

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department für Pädagogik und Rehabilitation



**Auszubildende mit Hörschädigung
in der Berufsausbildung
auf dem ersten Arbeitsmarkt**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Markus Wild
aus München

Erstgutachter:

Prof. Dr. A. Leonhardt

Zweitgutachter:

Prof. Dr. R. Markowetz

Drittgutachter:

Prof. Dr. F. Peterander

Tag der mündlichen Prüfung:

07. Februar 2017

INHALT

Einleitung	6
1 Von der Integration zur Inklusion	10
1.1 Inklusion im Kontext national geltender Rechtsnormen	10
1.2 Integration / Inklusion: Begriffsklärungen und Konzepte	16
1.3 Umsetzung von Inklusion in den Bereichen Bildung sowie Arbeit und Beschäftigung	25
2 Berufliche Rehabilitation im Kontext von Hörschädigung	34
2.1 Berufsorientierung und Berufswahl für Hörgeschädigte.....	34
2.1.1 Berufsorientierung als lebenslanger Prozess.....	34
2.1.2 Berufliche Orientierung für Schüler mit Hörschädigung	37
2.1.3 Berufswahl im Kontext von Hörschädigung.....	41
2.2 Berufsausbildung für Auszubildende mit Hörschädigung.....	46
2.2.1 Das Berufsbildungssystem in Deutschland	46
2.2.2 Möglichkeiten der Berufsausbildung für Hörgeschädigte	49
3 Die Integration Hörgeschädigter aus pädagogisch-psychologischer Perspektive	59
3.1 Faktoren für gelingende Integration	60
3.1.1 Personenbezogene Faktoren	60
3.1.2 Umweltfaktoren.....	64
3.2 Kommunikation und Hörschädigung	69
3.3 Technische und personelle Hilfen zur Kompensation einer Hörschädigung.....	77
3.4 Dimensionen der Integration Hörgeschädigter.....	81
3.4.1 Soziale Integration	83
3.4.2 Emotionale Integration.....	87
3.4.3 Leistungsmotivationale Integration	93
3.5 Freizeit.....	99
4 Forschungsdesign	103
4.1 Einbettung der Studie	103
4.2 Forschungsinteresse, Forschungsziele und Forschungsfragen.....	105
4.3 Forschungsmethode.....	110
4.3.1 Begründung für ein qualitatives Forschungsdesign	110
4.3.2 Methodik leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews.....	113
4.3.3 Erhebungsinstrumente der qualitativen Befragung	114
4.3.4 Durchführung der Untersuchung	118
4.3.5 Transkription der Interviews	123
4.3.6 Archivierung der Daten, Datenschutz und Anonymisierung.....	123
4.4 Auswertungsverfahren.....	125
4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	125
4.4.2 Kategoriensystem	128
4.5 Reflexion der Gütekriterien qualitativer Forschung	133

4.6	Limitation der Ergebnisse	135
4.7	Kritische Reflexion der Forschungsmethode.....	136
5	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	139
5.1	Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer	139
5.1.1	Soziodemografische Angaben	139
5.1.2	Vorschulische und schulische Laufbahn	142
5.2	Berufsorientierung und Ausbildungsverhältnis	149
5.2.1	Gründe für die Berufswahl.....	149
5.2.2	Wie wurde die Ausbildungsstelle gefunden?.....	158
5.2.3	Gründe für eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt	163
5.2.4	Ziele nach der Ausbildung	168
5.3	Rahmenbedingungen der Ausbildung	172
5.3.1	Organisation der Betreuung durch die Fachdienste.....	172
5.3.2	Äußere Bedingungen in der berufsbildenden Schule.....	173
5.3.3	Information über Hörschädigung in der berufsbildenden Schule	177
5.3.4	Unterstützung durch Fachdienste in der berufsbildenden Schule	181
5.3.5	Äußere Bedingungen des Betriebs	187
5.3.6	Information über Hörschädigung im Betrieb.....	192
5.3.7	Unterstützung durch Fachdienste im Betrieb	198
5.3.8	Zusammenfassung zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung	203
5.4	Kommunikation und Kompensationsmaßnahmen	206
5.4.1	Kommunikation in der berufsbildenden Schule.....	206
5.4.2	Kompensationsmaßnahmen in der berufsbildenden Schule.....	219
5.4.3	Kommunikation im Betrieb.....	225
5.4.4	Kompensationsmaßnahmen im Betrieb	240
5.4.5	Zusammenfassung zu Kommunikation und Kompensationsmaßnahmen	247
5.5	Dimension der sozialen Integration	249
5.5.1	Soziale Integration in der berufsbildenden Schule.....	250
5.5.2	Soziale Integration im Betrieb	265
5.5.3	Zusammenfassung zur Dimension der sozialen Integration	279
5.6	Dimension der emotionalen Integration.....	282
5.6.1	Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule.....	283
5.6.2	Emotionale Integration im Betrieb	310
5.6.3	Zusammenfassung zur Dimension der emotionalen Integration	329
5.7	Dimension der leistungsmotivationalen Integration.....	333
5.7.1	Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule	334
5.7.2	Leistungsmotivationale Integration im Betrieb.....	355
5.7.3	Zusammenfassung zur Dimension der leistungsmotivationalen Integration.....	371
5.8	Freizeitverhalten	374

6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	384
6.1	Integrationssituation in der berufsbildenden Schule	385
6.2	Integrationssituation im Betrieb	394
7	Fazit, Handlungsempfehlungen und weiterer Forschungsbedarf	404
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	412
	TABELLENVERZEICHNIS	413
	LITERATURVERZEICHNIS	414
	INTERNETADRESSEN.....	433

Anmerkungen des Verfassers:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, stets die weibliche und männliche Gender-Form zu verwenden. Die Personenbezeichnungen in dieser Arbeit beziehen sich, wenn nicht explizit differenziert, gleichermaßen auf alle Geschlechter.

Einleitung

Die berufliche Ausbildung ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und besitzt einen besonders hohen Stellenwert, da die Stellung eines erwachsenen Menschen in unserer westlichen Gesellschaft weitgehend von der Teilhabe am Arbeitsleben bestimmt ist (vgl. Biewer 2009). Löwe (1983) gibt zu bedenken, dass man Jugendliche mit Hörschädigung¹ nach Möglichkeit auch mitten im Leben ausbilden muss, wenn man erwartet, dass sie ihren Beruf später mitten im Leben ausüben sollen. Deshalb wird betont, dass auch Hörgeschädigte moderne Berufe brauchen, mit denen sie im betrieblichen Wettbewerb bestehen können (vgl. Möbius 2002; Sachsenhauser 2012).

