

Migration und Lernbehinderung

Leistungsdefizite der Kinder, oder des Bildungssystems?

Mohammad Amini
Matrikelnummer: 1610406302

Bachelorarbeit 2
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 27.04.2019
Version: 1

Begutachter*in: FH-Prof. Dr. Tom Schmid / Patricia Renner BA. / Sarah Laminger MA.

Abstrakt Deutsch

Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit der Teilhabe von Eltern die einen Migrationshintergrund haben. Dabei geht es um den Festlegungsprozesses, der Lernbehinderungen definiert. Der Begriff Lernbehinderung wird seit den 1960er Jahren im schulischen Kontext zur Sonderschulüberweisung durch Intelligenzmessungen verwendet. Ein Einblick in die Mitbestimmungsrechte der Eltern zeigt ernstzunehmende Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in schulische Institutionen wird im Spannungsfeld inklusive vs. integrative Bildung im Laufe der Arbeit thematisiert. Dies alles deutet auf eine Verfehlung der UNO/UNESCO-Konventionsziele hin, die statt integrativer, inklusive Bildungsmaßnahmen einfordern.

Abstract English

The present research work, deals with the comprehension of parents who have a migration background during the determination process of learning disability. The term 'learning disability' is being used since the 1960ies within a school-context. The goal is to determine the settlement of kids with learning disabilities into special schools through intelligence tests. The study is revealing a lack right of self determination for parents. The inclusion of parents with migration background is not working as intended in practice. The area of conflict lies in the two different models of integrative and inclusive education measures. These discrepancy means a lapse off he UNO/UNESCO convention goals where a more inclusive education is recommended compared to an integrative approach.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Begrifflichkeiten	5
2.1	Lernbehinderung	5
2.2	Intelligenz (Messung)	6
2.3	Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsrechte.....	7
2.4	Integrative und inklusive Bildung	8
3	Forschungskontext und Forschungsdesign	9
3.1	Forschungskontext	9
3.2	Forschungsfrage.....	10
3.1	Ziel der Untersuchung, Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit	11
3.2	Der Forschungsprozess	11
3.2.1	Der Feldzugang	11
3.3	Forschungs- und Auswertungsmethodik.....	12
4	Forschungsergebnisse	13
4.1	Informationsaustausch, Voraussetzung für Mitbestimmung	14
4.2	Aussage der Intelligenztests.....	16
4.2.1	Trauma - Eine unterschätzte Epidemie bei Flüchtlingskindern	17
4.2.2	Bindungsqualität und Stereotypisierung	18
4.3	Intelligenzmessungen.....	18
4.3.1	Struktur von HAWIK-IV.....	19
4.3.2	Kultur- und Sprachgebundenheit von Untertests	19
4.3.3	HAWIK-IV Komplex	21
4.4	Einmal „lernbehindert“, immer „lernbehindert“?.....	22
4.4.1	Mitbestimmungsrecht und Revidierung	22
4.4.2	Schwächen statt stärken	22
4.5	Bildungssystem und Interkulturalität.....	23
4.5.1	Interkulturelle Pädagogik	23
4.5.2	Deutung und Wahrnehmung	24
5	Resümee, Forschungsausblick	25
6	Literatur- und Quellenverzeichnis	28
6.1	Internetquellen	29
7	Daten	30
	Anhang	31
	Eidesstattliche Erklärung	32

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist Teil eines Gruppenprojektes, das sich mit dem Thema „Selbstbestimmung in verschiedenen Feldern der sozialen Arbeit“ auseinandersetzt. Die Gruppe einigte sich über die Definition von Mitbestimmungsrechten anhand von UNO-Konventionen, die Mitbestimmung und Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft als anerkannte Menschenrechte betrachten.

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Einbindung von Eltern in den Festlegungsprozess von Lernbehinderung für SchülerInnen in Volksschulen. Im Fokus dieser Arbeit stehen Kinder und Familien, die zur barrierefreien Kommunikation mit der Schulbehörde sprachliche Unterstützungsmaßnahmen (Übersetzung in die Erstsprache, angepasste Schriftform, usw.) benötigen. Der Festlegungsprozess von „Lernbehinderung“ dient u.a. zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) für getestete Kinder.

Um den Einbezug der Eltern in den Festlegungsprozess von Lernbehinderung zu erheben, werden Mitbestimmungsrechte der Zielgruppen anhand nationaler und internationaler Ausgangslagen mit erhobenen Daten aus Interviews verglichen. Dadurch kann man die rechtlichen Ansprüche der Eltern in Theorie und Praxis vergleichen und einen Überblick über den Ist-Stand des Themas schaffen. Die Zielgruppe sind Erziehungsberechtigte mit anderen Erstsprachen als Deutsch und Flucht- und Migrationshintergrund.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Forschungsverlauf dargestellt. Dies bezieht sich auf die Entstehung der Forschungsidee und des Forschungsinteresses, den folgenden Forschungsprozess und die verwendeten Methoden zur Beantwortung der Forschungsfrage. Begrifflichkeiten werden im ersten Teil aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Aus den Forschungsideen und dem Einblick in die Forschungsmaterialien werden Hypothesen formuliert, die ebenso im ersten Teil vorgestellt werden.

Der empirische Teil der Arbeit ergibt sich aus der Auswertung von durchgeführten Interviews und anderen Materialien. Anhand der erhobenen Daten sollen Fördermaßnahmen und -möglichkeiten, Herausforderungen und Hindernisse, die für das Mitbestimmungsrecht von Eltern im Festlegungsprozess relevant sind, dargestellt werden. Abschließend werden Vorschläge, die evtl. zur Optimierung und Förderung des Mitbestimmungsrechts der Eltern im Festlegungsprozess führen könnten, vorgestellt.

Die vorliegende Forschung versucht herauszufinden, welche Möglichkeiten es für Eltern gibt, ihre potenziellen Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte in den schulischen Institutionen ihres Kindes wahrzunehmen. Auf die Relevanz einer Schwerpunktsetzung des Bildungssystems auf integrative oder inklusive Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund wird außerdem eingegangen.

2 Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel werden die zentralen Definitionen für diese Arbeit angeführt. Dabei wird versucht, die Begrifflichkeiten aus verschiedenen Perspektiven darzustellen.

2.1 Lernbehinderung

Historisch betrachtet ist der Begriff Lernbehinderung in den 1960er Jahren zur Beschreibung einer „intellektuellen Minderbegabung“ für „schulpraktische Zwecke“ bzw. als Begründung zur Sonderschulüberweisung anhand unterschiedlicher IQ-Grenzwerte entstanden. Trotz vielfältiger Versuche zur differenzierten Beschreibung von Lernbehinderung konnte bis heute diesbezüglich kein Konsens gefunden werden (Günter 2012:34 / vgl. Petterman / Daseking 2009:65).

Lernbehinderung wird ausschließlich im **schulischen Kontext** verwendet und kann somit „vornehmlich als eine schulorganisatorische Setzung verstanden werden“ (Linderkamp et al., 2007:18, zit. in Günter 2012:36), die ihre begrifflichen Grenzen gegenüber „Lernschwierigkeiten“ durch die Annahme von Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigung in Bezug auf schulische Leistungen zieht (vgl. Günter 2012:36). Im gesetzlichen Kontext wird Lernbehinderung in Abgrenzung zu Lernschwierigkeiten so definiert, dass eine erhebliche, dauerhafte Abweichung der schulischen Leistungen vorliegt, die durch pädagogische Maßnahmen in regulären Volksschulen nicht verbessert werden kann (vgl. BMBWF 2016).

Im Vorläufer von ICD-10, ICD-9, wurde der Begriff Lernbehinderung verwendet, mit F317.0 kodiert und mit Intelligenzverminderung gleichgesetzt. Internationale Diskussionen über die Begrifflichkeit von Lernbehinderung haben dazu geführt, dass in ICD-10 der Begriff abgeschafft wurde, und stattdessen eine Reihe von klassifizierten Schwächen/Störungen, die die schulischen Fertigkeiten von Kindern beeinflussen, aufgelistet wird. Die WHO (1996) empfiehlt ebenso statt Lernbehinderung die Anwendung der neuen ICD-10-Definition (vgl. Schanze 2014:17), nämlich „umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“, kodiert als F81 (vgl. ICD-code 2019). Die Gruppe F81 beinhaltet folgende Störungen:

- F81.0: Lese-Rechtschreib-Schwäche (-Störung) / Legasthenie und Leserückstand
- F81.1: isolierte Rechtschreibschwäche (-Störung)
- F81.2: Rechenstörung / Dyskalkulie
- F81.3: Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten
- F81.8: Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten
- F81.9: Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet (ebd.)

In Bezug auf Lernbehinderung ist ein begrifflicher Übergang zu beobachten. Schlechte schulische Leistungen werden nicht mehr grundsätzlich mit Intelligenzverminderung (ICD-9)

begründet. Dies zeigt aus meiner Sicht einen Wandel auf internationaler Ebene in der Bewertung der problematischen Begrifflichkeit von Lernbehinderung, da dieser Begriff nur eine monokausale Erklärung eines Problems anbietet, durch die eine unzureichende schulische Leistung mit Intelligenzverminderung praktisch gleichgesetzt wird.

Intelligenztests werden allerdings immer noch zur Messung der jeweiligen Werte der Gruppe F81 angewendet. Dabei ist dies meines Erachtens ein Widerspruch, da Lernbehinderung einerseits mit schulischen Entwicklungsstörungen gleichgesetzt wird und sich damit aus der Kategorie Intelligenzstörung (F70-79) emanzipiert, andererseits aber immer noch anhand von Messungen der Intelligenz (IQ-Testung) festgelegt wird. Über diesen Widerspruch werde ich im Laufe der Arbeit ausführlicher berichten.

