

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	23 (2001)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	Probleme der Selektion in den Grundschuljahren
<b>Autor:</b>	Kronig, Winfried
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786641">https://doi.org/10.5169/seals-786641</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 25.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Probleme der Selektion in den Grundschuljahren

Winfried Kronig

*Entgegen dem offiziellen bildungspolitischen Kurs werden Immigrantenkinder zunehmend in Sonderklassen für Lernbehinderte überwiesen, ohne dass man diese Praxis mit demographischen Veränderungen erklären könnte, ohne dass man über die nötige diagnostische Sicherheit verfügen würde und ohne dass man den Nutzen dieser Massnahme mit erfahrungswissenschaftlichen Belegen legitimieren könnte. Das vermeintliche oder tatsächliche Schulversagen von Immigrantenkindern ist eine alte Sorge eines Bildungssystems, das sich der formalen Chancengleichheit verpflichtet. Will man jedoch die Überrepräsentation von Immigrantenkindern in Sonderklassen interpretieren, muss man zunächst bei den Unsicherheiten der Überweisungssentscheide selbst bei heimischen Kindern beginnen. Bildungsstatistische Analysen lassen die Grenzen individualtheoretischer Erklärungsmuster erkennen.*

## Unsicherheiten in der Sache

Eine der unabdingbaren Voraussetzungen für die Führung von speziellen Klassenzügen für Kinder mit Lernschwierigkeiten ist das Wissen darüber, welche Kinder in diese Klassen gehören würden. Aber trotz Jahrzehntelangen Bemühungen in der Theoriebildung ist der Begriff der Lernbehinderung selbst für sozialwissenschaftliche Massstäbe bemerkenswert unscharf geblieben. Schon die Bezeichnungen für die betreffenden Schülerinnen und Schüler sind uneinheitlich. Leistungsschwäche, Lernschwierigkeit, Schulversagen, Lernbehinderung werden oftmals mangels Klarheit synonym gebraucht. So auch im vorliegenden Aufsatz. Es fehlt an einer allgemein akzeptierten Definition dessen, was Lernschwierigkeiten sind. Die Auffassungen über deren Entstehung gehen teilweise so weit auseinander, dass sie sich gegenseitig ausschliessen.

Dennoch sind die Anstrengungen nicht ergebnislos geblieben. Immerhin ist klar geworden, dass individuumzentrierte Erklärungsmuster das Phänomen Lernschwierigkeiten nur ungenügend erfassen können. Es gibt kein stabiles Merkmal, das allen lernbehinderten Schülerinnen und Schülern gemeinsam ist und das sie gleichzeitig eindeutig von anderen Kindern unterscheiden würde

(vgl. Kronig, 2000, S. 43f.). Im Laufe der Jahre sind andere Erklärungsformen hinzugereten, die durch vereinzelte erfahrungswissenschaftliche Belege erhärtet werden. Lernbehinderungen werden heute auch verstanden als das Ergebnis von Zuschreibungsprozessen und sozialen Erwartungshaltungen, als Konsequenz aus den Eigenheiten und Eigengesetzlichkeiten des Bildungssystems oder als Folge des sozioökonomischen Gefüges der Gesellschaft.

Bisher ist es nicht gelungen, einen der verschiedenen Erklärungsansätze im Grundsatz zu widerlegen. Umgekehrt kann keiner für sich genommen aufklären, was Schulversagen bzw. was eine Lernbehinderung ist. Daher ist nahe liegend, dass man die konkurrierenden Erklärungsmuster nebeneinander stehen lassen und sich dem Begriff der Multikausalität nähern musste. Mit dem Begriff ist auch gemeint, dass gleiche Ursachen zu verschiedenen Erscheinungsformen führen, wie auch gleiche Erscheinungsformen verschiedene Ursachen haben können. Zur Darstellung der Multikausalität wurde eine Reihe unterschiedlicher Modelle entwickelt, mit dem erstaunlichen Ergebnis, dass sich die Modelle zur Bestimmung von Lernbehinderungen (u.a. Zielinski, 1995) durch nichts von Modellen zur Erklärung von Schulleistungen im Allgemeinen (z.B. Krapp, 1978) unterscheiden. So hat paradoxe Weise die differenzierte Beschreibung der Gruppe der lernbehinderten Schülerinnen und Schüler zur Auflösung des Konstrukts Lernbehinderung beigetragen (vgl. Langfeldt & Ricken, 1996, S. 86).

