

Die Unsichtbaren in PISA, TIMSS & Co.

Kinder mit Lernbehinderungen in nationalen und internationalen
Schulleistungstudien

Diplomarbeit

zur Erlangung des Magistragrades der Philosophie an der
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der
Universität Wien

eingereicht von
Bernadette Hörmann
Wien, im März 2007

Kurzfassung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit geht der Frage nach, inwieweit Kinder mit Lernbehinderungen in nationalen oder internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS oder dem Salzburger Lese-Screening eingebunden sind.

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass diesem Thema im deutschsprachigen bzw. europäischen Raum kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird, während man sich in den USA bereits seit längerer Zeit mit der Einbeziehung behinderter Kinder in Schulleistungsstudien beschäftigt. Aufgrund dieser offensichtlichen Lücke an deutschsprachiger bzw. europäischer Literatur wurden im Rahmen dieser Arbeit mithilfe von qualitativ-empirischen Interviews Personen befragt, die an der Durchführung von Schulleistungsstudien beteiligt sind. Auf diese Weise wurden Erfahrungen, Reaktionen und Meinungen der befragten Personen zum Problem eingefangen. Die Analyse der Interviews zeigt, dass das Problem aus einer administrativ-organisatorischen Perspektive gesehen nicht als besonders relevant betrachtet wird. Aus Sicht der betroffenen Kinder allerdings erscheint es dringend notwendig, etwas an ihrer Situation zu ändern. Dabei kann die Literatur aus den USA wichtige Impulse geben und bei weiterer Forschung dienlich sein.

Abstract

This diploma thesis raises the question to which extend students with learning disabilities are included in national and international student assessments like PISA, TIMSS, PIRLS or the „Salzburger Lese-Screening“. A thorough literature research revealed that European scientists have paid hardly any attention to this topic. In the US, however, extensive work has not only addressed the problem but has also developed solutions for it. Due to the lack of literature, professionals who are related to student assessments in Austria were asked by means of qualitative-empirical interviews in order to find out their experience with, reaction to and opinion on the problem of including children with learning disabilities in assessments. The analysis of the interviews shows, that the problem is not considered as a relevant problem from an administrative-organisational perspective. However, for the children who suffer from disabilities, there is apparent need to change the current situation. The existent research in the US might provide new ideas and can serve as a basis for further investigation in this issue.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Vergleichende Schulleistungsstudien in Europa und speziell in Österreich	3
2.1	Abgrenzung der Begriffe	3
2.1.1	Die Evaluation	3
2.1.2	Vergleichende Schulleistungstests und -studien	6
2.2	Die geschichtliche Entwicklung der vergleichenden Schulleistungstests . .	10
2.2.1	Europäische Entwicklung	10
2.2.2	Entwicklung in den USA	13
2.3	Schulleistungstests in Österreich	15
2.3.1	Die Etablierung von Schulleistungstests in Österreich	15
2.3.2	Gegenwärtig durchgeführte Schulleistungstests (Österreich)	16
2.4	Zusammenfassung	21
3	Lernbehinderungen	23
3.1	Definitionen und Abgrenzungen	24
3.2	Kritik am Begriff	26
3.3	Wie zeigen sich Lernbehinderungen?	27
3.4	Klassifizierung und Prävalenz von Lernbehinderungen	29
3.5	Integration und Inklusion	31
3.6	Zusammenfassung	33
4	Kinder mit Lernbehinderungen in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien	35
4.1	„All means ALL“	35
4.2	Ein Blick in den angloamerikanischen Raum	39
4.2.1	Die Einbindung von Kindern mit Behinderungen in den USA . . .	39
4.2.2	Wie kann die Einbindung behinderter Kinder in Schulleistungstests erfolgen?	41
4.2.3	Teilnahmeraten in den USA 1998/ 1999 am Beispiel Minnesota . .	44
4.2.4	Positive Konsequenzen für Kinder mit Behinderungen	47

4.2.5	Wichtige Ansatzpunkte in der Frage der Eingliederung von Kindern mit Behinderungen	48
4.2.6	Schulleistungstests und Dyslexie: ein Beitrag aus Großbritannien .	50
4.2.7	Zusammenfassung und Ausblick	53
5	Methodik	56
5.1	Grundlegendes und Begründung der Methodenwahl	56
5.2	Die Literaturrecherche	57
5.3	Die Interviews	58
5.3.1	Richtung der Analyse und forschungsleitende Fragestellungen . . .	59
5.3.2	Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	60
5.3.3	Der Interviewleitfaden	62
5.3.4	Formale Charakteristika der Interviewtranskripte	63
5.3.5	Die Auswertung der Interviews	64
6	Analyse der Interviews	67
6.1	Bestimmung der Analyseeinheiten	67
6.2	Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien	68
6.3	Zusammenstellung des Kategoriensystems	70
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	74
6.4.1	Kategorie A: Problembewusstsein	74
6.4.2	Kategorie B: Konstruktion des Problems	76
6.4.3	Kategorie C: Bedeutung des Problems	78
6.4.4	Kategorie D: Bedeutung für die SchülerInnen	80
6.4.5	Kategorie E: Ideen und Vorschläge zur Lösung des Problems	81
6.5	Interpretation der Analyse der Interviews	83
6.6	Zusammenfassung	85
7	Resümee und Ausblick	87
8	Literaturverzeichnis	91
A	Anhang	102

Abkürzungsverzeichnis

ACER	Australian Council for Educational Research
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst
CAP	California Assessment Programm
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CIVED	Civic Education Study
COMPED	The Computers in Education Study
EAG	Education At a Glance
FIMS	First International Mathematics Study
IBE	International Bureau of Education
ICD-10	International Classification of Diseases and Related Health Problems; Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (10. Ausgabe)
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
INES	International Indicators of Education Systems
LES	The Language Education Study
MCA	Minnesota's Comprehensive Assessments
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NAGB	National Assessment Governing Board
NCEO	National Center for Educational Outcomes
NCES	National Center for Education Statistics
NRC	National Research Coordinator
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
Q.I.S.	Qualität in Schulen
SIMS	Second International Mathematics Study
SISS	Second International Science Study

SLS	Salzburger Lese-Screening
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
ZVB	Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung

Vorwort

Das Thema dieser Arbeit entstand aus kleinen Mosaiksteinchen, die sich mit der Zeit aneinanderfügten. Am Beginn stand das Interesse für Lernbehinderungen, im Speziellen was das Erlernen des Lesens anbelangt, und für Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, PIRLS, aber auch das Salzburger Lese-Screening, das in Österreich seit dem Jahr 2005 für alle dritten und fünften Schulstufen verpflichtend eingeführt wurde.

So gestaltete sich die Fragestellung vorerst im Sinne eines Vergleichs dreier Länder (Schweiz, Großbritannien und Österreich), in dem ermittelt werden sollte, wie in den drei Ländern mit lernbehinderten Kindern bei der Durchführung von Schulleistungsstudien umgegangen wird. Nach einiger Zeit stellte sich heraus, dass es dazu keinerlei Informationen gab und alle dementsprechenden Anfragen bei zuständigen Personen auf Verwunderung stießen. Daher entstand unter Anregung von Prof. Hopmann die Idee, die fehlenden Informationen und den nicht vorhandenen Diskurs zum Thema der Diplomarbeit zu machen, mit dem Ziel, etwaigen Forschungsbedarf aufzuzeigen und erstes Bewusstsein für die Problematik zu schaffen.

Ich bedanke mich sehr herzlich bei allen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, besonders bei Prof. Dr. Stefan T. Hopmann für die gute Betreuung und bei jenen Personen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben.

Kapitel 1

Einleitung

Vergleichende Schulleistungstests haben sich in Europa während der letzten Jahre schnell ausgebreitet. Gesellschaftspolitische Umschwünge und Neuerungen haben ihnen den Weg bereitet und neue Schlagwörter wie zum Beispiel „School Accountability“, „Qualitätssicherung“ und „Evaluation“ in die Welt gesetzt.

Mit den Testungen wie PISA¹, TIMSS² und PIRLS³ sind hohe Erwartungen verbunden, sowohl bei allen daran Beteiligten als auch von Seiten der Regierungen und sogar in der Bevölkerung allgemein. Das Interesse an den Vergleichsstudien ist enorm und das Medienecho groß.

Ich möchte mich nun in meiner Diplomarbeit mit der Frage beschäftigen, was eigentlich bei der Durchführung solcher Testungen mit jenen Schülerinnen und Schülern geschieht, die eine Lernbehinderung aufweisen. Inwieweit sind sie bei Schulleistungstuden miteinbezogen? Können diese Testungen denn ein realistisches Bild der Fähigkeiten lernbehinderter Kinder zeichnen? Es gibt in der Literatur sogar vorsichtige Hinweise darauf, dass diese Kinder bei Durchführung einer solchen Testung gebeten werden, zu Hause zu bleiben, um das Ergebnis der betreffenden Schule nicht zu „belasten“.⁴ Diese Kinder werden also „unsichtbar“, sie „verschwinden“ und sind somit in den Statistiken der Untersuchungen nicht repräsentiert. Allerdings erheben Vergleichsstudien generell den Anspruch, ein Abbild der Leistungen aller Kinder zu zeigen. Hier ergibt sich also ein Spannungsfeld, in das ich im Folgenden näher eintauchen möchte.

Da die Tradition des Testens in den USA bereits seit viel längerer Zeit besteht als in Europa, haben sich amerikanische Forscher schon weitaus intensiver mit diesem Spannungsfeld auseinander gesetzt. Ich bin im Rahmen meiner Recherche auf einige Studien gestoßen, die meine Thematik behandeln, größtenteils stammen sie von der University of Minnesota. Mein Bemühen allerdings, ähnliche Forschungen im europäischen oder gar

¹Programme for International Student Assessment

²Third International Mathematics and Science Study

³Progress in International Reading Literacy Study

⁴Posch/Altrichter 1997, S. 41; Van Ackeren 2005, S. 26; in den USA: McGrew/ Algozzine/ Spiegel/ Thurlow/ Ysseldyke 1993; Thurlow/ Elliott/ Ysseldyke/ Erickson 1996a; Quenemoen/ Lehr/ Thurlow/ Massanari 2001

deutschsprachigen Raum aufzufinden, war leider erfolglos. Weder Datenbanken noch Anfragen an in diesem Feld forschende Wissenschaftler halfen mir bei meiner Suche weiter.

Diese explorativ angelegte Diplomarbeit steht daher im Zeichen der Frage nach dem Diskurs um die Problematik der Einbeziehung lernbehinderter Kinder in vergleichende Schulleistungsstudien. Zu Beginn der Arbeit werden die ihr zugrunde liegenden Begriffe „Schulleistungsstudien“ und „Lernbehinderungen“ erörtert sowie das neue sonderpädagogische Konzept der „Inklusion“ vorgestellt (Kapiteln 2 und 3). Im darauffolgenden Kapitel 4 werden die Begriffe zu einem Thema zusammengeführt und das Problem der Arbeit dargestellt. Dabei wird klar, dass es im europäischen Raum kaum Literatur zum Thema gibt und ich mit meiner Fragestellung offensichtlich Neuland betreten habe, was auch im anschließenden Kapitel 5 zur Sprache gebracht wird. In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen in dieser Arbeit erläutert. Aufgrund des Mangels an Literatur habe ich mich dazu entschlossen, Personen zu befragen, die auf verschiedene Weise an Schulleistungstestungen beteiligt sind. Ich möchte sie in kurzen qualitativ-empirischen Interviews mit dem von mir formulierten Problem konfrontieren und sie fragen, ob sie damit schon einmal in Berührung gekommen sind. Es geht mir hauptsächlich darum, zu zeigen, dass sich bisher noch niemand mit der Thematik auseinander gesetzt hat und es sich dabei offenkundig um ein noch unerforschtes Problem handelt. Die Auswertung der Interviews und ihre Interpretation erfolgt im Kapitel 6. Am Ende meiner Arbeit (Kapitel 7) möchte ich in einem Resümee die Ergebnisse der Arbeit zusammenfassen und darüber hinaus darstellen, wie ein weiteres mögliches Vorgehen bzw. wie eine diesbezügliche weitere Forschung oder Erhebung aussehen könnte.

Die Literatursuche gestaltete sich als sehr mühsam, aus diesem Grund habe ich mich auch dazu entschieden, diese Lücke an Literatur zu meinem Thema zu machen. Wie bereits erwähnt habe ich vor allem amerikanische Forschung zum Thema gefunden (Publikationen der University of Minnesota). Anfragen an Persönlichkeiten, die an und für sich über den Forschungsstand in diesem Themenbereich gut Bescheid wissen, blieben leider sehr oft unbeantwortet, einige wenige Antworten bestätigten meinen Eindruck, dass es nicht mehr an Forschung dazu gibt. Der Rest an Literatur setzt sich aus Aufsätzen und Arbeiten über vergleichende Testungen und deren Kritik (u.a. Van Ackeren 2003, Posch/ Altrichter 1997, Weinert 2001, Hopmann 2006, Wuttke 2006, Von Stechow 2006) und aus Fachliteratur über Lernbehinderungen sowie den Inklusionsdiskurs (u.a. Kanter 2001, Haeberlin et al 1990, Kobi 1975, Biewer 2005) zusammen. Darüber hinaus habe ich für die Durchführung und Auswertung der Interviews methodische Literatur verwendet, ich habe mich dabei an Lamnek (2005), Flick (2002) und Mayring (1999 und 2000) orientiert.

Kapitel 2

Vergleichende Schulleistungsstudien in Europa und speziell in Österreich

2.1 Abgrenzung der Begriffe

Für Schulleistungstestungen gibt es viele verschiedene Bezeichnungen. In der für diese Arbeit verwendeten Literatur fanden sich Bezeichnungen wie z.B. „Schulsystemvergleiche“⁵, „Schulleistungsstudien“⁶, „Schulleistungstests“⁷, „Large Scale Assessments“⁸, „zentrale Tests“⁹, „vergleichende Studien“¹⁰, vergleichende Leistungsmessungen¹¹ uvm. Attribute wie „international“, „national“, „zentral organisiert“, „standardisiert“, „vergleichend“ und „external“ sorgen für eine genauere Spezifizierung der Testungen.

In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur werden die Bezeichnungen kaum näher definiert und zumeist synonym verwendet. Um den Begriffen dennoch etwas näher zu kommen, sei hier ein Schritt in die darüber liegende Kategorie gemacht. Wenn im Folgenden davon ausgegangen wird, dass sich alle Bezeichnungen für „Schulleistungstests“ in die Kategorie „Evaluation“ einordnen lassen, so geschieht das in Bezug auf Isabell von Ackeren, die in ihrem Buch „Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung“ (2003) ihre Darstellung der Begriffe auf diese Weise beginnt. Aber auch Karl Heinz Arnold beschreibt die Evaluation als „Oberbegriff für die Gesamtheit schulbezogener Beurteilungsprozesse“.¹²

2.1.1 Die Evaluation

Etymologisch betrachtet kann das Wort „Evaluation“ mit dem englischen Begriff „value“ in Verbindung gebracht werden. Isabell van Ackeren erklärt in ihrem Buch, dass der englische „value“-Begriff den Wert, die Nützlichkeit und die Qualität von etwas einerseits

⁵Arnold 1999

⁶Arnold 1999, Feige 2004, Van Ackeren 2003

⁷Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 323

⁸Van Ackeren 2003

⁹Van Ackeren 2003, Posch/ Altrichter 1997

¹⁰Tillmann 2001

¹¹Weinert 2001

¹²Arnold 1999, S. 53

und das Ergebnis einer Messung andererseits beschreiben kann.¹³

Posch und Altrichter verstehen Qualitätsevaluation als „Initiativen von Einzelpersonen oder Institutionen“¹⁴, die darauf zielen, sowohl die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung als auch die Prozesse und Voraussetzungen, die in dieses Produkt oder diese Dienstleistung eingehen, festzustellen und zu bewerten. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dieses Vorgangs für eine Weiterentwicklung der Qualität des Produkts oder der Dienstleistung genutzt werden.¹⁵

Es werden „Tätigkeiten und ihre Ergebnisse beobachtet in der Absicht, deren Qualität [...] nicht unter ein bestimmtes Niveau sinken zu lassen und sie nach Möglichkeit weiterzuentwickeln“.¹⁶ Posch und Altrichter sprechen von „Qualitätsevaluation“, weisen aber darauf hin, dass sich der Begriff nur insofern vom älteren Begriff „Evaluation“ unterscheidet, als er den (Weiter-)Entwicklungsaspekt mehr betont.¹⁷

Hagen Kordes beschreibt in seinem Beitrag im Lexikon „Pädagogische Grundbegriffe“ die Evaluation als „Beitrag der Forschung bei der Durchführung von Innovationen oder bei der Behebung von Mißständen“.¹⁸ Er unterscheidet dabei zwei Positionen: eine technische und eine praktische Grundposition. Aus der technischen Position betrachtet handelt es sich bei einer Evaluation um eine Überprüfung der Wirksamkeit, mit der eine Maßnahme (Innovation) ihre selbstgesetzten Ziele tatsächlich erreicht, wohingegen die praktische Grundposition neben der Wirkung eines Projekts auch den Wert der mit diesem Projekt verknüpften Ziele und Normen so weit wie möglich kritisch-rational überprüfen möchte.¹⁹ Mithilfe von acht methodischen Verfahrensregeln erklärt der Autor das Wesen der Evaluation genauer:

- ▶ Erste Regel: Die Theorien und Hypothesen werden aus den Wert- und Zielsetzungen des zu untersuchenden Projekts gewonnen
- ▶ Zweite Regel: Es geht bei der Evaluation nicht nur um Kontrolle, sondern darüber hinaus auch um die Rekonstruktion des konstitutiven Projektzusammenhangs der Evaluation
- ▶ Dritte Regel: Die Evaluation kontrolliert und rekonstruiert den Entstehungszusammenhang eines Projekts, begründet aber auch die Kriterien seiner Bewertung

¹³Van Ackeren 2003, S. 19

¹⁴Posch/ Altrichter 1997, S. 1

¹⁵Vgl. Posch/ Altrichter 1997, S. 1

¹⁶Posch/ Altrichter 1997, S.29

¹⁷Posch/Altrichter 1997, S.29f

¹⁸Kordes 2004, S.568

¹⁹Vgl. Kordes 2004, S.568f

- ▶ Vierte Regel: Evaluation bedeutet nicht nur Messung, sondern auch Messung an Kriterien (d.h. durch die Messung entsteht auch eine Verantwortung, etwas zu verändern)
- ▶ Fünfte Regel: Ergebnisse einer Evaluation stellen das Verhältnis zwischen erwarteten und tatsächlich erreichten Konsequenzen dar (und keine allgemeinen Messergebnisse)
- ▶ Sechste Regel: Die Ergebnisse bestehen nicht nur aus validen Informationen, sondern auch aus begründeten Bewertungen (d.h. die erhaltenen Informationen müssen argumentativ in Bewertungen eingebettet werden)
- ▶ Siebte Regel: Über valide Informationen und begründete Bewertungen hinaus bestehen die Ergebnisse auch aus begründeten Empfehlungen
- ▶ Achte Regel: Abstrakte Empfehlungen allein reichen allerdings nicht aus, es ist notwendig, diese in methodischer Weise zu implementieren...²⁰

Es handelt sich bei der Evaluation (von Schulinstitutionen) also um ein wissenschaftliches Verfahren, mit dem bestimmte Daten erhoben werden sollen, die anschließend bewertet werden. Die Daten können sich auf eine neu eingeführte Maßnahme im Bildungswesen oder auf eine Erhebung der Qualität eines bestimmten Merkmals im Bildungswesen beziehen. Oft steht die Evaluation auch in Zusammenhang mit einer Überprüfung der Verteilung von finanziellen Ressourcen, also einer Gegenüberstellung von Input und Output. In jedem Fall entstehen durch Evaluationen Spannungsfelder, die sich durch die Situation vor der Evaluation oder vor der Einführung einer neuen Maßnahme und der Situation jeweils danach ergeben. Diese Spannungsfelder ermöglichen schließlich das Nachdenken über Neuerungen und Verbesserungen, in Evaluationen steckt also oft die Hoffnung auf eine Veränderung der Dinge.

Evaluationen sind zu unterscheiden in interne und externe Evaluationen. „Externe Evaluation“ bedeutet, dass in diesem Fall die Evaluatoren von „außen“ kommen (z.B. ein kommerzieller Anbieter, eine Organisation, etc.). Diese Form der Evaluation wird auch „Fremdevaluation“ genannt.²¹ Bei einer internen Evaluation hingegen evaluiert sich beispielsweise eine Schule selbst, daher wird sie auch als „Selbstevaluation“ bezeichnet.²² Bei den in dieser Arbeit behandelten Schulleistungsstudien handelt es sich größtenteils um externe Evaluationen, da sie in eigenen Organisationen (wie z.B. OECD²³) entwickelt

²⁰Kordes 2004, S. 570ff

²¹Vgl. Van Ackeren 2003, S. 19

²²Vgl. Rolff 1995, S. 382

²³Organisation for Economic Cooperation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

wurden und auch von diesen durchgeführt werden.

Externe Evaluationsformen können nun aber wiederum verschieden angelegt sein. Es gilt dabei zu unterscheiden, ob die Evaluation standardisiert ist, ob sie regional oder überregional, national oder international, als schullaufbahnbegleitender Test oder als zentrale Abschlussprüfung, usw. durchgeführt wird. In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf überregionale, externe Evaluationen gelegt, für die laut Van Ackeren folgende Kennzeichen ausgemacht werden können:

- ▶ Externe Evaluationen gehen über die Leistungserhebung an der schulischen Einzelinstitution hinaus.
- ▶ Sie beziehen sich auf Lernergebnisse, die meist an vielen hundert Schulen und für tausende Schülerinnen und Schüler erhoben worden sind.
- ▶ Sie weisen einen großflächigen Charakter auf (Die Vergleichsdaten beruhen auf einer repräsentativen Menge von Versuchspersonen). Internationale Bezeichnung: „Large Scale“.
- ▶ Die Untersuchungen gehen von einer zentralen Stelle aus (z.B. Behörde, universitäre Forschungsgruppe, kommerzielle Anbieter,...).²⁴

Evaluationen können also in den verschiedensten Bereichen der Lebens- und Arbeitswelt durchgeführt werden. Werden Merkmale im Bereich des Bildungswesens evaluiert, so können vergleichende Schulleistungstests das Werkzeug zur Erhebung der erforderlichen Daten sein.

2.1.2 Vergleichende Schulleistungstests und -studien

Wissenschaftliche, pädagogische Tests sind Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann zufolge

“ [...] Verfahren der Pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe eine Verhaltensstichprobe, die Voraussetzungen für oder Ergebnisse von Lernprozessen repräsentieren soll, möglichst vergleichbar, objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrer oder Erzieher ausgewertet, interpretiert und für ihr pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden kann.“²⁵

²⁴Van Ackeren 2003, S.20

²⁵Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 105

Damit unterscheiden sich wissenschaftliche Tests von jenen informellen, die eine Lehrperson für eine Schulklasse entwirft, im Anspruch, den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität gerecht zu werden. Handelt es sich nun um „Schulleistungstests“ im Speziellen, so werden damit schulische Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bzw. das in der Schule erworbene Wissen getestet.

Diese Leistungen allerdings sind ein Produkt mehrerer komplexer Vorgänge, die nicht nur ausschließlich mit der Schülerin oder dem Schüler selbst zu tun haben. Neben den eigenen Lernkompetenzen spielen auch die didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrperson, das generelle Lernumfeld und persönliche Merkmale des Kindes eine wichtige Rolle.²⁶ Dabei stellt sich aber auch die Frage, ob es sich bei Schulleistungen um Leistungen der Schülerinnen und Schüler oder der Schule selbst handelt - nach Franz E. Weinert handelt es sich um beides.²⁷

Als Beispiele für Schulleistungstests führen Ingenkamp und Lissmann „Fächerübergreifende Tests“, „Rechtschreibtests“, „Lesetests“, „Tests für Rechnen und Mathematik“, „Tests für naturwissenschaftliche Fächer“ u.a. an.²⁸

TIMSS, PISA oder PIRLS unterscheiden sich von diesen Schulleistungstests nun darin, dass es sich dabei um großflächig durchgeführte Testungen handelt, die eine internationale Vergleichsmöglichkeit bieten sollen. Ingenkamp und Lissmann beschreiben diese Form der Schulleistungstests als „überregionale Erfolgskontrollen“, die „die Wirkung didaktischer, pädagogischer und organisatorischer Maßnahmen innerhalb des Bildungswesens sowie die Lern- und Erziehungseinflüsse von außerhalb möglichst präzise und valide“ erfassen sollen.²⁹ Es handelt sich um Quer- oder Längsschnittstudien mit Totalerhebungen oder großen repräsentativen Stichproben, die auf überregionaler (z.B. Bundesland), nationaler oder internationaler Ebene durchgeführt werden.³⁰

Im englischen Sprachraum spricht man in Zusammenhang mit Schulleistungstestungen von „Large-Scale-Assessments“, wobei Van Ackeren darauf hinweist, dass auch diese Bezeichnung nicht eindeutig verwendet wird und nur unscharf beschrieben werden kann. Es kann sich dabei um Tests, Prüfungen oder Studien handeln, die allerdings auf jeden Fall standardisiert sein müssen. Die Bezeichnung „Schulleistungstudie“ dürfte Van Ackeren zufolge als Übersetzung dem „Large-Scale-Assessment“ am nächsten kommen, wenngleich auch in unseren Breiten die Bezeichnung „Assessment“ zunehmend verwen-

²⁶Vgl. Heller/ Hany 2001, S. 88f

²⁷Weinert 2001, S. 73

²⁸Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 106

²⁹Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 323

³⁰Vgl. Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 323

det wird.³¹ Die Autorin lässt ebenfalls erkennen, dass nur sehr wenige Definitionen für die erwähnten Begriffe aufzufinden sind. Sie zitiert für die Definition von „Large-Scale-Assessment“ eine Beschreibung von Hamilton, Stecher und Klein unter dem Begriff „Large-scale-tests“:

„Large-scale tests are administered to large numbers of students across classrooms, schools, and districts. They are developed and mandated by parties external to a particular classroom or school. Large-scale Tests include commercially developed tests that are administered as part of a district’s or state’s testing program, as well as tests that are developed by districts or states themselves.“³²

Während in deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Lexika wie beispielsweise in Lenzens „Pädagogische Grundbegriffe“ (2004) oder Böhms „Wörterbuch der Pädagogik“ (2000) die Begriffe „Schulleistungstest“, „Assessment“ etc. nicht vorhanden sind³³, findet sich im „International Dictionary of Education“, das bereits 1977 erschienen ist, zumindest der Begriff „Assessment“:

„In education, the process by which one attempts to measure the quality and quantity of learning and teaching using various assessment techniques, eg assignments, projects, continuous assessment, objective-type tests, final examinations and standardized tests.“³⁴

Im Unterschied zur Definition von Ingenkamp und Lissmann wird hier keine „Nutzbarmachung für pädagogisches Handeln“ erwähnt, auch von Gütekriterien ist hier keine Rede.

Das Ziel von Schulleistungsstudien besteht Ingenkamp und Lissmann zufolge darin, mithilfe der Resultate eingeführte Maßnahmen zu verbessern und mithilfe von aus den Ergebnissen generiertem Steuerungswissen genauere Bildungsplanung zu ermöglichen³⁵. Allerdings ist hier im Sinne Klaus-Jürgen Tillmanns einzuwenden, dass empirische Forschung stets nur eine Beschreibung des Ist-Zustandes bringen kann. Vorschläge für beispielsweise politisches Handeln kann sie nur mit großer Vorsicht entwickeln. Tillmann

³¹Vgl. Van Ackeren 2003, S. 21

³²Hamilton/ Stecher/ Klein 2002, S. 2; zit. n. Van Ackeren 2003, S.21; Hervorhebung im Original

³³Anders hingegen im „Handwörterbuch Pädagogische Psychologie“ von Detlef H. Rost. Dort hat der Begriff „internationale Schulleistungsvergleiche“ sehr wohl Einzug gehalten und wird in einem mehrseitigen Artikel als „Beispiel[e] politiknaher kulturvergleichender Bildungsforschung“ bezeichnet (Baumert/ Stanat 2006, S. 291)

³⁴Page/ Thomas/ Marshall 1977, S. 26; Hervorhebungen im Original

³⁵Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 323 und 342

weist aber auch darauf hin, dass meist der Zweck dieser Studien oft schon darin liegt, dass sie überhaupt stattgefunden haben. Praktische Konsequenzen seien zumindest in politischer Hinsicht meist nicht erwünscht³⁶.

Eine weitere Zielsetzung vergleichender Schulleistungstudien sei, so schreibt Tillmann, „Aussagen über nationale Schulsysteme“³⁷ machen zu können. Inwieweit solche Aussagen aber wirklich zulässig sind, darüber gibt es Kontroversen. Handelt es sich bei diesen Aussagen um Bewertungen des Schulsystems, so sind diese Schlüsse Hopmann zufolge unzulässig, da die Testungen bloß die in sie gesetzten Erwartungen messen können. Aus denselben Gründen sei es auch nicht möglich, aus den individuellen Schulleistungen Diagnosen abzuleiten³⁸.

Bos und Postlethwaite formulieren die Frage der Zielsetzung vergleichender Schulleistungstests vorsichtiger, sie sind der Meinung, internationale Vergleiche ermöglichen eine nationale Standortbestimmung und bilden Diskussionsgrundlagen für das nationale Bildungssystem³⁹, Baumert und Köller nennen es „Orientierungswissen“, das aus den Studien generiert werden kann⁴⁰. Ergänzend seien noch die Ausführungen Van Ackerens zugefügt, die neben diagnostischen Zwecken auch in der Überprüfung der Wirkung von eingesetzten finanziellen Ressourcen (Rechenschaftslegung, „School Accountability“) eine wichtige Aufgabe der Schulleistungstests sieht⁴¹.

Über Ziel und Zweck von Schulleistungstudien gibt es also eine Bandbreite von Meinungen, die vielleicht auch damit zu erklären ist, dass sich die einzelnen Studien voneinander immer wieder in bestimmten Punkten unterscheiden. Das erschwert naturgemäß eine universelle Beschreibung der Zielsetzungen.

Es lassen sich aber durchaus Kriterien aufstellen, nach denen Schulleistungstests zumindest charakterisiert werden können:

- ▶ Lokale Referenz: Bezug auf eine bestimmte Region (Bezirk, Bundesland, Staat, international)
- ▶ Temporale Referenz: Durchführung als Ein- oder Mehr-Punkt-Messungen (Längsschnittstudie). Von der Planung der Testung bis zum Ergebnisbericht vergehen oft mehrere Jahre.
- ▶ Inhaltliche Referenz: Getestet werden fachliche Kompetenzen, darunter Mathematik/ Naturwissenschaft, Deutsch (Lesen, Rechtschreibung), Englisch/ andere

³⁶Tillmann 2001, S.11

³⁷Tillmann 2001, S. 10

³⁸Vgl. Hopmann 2006, S.163

³⁹Bos/ Postlethwaite 2001, S. 252

⁴⁰Baumert/ Köller 1998, S. 18, vgl. auch Lind 2003

⁴¹Van Ackeren 2003, S. 19f

Fremdsprachen, Politik sowie fächerübergreifende Kompetenzen

- Populationsreferenz: Untersucht werden alle SchülerInnen eines oder mehrerer Altersjahrgänge bzw. eine repräsentative Zufallsstichprobe⁴²

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass es sich bei Schulleistungstests um Testungen handelt, die zumindest vorgeben, Schulleistungen zu messen. Sie sind wissenschaftlich, d.h. sie müssen die allgemein gültigen Gütekriterien erfüllen, beziehen sich auf eine große Menge an Probanden und werden meist in vergleichender Weise verwendet, d.h. die Ergebnisse einer bestimmten Gruppe (z.B. Nation) werden den Ergebnissen einer anderen Gruppe (z.B. eines anderen Staates) gegenübergestellt. Das kann entweder im Falle von PISA in Form eines Rankings geschehen oder aber mithilfe von Scores. Die Testungen können auf internationaler, nationaler oder regionaler Ebene durchgeführt werden.