2.2 Intelligenz (Messung)

Trotz vieler Forschungen bleibt Intelligenz ebenso wie Lernbehinderung ein umstrittener Begriff, bei dem die Auffassungen weit auseinandergehen (vgl. Funke / Vaterrodt 2009:9). Intelligenz wird vom Handbuch der klinischen Psychologie (Esser 2015) konkret in zwei Kontexten beschrieben:

Flüssige (fluide) Intelligenz

Dabei geht es um die „Geschwindigkeit des Informationsbearbeitungsprozesses“ (Esser 2015b:305). „Hierbei wird nicht das erworbene Wissen abgerufen, welches milieu- und bildungsabhängig ist, sondern es werden die Fertigkeiten zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen überprüft. Dieser Anteil zeigt eine deutliche Beziehung zur Genetik“ (ebd.).

Kristallisierte Kompetenz von Intelligenz

Diese Komponente umfasst Fähigkeiten, die nach und nach durch Erfahrungen und Lernprozesse erworben werden und nicht genetisch bedingt sind (ebd.).

Die klinische Psychologie behauptet, dass flüssige und kristallisierte Intelligenz separat überprüfbar bzw. messbar sind (ebd.). Es wird allerdings empfohlen, „[...] neben der kognitiven Leistungsfähigkeit auch die sozialen und alltagspraktischen Fertigkeiten [...]“ (ebd.) in die Prüfverfahren einzubeziehen.

In Laufe der Forschungsarbeit hat sich herausgestellt, dass das Erklärungsmodell der klinischen Psychologie über Intelligenz und ihre Aufteilung in zwei Komponenten in der Fachliteratur kritisch betrachtet wird. Es gibt kritische Stimmen in Bezug auf Prüfverfahren anhand von Intelligenztests. Diese beziehen sich auf die Kultur- und Sprachgebundenheit der Testungen oder auch auf den Einbezug von sozialen Ungleichheiten/Diskriminierungen in die Diagnostik. Es wird bemängelt, dass die menschliche Vielfalt und die „Vielfalt der

menschlichen Intelligenz“ (Christiani / Scheelen 2008:57) in herkömmlichen Prüfverfahren kaum einbezogen bzw. beachtet werden. Ebenso wird die *defizitorientierte Haltung* der Testungen kritisiert, welche die Bandbreite der menschlichen Talente in Prüfverfahren nicht berücksichtigt (vgl. ebd.:30-32).

„Die Tatsache, dass zwischen 80% und 90% der als lernbehindert eingestuften Kinder aus der Unterschicht [sic!] kommen [...] weist darauf hin, dass lernbehinderte Kinder auch soziokulturell benachteiligt sind und an den Anforderungen der eher auf die Mittelschicht zentrierten Regelschule scheitern“ (Hensle & Vernooij, 2002:192). Damit kann behauptet werden, dass soziale Faktoren die schulischen Leistungen stark beeinflussen, was aber durch die Durchführung eines Intelligenztests im Prüfverfahren nicht erfasst werden kann. In Kapitel 4 wird anhand der Analyse des Intelligenztests HAWIK-IV die Anwendung einer Testung genauer untersucht und über Kultur- und Sprachgebundenheit von Testvorlagen diskutiert.

2.3 Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsrechte

In der Projektgruppe wurde Selbstbestimmung wie folgt definiert:

„Selbstbestimmung (autonome Entscheidungsfindung) erfordert Informationen und ermöglicht die Erweiterung der jeweiligen räumlichen, zeitlichen und sozialen Kontexte.“

Laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz (SchUG) haben Erziehungsberechtigte „das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen“ (jusOnline 2019). Dies bezieht sich ebenso auf das Recht auf Interessensvertretung gegenüber dem Lehrpersonal und der Schulleitung (vgl. ebd.).

Es handelt sich dabei um zwei Arten von Rechten, nämlich *Mitwirkungsrechte* und *Mitbestimmungsrechte*: „Mitwirkungsrechte beinhalten u.a. das Recht auf Information über alle Angelegenheiten, das Recht auf Stellungnahmen und das Recht auf Stellungnahme bei der Wahl von Unterrichtsmitteln“ (vgl. Vorarlberger Familienverband o.A.). Mitbestimmungsrechte beziehen sich u.a. auf Mitentscheidungsrechte bei der Anordnung eines Antrages auf Ausschluss, der Antragstellung auf Ausschluss von SchülerInnen und der Festlegung von Unterrichtsmitteln (vgl. ebd.).

Mitbestimmungsrechte können ebenso im Kontext der inklusiven Bildung, wie sie in der UNO-Behindertenrechtskonvention beschrieben wird, diskutiert werden (vgl. Behindertenrechtskonvention o.A.) „[...] Dabei ist das Ziel der gemeinsame Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Regelschule. Gerade diese Zielsetzung ist sehr umstritten und geht einigen Kritikern [und Kritikerinnen] zu weit“ (ebd.).

In Laufe meiner Forschungsarbeit hat sich herausgestellt, dass Elternrechte in Bezug auf Mitbestimmung und Mitwirkung in österreichischen Gesetzen zwar erwähnt werden, es allerdings meistens an Ressourcen fehlt, die den betroffenen Eltern die Wahrnehmung der Rechte überhaupt ermöglichen. Dabei handelt es sich um eine grundsätzliche Haltung des Bildungssystems gegenüber inklusiver Bildung.

2.4 Integrative und inklusive Bildung

Das Schulpsychologische Bildungszentrum veröffentlichte im Jahr 2017 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung eine Broschüre mit dem Titel: „Flucht. Asyl. Integration. Basisinformation für den Bildungsbereich“ (BMBWF 2017). Es wurde darin ausschließlich über Herausforderungen berichtet, die der österreichischen Bevölkerung, der Politik und „selbstverständlich auch allen Akteur/innen im Bildungssystem“ durch „Flüchtlingsbewegungen“ entstehen (ebd.). Es ist auffällig, dass der Begriff „Inklusion“ nicht ein einziges Mal verwendet wurde, und stattdessen immer wieder auf die Integration von geflüchteten Menschen fokussiert wurde (ebd.).

Integration und Inklusion deutet meines Erachtens auf eine unterschiedliche Gewichtung in Bezug auf Rechte und Pflichten der jeweiligen Minderheiten in einem Mehrheitssystem hin. Eine Betonung der Integration deutet auf Pflichten der Minderheiten im sogenannten Anpassungsprozess hin. Dabei übernimmt das System im besten Fall „großzügig“ Pflichten, durch die Minderheiten im integrativen Anpassungsverfahren unterstützt werden. Hingegen setzt der Begriff Inklusion die Betonung auf ein Teilhaberecht von Minderheiten an gesellschaftlichen Strukturen und Aktivitäten, und das System ist (in erster Linie) verpflichtet, die Teilhaberechte von Minderheiten zu gewährleisten bzw. zu fördern.

Integration hat eine klare und deutliche Definition, die „einen sozialen Prozess, in dem Menschen Funktionen und Positionen zugewiesen bekommen und somit in die Struktur eines Sozialsystems aufgenommen werden“ (vgl. Endruweit/Trommsdorff 1989:307f., zit. in Aberle 2014:31), beschreibt. In einem integrativen Konzept geht es um das „ständige Gegenspiel zwischen Integration und Ausgrenzung“ (ebd.:32). Ein inklusives Konzept hingegen lässt „eine Ausgrenzung erst gar nicht geschehen“ (ebd.). Inklusion ist im soziologischen Diskurs ein Wendepunkt bzw. Nachfolgesystem der Integration und strebt „Änderungen im sozial- und bildungspolitischen Bereich“ an (ebd.:33).

Der Umgang mit Heterogenität in Volksschulen stellt für ein Bildungssystem große Herausforderungen dar. Trotz gehaltvoller und umfassender Programmatik ist Inklusion immer wieder mit „Spannungen zwischen der Programmatik und der Praxis“ konfrontiert (Blömer 2015b:19). Folgende Spannungsfelder können als Beispiele erwähnt werden:

- Die Spannung zwischen Zugehörigkeit und individueller Unterstützung.
- Die Spannung zwischen Adaptivität und Standardisierung.
- Die Spannung zwischen Innen und Außen, zwischen Inklusion und Exklusion (vgl. ebd.:20-21).

Die Inklusion von Menschen mit Behinderung ist zwar der Forschungsgegenstand, Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund sind in dieser Arbeit allerdings ebenso relevant. In diesem Zusammenhang wird versucht, anhand erhobener Daten aus Interviews und rechtlichen Dokumenten herauszufinden, wie die Mitbestimmungsrechte der MigrantInnen, deren Kinder als lernbehindert diagnostiziert werden, im Bildungssystem sichtbar gemacht werden können.

3 Forschungskontext und Forschungsdesign

Dieses Kapitel wird von der Forschungsfrage eingeleitet und beschäftigt sich mit dem Forschungsprozess, und zwar vom Forschungsinteresse und der Entwicklung der Fragestellung über den Feldzugang bis hin zur Aufzählung und Begründung der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

3.1 Forschungskontext

Zielgruppe der vorliegenden Forschungsfrage sind Kinder und Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund, die sprachliche Unterstützung in der Kommunikation mit Schulpersonal benötigen. Neben Eltern und Kindern sind LehrerInnen, DirektorInnen und SchulpsychologInnen weitere relevante Gruppen, die in einem Festlegungsverfahren mitbestimmend wirken (vgl. RIS o.A.).

Die Richtlinien des Festlegungsprozesses für sonderpädagogischen Förderbedarf werden über Rundschreiben vom Bildungsministerium im Rahmen des österreichischen Schulpflichtgesetzes (SchUG § 8, 1985) festgelegt und von den jeweiligen Ländern umgesetzt. Das Verfahren beginnt immer mit einem schriftlichen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. AntragstellerInnen sind: 1. Erziehungsberechtigte oder 2. SchulleiterInnen oder 3. „von Amts wegen“. Das Verfahren wird durch den Bezirksschulrat (je nach Fall in unterschiedlichen Verfahrensschritten) ermittelt (vgl. cisOnline 2008).

Eine Testung auf Lernbehinderung kann nur dann durchgeführt werden, wenn alle notwendigen pädagogischen Maßnahmen ausgeschöpft sind, und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten für die Testung vorliegt (ebd.). Das „bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache darf keinesfalls als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden“ (cisOnline 2010).

