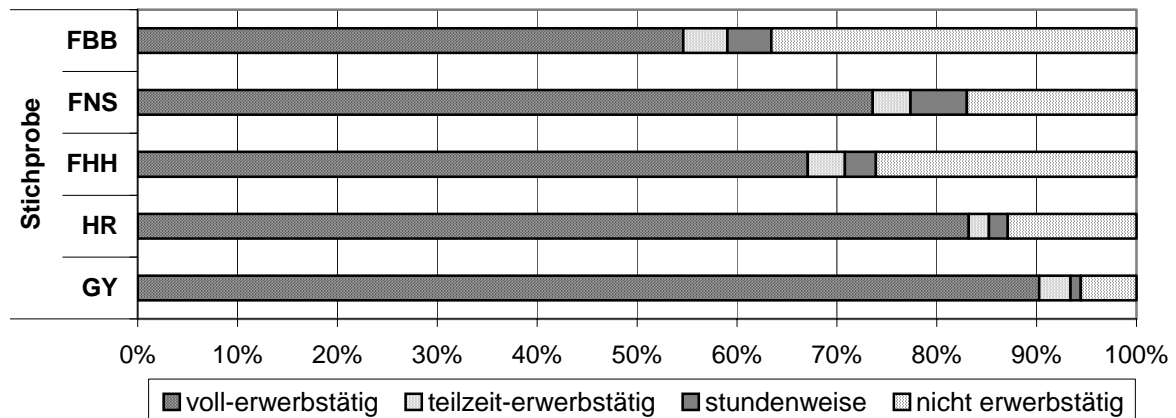


Abbildung 3.27: Erwerbsstatus des Vaters

AV: Erwerbsstatus des Vaters

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = tendenziell signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
voll-erwerbstätig	90%	83%	67%	74%	55%
teilzeit-erwerbstätig	3%	2%	4%	4%	4%
stundenweise	1%	2%	3%	6%	4%
nicht erwerbstätig	6%	13%	26%	17%	37%

Tabelle 3.45: Erwerbsstatus des Vaters

Väter gelten als Ernährer der Familie und sind daher im Regelfall voll berufstätig. Diese traditionelle Rollenzuschreibung bildet sich auch in den Resultaten zum Erwerbsstatus des Vaters ab. Für sie gilt mehrheitlich die volle Erwerbstätigkeit, und hier liegt auch die entscheidende Differenz zum Erwerbsstatus der Mütter. In der bereits angeführten Untersuchung von Siepman (1999, 76) wurde eine Arbeitslosenrate bei den Vätern von 24 Prozent, bei den Müttern von 48 Prozent ermittelt, was einen Anstieg der Arbeitslosigkeit von Vätern bedeuten würden. - Volle Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit kovariieren wie schon bei den Müttern mit der Schulhierarchie. Je geringer der Status eines Schultyps, desto geringer ist auch die Beschäftigungsquote. Die Erwerbsprofile der Förderschulen in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen sind nur tendenziell signifikant. Die Förderschulen in Brandenburg weisen wie schon bei den Müttern auch bei den Vätern den höchsten Anteil an Nichterwerbstätigen auf.

### 3.6.4 Sprachkompetenz

Die Sprachkompetenz der Eltern wurde durch das Item „Wie gut sprechen Sie Deutsch?“ ermittelt. Zur Beantwortung war eine vierstufige Skala mit den Abstufungen „sehr gut“, „gut“, „nicht so gut“ und „fast gar nicht“ vorgegeben. Aufgrund einer geringen Varianz bei den Häufigkeitsverteilungen wurde die Skala dichotomisiert. Die Skalenstufen „sehr gut“ und „gut“ wurden zu „gut“, die Abstufungen „nicht so gut“ und „fast gar nicht“ zu „nicht gut“ zusammengefasst.

Welche Erst- bzw. Muttersprache die Eltern sprechen, wurde ja bereits bei der Beschreibung der Stichproben dargestellt. Zwischen den Förderschulstichproben Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen wurden dabei erhebliche Unterschiede festgestellt. Die Ergebnisse seien in formelhafter Kürze repliziert.

- Erstsprache der Mütter: FHH : FNS : FBB = 62% : 87% : 98%.
- Erstsprache der Väter: FHH : FNS : FBB = 60% : 88% : 97%.



Für die Frage nach der Sprachkompetenz darf man bei den Förderschulen recht ähnliche Befunde erwarten. Da dieses Item gleichermaßen in allen Untersuchungsgruppen erhoben wurde, kann der folgende Ergebnisbericht das Bild nicht nur bekräftigen, sondern zugleich vervollständigen und abrunden.

### Sprachkompetenz der Mutter

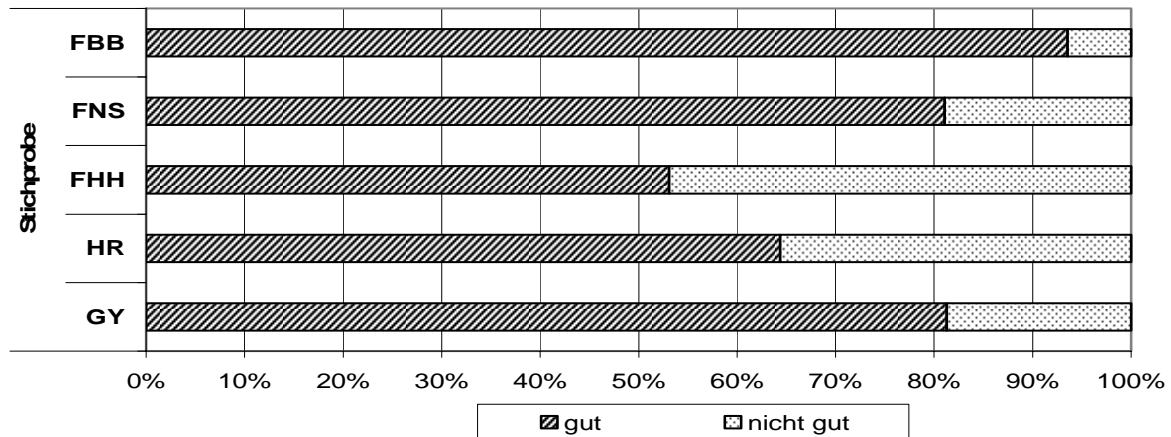


Abbildung 3.28: Sprachkompetenz der Mutter

AV: Sprachkompetenz Mutter

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
gut	81%	64%	53%	81%	94%
nicht gut	19%	36%	47%	19%	6%

Tabelle 3.46: Sprachkompetenz der Mutter

Was die Förderschulstichproben Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen angeht, sind die Resultate zur Sprachlichkeit der Mütter nicht in der numerischen Größenordnung, wohl aber in ihren relativen Verhältnissen recht ähnlich. Eine vergleichende Zusammenstellung beider Variablen kann dies rasch demonstrieren.

- Erstsprache der Mütter  $FHH : FNS : FBB = 62\% : 87\% : 98\%$ .
- Sprachkompetenz der Mütter  $FHH : FNS : FBB = 53\% : 81\% : 94\%$ .

Die gleiche Ergebnisstruktur beider Variablen kann als Beleg für die Güte der Daten angesehen werden. Das inhaltliche Ergebnis ist bereits bekannt. Die Hamburger Förderschulen sind nahezu durch eine babylonische Sprachenvielfalt in den Elternhäusern charakterisiert, die Förderschulen in Brandenburg und Niedersachsen dagegen durch eine vergleichsweise hohe Homogenität der Sprachlichkeit. So jedenfalls sieht es bei den Müttern aus. Und bei den Vätern?

## Sprachkompetenz des Vaters

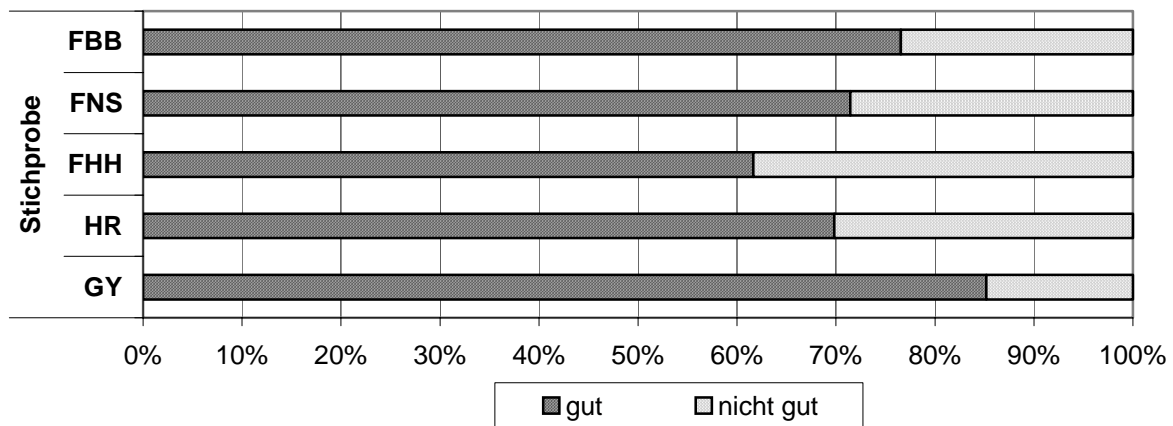


Abbildung 3.29: Sprachkompetenz des Vaters

AV: Sprachkompetenz Vater

Stichprobe: Alle Stichproben (GY-HR-FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

Stichprobe: Förderschulen (FHH-FNS-FBB) (Chi-Quadrat = höchst signifikant)

	Stichprobe				
	GY	HR	FHH	FNS	FBB
gut	85%	70%	62%	71%	77%
nicht gut	15%	30%	38%	29%	23%

Tabelle 3.47: Sprachkompetenz des Vaters

Zunächst seien wieder formelhaft die relativen Verhältnisse in den Förderschulstichproben gegenübergestellt.