Damit ist es notwendig, die Bezeichnung „Schulleistungstests“ mit weiteren Attributen wie national/ international, extern/ intern, vergleichend usw. zu versehen. Der Begriff „international“ ist dabei etwas irreführend, da die Ergebnisse von internationalen Schulleistungstests nicht für alle Länder im Gesamten dargestellt werden, sondern für jedes einzelne teilnehmende Land.

Was diese Arbeit betrifft, habe ich mich für die Verwendung der Begriffe „Schulleistungstests“ und „Schulleistungsstudien“ entschieden, weil ich denke, dass sie die anderen möglichen Formulierungen miteinschließen und das Phänomen so exakt wie möglich beschreiben. Eine exaktere Bezeichnung ist erst wieder möglich, wenn von einem konkreten Test gesprochen wird, da die Testungen teilweise sehr verschiedene Eigenschaften aufweisen.

2.2 Die geschichtliche Entwicklung der vergleichenden Schulleistungstests

2.2.1 Europäische Entwicklung

Die Geschichte der vergleichenden Schulleistungstests in Europa beginnt etwa in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als Organisationen wie die UNESCO⁴³, das IBE⁴⁴ und die OECD versucht haben, Informationen über Bildung in verschiedenen Ländern zu

⁴²Van Ackeren 2003, S. 30

⁴³United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation

⁴⁴International Bureau of Education

sammeln und systematisch zu verarbeiten. Dabei stellte sich bald heraus, dass Vergleiche unter den Ländern nur mithilfe von quantitativen Methoden angestellt werden können. Als bald fand sich eine Forschergruppe, die 1958 mit der Entwicklung der „pilot-study“ begann, mit der erhoben werden sollte, ob eine groß angelegte Untersuchung überhaupt möglich und sinnvoll ist. Die Ergebnisse der Pilotstudie mündeten in die „First International Mathematics Study“ (FIMS), an der bereits zwölf Länder teilnahmen⁴⁵. Im Jahr 1967 wurde aus dieser Forschungsgruppe die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die sich bis heute für den Großteil der durchgeführten Schulleistungstudien verantwortlich zeichnet.⁴⁶

Zwischen 1967 und 1975 folgte die „Six-Subjects-Studie“, in den 80er Jahren die „Second International Mathematics Study“ (SIMS), die „Second International Science Study“ (SISS) und eine Reihe anderer Studien, die sich auch auf andere Bereiche wie Lesen und Schreiben ausdehnten.⁴⁷ Mit TIMSS in den neunziger Jahren kam eine regelrechte Welle von Schulleistungstestungen über Europa. Die Palette reicht von PISA über PIRLS, IGLU⁴⁸, Reading Literacy Study und einige mehr, wobei mit dem Aufkommen dieser Studien auch das allgemeine und vor allem das mediale Interesse stark angestiegen ist. PISA entwickelte sich im Unterschied zu den anderen Studien aus einer eigenen Gruppe von Forscherinnen und Forschern unter dem Dach der OECD (INES⁴⁹ und ACER⁵⁰).

Um die Etablierung von vergleichenden Schulleistungstests zu verstehen, ist es erforderlich, zunächst einen Blick auf die gesellschaftspolitischen Modelle der nord- und westeuropäischen Länder zu werfen. Es ist zu beobachten, dass sich während der vergangenen Jahre ein Wandel vollzogen hat, den Hopmann als Umschwung vom „Modell der Verortung“ zu einem „Modell der Vermessung“ bezeichnet⁵¹. Beim nunmehr der Vergangenheit angehörigen Modell der Verortung geht es um das Verhältnis zwischen Individuum und Staat. Bisher war dieses Verhältnis geregelt durch ein Tauschgeschäft: Das Individuum erhält für seine Loyalität, seine Teilnahme und seine Steuern eine staatliche Risikovorsorge im Sinne von Bildungsinstitutionen, Krankenfürsorge, Sicherheitsvorsorge etc. Der Staat muss sowohl für Orte (für die Institutionen und Anstalten) als auch für Ressourcen und Maßgaben für die soziale Verteilung der Leistungen und Lasten sor-

⁴⁵Vgl. Bos/ Postlethwaite 2001, S. 252f

⁴⁶www.iea.nl

⁴⁷Vgl. Bos/ Postlethwaite 2001, S. 253

⁴⁸Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁴⁹International Indicators of Education Systems

⁵⁰Australian Council for Educational Research

⁵¹Hopmann 2006, S. 151ff

gen. Für die Kontrolle der erbrachten Leistungen in den staatlichen Institutionen sorgen eine Dienst- oder Fachaufsicht und generelle politische Bewertungen oder professionelle Selbstbeschreibungen. Eine systematische Überprüfung der Leistungen und des Ertrags war allerdings kaum üblich, man sprach generell vom Sozial- oder Wohlfahrtsstaat, den es zu erhalten galt.⁵² Mit Beginn der 1990er Jahre stellt Hopmann einen Umschwung in der Öffentlichkeit fest, die plötzlich eine Rechenschaft für erbrachte Leistungen der Institutionen fordert. Es kommt die Frage auf, wie der Sozialstaat angesichts wachsender Unkosten ("Kostenexplosion") finanziert werden kann. Das Modell der Verortung, das die Wohlfahrt der Menschen in den Mittelpunkt stellt, hat mit der Zeit immer mehr Ressourcen in Anspruch genommen und schließlich dazu geführt, dass gesamte Brutto-sozialprodukte dafür aufgewendet werden mussten.⁵³ Als Gründe für diesen Umschwung nennt Hopmann folgende Punkte:

- ▶ Moralische Gründe (Bedenken gegenüber einer völligen Institutionalisierung aller menschlichen Lebensbereiche)
- ▶ Sozialpsychologische Gründe (Wachsendes Misstrauen gegenüber komplexen Systemen)
- ▶ Administrative Gründe (Verbreitung von Kontrollsystemen wie z.B. das New Public Management)
- ▶ Politische Gründe (Ende des Wettstreits mit den sozialistischen Systemen)
- ▶ Strukturelle Gründe (Zunehmende internationale Vernetzung der Politik durch Organisationen wie z.B. OECD und UNESCO)
- ▶ Ökonomische Gründe (Nebeneffekte des internationalen Wettbewerbs fordern angeblich Einsparungen).⁵⁴

Es etablierte sich also zusehends das Modell der Vermessung, in dem die Risiken nicht mehr verortet, sondern vermessen werden sollten. Es setzte sich immer mehr durch, Erwartungen an und Aufgaben für die Institutionen zu formulieren und dabei den finanziellen Rahmen dafür gleich festzusetzen. Im Schulbereich macht sich diese Veränderung darin bemerkbar, dass nun mit zentralen Tests, Vergleichsuntersuchungen oder anderen standardisierten Methoden überprüft wird, ob die Erwartungen an die Institution Schule erfüllt werden. Hopmann weist aber darauf, dass es sich hier nicht um einen Wechsel von

⁵²Vgl. Hopmann 2006, S. 151ff

⁵³Vgl. Hopmann 2006, S. 153ff

⁵⁴Vgl. Hopmann 2006, S. 154

einer Kontrolle des Prozesses (Modell der Verortung) zu einer Produktkontrolle (Modell der Vermessung) handelt. Es gehe weniger um die Produkte (d.h. die Resultate der Testungen) als um die Erfüllung von Erwartungen, die mit diesen Testungen verbunden sind.⁵⁵

Posch und Altrichter begründen die Veränderungen mit einer zunehmenden Geschwindigkeit und Komplexität von gesellschaftlicher Entwicklung. Sie behaupten, dass durch diese gesellschaftliche Komplexität (menschliche Schöpfungen zur Gestaltung der Welt werden immer unübersichtlicher, entwickeln ein „Eigenleben“ und führen zu unvorhersehbaren Nebenwirkungen) die Funktionalität der herkömmlichen gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen sinkt. Zudem stellen sie eine Erhöhung des Wettbewerbsdruckes und ein schwindendes Vertrauen in die Problemlösefähigkeit der öffentlichen Verwaltung, was ja auch Hopmann unter seinen Gründen anführt (siehe oben). Änderungen und Neuerungen im Bildungsbereich wie etwa Gewährung von mehr Autonomie für die Schulen, Deregulierung und Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen sind auf die Probleme in den Steuerungsmechanismen und auf knapper werdende finanzielle Ressourcen zurückzuführen.⁵⁶ In weiterer Folge wird argumentiert, dass mit einer Verlagerung der Entscheidungsstrukturen an die Peripherie eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen in den betroffenen Berufen einhergeht. So genannte „dynamische Qualifikationen“ werden nun nicht mehr nur von den Führungskräften, sondern auch von den Menschen an den „gewöhnlichen“ Arbeitsstellen verlangt.⁵⁷ Neben einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft stellen die beiden Autoren auch einen zunehmenden Bedeutungsgewinn für Wissen und Bildung fest.⁵⁸

Die angeführten Veränderungen ebneten den Weg für Qualitätsevaluationen, die nun auch der Forderung an Schulen, Rechenschaft abzulegen, nachkommen. Posch und Altrichter stellen fest, dass „die Begriffe Accountability, Evaluation, Qualitätsevaluation, Qualitätsmanagement etc. [...] in dem Maße bedeutsam [werden], in dem die direkte Einflußnahme der Machtzentren zurückgeht“⁵⁹.

2.2.2 Entwicklung in den USA

Die USA besitzen im Gegensatz zu Europa bereits eine sehr lange Tradition von Schulleistungstestungen. Bereits im Jahr 1929 wurde im Bundesstaat Iowa das „Iowa Every-

⁵⁵Hopmann 2006, S. 157

⁵⁶Posch/ Altrichter 1997, S.2ff

⁵⁷Posch/Altrichter 1997, S. 4

⁵⁸Posch/ Altrichter 1997, S. 6f

⁵⁹Posch/ Altrichter 1997, S. 11

Pupil Testing Program“ durchgeführt, das auf freiwilliger Basis beruhte.⁶⁰ 1954 führten 24 der 43 US-Staaten landesweite Tests durch, 1968 gab es insgesamt 74 Testprogramme in den USA.⁶¹ Amrein und Berliner führen den Beginn des wachsenden Interesses an Testungen auf den Start des Sputniks im Jahr 1957 zurück. Aus politischer und wirtschaftlicher Rivalität mit der damaligen Sowjetunion sahen sich die USA gezwungen, den Bildungsbereich stark zu forcieren.⁶²

Mit der Etablierung des „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) wurden schließlich ab 1969 groß angelegte nationale Untersuchungen eingeführt, die von da an regelmäßig stattfanden. Das NAEP-Programm führt nicht nur in der gesamten Nation Schulleistungstests durch, sondern testet darüber hinaus auch einzelne Bundesstaaten. Außerdem wurde eine nationale Längsschnittuntersuchung initiiert, die es ermöglicht, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, je nach Fach, bis ins Jahr 1969 bzw. 1973 zurückzuverfolgen.⁶³ Die Testungen in den 70er Jahren könnten auch aus einer Angst, in den Leistungen hinter anderen Ländern zurückzuliegen, rühren. So zum Beispiel in Florida, wo man aus ebendiesen Gründen flächendeckend Kompetenztestungen („minimum competency testing“) eingeführt hat, um diese allerdings kurz darauf wieder aufzugeben in Folge eines Plateaus in den Leistungszuwächsen und gestiegenen Drop-out-Raten unter Kindern aus ethnischen Minderheiten oder sozial schwächeren Schichten. Daraufhin wurde die Idee der Kompetenztests während der 80er Jahre beiseitegelegt. Erst mit dem Report „Education at Risk“ 1983 kamen groß angelegte Schulleistungstests auf, um den verspürten Rückstand der USA in Bildungsangelegenheiten aufzuholen bzw. die gute Position abzusichern.⁶⁴

Das NAEP-Projekt ist im „National Center for Education Statistics (NCES)“ beheimatet, das „National Assessment Governing Board (NAGB)“ ist für die Rahmenbedingungen zuständig. Das NAEP-Programm stellt den Anspruch, „The Nation’s Report Card“ und damit die einzige nationale Organisation zu sein, die repräsentative Testungen der Leistungen der US-amerikanischen Schülerinnen und Schüler durchführt.⁶⁵ Zusätzlich dazu jedoch haben sich in den einzelnen Bundesstaaten eigene landesweite Testungen eingebürgert, die neben den Testungen des NAEP veranstaltet werden (z.B. das „California Assessment Programm“ (CAP) oder „Minnesota’s Comprehensive Assessments“ (MCA).

⁶⁰Vgl. Womer 1981, zit.n. Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 324

⁶¹ Vgl. Educational Testing Service 1968, zit.n. Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 325

⁶²Amrein/ Berliner 2002

⁶³Vgl. Ingenkamp/ Lissmann 2005, S. 325 und 330

⁶⁴Vgl. Amrein/ Berliner 2002

⁶⁵Vgl. Homepage des NCES: <http://nces.ed.gov>

Aber auch in den USA ist während der letzten Jahre eine verstärkte Entwicklung zur Durchführung von Schulleistungstests festzustellen. McGrew et al schreiben 1993, dass sich innerhalb des letzten Jahrzehnts eine starke Tendenz zur Messung von schulischen Outcome-Variablen und zur „School accountability“ entwickelt hat.⁶⁶

2.3 Schulleistungstests in Österreich

2.3.1 Die Etablierung von Schulleistungstests in Österreich

Nach Auskünften des Österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst hat Österreich bisher an folgenden vergleichenden Testungen teilgenommen:

- ▶ COMPED (The Computers in Education Study): 1987 bis 1993
- ▶ LES (The Language Education Study): 1993 bis 1996
- ▶ CIVED (Civic Education Study): 1994 bis 2002
- ▶ TIMSS (Third International Mathematics and Science Study): 1995 (und 2007)
- ▶ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study): 2006
- ▶ PISA (Programme for International Student Assessment): 2000, 2003, 2006⁶⁷

Der Beginn der Schulleistungstests kann dieser Auflistung zufolge in Österreich also mit dem Jahr 1987 datiert werden. Werner Specht vom österreichischen „Zentrum für Schulentwicklung“ legt den Beginn der „Qualitätsdebatte“ in Österreich etwa zeitgleich mit „COMPED“ zu Beginn der neunziger Jahre fest. Bis zur Teilnahme an TIMSS 1995 wurden Diskussionen über Schulautonomie geführt, die OECD-Studie „Innenansichten guter Schulen“ durchgeführt und die Qualitätsinitiative „Q.I.S.“⁶⁸ gegründet.⁶⁹

Wie die Teilnahme an den Testungen jedoch genau zustande kam, mit welchen Hintergründen, und welche Diskurse sich vielleicht daraus entwickelten, ließ sich weder in der Fachliteratur nachlesen noch konnte mir eine Anfrage an das Bildungsministerium weiterhelfen. Lediglich die oben angeführte Auflistung von Testungen, an denen Österreich bisher teilnahm, wurde mir zugesandt.

⁶⁶McGrew et al 1993

⁶⁷E-Mail des BMBWK vom 30.5.2006

⁶⁸Qualität in Schulen

⁶⁹Specht 2002, S. 10f

2.3.2 Gegenwärtig durchgeführte Schulleistungstests (Österreich)

Im Folgenden wird eine Kurzbeschreibung jener Schulleistungsstudien, die derzeit in Österreich durchgeführt werden, gegeben. Es wird dabei jeweils am Ende der Beschreibung auf Kriterien eingegangen, die von der Testorganisation erstellt wurden, um zu definieren, welche Schülerinnen und Schüler an der Testung teilnehmen bzw. nicht teilnehmen sollen. Damit erfolgt eine erste Annäherung an die konkrete Fragestellung dieser Arbeit.

TIMSS (Trends in International Mathematic and Science Study)

Für die TIMSS-Studie zeichnet die IEA verantwortlich, wobei die Durchführung vom „International Study Center“ am Boston-College organisiert wird.⁷⁰ Das International Study Center wiederum kooperiert mit dem IEA-Sekretariat in Amsterdam, dem Data Processing Center in Hamburg, Statistics Canada (Kanada) und dem Educational Testing Service (USA). In jedem der teilnehmenden Länder gibt es einen Koordinator („National Research Coordinator“, NRC), in Österreich sind das - wie auch bei PISA - Dr. Birgit Lang und DDr. Günter Haider vom ZVB⁷¹ in Salzburg.

Bei TIMSS sollen international vergleichbare Daten erhoben werden, allerdings beschränkt sich das Fachgebiet auf Mathematik und Naturwissenschaft. Zusätzlich wird auf die Erhebung vieler Hintergrundinformationen über SchülerInnen, Lehrkräfte und die Schule selbst Wert gelegt. Die Studie wird alle vier Jahre weltweit in bereits mehr als 60 Ländern durchgeführt. Die Erhebung bezieht sich auf Schulstufen, wobei es den Teilnehmerländern freigestellt ist, in wie vielen Schulstufen die Tests durchgeführt werden sollen. Grundsätzlich sind Erhebungen in der vierten und in der achten Schulstufe möglich, Österreich führt die Studie nur in der 4. Schulstufe durch.

Die Stichprobe beträgt in Österreich an die 4500 SchülerInnen, die aus ca. 160 verschiedenen Schulen stammen. Sowohl die Schulen als auch die teilnehmenden Klassen (maximal zwei) werden zufällig ausgewählt.

Die Studie wird seit 1995 durchgeführt, wobei Österreich nur beim ersten Durchgang mitgemacht hat. Erst an der nächsten Erhebung 2007, der vierten seit Beginn, wird sich Österreich wieder beteiligen.

Die Fragen bestehen teils aus offenen Fragen und teils aus Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die allesamt innerhalb von zweieinhalb Stunden bearbeitet werden müssen. Es handelt sich bei TIMSS dabei um „Papier-und-Bleistift-Tests“.

Die getesteten Kompetenzbereiche Mathematik und Naturwissenschaften werden jeweils

⁷⁰Die Informationen zu TIMSS in diesem Unterkapitel stammen, wenn nicht anders angegeben, von der Website www.iea-austria.at/timss/index.html.

⁷¹Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung

wieder aufgeteilt in inhaltliche und kognitive Bereiche, wobei die Fragen im kognitiven Bereich die Anwendung des inhaltlichen Wissens und das Schlussfolgern überprüfen. Es wird betont, dass TIMSS nicht an einzelnen SchülerInnenleistungen interessiert ist, sondern lediglich zusammengefasste Daten benötigt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler anonym an den Testungen teilnehmen. Den ihnen zugewiesenen Zifferncode kennt nur der Projektkoordinator und dieser ist für Außenstehende „völlig unzugänglich“. Es werden darüber hinaus keine Ergebnisse für Einzelschulen ausgewertet und keine Rankings veröffentlicht. Musteraufgaben finden sich auf folgender Website: www.iea-austria.at/timss/aufgaben.html

Bei TIMSS können unter folgenden Umständen Kinder von der Testung ausgeschlossen werden:

- ▶ Vorliegen einer intellektuellen Behinderung (d.h. die betroffenen Kinder können den generellen Instruktionen der Testung nicht folgen; nicht gemeint sind hier Kinder mit schlechten Schulleistungen oder Disziplinschwierigkeiten). Wenn keine Diagnose eines psychologischen Tests vorliegt, hat die Entscheidung über die Teilnahme die Schuldirektion oder anderes qualifiziertes Personal zu treffen.
- ▶ Bei körperlicher Behinderung: Wenn die Behinderung eine Teilnahme am Test unmöglich macht
- ▶ Bei anderer Muttersprache: Wenn das Kind die Sprache des Tests nicht verstehen und sprechen kann. Als ungefährender Maßstab dient dabei der Zeitraum eines Jahres, in dem das Kind Unterricht in der Sprache des Tests erhalten hat⁷²

Da die angegebenen Kategorien in verschiedenen Ländern unterschiedlich gehandhabt werden, werden die nationalen Verantwortlichen dazu angehalten, nach „üblicher, lokaler Handlungsweise“⁷³ vorzugehen. Jedes Land muss überdies für sämtliche von der Testung ausgeschlossene Kinder Rechenschaft ablegen.⁷⁴

PISA (Programme for International Student Assessment)

Bei PISA handelt es sich um eine internationale, standardisierte Studie der OECD, die mittlerweile in 58 Staaten durchgeführt wird und sich die Erhebung von „international vergleichbaren Daten über Schulleistungen“⁷⁵ zum Ziel gesetzt hat. Durch den internationalen Vergleich soll, so der PISA-Bericht, die Sichtweise auf das eigene Land

⁷²Foy/ Joncas 2004, S. 112

⁷³im Text „local usage“, Foy/ Joncas 2004, S. 112

⁷⁴Vgl. Foy/ Joncas 2004, S.112

⁷⁵www.pisa.oecd.org

differenzierter werden, es sollen Stärken und Schwächen aufgezeigt und zu besseren Leistungen motiviert werden. Die Studien sollen darüber hinaus als Orientierungshilfe für Bildungspolitik, Lehrplangestaltung, Unterrichtspraxis und die Lernenden selbst dienen. Außerdem kann PISA als Basis für die Definition von nationalen Bildungsstandards fungieren.⁷⁶

Gegen Ende der 1980er Jahre wurde in der Abteilung „Centre for Educational Research and Innovation (CERI)“ der OECD eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die es sich zur Aufgabe machte, Indikatoren zu Bildungssystemen aufzustellen und zu erfassen. Die Arbeitsgruppe nannte sich „International Indicators of Education Systems (INES)“ und sah ihre Aufgabe in der Weiterentwicklung der IEA-Studien (International Association for the Evaluation of Educational Achievement“).⁷⁷ Die IEA wurde 1961 als internationale, nicht-regierungsgebundene Gemeinschaft gegründet und hat ihren Sitz in den Niederlanden. Unter den 15 Studien, die die IEA durchführt, findet sich beispielsweise die TIMSS-Studie.⁷⁸

Vorerst veröffentlichte INES die Berichte „Education at a glance (EAG)“, schließlich folgte auch die Planung von PISA. 1997 übernahm ein internationales Konsortium unter der Leitung von ACER das Management für die Studie und entwickelte mit Hilfe mehrerer Expertengruppen das Untersuchungsdesign und die Rahmenkonzepte für die Untersuchungsinstrumente. Im Jahr 2000 fand schließlich die erste große Erhebung statt, an der sich auch Österreich beteiligte. Die politische Leitung hat eine Arbeitsgruppe von Ländervertretern der teilnehmenden Länder über, für die administrative Leitung ist das OECD-Sekretariat in Paris zuständig.⁷⁹

Auf nationaler Ebene gibt es im jeweiligen Teilnehmerstaat ein nationales Projektzentrum, das dafür sorgt, dass die Daten korrekt erhoben werden. In Österreich ist damit das „Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung“ (ZVB) unter der Leitung von DDr. Günter Haider beauftragt. Die Projektzentren werden jeweils vom nationalen Bildungs- bzw. Unterrichtsministerium finanziert⁸⁰, welches im Fall von Österreich auch die Durchführung der Studie in Auftrag gibt.

PISA möchte Grundkompetenzen in den Fachbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft testen. Im Jahr 2003 wurde darüber hinaus auch die „Problemlöse-Kompetenz“ getestet. Es wird dabei der Anspruch gestellt, nicht nur das Beherrschen des erlernten Stoffes abzufragen, sondern auch „Kenntnisse und Fähigkeiten, die man

⁷⁶Vgl. Haider 2003, S. 11

⁷⁷Vgl. Arnold 1999, S. 79

⁷⁸Vgl. Arnold 1999, S. 71f

⁷⁹Vgl. Arnold 1999, S. 79

⁸⁰Vgl. Haider 2003, S. 12

im Erwachsenenleben unbedingt benötigt⁸¹ sowie fächerübergreifendes Wissen.⁸² Unter den Kenntnissen, die für das Erwachsenenleben unabdinglich sind, versteht PISA jene, die lebenslanges Lernen ermöglichen, und zwar durch die Fähigkeiten, Lernprozesse organisieren und regulieren zu können, in Gruppen lernen zu können und bei Lernproblemen Lösungsstrategien entwickeln zu können.⁸³

Die Testungen werden im Drei-Jahres-Rhythmus durchgeführt, wobei immer eine der drei Grundkompetenzen im Vordergrund steht. Es handelt sich um Papier-und-Bleistift-Tests, die ausschließlich an die Altersgruppe der 15-Jährigen gerichtet sind. Die Testdauer beträgt zwei Stunden, innerhalb derer Multiple-Choice-Aufgaben und offene Fragen beantwortet werden müssen. Ein zusätzlicher Schülerfragebogen erhebt Daten über die Schülerin oder den Schüler selbst, die Schulerfahrungen und den familiären pädagogischen Hintergrund. Die teilnehmenden Staaten können überdies hinaus im Sinne einer Erweiterungsstudie nationale Zusatzerhebungen durchführen. Die Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler an der Testung teilnehmen sollen, werden nach Zufall ausgewählt. Die Stichprobe muss im teilnehmenden Land mindestens 4500 Schülerinnen und Schüler betragen.⁸⁴

Auch bei PISA bleiben die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler anonym, die Zuordnung der Zifferncodes führt auch hier der Projektkoordinator durch. Die Ergebnisse werden sowohl in ausführlichen Publikationen als auch in Form von Länderrankings veröffentlicht. Musterbeispiele aus PISA-Testungen sind im Internet unter www.pisa-austria.at abzurufen.

Von der Testung ausgeschlossen können Schülerinnen oder Schüler werden, die eine schwere dauernde körperliche oder geistige Behinderung haben, deren Muttersprache nicht deutsch ist (und deren Sprachkenntnisse nicht dazu ausreichen, um die Aufgaben zu verstehen) oder die während der Zeit der Erstellung der Teilnahmelisten bis zur Durchführung der Testung die Schule gewechselt haben. Die Entscheidung über allfällige Ausschlüsse muss die Schule (Schulkoordinator/in und Klassenlehrer/in) treffen und mit der Testkoordinatorin oder dem Testkoordinator absprechen. Kinder in Sonderschulen wurden bei der Testung im Jahr 2003 nicht ausgeschlossen, sie erhielten jedoch ein eigenes Testheft mit leichteren Aufgaben.⁸⁵

Die Menge der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler darf nicht mehr als zweieinhalb Prozent der gesamten Menge ausmachen. Schulen, die ausschließlich Kinder unter-

⁸¹Haider 2003, S. 17

⁸²Vgl. Haider 2003, S. 17

⁸³Vgl. Haider 2003, S. 14

⁸⁴Vgl. Haider 2003, S. 17

⁸⁵Vgl. Haider 2003, S. 20f

richten, die unter die Ausschlusskriterien fallen, können zur Gänze von der Teilnahme ausgeschlossen werden, solange dadurch nicht mehr als zwei Prozent der für die Teilnahme ausgewählten Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Die Ausschlüsse sollten generell möglichst gering gehalten werden.⁸⁶

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Auch PIRLS ist eine Studie aus der Feder der IEA und bildet in Österreich gemeinsam mit TIMSS das „IEA Grundschul-Monitoring“. Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe stellen dabei mittels „Papier-und-Bleistift-Tests“ ihre Lesefähigkeit unter Beweis. PIRLS wurde 2001 erstmals in 35 Ländern weltweit durchgeführt, wobei Österreich erst beim zweiten Durchgang 2006 teilgenommen hat. Die Wiederholung der Studie ist im Fünf-Jahres-Rhythmus geplant. Mit dem Test werden Fähigkeiten wie das Erkennen und Wiedergeben von Informationen, Schlussfolgern, Interpretieren und Untersuchen und Bewerten von Inhalt, Sprache und Textelementen geprüft. Auch bei PIRLS werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anonym behandelt und nicht für Schulen im Sinne eines Rankings ausgewertet.⁸⁷

Für den Ausschluss von Kindern gelten dieselben Kriterien wie bei PISA. Kinder mit Behinderungen (sowohl geistig als auch körperlich) und Kinder mit geringen Sprachkenntnissen der Testsprache sollen nicht an der Testung teilnehmen.⁸⁸ Die konkreteren Ausführungen dazu sind ident mit jenen von PISA oder TIMSS.

SLS (Salzburger Lese-Screening)

Das Salzburger Lese-Screening nimmt unter den anderen vergleichenden Schulleistungstests eine Sonderstellung ein, da es sich dabei um ein internes Evaluationsverfahren handelt. Ursprünglich handelte es sich dabei um einen gewöhnlichen Schulleistungstest, der den Lehrpersonen zur Verfügung stand, um die Lesefähigkeit der Kinder ihrer Klassen zu überprüfen. Seit 2005 verpflichtet das österreichische Bildungsministerium zur Durchführung des Tests in allen Klassen der dritten und fünften Schulstufe, wobei die Ergebnisse bei der jeweiligen Lehrperson bzw. in der jeweiligen Schule verbleiben. Die Ergebnisse werden weder veröffentlicht noch an zentraler Stelle gesammelt und verwertet. Insofern kann angezweifelt werden, ob das SLS zur Gruppe der vergleichenden Schulleistungstests zählt. Ich bin der Meinung, dass der Test als vergleichender Schulleistungstest auf nationaler Ebene gesehen werden kann, da die Vergleichsmöglichkeit ja generell gegeben

⁸⁶Vgl. www.pisa-austria.at/pisa2003/sampling/lang/index1.htm

⁸⁷Vgl. www.iea-austria.at/pirls/index.html

⁸⁸Vgl. Foy/ Joncas 2003, S.3f

ist, wenngleich sie offenbar aber nicht genützt wird.

Das SLS gibt an, die basale Lesefähigkeit der Kinder zu testen. Damit ist der technische Aspekt des Lesens gemeint, der einen Zusammenhang zwischen der Lesegeschwindigkeit und der Lesefähigkeit herstellt. Die basale Lesefähigkeit zeigt sich darin, einzelne Wörter lesen und erfassen zu können. Mit dieser Fähigkeit ist der Grundstein für das Verständnis auch von längeren und schwierigen Texten, mit denen die Kinder später im Laufe ihres Lebens konfrontiert sind, gelegt. Mittels vorgegebener Sätze wird geprüft, wie schnell die Kinder lesen können (Anzahl der behandelten Sätze) und wie genau (der Inhalt der Aussagen muss als wahr oder falsch erkannt werden), wobei auf die Lesegenauigkeit bei dieser Testung weniger Wert gelegt wird.

Die Schülerinnen und Schüler haben zur Bearbeitung der Aussagen drei Minuten Zeit, somit beträgt der Gesamtaufwand für die Durchführung des Tests laut Testhandbuch 15 Minuten. In diesem kurzen Zeitaufwand liegt ein klarer Vorteil des SLS gegenüber anderen Verfahren zur Lesefähigkeitsüberprüfung.⁸⁹

2.4 Zusammenfassung

Für den Begriff der „Schulleistungsstudien“ gibt es viele verschiedene Synonyme bzw. Bezeichnungen, die synonym verwendet werden. Dementsprechend ungenau fallen auch die Definitionen dieser Begriffe in der Fachliteratur aus bzw. werden diese oftmals gar nicht definiert und beschrieben.

Es handelt sich bei Schulleistungsstudien um eine Form der externen Evaluation, die darauf zielt, die Qualität eines Aspekts innerhalb des Bereichs „Schule“ (im Fall der Schulleistungsstudien: fachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) wissenschaftlich zu messen. Oft erfolgt im Rahmen dieser Messung eine Gegenüberstellung von „Input“ und „Output“, was längerfristig zu Veränderungen oder Reformen im getesteten System führen kann. Schulleistungsstudien werden großflächig (z.B. innerhalb einer Region, eines Staates oder international) durchgeführt und stellen den Anspruch, internationale Vergleichsmöglichkeiten zu bieten. Die Untersuchung ist meist auf einen Altersjahrgang oder eine repräsentative Stichprobe davon begrenzt. Die Ergebnisse werden in Form von Scores oder als Ranking dargestellt.