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Schulsozialarbeiter beobachtete ich in verschiedenen Volksschulen unterschiedliche Vorgehensweisen und Interpretationen in Bezug auf den Feststellungsprozess, was meistens mit der bildungspolitischen Ausgangslage der jeweiligen Schulleitung und der Lehrpersonen zusammenhängt. Es handelt sich dabei um die Wertschätzung von Diversität und den Glauben an Chancengleichheit in schulischen Institutionen. Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit ist mir aufgefallen, dass die Qualitätssicherung von inklusiven Bildungssystemen in der Praxis kaum beachtet wird. Diese Arbeit soll helfen, Ressourcen herauszuarbeiten, die inklusive Bildung fördern.

Durch sprachliche Barrieren zwischen Schulpersonal und Eltern entstehen meiner Beobachtung nach diverse Konflikte, und zwar typischerweise dadurch, dass die Eltern, trotz

durchgeführter IQ-Tests bei ihren Kindern, andere Faktoren außer „geistiger Behinderung“ für schulische Leistungsdefizite erkennen und/oder erwähnen, und dass sie über ihre Mitbestimmungsrechte vor und nach der Diagnose nicht informiert werden (vgl. D.49). Diese Arbeit soll den Stellenwert der Beziehungsqualität in der Elternarbeit für den schulischen Erfolg der Kinder nachvollziehbar machen und diesbezüglich fördernde Ressourcen aufzeigen.

Eltern machen sich oft Sorgen über das zukünftige Berufsleben und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für eine soziale Exklusion ihrer Kinder, wenn sie nach einem sonderpädagogischen Lehrplan unterrichtet werden (vgl. D19 / D66).

Alle Befragten haben erwähnt, dass die Rückkehr von der Sonderschule in den regulären Unterricht in der Praxis äußerst kompliziert ist und folglich selten stattfindet ((vgl. E33-E41) Der Umgang mit diesem Thema erfordert daher eine erhöhte Sensibilität, da eine Lernbehinderung zum lebenslangen Stigma werden kann.

Laut UNESCO wirken getrennte Unterrichtssysteme oder -anstalten für Personen oder Personengruppen grundsätzlich diskriminierend, und zwar besonders, wenn betroffene Gruppen einen niedrigeren Bildungsstandard erfahren (vgl. Parlament o.A). Im Schuljahr 2017/18 betrug der Anteil an ausländischen SchülerInnen in österreichischen Volksschulen 18,5%, in Sonderschulen hingegen 23,1% (vgl. Statistik Austria 2018). In Kapitel 4.2 befasste ich mich ausführlich mit der Intelligenztestung bei Kindern mit Migrationshintergrund, um herauszufinden, wodurch sich die erhöhte Rate an nicht deutschsprachigen Kindern in Sonderschulen erklärt.

3.2 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Arbeit basiert auf einer Datenerhebung aus drei Interviews. Die ursprüngliche Forschungsfrage umfasste Erziehungsberechtigte unabhängig von Migrationshintergrund bzw. sozioökonomischem Status. Im Laufe der Forschung stellte sich für mich aber heraus, dass eine Eingrenzung der Zielgruppe in dieser Arbeit unvermeidbar ist, da Kommunikation und Sprache sich als überaus entscheidende Faktoren für die Wahrnehmung von Mitbestimmungsrechten der Eltern zeigten. Da der Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrpersonen beim Festlegungsprozess zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen kann, habe ich meine Forschungsfrage auf Familien begrenzt, deren Deutschkenntnisse für die Kommunikation mit dem Schulpersonal nicht ausreichend sind.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwieweit sind Erziehungsberechtigte, die zur Kommunikation mit dem Schulpersonal DolmetscherInnen benötigen, in den Festlegungsprozess bzgl. der Lernbehinderung ihrer Kinder mit einbezogen?

3.1 Ziel der Untersuchung, Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit beobachtete ich, dass das Recht auf Mitbestimmung der Eltern im Festlegungsprozess von „Lernbehinderung“ in Wirklichkeit nur bedingt wirksam ist. Das ausgewählte Thema soll ein Beispiel sein für den Umgang des Bildungswesens mit Familien mit Migrationshintergrund, und zwar im Kontext des Rechts auf inklusive Bildung. Das *Recht auf Gleichbehandlung im Unterrichtssystem* ist sowohl im österreichischen Schulpflichtgesetz (SchUG § 8) als auch im „Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (1960)“ der UNESCO verankert (Parlament o.A.).

Die vorliegende Arbeit soll eventuelle Diskrepanzen zwischen Mitbestimmungsrechten von Erziehungsberechtigten in der Praxis verdeutlichen und relevante Faktoren, die das Mitbestimmungsrecht der Eltern im Festlegungsprozess fördern/behindern, schildern.

3.2 Der Forschungsprozess

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung des Forschungsprozesses zur Beantwortung der Forschungsfrage. Der Feldzugang, die Auswahl der befragten Personen, die Methoden zur Erhebung von Daten und die daraus resultierenden Hypothesen werden vorgestellt und begründet.

3.2.1 Der Feldzugang

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit begleite ich seit zwei Jahren Familien, Kinder und Schulpersonal u.a. beim Feststellungsprozess von Lernbehinderung. Dies bezieht sich auf Sprach- und Kulturübersetzung, Einführung von Kindern und ihren Erziehungsberechtigten in das österreichische Schulsystem und in manchen Fällen Konfliktarbeit zwischen Schulpersonal und Eltern.

Um Perspektiven und Wahrnehmung der Eltern, der Schulleitung und der Schulpsychologie herauszufinden, führte ich drei Interviews. Die befragte Mutter betreute ich im Schuljahr 2017/18 für drei Monate. Nachdem bei ihrem Sohn (9 Jahre alt) eine Lernbehinderung diagnostiziert wurde, besuchte er seit Anfang 2018/19 eine Sonderschule in Niederösterreich. Bei Elternbesprechungen benötigt die Mutter (nach ihren eigenen Angaben) sprachliche Unterstützung, da sie die deutsche Sprache nicht beherrscht. (vgl. C71 / D23) Durch das Interview mit der Mutter sollte herausgefunden werden, inwieweit sie in den Prozess eingebunden war, ob sie über ihre Mitbestimmungsrechte informiert wurde, und wie sie die angewendeten Fördermaßnahmen in der Sonderschule bis jetzt bewertet. Das Interview mit der Mutter wurde in ihrer Erstsprache Farsi durchgeführt und von mir ins Deutsche übersetzt. Anschließend wurde alles in die Auswertungsmatrix eingetragen.

Im Interview mit der Schulleiterin sollte festgestellt werden, nach welchen Kriterien sie bei bestimmten Kindern einen Antrag auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen stellt, was sie

unter Lernbehinderung versteht, und inwieweit andere Möglichkeiten für unzureichende schulische Leistungen von Kindern in Betracht gezogen werden. Weitere Fragen, die den Kommunikationsverlauf und den Austausch von relevanten Informationen mit den Eltern verdeutlichen sollen, wurden ebenso gestellt. Leider habe ich zu manchen meiner Fragen keine ausführlichen Antworten bekommen. Die vorbesprochene Interviewzeit wurde entgegen Zusagen deutlich unterschritten.

Die Unterstützung der SchulpsychologInnen bei der Durchführung von IQ-Testungen bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch gehört zu meinen alltäglichen beruflichen Tätigkeiten. Das ExpertInnen-Interview mit der Schulpsychologin war äußerst informativ. Sie nahm sich ausreichend Zeit und beantwortete meine Fragen in Bezug auf ihre Ansichten über den Festlegungsprozess von Lernbehinderung ausführlich. Sie erzählte mir von der von ihr angewendeten IQ-Testvorlage (HAWIK-IV). Dadurch ist die Idee entstanden, die Normierung dieser Testvorlage für nicht-deutschsprachige Kinder zu überprüfen, woraus eine Hypothese (in Kapitel 4.3.2) entwickelt wurde.

Der Umgang mit den Begrifflichkeiten war in der vorliegenden Arbeit für mich herausfordernd, da aus meiner Sicht einige zentrale Begriffe in diesem Forschungsfeld, wie „Flüchtlingskinder“ oder „lernbehindert“, *defizitorientiert*, abwertend, umstritten und politisch inkorrekt sind. Leider gibt es z.B. für Lernbehinderung im deutschsprachigen Raum kein Synonym, durch das der Begriff in korrekterer Weise und in seiner „Multikausalität“ erklärt werden kann (nach Günther 2012). Deshalb kann ich keine bessere begriffliche Alternative stattdessen verwenden.

Die Daten sind auf Wunsch aller beteiligten Akteure anonymisiert und sollen keine Rückschlüsse auf die Schule oder andere Begebenheiten zulassen.

3.3 Forschungs- und Auswertungsmethodik

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden drei Interviews mit drei Personen durchgeführt, die unterschiedliche Zugänge zu dem Forschungsfeld haben. Ziel war es, verschiedene Perspektiven herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen.

Die Befragten wurden von Anfang an nicht detailliert über das Forschungsthema informiert, um die Aussagekraft der Antworten zu erhöhen. Ein wichtiger Grund für die Auswahl des Leitfadenterviews als Methode ist die offene Fragestellung, die einen geeigneten Raum für mehr Dynamik schafft. (vgl. Flick 2009:194). Die Durchführung von Leitfadenterviews erwies sich auch insofern als äußerst sinnvoll, als dass es u.a. Vergleiche in den Sichtweisen der AkteurInnen im Festlegungsprozess ermöglicht. Die erstellten Hypothesen und Annahmen konnten durch die erstellten Leitfadenfragen klarer kategorisiert werden.