- Erstsprache der Väter  $FHH : FNS : FBB = 60\% : 88\% : 97\%$ .
- Sprachkompetenz der Väter  $FHH : FNS : FBB = 62\% : 71\% : 77\%$ .

Bei den Vätern sind die Ergebnisse zu beiden Variablen nicht völlig kongruent. Die Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenz liegt bei den Förderschulvätern aus Niedersachsen und Brandenburg um nennenswerte Prozentmarken unterhalb der Angaben zur erlernten Primärsprache. Gründe, die diese Abweichung verständlich machen könnten, sind nicht bekannt. Wesentlicher ist indes der zentrale Befund einer stark unterschiedlichen Ausprägung der sprachlichen und wohl auch kulturellen Vielfalt in den Förderschulstichproben, wobei Hamburg sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern durch eine extreme Multikulturalität gekennzeichnet ist, hingegen die Elternhäuser in Brandenburg und Niedersachsen bei den Variablen Primärsprache und Sprachkompetenz eine relativ große Homogenität aufweisen.

## 4. Zusammenfassung

Für die Zusammenfassung soll wieder Bezug genommen werden auf das Untersuchungsdesign, das in Kapitel 2.2 dargestellt worden. Dieser Orientierungsgrundlage entsprechend werden resümierend folgende Fragen behandelt:

1. Kriteriumsvariable Rechtschreiben: Welche Prädiktorvariablen haben einen bedeutsamen Einfluss auf die Güte der Rechtschreibleistungen?
2. Mesoebene Regionen: Welche Unterschiede bestehen zwischen berlinnahen und berlinfernen Regionen?
3. Raumdimension Schülerquote: Welche Unterschiede bestehen zwischen Landesregionen mit hoher, mittlerer und niedriger Förderschülerquote?
4. System Schüler: Wie ist der negative Zusammenhang zwischen Sonderschulbesuchsjahren sowie Intelligenz und Rechtschreiben zu erklären?
5. Makroebene Bundesländer: Wie kann sich die Förderschule Brandenburg im Vergleich mit den Bundesländern und Hamburg positionieren? Was ist „brandenburgspezifisch“?

Die vertikale Schichtungsebene, also der Vergleich der Schultypen Gymnasium, Hauptschule und Förderschule, wird in dieser Zusammenfassung nicht mehr thematisiert. Hierzu hat die vorliegende Studie ja keine neuen Erkenntnisse erbracht, sondern es wurden lediglich die Ergebnisse der Hamburger LAUF-Studie, die ja bereits publiziert sind (Wocken 2002), als Hintergrundfolie für den hierarchischen Vergleich genutzt.

### 4.1. Kriteriumsvariable Rechtschreiben

Systeme	Unabhängige Variable	ANOVA	Eta-Werte
Sozialstatus	Schulstatus Mutter	ns	
	Schulstatus Vater	ns	
	Ausbildungsstatus Mutter	ns	
	Ausbildungsstatus Vater	ns	
	Erwerbsstatus Mutter	ns	
	Erwerbsstatus Vater	ns	
	Sprachkompetenz Mutter	ns	
	Sprachkompetenz Vater	ns	
Familienstatus	Anzahl der Eltern	s*	0.13
	Anzahl der Kinder	ns	
Kultureller Status	Erstsprache	ns	
	Verkehrssprache	ns	
	Mehrsprachigkeit	ns	
	Fernsehdauer	ns	
	Bücherbestand	sss*	0.19
	Bücherausleihe	ns	
Individuallage	Geschlecht	sss*	0.17
	Persönlicher Besitz	ns	
	Sonderschuljahre	sss*	0.39
Sozialraum	Regionale Lage	ns	0.03
	Schülerquote	ss*	0.15
	Schultypen GY-HR-FS	sss	0.57

**Tabelle 4.1: Einfluss von unabhängigen Variablen auf die Kriteriumsvariable Rechtsschreiben**

Welche Bedingung oder welches Merkmal kann für sich in Anspruch nehmen, einen nachweislich bedeutsamen Einfluss auf die Rechtschreibleistungen auszuüben?

Alle Variablen des Bedingungsgefüges wurden jeweils einzeln als unabhängige Variablen mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen auf ihre Effizienz bezüglich der abhängigen Variablen Rechtschreiben überprüft. Falls das Prüfergebnis signifikant ist, informiert der statistische Parameter Eta über die Effektstärke.

Die in der Tabelle zusammengefassten Ergebnisse sollen knapp kommentiert werden:

- Der bedeutsame Einfluss des Geschlechts (Mädchen sind besser als Jungen) und der Förderschülerquote (Je höher die Schülerquote, desto besser das Rechtschreiben) sind bereits aus dem Ergebnisteil bekannt.
- Nicht unerwartet ist der signifikante Einfluss des Bücherbestandes. Die Schulleistungen wachsen mit der Anzahl der Bücher im Elternhaus! Hinsichtlich der Effektstärke liegen Geschlecht und Bücherbestand gleichauf.
- Ein pikanter Befund ist die Anzahl der Eltern. Jene Schüler, die „keine“ Eltern haben und in öffentlicher Erziehung leben, sind die leistungsstärksten! Sollte möglicherweise die nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung in den Heimen für die Leistungssteigerung der Schüler verantwortlich sein?
- Von beeindruckender Durchschlagskraft ist die Anzahl der Sonderschuljahre mit einer Effektstärke von  $\eta = 0.39$ ! Wie ebenfalls bereits dargetan, ist jedoch der Bedingungs-zusammenhang gegenläufig zur gängigen Erwartung, dass eine rechtzeitige Einweisung in die Förderschule förderlich sei und Korrektivwirkungen habe. Die an Förderschul-jahren ältesten Schüler sind die schlechtesten!
- Die Effektstärke der Förderschuljahre wird nur noch übertroffen durch den vertikalen Vergleich der Hamburger Stichprobe LAUF mit den Schultypen Gymnasium, Hauptschule und Förderschule; die Effektstärke des Faktors Schultyp beträgt  $\eta = 0.57$ .

Ein Interpretationsversuch soll noch einen Augenblick zurückgestellt und erst zusammen mit dem Resümee zur Bedeutung des Schülerquote unternommen werden. Der explizite Hinweis, dass die berlinnahen und berlinfernen Regionen sich bei einfachen Abhängigkeitsprüfungen nicht signifikant unterscheiden, leitet schon über zum nächsten Abschnitt.

## 4.2 Prädiktorvariable Regionale Lage

Das gesamte Variablen-Netzwerk, das in Kapitel 2.2 abgebildet, wurde vollständig daraufhin überprüft, bei welchen einzelnen Variablen jeweils statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen berlinnahen und berlinfernen Regionen bestehen. Die Tabelle gibt eine zusammenfassende Übersicht. Das Ergebnis ist ungemein ernüchternd. Es gibt nur zwei Variablen, bei denen eine signifikante Differenz ermittelt werden konnte.

- Erwerbsstatus des Vaters: In berlinfernen Regionen ist die Arbeitslosigkeit der Väter, in berlinnahen Regionen der Anteil voll erwerbstätiger Väter höher. Dieses Ergebnis spiegelt wohl eine Eigentümlichkeit des brandenburgischen Arbeitsmarktes wieder; es ist jedoch kaum förderschulspezifisch, sondern dürfte auch für andere Schultypen gelten.
- Schülerquote: Die Sonderschülerquote ist in berlinnahen Raum geringer als im berlinfernen. In Kapitel 3.2 ist dieses Resultat bereits eingehend analysiert worden.

Bei allen anderen Variablen spielt die regionale Lage keine bedeutsame Rolle. Welches Merkmal von Eltern oder Schülern man auch nimmt, der Nähe zu Berlin kommt keine unterscheidende, differentialdiagnostische Valenz zu. Berlinnähe ist diagnostisch unergiebig und irrelevant. Wie kann man sich das erklären? Welchen Reim kann man sich darauf machen?

