



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Ausschlaggebende Faktoren für die Feststellung einer  
Lernbehinderung und damit einhergehendem SPF.  
Eine qualitative Untersuchung der Feststellungspraxis  
bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund  
im Bezirk Klagenfurt Stadt.“

Verfasserin

**Verena Blatnik**

Angestrebter akademischer Grad  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juli 2011

Studienzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Dr. Mikael Luciak



## Danksagung/Zahvala

Mein Dank gilt allen Personen, die mir dabei geholfen haben diese Diplomarbeit zu ermöglichen und auch fertigzustellen. Besonderer Dank gilt Fr. LSI Dr. Dagmar Zöhrer für die Kooperation, die Unterstützung und die zahlreichen Rücksprachen. Ein großes Dankeschön auch an Herrn Dr. Luciak für die unkomplizierte und unterstützende Diplomarbeitbetreuung.

Besonders Bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern und allen meinen nahestehenden Personen, die zur Ermöglichung und Fertigstellung meines Studiums beigetragen haben. Sie haben mich, jeder auf seine Art und Weise, durch meine gesamte Studienzeit begleitet. Danke euch allen – ihr wisst wofür!

Rada bi se zahvalila g. LSI dr. Dagmar Zöhrer za omogocitev diplomske naloge, kooperacijo ter pomoc. Hvala lepa tudi g. dr. Luciak za strokovno spremljavo ob pisanju diplomske naloge.

Posebno se zahvalim pri svojih starsih in meni vaznim osebam, ki so mi omogocili studij ter me spremljali po tem odseku mojega zivljenja. Vsi ste mi bili, vsak po svoje, zelo pomembna podpora!



## Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit verfolgt das Ziel, ausschlaggebende Faktoren für die Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines damit einhergehenden sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) aufzufinden. Dafür wurden pädagogische Berichte von Lehrpersonen, sonderpädagogische sowie schulpsychologische Gutachten aus insgesamt 12 neu beantragten SPF-Bescheiden des Bezirks Klagenfurt Stadt, betreffend SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund untersucht. Mittels Feinstruktur- und Inhaltsanalyse wurde ermittelt, anhand welcher Faktoren SchülerInnen beider Gruppen eine Lernbehinderung zugeschrieben wird. Neben 17 inhaltlich unterschiedlichen Faktoren, welche offiziell als Ursache für eine festgestellte Lernbehinderung dokumentiert wurden, ergaben sich Hinweise darauf, dass individuell unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen den Feststellungsprozess und das Urteil beeinflussen. Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind es vor allem mangelnde Sprachkenntnisse, bei jenen österreichischer Herkunft ein als unangemessen bewertetes Verhalten. Dieses Ergebnis deutet auf vorherrschende strukturelle Grenzen und Mechanismen im Regelschulsystem hin, welche eine Barriere zur Ermöglichung einer gleichberechtigten „Bildung für Alle“ (UNESCO, 2005) darstellen.

## Abstract

This thesis identifies main reasons for the establishment of learning disabilities and special educational needs. Therefore teacher's references, expert opinions of special educational teachers and psychologists, regarding Austrian and immigrant pupils, were analyzed. 17 categories resulted as main factors for both groups, leading to the identification of learning disabilities and special educational needs. Furthermore different aspects were found, which seem to influence the appraisal. Immigrant pupils seem to be referred as disabled due to a lack of language skills, whereas for Austrian pupils the identification is more likely to be related to individual behaviour. The results of the study highlight the disadvantage of pupils with different characteristics and needs and show the demand of a school system that meets them.

# Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Inhaltsverzeichnis.....   | VII |
| Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....  | IX  |
| Einleitung .....  | 1   |
| 1. Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen.....  | 2   |
| 1.1 Skizze des aktuellen Forschungsstands.....  | 2   |
| 1.2 Identifizierung der Forschungslücke .....   | 15  |
| 1.3 Fragestellungen .....   | 17  |
| 2 Begriffsdefinitionen.....   | 19  |
| 2.1 Migrationshintergrund .....   | 19  |
| 2.2 Behinderung .....   | 19  |
| 2.2.1 Behinderung als individuelles Merkmal .....   | 21  |
| 2.2.2 Behinderung als Resultat sozialer Interaktionen .....                                       | 21  |
| 2.2.3 Behinderungsbegriff innerhalb der ICF.....  | 24  |
| 2.3 Lernbehinderung.....  | 28  |
| 2.3.1 Lernbehinderung aus medizinischer Perspektive.....  | 30  |
| 2.3.2 Lernbehinderung aus psychologischer Perspektive .....                                       | 30  |
| 2.3.3 Lernbehinderung aus soziologischer Perspektive .....  | 32  |
| 2.3.4 Lernbehinderung aus sonder- und heilpädagogischer Perspektive.....                          | 33  |
| 2.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf .....  | 39  |
| 3 Erklärungsansätze zur Feststellung einer Lernbehinderung.....                                   | 41  |
| 3.1 Theorien des Labeling Approach.....   | 41  |
| 3.2 Sozialpsychologische Theorien der Personenwahrnehmung, -bewertung und<br>Meinungsbildung..... | 45  |
| 3.2.1 Halo-Effekt .....   | 46  |
| 3.2.2 Self Fulfilling Prophecy bzw. Pygmalioneffekt .....   | 46  |
| 3.2.3 Fehlerquellen im Zuge systematischer Beobachtung.....                                       | 47  |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3 Systemtheoretische Erklärungsansätze der Lernbehinderung ..... | 49  |
| 4 Feststellungsprozess SPF .....                                   | 51  |
| 4.1 Gesetzliche Bestimmungen .....                                 | 51  |
| 4.2 Begutachtungspraxis zur Feststellung eines SPF .....           | 58  |
| 4.2.1 Diagnose und Diagnostik.....                                 | 58  |
| 4.2.1 Psychologische Diagnostik.....                               | 59  |
| 4.2.2 Sonderpädagogische Diagnostik.....                           | 60  |
| 5 Methoden.....  | 63  |
| 5.1 Feinstrukturanalyse nach Froschauer/Lueger (2003).....         | 64  |
| 5.2 Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) .....                       | 73  |
| 5.3 Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Fragestellung.....    | 76  |
| 5.3.1 Ergebnisse der Feinstrukturanalyse .....                     | 76  |
| 5.3.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse.....                           | 83  |
| 6 Resümee und Ausblick .....                                       | 89  |
| Literaturverzeichnis.....  | 95  |
| Anhang .....   | 105 |
| Lebenslauf.....  | 117 |



# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

**Tabelle 1:** SPF-Quote 2006/07 (Stufe 0–9) nach Bundesland und Geschlecht

**Tabelle 2:** RRI für SchülerInnen ausländischer und österreichischer Staatsbürgerschaft

**Tabelle 3:** RRI für PflichtschülerInnen, differenziert nach Erstsprache

**Tabelle 4:** Graphische Darstellung der Bestandteile der ICF

**Tabelle 5:** Durchführungsschritte der Feinstrukturanalyse

**Tabelle 6:** Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Pädagogischer Bericht

**Tabelle 7:** Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Sonderpädagogisches GA

**Tabelle 8:** Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Schulpsychologisches GA

**Tabelle 9:** Feinstrukturanalyse: Fall 1 (kein Migrationshintergrund), Pädagogischer Bericht

**Tabelle 10:** Feinstrukturanalyse: Fall 1 (kein Migrationshintergrund),  
Sonderpädagogisches GA

**Tabelle 11:** Auswertungsbsp. Inhaltsanalyse: SchülerInnen mit Migrationshintergrund

**Tabelle 12:** Auswertungsbsp. Inhaltsanalyse: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

**Tabelle 13:** Kategorien der Inhaltsanalyse

**Abbildung 1:** PflichtschülerInnen getrennt nach Staatsbürgerschaft und Erstsprache in %

**Abbildung 2:** PflichtschülerInnen in den Kategorien SPF aufgrund einer Lernbehinderung (LB) und SPF allgemein, getrennt nach Staatsbürgerschaft und Erstsprache in %

**Abbildung 3:** Entstehungsbedingungen und Wirkungsweise der Lernbehinderung

**Abbildung 4:** Zuweisungsprozess des SPF

**Abbildung 5:** Feststellung des SPF



## Einleitung

Die Forderung nach einem Schulsystem, das eine „Bildung für Alle“ (UNESCO, 2005) ermöglicht, ist aktuell im Fokus vieler Diskussionen. Dabei bestehen spätestens seit Publikationen der UNESCO (wie z. B. „The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“, 1994; „Guidelines for Inclusion“, 2005) Richtlinien und Wege wie ein solches Schulsystem realisierbar wäre. Für SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts und verschiedener individueller Fähigkeiten, Bedürfnisse und Voraussetzungen sollte es daher keine Differenzen bezüglich ihres Zugangs zu Bildung mehr geben. Aus empirischen Untersuchungen (Sieber 2002; Lanfranchi/Jenny 2005; Harry 2007; Dyson/Gallanaugh 2008; Gomolla/Radtke 2009; Luciak 2008a, 2008b, 2009; Feyerer 2009) geht jedoch hervor, dass die praktische Umsetzung eines fairen Schulsystems, das allen Kindern gleichberechtigte Chancen auf Bildung und Schulleistungserfolg ermöglicht, nicht lückenlos gelingt. Besonders im Bereich der Sonderpädagogik gibt es Hinweise darauf, dass folgende Merkmale mit überrepräsentativ häufigen Überweisungen in die Sonderschule und Zuschreibungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Zusammenhang stehen:

- Angehörigkeit zu einer historisch bzw. gegenwärtig diskriminierten ethnischen Minderheit
- Migrationshintergrund
- männliches Geschlecht
- sozial bzw. ökonomisch ungünstige Lebensumstände  
(ebd.)

Anhand dieser Tatsache wird die Aktualität sowie Relevanz der Forderung nach einem fairen, inklusiv gestalteten Schulsystem für die Pädagogik im Allgemeinen und für die Sonder- und Heilpädagogik bzw. Integrative Pädagogik im Besonderen deutlich, denn gerade letztere sehen die Beachtung individueller Bedürfnisse und

die Chancengleichheit aller SchülerInnen im Schulsystem als ein zentrales Anliegen an.

Angesichts der einleitend angesprochenen Situation wird sich die geplante Diplomarbeit mit dem Thema Chancengerechtigkeit im Schulsystem befassen und versuchen, einen Beitrag zum besseren Verständnis der Forderung nach einer inklusiven „Schule für Alle“ (UNESCO 2005) zu leisten. Der konkrete Fokus liegt dabei auf dem Feststellungsprozess von Lernbehinderungen und der damit einhergehenden Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) bei PflichtschülerInnen<sup>1</sup> mit und ohne Migrationshintergrund.

Folgend wird ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema gegeben.

## 1. Forschungsstand und Herleitung der Fragestellungen

### 1.1 Skizze des aktuellen Forschungsstands

Im Zusammenhang mit der Forderung nach einem inklusiven Schulsystem wurden international und auch Österreich weit empirische Studien über Schulsysteme durchgeführt, wobei die Frage im Vordergrund stand, ob allen SchülerInnen dieselben Chancen auf Bildung sowie Schulleistungserfolg zukommen? Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigten, dass Angehörigen benachteiligter bzw. diskriminierter ethnischer Minderheiten, SchülerInnen mit Migrationshintergrund und Schülern männlichen Geschlechts überrepräsentativ oft ein sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. „Special Educational Needs“<sup>2</sup> zugesprochen wurden. Der Grund für dieses Ergebnis kann im Zusammenspiel mehrerer Faktoren angenommen werden. Aus empirischen Studien zeigt sich jedoch die Tendenz zu sozialer Benachteiligung der genannten Gruppen im Gegensatz zu einem erhöhten Vorkommen von physisch bzw. psychisch bedingten Behinderungen (Sieber 2002; Lanfranchi/Jenny 2005; Harry 2007;

---

<sup>1</sup> Als PflichtschülerInnen gelten dabei SchülerInnen ab der ersten bis zur neunten Schulstufe. Im weiteren Verlauf werden sie allgemein als SchülerInnen bezeichnet.

<sup>2</sup> Special Educational Needs in England werden verstanden “in terms not simply of disability but of all the factors which have a bearing on [the child’s] educational progress” (Department of Education and Science, 1978, ¶ 3.6, zit.n. Dyson/Gallanaugh 2008, S. 37)

Dyson/Gallanaugh 2008; Gomolla/Radtke 2009; Luciak 2008a, 2008b, 2009; Feyerer 2009). Folgend werden Ergebnisse ausgewählter Forschungsarbeiten zusammenfassend dargestellt.

Im englischen Sprachraum publizierten u. a. die Wissenschaftler Dyson und Gallanaugh (2008) einen Bericht über Studien zur Verteilung von „Special Educational Needs“ (SEN) innerhalb der SchülerInnenpopulation in England. Die Autoren merken an, dass es erst infolge präziserer Dokumentation der vergangenen Jahre möglich wurde, SchülerInnendaten anhand soziodemografischer Merkmale zu analysieren und infolge dessen zu interpretieren (Dyson/Gallanaugh 2008, S. 37f). Ihre Untersuchungen führten zur Erkenntnis, dass Angehörigen ethnischer Minderheiten, vor allem den „Travellers of Irish Heritage“ (ebd.), überrepräsentativ häufig SEN zugeschrieben wurden (ebd., S. 38f). Als Ursache für die aufgefundenen Überrepräsentanzen wird einerseits die strukturelle und soziale Benachteiligung von ethnischen Minderheiten genannt. Andererseits wirken bei der Zuweisung auch andere Faktoren, wie beispielsweise das Geschlecht mit. Dyson und Gallanaugh (2008, S. 41f) zufolge wird nämlich Schülern im Gegensatz zu Schülerinnen häufiger ein SEN zugeschrieben. Hinzukommend wurde herausgefunden, dass es im ersten Jahr der Secondary School, verglichen mit anderen Schulstufen, häufiger zur Feststellung eines SEN kommt (ebd.). Die aufgefundenen Ergebnisse sind in Anlehnung an Dyson und Gallanaugh (2008, S. 43) nicht nur als Folge von in Schulen geltenden Leistungsnormen oder willkürlichen Entscheidungen der Lehrpersonen anzusehen. Sie sind auch als Zeichen struktureller und sozialer Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft interpretierbar, welche maßgeblich zur Benachteiligung mancher Bevölkerungsgruppen beitragen (ebd.).

In den USA thematisiert die Forscherin Beth Harry (2008) die Überrepräsentanz von Angehörigen ethnischer Minderheiten im Sonderschulwesen, welche in den wenig fassbaren Kategorien „Mild Mental Retardation (MMR)“, „Specific Learning Disability (LD)“ und „Emotional Disturbance (ED)“ (ebd. S. 67) aufgefunden werden konnten. Als weiteres Ergebnis ging aus den Untersuchungen hervor, dass vor allem Mitglieder jener ethnischen Minderheiten, die (einige Generationen

zuvor) in der Vergangenheit diskriminiert und unterdrückt wurden, auch gegenwärtig mit systematischer Benachteiligung im Bildungs- und Sozialbereich konfrontiert sind (Harry 2008, S. 69f). Als eine mögliche Ursache dafür werden unzulängliche, scheinbar nicht für alle SchülerInnen fair erfolgreiche Diagnose-Verfahren angesehen, welche zur Zuschreibung einer „high incidence disability“ (ebd., S. 78) führen und folgend sonderpädagogische Maßnahmen nach sich ziehen (ebd.). Aus Studien des US Department of Education (2000, zit.n. Harry 2008, S. 79) wurde zudem bekannt, dass SchülerInnen der „weißen“ Bevölkerung („Whites“) in den USA öfter integrativ beschult werden als SchülerInnen der „schwarzen“ Bevölkerung („Blacks“). Zudem wurden Angehörigen letzterer Fördermaßnahmen zugewiesen, deren Qualität weniger effizient, welche jedoch kostspieliger und auch strikter waren (Parrish 2002, zit. n. Harry 2008, S. 79).

In Deutschland legten Gomolla und Radtke (2002; 2009) mit ihrer Untersuchung zur „Institutionellen Diskriminierung“ den Fokus auf die Rolle der Organisation Schule in Bezug zur „Verteilung des öffentlichen Gutes Bildung“ (ebd. 2002, S. 9). Dabei galt es als Anliegen, eine soziologische Aufklärung über die Selektionspraktiken der Schule darzustellen sowie zu klären, „wie [Hervorh. im Orig.] es den Mitgliedern in einer Organisation gelingt, die Diskriminierung nach außen darstellbar zu halten und nach innen vor sich selbst zu verdunkeln“ (ebd. S. 10). Anhand einer Fallstudie wurden Mechanismen und Effekte der Diskriminierung am Beispiel des Schulsystems einer Großstadt mit ausdifferenziertem Bildungsangebot und ethnisch differenzierter SchülerInnenpopulation aufgezeigt. Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden kamen im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz. (ebd. 2009, S. 91). Die Ergebnisse der Studie werden folgend zusammengefasst.

Die Organisation Schule kann Erwartungen bzw. Ordnungen aus der Umwelt zum Thema Migration für ihre eigenen Ziele aufnehmen. Das bedeutet, dass sie sich auch institutionelle Muster, wie beispielsweise die Hierarchisierung, den Rassismus, die Gerechtigkeit, u. a. unter der Voraussetzung, dass es ihr als Organisation zu Gute kommt, aktiv aneignet. (Gomolla/Radtke 2009, S. 268) Im Fall, dass SchülerInnen z. B. Entwicklungsrückstände oder fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache aufweisen, verfügt die Schule als Organisation über mehrere Möglichkeiten (wie z. B. die Rückstellung oder die Ablehnung), um

erstere ausschließen zu können (Gomolla/Radtke 2009, S. 269). Die Schule legt somit Voraussetzungen fest, welche die SchülerInnen erfüllen müssen, um als Mitglieder aufgenommen zu werden. Erfüllen sie diese nicht, wird ihnen eine Mitgliedschaft nur dann ermöglicht, wenn es der Organisation nützt. (ebd. S. 270) Eine Diskriminierung von „Migrantenkindern“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 274) sehen die AutorInnen einerseits in der geringeren Wahrscheinlichkeit, dass erstere alle geltenden Mitgliedschaftsbedingungen der Grundschule (und der weiterführenden Schule) erfüllen können und andererseits in der innerhalb und außerhalb der Schule geteilten Plausibilität bzw. Erwartung einer Sonderbehandlung derselben (ebd., S. 274f).

Weiters unterscheiden Gomolla und Radtke (2009, S. 275) zwischen „direkter Diskriminierung“, wobei es durch „formelle Erlasse und explizite Regeln eine gezielte Ungleichbehandlung im Kontext der Schule“ gibt und „indirekter Diskriminierung“ (ebd.), wo „formelle und informelle Handlungsmuster sowie geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung in die Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind“.

Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 275) von Migrantenkindern in der Schule werden dann als gegeben angesehen, wenn:

- „regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-) Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben,
- diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden und
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der nationalen Herkunft/Kultur handelt“ (ebd.).

Die eben aufgelisteten Mechanismen und in der Gesellschaft als bedeutend geltende Unterscheidungen ermöglichen es, getroffene Entscheidungen plausibel erscheinen zu lassen (ebd.).

Die Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002; 2009) kann als ein wesentlicher Beitrag zum Verständnis der Benachteiligung bestimmter

SchülerInnen durch die Schule als Organisation (inklusive der darin geltenden Regeln und praktizierten Handlungen) angesehen werden.

In der Schweiz konnten Lanfranchi und Jenny (2005) aufzeigen, dass die Zahl von in sonderpädagogischen Einrichtungen bzw. mit Fördermaßnahmen unterrichteten Schulkindern stetig ansteigt (ebd. S. 217). Besonders SchülerInnen aus „Einwanderungsländern“ oder „prekären sozioökonomischen Familienverhältnissen“ (ebd.) werden überrepräsentativ häufig in Sonderklassen versetzt. Dieses Ergebnis wird überwiegend auf individuelle Lern- oder Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Integrationsschwierigkeiten der SchülerInnen zurückgeführt. Institutionelle Aspekte der Schule werden als ausschlaggebende Faktoren nicht berücksichtigt. (Lanfranchi und Jenny 2005, S. 217).

Anhand dieser Erkenntnis nahmen Lanfranchi und Jenny (2005) die „Mechanismen der Zuweisung von Schulkindern aus dem Regelschulbereich zu Maßnahmen der sonderpädagogischen Versorgung (Sonderklassen, Integrativen Schulungsformen, Sonderschulen, pädagogisch-therapeutische und schulische Stütz- und Fördermaßnahmen)“ (ebd. S. 217) in den Mittelpunkt ihrer Analyse. Als Hauptziel galt dabei die Beschreibung von Denk- und Handlungsmustern sowie Entscheidungsprozessen von Lehrpersonen und SchulpsychologInnen in einer konkreten schulischen Problemsituation. Im Zuge der Untersuchung wurden 655 Lehrpersonen und 207 SchulpsychologInnen aus sechs Deutschschweizer Kantonen nach der Darbietung von zwei unterschiedlichen Fallvignetten (wobei zentrale Variablen der SchülerInnen, wie ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft verändert wurden) befragt. (ebd.) Aus der Studie gingen folgende Ergebnisse hervor:

Die Zuweisung zu sonderpädagogischen Einrichtungen bzw. Fördermaßnahmen erfolgt interkantonal und teilweise auch innerhalb eines Kantons durchaus unterschiedlich Lanfranchi/Jenny 2005, S.218). Darüber hinaus geht die häufiger erfolgende Separierung von „Migrantenkinder“ (ebd.) bzw. Familien der Unterschicht auf den Einfluss zuschreibender Diskriminierungen im Zuweisungsprozesses zurück (ebd.). Die mancherorts am Zuweisungsprozess beteiligten HeilpädagogInnen können der Separation von SchülerInnen teilweise entgegenwirken, indem sie auftretende Schwierigkeiten der Kinder in der Schule



direkt lösen und die dort vorhandenen Ressourcen zur Förderung vor Ort nutzen. Zudem resultierte aus der Studie, dass die benachteiligende Zuweisungspraxis durch integrativ ausgerichtete Schulpsychologische Dienste (SPD) eingeschränkt werden kann. (Lanfranchi/Jenny 2005, S.218).

Eine weitere Studie im Zusammenhang mit Zuweisungsprozessen im Schweizer Schulsystem, genauer im Kanton Aargau, lieferte Sieber (2002). Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit wurde die Situation der Einschulungs- und Kleinklassen evaluiert (ebd., S. 3). Mittels offener Erhebungsverfahren wurden Fallstudien in ausgewählten Gemeinden<sup>3</sup> durchgeführt, wobei insgesamt 91 Personen (darunter Lehrpersonen, Eltern, SchulpsychologInnen, KindergärtnerInnen und SchulpflegerInnen) befragt wurden. In Anschluss daran wurden eine inhaltsanalytische Auswertung sowie eine Einzelfälle vergleichende Analyse durchgeführt, deren Ergebnisse zu Mustern zusammengefasst wurden. (Sieber, 2002, S. 3)

In Anlehnung an Sieber (ebd.) geht aus der Studie hervor, dass die Schulen im Kanton Aargau durch einen sich wandelnden Kontext und mangelnden Anpassungen des Bildungssystems an Grenzen im Umgang mit zunehmender Heterogenität der SchülerInnenpopulation stoßen und infolge dessen mit Praktiken der Aussonderung reagieren. Zudem konnten Unterschiede in den Zuweisungsprozessen festgestellt werden, die auch von den Einstellungen und Kompetenzen der Lehrpersonen, dem Kontext und der Struktur der Schule, dem vor Ort vorhandenen Angebot an sonderpädagogischen Maßnahmen, dem (der Praxis zu Grunde liegenden) theoretischen psychologischen Ansatz des jeweils zuständigen Psychologischen Dienstes und den mobilisierten zusätzlichen Ressourcen beeinflusst werden. Als konkrete, sich wechselseitig beeinflussende Problembereiche wurden die Beurteilung, die Zuweisungspraxis, das Angebot an Sondermaßnahmen, der Umgang mit Heterogenität und die Ressourcen angesehen. (Sieber 2002, S. 3) Die Autorin postuliert anhand der Ergebnisse konkrete Empfehlungen, diesen Schwierigkeiten entgegen zu wirken (ebd. S. 3f).

---

<sup>3</sup> Die Auswahl erfolgte nach dem Auffinden von positiven statistischen Zusammenhängen zwischen Aussonderungsquoten und dem Anteil an fremdsprachigen SchülerInnen (Sieber 2002, S. 3).

Da die vorliegende Diplomarbeit die Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SPF aufgrund einer Lernbehinderung im österreichischen Bundesland Kärnten, genauer im Bezirk Klagenfurt Stadt thematisiert, werden folgend anhand der Forschungsarbeiten von Feyerer (2009) und Luciak (2008a; 2008b; 2009) das Schulsystem in Österreich betreffende Erkenntnisse zum Thema dargestellt. Dies soll in einem weiteren Schritt auch zur Identifikation der Forschungslücke führen.

Im Rahmen des Berichts zur Qualität in der Sonderpädagogik publizierte Feyerer (2009) eine eigene Berechnung und Darstellung der Verteilung von Österreichs PflichtschülerInnen mit SPF des Schuljahres 2006/2007, geteilt nach Bundesländern (siehe Tab. 1). Dabei zeigte sich, dass das Bundesland Kärnten die dritthöchste Rate an SchülerInnen mit SPF aufweist und dass österreichweit Schülern öfter ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wird als Schülerinnen (Feyerer 2009, S. 77).

Tab. 1: SPF-Quote 2006/07 (Stufe 0–9) nach Bundesland und Geschlecht

|               | <b>W</b> | <b>V</b> | <b>K</b> | <b>B</b> | <b>NÖ</b> | <b>S</b> | <b>OÖ</b> | <b>T</b> | <b>ST</b> | <b>Österr.</b> |
|---------------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------------|
| <b>Gesamt</b> | 4,34     | 3,78     | 3,50     | 3,40     | 3,31      | 3,22     | 2,90      | 2,77     | 2,58      | 3,31           |
| <b>weibl.</b> | 3,48     | 2,96     | 2,62     | 2,65     | 2,48      | 2,40     | 2,22      | 2,00     | 1,94      | 2,53           |
| <b>männl.</b> | 5,15     | 4,56     | 4,35     | 4,12     | 4,10      | 4,00     | 3,55      | 3,50     | 3,19      | 4,05           |

(Quelle: Statistik Austria; Berechnung & Darstellung nach Feyerer 2009, S. 77)

Zudem konnte von Feyerer (2009, S. 82) aufgezeigt werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund überrepräsentativ oft ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird. Dies bedeutet, dass der Anteil von PflichtschülerInnen mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl aller österreichischen PflichtschülerInnen geringer ist als ihr Anteil an der Gesamtzahl aller PflichtschülerInnen mit SPF (ebd.).

Als weiteres Ergebnis resultierte aus der Analyse, dass der Anteil integrativ beschulter Kinder mit Migrationshintergrund und SPF zwischen den Bundesländern schwankt (Feyerer 2009, S. 82). Vor allem für Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich<sup>4</sup> konnte gezeigt werden, dass an Sonderschulen, im Gegensatz

---

<sup>4</sup> Welche die Bundesländer mit der niedrigsten Integrationsquoten darstellen (Feyerer 2009, S. 80).

zu Regelschulen, ein höherer Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besteht (Feyerer 2009, S. 82).

Bevor mit weiteren Erkenntnissen fort gefahren wird sei an dieser Stelle angemerkt, dass im österreichischen Sonderschulsystem nicht alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind bzw. ihnen allen überrepräsentativ oft ein SPF zugewiesen wird. In österreichischen Sonderschulen konnten beispielsweise für aus der Türkei und aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens stammende SchülerInnen Überrepräsentanzen aufgefunden werden,<sup>5</sup> während polnische, ungarische, tschechische und slowakische Staatsangehörige im Gegensatz dazu unterrepräsentiert waren (Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 229; Feyerer 2009, S. 82f).

Im Bundesland Kärnten zeigt sich besonders bei der Zuweisung des SPF infolge einer Lernbehinderung ein erhöhtes Vorkommen von SchülerInnen mit bosnischer oder albanischer Staatsbürgerschaft (LSR 2010).

Infolge einer Bilanzierung des aktuellen Kenntnisstandes entwickelte Feyerer (2009, S. 85-90) elf Thesen, wobei er u. a. postuliert, dass die Weiterentwicklung zur Inklusion auf strukturelle Grenzen stößt. Neben der Unverbindlichkeit gesetzlicher Regelungen<sup>6</sup> wird diese These u. a. auf das Ungleichgewicht zwischen Ressourcen und Bedarf hinsichtlich der Förderung aller SchülerInnen zurückgeführt. Die mangelnde Balance zwingt nämlich die Schulen als System dazu, „über möglichst viele SPF-Etikettierungen möglichst viele Ressourcen zu bekommen“ (ebd., S. 90). Damit scheint nahe liegend, dass die Schule Zuschreibungen des SPF tatsächlich auch dazu nutzt, notwendige Ressourcen zur Ermöglichung von Fördermaßnahmen zu erhalten (die sonst nicht vorhanden wären). In Anlehnung an Feyerer (2009, S. 88) kann weiters angenommen werden, dass das Ausmaß an integrativer bzw. getrennter Beschulung weniger vom Wunsch der Eltern als von den Einstellungen und Haltungen der entscheidenden ExpertInnen sowie dem vorhandenen Angebot abhängt.

Trotz gegenwärtiger Bemühungen um eine integrative Beschulung aller SchülerInnen, konnte im österreichischen Schulsystem auch durch aktuelle

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund der Türkei und Ex-Jugoslawien, die zahlenmäßig größten ausländischen SchülerInnengruppen nicht deutschsprachiger Länder in Österreich darstellen (Luciak 2009, S. 381).

<sup>6</sup> Die gemeinsame Förderung aller SchülerInnen ist nicht obligatorisch (Feyerer 2009, S. 89).

Untersuchungen aufgezeigt werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund einem höheren Risiko ausgesetzt sind in die Sonderschule überwiesen zu werden (Luciak 2009, S. 377f) und an Sonderschulen tatsächlich auch überrepräsentiert sind (Feyerer 2009, S. 82). Zudem ging aus statistischen Daten des Jahres 2009 (Statistik Austria, zit. n. Luciak 2009, S. 379) hervor, dass in den Bundesländern mit den niedrigsten Anteilen integrativ beschulter SchülerInnen (Niederösterreich, Tirol, Vorarlberg) die deutlichste Überrepräsentanz von SchülerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. einer anderen Umgangssprache als Deutsch an Sonderschulen aufgefunden werden konnte. Ob letztere auch innerhalb integrativer Schulform überrepräsentiert sind konnte nicht herausgefunden werden, da für diesen Bereich statistische Daten, differenziert nach Staatsbürgerschaft oder Umgangssprache, fehlten (Luciak 2009, S. 380).