In Europa haben die Testungen während der letzten Jahre innerhalb eines gesellschaftlichen Umwandlungsprozesses an Bedeutung gewonnen, während hingegen in den USA Testungen dieser Art eine längere Tradition haben.

Die wichtigsten durchführenden Organisationen der Testungen in Europa sind die

⁸⁹Vgl. Mayringer/ Wimmer 2003, S. 5f

OECD und die IEA. Zu den wichtigsten Studien, an denen Österreich teilgenommen hat und auch in Zukunft teilnehmen wird, zählen PISA, TIMSS und PIRLS. Außerdem wird innerhalb Österreichs in jeder dritten und fünften Schulstufe das Salzburger Lese-Screening durchgeführt.

Kapitel 3

Lernbehinderungen

Mit der Etablierung des Begriffs „Lernbehinderung“ in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Abschaffung der bisherigen Bezeichnungen wie „Hilfsschulbedürftigkeit“, „Schwachsinnigkeit“ oder „Schwachbegabung“ erhofft.⁹⁰ Allerdings sind sowohl die Bezeichnungen für das Phänomen als auch die Definitionen dafür umstritten und grundsätzlich schwer zu fassen. Nicht zuletzt das Bemühen um „Political Correctness“ hat für tiefgreifende Veränderungen in Bezeichnungsweisen und Sichtweisen gesorgt.

Hans-Christoph Steinhausen differenziert in seinem Lehrbuch „Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ (2002) aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie zwischen Lernbehinderungen und Lernstörungen. Während bei den Lernbehinderungen stets eine eingeschränkte Intelligenz vorliegt, entstehen Lernstörungen bei normalen Intelligenzleistungen.⁹¹ Gerhard W. Lauth hingegen beschreibt in seinem Artikel im „Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie“ (2000) Lernbehinderungen als „besonders drastische Form der Lernstörung“⁹², die im Gegensatz zur Lernstörung dauerhaft sind.⁹³ Wenn in dieser Arbeit von Lernbehinderungen die Rede ist, so sind damit sowohl Lernstörungen als auch Lernbehinderungen gemeint.

Anders als bei früheren stigmatisierenden, defektorientierten Modellen, die auf die Person bezogen sind, geht es heute aus einer systemischen Perspektive gesehen bei Lernbehinderungen auch um Merkmale in Bezug auf eine bestimmte Situation. Die Lernschwierigkeiten können verstanden werden als Ausdruck einer beeinträchtigten Entwicklung und Kommunikation des Kindes und können aus mehreren verschiedenen Gründen verursacht werden. Es kann sich dabei sowohl um Gründe handeln, die in der eigenen Person liegen, als auch um Gründe außerhalb der betroffenen Person. Die Interaktion dieser personeninternen und personenexternen Bedingungen macht die Merkmale aus, die wir als Lernbehinderungen bezeichnen.⁹⁴ Betroffene Kinder sind also nicht per se

⁹⁰Vgl. Kanter 1977a, S.17f

⁹¹Steinhausen 2002, S.117

⁹²Lauth 2000, S. 21

⁹³Lauth 2000, S. 21

⁹⁴Vgl. Kanter 2001, S. 120

behindert, sondern in Folge einer beeinträchtigten Entwicklung behindert in Bezug auf konkrete Lernsituationen.

Unabhängig von verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven ist man sich heute generell einig, dass monokausale Erklärungstheorien für Lernprobleme nicht mehr tragfähig sind und eine Lernbehinderung nicht als festes Persönlichkeitsmerkmal gesehen werden kann.⁹⁵ Vielmehr wird versucht, in Zusammenhang mit Lernstörungen „deskriptiv und situationsbezogen“ zu sprechen, wobei oftmals die Verwendung der Bezeichnung „lernbehindert“ durch die Beschreibung „Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf“ ersetzt wird.⁹⁶

3.1 Definitionen und Abgrenzungen

Der Begriff „Lernbehinderung“ ist keineswegs vorbehaltlos zu verwenden und nicht unumstritten. Dennoch gibt es vorsichtige Versuche von Definitionen oder Umschreibungen: Kanter beschreibt es aus pädagogisch-anthropologischer Sicht als

„ein in Grenzen variables Leistungs- und Verhaltensbild, dem eine Mehrzahl von Verursachungsfaktoren und eine vielfältige Genese zugrunde liegen können. Es ist dadurch charakterisiert, daß hemmende Momente im Lerngeschehen - und kumulativ im Lernaufbau - die psychische Entwicklung eines Menschen, seine Bildungsgenese und letztlich seine Persongenese beeinträchtigen.“⁹⁷

Im Folgenden führt Kanter weiter aus, dass diese hemmenden Momente schwerwiegend, langandauernd und umfänglich sind und durch sie deutliche normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen entstehen. Sind die Beeinträchtigungen weniger gravierend und treten nur vorübergehend und partiell auf, kann man von „Lernstörungen“ sprechen, wobei der Übergang zwischen den Bezeichnungen Lernbehinderung und -störung fließend gesehen werden muss.⁹⁸

Emil Kobi formuliert seine Umschreibung folgendermaßen:

„Als lernbehindert bezeichnen wir ein Kind, das trotz intakter (oder für schulische Belange ausreichender) Sinnesrezeption, Motorik, Sprechapparat und Soziabilität den regionalen Normal- (Regel-) Schulverhältnissen durchgehend oder in wesentlichen Anforderungsbereichen nicht gewachsen erscheint

⁹⁵Vgl. z.B. Kobi 1975, S. 16, Kanter 2001, S. 121

⁹⁶Vgl. Kanter 2001, S. 121

⁹⁷Kanter 1977b, S. 46

⁹⁸Kanter 1977b, S. 47

(bzw. innerhalb dieser Verhältnisse nicht hinreichend gefördert werden kann), für das jedoch begründete Hoffnungen bestehen, daß es im Rahmen eines speziellen, auf seine Möglichkeiten zubereiteten Unterrichts und/ oder allfälliger Therapiemaßnahmen die Kulturtechniken in einem sozial notwendigen und relevanten Maße erlernt und daß es dazu instand gesetzt werden kann, dereinst einer existenzsichernden, selbständigen beruflichen Tätigkeit nachzugehen und seine gesellschaftlichen Pflichten und Rechte wahrzunehmen.“⁹⁹

Urs Haerberlin et al beschreiben den Begriff der Lernbehinderung, indem sie verschiedene Perspektiven anführen, unter denen Lernbehinderungen definiert werden können. Aus schulorganisatorischer Sicht liegt eine Lernbehinderung vor, wenn ein Kind den Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen ist. In der intelligenzdiagnostischen Sichtweise bestimmen ein verminderter Intelligenzquotient und die Diagnostik eingeschränkter Fähigkeiten (u.a. Abstraktions- und Konzentrationsfähigkeit), ob ein Kind als lernbehindert gilt. Die Lernpsychologie bezeichnet jene Kinder als lernbehindert, die im Regelunterricht bei herkömmlichen Lehrmethoden überdurchschnittliche Schwierigkeiten aufweisen, aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist die Entwicklung lernbehinderter Kinder verzögert und die soziokulturelle Sicht beleuchtet die Milieus, aus denen lernbehinderte Kinder stammen.¹⁰⁰

Kanter stellt zusammenfassend fest, dass es sich bei Lernbehinderungen immer um ein Erscheinungsbild mit mehreren Bedingungsfaktoren handelt, wobei die genauere Abgrenzung und die Bestimmung der konkreten betroffenen Personengruppe von Wissenschaftern äußerst unterschiedlich erfolgen kann. Letztendlich aber fallen die verschiedenen Modelle in konkreten Fragen doch wieder sehr ähnlich aus.¹⁰¹

Lernbehinderungen können mithilfe zweier Dimensionen betrachtet werden: Ein Kind kann lernbehindert sein in einer situativen Gegebenheit wie beispielsweise bei einem Lesetest und es kann lernbehindert sein in Bezug auf schulische Erwartungsnormen. Kanter bezeichnet mit Verweis auf Kanter und Speck¹⁰² diese beiden Dimensionen als „relative“ und „relationale“ Größen. Ein Kind kann also nicht einfach schlechthin „lernbehindert“ sein, die Lernbehinderung steht immer in einem Bezug auf etwas.¹⁰³

Im Vergleich zu den Bezeichnungen in anderen Sprachen stellt sich heraus, dass es keine direkte gleichzusetzende Übersetzung des Begriffs „Lernbehinderung“ gibt. Die Begriffe in anderen Sprachen decken einerseits den Bereich „leichter Minderbegabung im Sinne

⁹⁹Kobi 1975, S. 13

¹⁰⁰Haerberlin/ Bless/ Moser/ Klaghofer 1990, S. 21

¹⁰¹Kanter 1977b, S. 35f

¹⁰²Kanter/ Speck 1980, zit.n. Kanter 2001, S. 122

¹⁰³Kanter 2001, S. 122

von Intelligenzschwäche (Mild Mental Retardation, Oligophrenie)“ und andererseits den Bereich der Teilleistungsstörungen und emotional-motivationaler Störungen ab.¹⁰⁴

Auszuschließen aus der Gruppe der Kinder mit Lernbehinderungen sind sowohl Kanter als auch Kobi zufolge Kinder, die in ihren Sinnesorganen beeinträchtigt sind, zudem körperlich behindert sind, ein Sprachgebrechen haben¹⁰⁵ oder soziale Verhaltensstörungen aufweisen.¹⁰⁶

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Kinder mit Lernbehinderungen der Gruppe der Sonderschülerinnen und Sonderschüler entsprechen. Kanter spricht sich gegen die Gleichbedeutung der Begriffe „Sonderpädagogik“ und „Lernbehindertenpädagogik“ aus, da Kinder mit Lernbehinderungen durchaus auch an „Regelschulen“ unterrichtet (und je nach Ressourcen auch gefördert) werden. Daher können diese Gruppen nicht gleichgesetzt werden, wenngleich lernbehinderte Kinder die am stärksten vertretene Gruppe in der Sonderschule darstellen.¹⁰⁷

In Abgrenzung zu geistig behinderten Kindern nimmt man bei Kindern mit Lernbehinderungen an, dass sie durch Förderungen und spezielle Hilfen die Kulturtechniken zumindest in Grundzügen erwerben können und einen Schulabschluss machen können.¹⁰⁸

3.2 Kritik am Begriff

Es gibt viele Einwände verschiedener Wissenschaftler, was den Begriff „Lernbehinderung“ betrifft. Kurz zusammengefasst betreffen diese Einwände die vereinfachende und pauschalierende Bezeichnung, die dem komplexen und sehr verschiedenartigen Phänomen kaum gerecht wird. Es wird vorgeschlagen, den Begriff in seiner Pluralform zu verwenden, da es sich bei Lernbehinderungen um viele verschiedene Formen und Ausprägungen handelt. Kinder mit Lernbehinderungen sind keine homogene Gruppe, die sich mit Merkmalen beschreiben lässt, genauso wenig lassen sich die betroffenen Kinder durch bestimmte Merkmale von nichtbehinderten Kindern unterscheiden.¹⁰⁹ Bleidick zweifelt die Treffsicherheit des Begriffes an, zumal er kein Synonym für Intelligenzschwäche, Schwachbegabung oder Hilfsschulbedürftigkeit ist, Lernstörungen nicht exakt kennzeichnet (in Hinblick auf eine Sonderschulbedürftigkeit) und nur ein Oberbegriff für viele verschiedene Arten der Behinderungen ist.¹¹⁰

¹⁰⁴Vgl. Kanter 2001, S. 120

¹⁰⁵Kanter 1977b, S. 48

¹⁰⁶Kobi 1975, S. 14

¹⁰⁷Kanter 1977a, S. 18

¹⁰⁸Vgl. Kobi 1975, S. 10

¹⁰⁹Vgl. Baier 1983, S. 15

¹¹⁰Bleidick 1968, S. 449f, zit.n. Kanter 1977b, S. 35

Kobi weist auf folgende Problematiken im Zusammenhang mit dem Gebrauch der Bezeichnung „Lernbehinderung“ hin:

- ▶ Es könnte die Meinung entstehen, dass es in der Psychologie und in der Pädagogik eine gemeinsame Vorstellung darüber gibt, was Lernen ist und welche Bedeutung es besitzt.
- ▶ Die Lernbehinderung könnte als Merkmal eines Kindes aufgefasst werden, durch das es sich deutlich von anderen „Normalschülerinnen“ oder „Normalschüler“ unterscheiden lässt
- ▶ Aus diesem Grund könnte die Lernbehinderung als Eigenschaft der Kinder aufgefasst werden, die sich demzufolge definieren lässt¹¹¹

Daher schlägt Kobi vor, sich bei der Verwendung des Begriffs über Folgendes bewusst zu sein:

- ▶ Die Begriffe, die mit Lernbehinderung in Verbindung stehen, werden in unterschiedlichster Weise definiert und interpretiert.
- ▶ Einerseits geraten immer wieder Kinder in den Unterricht für lernbehinderte Kinder, die aus ganz anderen Gründen Probleme in der Schule haben (z.B. Kinder von Randgruppen wie z.B. migrierten Eltern), und andererseits verbleiben Kinder mit Lernbehinderungen nicht selten in den Regelklassen, weil es - aus welchen Gründen auch immer - (im Umkreis) keine Sonderklassen für sie gibt.
- ▶ Es ist zu beachten, dass die Lernbehinderung auch in Bezug zur Lehrperson des betroffenen Kindes steht. Zwischen Lernen und Lehren besteht ein Abhängigkeitsverhältnis, daher liegt die Lernbehinderung nicht nur im betroffenen Kind, sondern sie befindet sich im „Spannungsfeld zwischen Lehren und Lernen“¹¹².
- ▶ Der Begriff „Lernbehinderung“ kann nicht definiert werden, fehlschlagende Versuche der Eingrenzung weisen uns hin auf die Dynamik und Veränderlichkeit des Zustandes einer Lernbehinderung.¹¹³

3.3 Wie zeigen sich Lernbehinderungen?

Kinder mit Lernbehinderungen haben meist Schwierigkeiten beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte, sie verwenden ineffiziente Lernstrategien, haben Schwierigkeiten bei der Umsetzung und Anwendung des Erlernten und weisen oft Beeinträchtigungen in

¹¹¹Kobi 1975, S. 12

¹¹²Kobi 1975, S. 13

¹¹³Kobi 1975, S. 12f

der Motivation auf. Lernbehinderungen im schulischen Kontext meinen generell ein „anhaltende[s] Schulversagen“, das sich durch das „Nicht-Mitkommen im Regelunterricht [...] trotz gezielter individueller Hilfen“¹¹⁴ ausweist.¹¹⁵ Schmetz formuliert das Phänomen als Diskrepanz zwischen den „Lernmöglichkeiten des Kindes“ und der „normativen Erwartungshaltung“ der Schule.¹¹⁶ Kinder mit Lernbehinderungen können sich in folgenden Bereichen von ihren altersgleichen Schulkolleginnen und Schulkollegen unterscheiden:

- ▶ In der Art und Weise ihrer Auffassung und Verarbeitung (betrifft z.B. den Auffassungsumfang, die Auffassungsdifferenziertheit und die Auffassungsgenauigkeit, die kognitive Verarbeitung, die Mediation, etc.)
- ▶ in ihrer Lerndynamik (d.h. im Tempo, in der Motiviertheit, Ausdauer, etc)
- ▶ und im Ausmaß ihrer Lernmöglichkeiten (Häufigkeit, Umfang und Differenziertheit der Lernsituationen, Stimulation etc.)¹¹⁷.

Emil Kobi nennt folgende Aspekte, mit denen Lernbehinderungen näher beschrieben werden können:

- ▶ Schulische Leistungsfähigkeit: Kinder sind in ihrer Rolle als Schülerinnen oder Schüler mit den Anforderungen der Normalschule überfordert, auch das Wiederholen einer Schulstufe trägt zu keiner Verbesserung der Situation bei.
- ▶ Intellektuelle Leistungsfähigkeit: Die betroffenen Kinder sind in ihren intellektuellen Fähigkeiten leicht oder in einem Teilbereich eingeschränkt¹¹⁸. Der Frage nach der Intelligenz kommt im Rahmen von schulorganisatorischen Maßnahmen große Bedeutung zu.
- ▶ Lernfähigkeit: Kinder sind in ihrer Lernfähigkeit beeinträchtigt, d.h. übliche schulische Lehrbemühungen führen nicht in herkömmlicher Weise zum Ziel und stoßen auf Schwierigkeiten.
- ▶ Entwicklung: Auffälligstes Merkmal der Kinder ist die Entwicklungsverzögerung, oft auch eine generelle Tendenz zu „Spätentwicklung“.
- ▶ Sozio-kultureller Aspekt: Oft handelt es sich bei Kindern mit Lernbehinderungen um Kinder aus sozial benachteiligten Schichten der Bevölkerung (die Kinder entstammen „anregungsarmen Milieus“).¹¹⁹

¹¹⁴Kanter 2001, S. 122

¹¹⁵Vgl. Kanter 2001, S. 122

¹¹⁶Schmetz 1999, zit.n.Kanter 2001, S.122

¹¹⁷Vgl. Kanter 1977b, S. 61

¹¹⁸Steinhausen nimmt die Intelligenz als Unterscheidungskriterium zwischen den Bezeichnungen „Lernbehinderung“ und „Lernstörung“ (siehe Beginn dieses Kapitels, vgl. Steinhausen 2002, S. 117)

¹¹⁹Kobi 1975, S. 9ff

Kanter warnt davor, „Intelligenz“ und „Schulleistung“ als alleinige Variablen für Lernbehinderungen anzusehen. Sie sind zwar bedeutende Indizien für das Phänomen „Lernbehinderung“, dürfen aber keinesfalls mit ihr gleichgesetzt werden oder als ihre Ursache betrachtet werden.¹²⁰

Obwohl Anzeichen für Lernbehinderungen auch bereits in der Früherziehung von Kindern ausgemacht werden können bzw. könnten, werden sie meist erst in der Schule oder frühestens im Vorfeld der Einschulung festgestellt. Während Lernbehinderungen während der Schulzeit enorme Auswirkungen auf das Leben der betroffenen Kinder haben, verflüchtigt sich das Problem in vielen Fällen im Erwachsenenalter. Dabei kann es vorkommen, dass sich die Erscheinungsart und Ausprägung im Laufe der Zeit stark verändern.¹²¹ Die Bedeutung der Früherkennung darf nicht unterschätzt werden, da sich das Problem der Lernbehinderung exponentiell verstärkt. Wenn bei Kindern mit Leistungsrückständen keine Maßnahmen zur Förderung getroffen werden, vergrößert sich dieser Rückstand immer mehr und verhindert zugleich die Aufnahme von weiteren Lernerfahrungen. Neben dieser Gefahr der progredienten Abnahme der Leistungen des Kindes besteht zudem das Risiko der Ausbildung von Stabilisierungstendenzen, d.h. die betroffenen Kinder verfestigen ihre bisherigen (nicht zielführenden) Leistungs- und Verhaltensformen. Damit werden die Abkehr von diesen eintrainierten Lernmethoden und die gleichzeitige Aufnahme und Integration neuer Methoden im Rahmen von Förderungsmaßnahmen enorm erschwert.¹²²

3.4 Klassifizierung und Prävalenz von Lernbehinderungen

In der ICD-10, der Internationalen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme¹²³, werden Lernbehinderungen nur marginal erwähnt. Im Kapitel V. („Psychische und Verhaltensstörungen“) sind unter den Entwicklungsstörungen „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“(F81.-) angeführt, die folgende Störungen beinhalten:

- ▶ Lese-und Rechtschreibstörung (F81.0)
- ▶ Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1)
- ▶ Rechenstörung (F81.2)
- ▶ kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.3)

¹²⁰Kanter 1977b, S. 54

¹²¹Vgl. Kobi 1975, S. 16

¹²²Vgl. Kanter 1977b, S. 52

¹²³ICD-10: www.medaustria.at/f_icd10.html

- Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.8)
- Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet (F81.9)¹²⁴

Lernbehinderungen und Lernstörungen sind unter Punkt F81.9, also den „Nicht näher bezeichneten Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“, angeführt.

Steinhausen hingegen zählt, ausgehend von einer Trennung zwischen Lernbehinderungen und Lernstörungen, die Lese-Rechtschreibstörung und die Rechenstörung zur Gruppe der spezifischen Lernstörungen. Die spezifischen Lernstörungen bilden gemeinsam mit den psychogenen Lernstörungen die Gruppe der Lernstörungen generell. Das bedeutet, dass Punkt F.81.- des ICD-10 in etwa der Gruppe der spezifischen Lernstörungen von Steinhausens Modell entspricht.¹²⁵

Kanter zeichnet aus seiner pädagogischen Sicht ein Schema, das aus Anlass eines Bedarfs an Kriterien für die Aufnahme in die Sonderschule entworfen worden ist. Der Überbegriff dieses Schemas lautet „Beeinträchtigung des Lernens“ und ist in zwei Untergruppen gegliedert. Bei Lernbehinderungen „mit deutlichem Intelligenzrückstand“ handelt es sich nach diesem Modell um gravierende, langandauernde Beeinträchtigungen allgemeiner Art. Lernbehinderungen „mit generalisierten Lernstörungen“ werden wiederum in drei Untergruppen geteilt:

- Lernbehinderungen aufgrund neurologischer Dysfunktionen und konstitutioneller Schwächen (bei nicht oder kaum verminderter Intelligenz)
- Lernbehinderungen auf psychoreaktiver Grundlage (emotionale Störungen und Lernhemmungen durch neurotisierende Bedingungen in der näheren Umwelt des Kindes)
- Lernbehinderungen sozio-kulturell bedingter Art (Entwicklungsrückstand, motivationale Hemmnisse und nicht altersadäquater kognitiver Verarbeitungsstil durch ungünstige Milieueinwirkungen und mangelnde Anregung bei unwesentlicher Beeinträchtigung der Intelligenz)¹²⁶

Bei Vorliegen einer Lernbehinderung mit generalisierter Lernstörung reichen nach diesem Modell manchmal Stütz- und Fördermaßnahmen im regulären Unterricht aus. Allerdings können auch gravierende generalisierte Lernstörungen zu erheblichem Schulversagen führen, sodass eine Sonderschule angemessen sein kann. Kinder mit Lernbehinderungen und

¹²⁴ICD-10: www.medaustria.at/f_icd10.html

¹²⁵Vgl. Steinhausen 2002, S. 117

¹²⁶Vgl. Kanter 1977b, S. 57f

deutlich geminderter Intelligenz werden der Sonderschule zugeordnet.

Kanter gibt zu bedenken, dass die Ein- und Zuordnung von Lernbehinderungen ständig zur Diskussion stehen wird, da diese Begriffe und deren Auffassungen einem ständigen Wandel unterworfen sind ¹²⁷.

Die Prävalenzraten von Lernbehinderungen können nicht im Gesamten erhoben werden, da einerseits die Abgrenzung des Begriffs nur sehr ungenau gemacht werden kann (das zeigt sich auch in diesem Kapitel) und andererseits die Diagnose bei Kindern oft nicht erfolgt bzw. aufgrund der unklaren Definition des Begriffs nur ungenau erfolgen kann. Es gibt jedoch ungefähre Angaben über die Häufigkeit der einzelnen konkreten Störungen, allerdings stammen die Zahlen zumeist aus Deutschland.

Steinhausen zufolge werden die von spezifischen Lernstörungen betroffenen Kinder auf drei bis sieben Prozent der Schulkinder geschätzt, wobei davon Buben vier- bis zehnmal häufiger betroffen sind.¹²⁸ Bei der Lese-Rechtschreibschwäche (Dyslexie, Legasthenie) liegt die Prävalenz bei zirka zehn bis fünfzehn Prozent der Kinder im Schulalter¹²⁹, bei der Rechenstörung zwischen 1,3 und 6,2 Prozent¹³⁰.

Lauth gibt für die „nicht näher bezeichneten Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ (Lauth nennt sie „Allgemeine Lernschwäche“) bis zu drei Prozent betroffener Kinder an ¹³¹, für die Lernbehinderung unter Berufung auf das Statistische Bundesamt (Deutschland) 2,4 Prozent.¹³² Auch Lauth schreibt, dass Buben generell häufiger als Mädchen von Störungen dieser Art betroffen sind.¹³³

3.5 Integration und Inklusion

Der Begriff der Integration ist ebenso wie der Begriff der Lernbehinderung sehr vielschichtig und schwierig zu fassen. Wissenschaftler haben zu diesem Begriff und seiner Verwendung sehr unterschiedliche Meinungen und üben daran Kritik. Eine Übersicht über verschiedene Positionen bieten Urs Haeberlin et al¹³⁴ und Gottfried Biewer¹³⁵.

In Bezug auf die Bedeutungsebene des Begriffs weisen Haeberlin et al auf eine wichtige

¹²⁷Kanter 1977b, S. 59

¹²⁸Steinhausen 2002, S. 118

¹²⁹Vgl. Steinhausen 2002, S. 120

¹³⁰Vgl. Steinhausen 2002, S. 123

¹³¹Vgl. Lauth 2000, S. 22

¹³²Vgl. Statistisches Bundesamt 1997, zit.n. Lauth 2000, S. 22

¹³³Lauth 2000, S. 22

¹³⁴Haeberlin et al 1990, S. 27f

¹³⁵Biewer 2001, S. 219ff

Unterscheidung hin. Integration als „Ziel“ bedeutet, behinderten Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbehaltlos zu ermöglichen („soziale Integration“). Integration als „Mittel“ hingegen meint den Weg, der zum Ziel der Integration führen kann, wie beispielsweise gemeinsame Veranstaltungen von behinderten und nichtbehinderten Menschen.¹³⁶ In Bezug auf Schule meint Integration also die Einbeziehung behinderter Kinder in den Regelunterricht.

Haeberlin et al empfehlen, den Begriff der Lernbehinderung im Kontext von Integrationsfragen nicht zu verwenden, da das Konzept „Lernbehinderung“ im separierenden Schulsystem entworfen worden ist und für dieses System „funktioniert“. Die Verwendung des Wortes „Lernbehinderung“ beinhaltet eine Zuschreibung an den Schultypus der Sonderschule und steht somit im Gegensatz zur Integrationsidee.¹³⁷ Gottfried Biewer merkt zum Begriff der Integration an, dass dieser eine Segregation voraussetzt, d.h. von Integration behinderter Kinder kann nur gesprochen werden, wenn die Kinder davor segregiert worden sind. Würden jedoch alle Kinder dieselbe Schule besuchen, erübrigte sich die Integration von selbst.¹³⁸

Eine solche „Schule für alle Kinder“ zählt zu den Forderungen eines neuen Konzeptes, das sich seit den 1990er Jahren vom angelsächsischen Raum ausgehend auch in Europa etabliert hat. Mit der „Erklärung von Salamanca“ der UNESCO aus dem Jahr 1994¹³⁹ wurde die Bezeichnung „Inklusion“¹⁴⁰ auch im europäischen Raum verbreitet und anerkannt. Aus der Sicht des „Inklusionskonzepts“ wird Behinderung als „eine Dimension von Verschiedenheit neben anderen“¹⁴¹ betrachtet und orientiert sich im Gegensatz zum Integrationskonzept an den Rechten aller Schülerinnen und Schüler. Ziel ist, gesellschaftliche Strukturen und Institutionen so zu verändern, dass sie allen Menschen gerecht werden. Die Integration hingegen nimmt nur die Bedürfnisse spezieller Schülerinnen oder Schüler in den Blick.¹⁴²

Das bedeutet, dass das Konzept der „Einbeziehung“ eine gemeinsame Schule für alle Kinder fordert, in der jede und jeder Einzelne vom Unterricht profitiert. Die „Inclusive Education“ beruft sich dabei auf ein Grundrecht, das jedem Menschen das Recht auf Teilhabe an der Gemeinschaft zugesteht¹⁴³. Der Unterricht behinderter Kinder in

¹³⁶Haeberlin et al 1990, S. 28

¹³⁷Haeberlin et al 1990, S. 22

¹³⁸Biewer 2001, S. 287

¹³⁹UNESCO 1994

¹⁴⁰Biewer rät davon ab, „inclusion“ direkt mit „Inklusion“ zu übersetzen und schlägt die Verwendung des Begriffs „Einbeziehung“ vor (Biewer 2001, S. 287)

¹⁴¹Biewer 2005, S. 102

¹⁴²Vgl. Biewer 2005, S. 102

¹⁴³Vgl. Biewer 2005, S. 104

Sondereinrichtungen wird in dieser Denkweise inakzeptabel.

Biewer weist in seinem Artikel zwar auf einige Gefahren hin, die eine „inclusive education“ in sich birgt¹⁴⁴, dennoch scheint dieser Ansatz vor allem angesichts der anerkannten Effizienz und Effektivität als zukunftsweisendes Modell zu gelten.¹⁴⁵

Um die Qualität in „inclusive schools“ abzusichern, entwickelten Booth und Ainscow den „Index for Inclusion“¹⁴⁶. Darin werden drei Bereiche empfohlen, die zur Organisationsentwicklung eines inklusiven Schulsystems forciert werden sollten: die Schaffung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Strukturen und die Entwicklung inklusiver Praktiken.¹⁴⁷

Mit dem Inklusionsmodell werden Defizite nicht mehr an behinderten Kindern festgemacht, sondern am Unterricht, d.h. das Problem liegt am Unterricht, wenn dieser nicht fähig ist, der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden¹⁴⁸. Analog kann also für Schulleistungsstudien als Teil des Unterrichts und des gesamten Schulsystems gefordert werden, sich an der Verschiedenheit der teilnehmenden Kinder zu orientieren und so konstruiert zu sein, dass allen Kindern eine Teilnahme ermöglicht wird. Im Gegensatz dazu müssten nach dem Prinzip der Integration lernbehinderte Kinder so weit gefördert werden, dass sie an Testungen dieser Art teilnehmen können, d.h. nicht die Tests müssten sich ändern, sondern die Kinder.

3.6 Zusammenfassung

Der Begriff der Lernbehinderung wird sowohl von psychologischer als auch von pädagogischer Seite in Anspruch genommen, wobei für diese Arbeit die pädagogische Sicht im Mittelpunkt stehen soll. Bei Lernbehinderungen handelt es sich um eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit von Kindern, die als Ausdruck einer beeinträchtigten Entwicklung des Kindes verstanden werden können. Betroffene Kinder sind behindert in Bezug auf eine konkrete Lernsituation oder in Bezug auf die normative Erwartungshaltung von Schule. Lernbehinderungen dürfen demnach nicht als festes Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst werden, sondern als Merkmal in Bezug auf bestimmte Situationen. Die betroffenen Kinder werden den Ansprüchen der Schule nicht gerecht und sind in ihren Lernprozessen oft gehemmt. Die Beeinträchtigungen betreffen Verarbeitungsprozesse im Gehirn, das

¹⁴⁴Es bestehen u.a. die Gefahren, dass bisherige Hilfeleistungen in einem inklusiven Schulsystem verloren gehen, das Modell zu einer „low cost education“ verkommt oder sich die Inklusion auf ein „physisches“ Miteinander mit KlassenkollegInnen beschränkt. Siehe Biewer 2005, S. 105ff

¹⁴⁵Vgl. Biewer 2005, S. 107

¹⁴⁶Booth/ Ainscow 2000, zit.n. Biewer 2005, S. 104

¹⁴⁷Biewer 2005, S. 104

¹⁴⁸Vgl. Biewer 2006a, S. 136

Tempo und die bewältigbare Menge an Lernstoff, das Lernverhalten generell u.v.m. Im Unterschied zu anderen Behinderungen ist jedoch zumeist durch eine angemessene Förderung oder Therapie ein Schulabschluss möglich. Viele Kinder mit Lernbehinderungen können durch spezielle Hilfestellungen und Förderungen am Regelunterricht teilnehmen. Bei gravierenden Lernbehinderungen muss jedoch eine Sonderschule besucht werden. Die Gruppe der Lernbehinderungen wird in der medizinischen Klassifizierung ICD-10 zu den „nicht näher bezeichneten Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ gezählt.