Systeme	Variable	Region	Signifikanz
Sozialstatus	Schulstatus Mutter	nah = fern	
	Schulstatus Vater	nah = fern	
	Ausbildungsstatus Mutter	nah = fern	
	Ausbildungsstatus Vater	nah = fern	
	Erwerbsstatus Mutter	nah = fern	
	Erwerbsstatus Vater	nah $\neq$ fern	ss
	Sprachkompetenz Mutter	nah = fern	
	Sprachkompetenz Vater	nah = fern	
Familienstatus	Anzahl der Eltern	nah = fern	
	Anzahl der Kinder	nah = fern	
Kultureller Status	Erstsprache	nah = fern	
	Verkehrssprache	nah = fern	
	Mehrsprachigkeit	nah = fern	
	Fernsehdauer	nah = fern	
	Bücherbestand	nah = fern	
	Bücherausleihe	nah = fern	
Individuallage	Geschlecht	nah = fern	
	Persönlicher Besitz	nah = fern	
	Sonderschuljahre	nah = fern	
Leistungsstatus	Rechtschreiben	nah = fern	
	Intelligenz	nah = fern	
Sozialraum	Schülerquote	nah < fern	sss

**Tabelle 4.2: Einfluss der Regionalen Lage (UV) auf verschiedene Kriteriumsvariablen**

Eine erste Interpretation könnte unverdrossen an der differentialdiagnostischen Potenz der Variablen Regionale Lage festgehalten und mutmaßen, die Einflüsse dieser Bedingung hätten sich zwar nicht in diesem Variablenset gezeigt, sie würden aber gewiss an ganz anderen Bereichen sichtbar. Diese Interpretation bezweifelt die Relevanz der ausgewählten Untersuchungsvariablen und unterstellt, dass wesentliche Kriteriumsvariablen gar nicht untersucht worden sind. Beispielhaft könnte auf andere Leistungsbereiche wie Mathematik oder andere Kompetenzbereiche wie Sozialverhalten verwiesen werden.

Eine nächste denkbare Interpretation würde eine mangelnde Sensibilität der Untersuchungsinstrumente annehmen. Aus der Testpsychologie ist der Begriff „Deckeneffekt“ bekannt. Die These behauptet das Gegenteil, nämlich „Bodeneffekte“ des diagnostischen Instrumentariums. Die Differenzierungskraft der Untersuchungsverfahren im unteren Wertebereich sei zu gering, deshalb seien auch keine Unterschiede zu Tage getreten.

Eine dritte Erklärung sieht den Grund für die fehlende Unterscheidungskraft des Faktors Region in der geringen Varianz der Kriteriumsvariablen bzw. der Stichprobe als solcher. Wenn beispielsweise eine sehr geringer Ausländeranteil in Brandenburg die Regel ist, dann ist die geringe Variabilität in der kulturellen und sprachlichen Vielfalt auch kaum noch weiter aufklärungsfähig; die Stichprobe ist so homogen, dass eh wenig Unterschiede da sind. Für den verbleibenden Rest an Varianz müssen und können keine ursächlichen Bedingungen mehr gefunden werden, der Erklärungsrest ist schlicht zufallsbedingt.

Keine der denkmöglichen Interpretationen kann verifiziert oder falsifiziert werden. Es bleibt die Möglichkeit für Plausibilitätsüberlegungen und eine diskursive Argumentation. Der Verfasser schreibt der dritten Hypothese die größte Wahrscheinlichkeit zu. Wenn keine besseren Kriteriumsvariablen (1. Hypothese) oder bessere Untersuchungsinstrumente (2. Hypothese) benannt werden können, müssen wir uns wohl mit dem Gedanken anfreunden, dass die gewählte Prädiktorvariable „Region“ nicht hält, was von ihr erwartet worden ist. Der Bedingungsfaktor „Region“ erklärt nichts und ist deshalb auch untauglich. Die Förderschulverhältnisse im Lande sind viel ähnlicher als gemeinhin angenommen. Wann immer Unterschiede zwischen Förder-

schulen vorfindbar sind, mag das vielerlei Gründe haben. Der vielfach beobachtbare Konsens, alles der Berlinnähe in die Schuhe zu schieben, mag sich leicht herstellen lassen, ist aber empirisch nicht belegbar, sondern eine alltagstheoretisches Phantom. Diese Untersuchungen können dem Prädiktor „Region“ keine Erklärungskraft bescheinigen. Das Lage-Rätsel konnte nicht gelöst werden; möglicherweise ist es aber gar kein Rätsel, sondern eine erfundene Mär. Aus der ergebnislosen Suche lässt sich allemal der gute Rat ablesen, mit Erklärungen durch die Bedingung „Berlinnähe“ bis auf weiteres sorgsamer und zurückhaltender zu umzugehen.

### 4.3. Prädiktorvariable Förderschülerquote

Legende: h = hoch; m = mittel; n = niedrig

Systeme	Variable	Schülerquote	Sign.
Sozialstatus	Schulstatus Mutter	h = m = n	
	Schulstatus Vater	h = m = n	
	Ausbildungsstatus Mutter	h = m = n	
	Ausbildungsstatus Vater	h = m = n	
	Erwerbsstatus Mutter	h = m = n	
	Erwerbsstatus Vater	h = m = n	
	Sprachkompetenz Mutter	h = m = n	
	Sprachkompetenz Vater	h = m = n	
Familienstatus	Anzahl der Eltern	h > m > n	ss
	Anzahl der Kinder	h = m = n	
Kultureller Status	Erstsprache	h = m = n	
	Verkehrssprache	h = m = n	
	Mehrsprachigkeit	h = m = n	
	Fernsehdauer	h = m = n	
	Bücherbestand	h > m > n	ss
	Bücherausleihe	h = m = n	
Individuallage	Geschlecht	h = m = n	
	Persönlicher Besitz	h = m = n	
	Sonderschuljahre	h : m : n = 4,1 : 3,4 : 3,1	ss
Leistungsstatus	Rechtschreiben	h : m : n = 230 : 223 : 213	ss
	Intelligenz	h = m = n	
Sozialraum	Regionen	h = m = n	

**Tabelle 4.3: Einfluss der Förderschülerquote (UV) auf verschiedene Kriteriumsvariablen**

Im gesamten Variablenset werden nur wenige Wertunterschiede gefunden, die auf den Faktor Schülerquote zurückgehen:

- Regionen mit einer niedrigen Schülerquote haben einen höheren Anteil an Alleinerziehern, in Regionen mit mittlerer und hoher Selektionsrat ist der Anteil von Schülern „ohne“ Eltern größer.
- Je niedriger die Förderschülerquote, desto niedriger auch der häusliche Bücherbestand.
- Die Förderschülerquote ist – wie bereits bekannt – in berlinfernen Regionen höher als in berlinnahen.
- Je höher der relative Anteil an Förderschülern (Quote), desto besser auch die Rechtschreibergebnisse.
- Schließlich: Die Anzahl der Sonderschulbesuchsjahre steigt monoton mit der Schülerquote. Mit anderen Worten: Hochselektive Regionen selektieren auch früher, die Förderschüler werden dort früher in Sonderschulen aufgenommen und haben deshalb eine längere Schulzeit in den Sonderschulen verbracht. Es macht einen Unterschied, wie lange ein Schüler bereits die Förderschule besucht. Schüler mit einer längeren „Betriebszugehörigkeit“ sind dabei durchweg den erst in den letzten 3 Jahren Einschulungen unterlegen.

Auch wenn dem Faktor Schülerquote, wie bereits im Ergebnisteil erwähnt, eine größere Bedeutung zu kommt als den Bedingung Berlinnähe, so bleibt dennoch sein Beitrag zur Aufklärung der Förderschulverhältnisse in Brandenburg enttäuschend gering und weit hinter den vermuteten Erwartungen zurück. Die beiden Faktoren „Förderschülerquote“ und „Regionale Nähe zu Berlin“ wurden ja eigens in das Design der Brandenburger Untersuchung aufgenommen, weil bei beiden Bedingungen nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulen angenommen wurden und beiden Faktoren eine hohe Aufklärungskraft zugetraut wurde. Diese Erwartungen sind eigentlich rundherum enttäuscht worden. Zur Erklärung der mäßigen Zusammenhänge zwischen Prävalenzquote und dem Variablenset wären zunächst noch einmal die gleichen Interpretationen anzuführen, die soeben die Irrelevanz des Prädiktors Regionale Lage verständlich machen sollten.