Die Lösung des Problems mit Hilfe des Begriffs der Multikausalität hat allerdings ihre eigenen Unwägbarkeiten. Der Begriff zeichnet sich durch ein gehöriges Mass an Unverbindlichkeit aus, so dass die mühsam erzielte Einigkeit vermutlich nicht sehr tief unter die Oberfläche reicht. Denn die Bedeutung der einzelnen Ansätze innerhalb eines Gesamtmodells bleibt nach wie vor ungeklärt. Die einzige annehmbare Vorstellung, dass Leistungsschwächen multifaktoriell bedingt sind, gewinnt so den Anschein einer Ausflucht der Theoriebildung, weiss ihre Provokation des Rückzugs auf pragmatische Positionen nicht zu verhindern.

Das schon in der Theorie kaum zu ordnende Gewirr an möglichen und tatsächlichen Ursachen ist für die einzelne Lehrperson nicht mehr überschaubar. Gerade im Rahmen interaktions-, system- und gesellschaftstheoretischer Überlegungen weisen viele Erklärungsfaktoren einen hohen Abstraktionsgrad auf, werden erst im Laufe langfristiger Prozesse wirksam und entziehen sich dem unmittelbaren Erfahrungshorizont. Diesbezügliche Erhebungen zeigen denn auch, dass viele Lehrpersonen eher zu einfachen, aber diffusen Erklärungen mit groben Oberbegriffen wie Begabung und Anstrengungsbereitschaft neigen (vgl. Bleidick, 1988, S. 94f.; Reiser et al., 1998, S. 156f.; Zielinski, 1995, S. 16ff.).

## Auswirkungen in der Praxis

Hoch strukturierte Bildungssysteme können oder wollen sich diese Unsicherheiten nicht leisten. Die durch die Sonderklassen für Lernbehinderte gemachte Ab-

grenzung zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern muss mit unbezweifbarer Sicherheit vollzogen werden, wenn sie nach aussen hin vertretbar bleiben soll. Denn in der starken Kontrastierung zwischen den beiden Schülergruppen liegt ein wesentliches argumentatives Element für die schulideologische Absicherung der Sonderklassen (Willand, 1983, S. 18f.). Wie andere Sonderklassentypen zieht auch die Sonderklasse für Lernbehinderte ihre Legitimation aus der Besonderheit der von ihr betreuten Population. Die erfolglos gebliebene Suche nach spezifischen Merkmalen von lernbehinderten Kindern wurde teilweise von standespolitischer Interessengebundenheit begleitet (Willand, 1983, S. 18f.). Eine Überweisung kann nur dann gerechtfertigt werden, wenn das Gesamtsystem als fertig, unwandelbar und richtig gilt. Fehldiagnosen sind nicht vorgesehen: Besuchen Schüler, die auch in der Regelschule erfolgreich hätten gefördert werden können, erst einmal die Sonderklasse, ist ein diagnostischer Irrtum nicht mehr feststellbar. Falls sie nämlich dort erfolgreich sein sollten, kann dies dem Erfolg der besonderen Beschulung zugeschrieben werden. So muss sich die Diagnose nachträglich zwangsläufig stets als richtig herausstellen (Langfeldt & Ricken, 1996, S. 81). Doch wie zuverlässig sind Überweisungsdiagnosen wirklich?