Versucht man in einem weiteren Schritt Erklärungen für die eben geschilderten Überrepräsentanzen aufzufinden, kann in Anlehnung an Luciak (2009, S. 374) davon ausgegangen werden, dass das „Zusammenspiel von lernerschwerenden Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen, die zu wenig auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen Rücksicht nehmen“, als bedeutend anzusehen ist. Ein vermehrtes Vorkommen organischer Schädigungen oder ein höheres Risiko für Gesundheitsgefährdungen aufgrund sozial benachteiligter Lebenslagen ist nur zu einem geringen Anteil mit Überrepräsentanzen in Verbindung zu bringen (ebd.). Besonders Lernbehinderungen werden bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf soziale, sprachlich-kulturelle oder ökonomische Benachteiligung sowie mangelnde Lernförderung im familiären Umfeld zurückgeführt (Luciak 2008b, S. 36; ebd. 2009, S.381). Hinzukommend werden auch institutionelle Merkmale, wie ein stark selektives Schulsystem oder mangelhafte Förderprogramme im vorschulischen Bereich und in der Regelschule als ausschlaggebende Faktoren diskutiert (Luciak 2008b, S. 36.; vgl. auch Gomolla/Radtke 2002; ebd. 2009).

Zusammenfassend ergeben sich folgende Faktoren<sup>7</sup>, die als Erklärungen für Überrepräsentanzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SPF, speziell infolge von Lernbehinderungen, angenommen werden können:

---

<sup>7</sup> Die Faktoren sollen nicht als einander ausschließend verstanden werden.

- mangelnde Lernförderung im familiären Umfeld
- soziale, kulturelle und ökonomische Benachteiligung
- institutionelle Merkmale (selektives Schulsystem, unzureichende Fördermöglichkeiten im vorschulischen Bereich und in den Regelschulen)
- Kulturelle Unterschiede und mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache des Aufnahmelandes
- Vorurteile, Werthaltungen, subjektive Wahrnehmungen seitens der feststellenden bzw. begutachtenden Personen
- Notwendigkeit der SPF-Zuweisung, um benötigte Ressourcen für Fördermaßnahmen zu erhalten

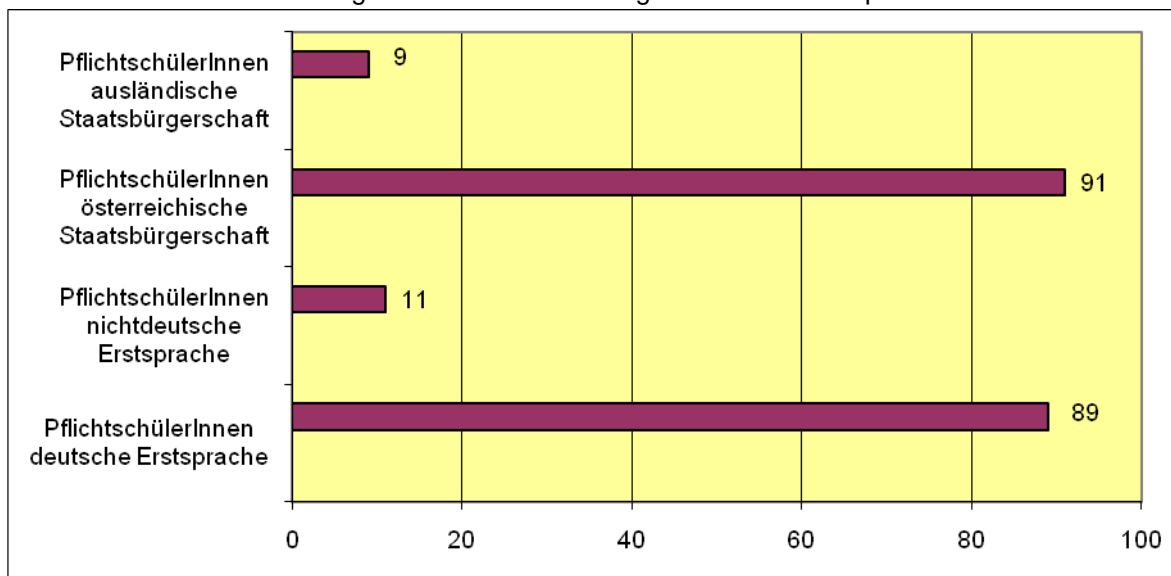
(Luciak 2008b, S. 36; Luciak 2009, S. 381; Feyerer 2009, S. 90)

Anhand der beschriebenen Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich ergab sich für mich persönlich das Interesse, ein Seminar im Schwerpunktfach der Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik zu diesem Thema zu belegen. In dessen Abschlussarbeit wurde analysiert, wie viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>8</sup> im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, zum Zeitpunkt Februar des Schuljahres 2009 im Pflichtschulsystem des Bundeslandes Kärnten einen SPF (aufgrund einer Lernbehinderung) zugeschrieben hatten. Die Ergebnisse einer Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund folgten dem national (wie auch international) aufgefundenen Trend. Folgend sind sie zur Veranschaulichung grafisch dargestellt:

---

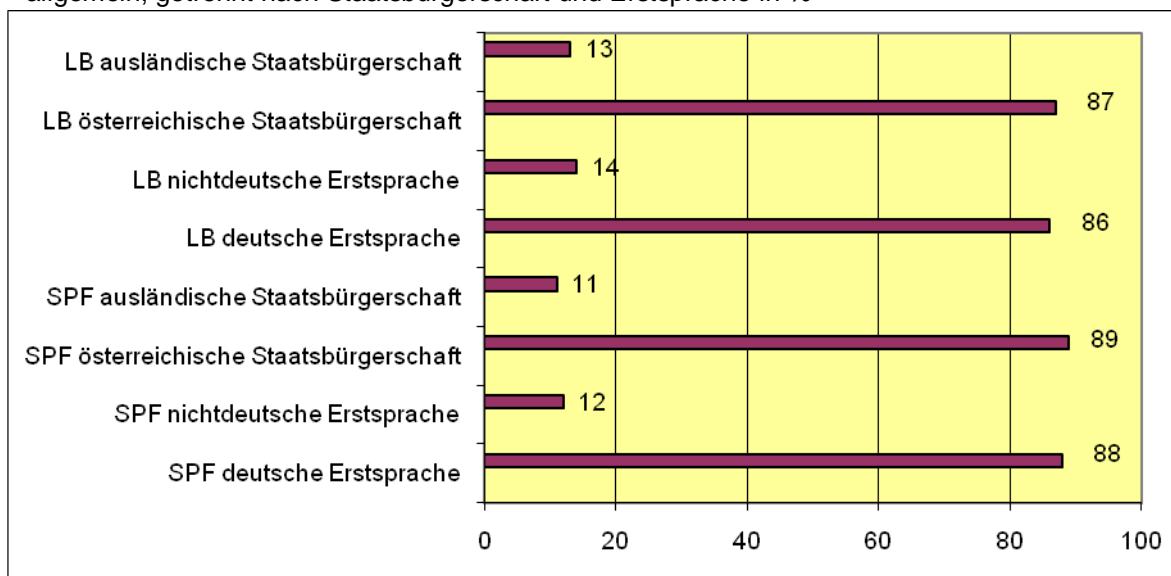
<sup>8</sup> In dem Fall definiert durch die ausländische Staatsbürgerschaft der SchülerInnen. Ergänzend dazu wurde eine Differenzierung nach der Erstsprache vorgenommen. Eine nichtdeutsche Erstsprache allein galt jedoch nicht als Kriterium für das Vorliegen eines Migrationshintergrunds, da z. B. auch Angehörige einer österreichischen Volksgruppe eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen könnten, ohne dadurch automatisch einen Migrationshintergrund aufzuweisen.

Abb. 1: PflichtschülerInnen getrennt nach Staatsbürgerschaft und Erstsprache in %



(Quelle: Landesschulrat Kärnten 2010a, eigene Darstellung)

Abb. 2: PflichtschülerInnen in den Kategorien SPF aufgrund Lernbehinderung (LB) und SPF allgemein, getrennt nach Staatsbürgerschaft und Erstsprache in %



(Quelle: Landesschulrat Kärnten 2010a, eigene Darstellung)

Ausgehend vom in Abb. 1 dargestellten Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl von SchülerInnen, ist in Anbetracht der aus Abb. 2 hervorgehenden prozentuellen Verteilung (in den Kategorien sonderpädagogischer Förderbedarf infolge einer Lernbehinderung und SPF allgemein) erkennbar, dass der Anteil jener ausländischer Staatsbürgerschaft und nichtdeutscher Erstsprache in der Kategorie SPF wie auch in der Kategorie Lernbehinderung (LB) erhöht ist.

Um Aussagen über Überrepräsentanzen treffen zu können, reichen jedoch Prozentangaben allein nicht aus. In Anlehnung an Kornmann (2006, S. 81f) können hingegen mittels Berechnung des relativen Risiko-Index (RRI) Überrepräsentanzen genauer interpretiert werden. Der RRI lässt sich als Quotient zweier Prozentangaben ermitteln<sup>9</sup> und beschreibt im vorliegenden Fall das Risiko für SchülerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. nichtdeutscher Erstsprache einen SPF bzw. einen SPF aufgrund einer Lernbehinderung zugewiesen zu bekommen. Werte größer als 1 deuten auf ein erhöhtes Risiko bzw. eine Überrepräsentanz hin. Die berechneten Ergebnisse anhand der Daten aus der Analyse werden folgend grafisch dargestellt:

Tab. 2 : RRI für SchülerInnen ausländischer und österreichischer Staatsbürgerschaft

| <b>SchülerInnen<br/>Kärnten 2009 (%)</b>                        | <b>Gesamt</b> | <b>SPF</b>         | <b>SPF aufgrund<br/>Lernbehinderung</b> |
|---|---------------|--------------------|---|
| <b>SchülerInnen<br/>ausländischer<br/>Staatsbürgerschaft</b>    | 3448          | 244                | 197                                     |
| <b>SchülerInnen<br/>österreichischer<br/>Staatsbürgerschaft</b> | 34894         | 1931               | 1317                                    |
| <b>RRI</b>  |               | $7.08/5.55 = 1.28$ | $5.71/3.77 = 1.52$                      |

(Quelle: Landesschulrat Kärnten 2010a, eigene Berechnung)

In Anbetracht der Tab. 2 zeigen sich Überrepräsentanzen von SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft sowohl in der Kategorie SPF als auch SPF aufgrund einer Lernbehinderung, wobei letztere etwas höher ausfällt.

---

<sup>9</sup>P1 =  $1317/34894 = 3.77\%$  (Prozentangabe für SchülerInnen österreichischer Staatsbürgerschaft und SPF aufgrund einer Lernbehinderung).

P2 =  $197/3448 = 5.71\%$  (Prozentangabe für SchülerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft und SPF aufgrund einer Lernbehinderung).

RRI =  $5.71/3.77 = 1.52$ .

Folgend wird ergänzend die Berechnung des RRI anhand der Differenzierung nach der Erstsprache dargestellt.

Tab. 3 : RRI für PflichtschülerInnen differenziert nach Erstsprache

| <b>PflichtschülerInnen<br/>Kärnten 2009 (%)</b>               | <b>Gesamt</b> | <b>SPF</b>         | <b>SPF aufgrund<br/>Lernbehinderung</b> |
|---|---------------|--------------------|---|
| <b>PflichtschülerInnen<br/>nichtdeutscher<br/>Erstsprache</b> | 4242          | 270                | 215                                     |
| <b>PflichtschülerInnen<br/>deutscher<br/>Erstsprache</b>      | 34100         | 1905               | 1295                                    |
| <b>RRI</b>  |               | $6.36/5.72 = 1.11$ | $5.07/3.80 = 1.33$                      |

(Quelle: Landesschulrat Kärnten 2010a, eigene Berechnung)

Folgt man den Berechnungen des RRI aus Tab. 3, zeigen sich auch in Anbetracht der Erstsprache leichte Überrepräsentanzen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. In der Kategorie SPF allgemein fällt die Überrepräsentanz jedoch niedriger aus als in Bezug auf SPF aufgrund Lernbehinderung.

Die aufgefundenen Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass das Vorliegen einer Lernbehinderung nicht immer eindeutig erkennbar und feststellbar ist und gerade bei SchülerInnen ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. nichtdeutscher Erstsprache auch andere Faktoren einen Einfluss auf die Feststellung ausüben können (Kottmann 2006, S. 287; Gomolla/Radtke 2009, S. 274; Luciak 2009, S. 381).

Im Gegensatz dazu ist bei allen SchülerInnen ein SPF z. B. infolge einer Hör- oder Sehbeeinträchtigung eindeutig durch medizinische Abklärung feststellbar, was die in beiden Berechnungen geringer ausgeprägte Überrepräsentanz in der Kategorie SPF allgemein erklären könnte<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Der Fokus der vorliegenden Diplomarbeit liegt auf dem Phänomen der Lernbehinderung, daher wird auf andere Arten der Behinderung, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf bedingen können, nicht näher eingegangen.



## 1.2 Identifizierung der Forschungslücke

Angesichts der im Kärntner Pflichtschulsystem aufgefundenen Überrepräsentanzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf, besonders aufgrund einer Lernbehinderung, stellte sich die Frage, welche ausschlaggebenden Faktoren dafür aufgefunden werden können. Aus vielen offiziellen Zuweisungs-Bescheiden (eines SPF infolge einer Lernbehinderung) in Kärnten geht nicht eindeutig hervor, ob bzw. welche diagnostischen Verfahren im Verlauf der sonderpädagogischen bzw. psychologischen Begutachtung der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers eingesetzt wurden. Zudem wird diese Abklärung nicht einheitlich gehandhabt. Darüber hinaus ist nicht bei allen Überprüfungen des SPF an Kärntens Pflichtschulen ein schulpsychologisches Gutachten beiliegend, da dieses im Zuweisungsprozess entweder als nicht erforderlich angesehen oder von den Eltern der betroffenen SchülerInnen nicht gewünscht wird. Angesichts uneinheitlicher Verwendung diagnostischer Verfahren, stellen von Lehrpersonen, SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen (falls vorhanden) verfasste Berichte und Gutachten die einzigen offiziell dokumentierten „Quellen“ für Analysen zur Beantwortung der vorher postulierten Frage dar. Da aber vor allem pädagogische Berichte der LehrerInnen nicht standardisiert bzw. einheitlich verfasst werden, sondern überwiegend deskriptive Beschreibungen des schulischen Lern- und Leistungsverhaltens von SchülerInnen darstellen, können ausschlaggebende Faktoren für die Feststellung einer Lernbehinderung nicht in allen Fällen sozusagen „auf den ersten Blick“ abgelesen werden. Genauere Analysen der Texte bieten jedoch eine Möglichkeit, diese zu erschließen. Inhaltsanalytisch könnte beispielsweise aus dem Textmaterial der pädagogischen Berichte von Lehrpersonen und sonderpädagogischen bzw. psychologischen Gutachten abgeleitet werden, welche Faktoren für die Zuschreibung einer Lernbehinderung ausschlaggebend sind.<sup>11</sup> Dies könnten sowohl Lernvoraussetzungen, Schulleistungen, Verhaltensweisen oder Bedürfnisse der SchülerInnen, Erwartungen, Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und/oder

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu die qualitative Analyse von Kottmann (2006).

Normvorstellungen der am Feststellungsprozess beteiligten Personen oder institutionelle Merkmale der Schule als Organisation sein. Unter Bezugnahme auf die gesetzlichen Richtlinien der Zuweisung eines SPF dürfte dieser jedoch ausschließlich infolge einer physisch oder psychisch verursachten Behinderung festgestellt werden (BMUKK 2008a, S. 1). Ungenügende Schulleistungen bzw. das alleinige Unvermögen dem Unterricht Folge zu leisten, dürfen keine Ursache für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellen (BMUKK 2010, S. 9).

Für das Bundesland Kärnten liegen bis dato keine derartigen Analysen vor. Daher ist das Anliegen der vorliegenden Diplomarbeit diese Forschungslücke zu füllen. Dazu werden den neu beantragten SPF-Bescheiden des Schuljahres 2009/2010 beiliegende pädagogische Berichte der Lehrpersonen bzw. sonderpädagogische und schulpsychologische Gutachten, verfasst für SchülerInnen des Bezirks Klagenfurt Stadt, analysiert. Von Interesse ist es dabei zu klären, welche ausschlaggebenden Faktoren für die Feststellung einer Lernbehinderung und des damit zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarfs bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund abgeleitet werden können. Zudem wird untersucht, ob für alle Betroffenen die gleichen Faktoren vorliegen oder ob Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und jenen ohne Migrationshintergrund aufgefunden werden.

### 1.3 Fragestellungen

Im Rahmen der Diplomarbeit steht folgende Fragestellung im Vordergrund:

Aufgrund welcher Faktoren bzw. Merkmale erfolgt die Feststellung einer Lernbehinderung und die damit verbundene Zuschreibung eines SPF im Bezirk Klagenfurt Stadt?

Diese Forschungsfrage bezieht sich auf die Inhalte der pädagogischen Berichte bzw. Gutachten, welche den offiziellen SPF-Zuweisungsbescheiden beiliegen. Darin wird von der zuständigen Lehrperson (jener Klasse, welche die betroffene Schülerin/der betroffene Schüler besucht), einer Sonderpädagogin/einem Sonderpädagogen (des für den Bezirk zuständigen Sonderpädagogischen Zentrums) und im erforderlichen Fall (mit Zustimmung der Eltern) auch von einer Schulpsychologin/einem Schulpsychologen begründet, weshalb bei der betroffenen Schülerin/dem betroffenen Schüler ein SPF vorliegt<sup>12</sup>. Zur Erkenntnisgewinnung ist von Interesse, aus dem Textmaterial feinstruktur- sowie inhaltsanalytisch ausschlaggebende Faktoren für die Zuschreibung einer Lernbehinderung und damit verbundenem SPF abzuleiten.

Für die geplante Untersuchung sind neben der Hauptfragestellung zudem folgende Subfragen relevant:

a) Unterscheiden sich ausschlaggebende Faktoren für die Feststellung einer Lernbehinderung und damit einhergehendem SPF zwischen PflichtschülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund?

Aus der von Kottmann (2006) durchgeführten empirischen Studie, in der u. a. auch Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs qualitativ

---

<sup>12</sup> In manchen Fällen liegen den SPF-Bescheiden auch medizinische Befunde bei, die jedoch in die Untersuchung nicht einbezogen werden, da sie standardisiert formulierte, medizinisch nachgewiesene Diagnosen über biologisch bzw. organisch bedingte Lernbehinderungen beinhalten.

inhaltsanalytisch untersucht wurden, ging hervor, dass GutachterInnen SchülerInnen subjektiv unterschiedlich wahrnehmen und infolge dessen deren Schwierigkeiten in der Schule auf verschiedene Ursachen zurückführen. Dies kann sowohl auf Beobachtungsfehler oder Wahrnehmungseffekte zurückgeführt werden als auch durch das jeweilige Selbstverständnis der eigenen Profession von begutachtenden Personen erklärt werden. (Kottmann 2006, S. 326f)

Zudem wurde für SchülerInnen mit Migrationshintergrund herausgefunden, dass Sprachschwierigkeiten und eine mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch in die Begründung einer festgestellten Lernbehinderung einfließen (ebd. S. 329).

Anhand dieser Ergebnisse ist es im Rahmen der geplanten Diplomarbeit von Interesse herauszufinden, ob sich auch im Bezirk Klagenfurt Stadt unterschiedliche Faktoren zur Begründung einer festgestellten Lernbehinderung bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ableiten lassen.

b) Welche weiteren Erkenntnisse können aus pädagogischen Berichten der Lehrpersonen bzw. Gutachten von SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen abgeleitet werden?

Im Zusammenhang mit dieser Frage soll geklärt werden, ob es Hinweise darauf gibt, dass Vorannahmen, subjektive Erwartungen, Einstellungen, Meinungen, Werthaltungen und/oder Normvorstellungen der am Feststellungsprozess beteiligten Personen in den Zuschreibungsprozess einer Lernbehinderung mit einfließen, jedoch nicht direkt mit der im Rahmen eines Gutachtens geforderten Beurteilung des Entwicklungsstandes und des Lern- und Leistungsverhaltens der Schülerin/des Schülers in Zusammenhang stehen. Es wird analysiert, ob etikettierende Zuschreibungen seitens der begutachtenden Personen im Rahmen des Feststellungsprozesses vorkommen, welche laut BMUKK (2010, S. 12) zu vermeiden sind. Zudem soll untersucht werden, ob es Hinweise auf institutionelle Merkmale der Schule als Organisation gibt, welche für die Feststellung einer Lernbehinderung mitentscheidend sind.

Nachfolgend wird dargestellt, welche Begriffsbedeutungen der Diplomarbeit zugrunde liegen und welche Theorien in Beziehung zur Hauptfragestellung sowie den Subfragen gesetzt werden.

## 2 Begriffsdefinitionen

### 2.1 Migrationshintergrund

Ein „Migrationshintergrund“ wird in dieser Diplomarbeit allen SchülerInnen zugesprochen, die entweder eine ausländische (nicht österreichische) Staatsbürgerschaft aufweisen bzw. Kinder von Eltern ausländischer Herkunft sind. Ergänzend zum Vorliegen einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft wird eine andere Erstsprache als Deutsch als Hinweis auf, jedoch nicht als alleiniges Kriterium für einen Migrationshintergrund angesehen. Anhand der Dokumentation der SchülerInnendaten des Bundeslandes Kärnten ermöglichten die gewählten Definitionskriterien eine bestmögliche Zuordnung des Analysematerials zu den zwei im Fokus der Untersuchung stehenden Gruppen (SchülerInnen mit und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund).

### 2.2 Behinderung

In Anlehnung an Bleidick (1999, S. 11) wird der Begriff „Behinderung“ oft umgangssprachlich verwendet, wobei davon ausgegangen wird, dass jedermann bzw. jede Frau eine Vorstellung davon hat, was damit gemeint ist (ebd.).

Auf den gängigen Gebrauch des Begriffs in der Alltagssprache verweisen auch Dederich (2009, S.15) und Zöller (1996, S. 71), wobei letzterer die Behauptung, es gäbe ein allgemeines Verständnis des Begriffs, als Ungenauigkeit bezeichnet. Er postuliert die Notwendigkeit einer repräsentativen Umfrage, um zu erfahren, was sich Menschen unter Behinderung allgemein vorstellen (ebd.).

Betrachtet man den Begriff aus wissenschaftlicher Perspektive, erkennt man auch hier unterschiedliche Begriffsverwendungen. Seine Definition, mit anderen Worten, die „Rückführung eines begrifflichen Tatbestands auf einfachere Sachverhalte und die damit einhergehende Abgrenzung von anderen Inhalten“ (Bleidick 1999, S.11), erfolgt je nach Perspektive und Differenzierungskriterien durchaus unterschiedlich

(ebd., S. 11ff). Eine mögliche Erklärung dafür bietet Dederich (2009, S. 15) indem er postuliert, dass es sich beim Begriff „Behinderung“

um einen „medizinischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen sowie bildungs- und sozialpolitischen Terminus handelt, der in jeweiligen Kontexten seiner Verwendung unterschiedliche Funktionen hat und auf der Grundlage heterogener theoretischer und methodischer Voraussetzungen formuliert wird“ (Dederich, 2009, S. 15).

Mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet dies, dass zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen vorherrschende, unterschiedliche theoretische Annahmen sowie methodische Herangehensweisen zu verschiedenen Formulierungen bzw. Bedeutungen des Begriffs „Behinderung“ führen und ihnen, abhängig vom jeweiligen Kontext ihrer Verwendung, eine andere Funktion zukommt (ebd.).

Uneinheitliche Bedeutungen und Funktionen des Begriffs „Behinderung“ sind jedoch nicht die einzige Schwierigkeit bei der Abgrenzung dessen, was als Behinderung anzusehen ist.

In Anlehnung an Dederich (2009, S. 15) tragen zur Unklarheit der Bedeutung auch nicht deutliche Abgrenzungen zu verwandten bzw. synonym verwendeten Bezeichnungen, wie „Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung, Gefährdung, Benachteiligung oder Störung“ (ebd.), bei. Beispielsweise wird Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie (ebd., S. 71ff) bzw. individuelle oder soziale Kategorie (Bleidick 1999, S. 28ff; ebd., S. 33ff), als untergeordnet dem Oberbegriff der „Beeinträchtigung“ (Bach 1999, S. 36f) oder als Bezeichnung für den relativen Ausprägungsgrad einer Beeinträchtigung (Bleidick 1999, S. 13f) definiert.

Folgend werden aus der Vielfalt von Definitionen und Bedeutungen des Begriffs zwei Auffassungen näher erläutert, welche das Verständnis von Behinderung im Rahmen dieser Diplomarbeit erkennbar machen sollen.

### 2.2.1 Behinderung als individuelles Merkmal

Die ersten Theorien, welche auf die wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie Einfluss genommen haben, wurden von Ärzten postuliert bzw. resultierten aus medizinischer Denktradition (Bleidick 1999, S. 25). Darin wird angenommen, dass die Behinderung, wie auch eine Krankheit aus „einer biologisch mehr oder minder nachweisbaren, zumindest aber immer wahrscheinlichen und postulierten organischen oder funktionellen Schädigung resultiert“ (Bleidick 1999, S. 28) und „unausweichliche Folgebeeinträchtigungen“ (ebd.) nach sich zieht. Zudem kann eine Behinderung auch als „Folgeerscheinung nach durchlaufenem Krankheitsprozess“ (ebd.) gelten. Zusammenfassend lässt sich folgern, dass die Behinderung aus medizinischer Perspektive als ein Defekt der davon betroffenen Person bzw. als individuelles Merkmal angesehen wird (Bleidick 1999, S. 29).

Das medizinisch orientierte Verständnis von Behinderung ist durchaus legitim jedoch nicht als einzige Auslegung des Begriffs zu betrachten, da es soziale Interaktionen und gesellschaftliche Bezugssysteme (wie etwa Familie, Schule, Beruf, Freizeit) außer Acht lässt. So werden beispielsweise eine Behinderung erst produzierende gesellschaftliche Faktoren (wie Mechanismen der Zuschreibung oder sozialer Benachteiligung) nicht in die Definition einbezogen, sondern die Behinderung als ein „persönliches, weitgehend unabänderliches Schicksal betrachtet“ (Bleidick 1999, S. 29).

Im Gegensatz zur eben beschriebenen Begriffsdefinition besteht eine andere Definition, welche die Behinderung unter Miteinbezug gesellschaftlicher Faktoren als auch sozialer Interaktionen beschreibt und deshalb in Bezug zur Thematik der vorliegenden Diplomarbeit relevant ist.

### 2.2.2 Behinderung als Resultat sozialer Interaktionen

Die Theorie der Behinderung als soziale Kategorie weist deutliche Argumente auf, inwiefern eine Behinderung (und damit auch eine Lernbehinderung) nicht

ausschließlich auf das Individuum selbst rückführbar sein muss, sondern seitens der Gesellschaft „produziert“ (Bleidick 1999, S. 29) wird.

In Anlehnung an Bleidick (1999) ist die Betrachtung einer Behinderung als individuelles Merkmal aufgrund einer Schädigung, Krankheit oder funktionellen Beeinträchtigung nicht gänzlich als falsch zu betrachten. Sie ist aber auch keinesfalls als Kategorie bestimmbar, welche vom sozialen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen isoliert ist. Gerade die Gesellschaft und ihre Systeme „produzieren“ (ebd., S. 29) anhand von Wahrnehmungen und Interaktionen Behinderungen oft erst (ebd.). In Anbetracht der Behinderung als sozialer Kategorie, spielen zudem Erwartungen und Vorstellungen davon, was als „normal“ angesehen wird eine bedeutende Rolle (ebd. S. 33). Indem eine Person feststellt, dass eine andere nicht der erwarteten Norm entspricht, ändert erstere ihre Beziehung zu letzteren und sieht sie als normabweichend bzw. behindert an. Somit wird einem Menschen aufgrund einer Abweichung von einer als „normal“ geltenden Person eine Behinderung zugeschrieben. In dem Sinn liegt letztere nicht im Menschen selbst, sondern er wird aufgrund seiner, von anderen Personen wahrgenommenen „Andersartigkeit“ im Rahmen einer sozialen Interaktion behindert. (ebd.) Damit kann der Begriff der Behinderung als eine Zuschreibung anhand sozialer Erwartungshaltungen zusammengefasst werden, welche „durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definiertem gebunden ist und symbolisch-sprachlich ausgedrückt wird“ (Bleidick 1999, S. 36). Der Behinderte weicht demzufolge von den Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft ab, weil er im Rahmen einer Interaktion als unerwartet anders wahrgenommen und infolge dessen bewertet wird (ebd.). Diese Bewertung stellt ein soziales Urteil durch die Definiererin/den Definierer dar, welches der/dem Definierten in Form der Stigmatisierung, als „Etikett“ oder „Label“ (vgl. Labeling approach, zit. n. Bleidick 1999, S. 39) zugeschrieben wird.

Die postulierte Definition der Behinderung als Resultat sozialer Interaktionen bietet eine Erklärung des Handelns der am SPF-Zuschreibungsprozess beteiligten Personen. Es bleibt an dieser Stelle offen, ob dieses eher individuell motiviert ist oder aus geltenden Richtlinien und Normen der Gesellschaft und des Schulsystems resultiert.



Beachtet man nun die beiden eben beschriebenen, unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Behinderung“, ist er weiters als abhängig von folgenden Faktoren des „Behindertseins“ (Bleidick 1999, S.14) anzusehen:

- Den Gebieten auf denen mit Folgewirkungen der Beeinträchtigung zu rechnen ist: familiär, öffentlich, schulisch, beruflich;
- Der Art der Behinderung: Hörschädigung, Sehschädigung, Körperbehinderung, langfristige Erkrankung, Sprachbehinderung, Geisteskrankheit, Altersgebrechlichkeit;
- Dem Ausmaß der Schädigung: Sehbehinderung – Blindheit, Schwerhörigkeit – Gehörlosigkeit, Lernbehinderung – geistige Behinderung;
- Der subjektiven Stellungnahme, Verarbeitung und Kompensation (ebd., S.14f)

Anhand dieser Auflistung können jene Personen als behindert definiert werden, die „infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick 1993, S. 5, zit. n. Bleidick 1995, S. 15)

Die eben erläuterten Bedeutungen von „Behinderung“ und den als „behindert“ geltenden Personen, berücksichtigen als Entstehungsursachen einerseits organische oder funktionelle Schädigungen des Individuums und andererseits auch soziale Zuschreibungsprozesse sowie den Aspekt der Teilhabe am Leben innerhalb der Gesellschaft. Dieses Verständnis von „Behinderung“ bzw. von „behindert sein“ oder „behindert werden“ liegt auch der vorliegenden Diplomarbeit zu Grunde.

Um dieses eben postulierte Verständnis im Rahmen eines aktuell geltenden Klassifikationsmodells zu veranschaulichen, wird in weiterer Folge die „International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)“ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschrieben.