In unserer Gesellschaft ist Arbeit fundamental für die meisten Menschen. Arbeit stärkt das Selbstvertrauen, dient der Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung, ist sinnstiftend und schafft Kontakte und Freundschaften. Arbeit zu haben bedeutet zudem persönliche Unabhängigkeit (vgl. BMAS 2011a). Die Bedeutung von Arbeit kann einerseits in ihrem Erwerbscharakter mit dem Ziel der materiellen Existenzsicherung gesehen werden (vgl. Menzel 2005). Erwerbsarbeit wird dabei in einem historisch gewachsenen und gesellschaftlich bestimmten Rahmen vollzogen, mit dem charakteristische Aufgabenverteilung sowie Machtstrukturen einhergehen (vgl. Semmer / Udris 2007). In modernen Arbeitsgesellschaften kommt der Erwerbsarbeit aber andererseits zunehmend auch die Befriedigung psychosozialer Bedürfnisse zu (vgl. Menzel 2005). Die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz einzunehmen, kann besonders für Menschen mit Behinderungen zur Grundlage von Selbstverständnis und Selbstvertrauen werden (vgl. Franke et al. 2002). Durch Arbeit können sie sich als sinnvollen Teil der Gemeinschaft erleben. Arbeit vermittelt Zugehörigkeitsgefühl und Identität (vgl. Hintermair 2006). Für Menschen mit Behinderung ist Erwerbsarbeit auch deshalb von besonderer Bedeutung, da sie im Arbeitsleben – zumindest theoretisch – über ihre Fertigkeiten, Kompetenzen und Arbeitsergebnisse definiert werden und nicht über ihre Behinderung und deren Auswirkungen. Vor allem in der Arbeitswelt können sie folglich Gleichberechtigung und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe erleben (vgl. Menzel 2005; Sachsenhauser 2012; Franke et al. 2002). Bei Menschen mit Hörschädigung wirkt der Kontakt mit Kollegen im Berufsleben zudem der Gefahr der Isolierung entgegen (vgl. Kupke / Becki 1995).

¹ Für den Personenkreis, auf den sich die Studie bezieht, werden die Begriffe ‚hörgeschädigt‘ bzw. ‚mit Hörschädigung‘ verwendet. Dies dient der bündelnden Beschreibung unterschiedlicher Arten und Grade peripherer Hörschädigungen und ist weder defizitorientiert noch stigmatisierend zu verstehen. Die Begriffe ‚schwerhörig‘ und ‚gehörlos‘ sowie deren Abwandlungen werden dann verwendet, wenn der jeweilige Personenkreis explizit gemeint ist.

Seit einigen Jahren vollzieht sich ein Perspektivwechsel in Bezug auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft. Wesentliche Impulse gehen dabei auf nationaler Ebene von der Änderung des Grundgesetzes und im internationalen Kontext von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus. Die veränderte Sichtweise wird auf begrifflicher Ebene im deutschen Sprachraum besonders deutlich, da der Begriff der ‚Inklusion‘ den bisherigen Begriff der ‚Integration‘ ablöst. Die Forderung nach uneingeschränkter und gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allen Bereichen der Gesellschaft gilt auch für Menschen mit Hörschädigung. Die aktuelle Diskussion um Integration / Inklusion findet in der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik seit mehreren Jahrzehnten verstärkt statt (vgl. Leonhardt 2010) und wurde durch die Ratifizierung der UN-BRK sowie dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) 2011 weiter angeregt. Neben den Fortschritten in der Hörgerätetechnologie und bei Cochlea Implantationen ermöglichen mittlerweile Verbesserungen in der Früherkennung die zeitnah einsetzende Versorgung mit individuellen Hörhilfen und somit eine frühzeitig beginnende Förderung (vgl. Leonhardt 2010). Dadurch erreichen die meisten Jugendlichen mit Hörschädigung inzwischen eine Sprachentwicklung auf hohem Niveau, wodurch ihnen der Weg zu lebenslangen Wahlmöglichkeiten geebnet wird (vgl. Gräfen 2015). Die vorliegende Arbeit widmet sich der Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung, die sich in einer Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt befinden und unternimmt eine Annäherung an die Frage, wie diese selbst ihre Integrationssituation in diesem Bereich des gesellschaftlichen Lebens wahrnehmen. Zu diesem Zweck wurde eine qualitative Erhebung unter Betroffenen in Bayern und Baden-Württemberg durchgeführt.

Im ersten Kapitel wird zunächst die Verankerung des Inklusionsgedankens im Kontext nationaler Rechtsnormen reflektiert. Dabei wird auf den Impuls eingegangen, den die UN-BRK auf die gesellschaftliche und politische Diskussion ausübt. Der Fokus wird auf die Bereiche der Bildung und des Arbeitslebens gelegt, da diese für die berufliche Rehabilitation² junger Menschen mit Hörschädigung relevant sind. Bevor die Umsetzung von Inklusion im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens thematisiert wird, erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘.

² Bei jungen Menschen mit Behinderung am Übergang Schule in den Beruf erfolgt die Ausbildungs- bzw. Arbeitsaufnahme in der Regel erstmalig. Also geht es hier eigentlich um Habilitation nicht um Rehabilitation. Der Begriff ‚berufliche Rehabilitation‘ ist deshalb nicht ganz korrekt. Da er jedoch im Sprachgebrauch für Förderungen durch Rehabilitationsträger weiterhin genutzt wird, wird er auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Im zweiten Kapitel werden vor dem Hintergrund des Berufsbildungssystems in Deutschland besondere Möglichkeiten der beruflichen Rehabilitation dargestellt, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung aktuell zur Verfügung stehen.

Das dritte Kapitel dient der theoretischen Fundierung der vorliegenden Studie und beschäftigt sich auf der Basis wissenschaftlicher Literatur, Theorien und Erkenntnisse mit Aspekten, die im Kontext der Integration von Menschen mit Hörschädigung in den Bereichen Bildung und Arbeit zu reflektieren sind. Dabei wird auf Faktoren eingegangen, die bislang als bedeutend für gelingende Integration Hörgeschädigter angesehen werden. Außer auf die Kommunikationssituation von Menschen mit Hörschädigung und den Möglichkeiten technischer und personeller Hilfen wird vertieft auf die Dimension der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration Hörgeschädigter im Bereich der Bildung und des Arbeitslebens eingegangen. Um das Bild abzurunden, wird ein Blick in den Bereich der Freizeit geworfen.

Im vierten Kapitel wird erläutert, wie das Forschungsdesign der vorgestellten Studie angelegt wurde, um dem Ziel nachzukommen, Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung selbst zu ihrer Integrationssituation in der Berufsausbildung zu Wort kommen zu lassen. Dazu werden nach der Einbettung der Studie in den wissenschaftlichen Kontext und der Klärung der Forschungsziele und des Forschungsgegenstands die Forschungsfragen der Studie konkretisiert. Anschließend werden die wissenschaftlichen Methoden beschrieben und begründet, die zur Erhebung und Auswertung der Daten dienen sowie die Schritte des Forschungsprozesses erläutert. Abschließend erfolgen eine kritische Reflexion des Forschungsdesigns anhand gültiger Gütekriterien qualitativer Forschung sowie die erforderliche Limitation der Ergebnisse im Hinblick auf die untersuchte Stichprobe.