Die Spurensuche nach dem differentiellen Einfluss des Faktors Schülerquote ist damit fündig geworden. Wir wissen nun, dass Schulen mit höheren Förderschüleranteilen die niedrigfrequenten Schulen übertreffen. Wer anteilig mehr Förderschüler hat, ist besser. Eine höhere Rekrutierungsquote steigert zwar die Leistungsbreite und -höhe von Förderschulen, ist aber nicht geeignet, den negativen Einfluss einer frühzeitigen Sonderschulüberweisung zu kompensieren oder zu neutralisieren. Der leistungsbefördernde Effekt einer höheren Schülerquote setzt sich nicht isoliert, mit monokausaler Mächtigkeit durch, sondern kommt erst dann zum Tragen, wenn es mit anderen Einflussbedingungen kombiniert auftritt, nämlich erstens mit größerer Berlinnähe und zweitens mit möglichst später Einschulung. Wollte man auf dem Papier den Erfolgsschüler konstruieren, so besäße dieser folgende Eigenschaften: Weiblich, späte Sonderschuleinweisung, komfortabler Bücherbestand, wohnhaft in einer Region mit einer hohen Förderschülerrekrutierung.

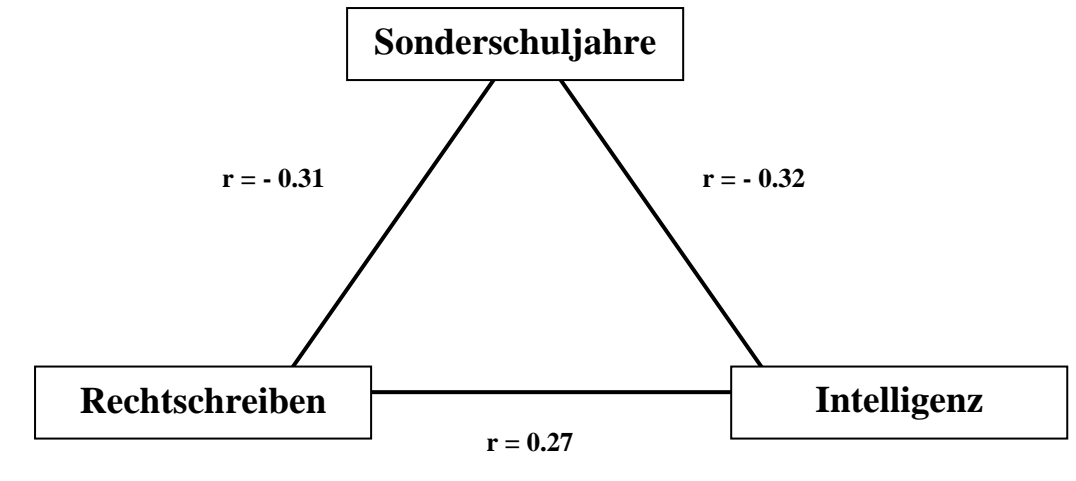
Die aufwendige Interpretation muss mit einer sehr nachhaltigen Warnung abgeschlossen werden. Die Bedingungszusammenhänge sind zwar statistisch signifikant, jedoch ist die Stärke des Einflusses relativ schwach. Das hat praktische Konsequenzen. Die Variablen Förderschülerquote und Zeitpunkt der Förderschulüberweisung sind ja schulpolitisch manipulierbare Größen. Weil die Einflussstärke der Faktoren Quote und Überweisungszeitpunkt aber schwach ist, darf man sich von einer Manipulation dieser Steuergrößen keine durchschlagenden Effekte erwarten. Man kann ebenso mit geringeren Förderschülerraten und späteren Einschulungen arbeiten, ohne einen bedeutsamen Einbruch bei den Schülerleistungen befürchten zu müssen. Denn der leistungsmaximierende Effekt höherer Prävalenzraten wird durch den leistungsminimierenden Effekt einer frühzeitigen Sonderschuleinweisung konterkariert und aufgehoben.

#### **4.4 Prädiktorvariable Sonderschulbesuchsjahre**

Für die größte Überraschung der vorliegenden Untersuchung hat die Variable Sonderschulbesuchsjahre gesorgt, und zwar sowohl hinsichtlich der Effektstärke als auch hinsichtlich der Effektrichtung. Die Aufnahme dieser Variable in das Untersuchungsset war an die optimistische Erwartung geknüpft, dass die Förderschule einen förderlichen Einfluss ausübt und folglich alle Schüler, die schon frühzeitig in die Förderschule aufgenommen worden sind und eine mehrjährige Förderschulzeit genießen konnten, jenen Schülern mit weniger Förderschuljahren in ihren schulischen Leistungen überlegen sind. Diese Erwartung ist durchaus nachvollziehbar; sie geht wohlmeinend von einer segensreichen Wirkung einer speziellen Förderung in kleineren Lerngruppen und durch qualifizierte Sonderpädagogen aus.

Es sollte allerdings alles ganz anders kommen. Der einschlägige Untersuchungsbefund bestätigt zwar durchaus die Erwartung einer bedeutsamen Effektivität der Förderschule, jedoch diametral entgegengesetzt zur angenommenen und erhofften positiven Lernentwicklung. Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind sowohl seine Rechtschreibleistungen als auch seine Intelligenztestwerte.

Die Ergebnisse wurden bereits in Kapitel 3.3.4 de-tailliert dargestellt. Die Befundlage soll hier noch einmal mit einem anderen Zugang, nämlich auf korrelationsstatistischem Wege dargestellt werden (s. Abb. 4.2).



**Abb. 4.1: Korrelationen zwischen Rechtschreiben, Intelligenz und Sonderschulbesuchsjahren**

Korreliert man die Prädiktorvariable Sonderschuljahre mit den Kriteriumsvariablen Rechtschreiben und Intelligenz, so ergibt sich das in Abbildung 4.1 dargestellte Korrelationsdreieck. In pädagogischen-psychologischen Untersuchungen weisen in der Regel die Variablen Intelligenz und Schulleistung den höchsten Zusammenhang auf, der Korrelationskoeffizient liegt in etwa bei  $r = 0.50$ . In der Brandenburger Förderschulstichprobe korrelieren aber die Testwerte für den HSP (Rechtschreiben) und den CFT20 (Intelligenz) nur mit  $r = 0.27$ ! Diese recht mäßige Korrelation wird nun übertroffen von den Koeffizienten für die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Sonderschuljahren auf der einen Seite und den Kriterien Rechtschreiben und Intelligenz. Das Ergebnis ist ebenso eindeutig wie erwartungswidrig, es will ernst genommen und überzeugend erklärt werden.

Eine nahe liegende Erklärung wurde bereits in Kapitel 3.3.4 bei der Präsentation der Ergebnisse gegeben. Man kann wohl mit Fug und Recht annehmen, dass intelligenzschwächere Schüler in der Grundschule auch früher leistungsauffällig werden. Wenn ein schwerwiegendes Leistungsversagen bereits eingetreten ist oder in Kürze wahrscheinlich wird, werden Schüler mit Lernbehinderungen baldmöglichst zu einer Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet. Von frühen Überweisungen zur Förderschule sind wohl zuerst in erster Linie die schwächsten Schülern, die Schüler mit gravierenden Lernbehinderungen betroffen.

Diese Erklärung kann durchaus ein gerüttelt Maß an Plausibilität beanspruchen. Ungeachtet des zugestandenen Geltungsanspruchs ist die gegebene Erklärung dennoch nicht restlos befriedigend. Zu erklären ist nämlich nicht, warum die schwächeren Schüler frühzeitig gemeldet wurden und eine längere Förderschulzeit hinter sich haben, sondern zu erklären ist auch, warum die schwächeren Schüler auch über die Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver, spezieller Förderung. Der Ernst der Verhältnisse nötigt dazu, auch unfreundlichen, unbequemen Überlegungen näher zu treten und das scheinbar Unmögliche zu denken.

Die sehr stabile Position der schwachen Schüler, ihr Verharren auf dem unteren Leistungsniveau kann nicht allein ihnen selbst angelastet und mit ihrer niedrigen Intelligenz erklärt werden. Wir müssen uns mit dem Gedanken anfreunden, dass auch die Förderschule daran mitbeteiligt ist.



Der bedeutsame negative Zusammenhang zwischen den kognitiven Merkmalen Rechtschreiben und Intelligenz sowie der Anzahl der Förderschuljahre ist auch als Indiz einer unzureichenden und unbefriedigenden Effizienz der Förderschule selbst zu werten. Das sei in aller Kürze begründet.

PISA und die LAUF-Untersuchungen haben eindrücklich zeigen können, in welchem Maße der Schulerfolg von Kindern von der sozialen Schicht abhängen. Niemand wird ernsthaft bestreiten können und wollen, dass das Elternhaus einen förderlichen oder hemmenden Einfluss auf die Lern- und Leistungsentwicklung hat. Das kurios anmutende Ergebnis, dass die Anzahl der Bücher im Elternhaus ein sehr guter Prädiktor für den Schulerfolg ist, sei nochmals in Erinnerung gebracht. Das Milieu erzieht! Die Schule ist aber auch ein Milieu! Was für das Elternhaus gilt, muss mit gleichem Geltungsanspruch auch für die Schule reklamiert werden. Die Fragestellung, ob „Schulleistungen Leistungen der Schule oder der Schüler“ (Weinert 2001) sind, kann aus heutiger Sicht eben nicht mit einem Oder, sondern nur mit einem Und beantwortet werden, und zwar selbstverständlich sowohl bei guten wie bei schlechten Resultaten.