### 2.2.3 Behinderungsbegriff innerhalb der ICF

Die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) publizierte "International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) stellt eine Klassifikation der Kategorie Behinderung dar, welche als Basis einer internationalen Verständigung angesehen werden kann und die Behinderung als multidimensionales Phänomen betrachtet (WHO 2007, S. 255f). Sie fokussiert die Funktionsfähigkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung unter Miteinbezug des gesellschaftlichen Kontexts. Als ihre Zielsetzung gilt, Betroffenen die positive, aktive und selbst bestimmte Teilhabe am sozialen Leben zu ermöglichen. (Cloerkes 2007, S. 5f)

Die folgende Tabelle in Anlehnung an Cloerkes (ebd. S. 6) soll das Klassifikationsmodell überblicksartig veranschaulichen:

Tab. 4: Graphische Darstellung der Bestandteile der ICF

| ICF   | Teil 1:<br>Funktionsfähigkeit und<br>Behinderung  |   |   | Teil 2:<br>Kontextfaktoren   |  |
|---|---|---|---|--|--|
|   | Körperfunktionen<br>und -strukturen   | Aktivitäten und<br>Partizipation  |   | Umwelt-<br>faktoren  | Personen-<br>bezogene<br>Faktoren  |
| <i>Komponenten</i>  | Körperfunktionen<br>und -strukturen   | Aktivitäten und<br>Partizipation  | ↔ | Umwelt-<br>faktoren  | Personen-<br>bezogene<br>Faktoren  |
| <i>Domänen:<br/>Ebenen<br/>der<br/>Funktions-<br/>fähigkeit</i> | Körperfunktionen<br>Körperstrukturen<br>(Körperteile,<br>Körpersysteme)   | Lebensbereiche<br>(Aufgabe,<br>Handlungen,<br>Person als<br>Ganzes)   | ↔ | Äußere<br>Einflüsse auf<br>Funktionsfähig-<br>keit und<br>Behinderung<br>(Lebens-<br>situation)  | Innere<br>Einflüsse auf<br>Funktionsfähig-<br>keit und<br>Behinderung        |
| <i>Merkmale</i>   | Veränderung<br>in<br>Körperfunktionen<br>(die<br>physiologischen/<br>psychischen<br>Funktionen von<br>Körpersystemen)<br>Veränderung<br>in<br>Körperstrukturen<br>(anatomische<br>Teile<br>des Körpers) | Leistungsfähigkeit<br>(Durchführung von<br>Aufgaben in einer<br>standardisierten<br>Umwelt)<br>Leistung<br>(Durchführung von<br>Aufgaben in der<br>gegenwärtigen,<br>tatsächlichen<br>Umwelt) | ↔ | Fördernde<br>oder<br>beeinträchtigen-<br>de Einflüsse<br>von<br>Merkmalen der<br>materiellen,<br>sozialen und<br>einstellungs-<br>bezogenen<br>Welt<br>(Eigenschaften<br>der<br>physikalischen<br>und sozialen<br>Welt,<br>Einstellungen<br>von<br>Menschen) | Einflüsse von<br>Merkmalen der<br>Person<br>(Attribute und<br>Eigenschaften) |
| <i>Positiver<br/>Aspekt</i>                                     | Funktionale und<br>Strukturelle<br>Integrität   | Aktivitäten,<br>Partizipation<br>(Teilhabe)   | ↔ | Positiv<br>wirkende<br>Faktoren  | Nicht<br>anwendbar   |
|   | <b>Funktionsfähigkeit</b>   |   | ↔ |  |  |
| <i>Negativer<br/>Aspekt</i>                                     | Schädigung<br>(Beeinträchtigung<br>einer<br>Körperfunktion<br>oder -struktur im<br>Sinne einer<br>wesentlichen<br>Abweichung oder<br>eines Verlustes)   | Beeinträchtigung<br>der Aktivität bzw.<br>Partizipation<br>(Schwierigkeit<br>oder<br>Unmöglichkeit für<br>eine Person, die<br>Aktivität<br>durchzuführen<br>bzw. zu<br>partizipieren)         | ↔ | Negativ<br>wirkende<br>Faktoren<br>(Barrieren,<br>Hindernisse)   | Nicht<br>anwendbar   |
|   | <b>Behinderung</b>  |   |   |  |  |

(Cloerkes 2007, S. 6; WHO 2007, S. 230ff)

Tab. 4 verdeutlicht die Struktur der ICF, wobei der Begriff „Klassifikation“ als Oberbegriff gilt. Die Hauptkategorien bilden die Teile 1 und 2, welche die Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung (Komponente des Körpers

und der Aktivitäten bzw. der Teilhabe) sowie die Komponenten der Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogene Faktoren) beschreiben. Die Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung, verstanden als „dynamische Interaktion zwischen Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren“ (WHO 2005, S.14), werden dazu herangezogen um z. B. Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität bzw. der Teilhabe, etc. aufzuzeigen oder um neutrale Gesundheitszustände zu beschreiben. Diese Komponenten werden anhand der vier verschiedenen, miteinander in Verbindung stehenden Merkmale interpretiert. Die Komponenten der Kontextfaktoren umfassen alle fördernden oder beeinträchtigenden Einflussfaktoren der materiellen und sozialen Umwelt, welche sich mit der Funktionsfähigkeit bzw. Behinderung des Menschen in Wechselwirkung befinden. (ebd.)

Die ICF klassifiziert zusammenfassend somit den „Gesundheitszustand und die damit verbundenen Zustände“ (WHO 2005, S.14). Betont wird zudem, dass die Einheiten der Klassifikation keine Personen sind, sondern mit der Gesundheit der Person in Zusammenhang stehende Situationen. Beschrieben wird somit immer unter Berücksichtigung der personen- und umweltbezogenen Faktoren. (ebd.)

Im Anschluss an die Beschreibung der Klassifikation ICF wird abschließend das Verständnis des Begriffs „Behinderung“ nach der österreichischen Gesetzeslage beschrieben. Dies soll die gesetzlich legitimierte Bedeutung des Begriffs im österreichischen Bildungssystem verdeutlichen. Darüber hinaus gilt dieses Verständnis als Grundlage zur Feststellung einer Behinderung bzw. Lernbehinderung und damit begründetem Sonderpädagogischen Förderbedarf.

#### 2.2.4 Behinderungsbegriff im österreichischen Gesetz

Zu Beginn dieses Unterkapitels wird auf den 2008 vom österreichischen Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz publizierten Behindertenbericht verwiesen, der geltende Definitionen des Begriffs „Behinderung“ im Rahmen der Behindertenpolitik folgendermaßen beschreibt:

„Betrachtet man allgemein die im Rahmen der Behindertenpolitik verwendeten Definitionen von Behinderung, so ist erkennbar, dass viele davon auf einem medizinischen Ansatz basieren. Sie gehen von physischen, geistigen oder psychischen Defiziten der betroffenen Personen aus und lassen umweltbedingte Faktoren weitgehend außer Acht. (...) Im Gegensatz dazu sehen neue Modelle Behinderung vor allem als Zusammentreffen von gesellschaftlichen und umweltbedingten Faktoren und nur zweitrangig als medizinisches Problem.“ (BMASK 2008, S. 2f)

Daraus geht hervor, dass sich die Behindertenpolitik durchaus noch am medizinisch definierten Behinderungsbegriff orientiert, welcher eine Behinderung als Teil des Individuums betrachtet (vgl. Bleidick 1999, S. 29). Neuerdings werden jedoch zunehmend auch gesellschaftliche Aspekte der Behinderung berücksichtigt und lassen medizinische in den Hintergrund treten.

Aus dem österreichischen Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGBl. I Nr. 82/2005) geht hervor, dass im Zusammenhang mit der Definition des Behinderungsbegriffs und der damit verbundenen gesetzlich festgelegten Regeln gegen das Phänomen der Diskriminierung, nicht die Funktionsbeeinträchtigung selbst, sondern deren Auswirkung, d.h. die Erschwernis der sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderung, im Vordergrund steht:

§ 3. „Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten. (BGBl. 2005, S. 2)

§ 4. (1) „Auf Grund einer Behinderung darf niemand unmittelbar oder mittelbar diskriminiert werden“ (ebd.).

Kritisch betrachtet fällt in § 3 auf, dass eine erschwerte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zwar mitbeachtet wird, diese jedoch wiederum als Folge einer körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung (des Menschen und damit verbunden mit einem individuellen Merkmal) angesehen wird.

In § 4 wird zwar festgehalten, dass aufgrund einer Behinderung niemand diskriminiert werden darf, jedoch spiegelt sich auch darin das Verständnis von Behinderung als Merkmal einer Person wider. Somit wird innerhalb beider Gesetzestexte außer Acht gelassen, dass die Gesellschaft im Rahmen der Interaktion eine Behinderung erst hervorzubringen vermag (siehe Kapitel 2.2.2).

Ähnlich zum Behindertengleichstellungsgesetz ist im Österreichischen Bundesbehindertengesetz von 1990 das Ziel formuliert, dass

§ 1. „Behinderten und von konkreter Behinderung bedrohten Menschen (...) durch die in diesem Bundesgesetz vorgesehenen Maßnahmen die bestmögliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gesichert werden [soll; Anm. d. Verf.]“ (Bundesbehindertengesetz 1990, zit. n. RIS 2011).

Auch darin finden soziale bzw. gesellschaftliche Aspekte, die Behinderung erst ausmachen können, keine explizit formulierte Beachtung.

Zusammenfassend ist aus der österreichischen Gesetzeslage erkennbar, dass eine Behinderung als individuelles Merkmal einer Person bzw. dessen Auswirkung angesehen wird. Gesetzlich wird zwar festgelegt, dass betroffenen Personen die bestmögliche Teilhabe am Leben innerhalb der Gesellschaft gesichert werden soll, womit soziale und umweltbedingte Aspekte in Bezug zur Teilhabe am Leben der Gesellschaft miteinbezogen werden, im Vordergrund steht aber weiterhin ausschließlich die Person mit Behinderung.

## 2.3 Lernbehinderung

„Fasst man die langwierigen Begriffserörterungen zusammen, wird in erster Linie eine rigorose Eindämmung der Begriffsflut erforderlich sein“ (Schröder 2000, S. 84).

Aus diesem Zitat wird unverkennbar deutlich, dass der Begriff „Lernbehinderung“ nicht einheitlich definiert wird und die Festlegung auf eine Begriffsbedeutung Eingrenzungen bedarf. Angesichts dessen werden folgend einige wesentliche Bedeutungen des Begriffs genauer beschrieben. Dabei soll klar sein, dass damit

ein Versuch unternommen wird, einen Überblick über gängige Definitionen zu geben und nicht alle bestehenden zu beschreiben.

Historisch betrachtet lösten die Begriffe „lernbehindert“ sowie „Lernbehinderung“ im Laufe der 1960er Jahre die bisher verwendeten Bezeichnungen „hilfsschulbedürftig“ bzw. „schwachsinnig“ und „Hilfsschulbedürftigkeit“ ab (Kanter 1977, S. 34; Bleidick 1995, S. 158; Eberwein, 1996, S. 33; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 16; Heimlich 2007, S. 181; Geiling/Theunissen 2009, S. 339). Bleidick (1995, S. 158) argumentiert in dem Zusammenhang, dass der „Name Hilfsschule durch die tatsächliche negative Besetzung des Begriffs im Laufe der Jahrzehnte einen sozial ächtenden, diskriminierenden Charakter“ erlangte. Die Änderung der Bezeichnungen sollte mit einer anderen Bedeutung einhergehen, wobei jedoch nicht eindeutig klar war, was genau unter „Lernbehinderung“ verstanden wurde bzw. wer als „lernbehindert“ galt (Kanter 1977, S. 34).

Auch gegenwärtig wird der Begriff „Lernbehinderung“ nicht einheitlich definiert (Graumann 2002, S. 35f; Eberwein/Müller 2003, S. 35; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 16; Vernooij 2007, S. 268ff; Geiling/Theunissen 2009, S. 339ff). Die Lernbehinderung ist demnach „keine definitorisch umschreibbare Behinderung, für die präzise pädagogische, soziologische, psychologische und medizinische Bestimmungsmerkmale gelten“ (Bleidick 1995, S. 106). Es liegt ihr somit weder ein spezifisches medizinisches bzw. psychologisches Syndrom oder Symptom, noch ein durch andere Wissenschaften erklärbares Bestimmungsmerkmal zugrunde (Kanter 1977, S.47; Bleidick 1995, S. 106; Kronig 2003, S. 128; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 16). Je nach Betrachtungsweise verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen gibt es unterschiedliche Auffassungen davon, was unter dem Begriff bzw. der Zuschreibung zu verstehen ist (Kanter 1977, S. 34; Bleidick 1995, S.106; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 42ff; Geiling/Theunissen 2009, S. 339ff).

In weiterer Folge werden einige Definitionsweisen der Lernbehinderung beschrieben, die in Abhängigkeit des jeweils vorherrschenden Paradigmas innerhalb einer bzw. mehreren Wissenschaftsdisziplinen Geltung gefunden haben.

### 2.3.1 Lernbehinderung aus medizinischer Perspektive

Betrachtet man die Lernbehinderung in Anlehnung an die Medizin, wird sie als Folge einer nachweisbaren, organisch bedingten funktionellen Schädigung definiert (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 42f). Dies bedeutet, dass personenspezifische, biologisch bedingte bzw. spontan auftretende Faktoren wie etwa Entwicklungsstörungen, Fehlfunktionen, Krankheiten oder Schädigungen zu einer Lernbehinderung führen, die als Merkmal der Person angesehen wird und als solches medizinisch „mehr oder minder“ (Graumann 2002, S. 35) auch nachgewiesen werden kann (Kanter 1977, S. 55; Bleidick 1999, S. 28., Graumann 2002, S. 41; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 42). Folgt man zum Beispiel Suhrweier (1993, S. 37), stellen genetisch-metabolische, auf Chromosomen rückführbare oder durch äußere Einwirkungen bedingte Störungen der Hirnentwicklung sowie Endokrinopathien<sup>13</sup> biologisch bzw. organisch bedingte Ursachen einer Lernbehinderung dar.

### 2.3.2 Lernbehinderung aus psychologischer Perspektive

Im Rahmen der früheren Entwicklungspsychologie wurde eine Lernbehinderung als Folge persönlicher Verarbeitungs- und Bewältigungsstile angesehen. Gegenwärtig wird jedoch eher von einer multifaktoriell bedingten Entstehung ausgegangen. Dabei spielen besonders Gegebenheit der Umwelt eines Kindes in Abhängigkeit mit seiner jeweiligen Persönlichkeit und seinem individuellen Verarbeitungs- und Bewältigungsstil eine Rolle. (Graumann 2002, S. 45)

Zur psychologischen Abklärung der Lern- und Leistungsfähigkeit einer Person werden vordergründig testdiagnostische Verfahren angewendet. Die konkrete Testleistung einer Person wird mit den Normwerten der für sie zutreffenden Vergleichsstichprobe in Relation gesetzt und infolge dessen als unter-, über- oder durchschnittlich interpretiert. Somit gelten Normwerte als Vergleichsmaßstab, anhand dessen die konkrete Testleistung einer Person im Vergleich zur Normstichprobe interpretiert wird. (Kubinger 2006, S. 65ff)

---

<sup>13</sup> Endokrinopathien sind definiert als Krankheiten, bei denen hormonelle Störungen ursächlich und krankheitsbestimmend vordergründig sind und diverse Folgeerkrankungen nach sich ziehen können (Psyhyrembel Klinisches Wörterbuch 2007, S. 516).



Als Maßeinheit bezüglich der kognitiven Fähigkeiten (und damit auch der Lernleistungsfähigkeit) bzw. der Intelligenz einer Person wird häufig der Intelligenzquotient (IQ) herangezogen. Je nach Höhe des IQ einer Person bzw. des Ausprägungsgrades einer Beeinträchtigung, kann aus psychologischer Sicht begrifflich bzw. diagnostisch folgendermaßen differenziert werden:

- IQ < 55 = Geistige Behinderung
  - IQ 55-75 = Lernbehinderung
  - IQ >80 = Lernstörung
  - IQ 90-110 = durchschnittliche Leistungsfähigkeit
- (Vernooij 2007, S. 270)

Im Rahmen der klinisch-psychologischen Klassifikationsmodelle ICD 10 und DSM IV findet der Begriff „Lernbehinderung“ keine Erwähnung (Linderkamp/Grünke 2007, S. 18).

Das eben beschriebene Verständnis des Begriffs „Lernbehinderung“ berücksichtigt äußere, nicht personeninterne Entstehungsbedingungen nur insofern, dass sie zu Entwicklungsstörungen, Fehlfunktionen, Krankheiten, Schädigungen oder Behinderungen des Lernens *beitragen* [Hervorh. d. Verf.] können. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen jedoch biologisch bzw. organisch bedingte Ursachen der Lernbehinderung, verstanden als Merkmal einer Person (Kanter 1977, S. 48ff; Bleidick 1999, S. 25f, Graumann 2002, S. 35; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 42).

Ruft man sich an dieser Stelle nochmal die Definition von Behinderung als sozial produzierte Gegebenheit (Bleidick 1999, S. 29) ins Gedächtnis, kann angenommen werden, dass auch die Lernbehinderung nicht ausschließlich als organisch bedingt anzusehen ist. Im Rahmen der folgenden beiden Unterkapitel wird diese Schlussfolgerung in Anlehnung an die soziologische Sichtweise erläutert.

### 2.3.3 Lernbehinderung aus soziologischer Perspektive

Betrachtet man Lernbehinderung aus soziologischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung sozialer Interaktionen, kann sie (wie die Behinderung allgemein) als deren Resultat interpretiert werden (Bleidick 1995, S. 157f; ebd., S. 1999, S. 33f; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 56f).

Es wird davon ausgegangen, dass eine Person Erwartungen, Werthaltungen und Normvorstellung hat, welche die Interaktion mit einer weiteren Person sowie deren Bewertung beeinflussen. Eine den eigenen Erwartungen, Werthaltungen und Normvorstellungen widersprechende Person wird als abweichend wahrgenommen und infolge dessen als „anders“, „nicht normal“, „behindert“, etc. bewertet bzw. beurteilt. Somit kann auch eine Lernbehinderung als Ergebnis sozialer Interaktion zwischen einer Definiererin/einem Definierer und einer Definierten/einem Definierten interpretiert werden. (Bleidick 1999, S. 39; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 55f; Dederich 2009, S. 19f; ebd. S. 22)

Im Zusammenhang dazu postuliert Cloerkes (1988, S. 87, zit. n. Cloerkes 2007, S. 8):

„Ein Mensch ist behindert, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“.

Im Rahmen des Kapitels zu Theorien des Labeling Approach wird auf die Lernbehinderung als Ergebnis sozialer Interaktionen noch näher eingegangen werden, doch vorerst wird sie als Folge kultureller und ökonomischer Bedingungen erläutert.

Soziokulturelle und -ökonomische Faktoren können maßgebend an der Entstehung einer Lernbehinderung beteiligt sein (Kanter 1977, S. 49f; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 48; Graumann 2002, S. 41). Infolge der immer stärker fokussierten Umweltbedingungen als Mitauslöser von Lernbehinderungen in den 1970er Jahren postulierte u. a. Kanter (1977, S. 50), dass sozio-kulturelle Bedingungen wie „geistige Anregung, Spiel-, Experimentier- und Betätigungsmöglichkeiten, sprachliche Anregung, Leistungsmotivation, subkulturelle Sozialisationsmuster u. ä.“ (ebd.) als auch sozioökonomische Faktoren, darunter u. a. Wirtschafts-, Wohn- oder Einkommensverhältnisse sowie

Strukturen der Gesellschaft und der Wirtschaft als Bedingungsfaktoren einer Lernbehinderung anzusehen sind (1977, S. 50). Ihr Einfluss auf den Lernprozess einer Person kann dabei überlappend, direkt, indirekt und/oder voneinander abhängig erfolgen. Für die Entstehung einer Lernbehinderung sind sie jedenfalls als ebenso bedeutend anzusehen wie biologisch-organische Ursachen, da Menschen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt lernen und die genannten Bedingungen Aspekte dieser Umwelt darstellen. (ebd. S. 49f)

Neben der Medizin, Psychologie und der Soziologie ist und war es vor allem die Sonder- und Heilpädagogik, die sich mit der Lernbehinderung als spezifische Form der Behinderung auseinandersetzt. Da auch die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen dieser wissenschaftlichen Disziplin verfasst ist, wird folgend der Begriff „Lernbehinderung“ aus sonder- und heilpädagogischer Sicht erläutert.

#### 2.3.4 Lernbehinderung aus sonder- und heilpädagogischer Perspektive

Zunächst werden historisch weiter zurückliegende Definitionen zusammenfassend angeführt und in Folge dessen eine Begriffsänderung, welche auf den verstärkten Fokus auf das Kind zurückgeführt werden kann (Heimlich 2007, S. 181) beschrieben.

In Anlehnung an Bach (1971, S. 8) wird eine Behinderung allgemein definiert als

„die Beeinträchtigung eines Menschen durch Schäden, die als weitgehend feststehend anzusehen sind und die sein seelisch-geistiges Werden und seine Eingliederung wesentlich und auf Dauer erschweren [...] so dass Sondererziehung notwendig wird“.

Darin kommen folgende Begriffe vor, die Bach (1971; 1999) als Charakteristika einer Lernbehinderung heranzieht: *umfänglich* (Beeinträchtigung mehrerer Lernbereiche), *schwerwiegend* (Grad der Intelligenzbeeinträchtigung) und *irreversibel* (prinzipiell nicht behebbare Störung) [Hervorh. d. Verf.] (ebd. 1999, S.32ff; vgl. auch Eberwein 1996, S. 44). Dieses Verständnis von Lernbehinderung

und die darin postulierte Notwendigkeit einer „Sondererziehung“ (Bach 1971, S. 4), fand in der damaligen Zeit Eingang in verschiedene Lehrpläne für Sonderschulen. Es hatte die Funktion, einen festgelegten Personenkreis (die Lernbehinderten) in einer abgegrenzten Schulform (der Sonderschule für Lernbehinderte) zu unterrichten (Eberwein 1996, S. 44). Auch Schröder (2000, S. 81) postuliert, dass die begriffliche Unterscheidung nach Bach (1971; 1999) insofern Bedeutung hatte, da sie an weiterführende Maßnahmen gebunden war. Diese Differenzierung kritisch betrachtet ist anzumerken, dass sie erst Sinn macht, wenn klar und begründet ist, was unter den Differenzierungskriterien „Schwere“, „Dauer“ und „Umfang“ genau zu verstehen ist (Schröder 2000, S. 80f).

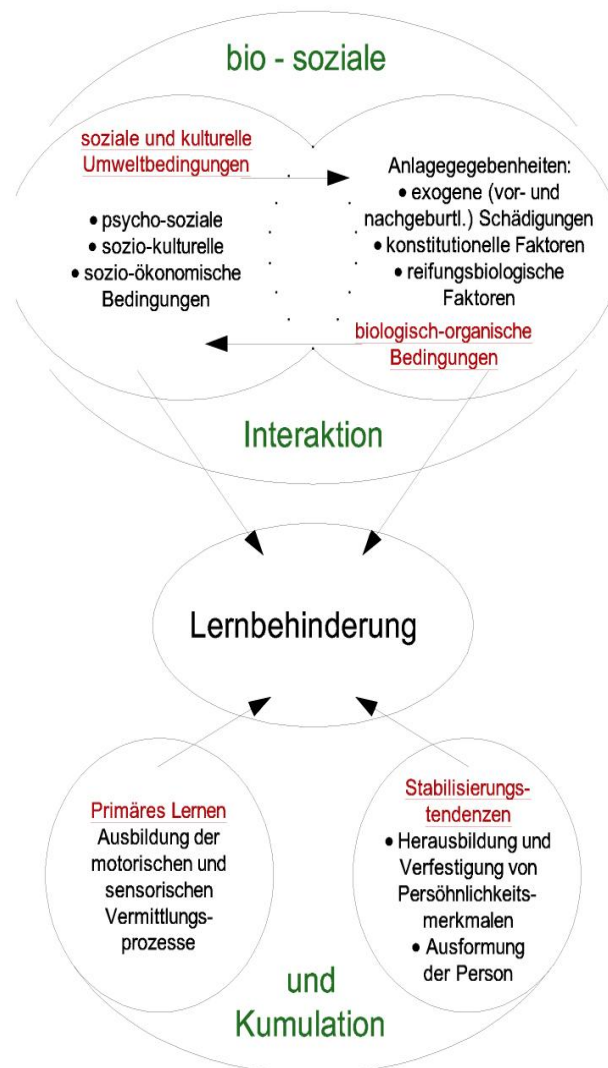
Anknüpfend an Bachs Differenzierung definierte Kanter (1977, S. 34) den Begriff „Lernbehinderung“ als „schwerwiegende, umfängliche und lang-dauernde Beeinträchtigung der Lernprozesse und des Lernaufbaues eines Menschen“. Bildungswissenschaftlich relevant ist diese Definition insofern, da sie Lernprozesse und dessen Beeinträchtigung als bedeutend für die Erziehung als auch die Bildbarkeit des Menschen ansieht (ebd.). Auch Kanter (1977, S. 46) verwendete die Bezeichnungen „Lernschwierigkeiten“ bzw. „Beeinträchtigungen des Lernens“ als Oberbegriffe einer Lernstörung oder Lernbehinderung und definierte sie als „ein in Grenzen variables Leistungs- und Verhaltensbild, dem eine Mehrzahl von Verursachungsfaktoren und eine vielfältige Genese zugrunde liegen können“ (ebd.). Ihr Charakteristikum liegt darin, „dass hemmende Momente im Lerngeschehen – und kumulativ im Lernaufbau – die psychische Entwicklung eines Menschen, seine Bildungsgenese und letztlich seine Personengnese beeinträchtigen“ (ebd.).

Auch Kanter (1977, S. 46) nahm eine Differenzierung der eben definierten Begriffe vor, die er wie folgt festlegte: Liegen „weniger gravierende, temporäre oder partielle Beeinträchtigungen“ (ebd.) vor, wird von Lernstörungen gesprochen, die unter beeinflussenden, wechselseitig und kumulativ wirkenden, ungünstigen Bedingungen das Auftreten einer Lernbehinderung zur Folge haben können (ebd.).

Zusammenfassend können sich Beeinträchtigungen des Lernens bzw. Lernschwierigkeiten in Abhängigkeit ihrer Entstehungsbedingungen und Einflussfaktoren, deren Wirkungsweise, der Dauer und des Schweregrades ihres

Auftretens zu einer Lernstörung oder Lernbehinderung entwickeln (Kanter, 1977, S. 46). Damit sind letztere als Folgeerscheinungen von Beeinträchtigungen des Lernens bzw. von Lernschwierigkeiten anzusehen (ebd.). Folgende Grafik veranschaulicht die eben beschriebene Definition:

Abb. 3: Entstehungsbedingungen und Wirkungsweise der Lernbehinderung



(Quelle: Kanter 1977, S. 51, eigens modifizierte Darstellung)

Aus Abb. 3 wird deutlich, dass viele Faktoren zur Entstehung von Lernschwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen des Lernens und in weiterer Folge

zu einer Lernbehinderung beitragen können und dass sie nicht auf eine einzige Ursache zurückzuführen ist. Soziale und kulturelle Einflüsse spielen dabei ebenso eine Rolle wie individuelle, biologisch bedingte Aspekte der Person.

Das eben erläuterte Verständnis von „Beeinträchtigungen des Lernens“, „Lernbehinderungen“ und „Lernstörungen“ fußt auf pädagogisch-anthropologischen als auch psychologischen Erkenntnissen über die soziale und personale Entwicklung des Menschen, wobei Lernvorgänge als „zentrale Grundlage allen Sozial- und Leistungsverhaltens, der psychischen Entwicklung, der Intelligenz, der Begabung, der Einstellungen und Werthaltungen – insgesamt sämtlicher arttypischer menschlicher Aktionen und Reaktionen“ (Kanter 1977, S. 46) erachtet werden.

Obgleich diese Erkenntnis über drei Jahrzehnte zurück liegt, scheint sie nicht an Aktualität verloren zu haben (Lauth 2001, S. 38). Auch gegenwärtig gilt das Lernen als Vorgang, der aus einem Interaktionsprozess mit der materiellen Umwelt und anderen Personen resultiert. Somit ist er als bedeutender Faktor für die psychische Entwicklung des Menschen zu einer Persönlichkeit anzusehen. Am bedeutendsten dabei ist, dass jedem Lernprozess eine Veränderung des Denkens und Handelns folgt. (Kanter 1977, S. 46f; Lauth 2001, S. 38; Berk 2003, S. 170ff)

Angesichts praxisrelevanter Folgen der Einführung des Begriffs „Lernbehinderung“ in den 1960er bzw. 1970er Jahren, etablierte sich mit der Lernbehindertenpädagogik ein sonderpädagogisches Arbeitskonzept, das sich in den Bereichen Erziehung und Bildung, besonders im Rahmen von Schulbestimmungen finden lässt (Kanter 1977, S. 34). Die Lernbehindertenpädagogik wird in ihrem Verständnis, ihrer Konzeption und ihren Handlungskonsequenzen weitgehend durch ihre Zielgruppe, den „Lernbehinderten“ (ebd.) und deren Besonderheiten und Bedürfnisse ihre Erziehung und Bildung betreffend, bestimmt. Infolge dessen gewinnt die für den Einzelfall gültige Abklärung einer Lernbehinderung und die Feststellung, wer nun als „lernbehindert“ gilt, eine zentrale Bedeutung für theoretische Überlegungen als auch für die Praxis. (ebd.)

An dieser Stelle sei betont, dass bereits in den 1970er Jahren klar war, dass *keine einheitliche Lernfähigkeit des Menschen* (im Sinne einer universellen

Persönlichkeitseigenschaft wie etwa der Intelligenz) aufgefunden werden kann und davon auszugehen ist, dass es *keine allgemeine Lernfähigkeit und damit auch keinen allgemeinen Mangel an Lernfähigkeit* [Hervorh. d. Verf.] (im Sinne einer Lernbehinderung) bei Menschen gibt (Kanter 1977, S. 47). Diese Feststellung von Kanter (ebd.) kann auch gegenwärtig noch als zutreffend angenommen werden (Werning/Lütje-Klose, 2003, S. 17). Im Gegensatz zu einer „globalen Lernfähigkeit des Menschen“ (Kanter 1977, S. 47) wird gegenwärtig angenommen, dass Schwierigkeiten in verschiedenen, spezifischen Bereichen und bei der Bewältigung von bestimmten Aufgaben zu unterschiedlich ausgeprägten Beeinträchtigungen des Lernens führen können (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 17). Letztere sind jedoch anhand mehrerer, den Lernprozess potentiell hemmender oder auch fördernder Einflussfaktoren nicht als einzelne, isolierte Gegebenheiten zu verstehen, sondern im Kontext der gesamten Entwicklung eines Menschen (ebd.).

Betrachtet man den Begriffsdiskurs der letzten 15 Jahre, kam es infolge der, vor allem von der Integrationsbewegung geäußerte Kritik an der Bezeichnung „Lernbehinderte“ und der Selektion von Lernbehinderten in eigene Sonderschulen, zu einer Umorientierung der Sicht auf das Kind und einer damit einhergehenden Begriffsänderung (Heimlich 2007, S.181). Bleidick (1995, S. 158) beschrieb diese Entwicklung folgendermaßen:

„Bekanntlich ist auch [analog zum Begriff „Hilfsschulbedürftigkeit“, Anm. d. Verf.] die Bezeichnung Lernbehinderung inzwischen abgenutzt. Es waren gerade die Eltern des Bundesverbandes zur Förderung Lernbehinderter, die gegen den amtlichen Begriff Sturm liefen und seine Abschaffung forderten“.

Die Verwendung des Begriffs „Lernbehinderung“ wurde auf die Termini „Lernschwierigkeiten“ bzw. „Beeinträchtigungen des Lernens“ (Schröder 2000, S. 80; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 19f; Heimlich 2007, S. 181) geändert. Damit einhergehend erfolgte eine Abwendung vom Fokus auf den lernbehinderten Menschen hin zu Bedingungen aus dem Kontext, die Lernschwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen des Lernens zur Folge haben (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 19).