Im fünften Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der Studie zur Integrationssituation der Auszubildenden mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt präsentiert. Zu Beginn werden dazu die Teilnehmer der Untersuchung anhand soziodemografischer Angaben vorgestellt. Darauf folgt die Beschreibung der vorschulischen und schulischen Laufbahn sowie des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses der untersuchten Gruppe. Die anschließenden Ausführungen erfolgen jeweils differenziert nach den beiden Orten der Ausbildung, dem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes und der allgemeinen berufsbildenden Schule. Schwerpunkte stellen die Kommunikationssituation sowie kompensatorische Maßnahmen an den beiden Ausbildungsorten dar. Der Fokus der Studie liegt jedoch darauf, wie die Auszubildenden persönlich ihre Integration in Bezug auf die untersuchten drei Dimensionen – sozial, emotional, leistungsmotivational – an beiden Orten der Ausbildung einschätzen. Dabei werden die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hinter-

grund der theoretischen Grundlagen interpretiert. Am Ende jedes Kapitels erfolgt eine Gegenüberstellung der jeweiligen Situation an den beiden Orten der Ausbildung.

Kapitel 6 dient der Zusammenfassung der Ergebnisse sowie der Beantwortung der Forschungsfragen. Dabei werden Faktoren abgeleitet, die die Integration Auszubildender mit Hörschädigung im theoretischen und praktischen Bereich ihrer Ausbildung bedingen können. In Kapitel 7 werden nach einem Fazit vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens Impulse für pädagogisches Handeln gegeben und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt.

1 Von der Integration zur Inklusion

Seit den 1970er Jahren wird das Ziel der Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen ins Arbeitsleben und in die Gesellschaft immer zielstrebig und umfassender verfolgt (vgl. BMAS 2014b). Dies gilt ebenfalls für die integrative Beschulung an allgemeinen Bildungseinrichtungen (vgl. Heimlich 2014). Längst wurde das individuumsbezogene Begriffsverständnis von ‚Behinderung‘³ durch ein soziales Begriffsverständnis abgelöst, welches die gesellschaftlichen Barrieren in den Mittelpunkt stellt, die Menschen aufgrund von körperlichen oder sozialen Normabweichungen stigmatisieren und benachteiligen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). In der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion wird inzwischen der Integrationsgedanke vom Inklusionsgedanken abgelöst. Der Perspektivwechsel, der mit dem Begriff der ‚Inklusion‘ einhergeht, spiegelt sich in der Veränderung bestehender und der Schaffung neuer Rechtsnormen wider. Die folgenden Kapitel bieten anhand national geltender Normen einen kurzen Überblick über die Entwicklung von ersten Regelungen im Sozialrecht, bei denen noch Fürsorge und Versorgung im Zentrum standen, hin zu aktuell gültigen Gesetzen, die die selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Behinderung gewährleisten sollen. Dabei wird der Unterschied zwischen den Begriffen und Konzeptionen von ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ diskutiert und auf die Umsetzung von ‚Inklusion‘ in den Bereichen Bildung sowie Arbeit und Beschäftigung eingegangen.

1.1 Inklusion im Kontext national geltender Rechtsnormen

Die ersten einheitlichen Rechtsgrundlagen im Sozialrecht wurden in Deutschland Ende des 19. Jahrhunderts geschaffen. Sie bezogen sich jedoch auf einzelne Gruppen von Betroffenen, wie Opfer von Arbeitsunfällen (vgl. BMAS 2014b). Mit den Fürsorgegrundsätzen wurden 1924 erste Regelungen für die Eingliederung von Menschen mit Behinderung erlassen (vgl. ebd.). 1994 wurde schließlich der Satz ‚Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden‘ in Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes aufgenommen. Die Aufnahme dieses Benachteiligungsverbots von Menschen mit Behinderung in das Grundgesetz gilt als erster großer Erfolg der Gleichstellungsbewegung von Menschen mit Behinderung und hatte Sig-

³ Der Begriff der ‚Behinderung‘ wird in dieser Arbeit in diesem sozialen Begriffsverständnis verwendet, das auch dem SGB IX zugrunde liegt, da er sowohl von sozialer, als auch von juristischer und politischer Bedeutung ist. Als ‚Behinderte‘ werden nach § 2 Abs. 1 SGB IX Menschen verstanden, deren körperliche Funktionen, geistige Fähigkeiten oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe in der Gesellschaft beeinträchtigt ist (vgl. ebd.).

nalwirkung, sagt die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von behinderten Menschen (2014). Alles, was in den Jahren danach erfolgte, basiert auf dieser Ergänzung im Grundgesetz (vgl. ebd.).

In dem 2001 in Kraft getretenen Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) wurden die bisher eingeführten sozialrechtlichen Regelungen für Menschen mit Behinderung weiterentwickelt und zusammengefasst. Dabei wird anstelle von Fürsorge und Versorgung nun die selbstbestimmte Teilhabe und Mitwirkung am Leben von Menschen mit Behinderungen in den Vordergrund gestellt (vgl. BMAS 2012). Durch besondere Leistungen zur Teilhabe sollen behinderungsbedingte Nachteile ausgeglichen und die Selbstbestimmung behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen sowie ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft gefördert werden (vgl. ebd.). Die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und zur Unterhaltssicherung sowie ergänzenden Leistungen stellen die vier großen Leistungsgruppen dar. Je nach Leistungsart sind unterschiedliche Leistungsträger involviert. Dabei wurden zwar koordinierende Regelungen geschaffen, um Überschneidungen zu vermeiden, trotzdem sind Zuständigkeiten teilweise unklar (vgl. ebd.). Um Leistungen nach SGB IX zu erhalten, ist die Feststellung einer Behinderung Voraussetzung. Eine sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit ist dafür nicht hinreichend (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Damit die Teilhabe am Arbeitsleben gelingt, hat der Gesetzgeber mit dem SGB IX eine Reihe von Leistungen zur beruflichen Integration festgelegt. Diese gelten als wichtiges Förderinstrument für die Aus- und Weiterbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Das SGB IX sieht zum einen monetäre Nachteilsausgleiche für schwerbehinderte Menschen⁴ bei der Einkommens- und Lohnsteuer sowie Hilfen zur Erlangung oder Erhaltung eines Arbeitsplatzes, einschließlich Leistungen zur Beratung und Vermittlung, für Trainingsmaßnahmen und Hilfen zur Mobilität vor. Als Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gelten auch medizinische, psychologische und pädagogische Hilfen. Das SGB IX regelt auch die Zuständigkeiten für die Versorgung mit technischen und personellen Hilfen zur Kommunikation, die erforderlich sind, um behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen (vgl. Kap. 3.3). Das Gesetz sieht ferner einen besonderen Kündigungsschutz, Zusatzurlaub, die Möglichkeit

⁴ Eine Schwerbehinderung liegt vor, wenn der Grad der Behinderung (GdB) mindestens 50 beträgt und ein Schwerbehindertenausweis des Versorgungsamtes ausgestellt wird. Beträgt der GdB weniger als 50 aber mehr als 30, kann die Gleichstellung mit einer Schwerbehinderung beantragt werden. Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung können für die Zeit einer Berufsausbildung schwerbehinderten Menschen gleichgestellt werden, auch wenn ihr Grad der Behinderung weniger als 30 beträgt oder eine Behinderung noch nicht festgestellt wurde (vgl. www.einfach-teilhabe.de).

der Freistellung von Mehrarbeit sowie einen Anspruch auf behinderungsgerechte Gestaltung der Arbeitszeit und auf Teilzeitbeschäftigung vor. Im Jahr 2008 wurde das Persönliche Budget eingeführt (§ 17 SGB IX). Seither können Menschen mit Behinderungen Leistungen der Bundesagentur für Arbeit in Form eines Persönlichen Budgets erhalten und selbst über die Verwendung verfügen. Die Höhe des Budgets orientiert sich an den Kosten der bisherigen, individuell festgestellten Leistungen (vgl. BMAS 2010). Neu ist dabei, dass nicht mehr der Kostenträger (für Schulabgänger in der Regel die Agentur für Arbeit) entscheidet, wer die Leistungen erbringt, sondern der Mensch mit Behinderung selbst. Dies begründet sich durch § 9 SGB IX, in dem ein Wunsch- und Wahlrecht festgelegt ist. Ein Rehabilitand kann bspw. die Hilfen, die er in einer Ausbildung braucht, selbst ‚einkaufen‘ (vgl. Kap. 2.2.2).