Die Schule ist neben der Familie das wichtigste Entwicklungsmilieu von Heranwachsenden. Rutter u. a. (1980) haben ausgerechnet, dass Schüler etwa 15.000 Stunden ihres Lebens in der Schule verbringen – eine immense Zeit, die gewiss Spuren hinterlässt. In einem prominenten entwicklungspsychologischen Lehrbuch bezieht der Autor hinsichtlich der Gewichtung der beiden Einflussmilieus deutlich Position: „Es besteht kein Zweifel, dass für die mittlere Kindheit die Schule die entscheidende Wirkung auf die Entwicklung des Kindes nimmt, unbeschadet der Tatsache, dass auch die Familie weiterhin das Fundament für eine günstige Entwicklung darstellt“ (Oerter 2002, 234).

Die pädagogisch-psychologische Forschung hat in jüngster Zeit den nachhaltigen Einfluss der Schule auf die Intelligenzentwicklung von Kindern nachweisen können. Schule vermittelt nicht nur Wissen und Fertigkeiten, Schule beeinflusst auch unmittelbar die Intelligenz selbst. Schule macht intelligent! Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen der Dauer des Schulbesuchs und der Intelligenzentwicklung thematisierten, haben einen intelligenzsteigernden Effekt der Schule verifizieren können. So sind Schüler, die die Schule ein Schuljahr länger besucht haben, intelligenter als ihre gleichaltrigen Mitschüler. Beispielsweise haben Elfjährige, die jetzt in der sechsten Klasse sind, einen höheren IQ als Elfjährige in der fünften Klasse – ein deutlicher Beleg für die Schule als ein intelligenzförderliches Milieu.

Außer den empirischen Belegen für die Abhängigkeit der Intelligenzhöhe von der Anzahl der Schulbesuchsjahre gibt es auch Studien, die auf eine unterschiedliche Anregungsqualität von schulischen Milieus hinweisen. Ein Beispiel mag genügen. Köller und Karim (2001) untersuchten die Intelligenzentwicklung vom Beginn des 7. Schuljahres bis zum Ende des 10. Schuljahres in Gymnasien und in Realschulen aus den neuen Bundesländern. Bei Kontrolle der Ausgangsintelligenz und der familiären Herkunft erwies sich die Intelligenzentwicklung am Gymnasium als deutlich günstiger. „Gymnasiasten, die in Klasse 7 die gleiche Ausgangsintelligenz und soziale Herkunft hatten wie ihre Kameraden von der Realschule, wiesen am Ende der 10. Jahrgangsstufe eine mittlere Intelligenz auf, die 11 IQ-Punkte höher war als auf der Realschule“ (Köller/Baumert 2002, 778).

Diese Befunde kann man auch als eine Renaissance der optimistischen Begabungstheorie lesen, die maßgeblich in dem Gutachtenband „Begabung und Lernen“ von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates grundgelegt und propagiert worden ist. Begabung – so lautete die programmatische Botschaft – ist nicht nur Voraussetzung für das Lernen, sondern auch dessen Ergebnis (Roth 1969, 22). Lernfähigkeit und Intelligenz sind nicht allein Lernvoraussetzungen, sondern auch Lernergebnisse von Unterricht. Schule schafft selbst eine Wirklichkeit, Intelligenz ist lernbar und vermittelbar!

Und wie steht es nun um die Förderschule? Macht Förderschule intelligent? Hat der Besuch der Förderschule eine intelligenz- und leistungsoptimierende Wirkung? Die vorliegenden Untersuchungsbefunde stellen der Förderschule kein gutes Zeugnis aus, sie lassen berechtigte Zweifel aufkommen, ob der Förderschule eine entwicklungsoptimierende Wirkung zugesprochen werden kann. Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten und erst Jahre später zur Förderschule wechseln. Diese Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule. Bestenfalls kann angenommen werden, dass die Langzeit-Förderschüler auf ihrem kognitiven Niveau stehen geblieben sind und die Förderschule nichts mehr ausrichten konnte. Schlimmstenfalls muss befürchtet werden, dass die Förderschule zu dieser Niveaustabilisierung anteilig beigetragen oder sogar eine weitere Niveauabsenkung bewirkt hat.

Die Förderschule passt sich in ihrem pädagogischen Konzept dem Leistungsvermögen der Schüler an. Dies geschieht vor allem durch eine Senkung den Anforderungen sowie durch eine Intensivierung der Hilfen. Weniger fordern und mehr behüten kann weniger fördern bedeuten. Die traditionelle Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik wird von Begemann (1970), Klein (1971), Kobi (1975), Kutzer (1973), Nestle (1976) und Werning/ Lütje-Klose (2003) als „reduktive“ Didaktik kritisiert.

Nach Kobi (1975) verstehen Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik das lernbehinderte Kind nach einem Schichtmodell als ein Individuum, dessen „obere“ Persönlichkeitsschichten gestört sind und das deshalb nur über die „tieferen“ Schichten ansprechbar ist. Eine hilfsschulgemäße Unterrichtung muss sich daher auf die vergleichsweise weniger beeinträchtigten, intakten Persönlichkeitsbereiche ausrichten. „Dem Minus-Kind ist logischerweise ein Minus-Unterricht angemessen“ (1975, 149). Das Reduktionsprinzip der Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik äußert sich in folgenden Prinzipien:

1. Reduktion auf das Nahe liegende
2. Reduktion des Bildungsangebots
3. Reduktion auf Sinnhaftigkeit und Augenfälligkeit
4. Reduktion auf Handhabungen
5. Reduktion auf Wille und Gemüt
6. Reduktion auf Geleit und Führung.

Nestle (1976) charakterisiert die „Defizit-Didaktik“ mit folgenden Worten:

- „Lernbehinderten beschränkt man den Lehrplan auf das Lebensnotwendige anstatt zu erforschen, wie man auch Lernbehinderten neue Erfahrungen ermöglicht,
- Begriffsbildung beschränkt sich überwiegend auf Eigennamen und Individualbegriffe, anstatt bessere Formen zur Bildung von Allgemeinbegriffen zu entwickeln,
- Anschauung wird weitgehend reduziert auf sinnliche Wahrnehmung, anstatt die logischen und die didaktisch relevanten Zusammenhänge zwischen Konkretion und Abstraktion zu erforschen,

- Sinneinheiten werden zerlegt in kleinste Sinnschritte, anstatt zu erforschen, wie man zusammen mit den Schülern für sie sinnvolle Sinneinheiten entwickeln kann,
- die Schulfächer werden reduziert bzw. später eingeführt als in anderen Schulen, anstatt bessere Artikulationsformen der Lehrpläne zu erforschen und zu entwickeln“ (Nestle 1976, 168).

Und Werning (1996, 462) fasst schließlich die reduktionistische Didaktik mit prägnanten Stichworten zusammen: „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“.

Der didaktische Reduktionismus der Förderschule geht sodann mit einer weiteren ungünstigen Bedingung einher, nämlich mit der Konstruktion einer niveauhomogenen Lerngruppe. So heterogen Förderschulklassen auch sein mögen, es fehlt ihnen die anregende Fruchtbarkeit des „Bildungsgefälles“ (Mieskes). In den Lerngruppen befinden sich alle Schüler mehr oder minder auf einem niedrigen Sockelniveau, da gibt es wenige, die schon in der Zone der nächsten Entwicklung sind, die nachahmenswerte Modelle wären oder die als „Zugpferde“ den unterrichtlichen Alltag mit Schwung beleben könnten. Ein anregungsintensives Entwicklungsmilieu ist durch eine spannungsvolle, lebendige Vielfalt gekennzeichnet, und zwar sowohl in kognitiver wie in sozialer Hinsicht. In der Förderschule ist diese Vielfalt auf ein einfaches Level zusammengeschmolzen, und zwar zugleich auf ein niedriges Level wie auf eine eingeschränkte Variabilität. Entstanden ist ein niveaureduziertes, monotones Milieu, das die Entwicklung nicht mehr bestmöglich stimuliert, sondern eher Stagnation oder Retardation zur Folge hat.

Die Kritiker der reduktiven Didaktik haben ihre Position lediglich argumentativ vorgetragen. Empirische Nachweise, die die unterstellten negativen Effekte der reduktiven Didaktik auf die Leistungsentwicklung von Förderschülern demonstrativ und überzeugend belegen, wurden nicht erbracht. In dieser Hinsicht markiert die vorliegende Untersuchung einen ersten Anfang.