Das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept der „inclusive education“ fordert eine Anpassung der gesellschaftlichen Strukturen an die Bedürfnisse aller Menschen. Für Schulleistungstudien würde dies bedeuten, dass sie so konstruiert werden müssen, dass auch lernbehinderte Kinder erfolgreich daran teilnehmen können.

Kapitel 4

Kinder mit Lernbehinderungen in nationalen und internationalen Schulleistungstudien

4.1 „All means ALL“¹⁴⁹

Vergleichende Schulleistungstests stellen grundsätzlich den Anspruch, entweder alle Kinder in die Testung miteinzubeziehen oder zumindest ein repräsentatives Abbild der Gesamtheit der Kinder zu bieten. Günter Haider beispielsweise schreibt im österreichischen PISA-Bericht 2003 Folgendes:

„Im Rahmen von PISA sollen jedoch nicht einzelne Personen geprüft, sondern die Merkmale *aller* Schülerinnen und Schüler eines Landes kollektiv - über große Stichproben - erfasst werden.“¹⁵⁰

Auch die Attribute „national“ oder „international“ weisen darauf hin, dass mit der vergleichenden Studie repräsentative Abbilder einer gesamten Nation gezeigt werden sollen. Vorerst wird also der Eindruck erweckt, dass wirklich alle Kinder der definierten Probandengruppe an den Testungen teilnehmen.

Im 2. Kapitel des oben genannten PISA-Berichts wird aber noch präzisiert, dass es drei Gründe für einen Ausschluss von bestimmten Kindern gibt: Zum Ersten, wenn eine schwere, dauernde körperliche oder geistige Behinderung die Teilnahme des Kindes unmöglich macht (oder die Teilnahme „ethisch nicht vertretbar oder nicht sinnvoll ist“¹⁵¹, zum Zweiten, wenn ein Kind die deutsche Sprache nicht gut genug beherrscht, um die Testaufgaben zu verstehen, und zum Dritten, wenn eine Schülerin oder ein Schüler im Zeitraum zwischen der Erstellung der TeilnehmerInnenliste und der Durchführung des Tests die Schule verlassen hat. Für Kinder in Sonderschulen wurde ein eigenes, leichteres Testheft konzipiert.¹⁵²

¹⁴⁹Elliott/ Braden/ White 2001, S. 68 bzw. 77

¹⁵⁰Haider 2003, S. 13, Hervorhebung im Original

¹⁵¹Haider 2003 S. 20

¹⁵²Vgl. Haider 2003, S. 20f

Es zeigt sich also, dass es durchaus Kinder gibt, bei denen die Teilnahme an einer Schulleistungsstudie in Frage gestellt wird. Dabei geht es um jene Kinder, die nicht in allen Belangen der „Norm“ entsprechen, die Probleme in ganz speziellen Bereichen haben, aus anderen Ländern kommen und deshalb eine andere Muttersprache sprechen etc. Die Kriterien, die im PISA-Bericht formuliert werden, bleiben jedoch in der Beschreibung der Personengruppe sehr unkonkret. Es stellt sich die Frage, was mit Kindern geschieht, die im „Grenzbereich“ liegen, die zwar keine schwere Behinderung aufweisen, aber beispielsweise durch eine Teilleistungsschwäche in manchen Bereichen große Schwierigkeiten haben, die geforderten Leistungen zu erbringen.

Die gestellten Aufgaben in Schulleistungstests setzen allesamt Lesefähigkeit voraus, auch wenn es sich um eine Rechen- oder Denkaufgabe handelt, muss zumindest die Aufgabenstellung gelesen und verstanden werden können. Wolfram Meyerhöfer spricht von einer „Testfähigkeit“¹⁵³, die die Schülerinnen und Schüler neben dem abgeprüften Wissen und der Lesefähigkeit unter Beweis stellen müssen. Diese Fähigkeit, mit Tests überhaupt organisatorisch fertig zu werden, und die Lesekompetenz sind mehr oder weniger das Ticket, das erst den Zutritt zu den Prüfungsaufgaben ermöglicht.¹⁵⁴ Kinder, die daran scheitern, obwohl sie das abgeprüfte Wissen vielleicht zur Verfügung hätten, haben also bei Schulleistungstests keine Chance. Getestet wird nur, was sich durch schriftliche Kodierung mitteilen lässt.

Elisabeth von Stechow beschäftigt sich in einem Aufsatz über PISA mit den Folgen der Studie für lernschwache Kinder. Sie spricht darin internationalen Schulleistungsstudien in ihrer derzeitigen Form generell die Fähigkeit ab, Leistungen lernschwacher Schülerinnen und Schüler angemessen erheben zu können.¹⁵⁵

Wie viele Kinder von Lernbehinderungen betroffen sind, kann nicht genau gesagt werden (vgl. Kapitel 3.4). Schätzungen zufolge sind ungefähr zehn bis fünfzehn Prozent der Schulkinder von der Lernstörung Legasthenie betroffen¹⁵⁶, die Tageszeitung „Der Standard“ schreibt, dass in Österreich zwischen fünf und zehn Prozent der Schulkinder von Teilleistungsstörungen betroffen sind¹⁵⁷. 3,4 Prozent der Schulkinder Österreichs sind mit „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ registriert.¹⁵⁸

Mit Ausnahme des vagen Hinweises im oben genannten PISA-Bericht gibt es in Österreich keine konkreten Richtlinien darüber, wie sich die Teilnahme von diesen Kindern

¹⁵³Meyerhöfer 2005, S.187

¹⁵⁴Vgl. Meyerhöfer 2005, S.187

¹⁵⁵Von Stechow 2006b, S. 291

¹⁵⁶Steinhausen 2002, S. 20

¹⁵⁷„Der Standard“ vom 13.6.2006

¹⁵⁸Wetzel 1997

an vergleichenden Schulleistungstudien gestalten soll.

Es gibt aber in der Literatur immer wieder Hinweise darauf, dass Kinder mit Lernbehinderungen von den Testungen ausgeschlossen werden, indem sie am Tag der Testung nach Hause, auf Ausflug oder in eine andere Klasse geschickt werden. So erwähnen beispielsweise Posch und Altrichter diese Praxis in ihrem Forschungsbericht „Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen“¹⁵⁹ und Van Ackeren beschreibt dieselbe Vorgehensweise in den Niederlanden¹⁶⁰. Von Stechow führt an, dass etwa vier Prozent der Kinder, die an PISA teilnehmen sollten, von der Testung ausgeschlossen wurden, und zwar unter Angabe jener Gründe, die im PISA-Bericht angeführt werden.¹⁶¹ Auch in dem Aufsatz „PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler“ geht sie auf den Ausschluss behinderter Kinder ein und weist darauf hin, dass hauptsächlich leistungsstarke Kinder von PISA und den darauf folgenden Reformen profitieren.¹⁶²

Joachim Wuttke zeigt in dem erst kürzlich erschienenen Band „Pisa & Co. Kritik eines Programms“ auf, dass die an PISA teilnehmenden Länder sehr unterschiedlich mit dem Ausschließen von Kindern umgegangen sind. Die Ausschlussquoten reichen von 0,7 Prozent (Türkei) und 7,3 Prozent (Spanien, USA)¹⁶³, selbst Dänemark überschreitet die erlaubte 5 Prozent-Marke¹⁶⁴. Es wurden dabei viele verschiedene Gruppen von Kindern ausgeschlossen, was Wuttke ebenso konstatiert, als auch, dass es im technischen Bericht keine Abgrenzungskriterien für „intellectual disabilities“ gibt.¹⁶⁵

Mit dem Slogan „PISA für den Rest“ fordern Oser und Biedermann eine internationale Vergleichsstudie für Kinder mit Lernbehinderungen, die deren Lernbedingungen und Leistungen erheben soll.¹⁶⁶

In amerikanischer Literatur finden sich weitaus mehr Hinweise auf dieses Problem, nicht zuletzt wegen der bedeutend längeren Tradition der Durchführung von Schulleistungstests. McGrew et al (1993), Thurlow et al (1996a), Quenemoen et al (2001) schreiben sehr offen von der durchaus gängigen Praxis, Kinder mit Behinderungen an der Teilnahme an Schulleistungstests zu hindern. Quenemoen et al sprechen von „disappearing

¹⁵⁹Posch/ Altrichter 1997, S. 41

¹⁶⁰Van Ackeren 2005, S. 26

¹⁶¹Von Stechow 2006a, S. 22

¹⁶²Von Stechow 2006b, S. 285f

¹⁶³OECD 2005, S. 169, zit.n. Wuttke 2006, S. 106

¹⁶⁴OECD 2005, S. 241ff, zit.n. Wuttke 2006, S.107

¹⁶⁵Wuttke 2006, S. 106

¹⁶⁶Oser/ Biedermann 2006

students“¹⁶⁷, Thurlow et al weisen darauf hin, dass Vergleiche von Testungen, bei denen Kinder ausgeschlossen werden, invalide sind¹⁶⁸.

Mittlerweile haben sich die meisten Bundesstaaten in den USA konkrete Teilnahmequoten von Kindern mit Behinderungen zum Ziel gesetzt, die bei den verschiedenen staatlichen Tests erfüllt werden müssen. Auch in der Forschung gibt es ausführliche Berichte über die Entwicklung in den Teilnahmequoten. Auf einige dieser Berichte wird im Folgenden noch eingegangen.

Die amerikanische Forschung zeigt jedenfalls, dass die Teilnahme von Kindern mit (Lern-) Behinderungen an vergleichenden Schulleistungstests offensichtlich ein Problemfeld darstellt, das es zu untersuchen und zu regeln gilt. Auf diesbezügliche Vorschläge der amerikanischen Wissenschaftler wird im nächsten Kapitel noch eingegangen. Was jedoch den europäischen bzw. deutschsprachigen Raum betrifft, so lässt sich feststellen, dass es zu diesem Problemfeld weder Literatur noch einen Diskurs gibt. Es scheint verschwiegen zu werden, dass es Schülerinnen und Schüler im „grauen Bereich“ gibt, die anders sind bzw. andere Bedürfnisse haben, als es der „Norm“ entspricht, von der die Tests ausgehen und für die sie entwickelt worden sind.

Aber nicht nur in Österreich bzw. Europa wird dieses Thema verschwiegen. Eine Studie von Elliott et al¹⁶⁹ untersuchte im Jahr 1995 in nationalen Bildungszyklopädien und Jahrbüchern von 14 Staaten weltweit, ob darin Angaben über Kinder mit Behinderungen und ihre Einbindung in Schulleistungstests gemacht werden. Es wurden folgende Staaten in die Untersuchung miteinbezogen:

Argentinien, Australien, Kanada, Chile, China, England und Wales, Frankreich, Japan, Korea, Niederlande, Nigeria, Schweden, Tunesien, USA.

Dabei wurde festgestellt, dass von den 14 Staaten mit Ausnahme der USA nur in einigen wenigen Ländern vage Angaben über die Teilnahme von Kindern mit Behinderungen in Schulleistungstests gemacht wurden. In Kanada, Frankreich, Korea und den USA sind zumindest speziell abgeänderte Tests für Kinder mit Behinderungen zugelassen, aber Angaben über die konkreten Teilnahmeraten werden auch in diesen Ländern nicht gemacht. Dass der größte Teil der untersuchten Länder keine Informationen bereitstellt, kann auf dreierlei Art und Weise interpretiert werden: (a) behinderte Kinder werden nicht in Testungen miteinbezogen, (b) die Daten der behinderten Kinder werden erhoben, aber nicht mitberechnet und veröffentlicht, oder (c) die Daten werden zwar erhoben und

¹⁶⁷ Quenemoen et al 2001

¹⁶⁸ Thurlow et al 1996a

¹⁶⁹ Elliott/ Shin/ Thurlow/ Ysseldyke 1995

mitgerechnet, aber stark unter Verschluss gehalten.¹⁷⁰

4.2 Ein Blick in den angloamerikanischen Raum

In diesem Kapitel werden US-amerikanische Forschungen und eine britische Studie vorgestellt. Bei den meisten der folgenden Publikationen geht es um Kinder mit Behinderungen generell und nicht um Kinder mit Lernbehinderungen speziell.

4.2.1 Die Einbindung von Kindern mit Behinderungen in den USA

Die Einbindung von Kindern mit Behinderungen in staatliche Tests wird von amerikanischen Forscherinnen und Forschern als wichtige Herausforderung betrachtet. In nahezu allen hier einbezogenen Artikeln wird in den einleitenden Worten auf die große Relevanz dieses Themas eingegangen. McGrew et al schreiben beispielsweise, dass sich die Schlagwörter „full-inclusion“, „inclusionary practices“ und „equity“ zu regelrechten Kampfrufen von Expertinnen und Experten etabliert haben.¹⁷¹ Die Eingliederung behinderter Kinder in nationale und internationale Schulleistungstests wurde aber vor allen Dingen auch zum politischen Thema. Die einzelnen US-amerikanischen Bundesstaaten sind bemüht, Richtlinien für den Umgang mit behinderten Kindern aufzustellen und eine „Teilnahmepolitik“ („participation policy“¹⁷²) zu führen. Exakte Teilnahmeraten sind allerdings Koretz und Barton zufolge kaum zu eruieren, da es zwischen den einzelnen Bundesstaaten verschiedene Zählmethoden und unterschiedliche Methoden der Erfassung behinderter Kinder gibt. Man glaubte aufgrund von Erhebungen, dass in Kentucky die „völlige Inklusion“ Realität wäre, allerdings hat sich dies kurze Zeit später als Irrtum herausgestellt. Die Autoren betonen, dass eine völlige Inklusion sehr unwahrscheinlich ist, der Ausschluss von Schülerinnen oder Schülern wird immer wieder geschehen, sei es willkürlich oder unwillkürlich.¹⁷³

In den USA erscheint meist jährlich ein Bericht des National Center for Educational Outcomes (NCEO), der grundlegende Tendenzen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen in staatlichen Assessments zusammenfasst. Während der vergangenen 14 Jahre ist er zehnmal erschienen und beruft sich auf die Veröffentlichungen der einzelnen US-amerikanischen Bundesstaaten. In diesem „State Report“¹⁷⁴ wird angegeben, wie Kinder mit Behinderungen an den Testungen in den Bundesstaaten teilgenommen haben und

¹⁷⁰Elliott et al 1995

¹⁷¹McGrew et al 1993

¹⁷²Koretz/ Barton 2003, S. 12

¹⁷³Koretz/ Barton 2003, S. 13

¹⁷⁴Thompson/ Johnstone/ Thurlow/ Altman 2005

wie ihre Ergebnisse bewertet bzw. ausgewertet worden sind. Es gibt Unterschiede darin, wie beispielsweise Kinder, die an der Testung nicht teilgenommen haben, einberechnet werden. In 70 Prozent der Staaten werden diese Kinder nicht mitgezählt, der restliche Anteil der Staaten zählt sie zwar als Teilnehmer, gibt ihnen aber keine Scores bzw. stuft sie im niedrigsten Score-Level ein¹⁷⁵. Auch auf die unterschiedlichen Messformen der Teilnehmeraten wird im Report eingegangen, denn es werden mehr als vier unterschiedliche Formen der Teilnehmeratenberechnung praktiziert.¹⁷⁶

Mittlerweile können fast alle der US-amerikanischen Staaten Trends und Fakten über die Teilnahme von Kindern mit Behinderungen an den staatlichen Tests der letzten drei Jahre angeben. Generell ist in den gesamten USA festzustellen, dass die Leistungen der Kinder mit Behinderungen in den Testungen von Jahr zu Jahr ansteigen.¹⁷⁷

Almond et al stellen in ihrem Artikel, in dem sie sich mit „grauen Bereichen“ in Assessments auseinandersetzen, die Frage, ob Kinder mit Behinderungen das Problem seien, weil sie nicht ins System passen, oder ob die Messungen das Problem darstellen, weil sie nicht zu den Kindern passen. Es wird dafür plädiert, die Richtlinien für die Teilnahme von Kindern mit Behinderungen auf die Bedürfnisse und Charakteristiken der betroffenen Kinder abzustimmen und nicht das zu testen, was die Kinder lernen sollten, sondern vielmehr das, was sie wirklich gelernt haben.¹⁷⁸

Gründe gegen das Ausschließen von Kindern mit Behinderungen

Die Gruppe der Kinder mit Behinderungen macht in den USA etwa zehn Prozent der Kinder im Schulalter aus. Das Ausschließen dieser Kinder von den Testungen führt, so Thurlow et al, zu invaliden Vergleichen und sorgt dafür, dass diese Kinder regelrecht „unsichtbar“ für die Gesellschaft werden. Die Ergebnisse der Testungen dienen schließlich als Grundlage für politische Entscheidungen, und diese Entscheidungen betreffen aber nicht nur die „Regelschülerinnen“ und „Regelschüler“, sondern auch Kinder mit Behinderungen. Solange diese aber in den Studienergebnissen nicht repräsentiert sind, werden politische Entscheidungen über ihre Köpfe hinweg gemacht, ohne sie in irgendeiner Weise mit einzubinden.¹⁷⁹ Folglich kann es geschehen, dass Kindern mit Behinderungen Bildungsmöglichkeiten, die anderen Schülerinnen und Schülern offen stehen, verweigert werden.¹⁸⁰ 16 Bundesstaaten der USA verbieten es, Kinder von den staatlichen Tests

¹⁷⁵Vgl. Thompson et al 2005, S. 2

¹⁷⁶Vgl. Thompson et al 2005, S. 4

¹⁷⁷Vgl. Thompson et al 2005, S. 4

¹⁷⁸Almond/ Quenemoen/ Olsen/ Thurlow 2000

¹⁷⁹Thurlow et al 1996a

¹⁸⁰Vgl. Thurlow/ Olsen/ Elliott/ Ysseldyke/ Erickson/ Aherarn 1996b

auszuschließen, in den restlichen Staaten nehmen bei folgenden vorliegenden Gründen Kinder an Testungen nicht teil: Teilnahme wurde verboten, Eltern verboten die Teilnahme, emotionales Leiden, Krankheit, Verweigerung des Kindes, auffälliges Benehmen, Fehlen in der Schule.¹⁸¹

Die Forderung nach Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in die Testungen beruht nach Thurlow et al auf drei Annahmen:

- ▶ Alle Kinder sind lernfähig.
- ▶ Schulen sind für die Messung des Fortschritts ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich.
- ▶ Der Lernfortschritt aller Schülerinnen und Schüler sollte gemessen werden.¹⁸²

Man erwartet sich von der Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen bessere und wahrheitsgetreuere Aussagen über den Leistungsstand der Kinder und der Schule im Gesamten. Außerdem wird erhofft, dass sich die Schulen durch die verpflichtende Inklusion mehr verantwortlich fühlen für behinderte Kinder und ihnen dadurch mehr Aufmerksamkeit schenken.¹⁸³

4.2.2 Wie kann die Einbindung behinderter Kinder in Schulleistungstests erfolgen?

Für die Integration behinderter Kinder in Schulleistungstudien gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten: Die Kinder nehmen an der gewöhnlichen Testung teil, sie erhalten eine abgeänderte und auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Version des Tests („accommodation“) oder sie erhalten einen anderen Test („alternate assessment“).¹⁸⁴ Für Kinder mit Lernbehinderungen kommen eher die ersten beiden Möglichkeiten in Frage, alternative Tests werden meist für Kinder mit schweren Behinderungen verwendet.

„Testing accommodations“ (abgeänderte Testungen)

„Testing accommodations“ sind Sireci et al zufolge beabsichtigte Änderungen im Prozess der Testung, die dazu dienen, den Test Kindern mit Behinderungen zugänglich zu machen. Dadurch wird es möglich, valide Ergebnisse der betroffenen Kinder zu erhalten.¹⁸⁵ In manchen Publikationen wird jedoch der Begriff „Akkommodation“ von dem

¹⁸¹ Vgl. Clapper/ Morse/ Lazarus/ Thompson/ Thurlow 2005, S. 7

¹⁸² Thurlow et al 1996a

¹⁸³ Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 2

¹⁸⁴ Vgl. Thurlow et al 1996a

¹⁸⁵ Sireci/ Scarpatti/ Li 2005, S. 460

der „Modifikation“ unterschieden. Ausschlaggebend für die Unterscheidung ist die Frage, ob die Abänderung das Konstrukt des Tests verändert oder nicht. Im Fall der Akkommodation wird das Konstrukt nicht verändert, im Fall der Modifikation jedoch schon.¹⁸⁶

Das eigentliche Anliegen von abgeänderten Tests liegt darin, die Validität für jene teilnehmenden Kinder, die Behinderungen aufweisen, zu erhöhen. Im günstigsten Fall sollte eine spezielle auf die betroffenen Kinder abgeänderte Version des Tests mithilfe des Entfernens von irrelevanten Hindernissen erstellt werden, sodass schließlich das Wissen und Können dieser Kinder den Tatsachen entsprechend dargestellt werden können.¹⁸⁷ Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- ▶ Es wird mehr Zeit für die Bearbeitung des Tests zur Verfügung gestellt
- ▶ Die Testung wird in einem separaten Raum durchgeführt
- ▶ Es werden mehr Pausen als vorgesehen gemacht
- ▶ Vorlesen der Testaufgaben
- ▶ Die Aufgaben werden in Braille-Schrift oder Großdruck vorgelegt
- ▶ Die betroffenen Schülerinnen oder Schüler diktieren ihre Antworten¹⁸⁸

Folgende Modifikationen werden ebenfalls praktiziert:

- ▶ Out-of-Level-Testen (die Schülerin oder der Schüler erhält eine Version des Tests, die eigentlich für eine jüngere Altersgruppe vorgesehen ist)
- ▶ Streichen bestimmter Testaufgaben¹⁸⁹ bzw. Kombination aus Aufgaben des regulären Tests, der abgeänderten Variante und des alternativen Tests („combination participation“).¹⁹⁰

Es ist außerdem darauf hinzuweisen, dass die meisten der Kinder mit Behinderungen mehr als eine Akkommodation erhalten, da zumeist eine Abänderung eine andere bedingt (z.B. ein gehörloses Kind, das die Erklärungen und Anweisungen der Testleitung schriftlich erhält, benötigt zusätzlich verlängerte Arbeitszeit, da das Lesen der Anweisungen mehr Zeit erfordert).¹⁹¹

¹⁸⁶Vgl. Tindal 1998, zit.n. Almond et al 2000

¹⁸⁷Vgl. Koretz/ Barton S. 6

¹⁸⁸Vgl. Koretz/ Barton S. 6

¹⁸⁹Koretz/ Barton 2003, S. 6

¹⁹⁰Vgl. Clapper et al 2005, S. 5f

¹⁹¹Vgl. Koretz/ Barton S. 22

Es gibt in den einzelnen Bundesstaaten der USA viele verschiedene Richtlinien dafür, wie mit Akkommodationen umgegangen werden soll. Es gibt dabei keine einzige Akkommodation, die in jedem der Bundesstaaten zugelassen wäre, wobei dennoch einige wenige gemeinsame, grundlegende Tendenzen festzustellen sind: Das Vorlesen der Testaufgaben zählt beispielsweise zu den umstrittensten Abänderungen, wohingegen das Durchführen der Testung einzeln oder in einer Kleingruppe die am öftesten erlaubte Abänderung ist.¹⁹² Unter den am meisten verwendeten Akkommodationen finden sich das Gewähren einer längeren Bearbeitungszeit für die Kinder¹⁹³ und das Vorlesen der Testaufgaben¹⁹⁴ bzw. Anweisungen¹⁹⁵.

In zwölf Bundesstaaten wurde die Anzahl jener Kinder geschätzt, die mit Akkommodationen an den Testungen teilnehmen. Die Schätzungen dafür bewegten sich zwischen acht (Kansas) und 82 Prozent (Kentucky, Indiana).¹⁹⁶ Allerdings gilt es hier zu beachten, dass auch die Anzahl der Kinder mit Behinderungen, die generell an den Assessments teilgenommen haben, von Staat zu Staat sehr unterschiedlich gewesen ist (zwischen 32 und 90 Prozent) und außerdem die Angaben der Staaten über die Akkommodationen sehr verschiedenen Auffassungen und Richtlinien gefolgt sind.¹⁹⁷

Die Forschung über die Wirkung von Akkommodationen und deren Zusammenhang mit der Testvalidität steckt selbst in den USA noch in den Kinderschuhen. Vieles muss noch erforscht und erprobt werden, was nicht zuletzt durch die schwierigen Vergleichsmöglichkeiten unter den einzelnen Staaten enorm erschwert wird.¹⁹⁸

Alternative Tests

Mitarbeiter des NCEO beschreiben alternative Tests als Möglichkeit für Kinder mit Behinderungen, trotz ihrer Beeinträchtigungen an Testungen teilnehmen zu können. Sie sollen mithilfe von speziellen Tests in das Accountability System einbezogen werden (Vgl. Thurlow et al 1996b).

Die Autoren weisen dabei darauf hin, dass zumeist zu viele Schülerinnen und Schüler alternativen Tests zugeteilt werden. Es sollte die Mehrheit der behinderten Kinder nach Möglichkeit an den generellen Tests (sei es mit oder ohne Akkommodation) teilnehmen. Als Entscheidungskriterium zwischen generellem und alternativem Test können

¹⁹²Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 13f

¹⁹³Vgl. Elliott et al 1998, Marquart 2000, Mazzeo et al 2000, zit. n. Koretz/ Barton 2003, S. 15

¹⁹⁴Vgl. Elliott/ McKeivitt 2000, zit.n. Koretz/ Barton 2003, S. 15

¹⁹⁵Mazzeo et al 2000, zit.n. Koretz/ Barton 2003, S. 15

¹⁹⁶Vgl. Thompson/ Thurlow 1999, zit.n. Koretz/ Barton 2003, S.16f

¹⁹⁷Vgl. Thompson/ Thurlow 1999, zit.n. Koretz/ Barton 2003, S. 16f

¹⁹⁸Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 3

jene Standards verwendet werden, nach denen die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler strebt. Kinder, die nach einem anderen Kurrikulum unterrichtet werden und andere Standards zu erreichen haben, können mittels alternativen Tests getestet werden. Wenn das Kind jedoch grundsätzlich nach dem generellen Kurrikulum unterrichtet wird, das zu einem Schulabschluss führt und Standards unterliegt, sollte es nach Möglichkeit am allgemeinen Test teilnehmen (mit oder ohne Abänderungen). Betont wird, dass die Entscheidung nicht aufgrund der Vermutung getroffen werden soll, wie das Kind beim generellen Test abschneiden würde.¹⁹⁹

Der Inhalt, der getestet werden soll, muss möglichst breit angelegt werden, darf dabei aber die Standards des generellen Assessments nicht aus den Augen verlieren. Als problematisch erweist sich die Annahme, dass die Testungen für Kinder mit Behinderungen völlig individualisiert werden sollen. Die alleinige Erfüllung der speziell für diese Kinder entwickelten Standards reicht nämlich nicht aus, um die Ergebnisse mit denen der regulären Assessments vergleichen zu können.²⁰⁰

Die Ergebnisse aus den alternativen Testungen können auf verschiedene Weise in das generelle Testsystem eingegliedert werden. Einerseits ist es möglich, die Ergebnisse aus den alternativen Tests separat auszuwerten und zu veröffentlichen, andererseits können die Ergebnisse beider Testformen zusammengefasst und gemeinsam veröffentlicht werden. Im ersten Fall liegt der Vorteil darin, dass die Ergebnisse Möglichkeit geben, die Effektivität der Sonderpädagogik zu analysieren, allerdings wird damit wieder zwischen den Kindern segregiert und keine Möglichkeit der Integration behinderter Kinder ermöglicht. Auch auf diesem Gebiet gibt es noch vieles, das genauer erforscht werden muss.²⁰¹

4.2.3 Teilnehmeraten in den USA 1998/ 1999 am Beispiel Minnesota

Die Neuauflage des „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) der USA im Jahr 1997 beinhaltet die Forderung, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in staatliche Tests eingebunden werden müssen, sei es mit abgeänderten Bedingungen oder alternativen Tests. Die Staaten verpflichten sich dazu, die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in der regulären Testung und ihre Leistungen zu veröffentlichen. Diese Maßnahme entspricht dem generellen Anliegen des IDEA, Kinder mit Behinderungen in das reguläre Schulsystem einzubinden.²⁰²

Im „Minnesota Report 32“²⁰³, aus dem im Folgenden berichtet wird, werden Daten

¹⁹⁹Vgl. Thurlow et al 1996b

²⁰⁰Vgl. Thurlow et al 1996b

²⁰¹Vgl. Thurlow et al 1996b

²⁰²Vgl. Walz/ Thompson/ Thurlow/ Spicuzza 2000

²⁰³Walz et al 2000

über die Teilnahme und die Leistung von Kindern mit Behinderungen im staatlichen Assessment präsentiert. Es handelt sich bei diesem Assessment um Tests in Mathematik, Lesen und Schreiben, die zum Zweck des Monitorings des Schulsystems in ganz Minnesota durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen keine bestimmte Anzahl an Testpunkten erreichen, sondern werden aufgrund ihrer Leistungen im Test in Levels von eins bis vier eingestuft, wobei Level IV fortgeschrittene Leistungen und Level I eingeschränktes Wissen bedeuten. Es wurde zum Ziel gesetzt, dass die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler im oder über Level II liegen. Kinder mit Behinderungen sollten an den regulären Tests teilnehmen, wenn dies nicht möglich ist, gibt es für sie einen alternativen Test.