Das SGB IX beinhaltet auch Regelungen für die Arbeitgeberseite, wie Unternehmen und öffentliche Dienststellen, um mehr Menschen mit einer Schwerbehinderung die Eingliederung auf dem ersten Arbeitsmarkt⁵ zu ermöglichen. Ein wichtiges Instrument dazu ist das System von Beschäftigungspflicht und Ausgleichsabgabe. Ab einem Mitarbeiterbestand von 20 Personen sind nach § 71 SGB IX öffentliche und private Arbeitgeber zu einer jahresdurchschnittlichen Beschäftigungsquote von mindestens 5 % Schwerbehinderter in der Belegschaft verpflichtet (= Beschäftigungspflicht). Wird die vorgeschriebene Anzahl an Pflichtarbeitsplätzen nicht erfüllt, so ist eine Abgabe im Sinne des § 77 SGB IX zu entrichten (= Ausgleichsabgabe), die je nach Maß der Unterschreitung gestaffelt ist (vgl. BMAS 2012; BMBF 2012b). Die Einnahmen aus der Ausgleichsabgabe (500 Mio. Euro jährlich) dürfen wiederum nur für Zwecke der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben verwendet werden (vgl. BMAS 2012). Dies können bspw. Ausbildungszuschüsse für ausbildende Unternehmen nach § 34 SGB IX Abs. 2 bis hin zur Höhe der monatlichen Ausbildungsvergütung sein.

Nicht zum Sozialrecht gehören die Regelungen des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen – Behindertengleichstellungsgesetz (BGG). Das BGG soll das Benachteiligungsverbot über das Sozialrecht hinaus umsetzen und dazu dienen, die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in den Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens sicherzustellen (vgl. BMAS 2012). Durch das 2002 erlassene BGG wird das in Art. 3 Abs. 3 Satz 3 des Grundgesetzes (GG) verbriefte Recht, ‚Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden‘ auch für Menschen mit Hörschädigungen weiter konkretisiert. Die Aner-

⁵ Als ersten Arbeitsmarkt bezeichnet man in der Regel Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, die auf Basis der freien Wirtschaft zustande gekommenen sind, das heißt ohne arbeitsmarktpolitische Intervention (vgl. Knapp 2005).

kennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache in § 6 BGG ist für viele gehörlose Menschen von besonderer Bedeutung. In § 9 Abs. 1 BGG wird festgestellt, dass hör- oder sprachbehinderte Menschen das Recht haben, mit Trägern öffentlicher Gewalt in Deutscher Gebärdensprache, mit lautsprachbegleitenden Gebärden oder über andere geeignete Kommunikationshilfen zu kommunizieren. § 9 Abs. 2 trifft Regelungen zu Bedingungen und Finanzierung des Einsatzes von Gebärdensprachdolmetschern. Nach § 4 BGG lässt der Begriff der ‚Barrierefreiheit‘ ein umfänglicheres Verständnis zu als reine bauliche Barrierefreiheit. Barrierefreiheit verlangt den Zugang zur Teilhabe frei von Barrieren aller Art. In diesem Sinne meint Barrierefreiheit, dass technische Gebrauchsgegenstände, Anlagen und Einrichtungen zur Informationsverarbeitung und Kommunikation sowie andere gestaltete Lebensbereiche so einzurichten sind, dass sie *„für behinderte Menschen in der allgemeinen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“* (§ 4 BGG). Dies schließt folglich Menschen mit Sinnesschädigungen ein.

Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) ist es, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen (§ 1 AGG). Das 2006 in Kraft getretene AGG schützt Menschen mit Behinderungen in sämtlichen Bereichen des Arbeitslebens, beginnend mit der Berufsausbildung über die Stellenbewerbung bis hin zu den Regelungen für die Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses (vgl. BMAS 2012). Menschen mit Behinderungen dürfen nach dem AGG weder bei den Auswahlkriterien und Einstellungs Voraussetzungen noch beim Zugang zur beruflichen Bildung und dem beruflichen Aufstieg wegen ihrer Behinderung benachteiligt werden. Mit dem AGG wurde das im SGB IX geregelte arbeitsrechtliche Benachteiligungsverbot von schwerbehinderten Menschen auf alle Menschen mit Behinderung ausgedehnt (vgl. ebd.).

Einen besonderen Impuls bekommt der Inklusionsgedanke auch in Deutschland durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Die Bundesrepublik hat die UN-BRK und das Zusatzprotokoll am 30. März 2007 unterzeichnet und am 24. Februar 2009 ratifiziert. Seit 2009 sind die UN-BRK und das Zusatzprotokoll für Deutschland somit verbindlich (vgl. BMAS 2011a). Durch die UN-BRK werden die universellen Menschenrechte für die speziellen Bedürfnisse und Lebenslagen von Menschen mit Behinderung auf internationaler Ebene konkretisiert (vgl. BMAS 2011a; Pospischil 2013). Das Ziel der UN-BRK ist die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben. Dabei geht es im Besonderen um Chancengleichheit in der Bil-

derung sowie um berufliche Integration. Staaten, die die UN-BRK ratifizierten, haben die Aufgabe, *allen* Bürgerinnen und Bürgern einen selbstbestimmten Platz in einer barrierefreien Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. BMAS 2011a). Gleichberechtigte Teilhabe ist im Sinne der UN-BRK nicht mehr als Akt der Fürsorge oder Gnade zu verstehen, sondern sie ist ein selbstverständliches Grundrecht (vgl. Pospischil 2013). Durch die Ratifizierung wurden die in der UN-BRK festgeschriebenen Leitlinien zur Umsetzung von Inklusion von Menschen mit Behinderung zu in Deutschland gültigen und rechtlich verpflichtenden Normen. Diese Normen gewähren allen Menschen ohne Einschränkungen einen bedingungslosen und gleichberechtigten Zugang zu allen Lebensbereichen. Notwendige Unterstützung, die sich an den individuellen Bedarfen ausrichtet, wird damit zugesichert (vgl. Pospischil 2013).