In Deutschland ging die Begriffsänderung damit einher, dass Kinder die in ihrem Lernen beeinträchtigt sind bzw. werden nicht mehr auf einer spezifischen Schule (für Lernbehinderte) unterrichtet werden müssen (Schröder 2000, S. 85). In den Empfehlungen des Kultusministeriums zum Förderschwerpunkt Lernen (1999, S. 13) ist in dem Zusammenhang festgelegt:

„Die schulische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen bezieht alle Schularten und Schulstufen ein. Dabei wird angestrebt, dass gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf verwirklicht werden kann“.

Auch gegenwärtig ist die Begriffsdiskussion noch zu keiner einheitlich verwendeten Bezeichnung und Definition von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Lernen gelangt.

In Anlehnung an Schröder (2000, S. 85) eignet sich der Begriff *Lernschwierigkeit* [Hervorh. d. Verf.] zur allgemeinen Bezeichnung von Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lernens, unabhängig ihrer Art, ihres Niveaus oder der Schulstufe, in der sie auftreten mögen.

Als *Lernbeeinträchtigung* [Hervorh. d. Verf.] können schulische Lernleistungen bezeichnet werden, die Anforderungen bzw. festgelegte Ziele der Regelschule (Volks-, und Hauptschule) nicht erfüllen und damit der gesellschaftlichen Vorstellung von als „normal“ geltenden Lernleistungen nicht entsprechen (Schröder 2000, S. 85).

Im Falle, dass der Regelschule zur Verfügung stehende Maßnahmen zur Förderung einer Schülerin/eines Schülers mit Lernbeeinträchtigungen nicht ausreichen um den Betroffenen zu erforderlichen Lernergebnissen zu verhelfen, kann die Lernbeeinträchtigung die Form einer *Lernbehinderung* [Hervorh. d. Verf.] annehmen (Schröder 2000, S. 80). Sie bezeichnet eine „schwerwiegende, umfängliche und langandauernde Ausprägung der Lernbeeinträchtigung“ (ebd.) und kann sozialpsychologische Konsequenzen (wie beispielsweise eine negative Auswirkung auf das Selbstbild der betroffenen Person) und gesellschaftlich relevante Folgen (wie etwa Benachteiligungen) zudem verstärken (ebd.).

Lauth (2001, S. 40) weist darauf hin, dass Lernbeeinträchtigungen bei SchülerInnen weniger auf dauerhafte Fähigkeitsdefizite im kognitiven Bereich,



sondern eher auf die individuelle Art und Weise der Bewältigung von Lernprozessen zurückzuführen sind.

Werning und Lütje-Klose (2003, S. 17) verwenden aufgrund uneinheitlicher, mangelnd genauer Definition des Begriffs „Lernbehinderung“ den Begriff „Beeinträchtigungen des Lernens“, welche sie als ein „Phänomen [beschreiben, Anm. d. Verf.], das jeder bis zu einem gewissen Grade kennt: wenn man eine Aufgabe oder einen Aufgabenbereich nicht verstanden hat, oder – aus welchen Gründen auch immer – unkonzentriert ist und bei einer Problembearbeitung nicht weiter kommt, etc.“ (ebd.).

Trotz der Änderung der Begriffe im Rahmen der Sonder- und Heilpädagogik, blieb die Bezeichnung „Lernbehinderung“ im Rahmen der gesetzlich legitimierten österreichischen Schulpraxis enthalten und gilt weiterhin als Grundlage für die Zuweisung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (BMUKK 2008, S. 1).

## 2.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf

In Anlehnung an Schuck (2001, S. 63f) kann der sonderpädagogische Förderbedarf ebenso wie der pädagogische Förderbedarf als „das was ein Individuum in seinen Lern- und Lebensgemeinschaften an Unterstützung benötigt, um intendierte Ziele zu erreichen“ beschrieben werden. Diese Definition basiert auf der Annahme, dass alle heranwachsenden Personen, darunter auch benachteiligte Menschen bzw. Personen mit Behinderung einer „pädagogischen, institutionell übergreifenden Förderung“ (ebd. S. 64) bedürfen. Dabei wird Letztere als eine, an den Bedarf des Kindes angepasste Unterstützung durch qualifizierte PädagogInnen verstanden, welche in unterschiedlichen institutionellen bzw. organisatorischen Rahmenbedingungen ermöglicht wird (Schuck, 2001, S. 63f).

Eberwein (1995, S. 471) argumentiert, dass jedes Kind einen individuellen Förderbedarf hat. Daher sieht er die Kategorisierung in besonderen, zusätzlichen sonderpädagogischen, etc. Förderbedarf als insofern problematisch an, da eine genaue Abgrenzung zwischen regulären und zusätzlichen Förderbedarf nicht gelingt. Zudem argumentiert der Autor, dass sich in den Begriffen zur Beschreibung eines individuellen Bedarfs an Förderung das Verständnis von

Behinderung als individuelles Merkmal der Person verbirgt, das eigentlich überwunden werden wollte. (Eberwein 1995, S. 471)

Bleidick (1999, S. 76f) betont im Zusammenhang mit dem Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ die Übermittlung von folgenden zwei gegensätzlichen Informationen: einerseits ergibt sich durch den Begriff die Begründung der Notwendigkeit einer besonderen und zusätzlichen Förderung (zu jener in der Regelschule erfolgenden) und andererseits wird mit der Bezeichnung versucht, eine Kategorisierung und Stigmatisierung von Betroffenen zu überwinden. Diese beiden Informationen verhalten sich jedoch wie zwei Seiten einer Medaille: die Eine geht mit der Anderen einher. Damit wird betont, dass es nicht möglich ist, Kindern besondere Förderbedürfnisse zuzugestehen und sie mit gezielten Maßnahmen zu fördern, ohne dass damit die/der Betroffene als „besonders“ bzw. „mit besonderem Bedarf“ kategorisiert wird. (ebd.)

In weiterer Folge wird der theoretische Rahmen der Diplomarbeit dargestellt, der es ermöglicht die Feststellung einer Lernbehinderung aus mehreren Blickwinkeln, anhand der Beachtung unterschiedlicher Aspekte zu erläutern.

### 3 Erklärungsansätze zur Feststellung einer Lernbehinderung

Die folgenden Theorien fokussieren Prozesse und Faktoren, die ausschlaggebende Bedingungen und Prozesse im Zuge der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF erläutern.

#### 3.1 Theorien des Labeling Approach

In den letzten Jahrzehnten wurde im Rahmen des sonder- und heilpädagogischen Diskurses u. a. zunehmend auf interaktionstheoretische Konzepte Bezug genommen, um die Zuschreibung und Feststellung von Lernbehinderungen zu erläutern (Graumann 2002, S. 48; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 56). Zu ihnen zählen auch die Theorien des Labeling Approach. Je nach Betrachtungsweise und Schwerpunkt bieten sich mehr oder weniger unterschiedliche Erklärungen zur Wahrnehmung von abweichendem Verhalten. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Theorien des Labeling Approach unterschiedlich (z. B. Reaktionsansatz, interaktionistischer Ansatz, Etikettierungstheorien, u. a.) benannt werden. Trotz Differenzen bestehen jedoch Grundannahmen, die in allen Modifizierungen des Ansatzes aufzufinden sind. (Lamnek 2007, S. 223)

Die Grundlage der Theorien des Labeling Approach bilden Annahmen des symbolischen Interaktionismus, welche von Tannenbaum (1938) aufgegriffen und im Laufe der Zeit von anderen<sup>14</sup> weiterentwickelt wurden (Lamnek 2007, S. 225). Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen nach der Bedeutung handeln, die ihre Umwelt (Gegenstände, Personen, Handlungen, Leitideen, etc.) für sie hat. Zudem gelten Bedeutungen als Resultate sozialer Interaktionen und werden nicht als stetig oder unveränderbar angesehen, sondern können durch Interpretationen im Prozess der Interaktion modifiziert werden. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen folglich nicht die abweichende Person selbst, sondern die sozialen

---

<sup>14</sup> Annahmen von Tannenbaum (1938) wurden von Lemert (1951) sowie Becker (1964) aufgegriffen und weiterentwickelt. Als Nachfolger Lemerts (1951) gelten weiters Kitsuse (1962) und Erikson (1962). (Lamnek 2002, S. 225)

Reaktionen der Umwelt auf konkrete, als abweichend bewertete Verhaltensweisen. (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 56)

Zusammengefasst orientieren sich die Theorien nicht an Ursachen, die abweichendes Verhalten bedingen, sondern betrachten eine Abweichung als Folge von Zuschreibungsprozessen im Rahmen von Interaktionen (Lamnek 2007, S. 223).

An dieser Stelle ergibt sich die Frage, inwiefern ein bestimmtes Verhalten als abweichend bewertet wird?

Theorien des Labeling Approach geben auf diese Frage insofern eine Antwort, indem bestehende soziale Normen der Gesellschaft als Grundlage der Zuschreibung abweichenden Verhaltens angesehen werden. Mit anderen Worten wird in der sozialen Interaktion ein Verhalten als abweichend festgestellt, weil es von in der gesellschaftlichen Normen abweicht (Lamnek 2007, S. 224). Daraus ergibt sich, dass sozial geltende Normen erst die Voraussetzung für die Bewertung von Abweichung sind (ebd.).

In weiterer Folge tritt eine zweite Frage auf, nämlich was als Norm bzw. als „normal“ definierbar ist und inwiefern dies mit einer Behinderung (und damit auch Lernbehinderung) in Verbindung steht?

In Anlehnung an Lautmann (1969, S. 54, zit. n. Lamnek 2007, S. 20f) können Normen „Regeln für bewusstes Handeln, Vorschriften für Verhalten, Verhaltenserwartungen oder gar Verhaltensanforderungen“ darstellen. Dies setzt voraus, dass es Personen, Institutionen oder Organisationen geben muss, die sich danach richten und dem folgend handeln (Lamnek 2002, S. 20f). Setzt man diese Erkenntnis in Bezug zur Schule als Institution, lässt sich folgern, dass in der Schule geltende Normen Erwartungen über ein bestimmtes Lern- und Leistungsverhalten von SchülerInnen produzieren. Solche wären beispielsweise ein durch Lehrpläne festgelegtes Mindestleistungsniveau in einer bestimmten Schulstufe oder ein erwartetes Lernverhalten. Erfüllen SchülerInnen diese Erwartungen nicht, kann es u. a. zur Zuschreibung einer Lernbehinderung kommen (Schröder 2000, S. 85).

Fragt man weiters nach der Legitimation der Unterscheidung zwischen „Normalität“ und „Behinderung“, kann in Anlehnung an Zöllner (1996, S. 72) festgehalten werden, dass beide Begriffe ähnlich unbestimmt sind und dass vor allem Definitionen dessen, was als „normal“ bezeichnet wird durchaus nicht stetig

sind, sondern sich in Abhängigkeit von Zeit und Kultur der Gesellschaft verändern (Zöller 1996, S. 72) Daraus kann gefolgert werden, dass alles, was als normal definiert wird durchaus wandelbar ist. Zudem bedarf es einer kritischen Reflexion um zu vermeiden, dass Personen aufgrund einer (durch andere Menschen wahrgenommenen) Abweichung von der (innerhalb einer Gesellschaft und Zeitspanne) geltenden Normalität als behindert bewertet bzw. behindert werden. Folgt man weiteren Erläuterungen zur Behinderung als Folge sozialer Interaktionen, kann in Anlehnung an Cloerkes (2007, S. 7) davon ausgegangen werden, dass „bestimmte außergewöhnliche Merkmale von Menschen zwangsläufig Spontanreaktionen auslösen bzw. Aufmerksamkeit hervorrufen“ und somit „Stimulusqualität“ (ebd.) besitzen. Das Auslösen einer Reaktion ist dabei entscheidend, denn dadurch werden Merkmale als anders bzw. abweichend bewertet. Die Bewertung kann positiv, ambivalent oder negativ, jedoch nicht gleichgültig ausfallen. Wenn die Diskrepanz zwischen den innerhalb einer Kultur geltenden Normen bzw. Erwartungen und der Wahrnehmung einer Person entschieden negativ bewertet wird, erfolgt die Zuschreibung einer Behinderung. Dabei muss die Bewertung nicht unbedingt mit einer negativen Reaktion auf den als abweichend wahrgenommenen Menschen verknüpft sein. Beispielsweise wird ein blinder Mensch als anders im Gegensatz zu sehenden Personen bewertet, ohne dass die Reaktion auf sie bzw. ihn negativ sein muss. Somit setzt die Zuschreibung einer Behinderung nicht gleich voraus, dass ein Mensch auch tatsächlich behindert *wird* [Hervorh. d. Verf.]. (ebd.)

Im Zusammenhang mit der Feststellung von „behindert“ als Gegenteil von „nicht-behindert“ schreibt Weisser (2005, S. 18ff) der Erwartung eine bedeutende Rolle zu. Er argumentiert, dass Behinderung erst dann festgestellt wird, wenn „etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (ebd. S. 21).

Die interaktionstheoretischen Konzepte zusammengefasst kann gefolgert werden, dass eine wahrgenommene Abweichung von geltenden gesellschaftlichen bzw. schulischen Normen und/oder Erwartungen seitens der GutachterInnen die Feststellung einer Lernbehinderung erklären kann. Damit scheint die Anwendung von Normen in offiziellen Instanzen (wie hierbei die Schule) auch die Entstehung von in der Gesellschaft selektiv wirkenden Zuschreibungsprozessen (man

bedenke hierbei beispielsweise die Beschulung von Kindern mit Lernbehinderung in Sonderschulen) zu initiieren und den Verhaltensspielraum der „gelabelten Personen“ (Lamnek 2007, S. 224) entscheidend zu reduzieren (ebd.; Kronig 2003, S. 130f). Somit führen Zuschreibungsprozesse auch zu eingegrenzten als normkonform angesehenen Verhaltensmöglichkeiten, was zur Konsequenz hat, dass sich Betroffene einen Ausweg in abweichendes Verhalten suchen und das „labeln“ (Lamnek 2007, S. 224) somit ein sekundär abweichendes Verhalten verursachen kann (ebd.).

Eine weitere negative Folge der Zuschreibung abweichenden Verhaltens betrifft das Selbstbild der Betroffenen (Lamnek 2007, S. 224f; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 53; ebd., S. 57). Damit ist gemeint, dass als lernbehindert beurteilte SchülerInnen zu glauben beginnen, dass sie tatsächlich lernbehindert sind. Sie verinnerlichen somit Labels von anderen Personen in die subjektiv gesehene, eigene Identität (ebd.). Ob eine Zuschreibung diese Wirkung hat, hängt jedoch von Bedingungen wie dem Machtgefälle zwischen der zuschreibenden und der „gelabelten“ (Lamnek 2007, S. 224) Person, dem Ausmaß in dem bedeutende andere Personen eine Zuschreibung unterstützen, der Häufigkeit und zeitlichen Dauer derselben sowie von persönlichen Merkmalen und Verarbeitungsweisen der „gelabelten“ (ebd.) Person ab (Peukert/Asmus 1979, S. 21).

Obwohl Theorien des Labeling Approach Erklärungspotential im Rahmen der Feststellung einer Lernbehinderung liefern, soll an dieser Stelle nicht der Eindruck entstehen, letztere seien ausschließlich auf Zuschreibungsprozesse zurückzuführen. Trotzdem bietet dieser Ansatz die Möglichkeit „nicht einfach real seiende bzw. den Personen anhaftende“ (Schröder 2000, S.155) Merkmale als Entstehungsbedingung für Behinderungen allgemein und besonders für Lernbehinderungen anzusehen (ebd.).

In Bezug zur Feststellung einer Lernbehinderung bieten auch sozialpsychologische Theorien zur Personenwahrnehmung, -bewertung und Meinungsbildung Erklärungspotential, was u. a. von Sieber (2002) und Lanfranchi/Jenny (2005) empirisch bestätigt werden konnte. Darum werden sie in Form eines eigenen Unterkapitels in den theoretischen Bezugsrahmen der Diplomarbeit mit einbezogen.

## 3.2 Sozialpsychologische Theorien der Personenwahrnehmung, -bewertung und Meinungsbildung

Infolge der direkten Interaktion zwischen Lehrpersonen, SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen während der Überprüfung eines SPF kommt es zu Wahrnehmungs- und Meinungsbildungsprozessen sowie zu Bewertungen, welche in das Urteil einfließen.

In Anlehnung an Herkner (2001, S. 277) werden unter Personenwahrnehmung jene Prozesse verstanden, „die zur Bildung von Meinungen und/oder Bewertungen (Einstellungen) bezüglich anderer Personen führen“. Die über eine Person gebildeten Meinungen sind dann in weiterer Folge die Basis der Bewertung dieser Person (ebd.).

Im Prozess der Personenwahrnehmung sind folgende zwei Aspekte bedeutend: einerseits kommt es zur Selektion im Zuge der Wahrnehmung, was bedeutet, dass von allen zur Verfügung stehenden Informationen nur ein kleiner Teil bewusst beachtet und verarbeitet bzw. klassifiziert wird. Demzufolge werden im Zuge der Meinungsbildung nicht alle beobachteten Handlungen eines Menschen zur Meinungsbildung bzw. Bewertung herangezogen. (Herkner 2001, S. 277)

Einen zweiten Aspekt sozialer Wahrnehmung stellt die Inferenz dar. Damit ist gemeint, dass man im Zuge der Meinungsbildung und Bewertung über die tatsächlich gegebene Information hinausgeht und unbewusst Schlüsse auf weitere, nicht direkt beobachtbare bzw. nicht beobachtete Eigenschaften der wahrgenommenen Person zieht (Herkner 2001, S. 277). Diese Erkenntnis ist für den Feststellungsprozess und das darauf erfolgende Urteil von Lehrpersonen und GutachterInnen nicht unbedeutend.

In weiterer Folge werden zwei Effekte beschrieben, welche im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und nachfolgender Bewertung bzw. Meinungsbildung einer Person, u. a. im Zusammenhang mit dem SPF-Feststellungsprozess relevant erscheinen.

### 3.2.1 Halo-Effekt

Wenn ein auffälliges Merkmal eine Gesamteinschätzung beeinflusst, kann von einer verzerrten Wahrnehmung oder dem Halo-Effekt gesprochen werden (Steigerwald, 2001, S.23). Dabei überragt beispielsweise eine Einzelbeobachtung eines Schülers seine gesamte Bewertung (ebd.). Lanfranchi und Jenny (2005, S. 244ff) konnten belegen, dass die Bewertung von SchülerInnen durch Lehrpersonen maßgebend von einer bestimmten Information (beispielsweise der Herkunft) beeinflusst wird.

Neben dem „Halo-Effekt“ geht aus der Literatur eine weitere Form der Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrung hervor, diesmal jedoch infolge von Erwartungshaltungen. Folgend wird sie überblicksartig dargestellt.

### 3.2.2 Self Fulfilling Prophecy bzw. Pygmalioneffekt

Der Pygmalioneffekt ist eine Variante der sich selbst erfüllenden Prophezeiung (Self Fulfilling Prophecy, SFP) und meint eine Erwartung, die ihre Erfüllung selbst verursacht. Durch gedankliche Antizipation eines Ereignisses wird es tatsächlich bewirkt. Der Begriff „Self fulfilling Prophecy“ geht auf den Soziologen Merton (1948) zurück und wurde zur Erklärung gesellschaftlicher und ökonomischer Phänomene herangezogen. (Ludwig 2001, S. 415)

Im Rahmen sozialpsychologischer Experimente wurde die SFP durch Rosenthal empirisch untersucht. Dabei wurde herausgefunden, dass die Forschungshypothese eines Versuchsleiters die zu erhebenden Daten einer Studie in Richtung Bestätigung der Hypothesen verzerren kann. Dieses Ergebnis wurde als „Erwartungseffekt“ bezeichnet. Er kann dann entstehen, wenn Reaktionserwartungen des Versuchsleiters sein Verhalten gegenüber den Versuchspersonen unwissentlich beeinflussen und Reaktionen letzterer damit lenken. (Ludwig 2001, S. 415)

Mit der Heranziehung des Pygmalioneffektes als möglicher Einflussfaktor im Zuge der Feststellung einer Lernbehinderung wird keinesfalls versucht, die Begutachtungssituation im Rahmen der Schule mit jener von wissenschaftlichen Experimenten zu vergleichen. Dies wäre bereits aus dem Grund unzulässig, da



sich ein Beobachtungsprozess im schulischen Umfeld nicht mit kontrollierten Situationsbedingungen eines Experiments vergleichen lässt. Allerdings konnte von Rosenthal empirisch bestätigt werden, dass Erwartungshaltungen der BeobachterInnen, betreffend Verhaltensweisen und Schulleistungen von SchülerInnen, diese tatsächlich beeinflussen bzw. deren Bewertung verzerren können (Rosenthal 1971, ebd. 1991). Diese Erkenntnis wurde unter dem Namen „Pygmalioneffekt“<sup>15</sup> bekannt, welcher sich als Bezeichnung für eine interpersonell stattfindende, sich selbst erfüllende Prophezeiung im Rahmen des Schulunterrichts etablierte (Ludwig 2001, S. 415).

Neben Verzerrungen der Wahrnehmung, Meinungsbildung und Bewertung einer Person, sind im Rahmen von Begutachtungen zudem Fehler der systematischen Beobachtung möglich, worauf folgend überblicksartig eingegangen wird.

### 3.2.3 Fehlerquellen im Zuge systematischer Beobachtung

Sowohl Lehrpersonen als auch SonderpädagogInnen bzw. SchulpsychologInnen sind mit der Aufgabe konfrontiert, u. a. durch Beobachtungen das Vorliegen einer Lernbehinderung bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu überprüfen. Die daraus resultierenden Ergebnisse tragen zur letztendlichen Entscheidung bei. Welche Fehler sich bei systematischen Beobachtungsprozessen ergeben können, soll folgend verdeutlicht werden.

In Anlehnung an Kubinger (2006, S. 168) ist grundsätzlich zwischen Gelegenheitsbeobachtungen und systematischer Beobachtung zu unterscheiden. Erstere spielt im Rahmen der Begutachtung insofern eine begleitende Rolle, da man damit einen Überblick über einen Sachverhalt bzw. Hinweise auf konkret vorliegende Gegebenheiten gewinnen kann (ebd.).

Mittels systematischer Beobachtung kann hingegen etwas infrage Stehendes innerhalb einer konkreten Situation überprüft werden, wobei versucht wird potentielle Verzerrungen bestmöglich auszuschließen (Kubinger 2006, S. 168).

---

<sup>15</sup> Benannt nach dem zypriotischen Stadtkönig „Pygmalion“ aus der antiken Mythologie nach Ovid (Ludwig 2001, S. 415).

Das grundsätzliche Problem dabei bleibt jedoch, dass kein Sachverhalt völlig erfassbar ist und jede beobachtende Person anders wahrnimmt. Darüber hinaus kann es geschehen, dass eventuell relevante Informationen übersehen werden. Somit können Beobachtungsprozesse durch Fehler und ungünstige, beeinflussende Aspekte verzerrt werden. (Kubinger 2006, S. 168f)

In Anlehnung an Greve und Wentura (1997, S. 56-59) können im Zuge systematischer Beobachtung möglicherweise auftretende Fehler folgendermaßen eingeordnet werden:

- Fehler zu Lasten des Beobachters

Die Autoren postulieren, dass die eigentliche Informationsverarbeitung im Beobachter stattfindet. Daraus ergeben sich mögliche Fehler hinsichtlich der Wahrnehmung, der Deutung bzw. Interpretation oder der Erinnerung. Eine untergeordnete Bedeutung kommt auch noch dem Wiedergabefehler zu, welcher jedoch durch die Führung eines Protokolls gut vermieden werden kann. (Greve/Wentura 1997, S. 56.)

- Fehler zu Lasten der Beobachtung

Darunter fällt einerseits das Problem, das Beobachtete aufgrund des gewählten Vorgehens bei der Beobachtung nicht adäquat wiedergeben zu können, als auch die Tatsache, dass die Beobachtung als Handlung den Beobachtungsgegenstand beeinflussen kann (ebd. S. 58).

- Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen

Diese umfassen alle äußeren, von der Beobachtung und vom Beobachtungsgegenstand unabhängige Einflüsse, welche die Beobachtung stören können (z. B. Lärm) (ebd. S. 59).

Nach erfolgter Beschreibung möglicher Erklärungsansätze der Feststellung einer Lernbehinderung die Beobachtung, Wahrnehmung, Bewertung, Meinungs- und

Urteilsbildung fokussierend, wird zuletzt die Funktion der Feststellung einer Lernbehinderung aus systemtheoretischer Perspektive aufgezeigt. Dies soll verdeutlichen, welche Rolle die Schule als Organisation dabei einnehmen kann.

### 3.3 Systemtheoretische Erklärungsansätze der Lernbehinderung

Die Schule als Ort organisierten Lernens kann in Anlehnung an die Systemtheorie, welche sich „mit den Beziehungen der Elemente in einem gegliederten Gefüge, mit ihrer Zusammensetzung und Funktionsweise“ (Bleidick 1999, S. 52) befasst, als System mit zu verschiedenen Systemteilen zugehörigen Aufgaben angesehen werden (ebd. S. 54). Wird sie aus dieser Perspektive betrachtet, liegen ihr Sinn und ihre komplexe Aufgabe in der Vermittlung von Lehrinhalten (ebd.). Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann (1991, S. 202) postulierte in dem Zusammenhang: „Ein System kann sich eine äußerst komplexe Umwelt dadurch vereinfachen, dass es verschiedene Umwelteile unterscheidet und je verschieden behandelt“. Betrachtet man die Schule demgemäß als soziales System einer Gesellschaft mit der komplexen Aufgabe einer heterogenen Gruppe von SchülerInnen Unterricht (via Lehrpersonen) zukommen zu lassen, können die unterschiedlichen Schultypen als ihre Teilsysteme mit jeweils spezifischen Schwerpunkten angesehen werden (Bleidick 1999, S. 55; Werning/Lütje-Klose 2003, S. 61). Dadurch wird die komplexe Aufgabe des Systems per Differenzierung vereinfacht (ebd.). Ein System, wie in dem Fall die Schule, verfügt somit über Möglichkeiten mit einer vielseitigen Aufgabe (wie der Unterrichtung heterogener SchülerInnenengruppen) umzugehen. Unterschiedliche Fähigkeiten, Entwicklungsebenen und Lernvoraussetzungen der Kinder stellen Unterscheidungsmerkmale dar, die das System mittels äußerer Differenzierung in verschiedene Schultypen bewältigt. Das Ziel ist dabei, die Komplexität heterogener SchülerInnenpopulation zu reduzieren und anhand von festgelegten Kriterien (beispielsweise Lern- und Leistungsfähigkeit) homogenere Gruppen zusammenzustellen und zu unterrichten. (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 61)

Aus systemtheoretischer Sicht scheint es, dass auch die Feststellung einer Lernbehinderung und die damit einhergehende Zuteilung eines

sonderpädagogischen Förderbedarfs (gegebenenfalls auch die Zuweisung in eine Sonderschule) einen Mechanismus darstellt, um (im System) die komplexe Aufgabe der Unterrichtung heterogener SchülerInnengruppen zu bewältigen. Dies konnte betreffend SchülerInnen mit Migrationshintergrund empirisch bestätigt werden (Gomolla/Radtke 2009; vgl. auch Kronig 2003, S. 313). Wird beispielsweise ein Kind den Anforderungen der Regelschule nicht gerecht, kann eine festgestellte Lernbehinderung (und die damit verbundene integrative oder in der Sonderschule erfolgende Förderung) die Funktion erfüllen, die Komplexität des Unterrichtens bei unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen innerhalb einer Regelklasse zu reduzieren.

Aus der eben erläuterten Perspektive betrachtet ist hinzuzufügen, dass Systeme, nachdem sie erschaffen wurden über autonome Ausübung ihrer Funktionen verfügen und ihre Erhaltung anstreben (Werning/Lütje-Klose 2003, S. 61). Zum Beispiel kann dies bedeuten, dass „dort, wo es mehr Sonderschulen für Lernbehinderte gibt, auch SchülerInnen gesucht und gefunden werden, die diese Schule besuchen müssen“ (ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der systemtheoretischen Erklärung nicht unbetont bleiben sollte ist, dass zugewiesene (Lern-)Behinderungen den Schulen bzw. Klassen zusätzliche Ressourcen legitimieren und zusichern. Dies ist als weitere Rechtfertigung einer Erhaltung von Unterschieden im Bildungssystem anzusehen. (Kronig 2003, S. 131; Feyerer 2009, S. 90)

Abschließend sei in Anlehnung an Weisser (2005, S. 80) zusammengefasst, dass „Lernprobleme Probleme der (Un-)Gleichheit“ im System reflektieren und nicht einfach „Effekte von Körpersubjekten, sondern Effekte an Körpersubjekten unter dem Regime ungleich verteilter Differenzierungsfolgen“ (ebd.) darstellen. Infolge dessen schlägt der Autor vor, Behinderungen, verstanden als Differenz zwischen Erwartung und Gegebenheit im Erziehungssystem<sup>16</sup>, „im Horizont von (Un-) Gleichheit zu verstehen“ (ebd.).

In Anschluss an den theoretischen Rahmen der Diplomarbeit wird auf die Feststellungspraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs allgemein, mit besonderem Fokus infolge einer Lernbehinderung eingegangen. Dies soll einen

---

<sup>16</sup> Gemeint sind dabei neben Schulen auch andere Institutionalisierungsformen von Bildung und spezieller Erziehung (Weisser 2005, S. 69).

Überblick zur gesetzlichen Regelung der Zuschreibung eines SPF im österreichischen Schulsystem geben.

## 4 Feststellungsprozess SPF

### 4.1 Gesetzliche Bestimmungen

Den vom BMUKK (2008) publizierten Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) ist zu entnehmen, dass letzterer gemäß § 8 Schulpflichtgesetz 1985 dann vorliegt,

„wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (BMUKK 2008a, S. 1).