In Minnesota nehmen fast 85 Prozent der Kinder mit Behinderungen (der dritten und fünften Schulstufe) an den Assessments teil, das ist verglichen mit den anderen US-Staaten eine der höchsten Raten. Generell wurden 95 Prozent aller Schülerinnen und Schüler getestet. Kinder mit Behinderungen erreichten eine durchschnittliche Rate von 84 Prozent, was bedeutet, dass ungefähr 16 Prozent der Kinder mit Behinderungen von der Testung ausgeschlossen wurden, am Tag der Testung nicht zur Schule kamen oder aus anderen Gründen nicht teilnehmen konnten. Diese Daten blieben durchaus konstant, wenn man die Schulstufen, die verschiedenen Tests (Mathematik, Lesen und Schreiben) oder die Jahrgänge der Testungen (1998 und 1999) betrachtet. Die Abbildungen 4.1 und 4.2 veranschaulichen diese Daten:

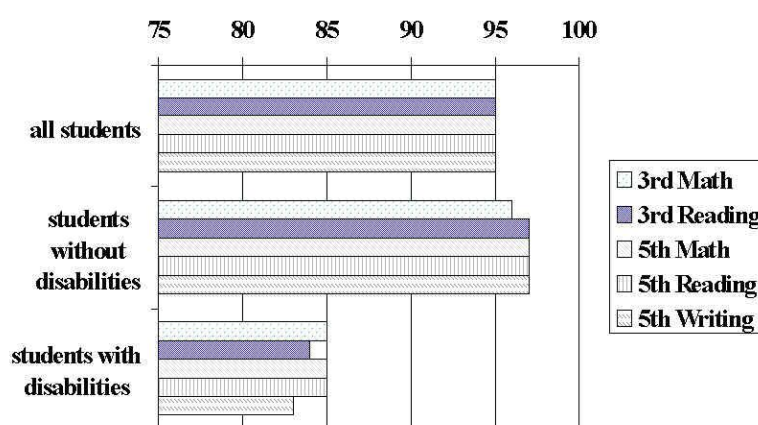


Abbildung 4.1: Teilnahmequoten der Testung 1998²⁰⁴

²⁰⁴Walz et al 2000

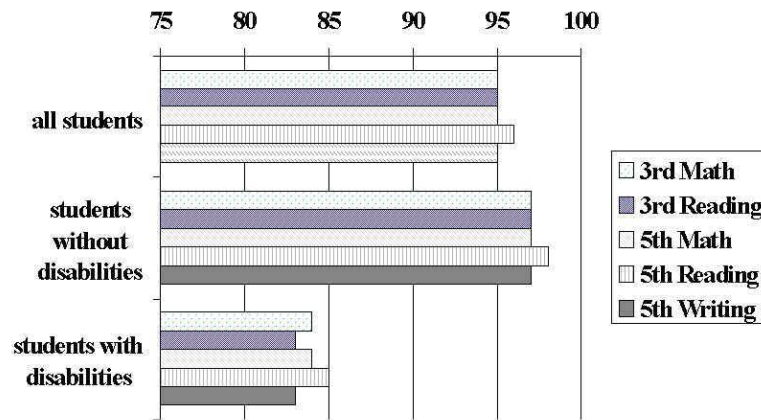


Abbildung 4.2: Teilnahmequoten der Testung 1999²⁰⁵

Die Daten können auch anders dargestellt werden, nämlich eingeteilt nach Formen der Behinderungen. Es wird dabei eingeteilt in Lernbehinderungen, sprachliche Beeinträchtigungen, emotionale Störungen bzw. Verhaltensstörungen, geringfügige bis ernsthafte²⁰⁶ geistige Behinderungen, andere gesundheitliche Beeinträchtigungen, ernsthafte bis schwere geistige Behinderungen, Gehörlosigkeit bzw. eingeschränktes Hörvermögen, Autismus, körperliche Behinderungen, Sehbehinderungen, Schädelhirntraumata und „504 Accommodation Plans“. Bei diesen „Accommodation Plans“ handelt es sich um einen gesetzlichen Schutz für Kinder, die durch eine geistige oder körperliche Behinderung in ihrem Leben eingeschränkt sind, aber dennoch am regulären Unterricht teilnehmen²⁰⁷. Wieder werden die Jahresergebnisse von 1998 und 1999, die Schulstufen und die verschiedenen Tests miteinander verglichen. Dabei ist wieder festzustellen, dass die Ergebnisse aus den Jahren 1998 und 1999 einander sehr gleichen. Die Gruppen der Kinder mit Lernbehinderungen, der Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen und der Kinder mit emotionalen Störungen bzw. Verhaltensstörungen weisen die höchsten Teilnehmeraten auf. Bei den Kindern mit Lernbehinderungen bewegen sich die Teilnahmequoten zwischen 87 und 91 Prozent (siehe Tabelle 4.1), die Raten der anderen beiden Gruppen befinden sich auf ähnlichem Niveau. Die niedrigsten Quoten erzielte die Gruppe der ernsthaften bis schwerwiegenden geistigen Behinderungen, sie erreichte vier bis neun Prozent. In der Datentabelle wird auch die Gesamtanzahl der unter dieser Behinderung registrierten Kinder angegeben. Dabei ist festzustellen, dass die Anzahl der registrierten Kinder in der fünften Schulstufe fast doppelt so hoch ist wie die Anzahl der registrierten

²⁰⁵Walz et al 2000

²⁰⁶aus dem Englischen übersetzt, im Original: „severe“

²⁰⁷www.chagrin-falls.k12.oh.us/pupilservices/page8.htm

Kinder in der 3. Schulstufe.

Was die Leistungen der Kinder mit Behinderungen in den Testungen betrifft, so kann man generell sagen, dass sie in etwa 0,5 bis 1 Standardabweichung unter dem Mittelwert liegen. 70 bis 76 bzw. 80 Prozent (je nach Schulstufe) erreichten Level II oder III in allen getesteten Fächern, mit Ausnahme des Schreibens bei der Testung der fünften Schulstufe.²⁰⁸

	1998	1999	1998	1999
	Grade 3	Grade 3	Grade 5	Grade 5
Number Enrolled	2990	2719	4166	4094
# Tested Math	2722	2406	3758	3679
in percent	91	88	90	90
# Tested Reading	2667	2369	3763	3742
in percent	89	87	90	91
# Tested Writing			3703	3677
in percent			89	90

Tabelle 4.1: Teilnahmequoten der Kinder mit Lernbehinderungen an den Testungen 1998 und 1999.²⁰⁹

Anmerkung: In der 3. Schulstufe wird noch kein Test im Fach „Schreiben“ durchgeführt

Auf den Punkt gebracht könnte man formulieren, dass in Minnesota etwa 80 Prozent der Kinder mit Behinderungen an den Tests teilnehmen (für die Gruppe der Kinder mit Lernbehinderungen sogar etwas mehr als 80 Prozent). Je nach Schwere der Behinderung nimmt naturgemäß der Prozentsatz ab, z.B. nehmen weniger als 10 Prozent der Kinder mit milden bis ernsthaften geistigen Behinderungen an den Testungen teil.

Ich habe den Eindruck, dass sich in den USA, sei es durch verschiedene Verordnungen oder anderweitige Gründe, ein „Wettkampf“ um die höchsten Teilnahmequoten etabliert hat. In den wissenschaftlichen Berichten und Artikeln ist immer wieder die Rede von der großen Bedeutung der Eingliederung der Kinder mit Behinderungen und ihren Teilnahmequoten. Es bleibt zu hoffen, dass die Eingliederung behinderter Kinder im Kampf um die besten Quoten dennoch nach wohlüberlegten und transparenten Kriterien erfolgt.

4.2.4 Positive Konsequenzen für Kinder mit Behinderungen

Eine Studie von Jim Ysseldyke, Amanda Dennison und Ruth Nelson setzte sich zum Ziel, positive Konsequenzen von Schulleistungstests für Kinder mit Behinderungen her-

²⁰⁸Walz et al 2000

²⁰⁹Walz et al 2000

auszufinden.²¹⁰ Die AutorInnen stellen dabei generell einen großen Mangel an Forschung zu Auswirkungen von Assessments und High-stakes-Testungen im Besonderen fest, sowohl positive und negative als auch intendierte und nicht intendierte. Folgende positive Konsequenzen werden für Kinder mit Behinderungen angeführt:

- ▶ Höhere Teilnahmeraten von Kindern mit Behinderungen an den Testungen infolge von Bemühungen, Richtlinien und Raten für die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen in die Testungen aufzusetzen
- ▶ Höhere Erwartungen (im Sinne von Zutrauen) von Seiten der Professionellen, der Öffentlichkeit und der Eltern an Kinder mit Lernbehinderungen, aber auch von den Kindern an sie selbst
- ▶ Verbesserungen in den Testinstruktionen
- ▶ Verbesserte Leistungen der Kinder mit Lernbehinderungen
- ▶ Verbesserte Testungen
- ▶ Bessere Chancen für die betroffenen Kinder, Diplome oder Abschlüsse zu erreichen
- ▶ Gesunkene Anzahl von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern
- ▶ Gesteigerte Zusammenarbeit zwischen Sonderschul- und Regelschullehrpersonal
- ▶ Eltern verstehen den Sinn von Standards besser und interessieren sich mehr für die Leistungen ihrer behinderten Kinder²¹¹

Diese Konsequenzen wurden aus einer umfangreichen Literatur- und Medienrecherche zusammengestellt.

4.2.5 Wichtige Ansatzpunkte in der Frage der Eingliederung von Kindern mit Behinderungen

Koretz und Barton arbeiten in ihrem Artikel „Assessing Students With Disabilities: Issues and Evidence“ (2003) Hauptthemen heraus, die aktuell werden, wenn es um die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Assessments geht. Dabei handelt es sich um folgende vier Gebiete:

- a) Identifizierung und Klassifizierung von Kindern mit Behinderungen
- b) Die Frage der richtigen Ver- und Anwendung von abgeänderten (an die speziellen Bedürfnisse angepassten) Tests („Accommodations“)

²¹⁰Ysseldyke/ Dennison/ Nelson 2004

²¹¹Vgl. Ysseldyke et al 2004, S. 4ff

- c) Das Problem konstruktrelevanter Behinderungen (betrifft v.a. Lernbehinderungen, z.B. Leseschwäche)
- d) Test Design²¹²

a) Identifizierung und Klassifizierung von Kindern mit Behinderungen

Die Identifizierung von Behinderungen stellt sich als sehr schwierig heraus, da es sehr viele verschiedene Kategorien gibt, nach denen man bei der Identifizierung vorgehen kann. In den USA hat sich gezeigt, dass die prozentuelle Menge an Kindern, die unter einer bestimmten Behinderungskategorie registriert sind, unter den einzelnen Staaten enorm verschieden sein kann. Die Angaben über jene Kinder, die beispielsweise als „lernbehindert“ registriert sind, variieren zwischen 3 und 9,1%, bei geistig behinderten Kindern zwischen 0,3 und 3 Prozent²¹³. Daher ist anzunehmen, dass die Grenzen in der Einteilung der verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich gezogen werden und unter einem Phänomen wie beispielsweise der Lernbehinderung sehr Unterschiedliches verstanden werden kann. Die Klassifizierung der Behinderungen scheint aber für die Verwirklichung des inklusiven Anspruchs notwendig zu sein, da (politische) Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen auf diese Einteilungen angewiesen sind.

b) Die richtige Ver- und Anwendung von abgeänderten (an die speziellen Bedürfnisse angepassten) Tests („Accommodations“)

Wenn es um die Frage der abgeänderten Testungen geht, wird der vorhergehende Punkt noch viel mehr tragend. Um die Tests in Abstimmung auf die jeweiligen Bedürfnisse der betroffenen Kinder abändern und den Kindern anschließend zuteilen zu können, braucht es einmal mehr Kategorien der verschiedenen Behinderungen, nach denen vorgegangen werden kann.

Als problematisch erweist sich bei abgeänderten Tests auch die Frage nach der Validität. Grundsätzlich werden Akkommodationen zum Zweck der verbesserten Validität kreiert²¹⁴, allerdings liegen bei diesem Unterfangen die Verbesserung der Validität und die Gefahr der Verzerrung sehr eng beieinander.

Auch die Frage nach der für jedes Kind speziell geeigneten Form der Abänderung ist ein wichtiges Feld, in dem noch viele Fragen offen sind. Weder Lehrpersonen und Wissenschaftler sind sich einig über die Frage nach der „Eignung“ von Akkommodationen noch

²¹²Koretz/ Barton 2003, S. 3)

²¹³U.S. Department of Education 2001, zit.n. Koretz/ Barton 2003, S. 4

²¹⁴Koretz/ Barton 2003, S. 6

sind sich die Richtlinien der einzelnen US-amerikanischen Staaten ähnlich.²¹⁵

c) Das Problem konstruktrelevanter Behinderungen

Für blinde Kinder gibt es die Möglichkeit, den Schulleistungstest in der Braille-Schrift zu verfassen und so die Teilnahme des Kindes zu ermöglichen. In diesem Fall handelt es sich um keine konstruktrelevante Behinderung, denn trotz der Erblindung kann das Kind unter Beweis stellen, dass es lesen und rechnen kann. Schwieriger wird es jedoch, wenn es sich um Lernbehinderungen handelt. Kinder mit Leseschwäche, so Koretz und Barton, versagen bei Lesetestungen und stehen bei anderen Testungen vor dem Problem, die Angaben aufgrund ihrer Leseschwäche nicht verstehen zu können. Es gestaltet sich als sehr schwierig, geeignete Methoden für die abgeänderten Tests zu entwickeln. Die Akkommodationen sind aber zweifellos notwendig, um wirklichkeitsgetreu die Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler darstellen zu können. Allerdings besteht natürlich die Gefahr, dass die Leistungen dieser Kinder durch eine Akkommodation besser wirken, als sie tatsächlich sind. Koretz und Barton weisen überdies darauf hin, dass in den USA Kinder mit Lernbehinderungen in etwa die Hälfte aller als „behindert“ registrierten Kinder ausmachen.²¹⁶

d) Das Test - Design

Beim Test - Design geht es um die Gefahr der Verzerrung des Tests oder einzelner Aufgaben davon. Es sollte bei jedem Test abgeprüft werden, ob er an irgendeiner Stelle die Gefahr birgt, verzerrte Leistungsbilder zu entwickeln. Außerdem ist der Schwierigkeitsgrad eines Tests oftmals für Kinder mit Lernbehinderungen zu hoch angesetzt, was zu unpräzisen Messungen und zur Entmutigung der teilnehmenden Kinder führen kann. Darüber hinaus macht es für Kinder mit Behinderungen große Unterschiede, in welchem Format die Antworten zu geben sind (Multiple Choice, offene, d.h. schriftlich frei verfasste Antworten).²¹⁷

4.2.6 Schulleistungstests und Dyslexie: ein Beitrag aus Großbritannien

Gerald Hales möchte in seinem Artikel „Putting in nails with a spanner: The potential effect of using false data from language-rich tests to assess dyslexic people“ (2004) zeigen, dass herkömmliche, d.h. zumeist sprachbasierte Testungen die falsche Methode sind, um Kinder mit Dyslexie zu testen. Die folgenden Ausführungen folgen diesem Artikel, den

²¹⁵Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 7

²¹⁶Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 10

²¹⁷Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 11f

Hales anlässlich einer Konferenz verfasst hat.

Die Dyslexie (oder auch Legasthenie) nimmt unter den Lernbehinderungen in Bezug auf das Thema Schulleistungstests gewissermaßen eine Sonderstellung ein. Bei Legasthenie handelt es sich um eine Lese- und Rechtschreibschwäche, die an und für sich genommen von außen nicht „sichtbar“ ist. Die Symptome allerdings machen sich im Alltag der betroffenen Menschen sehr offensichtlich bemerkbar. Schulleistungstests bauen sehr stark auf der Lese- und Schreibfähigkeit auf und ermöglichen daher legasthenen Kindern kaum die Möglichkeit, ihr Können und Wissen unter Beweis zu stellen. Hales schreibt, dass Assessments grundsätzlich von und für Menschen ohne Dyslexie entwickelt werden. Die Tests werden also mit dem Erfahrungshintergrund eines nicht-legasthenen Menschen entworfen und man geht davon aus, dass ein legasthenes Kind in der Assessment-Situation genauso agiert und seine Fähigkeiten genauso zeigen kann wie ein nicht-legasthenes Kind. Das Problem, so Hales, liegt darin, dass man nicht wissen kann, welche Leistungen das Kind erbringen könnte, wenn es nicht legasthen wäre.

Bei Testungen ist es üblich, die Ergebnisse der Kinder mit jenen zu vergleichen, die Kinder in diesem Alter durchschnittlich erreichen („Diskrepanzmodell“ der Fähigkeiten: der Unterschied zwischen der beobachteten oder gemessenen Leistung und der erwarteten Leistung). Legasthene Kinder erreichen schlechtere Ergebnisse, weil sie auf Grund ihrer Schwäche Wissen mit für nicht-legasthene Kinder konzipierten Methoden langsamer aufnehmen. Ihr Lernfortschritt ist daher geringer und die „Schere“ zwischen der Entwicklung von legasthenen Kindern und der Entwicklung ihrer Klassenkameraden klafft mit zunehmender Zeit immer weiter auseinander. Es hat sogar den Anschein, als würden legasthene Kinder immer weniger intelligent, weil sie sich immer weiter vom Durchschnitt entfernen.

Hales weist darauf hin, dass Bildung ein kumulativer Prozess ist. Das heißt, neue Lernerfahrungen bauen stets auf vorherigen Lernerfahrungen auf. Für Kinder mit Dyslexie bedeutet das, dass ihr Lernfortschritt nicht nur langsamer vorangeht, sondern sogar abnimmt, da sie schon bei den Lernerfahrungen des Lesens und Schreibens, die eine wesentliche Grundlage für weitere Lernerfahrungen sind, Schwierigkeiten haben (vgl. Abbildung 4.3).

Der Rückstand legasthener Kinder liegt aber nicht in einem niedrigen Niveau an Wissen, Fähigkeiten oder Verstehen, sondern in einer Unfähigkeit, Wissen zu akquirieren. Deshalb kann behauptet werden, dass Testungen nicht im Stande sind, den wahren Stand der Fähigkeiten legasthener Kinder zu repräsentieren.

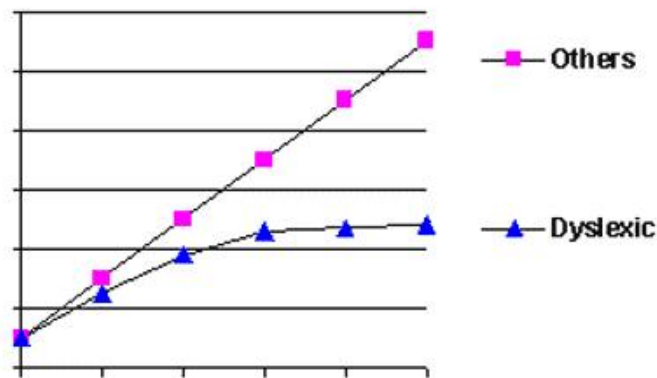


Abbildung 4.3: Entwicklung des Lernfortschritts unter Annahme kumulativen Wissenserwerbs²¹⁸

Hales hat zudem eine Untersuchung durchgeführt, in der er mithilfe von zwei Testungen die Leistungen legasthener Kinder verglichen hat. Er verwendete dafür den „Wechsler Intelligenztest“ und den „Cattell kulturfairen Intelligenztest“, der ohne Lesen und Schreiben auskommt. Das Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass nicht nur die Ergebnisse aus dem kulturfairen Test höher liegen als die des Wechsler-Tests, sondern dass die erreichten Punkte aus dem kulturfairen Test im Gegensatz zu jenen aus dem Wechsler-Test überwiegend über dem Durchschnitt liegen. Die Ergebnisse der ersten 20 Probanden dieser Studie sind in der Grafik (Abb. 4.4) dargestellt.²¹⁹

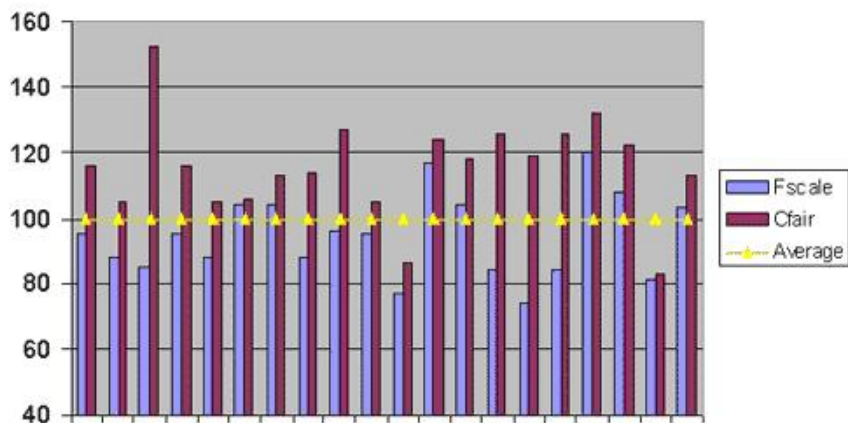


Abbildung 4.4: Vergleich der Ergebnisse aus dem Wechsler und dem Cattell-Test²²⁰,
 Fscale... Full Scale, d.h. die Ergebnisse aus dem Wechsler Intelligenz Test
 Cfair... Culture fair, d.h. die Ergebnisse aus dem Cattell Culture-Fair Intelligence Test

²¹⁸Hales 2004

²¹⁹Vgl. Hales 2004

²²⁰Hales 2004

Hales kritisiert im Gesamten zwei Punkte: einerseits die ausschließliche Verwendung von sprachbasierten Tests (ausschließlich mit Lesefähigkeit zu testen ist keine adäquate Methode) und andererseits das Verlassen auf die Aussagekraft der Testergebnisse, die für Kinder mit Dyslexie nicht zutrifft. Die sprachgestützten Tests sind als signifikante Fehler zu sehen, die zu unangemessenen und unfairen Ergebnissen der legasthenen Kinder führen. Aus diesem Grund trägt der Artikel den Titel „Putting in nails with a spanner“, er soll darauf hinweisen, dass bei Schulleistungstests mit falschen Werkzeugen gearbeitet wird, zumindest was Kinder mit Dyslexie betrifft.

4.2.7 Zusammenfassung und Ausblick

Der Anspruch von Schulleistungstudien, ein repräsentatives Abbild der Leistungen aller Kinder zu zeigen, steht im Widerspruch zur Tendenz, Kinder mit Behinderungen von den Testungen auszuschließen. Die USA haben dieses Problem bereits erkannt und versuchen, Kindern mit Behinderung eine Teilnahme an Testungen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck gibt es Forschungsprojekte und eigens dafür eingerichtete Forschungsinstitute. Ziel ist, möglichst viele der Kinder mit Behinderungen in die Testungen miteinzubeziehen, wobei darauf hingewiesen wird, dass eine völlige Inklusion nicht möglich ist. Die Forderung nach der Teilnahme aller Kinder beruht auf den Annahmen, dass alle Kinder lernfähig seien, die Schule für den Fortschritt aller Kinder Verantwortung trägt und dass der Lernfortschritt aller Kinder gemessen werden sollte²²¹.

Die Einbeziehung behinderter Kinder kann auf drei unterschiedliche Weisen erfolgen: Die Kinder können am regulären Test mitschreiben, sie können eine abgeänderte Form der Testung bekommen oder sie erhalten einen alternativen Test.

Über die genauen Teilnahmeraten der US-amerikanischen Kinder gibt es in manchen US-Bundesstaaten ausführliche Statistiken und eine Studie von Ysseldyke et al zeigt positive Effekte auf, die die Teilnahme behinderter Kinder für sie selbst und für alle anderen Beteiligten haben kann²²².

Nichtsdestotrotz ist vieles auf dem Gebiet der alternativen und akkommodierten Testungen noch unerforscht und unklar. Hauptprobleme sind nach Koretz und Barton die Inhomogenität der Gruppe der lernbehinderten Kinder, die richtige Verwendung der geänderten Tests, konstruktrelevante Behinderungen und das Test-Design.²²³

Die letzte Studie von Gerald Hales geht näher auf das Problem der konstruktrelevanten Behinderungen ein und zeigt auf, dass für manche Kinder die Testungen eine falsche

²²¹Thurlow et al 1996a

²²²Ysseldyke et al 2004; vgl. Kapitel 4.2.4. dieser Arbeit

²²³Koretz/ Barton 2003

Methode sind, um ihre Leistungen zu messen.

Wenngleich das Thema „Kinder mit Behinderungen in staatlichen Schulleistungsstudien“ in den USA bereits relativ ausführlich behandelt wird, steht die Forschung dennoch erst am Beginn. Es gibt zwar jährliche Berichte über die Maßnahmen in den einzelnen Bundesstaaten, Teilnahmeraten werden errechnet, gesetzliche Rahmen und Richtlinien werden geschaffen und wissenschaftliche Überlegungen werden angestellt, es gibt aber vor allem im Bereich der abgeänderten und alternativen Tests noch sehr viele offene Fragen und generelle Unsicherheiten.

Koretz und Barton sehen wichtige Aufgaben darin, über die Teilnahmeformen der Kinder mit Behinderungen Statistiken zu machen, Definitionen der verschiedenen Behinderungen zu standardisieren und damit die Datenerhebungsmethoden unter den verschiedenen Staaten anzugleichen. Darüber hinaus wäre es notwendig, über verlässliche Daten von Drop-out-Raten zu verfügen und Fragen der Validität von abgeänderten und alternativen Tests zu klären. Die Autoren fordern dringend die Schaffung von Vergleichsmöglichkeiten unter den Bundesstaaten und die Erforschung der Effekte von diversen politischen Maßnahmen auf das Lernen, die erreichten Ziele und das Wohlergehen der Kinder mit Behinderungen. Alle diese Forschungen werden extrem erschwert dadurch, dass die Gruppe der Kinder mit Behinderungen außerordentlich heterogen und kaum zu gliedern ist.²²⁴

Quenemoen et al führen einige Bereiche an, in denen es Verbesserungen zu machen gilt. Im Bereich der Testanleitung und Organisation des Assessments sollten die beiden Bereiche der Sonderpädagogik und des gewöhnlichen Unterrichts miteinbezogen werden und vor allem auf das fruchtbare Zusammenwirken der beiden geachtet werden. Als wichtig erachtet wird überdies die Vergewisserung, dass wirklich alle Schülerinnen und Schüler getestet werden und der Aufbau eines „akkommodationsfreundlichen Assessmentsystems“, das jedoch stets Validität und Reliabilität gewährleisten muss.²²⁵

Selbst wenn die amerikanische Forschung über die Einbeziehung behinderter Kinder in vergleichenden Schulleistungsstudien noch am Beginn steht, zeigt sie für die europäische bzw. deutschsprachige Forschung wichtige Lücken auf. Bevor jedoch an eine Durchführung konkreter Studien oder eine Umsetzung von Maßnahmen in Österreich gedacht werden kann, ist es nötig, auf das Problem an sich hinzuweisen und es öffentlich bekannt zu machen. Da die Literaturrecherche für den deutschsprachigen Raum nicht sehr ertragreich gewesen ist, muss ich davon ausgehen, dass selbst das Bewusstsein für dieses Problem unter den verantwortlichen Personen noch nicht ausgeprägt ist.

²²⁴Vgl. Koretz/ Barton 2003, S. 24ff

²²⁵Quenemoen et al 2001

Aus diesem Grund werde ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit versuchen, mithilfe von kurzen Interviews Personen zu diesem Thema zu befragen, die an der Organisation oder Durchführung von vergleichenden Schulleistungsstudien in Österreich beteiligt sind.

Kapitel 5

Methodik

Mit der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Kinder mit Lernbehinderungen in nationale und internationale Schulleistungstudien insbesondere in Österreich (bzw. im deutschsprachigen Raum und in Europa) einbezogen sind. Nachdem die grundlegenden Begriffe dazu erörtert wurden und das Problemfeld im vorigen Kapitel aufgezeigt wurde, möchte ich nun klarstellen, wie ich mit dieser Arbeit die gestellte Frage bearbeiten möchte. Einerseits war dazu eine ausführliche Literaturrecherche notwendig, andererseits schien es angemessen, auf empirische Weise Informationen von Personen einzuholen, die an der Durchführung von Schulleistungstudien beteiligt sind. Auf beides werde ich im Folgenden noch näher eingehen.

5.1 Grundlegendes und Begründung der Methodenwahl

Mit dem gewählten Thema dieser Arbeit schien es, als hätte ich völliges Neuland betreten. Erste Literaturrecherchen waren nur in Bezug auf die USA erfolgreich und Anfragen an Personen, die mutmaßlich mit dem Thema zu tun haben könnten, blieben entweder unbeantwortet oder zeigten auf, dass es dazu keine Literatur gibt.

Damit kann diese Arbeit als exploratives Forschungsvorhaben betrachtet werden, das sich Lamnek zufolge durch das Betreten von wissenschaftlichem „Neuland“ und Vorhandensein von wenig Literatur auszeichnet, d.h. es wird vorerst mit weitem Blickwinkel auf ein neues Phänomen zugegangen und erst im Laufe des Forschungsprozesses der Blickwinkel eingeschränkt. Der Prozess gestaltet sich damit sehr flexibel und dient dazu, das formulierte Phänomen zu erkunden, ein Verständnis davon zu entwickeln und Anregungen für weitere, konkretere Forschungsvorhaben zu geben.²²⁶

Nachdem einschlägige Literatur nicht genügend Informationen bieten konnte, um der gestellten Frage ausführlich nachgehen zu können, lag es nahe, mittels empirischer Datenerhebung Personen zu befragen, die an der Durchführung von Schulleistungstudien beteiligt sind. Dabei erschien es mir wenig sinnvoll, mit standardisierten Methoden an mein Thema heranzugehen, denn ich konnte auf keine Theorie zurückgreifen oder im

²²⁶Lamnek 2005, S. 25 und 38

Voraus Hypothesen formulieren. Es ist auch nicht möglich, etwaige Antworten auf meine Fragen im Vorhinein festzulegen und vorzugeben. Daher entschied ich mich für die Durchführung von qualitativ-empirischen Interviews, deren Fragen sich auf einen Leitfaden stützen. Ich kann mithilfe dieser Interviews versuchen, das Phänomen von „innen“ her, d.h. durch die persönlichen Sichtweisen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, zu verstehen und ihre Bedeutungszuschreibungen zu interpretieren.²²⁷

5.2 Die Literaturrecherche

Im Sinne eines explorativen Forschungsvorhabens stand zu Beginn dieser Arbeit eine ausführliche Suche nach Literatur zum Thema.

Die gewöhnliche Literaturrecherche in Bibliothekskatalogen brachte nur Informationen über Schulleistungstudien im Allgemeinen, nicht jedoch über die Frage nach Kindern mit Lernbehinderungen und ihrer Teilnahme an solchen Studien. In Literaturdatenbanken fanden sich hingegen immerhin Aufsätze aus dem angloamerikanischen Raum, die das Thema behandelten, allerdings waren diese Aufsätze naturgemäß auf die USA bzw. Großbritannien bezogen.

Schriftliche Anfragen an Personen, die sich beruflich mit der Durchführung von Schulleistungstests auseinandersetzen, blieben zumeist unbeantwortet oder wiesen ebenfalls darauf hin, dass keine Literatur zum Thema bekannt sei. Die Anfragen richteten sich an das österreichische Bildungsministerium, zwei Koordinatoren für die Durchführung von vergleichenden Schulleistungstudien in Deutschland, eine österreichische Spezialistin für Legasthenie und an einige Wissenschaftler aus dem In- und Ausland. Insgesamt wurden neun Personen, die in den eben genannten Bereichen tätig sind, über E-Mail kontaktiert.

Im Bereich der Schulleistungstudien wird derzeit sehr viel geforscht und publiziert. Aus diesem Grund kam es bis zur Fertigstellung dieser Arbeit vor, dass immer wieder neue Texte veröffentlicht wurden, die zumindest in einem Teilbereich für das Thema von Interesse waren. Das gilt beispielsweise für Thomas Jahnkes und Wolfram Meyerhöfers „Pisa & Co. Kritik eines Programms“, das im Herbst des Jahres 2006 erschienen ist, und für das Buch „Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge“ von Elisabeth von Stechow und Christiane Hofmann, das ebenfalls 2006 publiziert wurde.

In der übrigen Literatur finden sich dezente Hinweise darauf, dass es vorkommt, Kinder mit Behinderungen aus den Testungen auszuschließen, wie etwa bei Posch und Altrichter (1997, S. 41) und Van Ackeren (2005, S. 26), aber keine konkreten Zahlen, die über

²²⁷Vgl. Flick 2002, S. 48f

das Ausmaß Auskunft geben. Es waren auch keine Berichte über die verschiedenen Vorgehensweisen in den teilnehmenden Schulen beim Auftreten von fraglichen Fällen zu finden.

Eine Ausnahme bilden jedoch zwei Aufsätze, die während des Jahres 2006 in der „Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete“ publiziert worden sind. Sie beschäftigen sich aus heilpädagogischer Sicht mit lernbehinderten Kindern und deren Teilnahme an Schulleistungsstudien²²⁸.

In den Anweisungen der einzelnen Testungen finden sich zumeist sehr ungenaue Empfehlungen für das Vorgehen bei Kindern mit Behinderungen, wie beispielsweise im bereits zitierten österreichischen PISA-Bericht von Günter Haider.²²⁹

Ausführlicher hingegen gestaltet sich die Literatur aus dem amerikanischen Raum (auch Großbritannien). Das „National Center on Educational Outcomes“ an der Universität von Minnesota dürfte federführend sein, was die Forschung über die Integration behinderter Kinder in nationale Testungen anbelangt. Es gibt jährliche Berichte über die tatsächliche Eingliederung der Kinder mit Behinderungen und eine ständige Reflexion der eingeführten Regelungen, um weiteren (Forschungs-)Bedarf zu erheben.

5.3 Die Interviews

Mithilfe von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews sollen die befragten Personen dazu animiert werden, über ihre Meinungen, Erfahrungen und Gedanken zur Frage der Eingliederung lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien zu berichten. Ich erachte das leitfadengestützte Interview deshalb als sinnvoll, weil einerseits der Umfang des Gesprächs begrenzt wird (damit wird die Kürze der Interviews ermöglicht), andererseits genügend Spielraum bleibt, um auf die spezielle Situation der verschiedenen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einzugehen, die sich in ihren beruflichen Positionen und Hintergründen stark voneinander unterscheiden. Darüber hinaus bleibt die Auswertung in einem überschaubaren Rahmen, der es zulässt, sich auf die sehr konkreten und wesentlichen Punkte zu konzentrieren.