Für die Auswertung wurde die „Auswertungsmatrix“ nach Auer-Voigtländer/Schmid verwendet. Dabei handelt es sich um die Einleitung einer strukturgeleiteten Textanalyse. Bei dieser Methode sind Leitfadenterviews gleichzeitig Erhebungsinstrumente, deren Auswertung in einer Exceltabelle strukturiert wird. Es hat sich nach den Interviews herausgestellt, dass die Aussagen der Befragten zu den gleichen Fragen sehr unterschiedlich, teilweise sogar widersprüchlich sind. In der Memo-Spalte konnten die Widersprüche zwischen Aussagen und

Fachliteratur eingetragen werden, und die Auswertungsmatrix veranschaulichte die Anzahl der widersprüchlichen Aussagen. Ich wurde auf neue Perspektiven aufmerksam, da die eingetragenen Balken für „eigene Interpretationen“ (vgl. Auer-Voigtländer / Schmid 2017) mich in Zusammenhang mit den Widersprüchen auf den Stellenwert von Informationsaustausch und Beziehungsqualität zwischen Schulpersonen und Eltern für den Festlegungsprozess aufmerksam machten. Das Endergebnis ist durch eine Schwerpunktsetzung auf Informationsrecht und Beziehungsqualität zwischen AkteurInnen des Festlegungsprozess beeinflusst. Diese Wendepunkte während der Forschung sind folglich durch die Anwendung der Matrix entstanden.

4 Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse vorgestellt und unter Einbeziehung von Fachliteratur daraus fünf Hypothesen formuliert, die sich mit dem Mitbestimmungsrecht der Eltern während des Festlegungsprozesses der Lernbehinderung befassen.

Die erste Hypothese legt ihren Fokus auf den Informationsaustausch zwischen Eltern und Schulpersonal. Es wird untersucht, inwieweit durch Sprachbarrieren der Austausch von zentralen Informationen und das Mitbestimmungsrecht der Eltern beeinflusst wird.

Die zweite und dritte Hypothese beschäftigen sich mit der Anamnese und Diagnose von Lernbehinderung. Das psychologische Gutachten, das durch die Durchführung einer IQ-Testung erstellt wird, spielt in der Diagnostik eine entscheidende Rolle. (vgl. RIS), (vgl. D19) Die Allgemeingültigkeit des gemessenen IQ-Wertes zur Erklärung der schulischen Leistungsdefizite untersuche ich anhand zweier Faktoren, die zwar schulische Noten beeinflussen, aber in einem IQ-Test nicht sichtbar werden. Ebenso werde ich eine der am häufigsten verwendeten IQ-Testvorlagen HAWIK-IV (vgl. D19-21) näher untersuchen, um herauszufinden, inwieweit die untersuchte Testvorlage sprach- und kulturgebunden ist, und wie damit eventuell umgegangen werden kann.

Die vierte Hypothese befasst sich mit der Revidierung der SPF und der Rückkehr in den regulären Unterricht. Um diese Hypothese zu verifizieren, werden die Aussagen bzw. Erfahrungen der Befragten herangezogen. Erhobene Daten aus den Interviews werden mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen verglichen, um herauszufinden, inwieweit eine Revidierung der SPF und eine Rückkehr zum regulären Unterricht in der Praxis stattfinden kann.

Der Aufstellung der letzten Hypothese stützt sich hauptsächlich auf Erzählungen bzw. Erfahrungen der befragten Mutter, da sie die Beziehungsqualität mit den Lehrpersonen während des Feststellungsprozesses als äußerst problematisch darstellte. Unter Berücksichtigung dieser Ausgangslage und ähnlichen Erfahrungen aus meiner beruflichen Tätigkeit befasst sich diese Hypothese mit der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Lehrpersonen im Kontext der interkulturellen Bildung.

In der Folge werden zuerst die gesetzlichen Grundlagen, die für das Mitbestimmungsrecht der Eltern relevant sind, vorgestellt, und danach werden die einzelnen Hypothesen entwickelt und auf ihre Gültigkeit überprüft.

4.1 Informationsaustausch, Voraussetzung für Mitbestimmung

Hypothese I

Die Mitbestimmung der Eltern wird durch Kommunikationsschwierigkeiten mit dem Schulpersonal in verschiedenen Instanzen des Festlegungsprozesses (Austausch von Informationen zwischen LehrerInnen, DirektorInnen, SchulpsychologInnen und Eltern) eingeschränkt.

Wie in 2.3 erwähnt, sind die Mitbestimmungsrechte der Eltern in nationalen und internationalen Gesetzen und Abkommen verankert und beinhalten das Elternrecht bei Erziehung und Mitwirkung im Bildungsprozess ihrer Kinder und eine inklusive Bildung (im Falle einer Behinderung). Elternmitwirkung zielt u.a. auf einen „Austausch zwischen Schule und Eltern, Förderung der Integration“ ab. (hauptverband o.A.) Dieser Austausch zwischen Eltern und Schule gehört zu den wesentlichen Qualitätsmerkmalen des Festlegungsprozesses von Lernbehinderung. (vgl. cisOnline 2010)

Der Informationsaustausch beinhaltet Informationen, die PädagogInnen bezüglich der schulischen Leistung von SchülerInnen mit den Eltern teilen. Die befragte Mutter erzählte, dass nicht bei allen Elternbesprechungen DolmetscherInnen anwesend waren, weshalb ihr Kind in manchen Situationen die Rolle des Dolmetschers übernommen hätte. Sie erzählte, dass die Lehrerinnen, die mit ihr gesprochen hatten, immer sehr schnell redeten, und sie deshalb nur teilweise dem Gespräch folgen, bzw. nur manche Wörter heraushören konnte. (vgl. C25/31)

Gemäß den Erzählungen der Mutter fanden die ersten Besprechungen ohne DolmetscherInnen statt. In dieser Phase erfasste sie nur zwei Themen, nämlich eine Schwäche in Mathematik und ihre Verpflichtung zur Unterschreibung des Mitteilungsheftes, und sie erhielt das Protokoll, dass sie, ohne es verstehen zu können, unterschrieb (vgl. Mutter). Erst als einmal ein Dolmetscher anwesend war, wurde ihr klar, dass ihr Sohn nicht nur in Mathematik, sondern in mehreren Fächern, wie Deutsch und dem Sachunterricht, „sehr schwach“ sei. Ebenso verstand sie erst zu diesem Zeitpunkt, dass die Lehrerin ihren Sohn während des Unterrichts meistens als „unkonzentriert und gedanklich abwesend“ einschätzte. (vgl. C29).

Die befragte Mutter erzählte mir ebenso, dass sie erst kurz vor Ende des Schuljahres mitbekommen hatte, dass bei ihrem Sohn ein sonderpädagogischer Förderbedarf empfohlen wurde, und zwar mit der Begründung, dass er dem Regelunterricht nicht folgen könne. In einer der Elternbesprechungen ohne Dolmetscher/in, unterschrieb sie wie immer einen Zettel,

dessen Inhalt sie nicht verstanden hatte, und bewilligte damit eine schulpsychologische Testung für ihren Sohn, ohne es zu wissen. (vgl. C29).

Damit verliert die gesetzlich vorgesehene Zustimmung der Eltern vor einer psychologischen Testung ihren Sinn, und die Einbeziehung und die Mitbestimmungsrechte der Erziehungsberechtigten verlieren im Festlegungsprozess ihren Wert. Dies verstößt gegen Qualitätsstandards, wie sie vom Bildungsministerium empfohlen werden.

Die relevanten Ursachen der Lernschwierigkeiten werden in 4.2 ausführlicher dargestellt. Abgesehen davon stellt sich die Frage, wie die potenziellen Ursachen der Lernschwierigkeiten herausgefunden werden sollen, wenn die Erziehungsberechtigten keine Möglichkeiten zur Mitteilung von biographischen Informationen über das Kind haben. Informationen, die Erziehungsberechtigte über ihre Kinder mit der Schule und SchulpsychologInnen teilen, können für den Feststellungsprozess entscheidend sein (vgl. D31)

Als Beispiel erzählte die Mutter im Interview, dass „ihr Kind sowohl im Heimatland Afghanistan als auch während der Flucht über die Türkei und Osteuropa täglich mit Gewalt konfrontiert war.“ Laut ihren Angaben gab es nie die Gelegenheit, dies zu thematisieren. Abgesehen von sprachlichen Barrieren erwähnte die Mutter, dass die Elternbesprechungen, besonders in Abwesenheit von DolmetscherInnen, sehr kurz waren, da die LehrerInnen immer im Zeitstress waren (vgl. C29/39).

Die Besprechungen mit der Psychologin (insgesamt zwei Mal) fanden zwar in Anwesenheit der Dolmetscherin statt, aber trotzdem musste die Mutter im Laufe der Besprechung mehrere Fragebögen mit den Optionen „nicht zutreffend“, „etwas zutreffend“ und „häufig zutreffend“ ausfüllen. (vgl. C51) Laut Mutter haben sich die Fragen auf das Verhalten des Kindes zu Hause bezogen, z.B.: Wutausbrüche, nächtliches Bettnässen, Tierquälerei usw. Die biographischen Daten des Kindes und Informationen über den Fluchtweg wurden in den Formularen nicht abgefragt. (vgl. C40)

Die von der Mutter erwähnten Fragebögen sind sogenannte DISYPS-II- oder DISYPS-III-Beurteilungsformulare und werden von manchen PsychologInnen in Diagnostikverfahren verwendet, wobei die Fragen anhand von Symptomen, die innerhalb der letzten sechs Monate aufgetreten sind, beantwortet werden sollen. (vgl. D29)

„Die [Beurteilungsformulare] erlauben sowohl eine kategoriale Diagnosestellung nach ICD-10 und DSM-IV als auch eine Auswertung auf dimensionaler Ebene [...]. Anhand Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen erfolgt eine dimensionale Beschreibung der psychischen Auffälligkeiten.“ (Schneider / Margraf 2009:133) Die befragte Psychologin erwähnte, dass sie nur bei Verdacht auf ADHS solche Bögen sowohl von LehrerInnen als auch von Eltern ausfüllen lässt, wobei sie allerdings persönliche Gespräche bevorzugt. Solche Diagnostik-Besprechungen finden insgesamt zweimal statt, da die zeitlichen Ressourcen für mehrere Sitzungen „viel zu knapp“ sind (vgl. D37-39).