Zusammengefasst ist der Förderschule ein dreifacher Reduktionismus eigen:

1. Didaktischer Reduktionismus  
(Reduktion des Curriculums nach quantitativem Umfang und qualitativer Komplexität)
2. Methodischer Reduktionismus  
(Reduktion der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse auf gesteuerte und strukturierte Lernsituationen sowie auf weniger komplexe kognitive Operationen)
3. Sozialer Reduktionismus  
(Reduktion des heterogenen Bildungsgefälles auf eine relativ leistungshomogene und niveaureduzierte Lerngruppe)

Der didaktische, methodische und soziale Reduktionismus ist damit als Kausalfaktor einer unzulänglichen, unbefriedigenden Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Förderschülern namhaft zu machen. Für den ermittelten Zusammenhang zwischen Intelligenz, Rechtschreiben und Sonderschulbesuchsjahren wird damit folgender Erklärungsmodus angeboten: Ein früher Eintritt in die Förderschule erfolgt gewiss auch wegen einer niedrigen Intelligenz, zugleich wirkt sich eine frühe Einschulung aber nachteilig auf die weitere Lern- und Intelligenzentwicklung aus. Die Förderschule ist ein anregungsreduziertes Entwicklungsmilieu, die didaktische Akkomodation steht im Vordergrund, die aktive Assimilation des Individuums wird im Schonraum zu wenig herausgefordert. Die bildende, förderliche Wirkung der Förderschule steht damit in Frage und wieder einmal erneut zur Diskussion (Hildeschmidt/Sander 1996)

Die gegebene Erklärung für den negativen Zusammenhang zwischen den kognitiven Variablen Rechtschreiben und Intelligenz auf der einen Seite und der Anzahl der Förderschulbesuchsjahre ist hypothetisch; die Erklärung ist durch Bezugnahme (1.) auf entwicklungspsychologische

Befunde zur Intelligenzentwicklung, (2.) auf den Stand der Schulforschung zur Wirksamkeit der Förderschule sowie (3.) auf kritische Theorien der Lernbehindertendidaktik argumentativ gut begründet, sie ist indes nicht stringent empirisch erwiesen. Bezüglich der Validität des Erklärungszusammenhangs ist insbesondere auf folgende methodenkritische Einschränkungen hinzuweisen:

1. Die leistungsförderliche oder –hinderliche Wirkung der Förderschule kann mit wissenschaftlicher Beweiskraft nur durch ein experimentelles Design nachgewiesen werden. Erstens kann allein eine Längsschnittuntersuchung in gültiger Weise demonstrieren, welche Entwicklung die Förderschüler von der Aufnahme in die Förderschule bis zum Untersuchungszeitpunkt gemacht haben. Zweitens wäre durch eine Kontrollgruppenanordnung zu überprüfen, ob bei vergleichbaren Schülern, die in anderen schulischen Organisationsformen gefördert werden, auch andere Entwicklungsverläufe als bei den Schülern der Förderschule zu beobachten sind.
2. Die Befunde über die Effekte der Förderschule betreffen nur den kognitiven Bereich (Rechtschreiben und Intelligenz). Bezüglich der emotionalen und sozialen Förderung lässt sich dem einschlägigen Forschungsstand entnehmen, dass der „Schonraum“ Förderschule hier durchaus positive Einflüsse für sich beanspruchen kann (Haerberlin u.a. 1999 ; Sander/Hildes Schmidt 1996).

Validitätskritisch ist also unterscheiden zwischen der empirischen Tatsache als solcher und der nachgängigen interpretativen Erklärung dieser Tatsache. Der empirische Befund ist eindeutig und valide, die Interpretation ist hypothetisch. Gute Argumente sind zwar besser agnostisches Achselzucken, sie ersetzen freilich nicht empirische Beweise. Es mag durchaus andere Erklärungen geben, sie müssten artikuliert werden und sich im kritischen Diskurs beweisen. Die Dramatik des Befundes verlangt unabweisbar nach einer plausiblen Erklärung, mit Relativierungen und Bagatellisierungen kann die begründete Vermutung eines reduktiven Einflusses der Förderschule nicht aus der Welt geschaffen werden.

Alle, die gehofft hatten, müssen maßlos enttäuscht sein. Das Ergebnis ist unerwünscht, unbefriedigend, beschämend. Der diskreditierende Befund kann nicht einfach negiert und hinweggefegt werden. Statt Verdrängung, Verleugnung und Verniedlichung sind offene Bewältigungsformen angesagt.

#### **4.5 Prädiktorvariable Bundesländer**

Der Bericht soll beschlossen werden mit dem makroräumlichen Vergleich der Förderschulen in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen.

In die zusammenfassende Tabelle konnten nur jene Variablen aufgenommen werden, die auch in allen Förderschulstichproben erhoben wurden bzw. auch miteinander vergleichbar sind. Aus diesem Grund sind die Variablen Schulstatus, Ausbildungsstatus und Förderschülerquote nicht aufgenommen worden. In der Ergebnisspalte stehen für die Stichproben HH : NS : BB nur Zahlenwerte, die schlagartig den Ergebnistrend deutlich machen können; die differenzierten Zahlenangaben sind dem Kapitel 3 zu entnehmen. Bei Intervallvariablen geben die Eta-Werte die Effektstärke wieder, bei Nominaldaten umschreibt der Kontingenzkoeffizient die Stärke des Zusammenhangs.

Die wesentlichen Befunde seien mit einigen Sätzen beschrieben:

- Beim Rechtschreiben hat die Förderschule Niedersachsen die Nase vorn. Der Vorsprung ist allerdings sehr knapp. Es ist an dieser Stelle erneut darauf hinzuweisen, dass die niedersächsische Stichprobe im Umfang gering und bezüglich der Repräsentativität un-

sicher ist. Im Übrigen kann davon ausgegangen werden, dass die Förderschulen in Hamburg, Niedersachsen und Brandenburg hinsichtlich der kognitiven Kriteriumsvariablen Rechtschreiben und Intelligenz auf gleicher Höhe liegen.

- Der markanteste und bedeutsamste Differenz zwischen den Förderschulen der drei Bundesländer wird durch die sprachlich-kulturelle Variablengruppe erzeugt: Sprachstatus von Vater und Mutter, Erst- und Verkehrssprache sowie Mehrsprachigkeit der Schüler. Hamburg ist das multikulturelle Land par excellence, Brandenburg ist fast vollständig monokulturell, Niedersachsen liegt in nachbarschaftlicher Nähe zu Brandenburg.
- Beim Erwerbsstatus führt Brandenburg sehr klar die Rangliste nicht erwerbstätiger Väter und Mütter an. Die Förderschule Brandenburgs ist überproportional eine Schule der Arbeitslosen.
- Im System Familienstatus sind die geringere Kinderzahl niedersächsischer Förderschulfamilien und der höhere Anteil elternloser Förderschüler in Brandenburg zu erwähnen; die Differenzen haben allerdings weniger Gewicht.
- Die Variablen Bücherbestand und Bücherausleihe weisen auf eine größere literarische Abstinenz der Brandenburger Förderschüler hin.
- Last not least unterscheiden sich die Besitzverhältnisse der Schüler in den drei Bundesländern. In Hamburg ist die Armut relativ am größten, die niedersächsischen Förderschüler sind wiederum relativ mit persönlichem Wohlstand gesegnet. Der Eta-Wert von 0,20 ist beachtlich und zeigt an, dass es sich beim Wohlfahrtsindex keineswegs um eine Kleinigkeit handelt.

System Sozialstatus					
Variable	Variablenwert	FHH : FNS : FBB	Sign.	Eta	Korr.
Erwerbsstatus Mutter	Nicht erwerbstätig	= 35 : 36 : 50 %	sss		0.27
Erwerbsstatus Vater	Nicht erwerbstätig	= 26 : 17 : 37 %	ts		0.16
Erstsprache Mutter	Deutsch	= 82 : 87 : 98 %	ss		0.41
Erstsprache Vater	Deutsch	= 60 : 88 : 96 %	ss		0.41
System Familienstatus					
Variable	Variablenwert	FHH : FNS : FBB	Sign.	Eta	Korr.
Anzahl der Eltern	Ohne Eltern	= 70 : 73 : 61 %	ss		0.14
Anzahl der Kinder	N	= 2,7 : 2,4 : 2,7	ss		0.14
System Kultureller Status					
Variable	Variablenwert	FHH : FNS : FBB	Sign.	Eta	Korr.
Erstsprache	Deutsch	= 61 : 82 : 88 %	ss		0.40
Verkehrssprache	Deutsch	= 61 : 79 : 95 %	ss		0.36
Mehrsprachigkeit	Ja	= 50 : 37 : 8 %	ss		0.40
Fernsehdauer	Mittelwert	= 2,7 : 2,5 : 2,7 Std.	ns		
Bücherbestand	Mittelwert	= 1,9 : 2,0 : 1,5	ss	0.18	-
Bücherausleihe	Mittelwert	= 2,1 : 1,8 : 1,7	ss	0.17	-
System Individuallage					
Variable	Variablenwert	FHH : FNS : FBB	Sign.	Eta	Korr.
Geschlecht	Jungen	= 56 : 57 : 63 %	ss		
Persönlicher Besitz	Mittelwert	= 3,9 : 4,9 : 4,3	ss	0.20	-
System Leistungsstatus					
Variable	Variablenwert	FHH : FNS : FBB	Sign.	Eta	Korr.
Rechtschreiben	Mittelwert	= 220 : 233 : 221 RW	s	0.09	
Intelligenz	Mittelwert	= 83 : 84 : 83 IQ	ns		

**Tabelle 4.5: Unterschiede zwischen den Bundesländern Brandenburg (FBB), Hamburg (FHH) und Niedersachsen (FNS) in verschiedenen Kriteriumsvariablen**

Und was ist jeweils typisch für die Förderschulen eines Bundeslandes?