Die Problemzentrierung ermöglicht, dass sich die Inhalte des Gesprächs immer wieder auf das konkrete, zentrale Problem besinnen und im Verlauf stets dorthin zurückkehren²³⁰.

In den bewusst kurz gehaltenen Interviews kommen acht Gesprächspartnerinnen und

²²⁸Von Stechow 2006b, Oser/ Biedermann 2006

²²⁹siehe Kapitel 3

²³⁰Vgl. Mayring 1999, S. 50

-partner zu Wort, die einerseits einen beruflichen Bezug zur Durchführung oder Entwicklung von Schulleistungsstudien haben, andererseits aus möglichst allen Ebenen im Schul- und Schulverwaltungs- bzw. Forschungswesen stammen. Es handelt sich also im Konkreten um Lehrerinnen und Lehrer, Schuldirektorinnen und Schuldirektoren, Zuständige aus dem Bildungsministerium und Wissenschaftler aus den Bereichen der Schulforschung und Sonder- und Heilpädagogik. Insgesamt wurden acht Gespräche geführt.

5.3.1 Richtung der Analyse und forschungsleitende Fragestellungen

Mit den Interviews sollen Reaktionen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zum Problem der Einbeziehung lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien eingefangen werden. Von Interesse sind dabei Informationen über das Wissen der Interviewpersonen zum Thema, ihre Meinung dazu und die Bedeutung, die sie ihm beimessen. In Bezug auf das inhaltsanalytische Modell von Lagerberg 1975²³¹ sollen demnach mithilfe der Analyse Aussagen über das Wissen und die Erfahrungen der Kommunikatorinnen und Kommunikatoren über das genannte Thema gemacht werden. Das bedeutet, die Richtung dieser Analyse geht dahin, zu erforschen, wie die einzelnen Befragten das Problem konstruieren, aus welcher Sichtweise und mit welchem beruflichen Kontext sie an das Problem herangehen.

Folgende Fragestellungen bilden daher das Zentrum des Erkenntnisinteresses:

- **Inwieweit waren die Interviewpersonen mit dem Problem der Einbeziehung lernbehinderter Kinder in vergleichende Schulleistungsstudien schon einmal konfrontiert und was wissen sie darüber?** Es geht darum, möglichst viele neue Informationen zum Thema zu sammeln und vor allen Dingen nach den Erfahrungen der Interviewpartnerinnen und -partner zu fragen. Die Interviewpersonen werden zu diesem Zweck danach gefragt, ob sie mit diesem Thema schon einmal in Berührung gekommen sind und welche Gedanken sie sich dazu gemacht haben. Die Personen werden auch gefragt, ob sie jemanden kennen oder von einer Publikation wissen, die sich mit dem Thema auseinandersetzt. Auf diese Weise wird der explorative Charakter dieser Arbeit genützt, um das Thema maximal auszuschöpfen.
- **Inwieweit besteht aus Sicht der interviewten Personen der Bedarf einer Änderung bzw. Verbesserung der problematischen Situation?** Die amerikanische Literatur hat gezeigt, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, Kinder mit verschiedensten Behinderungen in Testungen miteinzubeziehen und faire Lösungen zu entwickeln. Wird diese Möglichkeit von Personen in Österreich, die an der Durchführung von Schulleistungsstudien beteiligt sind, angedacht und erwägt? Wird das Thema an sich als Problem wahrgenommen?

²³¹ zit. n. Mayring 2000, S. 50

- ▶ **Wie antworten bzw. argumentieren die interviewten Personen aus den verschiedenen Berufsgruppen? Lassen sich innerhalb der Berufsgruppen ähnliche Tendenzen feststellen?** Hier wird der Versuch unternommen, Argumentationsstrukturen zu untersuchen und zu überlegen, welches Konstrukt sich die Personen vom dargelegten Problem bilden. Dabei wird der Bezug zur beruflichen Position der jeweiligen Interviewpartnerin oder des jeweiligen Interviewpartners hergestellt und in der Folge gemeinsame Tendenzen innerhalb derselben Berufsgruppen gesucht. Damit lässt sich aufzeigen, in welchem Bereich der „Berufshierarchie“ die professionell agierenden Personen für Änderungen und Verbesserungen empfänglich sein könnten.
- ▶ **Wie schätzen Lehrpersonen das Gefühl ein, mit dem Schülerinnen und Schüler an Schulleistungsstudien herangehen? Wie schätzen sie die Bedeutung ein, die diese Schulleistungsstudien für die teilnehmenden Kinder haben?** Hier interessiert besonders, ob die Lehrpersonen ein Gefühl dafür entwickelt haben, dass für lern- oder leistungsschwache Schülerinnen und Schüler die Teilnahme an einem Test dieser Art großen Stress bedeuten kann.

5.3.2 Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Gemäß der bereits erwähnten Kriterien stammen die ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partner aus verschiedenen Ebenen des österreichischen Bildungswesens und sind im Rahmen ihres Berufes an der Durchführung von vergleichenden Schulleistungsstudien beteiligt. So weit es möglich war, wurde bei der Auswahl der Personen auf eine Ausgewogenheit der Geschlechter Augenmerk gelegt, allerdings steht dieser Aspekt bei der Auswertung der Interviews nicht im Zentrum. Folgende Personen bzw. Vertreterinnen und Vertreter folgender Institutionen wurden im Zeitraum von Juni bis November 2006 über E-Mails, telefonisch und persönlich kontaktiert:

- ▶ Lehrerin für Deutsch und Geschichte (Hauptschule)
- ▶ Lehrerin mit Sonderschulausbildung (Förderklasse, Hauptschule)
- ▶ Lehrer für Mathematik und Physik (Gymnasium, PISA-Beauftragter bei PISA 2003)
- ▶ Direktorin (Volksschule)
- ▶ Direktor (Gymnasium)
- ▶ Schulrat
- ▶ Mitarbeiter im Bildungsministerium (Leiter der Stabstelle „Internationale Assessments“)

- Nationaler Projektmanager für PISA Österreich
- Leiter eines Forschungsinstituts für Schulforschung
- Universitätsprofessor für Sonder- und Heilpädagogik

Die telefonische Anfrage im Schulrat wurde mit der Begründung abgelehnt, dass der Schulrat mit der Durchführung vergleichender Schulleistungsstudien nichts weiter zu tun habe, außer die ausgewählten Schulen zu verständigen und die Testhefte zu verschicken. An den nationalen PISA-Projektmanager und an dessen Institut wurden einige E-Mails gesendet, die unbeantwortet blieben. Drei Telefonanrufe blieben ebenfalls erfolglos, da der Projektmanager nie verfügbar war. Auch eine Anfrage an seine Kollegin blieb unbeantwortet.

Daher schieden diese beiden potentiellen Interviewpartner aus und die Anzahl der Interviews belief sich auf insgesamt acht Gespräche.

Die Interviews können keinen Anspruch auf Repräsentativität erfüllen, die Gespräche dienen schlichtweg dazu, einen Einblick in die Gedanken und Erfahrungen der bewusst ausgewählten Personen zu erhalten. Eventuell vorhandene Strukturen und Gemeinsamkeiten, die sich im Vergleich mit den anderen Interviewpersonen ergeben, sind dabei mehr von Interesse als allgemein gültige Aussagen.

Ich habe die Interviews persönlich durchgeführt, zumeist fanden sie in Räumen der jeweiligen Schulen bzw. Institutionen statt, eines fand in einem Park, eines zu Hause bei der Interviewpartnerin und eines in einem Lokal statt. Im Regelfall dauerten die Gespräche etwa zehn bis fünfzehn Minuten, allerdings gab es dabei auch Ausnahmen. Das längste Interview dauerte 40 Minuten. Im Anschluss an die Gespräche wurden Interviewberichte verfasst, in denen wichtige Daten und Anmerkungen zum Gesprächsverlauf notiert wurden.

Die folgende Tabelle zeigt die wichtigsten Daten der durchgeführten Interviews:

Nr.	Berufliche Funktion d. interviewten Person	Dauer	Ort	Datum
1	Gymnasiallehrer	10 min	Sprechzimmer der Schule	27.06.2006
2	Förderklassenlehrerin	11 min	Park	29.06.2006
3	Gymnasialdirektor	11 min	Büro des Direktors	03.07.2006
4	Volksschuldirektorin	19 min	Büro der Direktorin	10.07.2006
5	Hauptschullehrerin	10 min	bei der Interviewpartnerin zu Hause	11.07.2006
6	Universitätsprofessor für Sonder- und Heilpädagogik	15 min	Büro des Professors	11.10.2006
7	Mitarbeiter im österr. Bildungsministerium	40 min	Büro im Ministerium	10.11.2006
8	Leiter eines Forschungsinstituts	20 min	Kaffeehaus	29.11.2006

Tabelle 5.1: Eckdaten der Interviews

5.3.3 Der Interviewleitfaden

Folgende Fragen standen bei der Entwicklung des Leitfadens im Zentrum:

- ▶ Wofür ist die interviewte Person in ihrem Beruf genau zuständig und inwiefern hat sie mit vergleichenden Schulleistungsstudien zu tun (a)?
- ▶ Ist sie mit dem Problem „Kinder mit Lernbehinderungen in vergleichenden Schulleistungstests“ schon einmal in Berührung gekommen (b)?
- ▶ Wenn ja, inwiefern?/ Wenn nein, hat sie auch noch nie davon gehört (c)?
- ▶ Bei Lehrpersonen: Wie schätzt die interviewte Person die Bedeutung ein, die die Kinder den Testungen zumessen (d)?
- ▶ Wie schätzt die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner die Bedeutung des Problems ein (e)?

Der Leitfaden geht demnach auf fünf Bereiche ein, die ich im Folgenden kurz kommentieren werde (der verwendete Leitfaden ist im Anhang A nachzulesen). Nach der Abklärung von persönlichen Daten, d.h. des Berufes, der absolvierten Ausbildung(en) der interviewten Person und der Dauer, in der die Person bereits in diesem Beruf arbeitet, folgt der erste Bereich „Zuständigkeit im Beruf“ (a). Hier soll abgeklärt werden,

ob und in welcher Weise die Person etwas mit Schulleistungsstudien zu tun hat und was dabei konkret ihre Aufgabenbereiche sind. Das Ziel besteht darin, den beruflichen Kontext der Person zu erfahren und damit ihre Antworten auf die weiteren Fragen in Beziehung zum beruflichen Amt stellen zu können. Im nächsten Teil (b) wird das Thema meiner Diplomarbeit vorgestellt und gefragt, ob die interviewte Person mit diesem Thema schon einmal in Berührung gekommen ist. Je nach Antwort der Person wird das Interview mit c1) oder c2) fortgesetzt. C1 soll im Fall der Beantwortung der letzten Frage mit Ja nach Überlegungen und Argumenten fragen, die die Person angestellt hat. Es soll klar werden, inwiefern sich die Person mit dem Thema beschäftigt hat. Im Fall der Verneinung der Frage aus b) wird versucht, in c2) eine Vergewisserung zu erreichen, dass die Person wirklich noch nie mit diesem Problem in Berührung gekommen ist. Bei beiden Fällen, c1) und c2), wird auch danach gefragt, ob die Person jemand anderen kennt, die oder der sich vielleicht mit dem Problem beschäftigt hat. Die Fragen unter d) werden nur Lehrpersonen gestellt. Es wird dabei gefragt, wie die Lehrkraft die Bedeutung einschätzt, die Schulleistungstests für die teilnehmenden Kinder haben. Im letzten Bereich (e) geht es um die Frage nach der grundsätzlichen Bedeutung des Problems, d.h. die Person wird gefragt, wie sie persönlich die Relevanz des Problems einschätzt und ob sie Ideen dazu hat, warum sich noch niemand eingehender damit beschäftigt hat. Die Fragen wurden, wie das ein leitfadengestütztes Interview erlaubt, in verschiedenen Konstellationen und Reihenfolgen gestellt, manchmal geringfügig abgeändert oder manche von ihnen ausgelassen.

5.3.4 Formale Charakteristika der Interviewtranskripte

Die Interviews wurden mittels eines MP3-Players aufgenommen, manche jedoch auch zusätzlich mit einem digitalen Aufnahmegerät, was für eine wesentlich bessere Aufnahmequalität gesorgt hat. Ich habe die Gespräche transkribiert und mich dabei an folgende Regelungen und formale Vorgaben gehalten:

- ▶ Aussagen der Interviewerin wurden kursiv gesetzt, die Aussagen der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners wurden in normaler Schrift geschrieben. Zwischen den jeweiligen Aussagen wurde immer eine Zeile frei gelassen.
- ▶ Aussagen in Mundart bzw. Dialekt wurden in die Standardsprache übertragen. Wenn es für ein Wort kein Äquivalent gegeben hat, wurde es in mundartlicher Weise niedergeschrieben und nachfolgend als Anmerkung in Klammern erläutert:
Bsp.: Das ist völlig wurscht (egal; Anmerkung B.H.)
- ▶ Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden anonymisiert, indem alle erwähnten Namen und Orte entfernt und durch beliebige Großbuchstaben ersetzt wurden.

- ▶ Füllwörter wie „mhm“ oder „äh“ wurden nicht transkribiert, außer sie haben auf eine wichtige Nachdenkpause oder Unsicherheit hingewiesen oder zeigten einen wichtigen Bedeutungszusammenhang auf.
- ▶ Unvollständig ausgesprochene Wörter wurden folgendermaßen verschriftlicht:
Bsp: eigentl-,
- ▶ Nichtverbale Äußerungen wurden so vermerkt:
Bsp.: [lacht]
Allerdings wurden Ereignisse dieser Art nur dann notiert, wenn diese im Bedeutungszusammenhang wichtig erschienen.
- ▶ Unverständliches wurde so gekennzeichnet:
Bsp.: (...)

Es handelte sich dabei stets nur um wenige einzelne Wörter oder Wortteile. Vermutungen wurden so gekennzeichnet:
Bsp.: (Pensen-?)Bücher
- ▶ Pausen wurden nicht mitnotiert, es sei denn, sie hatten eine wichtige Bedeutung
- ▶ Extra betonte Aussagen, d.h. Wörter die mit außergewöhnlichem Nachdruck gesagt wurden, wurden unterstrichen dargestellt:
Bsp.: wirklich

5.3.5 Die Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring.²³² Zusätzliche Anregungen bot dabei Uwe Flicks „Qualitative Sozialforschung“ (2002). Den bewusst kurz gehaltenen Interviews kommt die systematische und regelgeleitete Verfahrensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse entgegen, da das vorgegebene Ablaufmodell einerseits zu raschem Vorgehen verhilft, dabei jedoch andererseits die Anpassung an das konkrete Material immer noch zulässt. Ein im Vorhinein festgelegtes Regelwerk beugt ausufernden Interpretationen vor und sorgt somit für einen zielstrebigem Auswertungsverlauf.²³³ Da mit den Interviews keine großen lebensbiographischen Zusammenhänge o.Ä. erhoben werden sollen, sondern nur einigen wenigen konkreten Fragen nachgegangen wird, erscheint die systematische Analyse mithilfe von Kategorien gut geeignet. Es ermöglicht bereits konkrete Themen aus den Gesprächen zu extrahieren und zusammenzufassen und lässt auf diese Weise von Beginn an ein sehr genaues Eingehen auf die ursprünglichen Fragestellungen zu.

²³²Mayring 2000

²³³Vgl. Mayring 2000, S. 42f

Das Aufstellen der Kategorien, das theoriegeleitet erfolgen und stets begründet werden muss, kann als Herzstück der Qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden.

Zu Beginn der Analyse steht eine genaue Bestimmung des sprachlichen Materials, von dem ausgegangen werden soll. Es wird dabei festgelegt, welches Material ausgewertet werden soll, unter welchen Bedingungen die Interviews entstanden sind und welche formalen Eigenschaften das Material besitzt.²³⁴ Anschließend muss die Fragestellung der Analyse genau formuliert werden, indem die Richtung festgelegt wird (d.h. wer möchte in diesen Interviews wem etwas worüber sagen) und die Fragen theoriegeleitet differenziert werden.²³⁵ Nach diesen Schritten, die bereits in den vorangegangenen Unterkapiteln erledigt wurden, wird für die weitere Analyse ein Ablaufmodell entworfen, das je nach Ziel der Interviews und Interpretationsanliegen verschieden gestaltet werden kann. Ich habe mich für die Interpretationsform des inhaltlichen Strukturierens entschieden, da diese ein Herausgreifen bestimmter Themen und Aspekte des Materials ermöglicht.²³⁶ In diesem Fall sieht das weitere Ablaufmodell folgendermaßen aus:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten (Auswertungs-, Kodier- und Kontexteinheit)
2. Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien
3. Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
6. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
7. Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition (in diesem Fall neuerlicher Beginn bei 3. Schritt)
8. Paraphrasierung des extrahierten Materials
9. Zusammenfassung pro Kategorie
10. (Zusammenfassung pro Hauptkategorie)²³⁷

²³⁴Vgl. Mayring 2000, S.46ff

²³⁵Vgl. Mayring 2000, S.50ff

²³⁶Vgl. Mayring 2000, S. 89

²³⁷Vgl. Mayring 2000, S. 84 und 89

Im ersten Schritt muss festgelegt werden, was der jeweils kleinste (Kodiereinheit) und der größte (Kontexteinheit) Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf und welche Teile nacheinander ausgewertet werden sollen (Auswertungseinheit). Punkt zwei erfordert das Festlegen der Hauptkategorien, entlang derer das Material ausgewertet werden soll. Dabei dürfen aber die formulierten Kategorien im Lauf des Prozesses umgeändert werden, allerdings muss ihr Festlegen theoriegeleitet vonstattengehen. Im dritten Schritt müssen den aufgestellten Kategorien Ausprägungen zugeschrieben werden, die in Schritt vier anschließend genau definiert, mit einem Paradebeispiel versehen und mit Regeln versorgt werden müssen. Diese Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln sollen eine möglichst exakte Zuteilung von Fundstellen im Material in die verschiedenen Kategorien ermöglichen. In Punkt fünf wird nun das Material durchgegangen und Textstellen, die zu einer Kategorie passen, markiert. Im Anschluss daran (Schritt sechs) werden diese Textstellen bearbeitet und herausgeschrieben, was eventuell eine Revision des Kategoriensystems notwendig macht (Schritt sieben). Kann das Kategoriensystem als endgültig betrachtet werden und sind alle Fundstellen im Text den Kategorien zugeordnet, werden diese Textstellen paraphrasiert und in den letzten Schritten neun und zehn zusammengefasst.²³⁸

²³⁸Vgl. Mayring 2000, S. 53-89

Kapitel 6

Analyse der Interviews

Im Folgenden wird die Auswertung der acht durchgeführten Interviews nach dem im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Verfahren von Philipp Mayring²³⁹ dargestellt. Es werden allerdings nur jene Schritte beschrieben, die schriftlich dokumentiert werden können, d.h. einzelne Zwischenschritte wurden entweder zusammengefasst oder ausgelassen.

6.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Mit der Auswertungseinheit soll Mayring zufolge festgelegt werden, welche Textteile des Materials ausgewertet werden sollen.²⁴⁰ Um zu erforschen, wie die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner das Problem des Einbezugs lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien konstruieren, ist jede Aussage, die eine persönliche Stellungnahme und Reaktion auf das genannte Problem beinhaltet, von Bedeutung. Daher gilt jede Form der Äußerung im Sinne einer Kommentierung, Argumentation, Bewertung oder generelle Reaktion als Auswertungseinheit.

Der kleinste Textbestandteil, der ausgewertet werden oder unter eine Kategorie fallen darf, wird unter der Bezeichnung „Kodiereinheit“ festgelegt.²⁴¹ Wenn also in einer Aussage, die innerhalb der Auswertungseinheit liegt, Tendenzen in Richtung einer Leugnung oder eines umfassenden Verständnisses des Problems festzustellen sind, so können diese Materialbestandteile kodiert werden. Dabei kann es sich durchaus auch um eine Wortgruppe oder kurze Phrasen, wenn nicht auch um einzelne Wörter handeln, die die Bedeutung bestimmen.

Die Kontexteinheit legt den größten Materialbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.²⁴² In diesem Fall kann das gesamte Material, das zur Auswertung vorliegt, als Kontexteinheit aufgefasst werden.

²³⁹Qualitative Inhaltsanalyse; Mayring 2000

²⁴⁰Mayring 2000, S. 53

²⁴¹Vgl. Mayring 2000, S. 53

²⁴²Vgl. Mayring 2000, S. 53

6.2 Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Mithilfe der Interviews soll herausgefunden werden, inwiefern sich Personen, die an der Durchführung von Schulleistungstests beteiligt sind, bisher zu meinem Thema Gedanken gemacht haben. Es ist dabei von Interesse, wieweit sie ein Bewusstsein für das Problem der Einbindung lernbehinderter Kinder entwickelt haben, wie sie dieses Problem für sich handhaben, welche Bedeutung sie ihm beimessen und welche Perspektiven sie dafür sehen. Dabei steht jedoch nicht die Persönlichkeit der interviewten Person im Vordergrund, sondern die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner wird als Professionelle ihres bzw. als Professioneller seines beruflichen Tätigkeitsfeldes gesehen und unter dieser Voraussetzung werden auch die gegebenen Antworten ausgewertet.

In die erste Kategorie (Kategorie A) werden alle Antworten eingebunden, die sich auf das Bewusstsein der Person für das Problem beziehen. Dabei ist es von besonderem Interesse, unter welchen beruflichen Umständen die befragte Person ein Bewusstsein entwickeln bzw. nicht entwickeln konnte.

Der Begriff Bewusstsein birgt einige problematische Aspekte in sich, wie Gerhard Langer in einem Beitrag zu einem Sammelband über das Bewusstsein betont. Er weist darauf hin, dass es zwischen transsubjektiven Sachverhalten („BewußtSein“) und intrasubjektiven Sachverhalten („BewußtHeit“) zu unterscheiden gilt²⁴³, wobei es sich im Falle dieser Arbeit um ein Bewusstsein als transsubjektiven Sachverhalt handelt, da es um das Bewusstsein der interviewten Personen in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand geht (und nicht um das Bewusstsein in Bezug auf sich selbst). Sich etwas bewusst sein kann Langer zufolge einige verschiedene Bedeutungen haben, von denen v.a. drei Bedeutungen für diese Arbeit wichtig sind: „Bewusst sein“ kann bedeuten

- ▶ „unterscheiden, entscheiden“ im Sinne der Fähigkeit, Unterschiede wahrnehmen und daraufhin Entscheidungen treffen zu können
- ▶ „aufmerken, bemerken“: „’Das, was wir aufmerkend selektieren ist uns bewusst [...]’“²⁴⁴
- ▶ „wissen“: bewusst bedeutet immer auch gewusst; wir können uns nur über etwas bewusst sein, worüber wir auch etwas wissen²⁴⁵.²⁴⁶

²⁴³Langer 1992, S. 74

²⁴⁴Langer 1992, S. 76

²⁴⁵Vgl. Graumann 1966, S. 105, zit.n. Langer 1992, S. 76

²⁴⁶Vgl. Langer 1992, S. 75f

Das bedeutet, Bewusstsein wird im Zusammenhang mit dieser Arbeit als Wissen über und um ein Phänomen verstanden, das in seinen verschiedenen Facetten wahrgenommen wird und von anderen Phänomenen differenziert betrachtet werden kann.

Die zweite Kategorie (B) beschäftigt sich damit, wie die interviewte Person das dargestellte Problem konstruiert. Damit ist gemeint, wie sie sich das Problem für sich „zurechtlegt“ oder entwirft, dabei ist auch interessant, auf welche Überlegungen und Gedanken sie sich dabei stützt und welche Hintergründe dabei eine Rolle spielen. Die Konstruktion des Problems ist insofern relevant, als damit veranschaulicht wird, wie Personen in verschiedenen beruflichen Positionen mit dem Problem konfrontiert sind und damit umgehen. Vielleicht kann dies auch erklären, warum bisher nur wenig Interesse an Kindern mit Lernbehinderungen und ihrer Teilnahme an Schulleistungstudien festzustellen gewesen ist.

In der dritten Kategorie (C) wird die Frage nach der Bedeutung des Problems für die Interviewperson aufgeworfen. Bedeutung wird hier im Sinne einer Zuschreibung an Wichtigkeit oder Wertigkeit verstanden, d.h. es interessiert, wie groß die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner das Ausmaß und die Folgen des Problems einschätzt.

Um die Bedeutung geht es auch in der vierten Kategorie (D), und zwar handelt es sich um die Frage der Bedeutung der Testungen für die Schülerinnen und Schüler. Mit „Bedeutung“ ist in diesem Fall jene Wertigkeit gemeint, die Kinder einer Schulleistungstestung zuschreiben, d.h. es interessiert, wie die Lehrpersonen die Einstellungen der Kinder einschätzen, mit der sie an die Testung herangehen.

In der letzten Kategorie (E) werden alle Gedanken gesammelt, die sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in Bezug auf eine Lösung des Problems oder eine Verbesserung der Situation gemacht haben. Diese Kategorie wird aber nicht nach dem Verfahren von Mayring ausgewertet, da dieser Kategorie keine verschiedenen Ausprägungen zugeordnet werden können. Daher sind lediglich jene Äußerungen gesammelt und zusammengefasst worden, die Vorschläge und Ideen zur Verbesserung der Situation beinhalten.

An dieser Stelle noch einmal alle Kategorien gesammelt:

- A: **Bewusstsein für das Problem** (Inwiefern hat die interviewte Person ein Bewusstsein für das Problem, dass es Kinder gibt, die mit Schulleistungstests nicht zurechtkommen? Unter welchen beruflichen Umständen konnte dieses Bewusstsein entwickelt werden?)
- B: **Konstruktion des Problems unter Einbezug der beruflichen Funktion** (Wie konstruiert die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner das Problem?)
- C: **Bedeutung des Problems** (Welche Bedeutung hat das Problem für die Person?)

D: Nur bei Lehrpersonen: **Bedeutung der Testung für SchülerInnen** (Wie schätzen LehrerInnen die Bedeutung der Schulleistungstests für die SchülerInnen ein?)

(E): **Ideen zur Lösung des Problems** (Was kann man tun?)

6.3 Zusammenstellung des Kategoriensystems

Ip...Interviewperson

Die Zitate aus den Interviews sind im Anhang (auf CD-ROM) nachzulesen. Die Quellenangaben geben die Nummer des Interviews und die Seitenzahl an (z.B.: Int3, S. 4 bedeutet Interview 3, Seite 4).

Tabelle 6.1: Kategorie A: Bewusstsein für das Problem

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Ip hat Bewusstsein	Hat schon einmal mit dem Problem zu tun gehabt, macht sich Gedanken darüber, was man den betroffenen Kindern eigentlich damit antut und was das Problem für die Testung bedeutet. Person hat eigene Meinung zum Thema.	<i>Lehrerin:</i> „[ich habe mich aber entschlossen,] ...dieses Screening mit meinen Schülern nicht durchzuführen, weil es absehbar ist, dass sie einfach die Norm nicht erreichen können, ja.“ „Weil es für mich einfach so eine selbst erfüllende Prophezeiung ist, ich kann mir natürlich bestätigen, dass meine Kinder weit unter dem Level sind, aber ich muss ihnen das ja dann auch, das Ergebnis irgendwie vermitteln ...“ (Int2, S. 1f)	Wenn die Person davon erzählt, dass sie in ihrer Praxis bereits damit zu tun hatte und deshalb Überlegungen dazu angestellt hat, oder wenn die Person von Gedanken, die sie sich zu dem Thema gemacht hat, erzählt. Wenn die Person eine eigene Meinung zum Thema anklängen lässt
Fortsetzung auf der nächsten Seite			

Tabelle 6.1: Bewusstsein für das Problem – Fortsetzung

Ip hat ein geringes Maß an Bewusstsein	Ip hatte noch nicht damit zu tun, kennt das Problem aber aus dem gewöhnlichen Unterricht	<i>Lehrer:</i> „das Problem haben wir nicht gehabt bei der Testung“ „... wir haben immer wieder in den Unterstufenklassen das Problem, dass die Kinder mit dem Lesen von Texten Probleme haben“ (Int1, S. 2)	Aussagen, die zu erkennen geben, dass die Ip für das Thema generell sensibilisiert ist, sie aber bei der Durchführung der Testung kein Problem darin gesehen hat.
Ip hat kein Bewusstsein	Hat noch nie darüber nachgedacht und hatte mit dem Problem noch nie zu tun	<i>Direktor:</i> „Wir haben in zwei Jahren keinen schwachen Leser gehabt, bei 300 Getesteten.“ „Es ist mir eigentlich noch nie aufgefallen, in der Praxis, dass jemand herausgefallen wäre.“ (Int3, S. 2)	Wenn die Person zum Ausdruck bringt, dass dieses Problem für sie neu ist und sie noch nicht damit konfrontiert gewesen ist.

Tabelle 6.2: Kategorie B: Konstruktion des Problems unter Einbezug der beruflichen Funktion

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Konstruktion aus Sichtweise der betroffenen Kinder	Das Problem wird aus der Sicht der betroffenen Kinder betrachtet.	<i>Lehrerin:</i> „... diese Tests stellen einen Status fest, und mehr passiert damit nicht, ja, also es ist eigentlich eine, für, für schwache Kinder eigentlich eine sehr abwertende Geschichte, ja, weil, um mir zu bestätigen, dass ich nicht in der Norm liege, brauche ich keinen Test.“ (Int2, S. 3)	Wenn Ip Empathie für die Situation lernschwacher Kinder zeigt.
Fortsetzung auf der nächsten Seite			

Tabelle 6.2: Konstruktion des Problems unter Einbezug der beruflichen Funktion – Fortsetzung

Sichtweise aus organisatorischer/administrativer Perspektive	Es wird nicht auf die Situation der betroffenen Kinder eingegangen, sondern auf testorganisatorische, testtheoretische etc. Überlegungen.	<i>Lehrer:</i> „Wir habens nicht gehabt, daher muss ich passen. Na ja gut, die Leute sind in der Statistik drinnen, ich meine, damit müsste man leben, wir haben nicht nur die super Schüler“ (Int1, S. 3f)	Wenn darauf hingewiesen wird, dass ein solcher Fall noch nie aufgetaucht ist und Überlegungen angestellt werden, die ausschließlich Testtheorie (z.B. Statistik) oder Organisation betreffen.
Problem ist vorhanden, aber man kann nichts dagegen tun	Erleben eines Ohnmachtsgefühls, es kann nichts verändert werden.	<i>Lehrerin:</i> „Ja in diesem Fall beim Salzburger Lese-Screening muss man sie einfach so mitnehmen, wie sie sind . . .“ (Int5, S. 1) „aber das ist auch so schwierig da etwas zu ändern oder dem auszukommen oder irgendwie, ich weiß das schon und es ist mir schon bewusst.“ (Int5, S. 2)	Wenn grundsätzlich das Problem bekannt ist, es aber einfach als solches hingenommen wird.