Artikel 7 und besonders Artikel 24 der UN-BRK beziehen sich auf die rechtlichen Gewährleistungsverpflichtungen des Staates im Themenfeld Bildung. Artikel 24 wird als der sogenannte ‚Bildungsartikel‘ bezeichnet. In Artikel 24 erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung als Menschenrecht an und konkretisieren es in Bezug auf die vier Strukturmerkmale Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Anpassungsfähigkeit (vgl. BMAS 2013). Zur Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und verpflichten sich, Menschen mit Behinderungen gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, zu ermöglichen. Die Bildungsansprüche beziehen sich auf die allgemeine Schulbildung ebenso wie auf die berufliche Aus- und Weiterbildung, die Hochschulbildung und die Erwachsenenbildung (vgl. ebd.). Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sind angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen. Mit dem Ziel der vollständigen Integration sind individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld anzubieten, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet. Um Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben und damit ihre gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern, ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen, die ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation erleichtern. Sie stellen sicher, dass gehörlosen Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, vermittelt wird. Auch sollen Lehrkräfte, einschließlich Selbstbetroffene, die in Gebärdensprache ausgebildet sind, eingestellt werden. Allgemein sollen Fachkräfte sowie Mitarbeiter auf allen Ebenen des Bildungswesens geschult werden. Diese Schulungen sollen die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter Formen der Kommunikation sowie pädä-

gogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung einschließen. Artikel 24 der UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten, ein inklusives Schul- und Unterstützungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Das Leitbild der inklusiven Bildung erfordert folglich eine Neugestaltung von Bildungsstrukturen und Bildungsprozessen. Diese müssen viel stärker als bisher auf die individuellen Unterschiede der Bildungsteilnehmenden eingehen (vgl. BMAS 2013).

Artikel 26 und Artikel 27 der UN-BRK regeln die Themenbereiche Habilitation und Rehabilitation bzw. Arbeit und Beschäftigung. Unter Artikel 26 verpflichten sich die Vertragsstaaten wirksame und geeignete Maßnahmen zu treffen, um Menschen mit Behinderung ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten zu ermöglichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck sind umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auch auf dem Gebiet der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste zu organisieren, zu stärken und zu erweitern. Die Leistungen und Programme sollen u. a. frühestmöglich einsetzen und auch in ländlichen Gebieten wohnortnah zur Verfügung stehen. Außerdem verpflichten sich die Vertragsstaaten, die Entwicklung der Aus- und Fortbildung für Fachkräfte und Mitarbeiter in Habilitations- und Rehabilitationsdiensten zu unterstützen sowie die Verfügbarkeit, Kenntnis und Verwendung unterstützender Geräte und Technologien zu fördern, die zur Habilitation und Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen dienen.

Mit Artikel 27 erkennen die Vertragsstaaten das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit an. Dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit ist durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, zu sichern. Dabei ist u. a. Diskriminierung aufgrund von Behinderung in allen Angelegenheiten im Zusammenhang mit einer Beschäftigung zu verbieten. Menschen mit Behinderungen ist ein wirksamer Zugang zu Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen. Die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen im privaten Sektor ist durch geeignete Strategien und Maßnahmen zu fördern. Im öffentlichen Sektor sind verstärkt Menschen mit Behinderungen zu beschäftigen. Zudem sind Programme für die berufliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Des Weiteren ist sicherzustellen, dass am Arbeitsplatz angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen getroffen werden. Das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen, einschließlich Chancengleichheit und gleichen Entgelts für gleichwertige Arbeit, ist zu schützen.

Nicht nur die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e. V. mahnt an, dass die Forderung nach Inklusion in der UN-BRK deutlich von einem integrativen System, wie es bisher in Deutschland verfolgt wurde, zu unterscheiden ist (vgl. BAR e. V. 2014). In Deutschland ist es deswegen erforderlich, das Bildungssystem zu verändern. Die bisher vereinzelt bestehenden gemeinsamen Bildungsorte müssen ausgebaut und somit ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden (vgl. BMAS 2013). Dabei wird der ideologische Unterschied zwischen den Begriffen und Konzeptionen von ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ deutlich, auf den im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird.

1.2 Integration / Inklusion: Begriffsklärungen und Konzepte

Die Ratifizierung der UN-BRK hat den pädagogischen Diskurs über die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ neu belebt. Dieser wird seither nicht zuletzt deshalb verstärkt und teilweise mit großer Leidenschaft geführt, da in der deutschsprachigen Fassung der UN-BRK der englische Begriff ‚inclusion‘ mit dem Begriff ‚Integration‘ übersetzt wurde (vgl. Pospischil 2013). Seinen bildungswissenschaftlichen Ursprung hat der Begriff ‚Inklusion‘ jedoch bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 (vgl. Bundschuh 2012). Dabei wurde der Begriff ‚inclusion‘ bewusst in den Mittelpunkt der Erklärung gestellt, ohne ihn jedoch präzise zu definieren. In der deutschen Übersetzung dieser Erklärung wird der englische Begriff ‚inclusion‘ mit ‚Integration‘ übersetzt. Bundschuh (2012) kritisiert, dass die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ selbst in Fachkreisen häufig synonym gebraucht werden, ohne die damit verbundenen unterschiedlichen Konzepte kritisch zu reflektieren. Von verschiedenen Autoren wird darauf hingewiesen, dass beide Begriffe weder klar definiert sind noch inhaltlich einheitlich verwendet werden (vgl. Biewer / Fasching 2014; Bundschuh 2012; Bürli et al. zit. n. Speck 2011). Feuser (2011) kritisiert, dass auch die vielfältigen Konzeptionen, die in der Bildungslandschaft praktiziert und diskutiert werden, beliebig mit den Begriffen ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ benannt würden. Deshalb wird zunächst ein dieser Studie zugrunde liegendes Verständnis beider Begriffe dargestellt und auf die dahinter stehenden Konzepte eingegangen.

Der Begriff ‚Integration‘ leitet sich vom lateinischen ‚integratio‘ ab, mit dem die ‚Wiederherstellung eines Ganzen‘ oder ‚Zusammenschluss‘ bezeichnet wird (vgl. Speck 2011). Dem Begriff der ‚Integration‘ steht der Begriff der ‚Segregation‘ gegenüber (vgl. Gräfen 2015). Der Begriff der Integration wird in verschiedenen Kontexten verwendet. Im soziologischen Sinn bezieht sich Integration auf die Herstellung gesellschaftlicher Einheiten aus verschiedenen und unterschiedlichen Personen sowie Gruppen (vgl. Pospischil 2013). In diesem Sinne zielt