Die befragte Direktorin zählte laut der Mutter mehrere zentrale Informationen auf, die während der Elternbesprechungen von Seiten der Schule „allen Eltern in Deutsch“ übermittelt werden, nämlich: Aufzählung der genauen Defizite der schulischen Leistung des Kindes, evtl.

Vorschläge für die Eltern zur Unterstützung, Auflistung von außerschulischen Institutionen für die Sprachförderung der Kinder, bei Bedarf Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt, Mitteilung der Verbesserungen oder Verschlechterungen der schulischen Leistungen des Kindes. (vgl. B31) Der Bedarf an sprachlicher Unterstützung war der befragten Direktorin zwar ein Anliegen, allerdings befand sie, dass das Organisieren von DolmetscherInnen nicht die Aufgabe der Schule sei, da die notwendigen Ressourcen sich nur fallweise und zufällig ergeben würden, z.B. wenn andere Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen oder Bekannte von Eltern, die beide Sprachen ausreichend beherrschen, sich freiwillig zur Verfügung stellen. Seltener bieten Diakonie oder Caritas DolmetscherInnen an. (vgl. B37/38)

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen startete 2016 bundesweit ein Projekt zur „Unterstützung von Schulaufsicht und Schule bei der Integration von Flüchtlingskindern und - jugendlichen durch mobile interkulturelle Teams [auch MIT genannt]; in Kooperation mit dem österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (ÖZPGS).“ (Schulpsychologie Bildungsberatung o.A.) Erforderliche Kompetenzen von MitarbeiterInnen der MIT sind: „Grundberuf aus den Bereichen: Pädagogik, Sozialarbeit, Psychologie; Mehrsprachigkeit: Deutsch + Englisch + möglichst eine weitere zielgruppenrelevante Sprache (z.B. Arabisch, Farsi, Kurdisch, Somali, Türkisch, Französisch).“ (ebd.) Diese Maßnahme zielt ab auf den Einbezug von „qualifizierten Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen [...].“ (cis 2010)

Da ich seit 2017 bei diesem Projekt mitarbeite, kann ich beobachten, dass relativ wenige MitarbeiterInnen sehr viele Schulen abdecken müssen, und dadurch nicht alle Schulen die Unterstützungsmaßnahmen in der Praxis beanspruchen können. Zusätzlich ist eine weitere Finanzierung des Projekts für das Schuljahr 2019/20 von der Regierung nicht vorgesehen.

Aus der Analyse der Aussagen von Befragten und den Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechten der Eltern ergibt sich u.a., dass das Recht auf Information für Eltern unabhängig von Herkunft oder Behinderung des Kindes besteht. Dieses Recht ist auf nationaler und internationaler Ebene verankert. Trotzdem scheitert die Umsetzung oft in mehreren Instanzen des Festlegungsprozess u.a. aufgrund von fehlender sprachlicher Unterstützung sowohl für Schulen als auch für Eltern, und teilweise auch für PsychologInnen.

4.2 Aussage der Intelligenztests

Hypothese II

Die Testung des IQs ist nur ein möglicher Zugang zur Erklärung schwacher schulischer Leistungen. Weitere Gründe für schulische „Leistungsdefizite“ werden kaum in Betracht gezogen.

Basierend auf den erhobenen Daten aus Interviews und Fachliteratur hat sich herausgestellt, dass verschiedene Faktoren dafür verantwortlich sein können, dass manche Kinder ihre

wahren Talente und Fähigkeiten in der Schule nicht entfalten können. In diesem Unterkapitel werden zwei Phänomene als Beispiele genannt, die nicht durch einen IQ-Test gemessen werden können, aber die schulische Leistung und Lernqualität des Kindes deutlich beeinflussen können. Die folgenden Faktoren beziehen sich auf Besonderheiten bei Kindern und Erziehungsberechtigten mit anderen Erstsprachen außer Deutsch und eventueller Fluchterfahrung.

4.2.1 Trauma - Eine unterschätzte Epidemie bei Flüchtlingskindern

Durch Erfahrungen mit Krieg, Gewalt und Folter in den Herkunftsländern, monatelange Fluchtwege nach Europa, Armut und einen unsicheren Aufenthaltsstatus in Österreich sind viele Familien und vor allem Kinder und Jugendliche mit enormen Belastungen konfrontiert, wodurch Traumata entstehen. Eine Traumatisierung bewirkt ein komplexes körperliches Geschehen, das eine Reihe von psychischen Auswirkungen mit sich bringen kann (vgl. UNCHR 2016), z.B. posttraumatische Belastungsstörungen (ICD10.43). Durch einen Auslösereiz, einen sogenannten Trigger, können unangenehme Erinnerungen und Flashbacks hervorgerufen werden. (ebd.)

Die oben erwähnten Belastungsfaktoren sind in den Erzählungen der befragten Mutter über ihre Fluchtgründe, den Fluchtweg und den Aufenthalt in Ungarn und Österreich zu finden. Sie erzählte über Selbstmordattentate in ihrer Herkunftsstadt (in Afghanistan) und tägliche Todesangst der Familie. (vgl. C83) Das höchste Maß an Belastungen ist aber durch gefährliche Situationen wie Gewalt und Missbrauch am Fluchtweg entstanden. Ihr Kind ist im Schwarzen Meer beinahe ertrunken und wurde nur knapp gerettet. (vgl. C89) In Ungarn wurde die Familie verhaftet, getrennt und für drei Monate in einem Lager interniert. Sie berichtet, dass es manchmal mehrere Tage kein Essen gab, und dass das Kind öfter von anderen Erwachsenen geschlagen wurde. (vgl. I42) In Österreich musste die Familie innerhalb eines Jahres drei Mal (zuletzt in Niederösterreich) umziehen. Die finanzielle Lage der Familie wurde von ihr als sehr schlecht beschrieben, besonders seit der Kürzung der sozialen Leistungen für AsylwerberInnen. (vgl. C31)

Es gibt sehr viele Symptome nach der Entstehung von Traumata, die betroffene Kinder auch im Nachhinein weiterbegleiten, z.B.: „[...] Übererregtheit, Vermeidungsverhalten, Erinnerungen, die sie ganz plötzlich und unerwartet überfallen (sogenannte Intrusionen), oder dissoziative Symptome [...]. Manche Kinder zeigen sich auch unerwartet fröhlich, unbekümmert und angepasst, andere wiederum ziehen sich zurück, sind unruhig und weisen Konzentrationsprobleme auf [...].“ (UNCHR 2016)

Zusammengefasst haben geflüchtete Kinder ein stark erhöhtes Risiko für die Entstehung posttraumatischer Belastungsstörungen. Ein IQ-Test kann nur gültig sein, wenn u.a. die Symptome von Traumastörungen ausgeschlossen werden können. Die Behandlung einer Traumatisierung ist lang, aufwändig und setzt eine intensive psychosoziale Begleitung des Kindes voraus. Unterstützung von Seiten der PädagogInnen und ein zugängliches Angebot an kostenfreier Traumatherapie spielt bei der Behandlung eine wichtige Rolle. (vgl. D55) Die

befragte Psychologin erwähnte, dass das Angebot an Therapiezentren mit Spezialisierung auf die Behandlung von traumatisierten Kindern äußerst klein ist. (vgl. I47)

Artikel 39 der UNO-Kinderrechtskonvention „verpflichtet die Vertragsstaaten zu Maßnahmen, die der Therapie und Rehabilitation von Kindern dienen, die als Opfer von Vernachlässigung, Ausbeutung, Misshandlung, Folter, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe oder bei bewaffneten Konflikten Schaden an ihrer seelischen oder körperlichen Gesundheit erlitten haben.“ (UN-Kinderrechtskonvention o. A.)

4.2.2 Bindungsqualität und Stereotypisierung

Die Wahrnehmung des Kindes bezüglich Bindungsqualität ist mit „[...] Qualität der Exploration und dem Lernen des Kindes [...]“ eng verbunden (Günther 2012:76), da „stabile Kontexte und verlässliche Bezugspersonen demnach unerlässlich sind. [...] Die Bindungsorganisation konnte bereits in einigen Studien mit Schwierigkeiten im schulischen Lern- und Leistungsverhalten in Verbindung gebracht werden.“ (ebd.) Die Wahrscheinlichkeit, dass sogenannte „Immigranten-Kinder“ als lernschwach stereotypisiert werden, ist vermutlich noch größer als bei anderen SchülerInnen, da bei Kindern mit Migrationshintergrund das Risiko besteht, dass ihre Lernschwäche „vor einem individuumszentrierten Hintergrund“ (Kronig et al. 2007:62) unangemessen interpretiert wird. (vgl. ebd.)

Die Lehrperson, die die schulische Institution vertritt, ist ins Diagnostikverfahren von Lernbehinderung eingebunden, wodurch sie die Aufgabe der Auswahl und in der Folge die Etikettierung eines Kindes als „leistungsschwach“ übernimmt. Dies muss kritisch betrachtet werden, da das Phänomen „Lernbehinderung“ oft auch mit einer „spezifischen Störung der Lehrer[in]-Schüler[in]-Interaktion“ (ebd.:55) erklärt werden kann.

Die zugespitzte Problemdarstellung in Bezug auf schulische Leistungen von Kindern mit anderen Erstsprachen und Fluchterfahrung ist ein Phänomen, das ich in meiner beruflichen Tätigkeit ebenso beobachten kann, da diese auch das Verhalten des Kindes beinhaltet. Beziehungs- und Bindungsqualität leiden unter einer defizitorientierten Verallgemeinerung, welche in der Folge die schulischen Leistungen des Kindes negativ beeinflussen kann.

4.3 Intelligenzmessungen

Hypothese III

Die (IQ-)Testergebnisse müssen kritisch betrachtet werden, da die angewendeten IQ-Tests nicht in der Erstsprache der getesteten SchülerInnen normiert sind, und die Auswahl an zugelassenen nonverbalen Tests beschränkt ist.