Es gibt zumindest zwei Indizien, die gegen eine klare Abgrenzung zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern im gegenwärtigen System sprechen. Erstens werden schon seit längerer Zeit wiederholt prägnante Überschneidungen im Intelligenzbereich zwischen beiden Gruppen beobachtet (Klauer, 1964; Schmalohr, 1962; später Haeberlin et al., 1991/1999, S. 209; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 20ff.; Orthmann, 1993, S. 59). Intelligenz – selbst ein Konstrukt – bietet nur eine begrenzte Prognosesicherheit für schulische Leistungen (Überblick bei Kühn, 1987, S. 54f.; Thonhauser, 1993, S. 91f.). Dennoch sind Intelligenzquotienten ein verbreitetes Kriterium zur Bestimmung von Leistungsschwächen. Bei der Unterscheidung zwischen lernbehinderten und nicht lernbehinderten Kindern kommt man allerdings um die willkürliche Setzung eines Grenzwertes auf der normalverteilten Bandbreite der Intelligenzleistungen nicht herum. Es gibt Hinweise dafür, dass dieser bei der damaligen Festlegung an die bestehenden Kapazitäten der Sonderklassen angepasst wurde (vgl. Kronig, 2000, S. 30; Willand, 1983, S. 29). Obschon man mit dem Intelligenzquotienten ein vermeintlich objektivierbares Überweisungskriterium zur Hand hätte, gibt es begründete Zweifel, ob lernbehinderten Kindern eine tiefere Intelligenz gemeinsam ist. Die genannten Untersuchungen finden fünfzig bis über achtzig Prozent der gemessenen Intelligenzquotienten der lernbehinderten Kinder in der Vergleichsgruppe der nicht lernbehinderten Kinder wieder. Zweitens gibt es überaus grosse regionale und kantonale Unterschiede in der Überweisungspraxis und damit in der Überweisungsquote (vgl. Kronig, 2000, S. 127). Damit variiert die Wahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Kind, als lernbehindert eingestuft zu werden, in Abhängigkeit vom Schulort. Ähnlich variirende Überweisungsanteile sind ebenfalls zwischen den deutschen Bundeslä-

dern beobachtet (vgl. Kornmann, 1998, S. 57) und als pädagogisch nicht nachvollziehbar kritisiert worden (Nuber & Riediger, 1985).

## Überweisungsentscheidungen bei Immigrantenkindern

Die bis hier gemachten Ausführungen lassen die Hoffnung absurd erscheinen, man könne die Überrepräsentation der Immigrantenkinder in den Sonderklassen (Hutmacher, 1987; Kornmann, 1998; Kronig, 1996, 2000; Lischer, 1997; Peper, 1986) mit Hilfe von angepassten und deshalb gerechteren Instrumenten abschwächen. Hintergrund ist die These, dass es sich bei vielen Immigrantenkindern, die als lernbehindert eingestuft sind, um «underachiever» handelt, die zu Unrecht in die Sonderklassen überwiesen worden sind (z.B. Auernheimer, 1995, S. 221; Boos-Nünning, 1990, S. 562; Nieke, 1995, S. 34). Das würde voraussetzen, dass man «echte» Lernbehinderung definieren und damit diagnostizieren kann. Doch dies wurde schon bei den heimischen Kindern jahrzehntelang versucht, ohne diagnostische Sicherheit auch nur im Ansatz zu erreichen.

Kulturelle Differenz gilt als Unterscheidungskriterium zwischen heimischen und ausländischen Kindern. Ohne dass ihre Bedeutung innerhalb der sonderpädagogischen Theoriebildung jemals differenziert geklärt worden ist, tritt sie als moderne, aber nicht minder diffuse Erklärungsvariante an die Stelle überholter Begabungskonzeptionen. Das Muster der Argumentation läuft darauf hinaus, dass Immigrantenkinder zwischen zwei Kulturen hin- und hergerissen sind, was zwangsläufig in einer Krise des Identitätsbildungsprozesses endet. Aufgrund dieser vorauselenden Erklärung werden Schulschwierigkeiten bei Immigrantenkindern geradezu erwartet. Die Kultur-Konflikt-These basiert auf der Vorstellung von fixen, in sich einheitlichen Kulturen und von Identitäten als stabilem Muster der Selbstwahrnehmung. Die Eigengesetzlichkeit und Zwangsläufigkeit der Kultur-Konflikt-These wird aber zunehmend bezweifelt (Czock, 1993; Hamburger, 1998). Sie ist nicht mit den Erkenntnissen über die Dynamik und die Wandelbarkeit von kulturellen Eigenheiten und mit einem differenzierten Verständnis von Identität zu vereinbaren (zusammenfassend Kronig, 2000, S. 85ff.). Dennoch weiss sie sich offenbar als scheinbar elaborierte These im Vergleich zu den frühen Defizit-Theorien mit erstaunlicher Hartnäckigkeit durchzusetzen.