Demzufolge ist festgelegt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei SchülerInnen nur dann festgestellt werden kann, wenn sie/er eine physische oder psychische Behinderung aufweist (wobei von der Behinderung als individuelles Merkmal ausgegangen wird) und letztere ausnahmslos die Ursache dafür ist, dass die Schülerin/der Schüler dem Unterricht in einer Volks- bzw. Hauptschulklasse oder einer Klasse der Polytechnischen Schule nicht folgen kann, aber dennoch grundsätzlich schulfähig ist (BMUKK 2008a, S.1). Trifft dies zu, sieht das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK 2010b, S. 10) in weiterer Folge vor, dass bereits vor Schuleintritt des Kindes bzw. zu dem Zeitpunkt während der Schullaufbahn, in dem sich die Notwendigkeit einer besonderen Förderung des Kindes herausstellt, ein Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an den Bezirksschulrat gestellt werden kann. Dies kann sowohl von den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten des Kindes, von der Schulleiterin/dem Schulleiter oder von Amts wegen an denjenigen

Bezirksschulrat erfolgen, in dessen Bereich das Kind seinen Wohnsitz hat . (BMUKK 2009, S. 72). Besucht das Kind bereits eine Schule, ist der Bezirksschulrat, in dessen Bereich die Schule gelegen ist dafür zuständig (ebd.). Zur Bescheinigung eines SPF hat letzterer einen pädagogischen Bericht der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers und ein sonderpädagogisches Gutachten<sup>17</sup> einzuholen. Mit Zustimmung der Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten des Kindes, kann vom Bezirksschulrat auch ein schulpsychologisches Gutachten bzw. weitere relevante Gutachten (z. B. ein medizinisches) angefordert werden.(BMUKK 2009, S. 72; ebd. 2010, S. 13) Wenn der Bezirksschulrat zum Ergebnis gelangt, dass bei der jeweiligen Schülerin/dem jeweiligen Schüler ein SPF vorliegt, erlässt er einen offiziellen Bescheid. Dieser muss einen Spruch, eine Begründung und eine Rechtsmittelbelehrung enthalten. Gegen diesen Bescheid kann innerhalb von 2 Wochen Einspruch beim jeweiligen Landesschulrat erhoben werden. Kommt der Bezirksschulrat zu der Erkenntnis, dass kein SPF vorliegt, wird das Verfahren formlos eingestellt und die Eltern darüber in Kenntnis gesetzt. (BMUKK 2010, S. 73)

Für SchülerInnen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf entscheidet der Bezirksschulrat, ob und in welchem Ausmaß sie nach dem Lehrplan einer anderen Schulform [wie beispielsweise dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule; Anm. d. Verf.] zu unterrichten sind (BMUKK 2008a, S. 3). Grundsätzlich werden auch SchülerInnen mit SPF nach den Lehrplänen der Volks- bzw. Hauptschule oder der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule unterrichtet sofern ohne auftretende Überforderung die gegebenen Unterrichtsziele der jeweiligen Schulform erreicht werden können (BMUKK 2010, S. 73). Ist dies nicht zumutbar, werden sie nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet. Der Bezirksschulrat entscheidet zudem, in welchen Unterrichtsgegenständen die Beschulung gemäß dem Lehrplan der Sonderschule zu erfolgen hat. (ebd.) In einer Schulkonferenz wird beurteilt, ob und in welchem Ausmaß SchülerInnen mit SPF nach dem Lehrplan einer anderen als der ihrem Alter entsprechenden Schulstufe zu unterrichten sind. Stellt sich während der Schullaufbahn einer Schülerin/eines Schülers heraus, dass kein

---

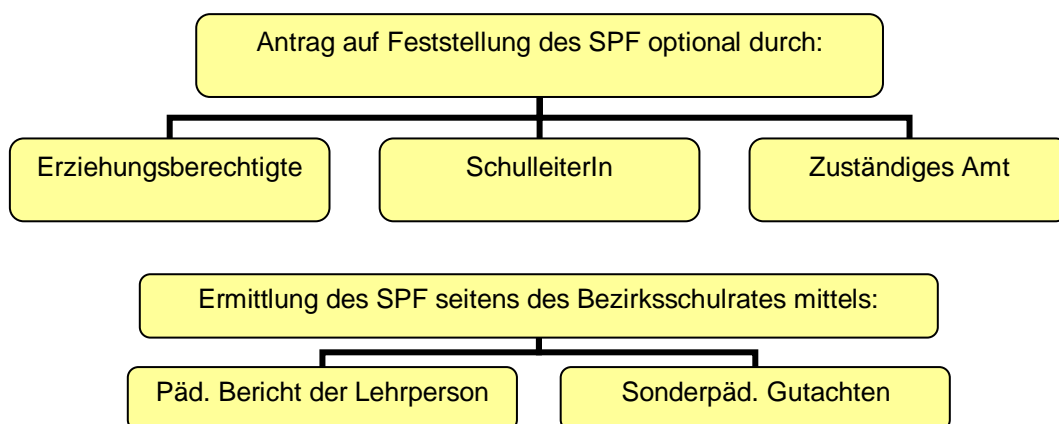
<sup>17</sup> Ein sonderpädagogisches Gutachten wird meist von einer Lehrperson der Sonderschule oder einer/eines Beauftragten des zuständigen Sonderpädagogischen Zentrums (SPZ) erstellt und beinhaltet einen Befund über die Art und Auswirkungen der Beeinträchtigung der Schülerin/des Schülers sowie einen Maßnahmevorschlag zu dessen bestmöglicher Förderung (BMUKK 2009, S. 16).

sonderpädagogischer Förderbedarf mehr gegeben ist, wird ein weiteres Prüfverfahren eingeleitet und der erstmals festgestellte SPF per neuem Bescheid aufgehoben (ebd.).

In Folge der offiziell erfolgten Zuschreibung eines SPF haben Eltern der Schülerin/ des Schülers die Möglichkeit zu entscheiden, in welchem schulischen Setting ihr Kind unterrichtet und gefördert werden soll. Zur Wahl stehen dabei die Allgemeine Sonderschule (ASO) bzw. Sonderschulklasse, eine die besonderen Bedürfnisse der/des Betroffenen erfüllende spezielle Sonderschule (z. B. Heilstättenschule), die Integrationsklasse im Rahmen der Volks- (VS), Hauptschule (HS) bzw. der Allgemein bildenden Höheren Schule (AHS). Auch an Polytechnischen Schulen können integrative Schulversuche durchgeführt werden.<sup>18</sup> (BMUKK 2009, S. 28)

Zusammenfassend wird der Zuweisungsprozess des SPF überblicksartig grafisch dargestellt:

Abb. 4: Zuweisungsprozess des SPF



(Quelle: BMUKK 2010, S. 13, eigene Darstellung)

<sup>18</sup> Die Wahl der Schulform ist u. a. vom Vorhandensein der Schulen in der Nähe des Wohnortes und der Zumutbarkeit des Schulweges für die SchülerInnen abhängig (BMUKK 2009, S. 28).

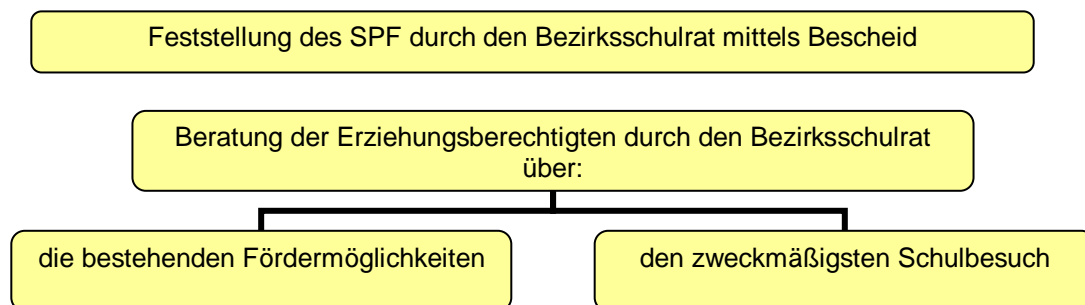
bei Bedarf :

- ein schulpyschologisches Gutachten (mit Zustimmung der Eltern)
  - ein schul-/amtsärztliches Gutachten
  - weitere pädagogische, psychologische, ärztliche oder therapeutische
  - Gutachten (auf Verlangen oder mit Zustimmung der Eltern)
- (BMUKK 2009, S. 28)

weitere mögliche Verfahrensschritte:

- Anberaumung einer mündlichen Verhandlung auf Antrag der
  - Erziehungsberechtigten, Einladung von Gutachtern ist möglich
  - Probeweise Aufnahme des Kindes in einer VS, HS oder SO gemäß
  - § 8 (2) SchPflG (auf Verlangen oder mit Zustimmung der
  - Erziehungsberechtigten, Höchstdauer 5 Monate)
  - An VS oder HS: Einrichtung von Kursen zur Überprüfung des
  - sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß § 25 (6) SchOG
- (ebd.)

Abb. 5: Feststellung des SPF



(Quelle: BMUKK 2010, S. 13, eigene Darstellung)

Aus den rechtlich festgelegten Bedingungen für die Zuteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist klar zu entnehmen, dass eine physische oder psychische Behinderung als kausale Ursache für dessen Zuschreibung vorliegen muss. Das Feststellen einer solchen erweist sich jedoch nicht in jedem Fall als eindeutig. Dies gilt vor allem in Bezug zur Lernbehinderung. Wie bereits am Beginn der Diplomarbeit erläutert wurde, besteht zudem keine einheitliche Definition und Verwendung der Begriffe „Lernbehinderung“, „Beeinträchtigung des



Lernens“ oder „Lernschwierigkeiten“, wenn versucht wird individuell unterschiedliche Lernfähigkeiten bzw. Lernkompetenzen von Schülerinnen zu beschreiben. Anhand dessen erscheint es von besonderem Interesse, inwiefern rechtlich legitimiert wird, zwischen den Begriffen „Lernbehinderung“ und „Beeinträchtigung des Lernens“ (und damit auch zwischen Bedingung und keine Bedingung für das Vorliegen eines SPF) unterschieden wird.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur legt in seinen Richtlinien (BMUKK 2008a, S. 2) fest, dass eine Lernbehinderung von einer Beeinträchtigung des Lernens zu unterscheiden ist und Letztere keine Form der Behinderung und damit *keine* [Hervorh. d. Verf.] Bedingung für die Zuweisung eines SPF darstellt. Zur Unterscheidung einer Lernbehinderung von einer Lernbeeinträchtigung ist „nach einem ausreichenden Beobachtungszeitraum und der Ausschöpfung aller grundschulspezifischen Fördermaßnahmen, ein an den Bedürfnissen des Kindes in seiner Gesamtsituation angepasstes förderdiagnostisches Vorgehen“ (ebd.) erforderlich. Damit wird geprüft, ob bei der betroffenen Schülerin bzw. dem betroffenen Schüler tatsächlich eine Lernbehinderung gegeben ist oder ob eine vorübergehende Beeinträchtigung des Lernens vorliegt, welche keine Form der Behinderung und somit auch keine Bedingung für die Zuweisung eines SPF darstellt (ebd.).

Kritisch angemerkt werden eindeutige Kriterien, welche den Unterschied zwischen Beeinträchtigungen des Lernens und Lernbehinderungen ausmachen jedoch nicht definiert. Dies bedeutet, dass es an den GutachterInnen liegt, inwiefern sie differenzieren und in weiterer Folge eine Lernbehinderung von Beeinträchtigungen des Lernens abgrenzen.

Trotz Mangels klar definierter Abgrenzungskriterien bestehen Qualitätsstandards zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (BMUKK 2010, S. 12). Daraus geht hervor, dass letztere einer genauen Überprüfung und Abwägung bedarf, um vorschnelle und etikettierende Zuschreibungen zu vermeiden (ebd.). Laut BMUKK (2008a, S. 3) ist insbesondere bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Ursache für auftretende Lernschwierigkeiten zu klären, da „das bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache *keinesfalls* [Hervorh. im Orig.] als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden darf“ (ebd.).

Für das Bundesland Kärnten wurden vom Bereich Sonderpädagogik des Landesschulrats Richtlinien zur Differenzierung zwischen *Lernschwäche* und *Lernbehinderung* [Hervorh. d. Verf.] festgelegt (Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.). In Anlehnung daran, lässt sich das aufgrund einer *Lernbehinderung* [Hervorh. d. Verf.] auftretende Unvermögen eines Kindes, dem Unterricht zu folgen daran erkennen, dass:

- „seine Bildungs- und Lernfähigkeit zum Erreichen der lehrplanmäßig vorgesehenen Zielsetzungen nicht ausreichen (wie beispielsweise bei schwerwiegenden Intelligenzmängel, geistiger Behinderung, dem Wiederholen einer Schulstufe mit der Aussicht eines neuerlichen negativen Abschlusses trotz Fördermaßnahmen oder mehrerer Schullaufbahnverluste),
- durch den Unterricht ein altersentsprechendes Sozialverhalten und eine positive Persönlichkeitsentwicklung nicht erreicht werden können [und, Anm. d. Verf.]
- aufgrund von Sinnes- oder Körperbehinderungen unterrichtlich relevante Informationen nicht aufgenommen werden können“ (ebd.).

Dessen Ursache kann auf mehrere körperliche bzw. psychische Ursachen (wie Stoffwechselstörungen, Chromosomenschädigungen, Unfälle, frühkindliche Deprivation, etc.) zurückgeführt werden (Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.). Es ist überdauernd sowie intensiv und insbesondere dann noch gegeben, wenn alle möglichen Fördermaßnahmen der Regelschule wie:

- nachgewiesener Förderunterricht
- die innere Differenzierung durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer (z. B. Förderung individueller Interessen, Erarbeitung individueller Lernziele)
- spezielle Kurse (z. B. Sprachheilunterricht)
- die Beratung seitens der Schulpsychologie
- die äußere Differenzierung (z. B. Rückstellung oder Klassenwiederholung)

für betroffene SchülerInnen in Anspruch genommen wurden, jedoch in Bezug zu ihren Schulleistungen erfolglos blieben (Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.).

Erst dann kann vom Vorliegen einer Lernbehinderung als Voraussetzung für den Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf gesprochen werden (ebd.).

Im Gegensatz dazu kann eine *Lernschwäche* [Hervorh. d. Verf.] anhand folgender Faktoren auftreten:

- (für das Kind neue) Anforderungen des Schuleingangsbereiches
- mangelnder Förderung im Elternhaus
- nichtadäquater Unterrichtsmethoden
- Über- bzw. Unterforderung des Kindes
- Maßstäbe bei der Leistungsfeststellung
- Beziehungen und Konflikte
- soziokulturelle Unterschiede, etc.

(Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.)

In Abgrenzung zu einer Lernbehinderung wird bestimmt, dass die eben aufgelisteten möglichen Entstehungsursachen von Lernschwächen durch Fördermaßnahmen der Regelschule (s. o.) behoben werden können. Damit wird es betroffenen SchülerInnen wieder ermöglicht, dem Unterricht Folge zu leisten und die Entstehung einer Lernbehinderung verhindert (ebd.).

Trotz Bemühens um eine Differenzierung zwischen Lernschwäche und Lernbehinderung ist auch für die in Kärnten geltenden Richtlinien kritisch anzumerken, dass Schwächen als individuelles Merkmal der SchülerInnen angesehen werden. Darüber hinaus können die definierten Abgrenzungskriterien durchaus in beiden Kategorien vorkommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es grundsätzlich keine einfach und eindeutig zu bewältigende Aufgabe darstellt Beeinträchtigungen des Lernens von Lernbehinderungen zu unterscheiden und infolge dessen einen sonderpädagogischen Förderbedarf exakt zu bestimmen. Dies gilt insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, da auch kulturelle und sprachliche Verschiedenheit im Zusammenhang mit der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF eine bedeutende Rolle einnehmen (Kronig 2003, S. 130; Luciak 2009, S. 381).

In weiterer Folge wird auf den Begutachtungsprozess zur Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF eingegangen, wobei der Fokus auf die sonderpädagogische und schulpsychologische Diagnostik gelegt wird.

## 4.2 Begutachtungspraxis zur Feststellung eines SPF

Die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfordert einen pädagogischen Bericht der Lehrperson und ein sonderpädagogisches Gutachten. Gegebenenfalls und mit Erlaubnis der Eltern des betroffenen Kindes, wird auch ein schulpsychologisches bzw. medizinisches Gutachten eingeholt. (BMUKK 2010, S. 13). Für das Verfassen pädagogischer Berichte der Lehrpersonen bestehen keine einheitlichen, verpflichtenden Richtlinien. Somit ist es den LehrerInnen mehr oder weniger überlassen, in welcher Form sie den Leistungsstand und das Lernverhalten der SchülerInnen beschreiben. Anhand dessen werden in diesem Unterkapitel lediglich die sonderpädagogische bzw. schulpsychologische Diagnostik und dafür geltende Richtlinien erläutert.

Folgend werden in zusammengefasster Form die allgemeine bzw. medizinische Bedeutung der Begriffe „Diagnose“ und „Diagnostik“ definiert sowie überblicksartig auf die psychologische als auch die sonderpädagogische Diagnostik eingegangen.

### 4.2.1 Diagnose und Diagnostik

Der Begriff der Diagnose ist aus dem Griechischen abgeleitet und kann sinngemäß mit den Worten „Unterscheidung“ oder „Entscheidung“ übersetzt werden (Bundschuh 2005, S. 35). Im medizinischen Kontext wird unter Diagnostik das Erkennen von Krankheiten bzw. die Erkenntnis über die physische und/oder psychische Beschaffenheit anhand von Symptomen verstanden (ebd.).

#### 4.2.1 Psychologische Diagnostik

Die Aufgabenbereiche der psychologischen Diagnostik im Allgemeinen liegen in der Bestimmung des Vorhandenseins und der Ausprägungsgrade psychologischer Merkmale (wie Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen) sowie in der Erstellung einer Prognose bezüglich der genannten Merkmale bzw. des Verhaltens einer Person. So wird beispielsweise mittels geeigneter (psychologisch) diagnostischer Verfahren versucht, bestimmte Informationen über psychische Eigenschaften einer Person zu gewinnen um daraus Vorhersagen zu ihrem Verhalten abzuleiten. (Kubinger 2006, S. 1f)

Der Ablauf psychologischen Diagnostizierens beinhaltet in Anlehnung an Kubinger (ebd., S. 3) folgende Schritte:

- die Klärung der Fragestellung
- die Auswahl von diagnostischen Verfahren, womit Informationen zur Beantwortung der Fragestellung gewonnen werden können
- die Anwendung diagnostischer Verfahren und Auswertung der Ergebnisse
- die Interpretation und Gutachtenerstellung
- das Festsetzen einer Intervention bzw. eines Maßnahmenvorschlags

Auch im Bereich der psychologischen Lern- und Leistungsüberprüfung wird mittels der Einholung von Kontextinformationen, der Anwendung psychologischer Verfahren und der Verhaltensbeobachtung geklärt, auf welche Ursachen auftretende Beeinträchtigungen des Lernens zurückzuführen sind (Kubinger 2006, S.183f). Die Ergebnisse, deren Interpretation und ein Maßnahmenvorschlag werden am Ende in Form eines schulpsychologischen Gutachtens schriftlich festgehalten und ausgehändigt. Dieses kann in weiterer Folge u. a. am Urteil über einen gegebenen SPF beteiligt sein. (Kubinger 2006, S.183f)

#### 4.2.2 Sonderpädagogische Diagnostik

In Anlehnung an Bundschuh (2005, S. 37ff) zählt zum Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Diagnostik das Bemühen „um die Diagnose des Erscheinungsbildes von Beeinträchtigungen (Gefährdung, Störung, Behinderung, sonstige Defizite)“ (ebd.) und der gezielte Vorschlag zu geeigneten Fördermaßnahmen. Damit verbunden ist die Klärung der Entstehungsbedingungen unter Miteinbezug des sozialen Umfelds, der materiellen Umwelt sowie den ökonomischen Bedingungen der betreffenden Person. In Abgrenzung zur Defizite und Beeinträchtigungen der Person fokussierenden und an statistischen Normen orientierten, selektiven Diagnostik, bezieht eine förderorientierte sonderpädagogische Diagnostik somit Aspekte des sozialen Umfelds als mögliche Entstehungsbedingung von Beeinträchtigungen mit ein. Ursachen von Beeinträchtigungen werden nicht nur in der betroffenen Person lokalisiert, sondern auch als Folge von Interaktionen mit der sozialen Umwelt (wie beispielsweise der Schule, der Familie oder der Gesellschaft) betrachtet. Diese Perspektive wurde maßgebend von sozialwissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen und anthropologischen Einflüssen geprägt. (Bundschuh 2005, S. 58)

Zum Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Diagnostik im institutionellen Rahmen der Schule gehört u. a. die Feststellung und Beurteilung ob ein Kind individueller Förderung bedarf. In Anschluss an die Diagnose werden Vorhersagen über die mögliche Entwicklung einer Beeinträchtigung abgegeben. Dies soll dazu führen, dass betroffene SchülerInnen in ihrer Schullaufbahn eine bestmögliche, an ihren individuellen Bedürfnissen angepasste Förderung und Hilfestellung erhalten können. (Bundschuh 2005, S. 43f)

Für die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten in Österreich sind folgende Leitlinien bzw. Richtlinien festgelegt, die als verbindlich anzusehen sind und eine Vergleichbarkeit bzw. einheitliche Begutachtungspraxis gewähren sollen (BMUKK 2010, S. 16):

- „das sonderpädagogische Gutachten gilt als eine „Aussage einer Sachverständigerin/eines Sachverständigers über ein Kind,
- es gilt als unabhängige Expertise aus sonderpädagogischer Sichtweise und ist wertfrei und objektiv zu erstellen,
- es erhebt den aktuellen Lernstand des Kindes unter Einbezug seines Umfeldes im Hinblick auf eine angemessene Förderung,
- es soll Antworten auf eine konkrete Fragestellung geben und einen Vorschlag zur angemessenen Förderung des Kindes enthalten“ (BMUKK 2010, S. 16).

Darüber hinaus soll jedes sonderpädagogische Gutachten in Anlehnung an das BMUKK (2010, S. 17) analytisch, testdiagnostisch bzw. durch Beobachtungen gewonnene Aussagen und Informationen zu folgenden Bereichen enthalten:

a) Situation zwischen dem Kind und seiner Umwelt

- Familiäre Situation
- Sozioökonomische Situation
- Soziokulturelle Situation
- Soziomedizinische Situation

b) Unterricht

- Lern- und Sozialverhalten
- Lernumfeld

c) Individuelle Entwicklungsbereiche des Kindes

- Allgemeine Entwicklung und Vorgeschichte
- Motorik
- Wahrnehmung
- Sprache (auch Erstsprache)
- Kognition
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Informationen zum Lernstand, der Schulleistung und der Schullaufbahn der SchülerInnen

Hinsichtlich der zu verwendenden diagnostischen Testverfahren liegen in Österreich bis dato keine gesetzlich festgelegten, verpflichtenden Regelungen vor. In Anbetracht der bereits erläuterten Tatsache, dass eine Lernbehinderung nicht einfach anhand typischer Erscheinungsbilder festzustellen ist, scheinen begutachtende Personen (gleichgültig ob aus dem Bereich der Pädagogik, Sonderpädagogik oder Schulpsychologie) und die von ihnen gewählten diagnostischen Verfahren bedeutend zur Zuschreibung einer Lernbehinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs beizutragen [vgl. dazu Langfeldt (1998), Lanfranchi/Jenny (2005), Kottmann (2006), Harry (2008)]. Demnach ist der Begutachtungsprozess und die Wahl der diagnostischen Methoden als eine bedeutende und verantwortungsvolle Aufgabe anzusehen, welcher zur Entscheidung über die weiterführende Schullaufbahn der betroffenen SchülerInnen beiträgt (Langfeldt 1998, S. 2; Kany/Schöler 2009, S. 202). Langfeldt (1998, S. 2) geht über den Kontext der Schullaufbahn hinaus und spricht in dem Zusammenhang von einer „schicksalhaften Bedeutung“ der sonderpädagogischen Gutachten für die betroffenen Kinder und ihre Familien.



## 5 Methoden

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Untersuchung zur Ermittlung ausschlaggebender Faktoren im Zusammenhang mit der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF dargestellt. Die Methoden der Wahl waren dabei die Feinstrukturanalyse in Anlehnung an Froschauer/Lueger (2000; 2003) sowie die Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Das Analysematerial stellten von LehrerInnen verfasste pädagogische Berichte bzw. von SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen erstellte Gutachten dar, welche zur neu beantragten Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund einer Lernbehinderung im Schuljahr 2009/2010 im Kärntner Bezirk Klagenfurt Stadt verfasst wurden. Unter Berücksichtigung des Merkmals Migrationshintergrund, definiert anhand der Staatsbürgerschaft der betroffenen SchülerInnen bzw. der Herkunft ihrer Eltern, wurde das Analysematerial in zwei Gruppen aufgeteilt: Textmaterial betreffend SchülerInnen mit und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies ermöglichte es zu untersuchen, ob sich ausschlaggebenden Faktoren zwischen den genannten Gruppen unterscheiden. Insgesamt gab es im Bezirk Klagenfurt Stadt im Schuljahr 2009/2010 24 Neuanträge zur Feststellung eines SPF aufgrund einer Lernbehinderung, wovon sechs für SchülerInnen mit Migrationshintergrund und 18 für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund gestellt wurden. Nicht alle davon konnten in die vorliegende Untersuchung einbezogen werden. Anhand der Ausschlusskriterien wie mehrfache Behinderung, klinisch-psychologische Befunde, mangelnde Vollständigkeit der SPF-Bescheide (Fehlen von pädagogischen LehrerInnenberichten, Fehlen einzelner Seiten) und nicht eindeutiger Zuordenbarkeit (infolge unzureichender Dokumentation der SchülerInnendaten nach soziodemografischen Merkmalen) zu einer der beiden definierten Gruppen, wurde letztendlich Analysematerial aus insgesamt 12 SPF-Bescheiden in die Untersuchung miteinbezogen. Anhand der Ausschlusskriterien wurde gewährt, dass die Lernbehinderung als primäre Ursache des SPF analysiert wird. Im ersten Schritt des methodischen Vorgehens wurden nacheinander je betroffener Schülerin/je betroffenem Schüler zuerst der pädagogische Bericht der

Lehrperson, danach das sonderpädagogische Gutachten und zuletzt (falls vorhanden) das schulpsychologische Gutachten der SPF-Bescheide analysiert. Alle, die Lernfähigkeit bzw. das -verhalten und/oder die aktuelle Lern- bzw. Schulleistung beschreibenden Aussagen von LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen galten als Analyseeinheit sowohl für die Feinstruktur- als auch für die Inhaltsanalyse. Folgend wird auf die gewählten Methoden und ihre Durchführung genauer eingegangen.

## 5.1 Feinstrukturanalyse nach Froschauer/Lueger (2003)

Bestimmte Textpassagen erschienen anhand ihres latenten Bedeutungsgehalts zur Beantwortung der Fragestellung besonders informativ und relevant. Sie beinhalten Aussagen, die das Vorliegen einer Lernbehinderung argumentieren, jedoch nicht explizit eine bestimmte Ursache dafür nennen. Daraus lassen sich Hinweise auf den schulischen Kontext bzw. auf Beweggründe der GutachterInnen erkennen, die bei der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF als mitentscheidend anzunehmen sind.

Folgt man Froschauer und Lueger (2003, S. 187), welche sich an Oevermann (1979) orientieren, kann davon ausgegangen werden, dass ein Text aus einem „kollektiv konstruierten Sinnhorizont heraus emergiert“, sich seine Elemente nur als „integriert in die Totalität gesellschaftlicher Praxis begreifen [lassen, Anm. d. Verf.] und nicht in ihrem textuellen Inseldasein“ (ebd.). Das Textmaterial ist somit ausschließlich in Abhängigkeit des sozialen Kontextes und der Intention seiner Produktion zu verstehen. Damit spiegeln sich gesellschaftliche bzw. schulische Normen, Werthaltungen sowie daraus resultierende Erwartungen und Vorannahmen der GutachterInnen in den schriftlichen Erläuterungen festgestellter Lernbehinderungen wider. (ebd.).

Die Feinstrukturanalyse ist besonders in frühen Analysezyklen aufschlussreich und sollte bei der Anwendung mehrerer Analyseverfahren als erstes angewendet werden, denn je detaillierter eine Analyse ist, umso anfälliger ist sie auch für die Verfälschung durch inhaltliches Vorwissen oder Vorannahmen über den Text (Froschauer/Lueger 2003, S. 112). Ihr Ziel stellt die Erfassung von Sinngehalten dar, die in der „selektiven Abfolge kleinster Gesprächseinheiten“ (ebd., S. 110)

enthalten sind und relativ „unabhängig von den jeweiligen Motiven, Intentionen oder Dispositionen der TextproduzentInnen die Strukturierung des sozialen Kontextes der Texterzeugung repräsentieren“ (Lueger 2000, S. 201). Dabei gilt eine Textstelle als „*Spur* [Hervorh. im Orig.], die zu objektiv latenten Sinnstrukturen hinführt und dadurch einen Fall in seinem Kontext verständlich macht“ (ebd., S. 202).

Vor dem Beginn der feinanalytischen Textinterpretation ist in Anlehnung an Froschauer und Lueger (2003, S. 112f) ein Gesprächsabschnitt zu wählen, der in etwa vier bis acht Zeilen umfasst. Dieser kann u. a. markante Textstellen darstellen, die mit dem gerade fokussierten Phänomen zusammenhängen. In den analysierten Gutachten wurden so genannte markante Textstellen in Form von ein bis zwei Sätze umfassenden Nebenbemerkungen dokumentiert, weshalb die gewählten und feinstrukturanalytisch ausgewerteten Gesprächsabschnitte nicht vier bis acht Zeilen umfassen.

Weiters sind ausgewählte Analyseeinheiten in einzelne „Sinneinheiten“ (ebd., S. 114) zu gliedern und nacheinander zu analysieren. Zur Abtrennung einzelner Sinneinheiten werden Wortgruppen oder Satzteile herangezogen (ebd.). Die erste davon ist besonders genau zu interpretieren, da sie den Grundstein für die Interpretation der folgenden legt. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass der festgelegten Sequenz nachfolgende Sinneinheiten außer Acht gelassen werden müssen (Lueger 2000, S. 205).

Alle Schlussfolgerungen, die aus der Analyse resultieren müssen genau argumentiert werden und bilden das Prüfmaterial für weitere Analysen. So kann ermittelt werden, ob die einer Interpretation zugrunde liegende Argumentationslogik auch tragfähig ist oder ob Fehlschlüsse gezogen wurden. Es ist zudem wichtig, Kriterien festzulegen, die für oder gegen eine durchgeführte Interpretation sprechen. Dies ermöglicht eine kritische Überprüfung bzw. gegebenenfalls eine Revision der erfolgenden Interpretation. (Froschauer/Lueger 2003, S. 118f)

Zusammenfassend kann die Feinstrukturanalyse in folgende fünf Schritte aufgeteilt werden:

- Aufzeigen der vordergründigen, manifesten Information des Textes (Paraphrase)
- Aufstellen von Vermutungen hinsichtlich der Funktion und Intention des Gesagten für die TextproduzentInnen
- Herausarbeitung von latenten Bedeutungen des Textmaterials
- Aufdecken von Rollenverteilungen der Personen, die im Text angesprochen werden
- Auffinden von Optionen/Thesen für die nachfolgende Aussagen bzw. Argumente der TextproduzentInnen - Prüfung (Froschauer/Lueger 2003, S. 115-118)

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Auflistung, getrennt nach Ebenen der Interpretation und Sinndimensionen:

Tab. 5: Durchführungsschritte der Feinstrukturanalyse

| <b>Ebenen der Interpretation:</b>  | <b>Sinndimensionen</b>     |
|--|----------------------------|
| <u>Paraphrase</u> : Welche vordergründigen Informationen liegen der Sinneinheit zugrunde?  | Alltagsweltliche Bedeutung |
| <u>Intention</u> : Welche Funktionen könnte die Äußerung für die befragte Person haben bzw. welche Intentionen könnten sie angeregt haben?   | Subjektiver Sinn           |
| <u>Latente Bedeutung</u> : Welche latenten Momente könnten der Sinneinheit zugrunde liegen und welche objektiven Konsequenzen für Handlungs- und Denkweisen könnten sich daraus ergeben? | Objektiver Sinn            |
| <u>Rollenverteilung</u> : Welche Rollenverteilung ergibt sich aus der Sinneinheit? Welche Rollenbeziehungen und Zuschreibungen zu bestimmten Personen fließen in die Aussage mit hinein? | Praktischer Sinn           |
| <u>Optionen/Thesen - Prüfung</u> : Welche Optionen ergeben sich für die nächste Sinneinheit?   | Thesenfindung              |

(Quelle: Froschauer/Lueger 2003, S. 115-118)

In der vorliegenden Diplomarbeit wurden die Textstellen nach ihrem Inhalt, unabhängig von der verfassenden Person gewählt. Infolge dessen ergaben sich nicht für alle Fälle Aussagen aus einem pädagogischen Bericht, einem sonderpädagogischen und einem schulpsychologischen Gutachten. Manche pädagogischen Berichte bzw. sonderpädagogische als auch schulpsychologische

Gutachten wiesen nämlich keine zur weiteren Erklärung des Phänomens informative Textstellen auf, sondern erläuterten explizit Ursachen der festgestellten Lernbehinderung. Diese wurden nicht feinstrukturanalytisch, sondern inhaltsanalytisch ausgewertet.