Tabelle 6.3: Kategorie C: Bedeutung des Problems

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Problem ist ernstzunehmen und wichtig	Die Ip misst der Bedeutung des Problems große Ausmaße zu und sieht Konsequenzen in folgenden Bereichen: ► Statistische Folgen ► Folgen für die betroffenen Kinder (psychisch) ► Für Lehrer, Eltern etc.	<i>Direktor:</i> „Ich halte das dann für problematisch, wenn tatsächlich über einen gesamten Jahrgang gemessen wird, dann muss man natürlich auch alle nehmen [. . .]. Im Grunde ist das, wenn alle gemessen werden sollen, eine Form des Schwindelns, wenn man welche herausnimmt. Das ist eigentlich abzulehnen. . .“ (Int3, S. 4)	Wenn die Ip einen eigenen Standpunkt klar formuliert und in diesem dem Problem eine Wertung gibt.
Fortsetzung auf der nächsten Seite			

Tabelle 6.3: Bedeutung des Problems – Fortsetzung

Problem ist vielleicht wichtig	Die Ip drückt sich nicht klar dazu aus und nimmt eher eine gleichgültige Stellung ein bzw. relativiert das Problem	<i>Mitarbeiter des Ministeriums:</i> „...ja, das eine ist die individuelle Bedeutung für die Leute, die betroffen sind, hat es natürlich eine extrem hohe Bedeutung ...“[...] „Das Zweite ist sozusagen die Frage der Größenordnung und des Auswirkens auf die Ergebnisse...“ (Int7, S. 9)	Wenn die Ip zwar von einer wichtigen Bedeutung spricht, diese aber dann relativiert oder aber der gestellten Frage ausweicht.
Problem ist kaum relevant	Das Problem hat kaum eine weitere Bedeutung und damit keinen Einfluss auf ▶ die Statistik ▶ die betroffenen Kinder ▶ bringt auch für Lehrer keine Schwierigkeiten	<i>Lehrer:</i> „Ich meine, es ist so wie jede Statistik, gewisse Unsicherheiten gibt es, und ich glaube nicht, dass sich die Statistik gravierend ändert, durch das, was manche Kollegen machen oder nicht machen“ (Int1, S. 4)	Äußerungen, die zum Ausdruck bringen, dass das Problem keinen Einfluss auf die betroffenen Kinder oder auf die Testung hat.

Tabelle 6.4: Kategorie D: Bedeutung der Testung für SchülerInnen

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Kinder freuen sich darauf, haben Spaß dabei	Es wird nicht auf Kinder eingegangen, die evtl. angespannt und nervös an die Testung herangehen.	<i>Direktor:</i> „Es war eine erfrischend fröhliche Stimmung, es war lustig [...] die waren wirklich hochmotiviert“ (Int3, S. 3)	Wörter wie fröhlich, Freude, motiviert, Spaß, heiter, lustig, aufgelockert, entspannt
Sache wird sehr ernst genommen	Testung wird nicht als Spaß erlebt, es geht darum, sein Können unter Beweis zu stellen.	<i>Lehrer:</i> „... sie waren an sich mit einer gesunden, positiven Einstellung dabei, wir werden getestet, egal wie es ist, das hat mit der Schule nicht direkt was zu tun und da gehen wir ganz einfach hin“ (Int1, S. 3)	Kinder waren konzentriert und ernst, versuchten, ihre beste Leistung zu erbringen
Fortsetzung auf der nächsten Seite			

Tabelle 6.4: Bedeutung der Testung für SchülerInnen – Fortsetzung

Es kommt darauf an	Verhalten der Kinder ist abhängig von der Art der Einführung und Präsentation des Tests	<i>Lehrerin:</i> „Ja, das kommt darauf an, wie man sie einführt, oder was man, was der Lehrer sagt, wenn ich sage, es ist eine Prüfung, ihr müsst total konzentriert und ordentlich arbeiten, dann wird's wahrscheinlich Kinder geben, die nervös sind und die dann schlechtere Leistungen erbringen, aber wenn man sagt, das ist jetzt einfach eine Übung, wir wollen mal schauen, wer, wie gut ihr den Sinn erfasst, wenn ihr etwas lest, ob ihr das versteht, was ihr lest, und ihr sollt möglichst schnell sein und sollt also schnell und konzentriert arbeiten, dann ist das kein Problem, also bei meinen Kindern hab ich nicht beobachtet, dass sie nervös gewesen wären oder überhaupt, sondern das war eine ganz normale Situation und keine Prüfungssituation...“ (Int5, S. 2)	
--------------------	---	---	--

Die Interviewtranskripte müssen nun auf Aussagen durchgesehen werden, die zu einer der aufgestellten Kategorien passen. Diese Aussagen werden anschließend einer Ausprägung zugeordnet und direkt auf den Transkripten entsprechend markiert. Diese „Fundstellen“ werden im weiteren Verlauf extrahiert und paraphrasiert, bei Bedarf folgt eine Überarbeitung oder Abänderung des Kategoriensystems. Im nun folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse dieses Materialdurchlaufs zusammengefasst.

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

6.4.1 Kategorie A: Problembewusstsein

Die Unterschiede in den Ausprägungen des Problembewusstseins lassen sich darauf zurückführen, inwieweit die befragten Personen beruflich konkret mit lernschwachen Kindern zu tun haben. Jene Lehrerin beispielsweise, die in einer Förderklasse arbeitet, wurde mit der verpflichtenden Einführung des Salzburger Lese-Screenings direkt mit dem Problem konfrontiert, wie sie mit dieser Testung umgehen soll:

„... [ich habe mich aber entschlossen,] dieses Screening mit meinen Schülern nicht durchzuführen, weil es absehbar ist, dass sie einfach die Norm nicht erreichen können, ja. Ich weiß zwar theoretisch, was sie können sollten, ich weiß aber im Praktischen, dass sie diesen Level nicht erreichen.“ (Int2, S. 1)

Es wird deutlich, dass sich diese Lehrerin bereits intensiv mit der Problematik auseinandergesetzt und ihre eigene Meinung darüber gebildet hat. Sie nimmt eine große Verantwortung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern wahr und möchte in ihrem Interesse und zu ihrem Wohl handeln:

„... ich kann mir natürlich bestätigen, dass meine Kinder weit unter dem Level sind, aber ich muss ihnen das ja dann auch, das Ergebnis irgendwie vermitteln, ja...“ (Int2, S. 2)

„... um mir zu bestätigen, dass ich nicht in der Norm liege, brauche ich keinen Test.“ (Int2, S. 3)

Für eine Hauptschullehrerin steht ebenfalls im Vorhinein fest, dass zumindest einige der Schülerinnen und Schüler den Level nicht erreichen werden können, sie führt die Testung aber dennoch durch, nimmt die betroffenen Kinder mit, „so wie sie sind“ (Int5, S. 1) und versucht, auf die Schwächen der Kinder bei der Notengebung Rücksicht zu nehmen. Für Interviewpartnerin 4 ist die Förderung behinderter Kinder ein wichtiges Anliegen und sie bezeichnet die Konfrontation mit der Thematik im Interview als einen „Anstoß“, der sie dazu anregt, sich mit dem Problem weiter auseinanderzusetzen (Int4, S. 2).

Auch Personen aus dem wissenschaftlichen Bereich der Sonder- und Heilpädagogik haben ein Bewusstsein für die Problematik entwickelt. Insbesondere im Zusammenhang mit PISA wurden sie auf das Problem behinderter Kinder dabei aufmerksam (Int6 und Int8). Schwieriger hingegen wird es für Personen, die in einem Gymnasium arbeiten. Das Problem wird dort von den Lehrpersonen kaum wahrgenommen, weil es, laut der Antworten in den Interviews, keinerlei solche „Fälle“ gibt:

„Die Ergebnisse waren überragend. Wir haben in zwei Jahren keinen schwachen Leser gehabt, bei über 300 Getesteten. Also das Schlechteste ist eigentlich bei über 300 getesteten Kindern „unterdurchschnittlich“. Es gibt keinen einzigen oder keine einzige schwache Leserin.“ (Int3, S. 2)

„...das Problem haben wir nicht gehabt bei der Testung.“ (Int1, S. 2)

Ein Direktor eines Gymnasiums gibt zu bedenken, dass eine allgemein bildende höhere Schule grundsätzlich darauf ausgerichtet sei, Schülerinnen und Schüler des oberen Leistungssegments zu unterrichten. Von daher sei es zu erklären, dass es kaum lernbehinderte Kinder in Gymnasien gibt und damit auch das Problem ihrer Teilnahme an Schulleistungsstudien „nicht existent“ (Int3, S. 3f) ist. Allerdings erwähnen beide Personen aus dem Umfeld Gymnasium, dass sie im gewöhnlichen Unterrichtsalltag dennoch immer wieder mit Schülerinnen oder Schülern konfrontiert sind, die gewisse Teilleistungsschwächen aufweisen, und dass dafür bereits Hilfestellungen für die Arbeit im Unterricht entworfen worden sind. Das Bewusstsein für diese Problematik ist also im Generellen schon vorhanden, dennoch scheint es für das Unterrichtspersonal in Gymnasien nicht unmittelbar denkbar, dass lernbehinderte Kinder bei Schulleistungsstudien eventuell besondere Hilfestellungen benötigen würden.

Der Person aus dem testorganisatorischen Bereich (Ministerium, Int7) ist die Problematik zwar generell bekannt, sie sieht es aber nicht als besonders relevant an und anerkennt es nicht als „Problem“.

6.4.2 Kategorie B: Konstruktion des Problems

Das Gymnasialpersonal unter den befragten Interviewpartnerinnen und -partnern nimmt eine sehr distanzierte Stellung zum dargelegten Problem ein. Dieses wird aus einer organisatorischen bzw. administrativen Sichtweise konstruiert, da es eher als statistisches oder rein theoretisches Problem, das mit der Situation an der eigenen Schule nichts zu tun hat, gesehen wird:

„Wir habens nicht gehabt, daher muss ich passen. Naja gut, die Leute sind in der Statistik drinnen, ich mein, damit müsste man leben, wir haben nicht nur die super Schüler, wir haben nicht die perfekten Schüler, wir haben die Schüler ja auch in der Klasse drinnen, da müssen wir auch schauen, dass wir das Beste draus machen, dass sie möglichst viel und möglichst stressfrei schaffen.“ (Int1, S. 3)

„...es ist mir eigentlich noch nie aufgefallen, in, in der Praxis, dass jemand herausgefallen wäre. Das heißt, ich kann nur akademisch oder theoretisch über dieses Problem reden. Ich meine, jetzt haben wir diesen, diesen Salzburger Lesetest gemacht, zweimal. Wenn man niemanden hat, der wirklich herausfällt, dann, dann ist das Denken darüber akademisch.“ (Int3, S. 2)

Im Gegensatz dazu übernehmen die Interviewpartnerinnen 2 und 4 sehr stark die Sichtweise der betroffenen Kinder.

„...diese Tests stellen einen Status fest, und mehr passiert damit nicht, ja, also es ist eigentlich eine, für, für schwache Kinder eigentlich eine sehr abwertende Geschichte, ja, weil, um mir zu bestätigen, dass ich nicht in der Norm liege, brauche ich keinen Test.“ (Int2, S. 3)

„...das muss ein Test für die Kinder sein, dass mir das etwas bringt für die Kinder, dass man dann, dass sich die Lehrer dann was überlegen. Mir gefällt an der ganzen, bei dem Testen nicht, dass man Kinder aburteilt, sondern dass es für die Kinder heißt, aha, ich bin beim Level, das wäre, das wäre der Durchschnittslevel, ja, ich bin schon knapp dran und, oder ich bin schon sogar bei manchen Sachen ein bisschen drüber, aber für die Kinder ist so ein, so ein erreichbares Maß, muss sein. Und sie sind ja nicht ohne, die, die Lesetests sind ja nicht ohne.“ (Int4, S. 5)

Die Sichtweise der beiden Interviewpartnerinnen gestaltet sich aus einer Perspektive der Kinder heraus, in der sie sich für diese Kinder verantwortlich fühlen und empathische Empfindungen für sie äußern. Da das Ergebnis der betroffenen Kinder im Vorhinein schon klar ist, wird es nicht für notwendig erachtet, dies durch eine Testung noch einmal bestätigen zu müssen, wobei Interviewpartnerin Nummer 4 eher dazu tendiert, für betroffene Kinder Hilfestellungen und Abänderungen anzubieten, sodass auch für sie eine möglichst entspannte Teilnahme möglich wird (Int4, S. 2). Auch im Interview 5 beschreibt die Gesprächspartnerin das Problem aus der Sicht der betroffenen Kinder, allerdings nimmt sie das Problem als solches hin und beschränkt die Lösungsmöglichkeit darauf, dass im Unterricht und bei der Notengebung auf spezielle Schwächen Rücksicht genommen werden kann. Aber bei Testungen sei die einzige Lösung, die Kinder mitzunehmen „wie sie sind“ (Int5, S. 1)

Auch die beiden Wissenschaftler, die sich mit sonderpädagogischen Themen befassen, betrachten die Problematik zum Teil aus der Sicht der betroffenen Kinder, nehmen aber eine etwas distanziertere Stellung ein. Es wird darauf hingewiesen, dass es sich um eine kleine Gruppe von Betroffenen handelt und daher die Bedeutung innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft eher als gering eingeschätzt wird. Aber die Tatsache, dass Kinder mit Behinderungen oftmals aus Testungen ausgeschlossen werden, wird grundsätzlich zur Kenntnis genommen und als problematisch bezeichnet. Es wird jedoch der Eindruck erweckt, als gäbe es für die Sonder- und Heilpädagogik Themen, die dringender

und wichtiger eingeschätzt werden als jenes, das in dieser Arbeit dargestellt wird (Int6, S. 3 und Int8, S. 3f).

Jener Mitarbeiter des Ministeriums, der für internationale Assessments zuständig ist, stützt seine Sichtweise ebenfalls auf das Argument, die betroffene Gruppe sei vernachlässigbar klein. Er betrachtet das Problem aus seiner organisatorisch-administrativen Position, aus der gesehen dieses Problem zwar für einzelne Betroffene besteht, aber nicht für die gesamte Konzeption der - beispielsweise - PISA-Testung. Für die Frage der Teilnahme behinderter Kinder sei es natürlich notwendig, Rahmenlinien zu schaffen (dafür wurde auch das eigene Testheft für Sonderschülerinnen und -schüler entworfen), aber im Grunde stelle das kein Problem dar. Einerseits betrifft es zu wenige Kinder, dass man von einem bedeutenden Einfluss sprechen könnte, und andererseits liegt die Entscheidung über die Teilnahme ohnehin im Ermessen der Lehrpersonen vor Ort (Int7, S. 9).

„Wenn wir, würde ich Kriterien versuchen zu formulieren, die wirklich alles abdecken, dann ist das so ein Handbuch [zeigt auf ein dickes Buch], ja, na da muss ich dann in medizinische, pädagogische, psychologische Diagnostik da irgendwie reinverpacken, also das wird nicht operabel, und wer soll das dann machen? Teste ich die dann vorher ab, oder was machen? Also ich halte diesen eher weichen Weg, dass man den Profis vor Ort zutraut, dass sie eine Einschätzung darüber treffen, was ihre Kinder können, das halte ich eigentlich für nicht schlecht.“ (Int7, S. 7)

6.4.3 Kategorie C: Bedeutung des Problems

Zur Auswertung dieser Kategorie muss eingangs festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Interviewpersonen bei der Beantwortung der betreffenden Frage nur auf das Problem des bewussten Ausschlusses behinderter Kinder von der Testung Bezug genommen hat. Das bedeutet, dass die Problematik lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien nicht als generelles Thema behandelt worden ist, sondern dass sich die Antworten der interviewten Personen meist ausschließlich auf den Aspekt der ausgeschlossenen Kinder bezogen haben.

Grundsätzlich sind die Antworten auf die Frage nach der Einschätzung der Bedeutung sehr unterschiedlich und stehen oft auch mehr oder weniger im Gegensatz zu kurz vorher gebrachten Äußerungen einer Interviewperson. Das lässt mich vermuten, dass mit meiner Frage nach der Bedeutung in einigen wenigen Fällen eine sozial erwünschte Antwort ausgelöst oder zumindest die Antwort davon überfärbt worden ist. Vor allem bei jenen Personen, bei denen das Gesprächsthema vor der Frage nach der Bedeutung des

Problems ausschließlich um jene Kinder kreiste, die willkürlich von den Testungen ausgeschlossen werden, handelte die Stellungnahme zur Einschätzung der Bedeutung nur von der Verwerflichkeit solchen Umgangs. Das gilt für die Interviews 3 und 5, teilweise auch 1 und 4.

In den Interviews 3 und 5 kommt nur zum Ausdruck, dass die Praxis des absichtlichen Ausschlusses von bestimmten Kindern verwerflich und diskriminierend ist:

„Im Grunde ist das, wenn alle gemessen werden sollen, eine Form des Schwindelns, wenn man, wenn man welche herausnimmt. Das ist eigentlich abzulehnen, weil wir dann genau in diese, in diese unseriöse Rankings hineinkommen, zu denen PISA derzeit leider ein bisschen verkommt, das möchte ich auch sagen.“ (Int3, S. 4)

Auch Interviewpartner 1 ist dieser Meinung, gibt aber noch zu bedenken, dass statistische Unschärfen auftreten können, wenn bestimmte Schülerinnen oder Schüler ein- oder ausgeschlossen werden. Aber er fügt noch hinzu, dass seiner Einschätzung nach keine „gravierenden“ Änderungen entstehen können (Int1, S. 4). Interviewpartnerin 4 betont ebenfalls, dass das Ausschließen von Kindern nicht in Ordnung sei, schätzt die Bedeutung des Problems generell aber so ein, dass es interessant wäre, ihm nachzugehen und es genauer zu erforschen. Für sich selbst bezeichnet sie das Interview und die Konfrontation mit dem Thema dieser Arbeit als „Anstoß, dass man sich genauer damit noch beschäftigt“ (Int4, S. 2).

Das wissenschaftliche Personal und jene Lehrerin im sonderpädagogischen Bereich erachten das Problem als wichtig und erkennen teilweise ernsthafte Folgen. Einerseits werden Folgen im statistischen Bereich gesehen, was die Vergleichbarkeit mit anderen Ländern betrifft:

„Ich schätze sie nur insofern als nicht unbedeutend ein, als eben, wie gesagt, die, diese Gruppe in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich groß ist und es vermutlich unterschiedlich gehandhabt wird, ja, und dadurch kommen wir natürlich in Vergleichsprobleme,...“ (Int8, S. 4f)

und andererseits, was die Folgen für die betroffenen Kinder angeht (v.a. Interview 2):

„... und [die Kinder] halt dann noch mehr und eklatanter merken, dass sie da einfach völlig unterschiedlich sind zu den restlichen Kindern in der Klasse, ja. Und das erzeugt dann schon viel Frust und dann sicher auch Verhaltensprobleme, ja, ...“ (Int2, S. 3)

Aus administratorischer Sicht als Mitarbeiter im Ministerium hat die Bedeutung zwei Seiten. Auf der einen Seite steht die Bedeutung für das betroffene Kind, die als sehr hoch eingeschätzt wird:

„...das eine ist die individuelle Bedeutung für die Leute, die betroffen sind, hat es natürlich eine extrem hohe Bedeutung, da kommt sozusagen die Frage des ethischen Umgangs auf den Tisch, ist das ethisch die Kinder da irgendwie zum einen wenn sie integriert sind in einer Klasse sagen, nein, du machst das nicht, ja, aber auf das Kind, je nachdem wie hoch der Grad der Behinderung ist und was es bezogen auf das mitbekommt, ja, was, sag ich einmal, soziale und psychologische Auswirkungen hat, also das ist ein ethischer Fragenkomplex, ja, der auch in den didaktischen Settings zu lösen ist, ...“ (Int7, S. 9)

Auf der anderen Seite jedoch wird die Bedeutung im Generellen als sehr niedrig eingestuft, weil die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme einiger weniger Kinder keine Auswirkung auf die Ergebnisse hat (Int7, S. 9).

Der Standpunkt aus sonder- und heilpädagogischer Sicht wird nur sehr vorsichtig formuliert, generell hätten laut Interviewpartner 6 Wissenschaftler aus diesem Forschungsbereich eher wenig Interesse an internationalen Schulleistungstudien, und damit wohl auch an der hier dargestellten Problematik (Int6, S. 3). Aber der interviewte Professor bezeichnet es dennoch als „eine Form der Ausgrenzung“ (Int6, S. 4), das heißt im gewöhnlichen Forschungsgebiet der Sonder- und Heilpädagogik hat das Problem unter dem Thema „Integration“ bzw. „Inklusion und Exklusion“ durchaus seinen Platz und seine Berechtigung.

6.4.4 Kategorie D: Bedeutung für die SchülerInnen

Die Frage nach der Einschätzung der Bedeutung von Schulleistungstudien für teilnehmende Kinder wurde hauptsächlich jenen Interviewpersonen gestellt, die als Lehrperson oder Direktorin bzw. Direktor arbeiten.

Es stellte sich heraus, dass der Gymnasialdirektor und der Gymnasiallehrer den Eindruck hatten, dass alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit Freude an den Testungen dabei waren und motiviert waren, gute Ergebnisse zu bringen. Auch jene, die weniger ehrgeizig an den Testungen teilgenommen haben, haben die Sache ernst genommen (Int1, S. 3) und im anderen Gymnasium herrschte laut Angaben des Direktors sogar eine „erfrischend fröhliche Stimmung“ (Int3, S. 3), weil die Durchführung des Salzburger Lese-Screenings „showmäßig aufbereitet“ (Int3, S. 3) worden war. Keiner der beiden geht

von sich aus auf eventuelle Gefühle mäßig erfolgreicher Schülerinnen oder Schüler ein, erst auf die direkte Frage danach wird das Thema angesprochen:

„Ich denke einmal, jede Form von Leistungsmessung ist für diejenigen, die wissen oder erwarten, dass sie am unteren Ende der Skala stehen, eine gewisse Belastung. Das kann man nicht negieren. Das kann man nicht negieren. Das, aber, ich meine, wir sind halt eine AHS und die AHS versucht per Definitionem im oberen Bereich der Leistungsskala zu arbeiten. Es wäre wahrscheinlich unseriös zu sagen, wir wollen eine AHS, wir wollen das Niveau haben, aber bei uns wird die Leistung nicht gemessen und nicht getestet, das halte ich für unseriös.“ (Int3, S. 3)

Die Interviewpartnerinnen 4 und 5 weisen beide darauf hin, dass die Stimmung unter den Kindern wesentlich davon abhängt, wie die Testung eingeführt und präsentiert wird. Beide legen Wert darauf, die Testung nicht als große Sache zu präsentieren, sondern darauf hinzuweisen, dass es sich um eine Übung handelt, bei der die Kinder selbst zeigen dürfen, was sie können. Sowohl die Direktorin (die die Testung nicht selbst durchführt, aber sich bei ihren Lehrerinnen darüber informiert) als auch die Hauptschullehrerin haben den Eindruck, dass die Kinder in ihrem Unterricht nicht nervös oder gestresst reagiert haben (Int4, S. 4 und Int5, S. 2). An dieser Stelle ist es vielleicht interessant darauf hinzuweisen, dass die männlichen Interviewpartner (1 und 3) nicht von selbst die Möglichkeit angesprochen haben, dass die Testsituation für manche Schülerinnen oder Schüler beklemmend sein könnte. Den Gesprächspartnerinnen 4 und 5 scheint es offenbar ein wichtiges Anliegen zu sein, eine möglichst angstfreie Atmosphäre bei der Testung zu schaffen.

Interviewpartnerin 2 wurde nicht explizit nach ihrer Einschätzung der Bedeutung von Schulleistungstests für Schülerinnen und Schüler gefragt, da sie das Salzburger Lese-Screening in ihrer Klasse nicht durchführt.

Aus wissenschaftlicher Sicht vermutet Interviewpartner 6, dass die von lerngestörten Kindern ausgefüllten Testbögen ähnlich wie bei verhaltensschwierigen Kindern zu keinen „aussagekräftigen Behauptungen“ oder „brauchbaren Ergebnissen“ führen (Int6, S. 4).

6.4.5 Kategorie E: Ideen und Vorschläge zur Lösung des Problems

Einige der Ideen zur Verbesserung der Situation in Hinblick auf Kinder mit Lernbehinderungen in Schulleistungsstudien betreffen den Aspekt der Förderung. Es wird bedauert, dass Tests nur einen Status feststellen, die Ergebnisse aber nicht konstruktiv weiterverwertet werden können. Es wäre, so Interviewpartnerinnen 2 und 4, nötig, über das Ergebnis hinaus Förderungen zu ermöglichen, damit die Teilnahme an den Tests auch den

Kindern selbst zugutekommt (Int2, S. 3 und Int4, S. 5). Zudem gilt es zu überlegen, ob auch eine Abänderung der Tests sinnvoll wäre, um die Fähigkeiten lernbehinderter Kinder adäquat messen zu können. Es wird dabei angeregt, die Testbögen und -ergebnisse der Kinder einer qualitativen Analyse zu unterziehen, um feststellen zu können, ob es beispielsweise dem betroffenen Kind nur an Zeit gemangelt hat, um alle Aufgaben lösen zu können. (Int4, S. 2 und 5). Als besonders wichtig erachtet Interviewpartnerin 4 auch, möglichst früh mit einer Förderung zu beginnen und an den „Nahtstellen“ im Schulsystem (Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule und von der Volksschule in die Hauptschule) Kontakt mit dem jeweiligen anderen Lehrkörper aufzunehmen (Int4, S. 6f). Die Direktorin hat sich selbst aufgrund des Interviews vorgenommen, sich von nun an die Durchführung der Testungen genauer anzusehen (Int4, S. 5).

Interviewpartner 1 regt an, darüber zu diskutieren, inwiefern es Sinn macht, bestimmte Kinder auszuschließen, ist aber der Meinung, dass die Statistik nicht entscheidend davon beeinflusst wird, wenn manche Kinder inoffiziell ausgeschlossen werden und manche nicht (Int1, S. 4). Im Interview 3 bringt der Direktor eines Gymnasiums zum Ausdruck, dass klar festgelegt werden muss, ob wirklich alle Kinder eines Jahrgangs getestet werden sollen oder ob nur bestimmte Schülerinnen und Schüler zur Testung zugelassen werden sollen. Wenn dem so ist, dann muss diese Bandbreite für die Testung definiert werden, so der Direktor (Int3, S. 4). Eine Lehrerin plädiert für eine völlige Abschaffung vergleichender Tests, weil Kinder von Grund auf verschieden und damit schlicht und einfach nicht vergleichbar seien. Das gälte auch für die verschiedenen teilnehmenden Länder, die sich wesentlich in ihren Schulstrukturen und Erziehungsschwerpunkten unterscheiden (Int5, S. 3). Der Mitarbeiter des Bildungsministeriums legt nahe, im Falle von PISA in den einzelnen Teilnahmestaaten zu eruieren, in welchen Dimensionen und unter welchen Bedingungen das Sonderschul-Testheft eingesetzt wird, da bei den vergangenen Testungen das Heft offenbar sehr verschieden angewendet worden ist (Int7, S. 6). Außerdem weist er darauf hin, dass politische Reaktionen auf Testergebnisse nur dann angebracht sind, wenn diese auch tatsächlich ein reales Abbild der Situation liefern (Int7, S. 6).

Von wissenschaftlicher Seite wird vorgeschlagen, die Sonderschulsysteme verschiedener Länder international zu vergleichen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Kinder mit Behinderungen meist keine starke Lobby haben und von da her die Chancen, dass sich beispielsweise auf OECD-Ebene diesbezügliche Änderungen ergeben, schlecht stehen (Int6, S. 3). Es wäre außerdem zu diskutieren, inwiefern eine Totalerhebung Sinn macht, vor allem vor dem Hintergrund, dass das Ausschließen von Kindern im Grunde eine Form der Diskriminierung darstellt und ein gesellschaftliches Problem ist (Int6, S. 4). Interviewpartner 8 nahm bereits an einer Arbeitsgruppe der OECD teil, die sich mit

der Einbeziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in internationale Studien beschäftigt hat. Dabei hat er den Eindruck bekommen, dass bei diesem Thema auf der OECD-Ebene „ziemlich große Ratlosigkeit“ (Int8, S. 3) herrscht.

6.5 Interpretation der Analyse der Interviews

Der Großteil der Interviewpartnerinnen und -partner sah sich bisher noch nicht mit der Frage konfrontiert, ob ihre Schülerinnen und Schüler an der durchzuführenden Testung teilnehmen sollen. Alle befragten Lehrpersonen wissen zwar um die Probleme von Kindern mit Lernbehinderungen in ihrem Schulalltag und es wird als selbstverständlich gesehen, dass diese Kinder im Unterricht besondere Unterstützung und Förderung benötigen. Im Zusammenhang mit Schulleistungsstudien jedoch wird nur selten bemerkt, dass Kinder mit Lernbehinderungen Hilfestellungen benötigen würden und dass Testsituationen dieser Art für sie große Schwierigkeiten und Belastungen bedeuten. Je mehr die interviewte Person beruflich mit lernbehinderten oder lernschwachen Kindern konfrontiert war, desto eher konnte sie ein Bewusstsein für das Problem dieser Kinder bei Schulleistungsstudien entwickeln. Das betrifft vor allem Personen im Schulwesen, die ausschließlich mit förderbedürftigen Kindern, mit der gesamten Bandbreite an Kindern eines Jahrgangs (Volksschule) oder mit Kindern der Hauptschule zu tun haben. Sie beschäftigen sich durchaus mit der Frage, wie es leistungsschwachen Kindern bei der Teilnahme an einer Testung geht und bilden sich vor diesem Hintergrund eine eigene Meinung darüber, wie sinnvoll die Durchführung derartiger Testungen ist bzw. wie eine Testung sinnvoll durchgeführt werden kann. Aber auch Wissenschaftler aus dem Bereich der Sonder- und Heilpädagogik wissen über die Probleme behinderter Kinder bei Schulleistungstests Bescheid und setzen sich teilweise damit auseinander. Durch ihre berufliche Tätigkeit verfügen sie dabei über viel Wissen über Integration und Sonderpädagogik in anderen Ländern und kennen die Ausschlusspraxis bei PISA.

Unter den befragten Personen aus den Gymnasien hingegen ist das Bewusstsein für das Problem lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien eher gering, da den Interviews zufolge solche „Fälle“ nicht auftreten. Ebenso gering ausgeprägt ist das Bewusstsein der Person aus der Testadministration, die vorrangig auf den reibungslosen Ablauf der Testungen fixiert ist und Probleme dieser Art als zu vernachlässigende Kleinigkeit sieht. Ihrer Zuständigkeit im Ministerium entsprechend wusste die Person ausführlich über die Bestimmungen und Handhabungen bei PISA bezüglich des Ausschließens von Kindern Bescheid.

Hinsichtlich der Konstruktion des Problems konnten zwei verschiedene Modelle ausge-

macht werden: Manche der Interviewpersonen konstruieren das Problem der Teilnahme behinderter Kinder an Schulleistungstudien aus organisatorisch-administrativer Sichtweise und stellen den statistischen Einfluss als Hauptproblem dar. Dabei sind sie der Meinung, dass diese statistische „Verfälschung“ für das Gesamtergebnis einer Studie bedeutungslos ist. Die zweite Sichtweise ist die der betroffenen Kinder, aus der heraus das Problem als ein „ethisches“²⁴⁷ konstruiert wird. Es geht dabei um die Frage, was eine groß angelegte Testung mit lernbehinderten Kindern „anrichtet“, welche Bedeutung eine solche Testsituation für ohnehin misserfolgsgeprägte Kinder hat. Wie bereits erwähnt, wurde auch in diesem Zusammenhang festgestellt, dass Personen, die beruflich näher mit leistungsschwachen Kindern zu tun haben, das Problem der Teilnahme an Schulleistungstudien überwiegend aus der Perspektive der betroffenen Kinder sehen. Personen hingegen, die eher wenig mit lernbehinderten Kindern in Kontakt sind (betrifft Interviews 1, 3 und 7), konstruieren das Problem aus einer testorganisatorisch-administrativen Sichtweise. Darüber hinaus wurde die Tendenz festgestellt, dass weibliche Interviewpartnerinnen vorwiegend in empathischer Weise an das Thema herangehen und männliche Gesprächspartner eher dazu tendieren, das Problem als rein organisatorisches bzw. statistisches wahrzunehmen und ihm eine geringe Bedeutung zuschreiben.

Was die Bedeutung der Schulleistungstudien für die teilnehmenden Kinder betrifft, so bewegen sich die Einschätzungen der Lehrkräfte wieder zwischen zwei Dimensionen. Vertreter des Gymnasiums haben den Eindruck, dass die Teilnahme an der Testung den Schülerinnen und Schülern großen Spaß mache und sie mit hoher Motivation dabei wären. Die beiden Gesprächspartner erwägen dabei jedoch nicht von sich aus die Möglichkeit, dass leistungsschwache Schülerinnen oder Schüler eventuell anders als mit großer Freude an eine Testung herangehen. Die Direktorin der Volksschule und die Hauptschullehrerin hingegen weisen darauf hin, dass es sehr davon abhängt, wie die Testung eingeführt und präsentiert wird. Dabei stellen sie in den Vordergrund, dass eine möglichst stressfreie Atmosphäre wichtig ist, damit sich auch Kinder mit Schwächen gut konzentrieren können.