Die begrenzte Reichweite von Aussagen über kausale Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und Schulleistungsschwächen zeigen auch Längsschnittanalysen der Bildungsstatistik. Sie wurden im Rahmen von Vorarbeiten zu einer Untersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen auf den Leistungszuwachs in der Unterrichtssprache und auf die soziale Integration von Immigrantenkindern (vgl. Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000) durchgeführt und basieren auf Rohdaten des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik.

Die Entwicklung der indexierten Schülerzahlen (vgl. Abbildung 1) zeigt den starken Anstieg der Überweisungen von Immigrantenkindern in Sonderklassen für Lernbehinderte. In den letzten 20 Jahren hat sich die Zahl verdreifacht, während die Zahl der Immigrantenkinder in Regelklassen nur um 35,2 Prozent zugenommen hat. Gleichzeitig hat sich die Zahl der Schweizer Kinder in Sonderklassen für Lernbehinderte fast um einen Viertel reduziert. Diese Entwicklung steht in offenkundigem Gegensatz zu den von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) seit 1972 wiederholt formulierten Empfehlungen, jede Diskriminierung von Immigrantenkindern zu vermeiden und ihnen dieselben Aufstiegschancen wie den Schweizer Kindern zu eröffnen (vgl. gesammelte Empfehlungen und Beschlüsse EDK, 1995). Die fortschreitende Ablösung der Schweizer Kinder in Sonderklassen durch Immigrantenkinder erinnert an den von Hoffmann-Nowotny (1973, S. 24) beschriebenen Prozess der «Unterschichtung». Es sieht so aus, als ob für Schweizer Kinder das zutrifft, was für ihre Väter und Mütter im Beschäftigungssystem gilt: Durch den Eintritt von Immigranten eröffnen sich ihnen zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten. Denn sobald die Immigrantenkinder die unteren Plätze der Bildungspyramide einnehmen, führt dies zu vermehrten Aufstiegserfahrungen der Schweizer Kinder (vgl. dazu auch Bommes & Radtke, 1993, S. 485).