Die Verifizierung dieser Hypothese hat sich im Laufe der Forschung aufgrund heterogener Daten bzw. widersprüchlicher Fachmeinungen, die sich aus der Datenerhebung ergaben, als herausfordernd erwiesen. Um die Schlussfolgerung aus dieser Untersuchung für LeserInnen nachvollziehbar zu machen, wurde eine Testanalyse bei einer IQ-Testvorlage durchgeführt, die zur Feststellung einer „Lernbehinderung“ von SchulpsychologInnen häufig verwendet wird (vgl. D61/62). Ziel der Analyse ist es herauszufinden, wie aussagekräftig die Testwertung für Kinder mit anderen Erstsprachen ist.

4.3.1 Struktur von HAWIK-IV

HAWIK-IV ist ein Intelligenztest zur Messung der „allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit“ (Petermann / Daseking 2009:16) von SchülerInnen. Die daraus resultierenden Gesamtwerte (G-IQ) ergeben sich aus vier eigenständig getesteten kognitiven Bereichen:

- Sprachverständnis
- Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken
- Arbeitsgedächtnis und
- Verarbeitungsgeschwindigkeit (ebd.)

Einzelne Bereiche werden anhand sogenannter Untertests gemessen, und die Ergebnisse der Untertests zusammengerechnet, woraus schließlich das Endergebnis der „globalen kognitiven Fähigkeit, [bzw.] allgemeinen Intelligenz“ resultiert. (ebd.:19)

4.3.2 Kultur- und Sprachgebundenheit von Untertests

HAWIK-IV ist wie alle umfassenderen Intelligenztests auf Fragestellungen angewiesen, wobei die vier kognitiven Bereiche in HAWIK-IV in unterschiedlicher Art und Weise sprach- und kulturabhängig sind. (vgl. ebd.:21) Im Fallbuch HAWIK-IV wird diese Gebundenheit als ein berechtigter Kritikpunkt angesehen und dementsprechend eine Lösung dafür vorgeschlagen.

Dabei geht es um den „Grad der Kultur- und Sprachgebundenheit“ der jeweiligen Untertests, die in folgender Tabelle ersichtlich sind:

		Grad der Sprachgebundenheit		
		niedrig	mittel	hoch
Grad kultureller Abhängigkeit	niedrig	Matrizen-Test Durchstreich-Test	Mosaik-Test Symbol-Suche Zahlen nachsprechen Zahlen-Symbol-Test	Buchstaben-Zahlen-Folgen
	mittel		Rechnerisches Denken Bildkonzepte	
	hoch	Bilder ergänzen		Allgemeines Wissen Gemeinsamkeiten finden Wortschatz-Test Allgemeines Verständnis Begriffe erkennen

Die erste Abbildung zeigt die Sprachgebundenheit der jeweiligen Untertests, während in Abbildung 2 der Einflussgrad von Sprache dargestellt wird.

Der Effekt auf das Ergebnis der jeweiligen Bereiche ist hier ersichtlich:

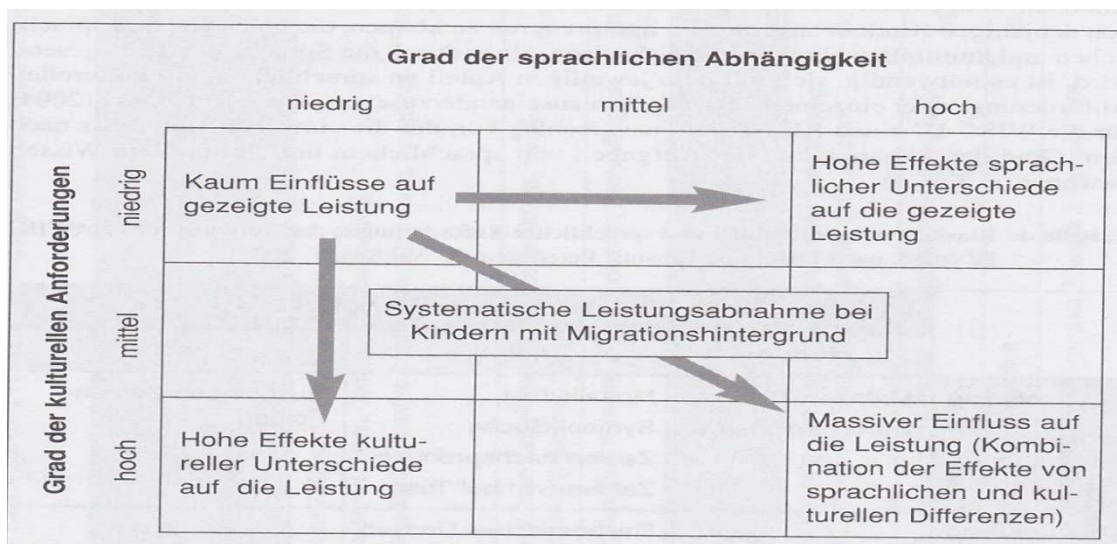


Abbildung 2: Erwartetes Leistungsmuster für Kinder mit Migrationshintergrund (modifiziert nach Flangan / Ortiz, 2001; entnommen aus Daseking, Lipsius et al., 2008), zit. in Petermann / Daseking 2009: 22)

Um die sprachliche und kulturelle Abhängigkeit zu kompensieren, wird ein Ersatz-Wertungssystem vorgeschlagen, bei dem zusätzliche Punkte für die jeweiligen Untertests, die einen vergleichsweise höheren Grad an Sprach- und Kulturabhängigkeit aufweisen, vergeben werden. (siehe ebd.: 21-24)

4.3.3 HAWIK-IV Komplex

Die Auswertung der Untertests weisen in der Praxis bei Kindern mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede zu gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern auf. ((Petermann / Daseking 2009.:21) Trotzdem ist HAWIK-IV eine Testung, die von PsychologInnen sehr häufig angewendet und auch geschätzt wird. (vgl. D31) Die befragte Psychologin verwendet diese Testung, da sie die Sprach- und Kulturgebundenheit dieser Testung für das Endergebnis (Gesamt-IQ) nicht so entscheidend sieht, wie es in dem HAWIK-IV-Fallbuch angegeben wird. (vgl. D32).

Ich habe im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit einige Kinder dabei sprachlich unterstützt, da manche PsychologInnen auf DolmetscherInnen zurückgreifen, um dem Problem der Sprachabhängigkeit der Testung entgegenzuwirken. Dabei habe ich die unterschiedlichen Vorgehensweisen in Bezug auf sprachliche Unterstützung von Seiten der PsychologInnen wahrgenommen. Es fiel mir auf, dass besonders bei Untertests, bei denen Geschwindigkeit bei der Beantwortung der Fragen eine Rolle spielt, es einen enormen Unterschied machen kann, inwieweit DolmetscherInnen die Kinder unterstützen. Eine fixe bzw. standardisierte Vorgehensweise konnte ich diesbezüglich bis heute nicht feststellen.

Dazu muss auch beachtet werden, dass die Testung im Normalfall 65-90 Minuten dauert. (vgl. ebd.:13) Meiner Erfahrung nach dauert die Testung durch den Einbezug von DolmetscherInnen aber deutlich länger als 90 Minuten. Ich habe beobachtet, dass dies alle Kinder überforderte, was im Laufe der Testung immer schlechtere Ergebnisse bedeutete.

Anwendung von herkömmlichen IQ-Testungen bei Kindern, die Deutsch nicht als ihre Erstsprache haben und deren kognitive Fähigkeiten von einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund beeinflusst sind, empfinde ich als äußerst fragwürdig. Ein „Gesamt-IQ“ ist das Ergebnis von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren, die während der Testung miteinfließen.

Aus meiner Sicht sollte eine Methode, die sich von so vielen Faktoren beeinflussen lässt, nicht dafür verwendet werden, um ein Kind mit einem höchst umstrittenen Etikett zu belasten, da eine Lernbehinderungsdiagnose das gesamte Leben, die Karriere und die Zukunft des Kindes maßgeblich beeinflussen kann. Besonders, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Aufhebung der Diagnose in der Praxis äußerst schwierig ist.

Die Revidierung bzw. Aufhebung der SPF ist der Forschungsgegenstand der folgenden Hypothese.

4.4 Einmal „lernbehindert“, immer „lernbehindert“?

Hypothese IV:

Gesetzlich ist eine Revidierung der SPF-Entscheidung und eine Rückkehr zur regulären Schule zwar möglich, es gestaltet sich aber in der Praxis äußerst schwierig.

Diese Hypothese wird unter zwei Gesichtspunkten untersucht, nämlich dem des Mitbestimmungsrechts der Eltern und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten zur Rückkehr in den regulären Unterricht, und dem der Herausforderungen, mit denen Familien mit Migrationshintergrund zusätzlich konfrontiert sind.

4.4.1 Mitbestimmungsrecht und Revidierung

In diesem Unterkapitel geht es um die gesetzlichen Rahmenbedingungen bzw. darum, theoretische Möglichkeiten aufzuzählen, wie die Eltern das Gutachten beeinspruchen können, um eine Rückkehr in den regulären Unterricht zu erreichen.

Bei der Aufhebung des SPF kommt die gleiche Verfahrensweise zur Anwendung wie beim Antrag auf Feststellung des SPF, nämlich die Antragstellung (u. a.) durch die Erziehungsberechtigten, die Ermittlung durch den Bezirksschulrat (seit 1.1.2019 durch die Bildungsdirektion), den Bescheid gemäß der Aufhebung des SPF durch den Bezirksschulrat / die Bildungsdirektion und die Beratung der Erziehungsberechtigten über einen zweckmäßigen Schulbesuch. (bm:uk 2008) Damit besteht eine rechtliche Grundlage zur Aufhebung des SPF. Dies gilt auch für das Beeinspruchen des Gutachtens und des Bescheides, welcher aufgrund diagnostizierter „Lernbehinderung“ die SPF verordnet. Allerdings muss die Beeinspruchung schriftlich und innerhalb von zwei Wochen nach Erstellung des Bescheides stattfinden.

Die erhobenen Daten aus den Interviews mit allen Befragten deuten in hohem Ausmaß auf eine Diskrepanz zwischen den theoretischen Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechten der Erziehungsberechtigten auf der einen Seite und der Praxis auf der anderen Seite hin.