Folgend wird die Durchführung der Feinstrukturanalyse beispielhaft für eine Schülerin/einen Schüler mit Migrationshintergrund dargestellt:

Tab.6: Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Päd. Bericht

| <b>Feinstrukturanalyse</b>  |   |
|---|---|
| <b>Fall 1: O.B. (Migrationshintergrund)</b>                       |   |
| <b>1.1 Pädagogischer Bericht der Lehrperson, Nr. 4/ S. 2/Z. 3</b> |   |
| <b>Paraphrase</b>   | Die Schülerin „blödelt“ im Unterricht viel herum.   |
| <b>Intention</b>  | Schülerin blödelt im Unterricht – verhält sich unangebracht;<br>„Herumblödeln“ im Unterricht wird negativ bewertet;<br>Lehrperson sieht „Herumblödeln“ als negativ auffallend an;<br>„Herumblödeln“ im Unterricht als Erklärung für die nicht ausreichend gute Lernleistung in der Schule.  |
| <b>Latente Bedeutung</b>  | In der Schule gilt die Erwartung/Norm/Regel, dass SchülerInnen dem Unterricht folgen, still sitzen und nicht „herumblödeln“;<br>Meinung der Lehrperson, das im Unterricht nicht herumgeblödelt wird;<br>„Herumblödeln“ wird im Unterricht nicht geduldet;<br>„Herumblödeln“ als Argument bei der Feststellung einer Lernbehinderung;<br>Das Verhalten der Schülerin wird mit ihren Lernfähigkeiten in direktem Zusammenhang gebracht; |
| <b>Rollenverteilung</b>   | Lehrperson als Autoritätsperson, die das Verhalten der Schülerin im Unterricht bewertet;<br>Ungleiche Machtverteilung zwischen Schülerin und Lehrperson;<br>Lehrperson nimmt sich das Recht das Verhalten der Schülerin als „blöd“ zu beurteilen;<br>Schülerin als Mädchen, dass sich im Unterricht nicht angemessen verhält;   |
| <b>Optionen/Thesen – Prüfung</b>                                  | Beurteilung anhand der im schulischen Kontext geltende Normen, Regeln und Erwartungen;<br>Beurteilung infolge der eigenen Meinung und Werthaltung;<br>Als unangemessen geltendes Verhalten –  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>„blödeln“ rechtfertigt das Vorliegen einer Lernbehinderung mit;<br/>         Klärung ob „blödeln“ ein Ausdruck für abweichendes Verhalten darstellt;<br/>         Prüfung, ob abweichendes Verhalten in weiterer Folge im Zusammenhang mit der Erklärung des Vorliegens einer Lernbehinderung bzw. eines SPF dokumentiert wird.</p> |
|--|--|

Tab.7: Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Sonderpädagogisches GA

| <b>Feinstrukturanalyse</b>                                 |   |
|--|---|
| <b>Fall 1: O.B. (Migrationshintergrund)</b>                |   |
| <b>2.1 Sonderpädagogisches Gutachten, Nr. 7/ S. 2/Z. 6</b> |   |
| <b>Paraphrase</b>  | Ihre Sprache (Deutsch) weist die „für Kinder nicht-deutscher Muttersprache typischen Sprachrückstände“ auf.   |
| <b>Intention</b>   | Die begutachtende Person verweist auf Sprachrückstände der Schülerin (in Deutsch), die ihrer Aussage nach für Kinder nicht-deutscher Muttersprache typisch sind. Sprachrückstände erklären Lerndefizite.  |
| <b>Latente Bedeutung</b>                                   | <p>Annahme, dass Kinder nicht-deutscher Muttersprache typische Sprachrückstände aufweisen.</p> <p>Bestimmte Vorstellung davon, welche Art von Sprachrückständen bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache auftreten.</p> <p>Vorurteil bezüglich der Sprachlernfähigkeit von SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache;</p> <p>Mangelnde Kenntnisse der Deutschen Sprache rechtfertigen die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (im Fach Deutsch).</p> <p>Mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch rechtfertigen das Vorliegen einer Lernbehinderung.</p> <p>Wer der deutschen Unterrichtssprache nicht mächtig ist wird als lernbehindert und förderbedürftig angesehen.</p> |
| <b>Rollenverteilung</b>                                    | <p>Begutachtende Person als wertende, urteilende, Schülerin als bewertete Person. Ungleiche Machtverteilung;</p> <p>SonderpädagogIn wird Kompetenz in der Feststellung von Lern- und Leistungsdefiziten zugesprochen;</p> <p>Verschiedene Erstsprachen zwischen Sonderpädagogin und Schülerin;</p> <p>Vorannahme der Lehrperson über die Schülerin;</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Optionen/Thesen – Prüfung</b></p> | <p>Die Beurteilung der tatsächlichen deutschen Sprachkompetenz der Schülerin wird durch Vorannahmen bzw. ein Vorurteil beeinflusst; Mangelnde Deutschkompetenz trägt zur Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF bei; Nichtdeutsche Erstsprache wird als Kriterium zur Beurteilung der Deutschleistung angewandt; Nichtdeutsche Erstsprache beeinflusst die Beurteilung der Schulleistung negativ; Weitere Hinweise auf Beurteilung der Sprachlernkompetenz anhand nichtdeutscher Erstsprache bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegeben?</p> |
|---|---|

Tab.8: Feinstrukturanalyse: Fall 1 (Migrationshintergrund), Schulpsychologisches GA

|   |   |
|---|---|
| <p align="center"><b>Feinstrukturanalyse</b></p>                                  |   |
| <p align="center"><b>Fall 1: O.B. (Migrationshintergrund)</b></p>                 |   |
| <p align="center"><b>3.1 Schulpsychologisches Gutachten, Nr. 1/ S. 1/Z. 2</b></p> |   |
| <p><b>Paraphrase</b></p>  | <p>Unterdurchschnittliche Ergebnisse u. a. in folgenden Subtests des AID 2: „Wirklichkeit des Alltags, Erfassen sozialer Gesamtsituationen“.</p>  |
| <p><b>Intention</b></p>   | <p>Die Schulpsychologin weist darauf hin, dass die Schülerin bei der Überprüfung kognitiver Fähigkeiten unterdurchschnittliche Ergebnisse in manchen Subtests aufweist; Unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten als Ursache für eine Lernbehinderung argumentiert.</p>   |
| <p><b>Latente Bedeutung</b></p>   | <p>Zur Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten der Schülerin werden Subtests verwendet, die kulturell bedingte Unterschiede bzgl. des Wissens und der kognitiven Fähigkeiten von SchülerInnen nicht berücksichtigen. Gütekriterium der kulturellen Fairness wird im schulpsychologischen Feststellungsprozess einer Lernbehinderung nicht berücksichtigt. SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund werden dieselben Tests vorgegeben - kulturell bedingte Unterschiede in der Auffassung sozialer Gegebenheiten und des Alltagswissens werden nicht berücksichtigt. Ergebnisse der Tests sagen nichts über tatsächliche kognitive Fähigkeiten der Schülerin aus, wenn sie nicht mit einer adäquaten Stichprobe verglichen werden.</p> |
| <p><b>Rollenverteilung</b></p>  | <p>Schulpsychologin testet kognitive Begabung der Schülerin und urteilt über ihre kognitiven Fähigkeiten. Ungleiche Machtpositionen zwischen begutachtender und begutachteter Person. Schulpsychologin gilt als kompetent, die kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schülerin zu beurteilen.</p>   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | Das Urteil der Schulpsychologin hat Entscheidungspotential im Feststellungsprozess.  |
| <b>Optionen/Thesen – Prüfung</b> | <p>Feststellung der kognitiven Fähigkeiten erfolgt für SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht fair. (SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden zur Begutachtung ihrer kognitiven Fähigkeiten mit Normstichproben nationaler kultureller Herkunft verglichen.)</p> <p>Ungleiche Chancen Tests richtig durchzuführen bedingen unterschiedliche Testresultate und darauf folgende falsche Urteile über kognitive Fähigkeiten der betroffenen SchülerInnen; Überprüfung welche Verfahren bei anderen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zur schulpsychologischen Begutachtung verwendet werden.</p> <p>Falsche Resultate als Grundlage für folgendes Urteil im Feststellungsprozess?</p> |

Anhand eines weiteren Beispiels wird auch die feanalytische Auswertung betreffend SchülerInnen ohne Migrationshintergrund verdeutlicht:

Tab.9: Feinstrukturanalyse: Fall 1 (kein Migrationshintergrund), Pädagogischer Bericht

| <b>Feinstrukturanalyse</b>   |  |
|--|--|
| <b>Fall 1: W.M. (kein Migrationshintergrund)</b>   |  |
| <b>1.2 Pädagogischer Bericht der Lehrperson, Nr. 2/ S. 1/ Z. 2; Nr. 9, 11/ S. 1/ Z.5</b> |  |
| <b>Paraphrase</b>  | Bei Planarbeiten vertrödelt er die Zeit mit „Nichtstun“, auch Richtiges Abschreiben ist schwierig, wenn er gewillt ist es zu tun! Schüler ist nicht förderwillig.  |
| <b>Intention</b>   | Die Lehrperson verweist darauf, dass der Schüler nicht mitarbeitet, nichts tut, keinen Willen zeigt;<br>Lehrperson äußert Unmut über das Arbeitsverhalten und die -haltung des Schülers.<br>Lehrperson will aufzeigen, dass Lern- und Leistungsdefizite am Schüler liegen.   |
| <b>Latente Bedeutung</b>   | „Nichtstun“ wird im Unterricht nicht akzeptiert, es gilt die Regel im Unterricht mitzuarbeiten und nicht herumzutrödeln.<br>Das passive Verhalten des Schülers im Unterricht wird auf mangelnden persönlichen Willen zurückgeführt.<br>Der Schüler gilt als unwillig, ein nicht motivierender Unterricht wird nicht in Erwägung gezogen.<br>Die Verantwortung für das Verhalten des Schülers wird ausschließlich auf ihn selbst zurückgeführt.<br>Abgabe der Verantwortung für das Verhalten |



|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <p>des Schülers an den Schüler selbst.<br/> Unterstützung des Schülers aussichtslos, da der Schüler nicht willig ist.<br/> Keine Unterrichtsform kann den Schüler motivieren.</p>   |
| <b>Rollenverteilung</b>          | <p>Angespannte Situation zwischen Lehrperson und Schüler.<br/> Unterstellungen seitens der Lehrperson.<br/> Unterschiedliche Machtpositionen zwischen Lehrperson und Schüler – erstere urteilt über letzteren.<br/> Lehrperson befugt, ein kompetentes Urteil über die Schulleistung und die Lernfähigkeit des Schülers abgeben zu können.<br/> Genervte Lehrperson - unwilliger Schüler.<br/> Lern- und Leistungsverhalten des Schülers entspricht nicht den Vorstellungen der Lehrperson.</p>   |
| <b>Optionen/Thesen - Prüfung</b> | <p>Im Unterricht als unangemessen beurteiltes Verhalten beeinflusst die Beurteilung der Lern- und Leistungsfähigkeit des Schülers.<br/> Die Zuschreibung mangelnden Willens beeinflusst die Beurteilung der Lern- und Leistungsfähigkeit negativ.<br/> Rückführung mangelnder Schulleistung auf Motivation/Willen des Schülers.<br/> Wird mangelnder Wille auch weiters bzw. in anderen Gutachten beschrieben?<br/> Mangelnder Wille bzw. abweichendes Verhalten als entscheidender Aspekt bei der Zuschreibung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF?</p> |

Tab. 10: Feinstrukturanalyse: Fall 1 (kein Migrationshintergrund), Sonderpädagogisches GA

| <b>Feinstrukturanalyse</b>                                  |   |
|---|---|
| <b>Fall 1: W.M. (kein Migrationshintergrund)</b>            |   |
| <b>2.1 Sonderpädagogisches Gutachten, Nr. 3/ S. 2/ Z. 2</b> |   |
| <b>Paraphrase</b>   | Kann sich schwer an Regeln und Vereinbarungen halten.   |
| <b>Intention</b>  | Die begutachtende Person verweist darauf, dass sich der Schüler schwer an Regeln und Vereinbarungen halten kann. Das Unvermögen des Schülers sich an Regeln und Vereinbarungen zu halten als Erklärung seiner Lern- und Leistungsdefizite.  |
| <b>Latente Bedeutung</b>                                    | <p>Im Unterricht herrschen gewisse Regeln und Vereinbarungen, an die sich der Schüler erwartungsgemäß zu halten hat.</p> <p>Das Nicht-Einhalten der Regeln und Vereinbarungen ist im schulischen Kontext nicht erwünscht und fällt auf, wird als abweichend bewertet.</p> <p>Schüler verhält sich nicht regelkonform, erfüllt Lern- und Leistungserwartungen nicht und wird infolge dessen negativ beurteilt.</p> <p>Über-/Unterforderung des Schülers?</p> <p>Lern- und Leistungsdefizite des Schülers werden mit unangemessenem Verhalten im Unterricht in Zusammenhang gebracht.</p> <p>Regeln des Unterrichts werden nicht reflektiert, SchülerInnen haben sich daran anzupassen;</p> |
| <b>Rollenverteilung</b>                                     | <p>Begutachtende Person als übergeordnete beurteilende Schüler als untergeordnete, beurteilte Person.</p> <p>Über-/Unterforderung des Schülers?</p> <p>SonderpädagogIn erwartet die Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen im Unterricht als Voraussetzung zur positiven Leistungsbeurteilung.</p> <p>SonderpädagogInnen wird die Kompetenz zugesprochen den Lern- und Leistungsstand der SchülerInnen aus sonderpädagogischer Perspektive zu beurteilen.</p> <p>Beurteilung entscheidet über die Zuweisung eines SPF mit.</p>  |
| <b>Optionen/Thesen – Prüfung</b>                            | <p>Von Regeln des Schulkontextes abweichendes Verhalten steht im Zusammenhang mit der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF.</p> <p>Einhalten von Regeln und Vereinbarungen als Voraussetzung für positive Lern- und Leistungsbeurteilung?</p> <p>Unangemessenes Verhalten als Einflussfaktor</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | bei der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. als Indiz für das Vorliegen eines SPF? |
|--|--|

Infolge der Feinstrukturanalyse ausgewählter Textpassagen wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) durchgeführt, um explizit dokumentierte Gründe für den festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf aufgrund einer Lernbehinderung inhaltsanalytisch zu ermitteln und anhand eines Kategorienschemas zu verdeutlichen. Folgend werden die Methode und ihre Anwendung erläutert.

## 5.2 Inhaltsanalyse nach Mayring (2008)

Die Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) fasst ein gewähltes Textmaterial inhaltlich mittels Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau und der Reduktion bedeutungsgleicher Phrasen derart zusammen, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben und das Grundmaterial noch abgebildet wird (ebd., S. 58). Dabei ist festzulegen, was als minimaler Textteil gilt, der einer Kategorie zugeordnet wird (Kodiereinheit), was den größten Textbestandteil darstellt, der zu einer Kategorie gezählt wird (Kontexteinheit) und welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (Auswertungseinheit) (ebd., S. 53).

In der vorliegenden Diplomarbeit wurden Ausschnitte aus dem untersuchten Textmaterial, welche entweder in Form eines Satzteils (kleinste Kodiereinheit), eines Satzes oder eines gesamten Absatzes (Kontexteinheit) formuliert waren, ausgewählt. Thematisch gegliederte Beurteilungen der Berichte bzw. Gutachten (z. B. Dokumentation der Lernvoraussetzungen, Schulleistungen, etc.) galten als Auswertungseinheit. Alle Kontextinformationen über die SchülerInnen, welche nicht in direktem inhaltlichem Zusammenhang mit der Beurteilung des Lern- und Leistungsverhaltens bzw. der Begründung einer festgestellten Lernbehinderung dokumentiert waren, wurden nicht in die Analyse mit einbezogen.

Im Zuge der „induktiven Kategorienbildung“ (Mayring 2008, S. 76) ist nach Mayring (ebd.) ein Abstraktionsniveau zu wählen, das ein trennscharfes Zuordnen zu einer Kategorie ermöglicht. In Anschluss daran wird das Textmaterial Zeile für

Zeile durchgearbeitet bis das Selektionskriterium für eine Kategorie erfüllt ist und diese mit einem kurzen Satz oder einem Begriff bezeichnet werden kann (Mayring 2008, S. 76). Ist in weiterer Folge das Selektionskriterium wieder erreicht, wird entschieden ob die Textstelle einer bestehenden Kategorie zugeordnet werden kann oder ob die Bildung einer neuen Kategorie erforderlich wird (ebd.).

Infolge der Kategorienzuordnung galt als Abstraktionsniveau die jeweils beschriebene Ursache, die als ausschlaggebend für die festgestellte Lernbehinderung angeführt wurde (z.B. nicht gegebene Lernvoraussetzungen, unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten, etc.). Damit resultierten die Kategorien aus den Inhalten des analysierten Textmaterials, wobei in Anlehnung an Mayring (2008, S. 76) besonderes Augenmerk darauf gelegt wurde, eigene Vorannahmen in den Hintergrund zu stellen und das Analysematerial möglichst objektiv und gegenstandsnah abzubilden. Nach Bearbeitung eines umfangreicheren Teils des Textmaterials wurden die aufgefundenen Kategorien reflektiert, um zu überprüfen, ob sie dem vorab definierten Ziel der Analyse entsprechen.

Die aufgefundenen Kategorien können in Anlehnung an Mayring (ebd.) in einem weiteren Schritt entweder im Sinne der Fragestellung interpretiert werden oder zu weiteren methodischen Analysen herangezogen werden. Im vorliegenden Fall wurden die Kategorien direkt im Sinne der Fragestellung interpretiert.

Folgend wird jeweils für eine Schülerin/einen Schüler mit und ohne Migrationshintergrund exemplarisch eine paraphrasierte Aussage der begutachtenden Personen, deren Generalisierung und die darauf folgende Zuordnung zu einer Kategorie dargestellt:

Tab. 11: Auswertungsbeispiel Inhaltsanalyse für SchülerInnen mit Migrationshintergrund

| VerfasserIn             | Paraphrase   | Generalisierung   | Kategorienzuordnung   |
|-------------------------|--|---|---|
| <b>LehrerIn</b>         | Probleme, großer Rückstand in Mathematik;  | Probleme und Rückstand betreffend Schulleistungen Mathematik;                     | K 8<br><b>Unzureichende Schulleistung Mathematik:</b><br>Probleme Rückstand                 |
| <b>SonderpädagogIn</b>  | Fonematische Mängel beim freien Schreiben von Wörtern;                           | Fonematische Mängel;  | K 4<br><b>Nicht erfüllte Lernvoraussetzungen</b><br>Fonematische Mängel                     |
| <b>SchulpsychologIn</b> | Testpsychologische Ergebnisse des CPM: unterdurchschnittliche r Intelligenzwert; | Unterdurchschnittliche Testergebnisse bei der Überprüfung kognitiver Fähigkeiten; | K 3<br><b>Unzureichende kognitive Fähigkeiten:</b><br>Unterdurchschnittliche Testergebnisse |

Tab. 12: Auswertungsbeispiel Inhaltsanalyse für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

| VerfasserIn             | Paraphrase  | Generalisierung  | Kategorienzuordnung  |
|-------------------------|---|--|--|
| <b>LehrerIn</b>         | Arbeitsaufträge werden nur nach massiven Aufforderungen erledigt und wenn der Lehrer daneben steht; | Nur massive Aufforderungen und Beisein der Lehrer führt zur Erledigung von Arbeitsaufträgen; | <b>K 7 Unangemessene Arbeitshaltung:</b><br>Aufgabenerfüllung nur nach Aufforderungen/im Beisein der LehrerInnen |
| <b>SonderpädagogIn</b>  | Sein Leistungsverhalten ist sehr gering;  | Sehr geringes Leistungsverhalten;  | K 5<br><b>Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten</b><br>Geringes Leistungsverhalten                         |
| <b>SchulpsychologIn</b> | Gesamtergebnis und einige Subtestleistungen des AID 2 unterdurchschnittlich;                        | Unterdurchschnittliche Testergebnisse;   | K 3<br><b>Unzureichende kognitive Fähigkeiten:</b><br>Unterdurchschnittliche Testergebnisse                      |

## 5.3 Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Fragestellung

### 5.3.1 Ergebnisse der Feinstrukturanalyse

Infolge der Feinstrukturanalyse wurden aussagekräftige Textstellen zur Erläuterung einer Lernbehinderung sowohl betreffend SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund analysiert. Sie weisen darauf hin, dass nicht nur direkt benannte Ursachen im Zusammenhang mit der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. eines SPF stehen.

Betreffend SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden folgende Aussagen für die Feinstrukturanalyse aufgefunden:

1. Die Schülerin „blödelt“ im Unterricht viel herum (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
2. Durch die bosnische Muttersprache verzögert sich sein Sprachfortschritt zusätzlich (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
3. Ihre Sprache (Deutsch) weist für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache typische Sprachrückstände auf (Sonderpädagogisches Gutachten)
4. Unterdurchschnittliche Ergebnisse u. a. in den Subtests „Wirklichkeit des Alltags“, „Erfassen sozialer Gesamtsituationen“ (Schulpsychologisches Gutachten)
5. Aufgrund der diagnostizierten unterdurchschnittlichen Begabung ist das Aufholen der Lerndefizite nicht zu erwarten (Sonderpädagogisches Gutachten)
6. Unterdurchschnittliche Leistungen in den Bereichen Sprache,... (Schulpsychologisches Gutachten)
7. Braucht sehr viel Zuwendung und Hilfestellung (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
8. Verwendet beim Rechnen immer Hilfsmittel (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
9. Lern- und Leistungsdefizite als Folge der kulturellen Hintergründe (Sonderpädagogisches Gutachten)

10. Erhält er Unterstützung nicht sofort, versucht er sich die Leistungen durch heimliches Abschreiben zu erswindeln (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
11. Geringe Fortschritte im Kurs für Kinder nichtdeutscher Muttersprache (DaZ) (Sonderpädagogisches Gutachten)
12. Aufholen der Lerndefizite ist nicht zu erwarten (Schulpsychologischer Befundbericht, Sonderpädagogisches Gutachten)

Die aufgelisteten Aussagen scheinen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu bekräftigen, was bereits aus der Beschreibung des aktuellen Forschungsstands und den theoretischen Erläuterungen zur Diplomarbeit hervorging:

Ad 1: Unangemessenes, nicht normkonformes, als abweichend wahrgenommenes Verhalten im Unterricht gilt als nicht erwünscht und wird in Verbindung mit der Überprüfung von Lern- und Leistungsdefiziten bzw. einer Lernbehinderung argumentiert. Dies kann als Bestätigung der Theorie des Labeling Approach und der Ergebnisse von Lanfranchi und Jenny (2005) interpretiert werden. In Anlehnung an die vom sonderpädagogischen Bereich Kärnten postulierten Richtlinien bezüglich der Feststellung des SPF infolge einer Lernbehinderung (Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.) dürfte abweichendes Verhalten allein kein Indiz für das Vorliegen einer Lernbehinderung sein.

Ad 2, 3, 6, 11: Mangelnde Sprachfähigkeiten spielen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund (nicht bei allen, doch bei einigen) zur Feststellung einer Lernbehinderung bzw. der Zuschreibung eines SPF eine ausschlaggebende Rolle. Rückstände in der deutschen Sprache, u. a. auf die nichtdeutsche Muttersprache zurückgeführte unzureichende Sprachfortschritte und unterdurchschnittliche sprachliche Fähigkeiten fließen in den Feststellungsprozess bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein. Dieses Ergebnis konnte u. a. auch bei SchülerInnen aufgefunden werden, denen vor der SPF-Abklärung spezielle Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache) im Rahmen der Regelschule bekamen. Auffallend ist, dass in Textstelle 3 sehr deutlich die Vorannahme postuliert wird, dass eine nichtdeutsche Muttersprache einen Nachteil im Erlernen der deutschen Sprache

darstellt. Darüber hinaus ist deutlich erkennbar, dass bei der Beurteilung von sprachlichen Fähigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund in manchen Fällen von einer Norm ausgegangen wird, die ihre nichtdeutsche Muttersprache nicht mitberücksichtigt. Die Ergebnisse bestätigen die empirische Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002; 2009), welche aufzeigen, dass die Regelschule als Institution über Mechanismen verfügt, um bestimmte SchülerInnen u. a. anhand sprachlicher Unterschiede zu diskriminieren (ebd. 2009, S. 169). Ähnliche Ergebnisse resultierten auch aus der Studie von Kottmann (2006, S. 329).

Ad 4: Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden zur Überprüfung kognitiver Fähigkeiten psychologisch-diagnostische Subtests durchgeführt, welche in Österreich bzw. Deutschland geltendes Alltagswissen und die Einordnung in die dort anzutreffende Gesellschaft bzw. das Wissen über dort als angemessen geltendes Verhalten erfassen<sup>19</sup>. SchülerInnen mit einem anderen sozialen bzw. kulturellen Hintergrund, einem daraus resultierenden anderen Verständnis vom Alltag und von angemessenem Verhalten innerhalb der Gesellschaft, haben somit nicht dieselben Ausgangschancen diese Tests durchschnittlich bzw. besser zu bestehen. Daraus folgt, dass die Gültigkeit unterdurchschnittlicher Ergebnisse aus diesen Subtests fraglich sind, in die Erläuterung bzw. Begründung einer festgestellten Lernbehinderung jedoch mit einfließen.

Obwohl in den meisten Fällen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf eine sprachfreie Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten geachtet wurde, konnte ein Fall aufgefunden werden, in dem ein sprachliches Testverfahren zu deren Überprüfung herangezogen wurde.

Zusammengefasst spielt die Auswahl der Diagnosemethoden, welche SchülerInnen mit Migrationshintergrund benachteiligt, auch im untersuchten Bezirk Klagenfurt Stadt eine Rolle. Dieses Ergebnis bestätigt Untersuchungen von Harry (2008).

Ad 5, 12: Die unterdurchschnittliche kognitive Begabung gilt als endgültiges und aussagekräftigstes Urteil im Zuge der Feststellung einer Lernbehinderung. Wird

---

<sup>19</sup> Für das AID 2 bestehen neben Normen für Kinder und Jugendliche aus Österreich und Deutschland auch Normen für Kinder mit türkischer Muttersprache Kubinger/Wurst (2000). Die Erstsprache der betroffenen Schülerin ist jedoch nicht türkisch, was die Gültigkeit der Ergebnisse infrage stellt.



sie festgestellt, fließt sie oft auch in die Entscheidung folgender GutachterInnen mit ein. Es scheint, dass Ergebnisse die auf unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten hinweisen nicht mehr hinterfragt werden und definitiv das Vorliegen einer Lernbehinderung bestätigen. Somit ist anzunehmen, dass unzureichenden kognitiven Fähigkeiten die stärkste Entscheidungsmacht im Feststellungsprozess zukommt.

Ad 7 und 8: Die Notwendigkeit bzw. die Erfordernis von zusätzlicher Unterstützung bzw. Hilfsmittel wird im Rahmen des Regelschullehrplans nur zu einem gewissen Grad toleriert. Ein höheres Bedürfnis danach wird mit mangelnder Fähigkeit der SchülerInnen in Verbindung gebracht und somit als Hinweis für das Vorliegen einer Lernbehinderung bzw. einen SPF betrachtet. Individuelle Bedürfnisse der SchülerInnen werden dabei nicht berücksichtigt und die Angemessenheit des Regelschullehrplans für individuell unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler nicht reflektiert. Hinweise auf geltende Leistungsnormen als ausschlaggebender Faktor im Zusammenhang mit der Zuweisung sonderpädagogischer Förderung bzw. der Beschulung in Sonderschulen bestätigen die von Lanfranchi und Jenny (2005) aufgefundenen Ergebnisse.

Betrachtet man dieses Resultat aus systemtheoretischer Perspektive, kann in Anlehnung an Luhmann (1991, S. 202) interpretiert werden, dass eine Gewährleistung zusätzlicher Hilfe als Aufgabe eines anderen, in dem Fall des sonderpädagogischen Bereichs des Systems Schule angesehen wird. Somit dient die Zuschreibung eines SPF als Gewährleistung von Hilfe, welche jedoch nicht durch Maßnahmen der Regelschule, sondern jenen des sonderpädagogischen Bereichs umzusetzen ist. Daraus ist erkennbar, dass sich das Schulsystem in mehrere Teilsysteme gliedert, welche unterschiedliche Funktionen zu erfüllen haben.

Ad 9: Unterschiedliche kulturelle Hintergründe werden als Rechtfertigung aufgefundener Lern- und Leistungsdefizite dokumentiert. Der nationalen Kultur widersprechende kulturelle Herkunft stellt somit eine Barriere im Regelschulsystem dar, welche die Lern- und Leistungsbeurteilung negativ beeinflusst. Einen Zusammenhang zwischen zwei aufeinander treffenden,

unterschiedlichen Kulturen und institutioneller Diskriminierung postulieren auch Gomolla und Radtke (2009, S. 275).

Ad 10: Das Schwindeln im Unterricht wird nicht toleriert und verweist auf mangelnde Fähigkeiten der SchülerInnen hin. Darüber hinaus wird es als Konsequenz mangelnder Unterstützung angesehen, womit wieder das Bedürfnis nach Unterstützung der SchülerInnen als Hinweis auf eine vorliegende Lernbehinderung bzw. einen SPF erwähnt wird. Somit erklären einerseits ein unangemessenes Verhalten im Unterricht (das Schwindeln) und andererseits ein erhöhtes Bedürfnis an Unterstützung eine negative Leistungsbeurteilung bzw. das Vorliegen einer Lernbehinderung bzw. eines SPF.