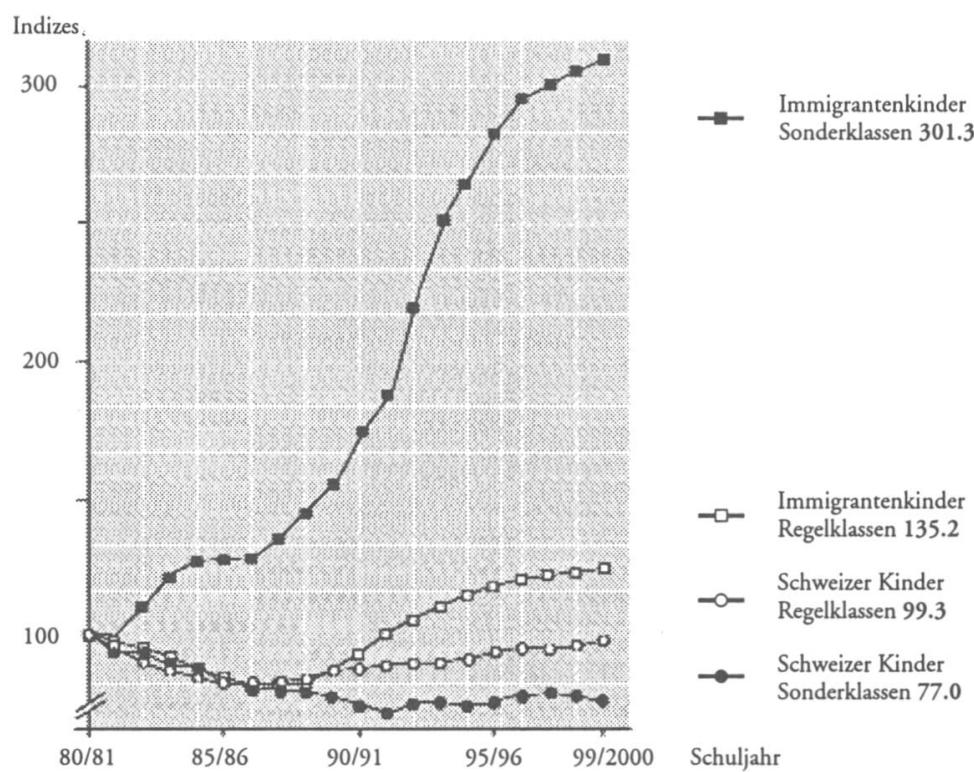


Abbildung 1: Indexierte Entwicklung der Schülerbestände in Regelklassen und in Klein- bzw. Sonderklassen für Lernbehinderte (Index 1980/81=100)

Innerhalb der verschiedenen Herkunftsländer ist es im beobachteten Zeitraum zu einem auffälligen Wechsel in der Rangfolge bezüglich der Häufigkeit von Sonderklassenüberweisungen gekommen (vgl. Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 14f.). Zum Beispiel wurden in den frühen 80er-Jahren italienischstämmige Kinder deutlich häufiger an Sonderklassen überwiesen als Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Inzwischen ist das Verhältnis umgekehrt. Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien weisen heute die höchsten Überweisungsraten auf. In der Stichprobe der oben erwähnten Untersuchung, bestehend aus rund 2000 Schulkindern der deutschsprachigen Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein, fallen sie jedoch kaum durch Besonderheiten in den überweisungsrelevanten Merkmalen auf (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 16). Kulturelle Differenzen als stabile Merkmale können diese Beobachtungen nicht plausibel erklären.

Überdies nehmen die schon angesprochenen regionalen Unterschiede in der Überweisungspraxis bei Immigrantenkindern irritierende Ausmaße an. Es gibt Kantone, in denen die Wahrscheinlichkeit für ein Immigrantenkind, in eine Sonderklasse für Lernbehinderte überwiesen zu werden, um das Siebenfache höher ist als in anderen Kantonen (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 17f.). Im Endergebnis verwischen die Konturen der Lernbehinderung zusehends. In der erhobenen Stichprobe zeigen die schwächsten Sonderklassenschüler kaum tiefere Leistungen als die schwächsten Regelklassenschüler, während die Performance der leistungsstärksten Sonderklassenschüler jene von rund 80% der Regelklassenschüler übertrifft (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 20f.).

### Abschliessende Erläuterungen

Weshalb so viele Immigrantenkinder an Sonderklassen für Lernbehinderte überwiesen werden, bleibt mit diesen Ausführungen in weiten Teilen ungeklärt. Die überhöhten Überweisungsquoten können aber keinesfalls vorbehaltlos mit ihren effektiven Schulleistungsfähigkeiten gleichgesetzt werden. Bildungsstatistische Daten sind kein direktes Mass für die schulische Leistungsfähigkeit der Immigrantenkinder. Sie sind vielmehr ein Indikator für die Entscheidungen, die innerhalb des Bildungssystems getroffen werden (vgl. Kronig, 2000, S. 46f.). So sieht beispielsweise Kornmann (1998, S. 60f.) in der Selektivität des Schulsystems selbst ein wesentliches Erklärungspotential. Individuelle Leistungsförderung oder der Ausbau kompensatorischer Programme haben so lange keinen Einfluss auf die Selektionsquote, wie ein bestimmtes Mass an negativer Auslese institutionell vorgesehen ist und erwartet wird. Zusätzlich kann aufgrund unlängst publizierter Untersuchungsergebnisse nicht ausgeschlossen werden, dass Voreingenommenheit gegenüber der Leistungsfähigkeit von Immigrantenkindern in der Schule auftreten kann, die sich in einer fehlerhaften Leistungseinschätzung äussert (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000, S. 142-147).