4.4.2 Schwächen statt stärken

Im letzten Unterkapitel wurde über die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Erziehungsberechtigten in Bezug auf die Aufhebung von SPF berichtet. Die erhobenen Daten aus den Interviews haben gezeigt, dass in der Praxis durch den Einfluss bestimmter Faktoren eine Rückkehr in den Regelunterricht allerdings kaum stattfindet.

Die befragte Mutter, die dieses Verfahren für das Schuljahr 2019/2020 beeinsprucht hatte, erzählte über eine Verschlechterung des psychischen Zustands ihres Kindes. (vgl. C41) Sie

betonte, dass das Kind in der Sonderschule mit anderen MitschülerInnen gestritten hatte, es zurückhaltender wirkte und seine nächtlichen Alpträume deutlich zugenommen hatten. (vgl. ebd.) Dadurch war sie besorgt, dass die schulischen Leistungen des Kindes überhaupt die Anforderungen der Regelschule erfüllen würden. (vgl. I39)

Nicht nur eine eventuelle Verschlechterung des psychischen Zustands des Kindes kann die Rückkehr erschweren, sondern auch die „bestehende Wissenskluff“ (vgl. B41) zwischen gleichaltrigen Kindern aufgrund des Unterrichts nach qualitativ unterschiedlichen Lehrplänen. (vgl. I43) Zusätzlich sind Erziehungsberechtigte (mit anderen Erstsprachen) mit einem aufwändigen Prozess und bürokratischen Verfahren konfrontiert (vgl. C27), wodurch wichtige Informationen und Mitbestimmungsrechte im Allgemeinen übersehen werden können.

Meines Erachtens nach wird deutlich, dass das Bildungssystem zwar die Option zur Rückkehr in den Regelunterricht bietet, allerdings erweist sich das in der Praxis als äußerst kompliziert. Der Zugang zu notwendigen Informationen und anderen Unterstützungsmaßnahmen im Sinne einer inklusiven Bildung benötigt aus meiner Sicht deutlich mehr Ressourcen, um die Rückkehr aus der Sonderschule zu ermöglichen bzw. zu fördern.

4.5 Bildungssystem und Interkulturalität

Hypothese V:

Eltern ohne bzw. mit geringen deutsch-Sprachkenntnissen werden vom Schulpersonal überredet, und manchmal unter Druck gesetzt, um die Durchführung von Leistungstests zu bewilligen.

Ausformulierung dieser Hypothese ist auf keinen Fall Unterstellung von „Böswilligkeit“ von Schulpersonen, sondern ist das Ergebnis einer herausfordernden Situationen (vgl. B32).

In dieser Hypothese geht es um Vertiefung in einer interaktionistischen Erklärung für Zusammenhang zwischen Mitbestimmungsrecht der Eltern mit Migrationshintergrund, und sogenannte „interkulturelle Pädagogik“, gegenüber „integrative Pädagogik“ oder „Ausländerpädagogik“ (nach Kronig et al)

4.5.1 Interkulturelle Pädagogik

Die Anerkennung von Diversität und der Umgang mit Heterogenität in der Schule gilt als „eine gesellschaftliche und somit bildungsphilosophische Querschnittsaufgabe und Schlüsselkompetenz [...], die einer Verankerung im schulischen Alltag bedarf“ (Wagner in Blömer et al 2015b:65), und setzt ein interaktionales Verständnis von Inklusion voraus (vgl. ebd.). Interkulturelle Pädagogik wird dabei im Kontext integrativer Bildung betrachtet.

Durch folgende internationale Abkommen und Konventionen gibt es die Verpflichtung im österreichischen Bildungssystem, interkulturelle Bildung als Grundprinzip hochzuhalten: die *UN-Agenda 2030* (2015), die *UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs)*, die *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006), die *Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung* der EU-BildungsministerInnen (2015), die *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* (2010) (vgl. BBWF 2017).

Der Inhalt der oben aufgezählten Abkommen ist im österreichischen Schulorganisationsgesetz verankert. Dabei handelt es sich um Einführung und Förderung von interkultureller Verständigung, Toleranz, gegenseitiger Achtung, interkulturellem Dialog und der Wertschätzung von Vielfalt, dem Ethos der Weltbürgerschaft und der geteilten Verantwortung (ebd.). Es gibt leider keine anderen Qualitätssicherungssysteme außer dem Einbezug der Ergebnisse internationaler Berichte, um herauszufinden, wie Kinder mit Migrationshintergrund in der Praxis durch die Anwendung von interkulturellen pädagogischen Maßnahmen mehr Chancengleichheit in der Bildung bekommen können (Blömer et al 2015:62–70).

4.5.2 Deutung und Wahrnehmung

Während meiner Forschungsarbeit hat sich herausgestellt, dass die Umsetzung inklusiver Bildung die Förderung von interkulturellen Kompetenzen voraussetzt.

Deshalb versuchte ich anhand meiner beruflichen Beobachtungen, Erzählungen von Eltern und befragten Personen in den Interviews eine schlüssige Darstellung des Spannungsfeldes zwischen Programmatik und Praxis herauszuarbeiten.

Laut nationalen und internationalen Vereinbarungen ist das Bildungssystem verpflichtet, integrative Pädagogik/Ausländerpädagogik durch inklusive Pädagogik zu ersetzen und durch einen interkulturellen Bildungsprozess weiter zu optimieren (Kronig et al. 2007:47). Dabei geht es u.a. darum, dass Kinder und ihre Erziehungsberechtigten die Möglichkeit haben, sich trotz ihrer sprachlichen Barrieren im Klassenunterricht oder bei Elternbesprechungen angstfrei einbringen zu können (vgl. ebd.:50-51). Entscheidend ist dabei das Demokratieverständnis der Lehrpersonen, besonders, wenn es um Chancengleichheit für Kinder und Familien geht, die aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen stammen. Dieses Verständnis ist mit dem Prinzip der „unterscheidenden Gerechtigkeit“ (vgl. ebd.:52) zu legitimieren.

Wie in Kapitel 4.4 ausführlich geschildert wurde, war die Wahrnehmung der Mutter bzgl. ihrer Mitsprache-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte ein Armutszeugnis für die Schule und das Bildungssystem in Bezug auf die Umsetzung einer interkulturellen Pädagogik. Die Mutter berichtete über eine ständige aggressive Haltung von Seiten einer Lehrerin. Sie erzählte, dass sie sich aufgrund der sprachlichen Barriere immer unsicher fühlte. Um sie zu überreden, wurde ihr in Anwesenheit der DolmetscherInnen immer wieder gesagt, dass der SPF die beste und quasi einzig machbare Option für ihr Kind wäre. Die negativen Folgen waren ihr nicht bewusst, da sie diese erst im Nachhinein verstand (vgl. C32-33).

Solche Vorgehensweisen im Umgang mit Eltern und Kindern sind in meiner beruflichen Tätigkeit leider keine Seltenheit. Manche LehrerInnen versuchen für Eltern entmündigende Entscheidungen zu treffen (vgl. C34), die nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehören, und tragen damit zu einer großen Kluft zwischen dem Ist- und Sollzustand inklusiver Bildung bei. Daraus resultiert ein Kernproblem, nämlich die gesetzliche Verpflichtung des Schulsystems, die interkulturellen Kompetenzen beim Lehrpersonal zu fördern und auch einzufordern, ohne dass es aber einen ausreichenden gesetzlichen Rahmen gibt, um dieses Ziel zu erreichen. Die Konsequenz dieser Ausländerpädagogik ist Diskriminierung, die gegen das Prinzip der Chancengleichheit als Menschenrecht verstößt.

Das Mitbestimmungsrecht der Eltern im Festlegungsprozess von Lernbehinderung ist nur ein Aspekt, in dem sich zeigt, dass inklusive Bildung in vielen Bereichen des Bildungssystems immer noch nicht angekommen ist. Der Mangel an ausgebildeten Unterstützungsfachkräften, die ihre Zielsetzung in der Förderung von interkulturellen Kompetenzen beim Lehrpersonal sehen, ist meines Erachtens nach bis jetzt nicht behoben. Die Umsetzung von inklusiven und interkulturellen Maßnahmen an den Schulen wird dadurch deutlich erschwert, und immer mehr Kinder und Familien mit sozioökonomischen Benachteiligungen werden weiterhin an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden.

Aus den Zusammenfassungen der oben genannten Hypothesen ergeben sich Überlegungen, die im nächsten Kapitel dargestellt werden.

5 Resümee, Forschungsausblick

Die Darstellung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit zeigt mehrere Diskrepanzen zwischen Theorie (gesetzliche Rahmenbedingungen) und Realität.

Es hat sich zuerst herausgestellt, dass es sich bei Definitionen wie Lernbehinderung oder Intelligenz um höchst umstrittene Begrifflichkeiten und Definitionen handelt, da Lernbehinderung im schulischen Kontext ausschließlich ein defizitorientierter Erklärungsversuch ist. Kritische Stimmen gegen die Anwendung dieses Begriffes werden immer lauter. Es hat sich im Laufe der Forschung ergeben, dass die schulischen Leistungen der Kinder mit verschiedenen Faktoren in Verbindung gebracht werden können, und eine Berechnung gesamter IQ-Werte keine umfassende Erklärung für die schulischen Leistungen eines Kindes liefern kann.

Anhand der Darstellung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit wird deutlich, dass der Anspruch bzw. das Recht auf Mitbestimmung der Eltern im Festlegungsprozess zwar in den Schulgesetzen verankert ist, aber nicht an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst ist. In der Folge entstehen Situationen, in denen Eltern in der Praxis ihre Mitbestimmungsrechte kaum wahrnehmen können. Sprachliche Unterstützungsmaßnahmen erweisen sich für Schulpersonen und Eltern als äußerst bedeutsam, da der Informationsaustausch zwischen Eltern und Schulpersonal sowie eine gelungene Elternarbeit durch sprachliche Barrieren behindert werden.