Für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund wurden folgende Argumente feinstrukturanalytisch untersucht:

1. Kann selbst die einfachsten mathematischen Aufgaben nicht lösen (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
2. Reagiert auf Aufforderungen von Lehrern teilweise gar nicht, kennt keine Grenzen, „zipft“ Mitschüler und Lehrer (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
3. Bei Planarbeiten vertrödelt er die Zeit mit „Nichtstun“, auch richtiges Abschreiben ist schwierig, wenn er gewillt ist es zu tun! Schüler ist nicht förderwillig (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
4. Trotz Bemühungen der LehrerInnen im heurigen Schuljahr keine Arbeitshaltung vorhanden (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
5. M. hat nie gelernt, wie man für die Schule richtig arbeitet (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
6. Wir haben es auch jetzt nicht geschafft ihm Regeln beizubringen (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)
7. Kann sich schwer an Regeln und Vereinbarungen halten (Sonderpädagogisches Gutachten)
8. Kann den vorgegebenen Ordnungsrahmen nur schwer einhalten und vergisst ständig Schulsachen (Sonderpädagogisches Gutachten)

9. Eigentlich ist es ihm egal was zu tun ist (pädagogischer Bericht der Lehrperson)
10. Eine adäquate Arbeitshaltung für eine Schülerin der 1. Klasse ist nicht gegeben (Pädagogischer Bericht der Lehrperson)

Ad 1: Diese Aussage spiegelt wider, dass selbst Mindestanforderungen nicht erfüllt werden können. Die Lehrperson erachtet Aufgaben als leicht, die für den Schüler jedoch nicht einfach sind. Somit wird von Mindestleistungen ausgegangen, die der Schüler nicht erfüllt und daher mangelndes Leistungsverhalten aufweist. Das Nicht-Erfüllen der Mindestanforderungen gilt somit als ein Kriterium, das auf eine Lernbehinderung bzw. einen SPF hinweist. Ausgangspunkt dabei ist wiederum die in der Regelschule geltende Norm bzgl. der Leistungskompetenz der SchülerInnen, die nicht nur für SchülerInnen mit, sondern auch für jene ohne Migrationshintergrund als ausschlaggebender Faktor anzusehen ist.

Ad 2, 3, 7, 8: Die Aussagen weisen darauf hin, dass ein nicht regelkonformes, somit unangemessenes und abweichendes Verhalten für mangelndes Lern- und Leistungsverhalten verantwortlich gemacht wird und somit bei der Feststellung einer Lernbehinderung bedeutend ist. Obwohl dies zum Teil auch für SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgefunden werden konnte, wird es bei österreichischen SchülerInnen häufiger dokumentiert. Dies lässt die Vermutung zu, dass bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ein von den Normen und Regeln der Regelschule abweichend bewertetes Verhalten bei der Zuschreibung einer Lernbehinderung eine bedeutsamere Rolle einnimmt als bei jenen mit Migrationshintergrund. Zudem wird aus den Textstellen 2 und 3 ein Unmut der beurteilenden Person deutlich, der eine Folge des Verhaltens des Schülers ist und die Bewertung der tatsächlichen Lern- und Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Ein auffälliges Verhalten allein dürfte jedoch keine Zuschreibung eines SPF bedingen (Landesschulrat Kärnten 2010b, o. S.).

Ad 4, 6: Es wird darauf hingewiesen, dass es nicht an der mangelnden Bemühung seitens der LehrerInnen liegen kann, dass der Schüler keine angemessene

Arbeitshaltung bzw. kein Regelverständnis aufzeigt und somit zusätzlicher, sonderpädagogischer Förderung bedarf. Die Verantwortung dafür wird dem Schüler und seine Unterrichtung dem sonderpädagogischen Bereich zugewiesen. Daran ist ein Mechanismus innerhalb der Regelschule erkennbar, auf den Gomolla und Radtke (2009, S. 169) hinweisen um Selektionspraktiken der Regelschule im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen bzw. Merkmalen der SchülerInnen zu beschreiben. Somit sind unterschiedliche Bedürfnisse auch bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ein Faktor um sonderpädagogischen Förderbedarf zu erklären, auch wenn nicht infolge mangelnder Sprachfähigkeiten bzw. unterschiedlicher Erstsprache, sondern anhand nicht erwartungsgemäßer Arbeitshaltung der SchülerInnen.

Dieses Ergebnis lässt sich zudem durch die Theorie des Labeling approach erklären. Eine nicht erwartungsgemäße Arbeitshaltung bzw. mangelndes Regelverständnis trägt scheinbar zur Wahrnehmung von Abweichung bzw. zur Feststellung von Lern- und Leistungsdefiziten und in weiterer Folge zur Zuschreibung eines SPF bei.

Ad 5: Über den Schüler wird geurteilt, dass er nie gelernt hat wie man sich in der Schule zu verhalten hat (um positiv beurteilt zu werden). Das richtige Verhalten in der Schule wird als eine Kompetenz angesehen, die man bereits können muss und nicht erst dort lernt. Die Lehrperson bewertet somit vorhergehende Erfahrungen des Schülers als mangelhaft. Aus dieser Aussage ist die Erwartungshaltung der Lehrperson erkennbar, wonach gewisse Lernerfahrungen von SchülerInnen bereits in die Schule mitzubringen sind, um dort bestehen zu können. Somit gelten in der Regelschule Anforderungen, die nicht dort erarbeitet werden, sondern bereits von Vornherein gekonnt werden sollen. Auch diese Textstelle scheint die Theorie des Labeling approach zu bestätigen, denn erwartete Voraussetzungen der SchülerInnen gelten als Kriterium um gegebene, wahrgenommene Leistungen zu beurteilen.

Ad 9, 10: Eine inadäquate Arbeitshaltung, beobachtbar als Gleichgültigkeit im Unterricht erläutert Lern- und Leistungsdefizite. SchülerInnen haben scheinbar eine erwartete, vorausgesetzte Art der Arbeitshaltung aufzuweisen um hinsichtlich des Lernens und der Schulleistung positive Leistungen erbringen zu können. Die

Art und Weise der erwarteten Arbeitshaltung ergibt sich aus dem schulischen bzw. dem gegebenen gesellschaftlichen Kontext. Abweichungen davon stehen wiederum im Zusammenhang mit den Zuschreibungen von Lern- und Leistungsdefiziten bzw. von Lernbehinderungen und dem SPF.

### 5.3.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Aus der durchgeführten Inhaltsanalyse resultierten folgende Kategorien<sup>20</sup>, welche als ausschlaggebende Faktoren für die Feststellung einer Lernbehinderung und damit verbundenem SPF angesehen werden können:

Tab. 13: Kategorien der Inhaltsanalyse

| Kategorien   | Inhaltliche Beispiele  |
|--|--|
| <b>K 1 Entwicklungsrückstand</b>                       | Allgemein<br>Sprachentwicklung, etc.   |
| <b>K 2 Körperliche Beeinträchtigungen</b>              | Epileptische Anfälle   |
| <b>K 3 Unzureichende kognitive Fähigkeiten</b>         | Unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten<br>Minderbegabungen   |
| <b>K 4 Nicht erfüllte Lernvoraussetzungen</b>          | Fein-/Grobmotorik<br>Sensorische Wahrnehmung (visuell, akustisch)<br>Unzureichende Merkfähigkeit   |
| <b>K 5 Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten</b> | Mangelndes Anweisungsverständnis<br>Konzentrationsabfall mit der Zeit<br>Ablenkbarkeit<br>Keine Fortschritte trotz individueller Fördermaßnahmen |
| <b>K 6 Überforderung</b>                               | mit den Anforderungen im Unterricht  |
| <b>K 7 Unangemessene Arbeitshaltung</b>                | wenig Interesse<br>keine/mangelnde Eigenmotivation<br>kein eigenes Bemühen   |
| <b>K 8 Unzureichende Schulleistung Mathematik</b>      | Defizite<br>Schwierigkeiten<br>Leistungsschwächen<br>Negative Beurteilung  |
| <b>K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch</b>         | Defizite<br>Schwierigkeiten  |

<sup>20</sup> zu den Kategorien werden beispielhaft inhaltliche Aussagen der GutachterInnen angegeben. Alle den Kategorien zugeordnete Argumente finden sich in der Auswertungstabelle der Inhaltsanalyse im Anhang.

|  |  |
|--|--|
|  | Leistungsschwächen<br>Negative Beurteilung   |
| <b>K 10 Unzureichende Schulleistung Englisch</b>                                     | Leistungsschwächen<br>Negative Beurteilung   |
| <b>K 11 Unzureichende Schulleistung Sachunterricht</b>                               | Lerndefizite   |
| <b>K 12 Unzureichende Sprachfähigkeiten</b>  | Rückstände in der deutschen Sprache<br>Unzureichende Sprachkenntnisse<br>Eingeschränktes Sprachvermögen  |
| <b>K 13 Erfordernis/Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung</b>                     | Zusätzliche Hilfestellungen<br>Zusatzerklärungen<br>Zuwendung  |
| <b>K 14 Nicht erfüllte Voraussetzungen/Anforderungen des Regelschullehrplans</b>     | Nicht erbrachte Mindestleistung gemäß des Regelschullehrplans  |
| <b>K 15 Erfordernis/ Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung bzw. Beschulung</b> | Zur Entlastung<br>Gewährleistung für Bedürfnisgerechte Förderung, schulischen Fortschritt und das persönliche Wohl der Schülerin/des Schülers                          |
| <b>K 16 Unangemessenes Verhalten im Unterricht</b>                                   | Teils keine Reaktion auf Anforderungen<br>aggressives Verhalten<br>schwieriges, unmotiviertes Sozialverhalten  |
| <b>K 17 Sonstige Faktoren</b>  | Kulturelle Hintergründe<br>Mangelnder vorhergehender Schulbesuch<br>Sensomotorische Integrationsstörung<br>Mangelnde außerschulische Unterstützung<br>Urteilsübernahme |

Aus Tab. 13 geht hervor, dass insgesamt 17 unterschiedliche Kategorien aufgefunden werden konnten, welche explizit als ausschlaggebende Faktoren für das Vorliegen einer Lernbehinderung bzw. eines SPF dokumentiert wurden. Die Kategorien spiegeln sowohl organisch bzw. biologisch bedingte, psychologisch erklärbare als auch soziokulturell bedingte, aus Normen und Erwartungshaltungen resultierende Ursachen einer Lernbehinderung dar. Die Kategorie 17 „Sonstige Faktoren“ stellt eine Restkategorie dar, welche Begründungen beinhaltet, die nicht eindeutig zu einer bereits bestehenden zugeordnet werden konnten. Sie stellen Ursachen dar, die entweder auf den kulturellen, sozialen oder familiären Kontext der SchülerInnen bzw. auf vorhergehende Befunde hinweisen. Da sie lediglich in Einzelfällen dokumentiert wurden, sind sie in einer Kategorie zusammengefasst. Ruft man sich die bereits erläuterten, verschiedenen Entstehungsbedingungen in Anlehnung an Kanter (1977, S. 51) nochmals ins Gedächtnis, können die aufgefundenen Kategorien die verschiedenen vom Autor postulierten,

wechselwirkenden Bedingungen für das Auftreten einer Lernbehinderung bestätigen.

Zu Beginn der Inhaltsanalyse wurde schnell deutlich, dass eine Lernbehinderung im untersuchten Bezirk Klagenfurt Stadt überwiegend ausschließlich auf die Schülerin/den Schüler als Person mit Defiziten zurückgeführt wird. Trotz einiger Bemühungen nicht nur Defizite der SchülerInnen zu dokumentieren, sind doch Mängel und Schwächen in allen Begutachtungsprotokollen deutlich im Vordergrund. Obwohl eine Tendenz zur förderorientierten, Stärken fokussierenden Diagnostik vor allem seitens der SonderpädagogInnen und einiger LehrerInnen aufgefunden werden konnte, sind die Texte überwiegend defizitorientiert verfasst. An dieser Stelle ergibt sich eine paradox erscheinende Frage: Lässt sich das Vorliegen einer Lernbehinderung (wie auch anderen Defizite) überhaupt stärkerorientiert dokumentieren?

Als allgemeiner Unterschied bzgl. der Feststellung einer Lernbehinderung bzw. des SPF bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund resultierte, dass ersteren meist nur in bestimmten Gegenständen ein SPF zugeschrieben wurde, überwiegend im Unterrichtsfach Deutsch. Bei österreichischen SchülerInnen hingegen wird ein SPF überwiegend in allen Gegenständen festgestellt. Dies lässt die Vermutung zu, dass bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund anhand ihrer Leistung in bestimmten Gegenständen auf ihre tatsächliche Lern- und Leistungsfähigkeit geschlossen wird. Somit wird ihr Leistungspotential nicht allgemein, sondern nur unter Betrachtung einiger Aspekte beurteilt. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, ob sich eine vorliegende Lernbehinderung nicht in allen Gegenständen bemerkbar machen müsste, wenn sie als Merkmal der Person beurteilt wird. Daraus ergibt sich die Vermutung, dass bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund infolge zu starker Fokussierung auf Defizite in einem bestimmten Bereich eine Lernbehinderung zugeschrieben wird, was Erkenntnisse der Theorie sozialpsychologischer Personenwahrnehmung- und Meinungsbildung bestätigen würde.

Die resultierenden Kategorien getrennt nach LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SchulpsychologInnen betrachtet fällt auf, dass alle drei Berufsgruppen mehr

oder weniger dieselben Faktoren dokumentierten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die GutachterInnen die Bereiche fokussierten, welche gemäß den Richtlinien zur Feststellung eines SPF aufgrund einer Lernbehinderung zu beurteilen sind.

Trotz gleicher Faktoren konnte jedoch eine unterschiedliche Gewichtung<sup>21</sup> derselben bei den begutachtenden Person festgestellt werden.

LehrerInnen begründen beispielsweise eine festgestellte Lernbehinderung bzw. einen SPF bei allen SchülerInnen überwiegend durch unzureichende Schulleistungen bzw. unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten. Darüber hinaus spielt die Notwendigkeit an zusätzlicher Unterstützung eine bedeutende Rolle. Auffallend ist, dass für SchülerInnen mit Migrationshintergrund seitens der Lehrpersonen überwiegend auch eine mangelnde Sprachfähigkeit als Erklärung für das Vorliegen einer Lernbehinderung angegeben wird, wogegen diese bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund keine bedeutende Rolle einnimmt. Bei österreichischen SchülerInnen spielt hingegen ein als unangemessen betrachtetes Verhalten im Unterricht bzw. eine unangemessene Arbeitshaltung eine größere Rolle.

In Anbetracht der sonderpädagogischen Gutachten konnte aufgefunden werden, dass SonderpädagogInnen vor allem Lernvoraussetzungen im sensorischen und motorischen Bereich und das Erfüllen der Anforderungen des Regelschullehrplans fokussieren, um das Vorliegen einer Lernbehinderung festzustellen. Darüber hinaus sind das aktuell beobachtete Lern- und Leistungsverhalten, die Beurteilung der Schulleistung in den einzelnen Gegenständen, sowie vorhandene Sprachfähigkeiten ausschlaggebende Faktoren. Letztere sind, im Gegensatz zur Beurteilung von LehrerInnen, sowohl bei SchülerInnen mit als auch jenen ohne Migrationshintergrund ausschlaggebend.

Sowohl LehrerInnen als auch SonderpädagogInnen dokumentieren vielfach einen Bedarf der SchülerInnen an sonderpädagogischer Förderung bzw. Beschulung. Dies verdeutlicht den Umstand, dass die Regelschule scheinbar nicht als zuständig bzw. infolge mangelnder Ressourcen als unmächtig erachtet wird, individuell unterschiedlichen Bedürfnissen aller SchülerInnen (im Sinne des Inklusionsgedankens) nachzukommen. SchülerInnen, welche die geforderten Aufgaben im Unterricht selbstständig erfüllen können, werden demnach weiter von

---

<sup>21</sup> Festgestellt anhand der Häufigkeit ihrer Erwähnung (alle Analysefälle betrachtet).



jenen unterschieden, die zusätzlicher Hilfe bzw. spezieller Förderung bedürfen. Dabei bleibt offen, wie viel Bedarf an Hilfe bei einem Schüler in der Regelschule als „normal“ erachtet wird bzw. ab wann gesagt werden kann, dass SchülerInnen über dieses Maß hinaus einen Bedarf an Hilfe aufweisen.

Dieses Ergebnis kann auch als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass sowohl LehrerInnen als auch SonderpädagogInnen eine bestimmte Vorstellung darüber haben wie viel Bedarf an Hilfe im Rahmen der Regelschule bewältigt werden kann und wie viel Bedarf an Unterstützung dem sonderpädagogischen Bereich zuzusprechen ist. Daraus ist auch das Selbstverständnis der jeweiligen Berufsgruppe und deren Aufgaben geschlossen werden.

Die schulpsychologischen Gutachten in den Blick nehmend muss zuallererst festgehalten werden, dass sie, im Gegensatz zu den sonderpädagogischen Gutachten, vor allem aber den pädagogischen Berichten der Lehrpersonen, in einer stark standardisierten Form verfasst werden und daher nicht viel an inhaltlichem Informationsgehalt bieten. Aus dem vorhandenen Text ging jedoch hervor, dass es scheinbar vor allem die Aufgabe der SchulpsychologInnen ist, kognitive Fähigkeiten zu überprüfen. Unterdurchschnittliche Ergebnisse werden von ihnen infolge dessen als Hauptfaktor für das Vorliegen einer Lernbehinderung argumentiert. Zudem resultierte, dass das Urteil der SchulpsychologInnen bzgl. der kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen häufig als ausschlaggebender Faktor auch in sonderpädagogische Gutachten übernommen wird (sofern das sonderpädagogische Gutachten zeitlich gesehen dem Schulpsychologischen folgt). Somit scheint das schulpsychologische Urteil als Orientierungswert bzw. vertrauenswürdigen Urteil im Zusammenhang mit der Feststellung einer Lernbehinderung zu sein. Für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund resultierte, dass kognitive Fähigkeiten zur Beurteilung des Vorliegens einer Lernbehinderung im Vordergrund stehen. Auffallend dabei war, dass zwar überwiegend versucht wurde, SchülerInnen mit Migrationshintergrund sprachfreie Testverfahren vorzugeben, dass jedoch bestimmte, bei beiden Gruppen durchgeführte Subtests durchaus einen nationalen kulturellen Hintergrund zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung voraussetzen. Somit wird SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht dieselbe Chance zur erfolgreichen Testbewältigung gewährt, was die Aussagekraft der Testergebnisse infrage stellt.

Auch mangelnde Schulleistungen und nicht erfüllte Lernvoraussetzungen spielen in schulpsychologischen Gutachten eine Rolle, wobei seitens der Schulpsychologie bei letzteren verstärktes Augenmerk auf die Konzentrationsfähigkeit und die Merkfähigkeit (im Gegensatz zu sensorischen und motorischen Fähigkeiten bei Sonderpädagogischen Gutachten) gelegt wird.

## 6 Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Diplomarbeit lag der Fokus auf ausschlaggebenden Faktoren für die Zuschreibung einer Lernbehinderung und damit einhergehendem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Von Interesse war es dabei herauszufinden, anhand welcher Kriterien eine Lernbehinderung festgestellt wird bzw. welche weiteren Erkenntnisse zum Feststellungsprozess gewonnen werden können. Mittels der Durchführung von Feinstruktur- und Inhaltsanalyse wurde aus deskriptiven, nicht standardisiert verfassten pädagogischen Berichten, teilstandardisierten sonderpädagogischen sowie schulpsychologischen Gutachten abzuleiten versucht, inwiefern eine festgestellte Lernbehinderung und damit ein SPF bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund schriftlich argumentiert wird. Die Untersuchung war durch die Kooperation mit dem sonderpädagogischen Bereich des Landesschulrats Kärnten, der gegebenen Anzahl von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im selben Bundesland sowie dem persönlichen Forschungsinteresse auf den Bezirk Klagenfurt Stadt begrenzt.

Die Begriffe Behinderung bzw. Lernbehinderung wurden als einerseits individuelle und andererseits sozial konstruierte Phänomene diskutiert. Den theoretischen Bezugsrahmen bildeten Ansätze des Labeling Approach, sozialpsychologische Theorien der Personenwahrnehmung, -bewertung und Meinungsbildung sowie systemtheoretische Erklärungsansätze, da sie den Feststellungsprozess einer Lernbehinderung im Rahmen der (Pflicht-)Schule anhand unterschiedlicher Aspekte erläutern helfen.

Nach einleitender Beschreibung des Feststellungsprozesses eines SPF in Österreich und Erläuterungen zur Begutachtungspraxis, wurden im methodischen Teil die Analyseverfahren sowie deren Ergebnisse und Interpretation beschrieben. Als allgemeines, alle SchülerInnen betreffendes Resultat ging hervor, dass pädagogische Berichte der Lehrpersonen und Gutachten zumeist defizitorientiert verfasst werden, was gegenwärtiger Forderungen nach einer Stärken fokussierenden Beurteilung widerspricht. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass

im österreichischen Schulsystem die Feststellung von Defiziten die Grundlage für den Zuspruch zusätzlicher Fördermaßnahmen darstellt. Mit anderen Worten: die Förderung unterschiedlicher Bedürfnisse der SchülerInnen erfolgt über den Weg der Feststellung oder Zuschreibung mangelnder Fähigkeiten bzw. Behinderungen.

Aus der Feinstrukturanalyse bezüglich SchülerInnen mit Migrationshintergrund resultierte, dass nicht in allen, doch in einigen Fällen Sprachrückstände bzw. unzureichende Sprachfortschritte in Deutsch zur Feststellung einer Lernbehinderung beitragen. Dies konnte u. a. auch für SchülerInnen, die vor der SPF-Überprüfung infolge mangelnder deutscher Sprachkompetenzen als außerordentliche SchülerInnen geführt wurden und eine zeitlich bedingte (max. zwei Jahre dauernde) zusätzliche Sprachförderung im Rahmen der Regelschule erhalten haben, aufgefunden werden. Daraus ergibt sich die Annahme, dass die Zuschreibung eines SPF die Folge des Status „außerordentliche Schülerin/außerordentlicher Schüler“ darstellen kann, wenn erwartete Sprachfortschritte nicht erzielt werden. Dabei wird scheinbar nicht beachtet, dass die Betroffenen dadurch nicht nur als mangelnd sprachkompetent, sondern zusätzlich als behindert kategorisiert werden, was für sie mit schwierigen persönlichen als auch sozialen Folgen verbunden sein kann (vgl. Theorien des Labeling Approach).

Weiters konnte herausgefunden werden, dass kulturelle Unterschiede, ein unangemessenes Verhalten der SchülerInnen, der Einsatz nicht chancengleicher psychologisch-diagnostischer Testverfahren zur Überprüfung kognitiver Fähigkeiten und das generelle Bedürfnis der SchülerInnen nach Hilfe und Unterstützung im Feststellungsprozess womöglich nicht in jedem Fall eine vordergründige, jedoch zumindest eine beeinflussende Rolle haben. Unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten scheinen zudem einen Orientierungswert darzustellen, da sie einmal festgestellt, nachfolgende Urteile beeinflussen. Einige GutachterInnen beriefen sich in ihrem Urteil nämlich auf vorhergehend diagnostizierte, unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten. Die Begründung einer Lernbehinderung durch das zusätzliche Bedürfnis der SchülerInnen nach Hilfe und Unterstützung stellt zusätzlich einen Hinweis auf mangelnde Möglichkeiten des Regelschulsystems, mit unterschiedlichen

Bedürfnissen der SchülerInnen umzugehen. Dies kann anhand systemtheoretischer Überlegungen erläutert werden.

Im Gegensatz zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund konnte für SchülerInnen österreichischer Herkunft herausgefunden werden, dass die Feststellung von Lernbehinderungen überwiegend mit der Wahrnehmung von nicht erwartetem, den Normen der Regelschule widersprechendem und demzufolge als abweichend beurteiltem Verhalten in Verbindung steht. Dieses Ergebnis spiegelt Theorien des Labeling Approach wider. Darüber hinaus ergaben sich Hinweise darauf, dass festgestellte Leistungsdefizite und abweichendes Verhalten als Folge mangelhaften Bemühens und unzureichender Motivation seitens der SchülerInnen angesehen werden. Der gegebene schulische Kontext als mögliche Entstehungsbedingung unzureichender Motivation bzw. inadäquaten Verhaltens wird schriftlich nicht dokumentiert. Dies lässt die Vermutung zu, dass gegebene schulische Rahmenbedingungen als Einfluss auf das Lern- und Leistungsverhalten der SchülerInnen unbeachtet bleiben und abweichendes Verhalten als Folge individueller Merkmale der SchülerInnen, wie mangelnde Lernfähigkeit bzw. Lernbehinderung, angesehen wird. Aus einigen Textstellen war zudem ein deutlicher Unmut mancher beurteilender Personen über die negativ bewertete Arbeitshaltung und das abweichende Verhalten der SchülerInnen zu entnehmen, was aus Sicht sozialpsychologischer Theorien der Personenbewertung und Meinungsbildung auch die Beurteilung der Fähigkeiten der SchülerInnen beeinflussen kann.

Auf Basis der anhand ausgewählter Textstellen feinstrukturanalytisch ermittelten Aspekte des Feststellungsprozesses ließ sich nicht eindeutig bestimmen, welches Gewicht jedem einzelnen Faktor tatsächlich für die endgültige Entscheidung, einen SPF auszusprechen, zukommt. Eine anknüpfende Analyse mit quantitativem Schwerpunkt könnte dieser Frage beispielsweise anhand von Befragungen der begutachtenden Personen nachgehen.

Aus der Inhaltsanalyse, welche die explizit angeführten Begründungen der festgestellten Lernbehinderungen zusammenfasste, resultierten insgesamt 17 Kategorien, die mehr oder weniger GutachterInnen-übergreifend aufgefunden werden konnten. Angesichts der Richtlinien, die im Rahmen des

Feststellungsprozesses zu beachten sind, erscheint dieses Ergebnis wenig verwunderlich.

Anhand der Häufigkeit ihrer Erwähnung konnte hinsichtlich abgeleiteter Faktoren festgestellt werden, dass vor allem Lehrpersonen Lernbehinderungen mit unzureichendem Lern- und Leistungsverhalten der SchülerInnen und dem Bedürfnis nach zusätzlicher Unterstützung und Hilfe begründen. Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden häufiger Mängel im sprachlichen Bereich festgestellt, während bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ein abweichendes Verhalten im Vordergrund steht.

Im Gegensatz zu anderen Lehrpersonen werden von SonderpädagogInnen festgestellte Lernbehinderungen überwiegend auf mangelnde Lernvoraussetzungen im motorischen und sensorischen Bereich sowie auf die nicht gegebene Erfüllung der Lehrplananforderungen zurückgeführt. Daraus lässt sich ableiten, dass Mindeststandards bei der Beurteilung individueller Fähigkeiten eine bedeutende Rolle zukommt. Infrage zu stellen ist dabei jedoch, welche Mindeststandards gelten und ob diese als Vergleichsreferenz für alle SchülerInnen sinnvoll bzw. fair sind. Sprachliche Defizite werden von SonderpädagogInnen in ungefähr gleichem Ausmaß bei SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund dokumentiert.

Als eigene Kategorie wurde der explizit erwähnte „Bedarf an sonderpädagogischer Förderung“ definiert, da er sowohl von Lehrpersonen als auch von SonderpädagogInnen wiederholt als Folge einer vorliegenden Lernbehinderung erwähnt wurde. Es ist jedoch nicht klar, ob der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung nicht auch als Mangel von geeigneten Fördermöglichkeiten der Regelschule verstanden werden könnte. Wie viel an Förderung brauchen SchülerInnen bzw. ab wann ist der Bedarf an Förderung nicht mehr normkonform? Auch diese Fragen wären geeignet, um im Rahmen einer weiteren qualitativen Untersuchung mittels Befragungen von Lehrpersonen, SonderpädagogInnen und/oder SchulpsychologInnen, beantwortet zu werden.

Aus den schulpsychologischen Gutachten war infolge ihrer überwiegend standardisierten Form nicht sehr viel Textmaterial zur inhaltsanalytischen (als auch feinstrukturanalytischen) Untersuchung zu entnehmen. Trotzdem konnte daraus abgeleitet werden, dass es vor allem die Aufgabe der SchulpsychologInnen ist, kognitive Fähigkeiten der SchülerInnen zu überprüfen.

Dieses Ergebnis konnte sowohl für SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund aufgefunden werden. Für Erstere ist jedoch wiederum infrage zu stellen, ob Testergebnisse fair erhoben wurden. Bei der Wahl von Beurteilungsverfahren wurde überwiegend auf gleichberechtigte Bedingungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund geachtet, zum Teil konnte jedoch der Einsatz unfairer Testverfahren aufgefunden werden.

Alle untersuchten Fälle betrachtet, kann angenommen werden, dass unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten (ob in einem fairen Verfahren diagnostiziert oder nicht) einen überaus bedeutenden Aspekt im Feststellungsprozess darstellen. Sie werden am öftesten erwähnt und überwiegend auch von allen GutachterInnen dokumentiert. Scheinbar hat ein psychometrisch gewonnenes Ergebnis, das auf Papier dokumentiert und ausgehändigt wird, eine vordergründige Entscheidungsmacht.

In Anbetracht der Ergebnisse kann zusammengefasst werden, dass neben explizit dokumentierten Faktoren, auch latente Aspekte bestehen, die in die Feststellung einer Lernbehinderung bzw. die damit einhergehende Zuschreibung eines SPF mit einfließen. Explizite ausschlaggebende Faktoren kommen sowohl bei SchülerInnen mit als auch jenen ohne Migrationshintergrund vor, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Gewichtung. Latente Einflussfaktoren im Feststellungsprozess unterscheiden sich in den untersuchten Gruppen auch stark inhaltlich. Dies lässt die Annahme zu, dass der Feststellungsprozess einer Lernbehinderung bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund von unterschiedlichen, der betroffenen Person zugeschriebenen Faktoren beeinflusst wird. Zudem wurde für beide Gruppen deutlich, dass die Zuweisung eines SPF die Antwort auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der SchülerInnen darstellt. Diese Erkenntnis scheint auch durch die Tatsache bestätigt zu werden, dass ein SPF nur für bestimmte Gegenstände zugewiesen wird. Fraglich ist dabei, ob sich eine Lernbehinderung nicht allgemein im Lern- und Leistungspotential einer Schülerin/eines Schülers äußern müsste statt nur in gewissen, für die Betroffenen problematischen Gegenständen?

Die Ergebnisse scheinen die Notwendigkeit eines Umdenkens im Schulsystem bezüglich der Organisation von Fördermaßnahmen und Forderungen nach Chancengerechtigkeit und Inklusion aller SchülerInnen zu unterstreichen. Somit

konnte das Ziel der Diplomarbeit, einen Beitrag zum besseren Verständnis dieser Forderungen zu leisten, erfüllt werden.



## Literaturverzeichnis

Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (1995): *Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Mit Beiträgen von Urs Haeberlin, Rainer Seifert, Otto Speck und Ansgar Stracke-Mertes.* Heidelberg: Universitätsverlag.

Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Bach, H. (1971): *Geistigbehindertenpädagogik.* Berlin: Marhold, 4., unveränderte Auflage.

Bach, H. (1999): *Grundlagen der Sonderpädagogik.* Bern: UTB für Wissenschaft.

Balgo, R./Werning, R. (Hrsg.) (2003): *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs.* Dortmund: Borgmann.

Bauer, L./Raditsch, D./Seifner, C. (2009): *Schulorganisation und Schulrecht – Gesetzliche Grundlagen.* In: *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht.* Wien: Jugend und Volk.

Berck, L. (2005): *Entwicklungspsychologie.* München: Pearson Studium, 3., aktualisierte Auflage.