- Hamburgs Förderschule ist multikulturell, ihre Schüler gehören zu den Ärmsten. Beide Merkmale haben jedoch nicht einen Leistungsrückstand gegenüber den Vergleichsländern zur Folge.
- Die niedersächsische Förderschule ist der Testsieger im Ländervergleich. Möglicherweise geht der Leistungsvorsprung auf günstigere Voraussetzungen zurück: Weniger arbeitslose Väter, geringe sprachlich-kulturelle Heterogenität, größerer persönlicher Wohlstand der Schüler.
- Das hervorstechende Signum der Förderschule in Brandenburg ist die große sprachlich-kulturelle Homogenität. Weiterhin gehören ein höherer Anteil an arbeitslosen Eltern, an Jungen sowie an Schülern in öffentlicher Erziehung zur Erkennungsmelodie der brandenburgischen Förderschule.

## 4.6 Empfehlungen

Der Forschungsbericht soll mit einigen Handlungsempfehlungen beschlossen werden:

### 1. Weniger Selektion

Auf der Mesebene hat die Untersuchung einen regelhaften Zusammenhang zwischen der Sonderschülerquote und dem Leistungsstatus aufgedeckt. Wenn dieses Gesetz allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann, dann wäre es auch anwendbar auf die Makroebene der Bundesländer. Die hohe Förderschülerquote war, wie einleitend dargestellt, ein wesentliches Motiv des Forschungsprojekts. Obwohl die Schülerquote Brandenburg etwa 1 Prozent über den Werten von Hamburg und Niedersachsen liegt, sind die Leistungsergebnisse keineswegs besser. Die höhere Prävalenzrate findet also keine Entsprechung in ebenfalls höheren Leistungswerten, wie es laut Gesetz eigentlich erwartet werden könnte. Weil eine hohe Schülerrekrutierung sich nicht auszahlt, wird empfohlen, mittelfristig eine geringere Förderschülerquote anzustreben.

Die hohe Förderschülerquote des Landes Brandenburg ist auch grundsätzlich als ein kritisches Datum zu werten. Es sind keine Gründe bekannt, die eine so hohe Rekrutierungsquote rechtfertigen könnten. Die hohe Prävalenzrate ist im Gegenteil eher besorgniserregend und verfassungsrechtlich bedenklich. 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. Die Zielsetzung der Chancengleichheit findet sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder. In § 3, Absatz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes heißt es: Die Schulen sind „so zu gestalten, dass gleicher Zugang unabhängig von der wirtschaftlichen Situation und sozialen Lage, der nationalen Herkunft, der politischen und religiösen Überzeugung und des Geschlechts gewährleistet wird“. Auch die Förderschule in Brandenburg wird ebenso wie in Hamburg und in Niedersachsen deutlich überproportional von Kindern aus unteren Sozialschichten besucht. Die Förderschule ist eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger. Sie spiegelt damit auf der untersten Ebene Chancengleichheit wieder. Die Disproportionalität der Schichtenverteilung in der Förderschule ist ein inakzeptables Ärgernis; sie ist ebenso verbesserungsbedürftig wie die ungleiche Geschlechterverteilung.

## 2. Spätere Selektion

Die empfohlene Senkung der Förderquote ist am ehesten zu erreichen, indem der Selektionszeitpunkt hinausgeschoben wird. Mittelfristige Zielsetzung könnte sein, während der Grundschulzeit weitestgehend auf Förderschulaufnahmen zu verzichten. Am Ende der Grundschulzeit gehen die Schüler eh verschiedene Wege. Das könnte dann auch der Zeitpunkt sein, wo die Gemeinsamkeit der Förderschüler mit allen Schülern endet und sie nun ihrerseits ihre Schulkarriere auf einer anderen Schule fortsetzen. Diese Empfehlung richtet sich nachdrücklich gegen möglichst frühzeitige Überweisungen. In der Untersuchung ist an keiner Stelle deutlich geworden, dass eine längere Schulzeit in der Förderschule einen positiven Effekt hat; eher das Gegenteil ist der Fall. Deshalb kann die Empfehlung einer zeitlich verzögerten Selektion mit voller Überzeugung und rationaler Verantwortung gegeben werden.

Das Plädoyer für weniger und spätere Selektion ist keineswegs zu verwechseln mit einem generellen Verzicht auf Diagnostik, sondern verbindet sich im Gegenteil mit einer nachdrücklichen Empfehlung einer kontinuierlichen förderdiagnostischen Lernbegleitung und einer frühzeitigen pädagogischen Förderung.

## 3. Kontinuierliche Begleitforschung

Das Förderschulwesen ist nicht wie die allgemeinbildenden Schulen in regelhafte und systematische Effizienzkontrollen einbezogen. Es kann sich ungestört in einem „Schonraum“ der Evaluation einrichten und sich mit der Selbstbekräftigung einer Qualität bescheiden.

Ein Unternehmen dieser Größenordnung bedarf aber zu seiner kontinuierlichen Optimierung der festen Einbindung in den Regelkreis Reformziele → Reformmaßnahmen → Reformergebnisse → Reformziele.

In Ergänzung und Fortsetzung dieser Studie seien in exemplarischer Auswahl folgende Forschungsvorhaben benannt:

1. Längsschnittuntersuchung der Entwicklung von Förderschülern
2. Vergleichsuntersuchung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Förderschule und in der Grundschule.

Kahl und Spiewak (2005) haben jüngst in einem ZEIT-Artikel der Erziehungswissenschaft eine Mitschuld an der durch PISA offen gelegten Bildungsmisere gegeben. Dieser Polemik mag man mehr oder minder zustimmen. Dass das deutsche Bildungswesen über zwei Jahrzehnte hinweg in sehr geringem Maße wissenschaftlich evaluiert wurde, ist unstrittig und durchaus mitverantwortlich für die ahnungslose Unschuld der Bildungspolitik. Ohne eine kontinuierliche formative Begleitforschung fehlt es an kritischem Feedback und stimulierenden Reformimpulsen. Forschung könnte helfen, Nebel aufzuklären und Leben zu wecken.

## Literatur

- BEGEMANN, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin 1968
- BORTZ, J.: Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler. Berlin <sup>2</sup>1985
- 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
- JOCHIMSEN, L.: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek bei Hamburg 1971
- HAEBERLIN, U./ BLESS, G./ MOSER, U./ KLAGHOFER, R. (Hrsg.): Die Integration von Lernbehinderten. Bern: Paul Haupt, 3. Aufl. 1999
- 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: Beltz 1996, S. 115-134
- HILLER, G.G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm: Armin Vaas <sup>3</sup>1994
- HILLER, G.G. /KAUTTER, H. (Hrsg.): Chancen stiften. Über Psychologie und Pädagogik auf den Hinterhöfen der Gesellschaft. Festschrift für Lottelore Storz zum 65. Geburtstag. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag 1990
- KAHL, R. /SPIEWAK, M.: Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und in der Lehrerausbildung versagt. In: Die ZEIT, Nr. 11, 10. März 2005, Seite 33-34
- KLEIN, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Baier, H. /Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Einführende Texte. Berlin, 2. Aufl. 1975, 286-307
- KOBI, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München/Basel 1975
- KOCH, K.: Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 49(2004), 181-200
- KOCH, K.: Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 49(2004), 411-428
- KÖLLER, O. /BAUMERT, J.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder des Schülers? In: Oerter, R. /Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 5. Aufl. 2002, Kapitel 23
- KÖLLER, O. /KARIM, A.A.: Der Einfluss der Schule auf die Intelligenzentwicklung im Jugendalter. Vortrag auf der 15. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Potsdam, 2.-5. September 2001
- KORNMANN, R. /KLINGELE, Ch.: Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern. Noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz und eklatanten länderspezifischen Unterschieden! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 1, S. 2-9
- KUTZER, R.: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktiken der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler und eine Beseitigung sozialer Randständigkeit. In: Abé, I. /Probst, H. /Graf, S./Kutzer, R. /Wacker, G. /Klode, W. /Wagner, H. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Giessen 1973, 310-342
- 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
- MAY, P.: Hamburger Schreib-Probe 4/5. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: verlag für pädagogische medien 1996