Trotz widersprüchlichem Informationsstand der Befragten in den meisten Kategorien der Interviewfragen, waren sich alle einig, dass der Besuch einer Sonderschule potenziell eine dauerhafte Benachteiligung des Kindes verursachen kann. Damit ist das einerseits äußerst komplizierte Verfahren der Rückkehr zur Regelschule gemeint, andererseits aber auch die spätere berufliche Benachteiligung durch den Unterricht in einem System, das nicht gleichwertiges Wissen vermittelt.

Eine weitere Erkenntnis dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Schulpersonal. In Bezug auf Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund und mit anderen Erstsprachen als Deutsch hat sich herausgestellt, dass interkulturelle Kompetenzen von Lehrpersonen eine entscheidende Rolle zur Förderung der Mitwirkung und Mitsprache der Eltern spielen können.

Mitbestimmung im Festlegungsprozess ist ein Beispiel für den Umgang des Bildungssystems mit Emanzipation weg von einer integrativen Pädagogik hin zum inklusiven Bildungssystem. Damit ist der Übergangsprozess gemeint von einer „Ausländerpädagogik“, die eine ausgrenzende Ausgangslage vorweist, in ihr Gegenteil, nämlich ein inklusives bzw. interkulturelles Bildungssystem, das die interkulturellen Kompetenzen von Lehrpersonen fördert, wodurch gleichzeitig die Beziehungsqualität zwischen SchülerInnen, Lehrpersonen und Eltern verbessert wird.

Es bleibt zu wünschen, dass das Bildungssystem in der Praxis inklusive und interkulturelle Pädagogik fördert. In vielen Klassen sitzen SchülerInnen aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Erstsprachen. Dies erstellt einen geeigneten pädagogischen Raum zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Kinder und ihren Umgang mit dem Thema der Diversität in schulischen Institutionen. Der Übergang von integrativer hin zu inklusiver Pädagogik kann aber erst dann passieren, wenn interkulturelle Kompetenzen zu den Fähigkeiten gehören, die sich alle modernen PädagogInnen aneignen müssen.

Zuletzt möchte ich hier noch kurz einen Aspekt der UNO-Kinderrechtskonvention erwähnen, und zwar das Recht auf Therapie und Behandlung. Die meisten Kinder mit Fluchterfahrung waren mit einem hohen Ausmaß an Gewalt konfrontiert, wodurch sie einen Anspruch auf Zugang zu kostenlosen und leicht zugänglichen Therapieangeboten haben. In der Praxis existieren aber bei weitem nicht genügend Therapieplätze. Hier wäre die Politik gefordert, aktiv zu werden.

■ Forschungsausblick

Ich halte Forschungen, die sich mit dem Qualitätsstandards inklusiver Bildungssysteme in Schulen beschäftigen, für äußerst sinnvoll, da meine Forschungsarbeit unter anderem mehrere Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis zeigte, bzw. die Notwendigkeit der Förderung inklusiver Projekte und interkultureller Pädagogik. Ebenso ist es aus meiner Sicht für das Feld relevant, dass die Wahrnehmung der Lehrpersonen in Bezug auf inklusive Bildung erforscht wird.

Ein weiteres relevantes Forschungsthema könnte sich mit dem Aspekt Kultur- und Sprachgebundenheit herkömmlicher IQ-Prüfverfahren beschäftigen, bzw. den Umgang von SchulpsychologInnen mit dem Phänomen Kultur- und Sprachgebundenheit von IQ-Testungen untersuchen. Es kann für PsychologInnen nützlich sein, wenn unterschiedliche Methoden dargestellt und ausgewertet werden.

Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und schulischen Leistungen darstellen, gibt es bereits, aber es könnte noch in Bezug auf verschiedene Bundesländer spezifisch erforscht werden, um den sozioökonomischen Status von Familien mit Fluchthintergrund und ihre Einbindung in schulischen Institutionen zu untersuchen, aber auch, um den Einfluss fremdenrechtlicher Verschärfungen auf den sozialen Status der Betroffenen und einen eventuellen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Kinder herauszufinden.

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

Aberle, Lisa (2014): Sozialraumorientierung als Voraussetzung für Inklusion: Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung.o.A.: Diplomica Verlag. S: 31

Blömer, Daniel / Lichtblau, Michael / Jüttner, Ann-Kathrin / Koch, Katja / Krüger, Michaela / Werning, Rolf (Hg.) (2015c): Perspektiven auf inklusive Bildung: gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS. S:19 ,65, 70

Christiani, Alexander / Scheelen, Frank M. (2008): Stärken stärken: Talente entdecken, entwickeln und einsetzen; mit Begabungsanalyse und individuellem Talententwicklungsprogramm. 2., aktualisierte Aufl, München: Redline Wirtschaft. S: 57

Esser, Günter / Ballaschk, Katja (Hg.) (2015a): Klinische Psychologie und Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen: herausgegeben von Günter Esser; mit Beiträgen von Katja Ballaschk [und 44 weitere]. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart New York: Georg Thieme Verlag. S: 305

Flick, Uwe (2016): Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S:194

Funke, Joachim / Vaterrodt, Bianca (2009): Was ist Intelligenz? Orig.-Ausg., 3., aktualisierte Aufl, München: Beck. S: 9

Günther, Christina (2012): Bindung und Lernbehinderung: der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster: Waxmann. S:76

Kronig, Winfried / Haeberlin, Urs / Eckhart, Michael (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. 2., unveränd. Aufl, Bern: Haupt. S: 47, 62

Linderkamp, Friedrich / Grünke, Matthias / Lauth, Gerhard W. (Hg.) (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Genese - Diagnostik - Intervention. 1. Auflage, Weinheim Basel: BeltzPVU. S: 36

Oberwimmer, Konrad (o.A.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. S: 336.

Petermann, Franz / Daseking, Monika (Hg.) (2009): Fallbuch HAWIK-IV. Göttingen: Hogrefe. S: 16-23

Schanze, Christian / Amann, Ralph (Hg.) (2014): Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung: ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen. 2., überarb. und erw. Aufl, Stuttgart: Schattauer. S: 17

6.1 Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. A): <https://www.bmbwf.gv.at/> [17.04.2019].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/fk/fluechtlingskinder.html> [22.04.2019].“

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass (2017): https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html [21.04.2019].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) (2016): https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_23.html [07.04.2019b].

cisOnline. Gesetzliche Grundlagen. Erlässe. Rundschreiben, SPF bei körper- und sinnesbehinderten Kindern o.A): <https://www.cisonline.at/gesetzliche-grundlagen/erlaesse-rundschreiben/spf-bei-koerper-und-sinnes-behinderten-kindern/> [21.04.2019].

ICD-10-GM-2019 F81.- Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten - ICD10 (2019): <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F81.-.html?sp=SLernbehinderung> [17.04.2019].

Kinderrechtskonvention – UNO (o.A.): <https://www.kinderrechtskonvention.info/therapie-und-rehabilitation-3716/>

Schulpsychologische Beratungszentrum. MIT (o.A): http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/erlass_MIT.pdf [23.04.2019]

Rechnungshof (2019): Rechnungshof prüfte inklusiven Unterricht, <https://www.bizeps.or.at/rechnungshof-oesterreich-pruefte-inkluisiven-unterricht/> [17.04.2019].

RIS – Schulpflichtgesetz §8 (1985): -, <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12126169> [13.04.2019]

Schulhandbuch.pdf. <http://fussach.at/fileadmin/downloads/Volksschule/Schulhandbuch.pdf>

7 Daten

Interview P, Auswertungsmatrix, Spalte D, erstellt von Amini, Mohammad, 11. 2018, Schulpsychologin. In einer Schule durchgeführt.

Interview M, Auswertungsmatrix, Spalte C, erstellt von Amini, Mohammad, 01.2019, Mutter von einem Kind mit Lernbehinderung - Diagnose. Interview in Farsi, Übersetzung Mohammad Amini in Schule durchgeführt.

Interview D, Auswertungsmatrix, Spalte B, erstellt von Amini, Mohammad, 01.2019, Schulleitung in Schule.

Zusammenfassung und Schlussfolgerung, Auswertungsmatrix, Spalte I

Leitfaden:

Einstieg

- Danke
- Erklärung. Ziel der Interviews und des Forschungskontext.

Mundöffner:

- Was bedeutet aus ihrer Sicht Lernbehinderung?
- Beschreiben Sie ihren Zugang zum Festlegungsprozess der Lernbehinderung?
-

Sachfragen:

- Wie wird die notwendige sprachliche Unterstützung organisiert?
- Wie wichtig ist sprachliche Unterstützung für die Elternarbeit?
- Wenn keine professionellen DolmetscherInnen verfügbar sind, welche alternativen Maßnahmen ergreifen sie dann?
- Was sollten Eltern aus Ihrer Sicht vor dem Festlegungsprozesses unbedingt wissen?
- Welche Infos brauchen Menschen mit Migrationshintergrund zusätzlich?
- Welche Beratungsstellen für Eltern gibt es?
- Welche in- und außerschulische Organisation kann die Schule und Eltern dabei unterstützen?
- Welche Informationen werden den Eltern während des Festlegungsprozesses über die Schule vermittelt?

Anhang

Fragen	Interview D	Intervirw M	Interview P	Zeilenaussage	Memo 1	Memo 2	Schlussfolgerung
Datum und Uhrzeit	23.01.2019	24.01.2019	21.11.2018				
Wie oft Kontakt - Versuche	2	1	1				
Funktion	Schulleiterin	Mutter / Übersetzung	Schulpsychologin				
Einstieg und Bestimmung							
Danke							
Erklärung, Ziel der Interviews und des Forschungskontext							
Mundöffner							
Was bedeutet aus ihrer Sicht Lernbehinderung?							
Beschreiben Sie ihren Zugang zum Festlegungsprozess der Lernbehinderung?							
Sachfragen							
Wie wird die notwendige sprachliche Unterstützung organisiert?							
Wie wichtig ist sprachliche Unterstützung für die Elternarbeit?							
Wenn keine professionellen DolmetscherInnen verfügbar sind, welche alternativen Maßnahmen ergreifen sie dann?							

Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Mohammad Amini**, geboren am **27.06.1980** in **Teheran**, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 28.04.2019

Unterschrift 