Integration darauf ab „*Menschen, die bislang nicht an gesellschaftlichem Leben teil hatten, in gesellschaftliche Aktivitäten, Angebote und Optionen einzubeziehen [...]*“ (Bentele 2012, 14). Aus der Perspektive der Soziologie der Behinderten ist mit Integration gemeint, „*dass behinderte Menschen unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung in allen Lebensbereichen grundsätzlich die gleichen Zutritts- und Teilhabechancen haben sollen wie nichtbehinderte Menschen*“ (Markowetz 2007, 212). Integration bedeutet in diesem Verständnis folglich die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in das soziale System Nichtbehinderter (vgl. ebd.). Das Ziel der sozialen Eingliederung wird ebenso durch separierte Bildung an sonderpädagogischen Einrichtungen verfolgt. Durch die berufliche Bildung von Sinnes- und Körperbeeinträchtigten in segregierten Einrichtungen sollen diese bspw. für den allgemeinen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig gemacht werden (vgl. Speck 2011). Haerberlin et al. (1999) verweisen deshalb darauf, dass der Integrationsbegriff auf zwei Ebenen unterschieden werden muss: Integration als Ziel und Integration als Mittel. Auf der Ebene von Integration als Ziel wird darunter die gesellschaftliche und berufliche Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in das soziale Ganze verstanden. Dieser Aspekt wird daher als ‚soziale Integration‘ bezeichnet. Wird der Begriff der Integration für die gemeinsame Beschulung und Erziehung von Individuen mit und ohne Behinderungen verwendet, wird auf dieser Bedeutungsebene Integration als Mittel verstanden. Diesen Aspekt des Begriffs bezeichnen Haerberlin et al. als ‚schulisch-erzieherische Integration‘. Mit dem Mittel der schulisch-erzieherischen Integration soll das Ziel der sozialen Integration erreicht werden (vgl. Haerberlin et al. 1999). Aus pädagogischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass soziale Integration besser gelingt, wenn sie nicht nur als Ziel angestrebt, sondern in einem Prozess des gemeinsamen Lebens und Lernens praktiziert wird (vgl. Bundschuh 2012; Speck 2011).

Zu Beginn der Integrationsbewegung in den 1970er Jahren ging es aus der Perspektive der Eltern von Kindern mit Behinderung ursprünglich um die Möglichkeit einer wohnortnahen Beschulung ihrer Kinder, so dass diese zusammen mit den Gleichaltrigen aus ihrer Umgebung dieselbe Schule besuchen konnten (vgl. Gräfen 2015). Ein Recht auf Integration wurde schließlich 1992 von Muth aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleitet. Die Auswirkungen schulischer Segregation von Menschen mit und ohne Behinderungen können nach Muth et al. (1992) im Erwachsenenalter kaum mehr korrigiert werden. In den letzten Jahrzehnten wird auch von bildungspolitischer Seite her zunehmend angestrebt, möglichst viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen zu fördern (vgl. Pospischil 2014).

Am Konzept der Integration wird jedoch kritisiert, dass ‚Integration‘ von der Vorstellung ausgeht, es gäbe zwei verschiedene Personengruppen: Menschen ohne und Menschen mit Be-

hinderung (vgl. Radtke 2003 in Bentele 2012). In der integrativen Pädagogik wird in diesem Sinne zwischen Schülern mit und Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden. Integration strebt somit die (Wieder-)Eingliederung der vorher ‚aussortierten‘ Schüler an (vgl. Schumann 2009). Nach Hinz (2002) wird mit Integration die Anpassung einer zu integrierenden Minderheit an die Mehrheitsgesellschaft verfolgt. Dies ist wiederum mit einer Bringschuld der ‚Anderen‘ verbunden, die sich an Regeln, Kultur und Struktur der Mehrheitsgesellschaft anzupassen haben (vgl. Bentele 2012) und ihr Anderssein überwinden müssen (vgl. Hinz 2002). Im Kontext Schule will Integration in den Augen ihrer Kritiker die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen (vgl. Schumann 2009). Haerberlin et al. (1999) formulieren in diesem Zusammenhang die Vision einer ethisch motivierten normativen Utopie der Integration. Kern dieser Utopie ist die Vision einer integrationsfähigen Schule, in die alle Schüler ungeachtet ihrer besonderen Eigenschaften und ohne Geringschätzung als gleichwertige Partner aufgenommen werden und individuell angepasste Förderung erfahren. Als zentrale Voraussetzung zur Annäherung an diese Vision wäre nach den Autoren eine allgemeine Absage an negative Bewertungen von Menschen aufgrund jedweder Ausgrenzungsmerkmale. Damit wird bei Haerberlin et al. (1999) bereits der Perspektivwechsel von der Integrationsfähigkeit des Schülers hin zur Integrationsfähigkeit der Schule vollzogen und in Frage gestellt. In dieser Doppeldeutigkeit des Integrationsbegriffs spiegelt sich nach Haerberlin et al. (1999) der Widerspruch *„zwischen dem Wunsch nach ethisch motivierter Gleichheit und der Realität gesellschaftlich motivierter Ungleichheit“* (Haerberlin et al. 1999, 152) in unserer marktwirtschaftlichen Leistungsgesellschaft wider. Integration ist also als ein wechselseitiger Prozess der gegenseitigen Annäherung anzusehen, und *„kann nur dann gelingen, wenn sich beide Teile aufeinander zubewegen, um ein neues Ganzes zu bilden“* (Speck 2011, 19). Dieser Notwendigkeit der gegenseitigen Annäherung von vorher getrennten Individuen, Gruppen und Systemen im Integrationsansatz wird in der Inklusionsbewegung eine neue Sichtweise entgegengesetzt.

Da bisher keine allgemein anerkannte Definition von ‚Inklusion‘ vorliegt (vgl. Bundschuh 2012), wird in diesem Abschnitt eine Annäherung an die Idee von Inklusion versucht. Der Begriff ‚Inklusion‘ leitet sich etymologisch vom lateinischen Verb ‚includere‘ = einschließen ab. Unter dem ursprünglich aus der Soziologie stammenden Begriff ‚Inklusion‘ wird ein soziales Eingeschlossen-Sein im Sinne eines Zugehörig-Seins zu einer Gemeinschaft und dem Einbezogen-Sein in lebensrelevante Kommunikationszusammenhänge verstanden (vgl. Speck 2011). Als Gegenbegriff zu ‚Inklusion‘ steht der Begriff der ‚Exklusion‘ (vgl. Speck 2011; Bundschuh 2012). Exklusiv bedeutet im Gegensatz zu inklusiv ‚nicht für alle bestimmt‘

oder ‚ausschließend‘ oder ‚ausgrenzend‘. Umgekehrt ausgedrückt bedeutet Inklusion also ein Nicht-Ausgeschlossen-Sein (vgl. Speck 2011). Ende der 1980er Jahre wurde der Begriff ‚inclusion‘ in Nordamerika auf bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Inhalte übertragen (vgl. Biewer / Fasching 2014). Dies wird darauf zurückgeführt, dass der englische Begriff ‚integration‘ in den USA besetzt war, da er ausschließlich für die Eingliederung ethnischer Gruppen verwendet wurde. Für den Bereich von Menschen mit Behinderungen wurde dort lange Zeit der Begriff ‚mainstreaming‘ verwendet (vgl. Speck 2011). Spätestens jedoch seit der Erklärung von Salamanca im Jahr 1994 sind die Begriffe ‚inclusion‘, ‚inclusive education‘ und ‚inclusive school‘ im internationalen Bildungsdiskurs global verbreitet (vgl. Bundschuh 2012; Biewer / Fasching 2014) und die bestimmenden Begriffe in der Debatte zur Integrationsentwicklung (vgl. Pospischil 2013; Heimlich 2014).