Bleidick, U. (1995): *Einführung in die Behindertenpädagogik. 2. Blindenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Bleidick U. (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie.* Stuttgart: Kohlhammer.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2008a): *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Rundschreiben Nr. 19/2008. Online verfügbar unter:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008\\_19\\_beilage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17196/2008_19_beilage.pdf) (Stand 27.6.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2008b): *Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Online verfügbar unter:

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer\\_fb.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.xml) (Stand 27.6.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2009): *Ratgeber zur Integration. Von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Online verfügbar unter:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8569/von\\_einander\\_lernen\\_09.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8569/von_einander_lernen_09.pdf) (Stand 27.6.2011).

BMUKK (2010): *Der sonderpädagogischer Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien*. Online verfügbar unter: <http://www.cisonline.at/> (Stand 27.6.2011)

Bundschuh, K. (2005): *Einführung in die Sonderpädagogische Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt, 6., aktualisierte Auflage.

Büro des Unabhängigen Monitoringausschusses des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2010): *Stellungnahme zur Inklusiven Bildung*. Online verfügbar unter:

<http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen> (Stand 27.6.2011).

Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

Dederich, M. (2009): *Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie*. In: Dederich M. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dyson A. /Gallannaugh F. (2008): *Disproportionality in special needs education in England*. In: *Journal of Special Education, USA*: Volume 42 (1), S. 36-46.

Eberwein, H. (1995): *Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Heilpädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46 (10), S. 468-476.

Eberwein H./Müller H.-G. (2003): *Zur systemischen Erklärung von Lernbehinderung aus lernpsychologischer Sicht*. In: Balgo, R./Werning R. (Hrsg.): *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs*. Dortmund: Borgmann.

Feyerer, E. (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb\\_band2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf) (Stand 22.6.2011).

Froschauer U./Lueger M. (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.

Geiling, U./Theunissen, G. (2009): *Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz*. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.) *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 339-343.

Glötzl, H. (1979): *Die Produktion abweichenden Verhaltens in der Volksschule. Labeling approach und abweichendes Schülerverhalten*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs Philosophie-Psychologie-Pädagogik. Universität Regensburg.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 1. Auflage.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage.

Graumann, O. (2002): *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Greve, W./Wentura, D. (1997): *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Harry, B. (2007): *The Disproportionate Placement of Ethnic Minorities in Special Education*. In: Florian, L. (Ed.) *The SAGE handbook of special education*. London et al., S. 67-84.

Herkner, W. (2001): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Hans Huber, 2. unveränderte Auflage.

Kanter, G./Speck O. (Hrsg.) (1977): *Pädagogik der Lernbehinderten*. Berlin: Marhold.

Kany, W./Schöler, H. (2009): *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten*. Ein Leitfaden. Stuttgart: Kohlhammer.

Klauer (2001): *Lernen*. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kornmann, R. (2003): *Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“*. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich, Band 16 der Reihe Interkulturelle Studien.

Kottmann, B. (2006): *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kubinger, K./Wurst, E. (2000): *Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2 (AID 2)*. Göttingen: Beltz Test, 2., überarbeitete Auflage.

Kubinger, K. (2006): *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

Kultusministerkonferenz, Sekretariat (Hrsg.) (2010): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (Stand 27.6.2011).

Langfeldt, H.- P.: (1998): *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren*. Heidelberg: Universitätsverlag.

Lamnek, S. (2007): *Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter*. Paderborn: Fink.

Landesschulrat Kärnten (2010a): *Daten des SchülerInnenverwaltungsprogramms*. (Stand 28.2.2010).

Landesschulrat Kärnten (2010b): *Richtlinien zum SPF*. Online verfügbar unter: [http://www.sonderpaed.ksn.at/index.php?option=com\\_content&view=article&id=256&Itemid=238](http://www.sonderpaed.ksn.at/index.php?option=com_content&view=article&id=256&Itemid=238) (Stand 27.6.2011).

Lanfranchi, A./Jenny, G. (2005): *Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen*. In: Häfeli, K./Walther-Müller, P. (Hrsg.): *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Edition Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 217-278.

Langfeldt, H.-P. (1998): *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren*. Heidelberg: Edition Schindele.

Lauth, G (2001): *Lernen*. In: Antor, G./Bleidick, U.: *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Linderkamp, F./Grünke, M. (2007): *Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz und Prognostik*. In: Linderkamp, F./Grünke, M.: *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention*. Weinheim: Beltz

Luciak, M. (2008a): *Education of Ethnic Minorities and Migrants in Austria*. In: Wan, G. (ed.) *The Education of Diverse Student Populations: A Global Perspective*. Dordrecht/ London, S. 45-64.

Luciak, M. (2008b): *Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas*. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg.) *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen, Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-60.

Luciak, M. (2009): *Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich*. SWS Rundschau 49 (3), S. 369-390. Online verfügbar unter:

[http://www.sws-rundschau.at/html/archiv\\_heft.php?id=58](http://www.sws-rundschau.at/html/archiv_heft.php?id=58) (Stand 27.6.2011).

Lueger, M. (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV.

Luhmann, N. (1991): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Ludwig, P. (2001): *Pygmalioneffekt*. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. München: Beltz.

Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz, 10. neu ausgestattete Auflage.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ in ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler.

Peukert, R./Asmus, H. (1979): *Der theoretische Bezugsrahmen: „Labeling-Approach“*. In: Peukert, R./Asmus, H. (Hrsg.): *Abweichendes Schülerverhalten*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Pschyrembel, W. (2007): *Klinisches Wörterbuch*. Berlin: DeGruyter, 261. Auflage.

Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes (RIS) (2011): Bundesbehindertengesetz (BBG) 1990. Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR11008864> (Stand 1.7. 2011).

Rosenthal, R./Jacobson, L. (1971): *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.

Rosenthal, R. (1991): *Teacher expectancy effects: A brief update 25 after the Pygmalion Experiment*. In: *Journal of Research in Education*, 1, S. 3-12.

Rost, D. (Hrsg.) (2001): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. München: Beltz.

Schröder, U. (2000): *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schuck, K. (2001): *Fördern, Förderung, Förderbedarf*. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Sieber, P. (2002): *Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau. Schlussbericht*. Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich. Online verfügbar unter:

[http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/schlussbericht\\_einschulung.pdf](http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/schlussbericht_einschulung.pdf)

(Stand 27.6.2011).

Steigerwald, F.: *Psychologie, Soziologie und Pädagogik*. München: Urban und Fischer, Band 11 der Reihe Weisse, 4. Auflage.

Suhrweier, H./Hetzner, R. (1993): *Förderdiagnostik für Kinder*. Neuwied: Luchterhand.

UNESCO (1994): *The Salamanca Framework for Action on Special Needs Education*. Online verfügbar unter:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Stand 27.2.2011).

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion*. Online verfügbar unter:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Stand 27.2.2011).



Vernooij, M. (2007): *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Weiss, H./ Unterwurzacher, A. (2007): *Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen*. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 227-241.

Werning, R./Lütje-Klose, B. (2003): *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.

Weisser, J. (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.

World Health Organisation (WHO) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), WHO Kooperationszentrum für das System internationaler Klassifikationen (Hrsg.). Online verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/> (Stand: 26.5.2011).

World Health Organisation (WHO) (Hrsg.) (2007): *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version (ICF-CY)*. Schweiz: WHO Library Cataloguing in Publication Data.

Zöller, D. (1996): *Normalität – Integrationsformel oder Ausgrenzungsbegriff*. In:

Zwierlein, E. (Hrsg.): *Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Menschen in der Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand, S. 71-80.

Zwierlein, E. (Hrsg.): *Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Menschen in der Gesellschaft*. Neuwied u.a.: Luchterhand.



# Anhang



## a.1 Auswertungsbeispiel der Inhaltsanalyse, SchülerIn mit Migrationshintergrund

### a.1.1 Pädagogischer Bericht der Lehrperson

| Fall | Textart                    | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase   | Generalisierung  | Reduktion/Kategorienzuordnung  |
|------|----------------------------|-----|------------------|--|--|--|
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 1   | 1/2              | Probleme, großer Rückstand in Mathematik; kein mathematisches Verständnis trotz Hilfe durch manchmal stattfindenden Einzelunterricht; kein Fortschritt;              | Probleme und Rückstand betreffend Schulleistungen Mathematik; kein Verständnis; kein Fortschritt;  | K 8 Unzureichende Schulleistung Mathematik:<br>- Probleme<br>- Kein Fortschritt<br>- Kein Verständnis  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 2   | 2/3              | Rückschritt im Arbeitsverhalten; einfache Arbeitsaufträge konnten nicht erfüllt werden;  | Rückschritt im Arbeitsverhalten; sinkende Konzentration; nicht Erfüllen einfacher Arbeitsaufträge; | K 5 Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten:<br>- Rückschritte<br>- einfache Arbeitsaufträge nicht erfüllbar<br>- Unvermögen dem Gelehrten zu folgen<br>- Unaufmerksamkeit<br>- Mangelndes Verständnis des Gelehrten<br>- Gemeinsames Erarbeiten von Unterrichtsinhalten erfolglos<br>- Konzentrationsabfall<br>- Benötigt mehr Zeit |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 3   | 2/3              | Sinkende Konzentration;  | Sinkende Konzentration;  |  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 4   | 2/3              | blödelt viel herum;  | Herumblödeln;  |  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 5   | 2/4              | Beherrscht Schreibschrift nicht ganz; falsche Schreibweise von Buchstaben; benötigt beim Abschreiben immer mehr Zeit, teils kein Verständnis für geschriebene Sätze; | Fehlerhafte, mangelhafte Schreibfähigkeiten; Bedarf an mehr Zeit; mangelndes Textverständnis;      |  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 6   | 2/6              | In den meisten Gegenständen überfordert;   | Überforderung;   | K 16 Unangemessenes Verhalten im Unterricht:<br>- Herumblödeln   |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 7   | 2/6              | Arbeitsaufträge können kaum erfüllt werden, trotz gemeinsamer Erarbeitung;   | Kaum erfüllbare Arbeitsaufträge;   | K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch:<br>- Fehlerhafte Schreibweise<br>- Mangelhafte Schreibschrift-Kompetenz<br>- Mangelndes Textverständnis   |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 8   | 2/6              | Unaufmerksamkeit aufgrund mangelndem Verständnis des Gelehrten; kann dem Stoff nicht folgen;   | Unaufmerksamkeit; Mangelndes Verständnis des Gelehrten, Unvermögen dem Gelehrten zu folgen;        | K 6 Überforderung:<br>- In den meisten Gegenständen  |

## a.1.2 Sonderpädagogisches Gutachten

| Fall | Textart                 | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase   | Generalisierung   | Reduktion/Kategorienzuordnung  |
|------|-------------------------|-----|------------------|--|---|--|
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 1   | 2/2              | Zeigt wenig Interesse an schulischen Inhalten;   | Desinteressierte Arbeitshaltung;  | K 7 Unangemessene Arbeitshaltung:<br>- Desinteresse  |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 2   | 2/2              | Konzentration und Leistungsvermögen sinken mit zunehmender Dauer;  | Abfall von Konzentration und Leistungsvermögen mit zunehmender Dauer;   | K 6 Überforderung:<br>- Zunehmende Überforderung   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 3   | 2/2              | Kaum selbstständiges Arbeiten; unsicheres Arbeiten, fragt oft nach; geringes Arbeitsverständnis;   | kaum selbstständiges Arbeiten; häufiges nachfragen; geringes Arbeitsverständnis;  | K 5 Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten:<br>- Sinkendes Leistungsvermögen mit zunehmender Dauer<br>- Sinkende Konzentration mit zunehmender Dauer<br>- Kaum selbstständiges Arbeiten<br>- Geringes Arbeitsverständnis<br>- Häufiges Nachfragen<br>- Individuelle Fördermaßnahmen erfolglos |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 4   | 2/2              | oft rasches Vergessen erarbeiteter Inhalte   | Merkfähigkeit nicht immer gegeben;  |  |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 5   | 2/2              | Zusatzklärungen immer wieder erforderlich;   | Wiederholte Erforderlichkeit zusätzlicher Erklärungen;  |  |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 6   | 2/5              | Fonematische Mängel beim freien Schreiben von Wörtern; geringes verbal-akustisches Merkvermögen;   | Fonematische Mängel; geringes verbal-akustisches Merkvermögen;  |  |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 7   | 2/6              | Ihre Sprache (Wortschatz, Grammatik) weist die für Kinder nichtdeutscher Muttersprache typischen Rückstände auf;   | Für Kinder nicht-deutscher Muttersprache typische Sprachrückstände;   | K 4 Nicht erfüllte Lernvoraussetzungen:<br>- Unkonstante Merkfähigkeit<br>- Fonematische Mängel<br>- Geringes verbal-akustisches Merkvermögen  |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 8   | 2/7              | Sinnerfassung beim Lesen und Wiedergabe von Gelesenem sind mangelhaft; Ist beim Schreiben langsam, freies Schreiben ist fehlerhaft; nur wenige Wörter gefestigt; bei der Groß- und Kleinschreibung kann sie sich nicht selbst helfen, da Wortarten-Grundkenntnisse fehlen; unterscheidet nicht zwischen langen und kurzen Vokalen; manche Lautverbindungen gelingen nicht; | Mangelhafte Sinnerfassung beim Lesen; mangelhafte Wiedergabe von Gelesenem; Langsames Schreibtempo; Fehlerhaftes freies Schreiben; mangelnde Grundkenntnisse der Wortarten; Differenzierungsfähigkeit von langen und kurzen Vokalen nicht gegeben; mangelhafte Lautverbindungs-Kompetenz; | K 13 Erfordernis/Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung:<br>- Zusatzklärungen<br>- Unfähigkeit sich selbst zu helfen<br><br>K 12 Unzureichende Sprachfähigkeiten:<br>- Sprachrückstände infolge nicht deutscher Muttersprache  |
| 1    | Sonderpäd.              | 9   | 3/1              | Stellenwertsystem wird nicht   | Schwierigkeiten mit Verständnis   | K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch:   |

|   |                      |    |     |   |  |  |
|---|----------------------|----|-----|---|--|--|
|   | Gutachten            |    |     | durchschaut; Schwierigkeiten beim Zehnerüberschreitendem Rechnen; x Aufgaben werden (obwohl gerade erst in der Schule erarbeitet) nicht verstanden; deutliche Mängel im angewandten Rechnen; Schwierigkeiten beim Umsetzen von Erklärungen; | mathematischer Grundlagen; Mängel im angewandten Rechnen; Schwierigkeiten bei erarbeiteten Inhalten; | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelhaftes Sinnerfassung und Sinnwiedergabe beim Lesen</li> <li>- Mängel beim Schreiben</li> <li>- Fehlen von Grundkenntnissen und -fähigkeiten</li> <li>- Negativ beurteilte Schulleistungen</li> </ul> <p>K 8 Unzureichende Schulleistung Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelhaftes Verständnis mathematischer Grundlagen</li> <li>- Mängel im angewandten Rechnen</li> <li>- Negativ beurteilte Schulleistungen</li> </ul> <p>K 11 Unzureichende Schulleistung Sachunterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negativ beurteilte Leistungen</li> </ul> |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 10 | 3/1 | Ist überfordert;  | Überforderung;   |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 11 | 3/1 | Erarbeitete Lerninhalte müssen immer wieder neu erklärt und geübt werden;   | Wiederholtes Erklären von bereits erarbeiteten Lerninhalten;   |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 12 | 3/3 | Im Verlauf der zweiten Klasse zeigte sich zunehmende Überforderung;   | Zunehmende Überforderung;  |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 13 | 3/3 | Negativer Leistungsstand u. a. in Sachunterricht;   | Negative Schulleistungen in Sachunterricht;  |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 14 | 3/3 | Negative Schulleistungen trotz individueller Fördermaßnahmen;   | Negative Schulleistungen;  |  |

## a.1.3 Schulpsychologisches Gutachten

| Fall | Textart                | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase  | Generalisierung  | Reduktion/Kategorienzuordnung   |
|------|------------------------|-----|------------------|---|--|---|
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 1   | 1/2              | Testpsychologische Ergebnisse des CPM: unterdurchschnittlicher Intelligenzwert;<br>Unterdurchschnittliche Ergebnisse im AID 2 in erster Linie bei den manuell-visuellen Fähigkeiten (Wirklichkeit des Alltags, Erfassen soz. Gesamtsituationen, schlussfolg. Denken, figurales Kombinieren, Zusammensetzen von Teilen, Nachlegen von abstrakten Mustern); | unterdurchschnittlicher Intelligenzwert;<br>unterdurchschnittliche Ergebnisse in manchen Subtests des AID 2; | K 3 Unzureichende kognitive Fähigkeiten<br>- Unterdurchschnittliche Testergebnisse<br><br>K 4 Nicht erfüllte Lernvoraussetzungen:<br>- Konzentrationsschwierigkeiten<br>- Schwierigkeit bzgl. visueller Merkfähigkeit<br><br>K 8 Unzureichende Schulleistung Mathematik:<br>- Schwierigkeiten in mathematischen Fähigkeiten |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 2   | 2/1              | Schwierigkeiten in Bezug auf Konzentration;   | Konzentrationsschwierigkeiten;   | K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch:<br>- Mangelnde Schreib- und Lesefähigkeit  |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 3   | 2/1              | Schwierigkeiten in Bezug auf die Merkfähigkeit im visuellen Bereich;  | Schwierigkeiten bzgl. visueller Merkfähigkeit;   | K 7 Unangemessene Arbeitshaltung:<br>- Nicht bemüht<br>- Schwer motivierbar   |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 4   | 2/2              | Schwierigkeiten in Mathematik;  | Schwierigkeiten in Mathematik;   |   |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 5   | 2/2              | Schwächen beim Schreiben und Lesen, macht viele Fehler;   | Mangelnde Schreib- und Lesefähigkeit;  | K 14 Nicht erfüllte Voraussetzungen/Anforderungen des Regelschullehrplans:<br>- Schulleistungen nicht gemäß den Anforderungen   |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 6   | 2/3              | Während der Testung (im Einzelkontakt) nicht besonders bemüht, lässt sich nur schwer motivieren;  | Nicht besonders bemüht; schwer motivierbar;  |   |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 7   | 2/4              | Schulleistungen entsprechen nicht dem Stand der 1. Schulstufe;  | Schulleistungen nicht den Anforderungen des Regelschullehrplans entsprechend;                                |   |



## a.2 Auswertungsbeispiele der Inhaltsanalyse, SchülerIn ohne Migrationshintergrund

### a.2.1 Pädagogischer Bericht der Lehrperson

| Fall | Textart                    | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase  | Generalisierung  | Reduktion/Kategorienzuordnung   |
|------|----------------------------|-----|------------------|---|--|---|
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 1   | 1/1              | Reagiert auf Aufforderungen von Lehrern teilweise gar nicht (kennt keine Grenzen, „zipft“ Mitschüler und Lehrer);   | Keine Reaktion auf Aufforderungen von LehrerInnen; Belästigung von LehrerInnen und MitschülerInnen;<br>Kein Verständnis für Grenzen; | K 16 Unangemessenes Verhalten im Unterricht:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- teils keiner Reaktion auf Anforderungen</li> <li>- Schüler als Störenfried</li> <li>- Trödeln, Nichts Tun</li> <li>- Kein Regelverständnis/Missachten von Regeln</li> </ul>  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 2   | 1/2              | Keine Arbeitshaltung vorhanden, konnte ihm im heurigen Schuljahr trotz Bemühungen auch nicht beigebracht werden; Bei Planarbeiten vertrödelt er die Zeit mit „Nichtstun“ kann seine Schulsachen nicht in Ordnung halten bzw. hat sie gar nicht mit; | Keine Arbeitshaltung; Trödeln, Nichts tun;<br>Unordnung bei Schulsachen;   | K 7 Unangemessene Arbeitshaltung:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine Arbeitshaltung</li> <li>- nicht vorhandene/ nicht geordnete Schulsachen</li> <li>- Mangelnder, bedingter Wille mitzuarbeiten/ Aufgaben richtig zu lösen/ zusammen zu arbeiten</li> <li>- Förderunwilligkeit</li> <li>- Aufgabenerfüllung nur nach Aufforderungen/ im Beisein der LehrerInnen</li> </ul> |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 3   | 1/3              | Arbeitsaufträge werden nur nach massiven Aufforderungen erledigt und wenn der Lehrer daneben steht;   | Nur massive Aufforderungen und Beisein der Lehrer führt zur Erledigung von Arbeitsaufträgen;   |   |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 4   | 1/3              | Kann sich nur kurz konzentrieren und wird sehr leicht abgelenkt;  | Zeitlich begrenzte Konzentrationsfähigkeit; leichte Ablenkbarkeit;   | K 5 Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- keine/unzureichende Mitarbeit</li> <li>- Wegwerfen von Arbeitsblättern</li> <li>- leichte Ablenkbarkeit</li> <li>- Fehlen der „richtigen“ Arbeitsweise</li> </ul>  |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 5   |                  | Arbeitet im Unterricht selten mit; wirft Arbeitsblätter weg;  | Unzureichende Mitarbeit; Wegwerfen von Arbeitsblättern;  |   |
| 1    | Päd. Bericht<br>Lehrperson | 6   | 1/4              | Leistungsschwächen in D;  | Leistungsschwächen in Deutsch;   |   |
| 1    | Päd. Bericht               | 7   | 1/4              | Leistungsschwächen in M;  | Leistungsschwächen in Mathematik;  | K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Leistungsschwächen</li> </ul>  |



## a.2.2 Sonderpädagogisches Gutachten

| Fall | Textart                 | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase  | Generalisierung   | Reduktion/Kategorienzuordnung   |
|------|-------------------------|-----|------------------|---|---|---|
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 1   | 1/4              | Antrag auf SPF, da Leistung des Schülers nach dem Regelschullehrplan nicht positiv bewertet werden konnte;  | Leistung entspricht nicht den Mindestanforderungen des Regelschullehrplans;   | <p>K 14 Nicht erfüllte Voraussetzungen/Anforderungen des Regelschullehrplans:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geforderte Mindestleistung nach Regelschullehrplan wird nicht erbracht</li> </ul> <p>K 17 Sonstige Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelnde elterliche Unterstützung</li> <li>- außerschulische Fördermaßnahmen</li> </ul> <p>K 16 Unangemessenes Verhalten im Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwierigkeiten im Einhalten von Vereinbarungen, Regeln und Ordnungen</li> <li>- unangepasstes, schwieriges, unmotiviertes Sozialverhalten</li> </ul> <p>K 5 Unzureichendes Lern- und Leistungsverhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- geringes Lern- und Leistungsverhalten</li> <li>- wenig Ausdauer</li> <li>- unzureichend motiviert bzw. unmotiviert</li> <li>- unangepasst</li> <li>- schwierig</li> <li>- Erfüllen der Hausaufgaben unregelmäßig und nicht pflichtbewusst</li> <li>- Begrenzt andauernde Konzentrationsfähigkeit, mangelnde Konzentration</li> </ul> |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 2   | 2/1              | Eltern können M. in schulischem Belangen kaum unterstützen; außerschulische Fördermaßnahmen sind nicht ermöglicht worden;   | Mangelnde elterliche Unterstützung; keine außerschulischen Fördermaßnahmen;   |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 3   | 2/2              | Kann sich schwer an Regeln und Vereinbarungen halten;   | Schwierigkeit Regeln und Vereinbarungen einzuhalten;  |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 4   | 2/3              | Sein Leistungsverhalten ist sehr gering; schnell ablenkbar; nur wenig ausdauernd;   | Sehr geringes Leistungsverhalten; schnelle Ablenkbarkeit; geringe Ausdauer;   |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 5   | 2/3              | Konzentrationsphasen sind sehr kurz;  | Begrenzt andauernde Konzentrationsfähigkeit;  |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 6   | 2/3              | braucht ständig Zuspruch und Motivation durch die Lehrerin;   | Zuspruch und Motivation durch LehrerInnen erforderlich;   |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 7   | 2/3              | Durch ständige Überforderung aggressives und unangepasstes Verhalten gegenüber den MitschülerInnen und LehrerInnen;   | Überforderung; Aggressives und unangepasstes Verhalten;   |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 8   | 2/3-4            | Kann den vorgegebenen Ordnungsrahmen nur schwer einhalten und vergisst ständig Schulsachen; Hausaufgaben werden nur sehr unregelmäßig und nicht pflichtbewusst erfüllt; | Ordnungsrahmen nur schwer einhaltbar; ständiges Vergessen von Schulsachen; Erfüllung der Hausaufgaben sehr unregelmäßig und nicht pflichtbewusst; |   |
| 1    | Sonderpäd.<br>Gutachten | 9   | 2/4              | Vielfach sind schlechte Schulleistungen auch auf mangelnde Motivation und   | Rückführung schlechter Schulleistungen auf schlechte Motivation und Konzentration;  |   |

|   |                      |    |         |  |  |  |
|---|----------------------|----|---------|--|--|--|
|   |                      |    |         | Konzentration zurückzuführen;  |  | K 13 Erfordernis/Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung:<br>- Motivation, Zuspruch<br><br>K 8 Unzureichende Schulleistung Mathematik:<br>- Schwierigkeiten<br>- teils große Probleme<br><br>K 9 Unzureichende Schulleistung Deutsch:<br>- Probleme<br>- schlechte, nicht ausreichende Leistungen<br><br>K 10 Unzureichende Schulleistung Englisch:<br>- negative Leistungsbeurteilung<br><br>K 6 Überforderung:<br>- durch Lehrplananforderungen in Englisch<br>- ständige Überforderung<br><br>K 15 Erfordernis/Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung bzw. Beschulung:<br>- um ausreichend schulische Förderung zu erhalten |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 10 | 2/5     | Schwierigkeiten, und teils große Probleme in Mathematik;   | Schwierigkeiten und teils große Probleme in Mathematik;                |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 11 | 2/6     | Leseverständnis stark von Konzentration abhängig;  | Leseverständnis stark abhängig von der Konzentration;                  |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 12 | 2/6-3/1 | Schlechte, nicht ausreichende Leistungen und Probleme in Deutsch;  | Schlechte, nicht ausreichende Leistungen und Probleme in Deutsch;      |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 13 | 3/2     | Negativ zu beurteilende Leistung in Englisch;  | Negative Leistung in Englisch;   |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 14 | 3/2     | Überforderung mit dem Lehrplan der Regelschule in Englisch;  | Überforderung durch Lehrplananforderungen in Englisch;                 |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 15 | 3/3     | Durch ständige Überforderung zeigt Schüler mittlerweile sehr unangepasstes, unmotiviertes und schwieriges Sozial- und Lernverhalten; | Schwieriges Sozial- und Lernverhalten infolge ständiger Überforderung; |  |
| 1 | Sonderpäd. Gutachten | 16 | 3/4     | Braucht dringend sonderpädagogische Maßnahmen um ausreichend schulische Förderung zu erhalten;                                       | Sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich;                             |  |

### a.2.3 Schulpsychologisches Gutachten

| Fall | Textart                | Nr. | Seite/<br>Absatz | Paraphrase   | Generalisierung  | Reduktion/Kategorienzuordnung  |
|------|------------------------|-----|------------------|--|--|--|
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 1   | 2/1-3            | Gesamtergebnis und einige Subtestleistungen des AID 2 unterdurchschnittlich; unterdurchschnittliche Leistung im SPM; | Unterdurchschnittliches Testergebnisse;  | K 3 Unzureichende kognitive Fähigkeiten:<br>- unterdurchschnittliche Testergebnisse<br><br>K 9 Unzureichende Schulleistungen Deutsch:<br>- unterdurchschnittliche Ergebnisse<br><br>K 8 Unzureichende Schulleistungen Mathematik:<br>- unterdurchschnittliche Leistungen<br>- teils große Probleme<br><br>K 14 Nicht erfüllte Voraussetzungen/Anforderungen des Regelschullehrplans:<br>- Mindestanforderungen nicht erfüllt |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 2   | 2/5              | Unterdurchschnittliche Ergebnisse in Bezug auf Schulleistungen in Deutsch;   | Unterdurchschnittliche Ergebnisse hinsichtlich Schulleistungen in Deutsch            |  |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 3   | 2/6              | Unterdurchschnittliche Leistungen und teils große Probleme im bei der Überprüfung der Grundrechnungsarten;           | Unterdurchschnittliche Leistungen; teils große Probleme bei den Grundrechnungsarten; |  |
| 1    | Schulpsy.<br>Gutachten | 4   | 2/7              | Trotz intensiver schulischer Unterstützung kann er die Mindestanforderungen der 5. Schulstufe nicht erfüllen;        | Erfüllung der Mindestanforderungen nicht möglich;                                    |  |



# Lebenslauf

## Verena Blatnik

Staatsbürgerschaft: Österreich  
Geburtsdatum: 18 August 1986  
a0504237@unet.univie.ac.at

### Ausbildung

- September 1997 – Mai 2005:** **Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt, Kärnten**  
Reifeprüfung mit Auszeichnung
- Oktober 2005 – Juni 2006:** **Universität Wien**  
Bakkalaureat- Studium der Soziologie
- Oktober 2006 – Gegenwart :** **Universität Wien**  
Studium der Psychologie, Studium der Bildungswissenschaften
- Februar 2011 – Juni 2011:** **Università degli studi di Parma**  
Erasmus-Auslandssemester in Parma (Italien)

### Berufliche Tätigkeiten/Praktika

- August 2006:** **Journalistische Tätigkeit Slowenische Wochenzeitung,,Novice“ Klagenfurt**  
Rechercharbeiten, Verfassen von Artikeln
- Juni – September 2008:** **Au-Pair in Italien**  
**Fam. Re, Diano Marina, Liguria**  
Erweiterung der mündlichen Italienischkenntnisse, Kinderbetreuung
- Oktober 2008-Juli 2009:** **Museumsguide in der Confiserie Heindl, Wien**  
Durchführung von Führungen im Schokolademuseum für Kinder, Reisegruppen und Einzelbesucher. Betreuung von Kindergeburtstagen,.
- September 2009:** **Landesschulrat für Kärnten, Klagenfurt**  
Qualitativ-wissenschaftliches Praktikum in Zusammenarbeit mit den Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) in Kärnten
- Sept. 2009 – Feber 2010** **Wissenschaftliches Praktikum/TutorInnentätigkeit am Institut der Bildungswissenschaften der Universität Wien**  
Betreuung einer elearning Plattform und Unterstützung der SeminarteilnehmerInnen
- 2002 – 2010 (saisonal):** **Gastronomie**  
**Gasthof/ Pension Ogris (Familienbetrieb), Ludmannsdorf, Kärnten**  
Gästabbetreuung, Service im Restaurantbereich

**Juli – August 2010:**

**Kindercampbetreuung im Rahmen der internationalen Organisation CISV**

Betreuung von elfjährigen Kindern, Organisation, Planung und Durchführung von Ausflügen und Gruppenaktivitäten.

**27.9. bis 13.11. 2010**

**Praktikum im Nanaya- Zentrum für Schwangerschaft, Geburt und Leben mit Kindern**

Spielgruppenbetreuung, Mitarbeit an Informationsvorträgen und Kursen, Mitwirken an psychologischen Einzelberatungen und Gruppenberatungen, gehalten von PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und Hebammen.

**Sprachkenntnisse:**

Deutsch (Muttersprache), Slowenisch (Muttersprache),  
Englisch (Maturaniveau),  
Italienisch (flüssige Kenntnisse in Wort und Schrift)