- NESTLE, W.: Didaktik und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976), S. 167-180
- OERTER, R. Schule und Umwelt. In: Oerter, R. /Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 5. Aufl. 2002, Kapitel 6
- OERTER, R. /MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 5. Aufl. 2002
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett 1969
- RUTTER, M. /MAUGHAN, B. /MORTIMER, R. /OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1980
- SCHRÖDER, U.: Alle reden von Integration - und die Zahl der Sonderschüler steigt!? In: Sonderpädagogik 23 (1993), S. 130-141
- Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993-2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170 - Dezember 2003
- SIEPMANN, G.: Zur Personengruppe der Lernbehinderten im Land Brandenburg. In: Ellger-Rüttgardt, S. /Wachtel, G. (Hrsg.): Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland. Neuwied/Berlin 1999, 64-81
- WEINERT, F.E.: Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler? In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001, S. 73-86
- WEISS, R.H.: Grundintelligenztest Skala 2 - CFT 20. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Braunschweig: Westermann 1978
- WERNING, R. /LÜTJE-KLOSE, B.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München /Basel 2003
- WOCKEN, H.: Leistung, Intelligenz, Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000), 492-503

## Verzeichnis der Abkürzungen

AFS	Allgemeine Förderschule
ANOVA	Analysis of Variance (Varianzanalyse)
AV	abhängige Variable
FBB	Förderschule Brandenburg
FHH	Förderschule Hamburg
FNS	Förderschule Niedersachsen
FS	Förderschule
GY	Gymnasium
HR	Haupt- und Realschule
Korr	Korrelation
MW	Mittelwert
r	Pearson-Korrelationskoeffizient
s	signifikant
SD	Standardabweichung
Sign.	Signifikanzprüfung
ss	sehr signifikant
UV	unabhängige Variable

## Anhang

1. Schülerfragenbogen
2. Elternfragebogen Mutter
3. Elternfragebogen Vater

**S1 Wie wohnst Du?**

- F 1 in einer Familie (z.B. *mit Eltern oder bei Großeltern*)  
F 2 in einer Wohngruppe, in einem Heim oder in einem Internat

**NK Wie viele Geschwister hast Du?**

- 0 keine  1  2  3  4  mehr als 4

**S7 Ist Deutsch Deine Muttersprache?**

- 1 ja  2 nein

**S8 Wie oft sprichst Du zu Hause deutsch?**

- 1 immer  
 2 fast immer  
 3 manchmal  
 4 fast nie  
 5 nie

**S9 Welche Sprache kannst Du außer Deutsch noch sprechen?**

- 1 noch eine andere Sprache  
 2 nur deutsch

**S11 Wie viele Stunden verbringst Du an einem normalen Schultag mit Fernsehen oder Video?**

- 1 bis zu einer Stunde  
 2 zwischen 1 und 2 Stunden  
 3 zwischen 2 und 3 Stunden  
 4 zwischen 3 und 4 Stunden  
 5 mehr als 4 Stunden  
 6 Ich sehe nicht fern oder Video

S12 **Wie oft liest Du in einer Tageszeitung?**

- 1 fast nie
- 2 ungefähr 1 Mal im Monat
- 3 ungefähr 1 Mal in der Woche
- 4 fast jeden Tag
- 5 Wir haben zu Hause keine Tageszeitung.

S13 **Wie oft leihst Du Dir Bücher aus der Schulbücherei oder aus einer öffentlichen Bücherei aus?**

- 1 nie
- 2 fast nie
- 3 1 Mal im Monat
- 4 1 Mal in der Woche
- 5 öfter als 1 Mal in der Woche

S14 **Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zu Hause?**

- 1 1 - 10
- 2 11 - 50
- 3 51 - 100
- 4 101 - 200
- 5 201 - 500
- 6 mehr als 500

S15 **Hast Du die folgenden Dinge zu Hause?**

*(Du kannst hier mehrere Kreuze machen.)*

- 1 ein eigenes Zimmer
- 2 ein eigenes Bett
- 3 einen eigenen Schreibtisch
- 4 eigene Bücher
- 5 einen Computer, den Du benutzen darfst
- 6 einen eigenen CD-Player
- 7 ein Lexikon, das Du benutzen darfst
- 8 einen eigenen Kassettenrecorder

M16 **Ist Deutsch Ihre Muttersprache?**

- 1 ja     2 nein
- 

M17 **Wie gut sprechen Sie Deutsch? (Mutter)**

*Beantworten Sie diese Frage nur, wenn Deutsch **nicht** Ihre Muttersprache ist.*

- 1 sehr gut  
 2 gut  
 3 nicht so gut  
 4 fast gar nicht  
  
 5 keine Angabe, weil die Mutter nicht im Haushalt lebt
- 

M18 **Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie? (Mutter)**

- 1 Schule beendet ohne Hauptschulabschluss (ohne Volksschulabschluss)  
 2 Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)  
 3 Realschulabschluss (Mittlere Reife)  
 4 Abschluss der Polytechnischen Oberschule 10. Klasse (vor 1965 8. Klasse)  
 5 Fachhochschulreife  
 6 allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur  
 7 einen anderen Schulabschluss,  
und zwar \_\_\_\_\_  
  
 8 keine Angabe, weil die Mutter nicht im Haushalt lebt

---

M19 **Welche berufliche Ausbildung haben Sie abgeschlossen?** (Mutter)  
(Hier sind mehrere Antworten möglich.)

- 1 kein beruflicher Abschluss
- 2 Abschluss einer Lehre
- 3 Abschluss einer Berufsfachschule, Handelsschule,  
Fachschule, Meister- oder Technikerschule
- 4 Abschluss einer Berufs- oder Fachakademie
- 5 Fachhochschulabschluss
- 6 Hochschulabschluss
- 7 Abschluss einer anderen beruflichen Ausbildung,  
  
und zwar \_\_\_\_\_
- 8 zur Zeit in beruflicher Ausbildung
- 9 zur Zeit Studentin
  
- 0 keine Angabe, weil die Mutter nicht im Haushalt lebt

---

M20 **Was trifft für Sie gegenwärtig zu?** (Mutter)

- 1 **vollzeit-erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden und mehr
- 2 **teilzeit-erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 15 bis 34 Stunden
- 3 **teilzeit- oder stundenweise erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit unter 15 Stunden
- 4 im Mutterschafts-/Erziehungsurlaub oder in sonstiger **Beurlaubung**
- 5 **Auszubildende/Lehrling/Studentin**
- 6 zur Zeit **nicht erwerbstätig** (einschließlich Arbeitslose,  
Null-Kurzarbeit, Vorruhestand, Rentnerin)
  
- 7 keine Angabe, weil die Mutter nicht im Haushalt lebt

---

V21 **Ist Deutsch Ihre Muttersprache?**

- 1 ja     2 nein
- 

V22 **Wie gut sprechen Sie Deutsch? (Vater)**

*Beantworten Sie diese Frage nur, wenn Deutsch **nicht** Ihre Muttersprache ist.*

- 1 sehr gut  
 2 gut  
 3 nicht so gut  
 4 fast gar nicht  
  
 5 keine Angabe, weil der Vater nicht im Haushalt lebt
- 

V23 **Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie? (Vater)**

- 1 Schule beendet ohne Hauptschulabschluss (ohne Volksschulabschluss)  
 2 Hauptschulabschluss (Volksschulabschluss)  
 3 Realschulabschluss (Mittlere Reife)  
 4 Abschluss der Polytechnischen Oberschule 10. Klasse (vor 1965 8. Klasse)  
 5 Fachhochschulreife  
 6 allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur  
 7 einen anderen Schulabschluss,  
und zwar \_\_\_\_\_  
  
 8 keine Angabe, weil der Vater nicht im Haushalt lebt

---

V24 **Welche berufliche Ausbildung haben Sie abgeschlossen? (Vater)**  
(Hier sind mehrere Antworten möglich.)

- 1 kein beruflicher Abschluss
- 2 Abschluss einer Lehre
- 3 Abschluss einer Berufsfachschule, Handelsschule,  
Fachschule, Meister- oder Technikerschule
- 4 Abschluss einer Berufs- oder Fachakademie
- 5 Fachhochschulabschluss
- 6 Hochschulabschluss
- 7 Abschluss einer anderen beruflichen Ausbildung,  
und zwar \_\_\_\_\_
- 8 zur Zeit in beruflicher Ausbildung
- 9 zur Zeit Student
- 0 keine Angabe, weil der Vater nicht im Haushalt lebt

---

V25 **Was trifft für Sie gegenwärtig zu? (Vater)**

- 1 vollzeit-erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden und mehr
- 2 teilzeit-erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 15 bis 34 Stunden
- 3 teilzeit- oder stundenweise erwerbstätig**  
mit einer wöchentlichen Arbeitszeit unter 15 Stunden
- 4 im Erziehungsurlaub oder in sonstiger **Beurlaubung**
- 5 Auszubildender/Lehrling/Student**
- 6 zur Zeit **nicht erwerbstätig** (einschließlich Arbeitslose,  
Null-Kurzarbeit, Vorruhestand, Rentner)
- 7 keine Angabe, weil der Vater nicht im Haushalt lebt