Im Großen und Ganzen können die Aussagen der interviewten Personen so interpretiert werden, dass sie keinen allzu dringenden Handlungsbedarf sehen, an der problematischen Situation etwas zu ändern. Die Interviewpartnerinnen 2 und 4 mögen zwar Ausnahmen bilden, ansonsten jedoch wird das Thema als nicht sehr bedeutend eingeschätzt. Als Hauptgrund wird immer wieder die kleine Anzahl von Betroffenen genannt, die zu keinen großen statistischen Veränderungen führe. Ein Interviewpartner (Nr.6)

²⁴⁷Interview 7

vermutet, dass sich groß angelegte Schulleistungsstudien in unseren Breiten nicht in diesem Ausmaß durchsetzen werden, wie es beispielsweise in den USA der Fall ist (Int6, S. 5). Daher schreibt er auch dem Problem der Teilnahme behinderter Kinder keine große Bedeutung zu. Ähnlich argumentiert auch Interviewpartner 8.

An Lösungsideen wird auf allgemeiner Ebene der Bedarf an Ressourcen für Fördermaßnahmen artikuliert, da die Studien nur darauf angelegt seien, den Status der Kinder festzustellen. Wichtig für Lehrpersonen sei aber der Schritt über die Statusfeststellung hinaus, um dem Kind einen Fortschritt in seinem Lernprozess zu ermöglichen.²⁴⁸

Interviewpartnerin 4 hat die meisten Ideen entwickelt, um die Situation für lernbehinderte Kinder zu verbessern. Sie schlägt vor, die ausgefüllten Testbögen der betroffenen Kinder zu analysieren und mithilfe dieser Informationen Erleichterungen für sie zu schaffen, außerdem sei die Zusammenarbeit unter Schulen und Lehrpersonen sehr wichtig.

Weitere Vorschläge der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner betreffen statistische Klarstellungen, was die Probandengruppe betrifft und die Überprüfung der Verwendung von Sonderschul-Testheften in den einzelnen Teilnehmerstaaten von PISA. Außerdem wird ein internationaler Leistungsvergleich von Sonderschulen angeregt.

Manche der befragten Personen stellten Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA generell in Frage, weil die Vergleichbarkeit sowohl von Kindern als auch von Ländern in Frage gestellt und der Nutzen der Testung für das teilnehmende Kind als gering erachtet wird.

6.6 Zusammenfassung

An dieser Stelle werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den Interviews in kurzen Statements zusammengefasst:

- ▶ Den Interviewpartnerinnen und -partnern ist bewusst, dass lernbehinderte Kinder im Unterricht zusätzliche Unterstützung und Förderung benötigen, aber nicht allen ist bewusst, dass diese Kinder diese Hilfe auch bei der Teilnahme an einer Schulleistungsstudie benötigen würden.
- ▶ Je mehr die interviewte Person in ihrem Beruf mit Kindern mit Behinderungen zu tun hat, desto eher setzt sich die Person mit dem Problem der Teilnahme an Schulleistungsstudien auseinander.
- ▶ Es lassen sich zwei Modelle von Sichtweisen ausmachen: die Sichtweise aus organisatorisch - administrativer Perspektive und jene der betroffenen Kinder. Personen,

²⁴⁸Interviews 2 und 4

die das Problem organisatorisch-administrativ betrachten, kommen aus dem Bereich des Gymnasiums und aus dem testorganisatorischen Bereich (Ministerium). Personen, die das Problem aus Sicht der betroffenen Kinder wahrnehmen, sind Lehrerinnen aus Volksschule (Direktorin), Hauptschule und Sonderschule und (mit Vorbehalten) Wissenschaftler aus dem Bereich der Sonder- und Heilpädagogik.

- Im Großen und Ganzen wird die Bedeutung des Problems als eher gering eingeschätzt. Lösungen dafür wünschen sich v.a. Lehrerinnen, die konkret mit dem Problem konfrontiert sind (Direktorin einer Volksschule, Förderklassenlehrerin).

Kapitel 7

Resümee und Ausblick

Diese explorativ angelegte Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, ein Bild von der Situation lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien und dem wissenschaftlichen Diskurs darüber zu zeichnen. Folgende Fragestellungen standen am Beginn der Arbeit:

- ▶ Was geschieht mit Kindern mit Lernbehinderungen bei der Durchführung von vergleichenden Schulleistungsstudien?
- ▶ Inwieweit sind Kinder mit Lernbehinderungen in Schulleistungsstudien miteinbezogen?
- ▶ Können Schulleistungsstudien ein realistisches Abbild der Fähigkeiten lernbehinderter Kinder zeichnen? Können sie ihren Anforderungen gerecht werden?

Zunächst erfolgte in den ersten Kapiteln eine Annäherung an die für diese Arbeit zentralen Begriffe wie „Schulleistungsstudien“ und „Lernbehinderungen“. Ausgehend vom Begriff der „Evaluation“ und den Definitionen von Ingenkamp und Lissmann (2005) wurde im Kapitel 2 eine Beschreibung entwickelt, die als „kleinster gemeinsamer Nenner“ betrachtet werden kann. Die vielen verschiedenen Bezeichnungen für Schulleistungsstudien meinen zumeist externe Evaluationen, die den Anspruch stellen, die Qualität eines bestimmten Aspekts im Schulwesen wissenschaftlich zu messen. Die Testungen werden großflächig durchgeführt, beziehen sich auf ausgewählte Altersjahrgänge und möchten die Leistungen der teilnehmenden Kinder vergleichbar darstellen.

Der Begriff der Lernbehinderung wurde mithilfe der Definitionen und Ausführungen von Kanter (1977 und 2001), Kobi (1975) und Haeberlin et al (1990) erarbeitet. Zusammenfassend handelt es sich um ein eingeschränktes Leistungsvermögen von Kindern, das jedoch immer in Zusammenhang mit einer bestimmten Situation zu sehen ist. Lernbehinderte Kinder sind demnach behindert in Bezug auf konkrete Lernsituationen oder auf einen bestimmten Aspekt im Schulalltag. Bei geringer Ausprägung der Beeinträchtigungen können lernbehinderte Kinder mit spezieller Unterstützung und Förderung am Regelunterricht teilnehmen.

Im 4. Kapitel wurde das Problem, das dieser Arbeit zugrunde liegt, dargestellt und erörtert. Im weiteren Verlauf wurden US-amerikanische Studien behandelt, die verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie behinderte Kinder in Schulleistungsstudien miteinbezogen werden können. Eine Möglichkeit ist, die Testbedingungen für die betroffenen Kinder abzuändern (z.B. Vorlesen der Testaufgaben) oder den Test ihren Anforderungen entsprechend umzugestalten. Wenn eine Abänderung des Tests („Accommodation“) nicht ausreicht, besteht die Möglichkeit, einen alternativen Test für diese Kinder zu entwerfen.

Die USA haben sich zum Ziel gesetzt, möglichst alle Kinder in Schulleistungsstudien miteinzubeziehen. Zu diesem Zweck gibt es eigens dafür gegründete Forschungsinstitute und viele Forschungsprojekte. Im Vergleich mit der amerikanischen Forschung zeigt sich, dass die wissenschaftliche Literatur in Europa bzw. im deutschsprachigen Raum zum Thema der Inklusion behinderter Kinder in Schulleistungstests erhebliche Lücken aufweist. Diese „Lücke“ wurde auch im anschließenden Kapitel 5 thematisiert, in dem es um die Darstellung der Methodik dieser Diplomarbeit geht. Da der wissenschaftliche Diskurs über das Problem der Einbeziehung lernbehinderter Kinder in Schulleistungsstudien hierzulande kaum vorhanden ist, wurden acht qualitativ-empirische Interviews durchgeführt. Es wurden Personen, die an der Durchführung von Schulleistungsstudien beteiligt sind, befragt, ob sie mit dem Problem schon einmal konfrontiert waren und welche Erfahrungen sie damit haben. Die Auswertung erfolgte mithilfe von Philipp Mayrings „Qualitativer Inhaltsanalyse“ und wurde im 6. Kapitel dargestellt.

Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass die meisten der befragten Personen dem Problem nur wenig Bedeutung beimessen. Das wird vor allem mit den geringen statistischen Auswirkungen begründet, die ein Ausschluss oder eine Teilnahme behinderter Kinder mit sich bringen würde. Nur wenige der Interviewpartnerinnen sehen die Thematik aus der Sicht der betroffenen Kinder und machen sich Gedanken darüber, was eine Teilnahme an der Testung oder der Ausschluss davon für das individuelle Kind bedeutet.

Diese Arbeit zeigt auf, dass Kinder mit Lernbehinderungen im Zusammenhang mit Schulleistungsstudien „unsichtbar“ gemacht werden, d.h. sie werden ausgeschlossen, ihre Leistungen nicht mit einberechnet oder einfach nicht veröffentlicht. Die in Kapitel 4.2.6 vorgestellte Studie von Gerald Hales (2004) zeigt sehr deutlich, dass Schulleistungstests in der üblichen Form nicht dazu geeignet sind, die Lernfortschritte und Leistungen lernbehinderter (bzw. dyslexer) Kinder der Wahrheit entsprechend zu messen, wodurch das Dilemma sehr deutlich wird: Eine Teilnahme lernbehinderter Kinder an der Testung führt zu unadäquaten Ergebnissen, ein Ausschluss vom Test jedoch wird dem Anspruch,

ein Abbild der Leistung aller Kinder zu sein, nicht gerecht und lässt behinderte Kinder „unsichtbar“ werden.

Die USA haben Möglichkeiten und Wege gefunden, wie Kinder mit Behinderungen in Schulleistungstudien miteinbezogen werden können. Mithilfe von abgeänderten oder speziellen, alternativen Testungen und intensiver Begleitforschung wird versucht, so vielen behinderten Kindern wie möglich eine Teilnahme zu ermöglichen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Möglichkeiten und Wege auch für Österreich und Europa eine Option darstellen. Es gilt dabei zu bedenken, dass in Österreich im Vergleich zu den USA sehr wenig Schulleistungstudien durchgeführt werden. Außerdem mag ein Grund für die intensiven Bemühungen in den USA darin liegen, dass dort das Konzept der „inclusive education“ (siehe Kapitel 3.5) stark verbreitet ist und daher gefordert wird, die Testungen an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen und nicht die Kinder den Testungen.

In Österreich bzw. Europa gibt es keinen fachlichen Diskurs über die Problematik und die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews haben gezeigt, dass das Bewusstsein der in die Testungen involvierten Personen für das Problem sehr gering ist. Der Tenor in den Interviews lautet, das Problem sei nicht in großem Ausmaß relevant und mehr oder weniger vernachlässigbar. Dennoch bin ich der Meinung, dass die statistische Unrelevanz kein Argument dafür ist, alles beim Alten zu lassen und über die Probleme, die den betroffenen Kindern bei Schulleistungstudien begegnen, hinwegzusehen. Folgende Gründe möchte ich dafür anführen:

- ▶ Schulleistungstudien in der üblichen Form sind nicht dazu geeignet, um die wahre Leistung lernbehinderter Kinder zu messen, da sie rein auf Sprache basieren (vgl. Kapitel 4.2.6).
- ▶ Die Ergebnisse von vergleichenden Schulleistungstudien werden auch für politische Reformen herangezogen. Wenn die Ergebnisse dieser Studien nur auf Leistungen nichtbehinderter Kinder beruhen, bedeutet das, dass Kinder mit Behinderungen in diesen Reformen nicht mitgedacht werden, obwohl sie ebenfalls davon betroffen sind (vgl. Kapitel 4.2.1.).
- ▶ Der Staat und die Gesellschaft tragen für alle Kinder Verantwortung, auch für jene mit Behinderungen. Umgekehrt hat nach den Forderungen der Vertreterinnen und Vertreter des Inklusionskonzeptes jedes Kind ein Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft. Demnach sollte auch behinderten Kindern ermöglicht werden, die Regelschule zu besuchen und an den dort durchgeführten Testungen teilzunehmen.
- ▶ Eine entsprechend abgestimmte Teilnahme lernbehinderter Kinder an Schulleistungstests kann auf den Lernerfolg und das Selbstvertrauen der betroffenen Kinder förderlichen Einfluss haben (vgl. Kapitel 4.2.4.).

- Eine nicht entsprechend abgestimmte Teilnahme bedeutet einen (weiteren) sicheren Misserfolg für das lernbehinderte Kind und erzeugt damit einen Leidensdruck, der wohl der Entwicklung und Förderung des Kindes nicht zugutekommt. Sinnvoller wäre es, mithilfe geeigneter, aussagekräftiger Testungen Förderungsmöglichkeiten für das betroffene Kind entwickeln zu können.

Um eine Änderung der Situation lernbehinderter Kinder herbeizuführen, erscheint es notwendig, zunächst die Öffentlichkeit für die Problematik zu sensibilisieren, wozu sich diese Arbeit als Beitrag versteht. Zur weiteren Klärung des Themas könnten Studien beitragen, die die Perspektive der betroffenen lernbehinderten Kinder zum Thema machen und eruieren, was diese zum Thema zu sagen haben, wie sie eine Testung erlebt haben und was sie sich wünschen würden. Eine qualitative Analyse der ausgefüllten Testbögen lernbehinderter Kinder könnte Hinweise darauf geben, woran sie im Konkreten scheitern und wo Abänderungen für sie hilfreich sein könnten. Auch eine genauere Erhebung der Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Problem der Einbeziehung lernbehinderter Kinder könnte weitere Aufschlüsse geben.

Wenn eine Schulleistungsstudie den Anspruch stellt, ein Abbild der Leistungen einer gesamten Nation zu zeichnen, dann sollte auch gewährleistet sein, dass wirklich alle Kinder mit einbezogen sind. Andernfalls ist es notwendig, die zu testende Gruppe von Schülerinnen und Schülern genau zu definieren bzw. eine präzise Definition von Kriterien anzuführen, welche Kinder von der Testung ausgenommen werden sollen. Die Erfahrungen in den USA zeigen dabei, dass es sinnvoll ist, Bestimmungen in dieser Hinsicht mit anderen Ländern (d.h. im konkreten Fall mit allen EU-Staaten) anzugleichen, um Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen.

Kapitel 8

Literaturverzeichnis

Ackeren, Isabell van; Klemm, Klaus (2000): TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien.- In: *Pädagogik*, Jahrgang 52 (2000), Heft 12, S. 10-15.

Ackeren, Isabell van (2003): *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden.*- Münster: Waxmann Verlag (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 2).

Dort zitiert:

Hamilton, Laura S.; Stecher, Brian M.; Klein, Stephen P. (2002): Introduction.- In: Hamilton, Laura S.; Stecher, Brian M.; Klein, Stephen P. (Hrsg): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education.*- Santa Monica, S.1-12.

Ackeren, Isabell van (2005): Vom Daten- zum Informationsreichtum? Erfahrungen mit standardisierten Vergleichstests in ausgewählten Nachbarländern.- In: *Pädagogik*, Jahrgang 57 (2005), Heft 5, S. 24-28.

Almond, P.; Quenemoen, R.; Olsen, K.; Thurlow, M. (2000): *Gray Areas of Assessment Systems* (Synthesis Report No.32).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Online im WWW unter:

<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis32.html> (26.6.2006)

Dort zitiert:

Tindal, G. (1998): *Models for understanding task comparability in accommodated testing.*- Eugene, OR: Behavioral Research and Teaching.

Amrein, A.L.; Berliner, D.C. (2002): High-stakes testing, uncertainty, and student learning.- In: *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (2002, March 28), No.18.

Online im WWW unter:

<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18> (15.6.2006)

Arnold, Karl-Heinz (1999): *Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation.*- Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; 9).

Baier, Herwig; Bleidick, Ulrich (Hrsg) (1983): *Handbuch der Lernbehindertendidaktik.*- Stuttgart, Berlin u.a.: Kohlhammer (Kohlhammer-Handbücher Schulpraxis).

- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?- In: *Pädagogik*. Jahrgang 50 (1998), Heft 6, S.12-18.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra (2006): Internationale Schulleistungsvergleiche.- In: Rost, Detlef H.(Hrsg): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*.- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag (3.Auflage), S. 291-302.
- Biewer, Gottfried (2001): *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*.- Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Biewer, Gottfried (2005): „Inclusive Education“. Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards?- In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jahrgang 56 (2005), Heft 3, S. 101-108.
- Dort zitiert:
Booth, T; Ainscow, M. (2000): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*.- Bristol.
- Biewer, Gottfried (2006a): Effektivität und Effizienz im gemeinsamen Unterricht - Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Diskursen über „Inclusive Education“ in den angelsächsischen Ländern.- In: Von Stechow, Elisabeth; Hofmann, Christiane (Hrsg): *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge*.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borchert, Johann (2000): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*.- Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Bos, Wilfried; Postlethwaite, T. Neville (2001): Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft.- In: Weinert, Franz E. (Hrsg): *Leistungsmessungen in Schulen*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 251-267.
- Böhm, Winfried (2000): *Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann*.- Stuttgart: Kröner (15., überarbeitete Auflage).
- Clapper, A. T.; Morse, A. B.; Lazarus, S. S.; Thompson, S. J.; Thurlow, M. L.(2005): *2003 State policies on assessment participation and accommodations for students with disabilities* (Synthesis Report 56).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/nceo/OnlinePubs/Synthesis56.html> (13.9.2006)
- Elliott, J.L.; Shin, H.; Thurlow, M.L.; Ysseldyke, J.E.(1995): *A perspective on education and assessment in other nations: Where are students with disabilities?* (Synthesis Report No. 19).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis19.html> (15.6.2006)

- Elliott, Stephen N.; Braden, Jeffery; White, Jennifer L.(2001): *Assessing one and all. Educational Accountability for Students with Disabilities.*- Arlington: Council for Exceptional Children.
Online im WWW unter:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/93/34.pdf (10.2.2006)
- Feige, Céline (2004): *PISA und weitere Schulleistungsstudien. Ergebnisse und ihre Relevanz für Hochschulen.*- Hamburg: Verlag Dr. Kovač (EUB: Erziehung - Unterricht - Bildung; 113).
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (6.Auflage).
- Foy, Pierre; Joncas, Marc (2004): TIMSS 2003 Sampling Design.- In: Martin, M.O.; Mullis, I.V.S.; Chrostowski, S.J. (Hrsg): *TIMSS 2003. Technical Report.*- Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, p.108-123.
Online im WWW unter:
http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03_TR_Chap5.pdf (14.10.2006)
- Foy, Pierre; Joncas, Marc (2003): PIRLS Sampling Design.- In: Martin, M.O.; Mullis, I.V.S.; Kennedy, A.M. (Hrsg): *PIRLS 2001. Technical Report.*- Chestnut Hill, MA: Boston College, p.53-66.
Online im WWW unter:
http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_tr_ch05.pdf (14.10.2006)
- Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard (1990): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen.*- Bern, Stuttgart: Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik; 9. Beiheft der VHN-Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete).
- Haider, Günther (2003): *OECD/ PISA - Programme for International Student Assessment* (Kapitel 1.2. des nationalen Berichts von PISA 2003).
Online im WWW unter:
http://www.pisa-austria.at/PISA2003_Kapitel_1_2_nationalerBericht.pdf (18.4.2006)
- Hales, Gerald (2004): *Putting in nails with a spanner: the potential effect of using false data from language-rich tests to assess dyslexic people.*
Online im WWW unter:
http://www.bdainternationalconference.org/2004/presentations/sat_s3_d_7.shtml (27.4.2006)
- Heller, Kurt A.; Hany, Ernst A. (2001): Standardisierte Schulleistungsmessungen.- In: Weinert, Franz E. (Hrsg): *Leistungsmessungen in Schulen.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 87-101.
- Hopmann, Stefan Thomas (2006): Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter.- In: Criblez, Lucien; Gautschi, Peter u.a. (Hrsg): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli.*- Bern: hep-Verlag, S. 149-172.

- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2005): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bearbeitet von Urban Lissmann.*- Weinheim, Basel: Beltz Verlag (5. Auflage).
- Dort zitiert:
 Womer, F.B.(1981): State-level testing: Where we have been may not tell us where we are going.- In: D. Carlson (Hrsg): *Testing in the States. Beyond Accountability.*- San Francisco: Jossey-Bass.
- Educational Testing Service (1968): *State testing programs. A survey of functions, tests, materials, and services.*- Princeton: Educational Testing Service.
- Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg)(2006): *PISA&Co. Kritik eines Programms.*- Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Kanter, Gustav O.; Speck, Otto (1977): *Pädagogik der Lernbehinderten.*- Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S.7-33 (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4).
- Kanter, Gustav O. (1977a): Lernbehindertenpädagogik - Gegenstandsbestimmung, - Begriffsklärung.- In: Kanter, Gustav O.; Speck, Otto: *Pädagogik der Lernbehinderten.*- Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S.7-33 (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4).
- Kanter, Gustav O. (1977b): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten.- In: Kanter, Gustav O.; Speck, Otto: *Pädagogik der Lernbehinderten.*- Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S. 34-64 (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4).
- Dort zitiert:
 Bleidick, Ulrich (1968): Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen.- In: *Z. Heilpäd.* (1968) 19, S. 449-464.
- Kanter, Gustav (2001): Lernbehinderung, Lernbehinderte, Lernbehindertenpädagogik.- In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.*- Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dort zitiert:
 Kanter, Gustav; Speck, Otto (Hrsg)(1980): *Pädagogik der Lernbehinderten.*- Berlin (2.Auflage) (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4).
- Schmetz, D. (1999): Förderschwerpunkt Lernen.- In: *Zeitschrift für Heilpädagogik.* Jahrgang 50 (1999), S. 134-143.
- Kobi, Emil E.(1975): *Die Rehabilitation der Lernbehinderten.*- München: Ernst Reinhardt Verlag (Die Rehabilitation der Entwicklungsgehemmten; Band 8).
- Kordes, Hagen (2004): Evaluation.- In: Lenzen, Dieter (Hrsg): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (7. Auflage) (Rowohlts Enzyklopädie).
- Koretz, Daniel; Barton, Karen (2003): *Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence.* (CSE Technical Report 587).- Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Online im WWW unter:

http://www.cse.ucla.edu/products/reports_set.htm (14.8.2006)

Dort zitiert:

Elliott, S. N.; Kratochwill, T. R.; Schulte, A. G. (1998): The assessment accommodations checklist: Who, what, where, when, why, and how?- In: *Teaching Exceptional Children*, Vol.31 (1998), No.2, p.10-14.

Marquart, A. M. (2000, April): *The use of time as an accommodation on a standardized mathematics tests: An investigation of effects on scores and perceived consequences for students of various skill levels*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.

Mazzeo, J.; Carlson, J. E.; Voelkl, K. E.; Lutkus, A. D.(2000): *Increasing the participation of special needs students in NAEP: A report on 1996 NAEP research activities (NCES 2000-473)*.- Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Elliott, S. N.; McKevitt, B. C. (2000): *Testing accommodations decisions: Legal and technical issues challenging educators or „good“ test scores are hard to come by*.- Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Thompson, S.; Thurlow, M. (1999): *1999 State special education outcomes: A report on state activities at the end of the century*.- Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

U.S. Department of Education (2001): *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities: 23rd Annual report to Congress on the implementation of the Individuals With Disabilities Education Act*.- Washington, DC. Author. Retrieved August 30, 2002, from http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/Products/OSEP2001An1Rpt/Appendix_A_Pt1.pdf

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*.- Weinheim, Basel: Beltz Verlag (4.Auflage).

Langer, Gerhard (1992): 5.3 Milliarden (Human-)BewußtHeiten realisieren 1 (kosmisches) BewußtSein. Menschen vergegenwärtigen, in individuellen Facetten (BewußtHeiten), nur ein BewußtSein.-Argumente für ein monistisches, umweltfreundliches Bewußt-seinskonzept.- In: Guttman, Giseler; Langer, Gerhard (Hrsg): *Das Bewußtsein. Multidimensionale Entwürfe*.- Wien, New York: Springer Verlag (Wiener Studien zur Wissenschaftstheorie, Band 4).

Dort zitiert:

Graumann, C.F. (1966): Bewußtsein und Bewußtheit. Probleme und Befunde der psychologischen Bewußtseinsforschung.- In: *Handbuch der Psychologie*, S. 79-127 (Band I/1)

Lauth, Gerhard W. (2000): Lernbehinderungen.- In: Borchert, Johann (Hrsg): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*.- Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.

Dort zitiert:

Statistisches Bundesamt (Hrsg)(1997): *Bildung und Kultur, Fachserie 11., Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 1996/97*.- Stuttgart: Metzler und Poeschel.

- Lenzen, Dieter (Hrsg)(2004): *Pädagogische Grundbegriffe*.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie).
- Lind, Georg (2003): *Jenseits von PISA - Für eine neue Evaluationskultur*.
Online im WWW unter:
www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2003_Evaluationskultur.pdf (21.1.2006)
(Inzwischen erschienen in: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): *Evaluation, Standards....*.- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004).
- Mayring, Philipp (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*.- Weinheim: Psychologie Verlags Union (4. Auflage).
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*.- Weinheim: Deutscher Studien-Verlag (7. Auflage).
- Dort zitiert:
Lagerberg, D. (1975): *Kontext och funktion. Summary: Contribution to the Theory and Method of Content Analysis*.- Uppsala: Dissertation.
- Mayringer, Heinz; Wimmer, Heinz (2003): *SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4. Manual*.- Bern: Verlag Hans Huber.
- Meyrhöfer, Wolfram (2005): *Tests im Test. Das Beispiel PISA*.- Opladen: Budrich.
- McGrew, K., Algozzine, B., Spiegel, A., Thurlow M., Ysseldyke, J. (1993): *The identification of people with disabilities in national databases: A failure to communicate* (Technical Report No. 6).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Technical6.html> (22.1.2006)
- Oser, Fritz; Biedermann, Horst (2006): PISA für den Rest: Lehr- und Lernbehinderung und ihre schulische Anstrengungslogik.- In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. Jahrgang 75 (2006), Heft 1, S. 4-8.
- Page, G.; Thomas, J.B.; Marshall, A.R. (1977): *International Dictionary of Education*.- Essex: The anchor press Ltd., Tiptree.
- Posch, Peter; Altrichter, Herbert (1997): *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten*.- Innsbruck, Wien: Studien - Verlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; 12).
- Quenemoen, R. F.; Lehr, C. A.; Thurlow, M. L.; Massanari, C. B. (2001): *Students with disabilities in standards-based assesment and accountability systems: Emerging issues, strategies, and recommendations* (Synthesis Report 37).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis37.html> (22.1.2006)

- Rolff, Hans-Günter (1995): Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schülern durch Evaluation.- In: Rolff, Hans Günter (Hrsg): *Zukunftsfelder von Schulforschung*.- Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rost, Detlef H.(Hrsg)(2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*.- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag (3.Auflage).
- Sireci, Stephen G.; Scarpatti, Stanley E.; Li, Shuhong (2005): Test Accommodations for Students With Disabilities: An Analysis of the Interaction Hypothesis.- In: *Review of Educational Research*, Vol. 75 (2005) No.4, p. 457-490.
- Specht, Werner (2002): *Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens. Aktuelle Beiträge zur Qualitätsdiskussion. ZSE-Report 63*.- Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Stechow, Elisabeth von (2006a): Soziokulturelle Benachteiligung und Bewältigung von Heterogenität - Eine sonderpädagogische Antwort auf eine Empfehlung der KMK.- In: Von Stechow, Elisabeth; Hofmann, Christiane (Hrsg): *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge*.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stechow, Elisabeth von (2006b): PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler.- In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. Jahrgang 75 (2006b), Heft 4, S. 285-292.
- Stechow, Elisabeth von; Hofmann, Christiane (Hrsg)(2006c): *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge*.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinhausen, Hans-Christoph (2002): *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie*.- München, Jena: Urban und Fischer (5.Auflage).
- Thompson, S. J.; Johnstone, C. J.; Thurlow, M. L.; Altman, J. R. (2005): *2005 State special education outcomes: Steps forward in a decade of change*.- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/2005StateReport.htm/> (23.8.2006)
- Thurlow, M.L.; Elliott, J.L.; Ysseldyke, J.E.; Erickson, R.N. (1996a): *Questions and answers: Tough questions about accountability systems and students with disabilities* (Synthesis Report No. 24).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis24.html> (22.1.2006)
- Thurlow, M.; Olsen, K.; Elliott, J.; Ysseldyke, J.; Erickson R.; Aherarn, E. (1996b): *Alternate assessments for students with disabilities for students unable to participate in general large-scale assessments* (Policy Directions No. 5).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy5.html> (22.1.2006)

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2001): Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen?- In: *Journal für Schulentwicklung*, Jahrgang 5 (2001), Heft 2, S. 9-17.
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*.- Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994. Online im WWW unter:
<http://www.unesco.at/user/texte/salamanca.htm> (21.2.2007)
- Walz, L.; Thompson, S.; Thurlow, M.; Spicuzza, R. (2000): *Minnesota's Comprehensive Assessments: 1998 and 1999 participation and performance of students with disabilities* (Minnesota Report No. 32). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/MnReport32.html> (15.6.2006)
- Weinert, Franz E. (2001): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler?- In: Weinert, Franz E.: (Hrsg): *Leistungsmessungen in Schulen*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 73-86.
- Wetzel, Gottfried (1997): Integres Europa.- In: *Betrifft: Integration*. (1997) Nr.2. Online im WWW unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/bi-2-97.html?hls=integres> (18.1.2007)
- Wuttke, Joachim (2006): Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung.- In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg): *PISA&Co. Kritik eines Programms*.- Hildesheim, Berlin: Franzbecker, S. 101-154.
Dort zitiert:
 OECD (2005): *PISA 2003 Technical Report*.- Paris: OECD.
- Ysseldyke, J.; Dennison, A.; Nelson, R. (2004): *Large-scale assessment and accountability systems: Positive consequences for students with disabilities* (Synthesis Report 51).- Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Online im WWW unter:
<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis51.html> (15.6.2006)

Verwendete Homepages:

- ICD-10:
http://www.medaustria.at/f_icd10.html (22.10.2006)

IEA:

<http://www.iea.nl> (13.7.2006)

NCES:

<http://nces.ed.gov> (27.5.2006)

PIRLS:

<http://www.iea-austria.at/pirls/index.html> (15.10.2006)

PISA:

<http://www.pisa.oecd.org> (28.5.2006)

<http://www.pisa-austria.at>

<http://www.pisa-austria.at/pisa2003/sampling/lang/index1.htm> (14.10.2006)

TIMSS:

<http://www.iea-austria.at/timss/index.html>

<http://www.iea-austria.at/timss/aufgaben.html> (14.10.2006)

Erklärung für „504 Accommodation Plan“ (USA):

<http://www.chagrin-falls.k12.oh.us/pupilservices/page8.htm> (25.11.2006)

Weitere verwendete Informationen und Literatur:

E-Mail des BMBWK vom 30.5.2006

Tageszeitung „Der Standard“ vom 13. Juni 2006

Abbildungsverzeichnis

4.1	Teilnahmequoten der Testung 1998	45
4.2	Teilnahmequoten der Testung 1999	46
4.3	Entwicklung des Lernfortschritts unter Annahme kumulativen Wissens- erwerbs	52
4.4	Vergleich der Ergebnisse aus dem Wechsler und dem Cattell-Test	52

Tabellenverzeichnis

4.1	Teilnahmequoten der Kinder mit Lernbehinderungen an den Testungen 1998 und 1999	47
5.1	Eckdaten der Interviews	62
6.1	Kategorie A: Bewusstsein für das Problem	70

Anhang A

- (1) Interviewleitfaden
- (2) Interviews Nr.1-8 (auf CD-ROM)