Die Gesamtproblematik ist hier aus redaktionellen Gründen unzulässig auf die Unsicherheiten von Diagnosen und Überweisungsentscheidungen reduziert worden. Ausser Acht gelassen wurde beispielsweise die sicherlich ungewollte, aber dennoch gravierend stigmatisierende Wirkung von Sonderklassenüberweisungen oder die empirisch begründbaren Zweifel an der Effizienz dieser selektiven Massnahme (Bless, 1995; Haeberlin et al., 1991/1999; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000). Eine vermehrte Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in Regelklassen würde jedoch die Unsicherheiten des Lernbehindertenbegriffs nicht einfach aufheben. Die klassische Überweisungsdiagnostik fällt zwar bei integrativen Schulformen weg. Weil aber den sonderpädagogischen Hilfen eine Identifikation jener Kinder vorangehen muss, die diese Hilfen auch in integrativen Schulformen benötigen, ändert sich der Kategorisierungszweck, das Kategorisierungsproblem aber bleibt.

### Literatur

- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die Interkulturelle Erziehung* (2., überarb. und erg. Auflage). Darmstadt: Primus.
- Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik*. Berlin: Marhold.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 481-497.
- Boos-Nünning, U. (1990). Eingliederungsprobleme bei behinderten ausländischen Kindern. In O. Speck & K. R. Martin (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 10 (S. 556-573). Berlin: Marhold.
- Czock, T. D. (1993). *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration*. Frankfurt a.M.: Cooperative.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten* (3. Auflage). Bern & Stuttgart: Haupt.
- Hamburger, F. (1998). «Identität» und interkulturelle Erziehung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M. A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S. 127-149). Opladen: Leske & Budrich.
- Hoffmann-Nowotny, H. J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems – Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- Hutmacher, W. (1987). Migration, Produktion und Reproduktion der Gesellschaft. In A. Gretler et al. (Hrsg.), *Fremde Heimat. Soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern* (S. 43-107). Freiburg: DelVal.
- Klauer, K. J. (1964). Der Progressive-Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 13-37.
- Kornmann, R. (1998). Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 67, 55-68.
- Krapp, A. (1978). Ursachen und Folgen des Schulversagens. In K. J. Klauer & A. Reinartz (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 9 (S. 31-46). Berlin: Marhold.

- Kronig, W. (1996). Besorgnis erregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65, 62-79.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Zürich: Eigenverlag.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Kühn, R. (1987). Welche Vorhersage des Schulerfolgs ermöglichen Intelligenztests? Eine Analyse gebräuchlicher Verfahren. In R. Horn, K.-H. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends* Band 6 (S. 26-64). Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. & Ricken, G. (1996). Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze* (S. 77-94). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lischer, R. (1997). *Integration-(k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.
- Nuber, F. & Riediger, B. (1985). Das Verfahren zur Überweisung ausländischer Kinder an Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland – ein Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, 790-803.
- Orthmann, D. (1993). *Vergleichende Untersuchungen zu den biosozialen Entwicklungsbedingungen bei leistungsstarken, leistungsschwachen und lernbehinderten Schülern*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Peper, J. (1986). Ausländische Kinder kommen schnell in die Sonderschule – Zum Problem des Schulversagens ausländischer Kinder. *Behindertenpädagogik*, 25, 176-182.
- Reiser, H. et al. (1998). Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 145-159). Weinheim & München: Juventa.
- Schmalohr, E. (1962). Gruppennorm des «HAWIK» im Hilfsschulüberweisungsverfahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 13, 165-176.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995). *Empfehlungen und Beschlüsse*. Bern: EDK (=Dossier 36A).
- Thonhauser, J. (1993). Intelligenztestleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinante für Schullaufbahnentscheidungen. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Frühe schulische Auslese* (S. 86-101). Frankfurt a.M.: Lang.
- Willand, H. (1983). *Pädagogik der Lernbehinderten*. München: Ehrenwirth.
- Zielinski, W. (1995). *Lernschwierigkeiten. Ursachen – Diagnostik – Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.