Die pluralisierten und individualisierten Lebenssituationen in modernen Gesellschaften zeichnen sich jedoch durch ein hohes Maß an Heterogenität aus (vgl. Bundschuh 2012). Der Begriff ‚Inklusion‘ bezieht sich im Bildungsbereich deshalb nicht nur auf Menschen mit Behinderungen sondern bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014). Dem Inklusionskonzept liegt folglich die Idee zugrunde, dass es normal ist, verschieden zu sein (vgl. Gräfen 2015). Im Diversity-Ansatz wird ‚Behinderung‘ als *ein* normaler Bestandteil menschlichen Lebens verstanden. Da in der deutschen Übersetzung der UN-BRK der englische Begriff ‚inclusion‘ mit dem Wort ‚Integration‘ übersetzt ist, es sich aber in der aktuellen Debatte dabei um zwei unterschiedliche Konzeptionen handelt (vgl. Pospischil 2013; Heimlich 2014), wird als Referenzdokument der Inklusionsbewegung die englische Fassung der UN-BRK angesehen (vgl. Schumann 2009). Im sozialen Modell von ‚Behinderung‘, wie es der UN-BRK zugrunde liegt, ist Behinderung nicht vorrangig durch die individuelle Beeinträchtigung bedingt, sondern entsteht durch gesellschaftliche Barrieren. Der Inklusionspädagogik liegt folglich eine veränderte anthropologische Sicht von ‚Behinderung‘ zugrunde. Der defizitorientierten Sicht von ‚Behinderung‘ in der traditionellen Pädagogik steht in der Integrations- und besonders der Inklusionspädagogik eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sichtweise gegenüber (vgl. Bundschuh 2012). *„Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind zunächst einmal Menschen mit bestimmten Bedürfnissen und Fähigkeiten“* (Bundschuh 2012, 107). Im Verständnis von Inklusion muss die Orientierung auf die spezifischen Bedürfnisse, die aus einer Behinderung heraus entstehen, ausgerichtet werden und nicht umgekehrt, folgern Hintermair und Lukomski (2010). Folglich nimmt die Idee der Inklusion das System selbst in den Blick und ver-

langt von diesem die Anpassungsleistung an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, während im Konzept der Integration die Anpassungsleistung von jedem Menschen mit Behinderung verlangt wird, bevor dieser in das allgemeine System (zurück-)integriert werden kann (vgl. BAR e. V. 2014). Dabei reicht es nicht aus, bauliche Barrieren zu beseitigen, um Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, sondern es müssen auch Beziehungen, Lernkulturen, Lernzugänge und Lerninhalte sowie Bildungsorganisation und Bildungsstrukturen so gestaltet werden, dass sie den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen gerecht werden (vgl. Boban / Hinz 2003). In der Inklusionsbewegung geht es deshalb auch darum, zu vermeiden, dass dem Individuum für seine Teilhabe das Recht auf Integration erst zugesprochen werden muss (vgl. Pospischil 2013; Gräfen 2015).

Der Unterschied zwischen Konzepten der schulischen Integration und Inklusion besteht auch in der Zielsetzung. Im Integrationsansatz wird versucht, von der sonderpädagogischen Warte aus dem Klientel, dem je nach individueller Behinderung ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, mit personenbezogenen Ressourcen und spezieller Förderung auszustatten und damit die Einbeziehung in die Gesellschaft voranzubringen. Die Zuständigkeit liegt dabei im Bereich der Sonderpädagogik. Der Inklusionsansatz setzt hingegen am System an und geht von einer Zuständigkeit aller Berufsgruppen aus. Alle Schüler sollen an einer Schule für alle teilhaben und individuell und gemeinsam lernen können. Dazu soll das System mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet werden (vgl. Hinz 2002).

Biewer und Fasching (2014) weisen darauf hin, dass in der angloamerikanischen Literatur ‚inclusion‘ und ‚inclusive education‘ häufig synonym gebraucht werden. Da Inklusion aber als Konzept der lebenslangen Entwicklung gesehen wird, plädieren Biewer und Fasching (2014) im bildungswissenschaftlichen Kontext für den Begriff der ‚inkluisiven Pädagogik‘. Inklusive Pädagogik geht davon aus, dass jeder Mensch besonders ist und individuelle Bedürfnisse hat. Der Gedanke der Inklusion erhebt im Kontext Schule also den Anspruch, keinen Schüler auszusondern, weil er den Anforderungen der Schule nicht entspricht (vgl. Schumann 2009). Es wird befürchtet, dass die Zuweisung zu einer allgemeinen Schule oder Förderschule im Primarbereich richtungweisend für die weitere Schullaufbahn sein kann. Ebenso kann die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Folgen für den Werdegang innerhalb der Bildungsinstitutionen haben (vgl. Wocken 2007), da sie bestimmten Personen ein Etikett verleiht, das zu abgesenkten Erwartungen führen kann (vgl. Boban / Hinz 2003). Nach Sander (2008) ist eine inklusive Schule eine *„völlig aussonderungsfreie Reformschule, die allen ihren Kindern und Jugendlichen die individuell optimale Bildung und Erziehung vermitteln will“* (Sander 2008 zit. n. Bundschuh 2012, 104).

Ein zentraler Aspekt des Inklusionsgedankens ist, dass er über die bloß physische Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in der Welt der Nichtbehinderten hinausgeht. Er fordert ihre aktive, kooperative und kommunikative Teilhabe an einem gemeinsamen Lernprozess. Durch dieses soziale Lernen soll ein unbefangener Umgang miteinander induziert werden, der einer immer drohenden Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung vorbeugen soll (vgl. Bundschuh 2012). Miteinander und voneinander zu lernen wird als das Recht aller Schüler gesehen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Behinderungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft (vgl. Schumann 2009). Deshalb werden sowohl die horizontale Gliederung in Schularten als auch die vertikale Gliederung in Klassenstufen des bestehenden Schulsystems kritisiert. Als zentraler Begriff wird die Metapher ‚eine Schule für alle‘ verwendet (vgl. Hinz 2002; Schumann 2009; Speck 2011; Feuser 2011). Dem Konzept der äußeren Differenzierung des bestehenden Schulsystems stehen die pädagogisch progressiven Ideen des gemeinsamen Lebens, zieldifferenten Lernens und intraindividuelle Leistungsbeurteilungen in heterogenen Gruppen gegenüber (vgl. Bundschuh 2012). Eine Schule kann sich nur dann als inklusiv bezeichnen, wenn sie einen Unterricht anbietet, der dem Zusammenspiel der individuell unterschiedlichen sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen Rechnung trägt (vgl. Kahlert / Heimlich 2014). Im Modell der ‚inclusive school‘ ist ‚Behinderung‘ jedoch neben geschlechtlicher, ethnischer, kultureller, religiöser und sozialer Verschiedenheit nur *ein* Aspekt der Heterogenität der Schüler (vgl. Bundschuh 2012). Mit dem Inklusionskonzept ist folglich die Überwindung der in alten Strukturen und Mentalitäten verhafteten Integrationspraxis gemeint. Dazu müssen die Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten aller Schüler ausgerichtet werden (vgl. Schumann 2009). Dies beinhaltet auch die Anpassung der Schul- und Unterrichtskultur an die individuellen Voraussetzungen (vgl. Schneider 2010). Aus diesem Grund ist es in Bezug auf die Zielsetzung einer inklusiven Gesellschaft unerlässlich, dass sich allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik intensiver verzahnen (vgl. Bundschuh 2012). In diesem Sinne beschreibt Wocken (2010) ein inklusives Bildungssystem nach dem sogenannten ‚4A-Schema‘ wie folgt:

- **Availability (Verfügbarkeit):** Bildung muss allen Individuen in gleicher Weise frei verfügbar sein. Danach widerspricht Bildung in separaten Institutionen dem Gleichheitsgebot. Inklusion muss grundsätzlich möglich sein, d. h. Bildungsangebote müssen in ausreichendem Maß real vorhanden sein.
- **Accessibility (Zugänglichkeit):** Bildungseinrichtungen müssen sowohl wirtschaftlich als auch physisch zugänglich sein. Dies bedeutet zum einen, der Besuch von Bildungseinrichtungen darf für Individuen mit Behinderungen nicht mit Kosten verbunden sein. Zum anderen müssen inklusive Bildungseinrichtungen barrierefrei gebaut sein und in einer

zumutbaren Entfernung vom Wohnort liegen, damit Schüler mit Behinderungen sie mit anderen Schülern aus der Gemeinschaft, in der sie leben, wahrnehmen können.

- Acceptability (Akzeptierbarkeit): Schüler mit Behinderung dürfen nicht auf reduzierte Sondercurricula festgelegt werden. Die pädagogischen Methoden und Hilfen müssen hochwertig sein und den aktuellen wissenschaftlichen Standards entsprechen. Dazu müssen inklusiven Bildungseinrichtungen die notwendigen personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen gleichermaßen bereitgestellt werden, wie den Sonderschulen.
- Adaptability (Anpassungsfähigkeit): Inklusiv Bildungseinrichtungen müssen sich an den individuellen Lebenslagen der Schüler orientieren und sich ihren unterschiedlichen Bedürfnissen anpassen. Der Diversity-Ansatz der inklusiven Bildung unterstützt somit das Recht auf Verschiedenheit. „[A]lle Kinder sind mit gleichen Rechten ausgestattet und zugleich in ihrer Unterschiedlichkeit willkommen“ (Wocken 2010, 169). Dies beinhaltet auch die Anerkennung und Förderung der sprachlichen Identität gehörloser Schüler.

Am Konzept der Inklusion wird jedoch angezweifelt, dass jede Lernumgebung für die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes oder Jugendlichen passend gemacht werden kann (vgl. Speck 2011). Befürchtet wird ebenso, dass die Belastung der Lehrer im inklusiven Bildungssystem steigt und nicht kompensiert wird bzw. werden kann (vgl. ebd.). In Frage gestellt wird besonders, ob jedes Kind mit Behinderung in jeglicher inklusiver Lernumgebung bessere Entwicklungs- und Lernchancen findet (vgl. ebd.). Das psychische Gefühl der objektiv räumlich Inkludierten darf nicht unterschätzt werden. Dem innerpsychischen Aspekt kommt nach Bundschuh (2012) zweifellos die größte Bedeutung zu. Im Mittelpunkt steht schließlich die einzelne Person als Subjekt mit einer jeweils individuellen Entwicklung. Für die Personalisation im Sinne der Entfaltung einer Person kommt folglich dem emotionalen Wohlbefinden der Person eine zentrale Rolle zu (vgl. Bundschuh 2012; Haeberlin et al. 1989). Aus pädagogischer Sicht erscheint es unter Umständen angemessener, einen Schüler mit Behinderungen in einer Schule mit entsprechendem Förderschwerpunkt zu unterrichten, als ihn in der allgemeinen Schule zum permanenten Schulversager mit allen Konsequenzen für den Persönlichkeitsbereich, wie Ängste, Motivationsverlust oder Frustration, werden zu lassen (vgl. Bundschuh 2012). Bundschuh (2012) warnt davor, dass um des Etiketts ‚Inklusion‘ willen Schüler in die allgemeine Schule integriert werden, ohne sicherzustellen, dass dort pädagogisch sinnvolle Voraussetzungen für sie vorhanden sind (vgl. ebd.). Grenzen der Inklusion werden für gehörlose Kinder und Jugendliche gesehen, die keine Lautsprache beherrschen und in der Gebärdensprache kommunizieren, da aktuell nicht genügend Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung stehen (vgl. Wocken 2010). Obwohl der Text der UN-BRK kaum Anhaltspunkte und Belegstellen enthält, die sich zur Legitimation hergebrachter Sondersysteme und -strukturen anführen lassen (vgl. Schumann 2009), schließt ein inklusives Bildungssystem nach der UN-BRK die parallele Existenz eines Son-

derschulsystems andererseits aber auch nicht aus (vgl. Poscher et al. 2008; Wocken 2010). Besonders für ‚seltene‘ Behinderungen, wie Hörschädigungen, müssen nach Wocken (2010) eigene Wege gefunden werden, die er bspw. in inklusiven Unterstützungssystemen wie den mobilen sonderpädagogischen Diensten im Bereich Hören sieht (vgl. Kap.2.2.2).

Nach Bundschuh (2012) darf bei der Diskussion um Integration und Inklusion jedoch nicht der gleiche Fehler gemacht werden, der sowohl Allgemeinpädagogik als auch Sonderpädagogik schon immer begleite, nämlich dass die Betroffenen selbst zu wenig in die Meinungsbildung mit einbezogen werden (vgl. ebd.). Um der Forderung nachzukommen, die Betroffenen selbst in die Meinungsbildung mit einzubeziehen, wird nachfolgend die Frage erörtert, wie inklusive Bildung aus Sicht Hörgeschädigter aussehen soll. Dazu können das Positionspapier des Deutschen Gehörlosen-Bundes e. V. (vgl. DGB 2009) und das gemeinsame Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V. (vgl. DG 2010) herangezogen werden. In beiden Positionspapieren wird das Recht auf barrierefreien Zugang zu allen Bildungs- und Lerninhalten betont (vgl. DGB 2009; DG 2010). Für die Betroffenen bedeutet dies:

- Der Bildungsstandard an Sonderschulen entspricht dem an allgemeinen Schulen. Unterricht wird so gestaltet, dass die Lerninhalte hörgeschädigten Schülern frei von kommunikativen Hemmnissen zugänglich sind.
- Die Kommunikation im Unterricht orientiert sich an den Bedürfnissen Hörgeschädigter. Raumgestaltung und Raumakustik werden optimiert. Alle Unterrichtsinhalte werden vollständig textlich visualisiert. Hörgeschädigte Schüler können Sprache bzw. Kommunikationsform frei wählen. In Schule und Ausbildung sind bei Bedarf Gebärdensprach- und Schriftdolmetscher oder Kommunikationsshelfer anwesend.
- In allen Bereichen der Bildung stehen technische Hilfen zur Verfügung (z. B. Induktionsanlagen, FM-Anlagen etc.). Hörgeräte und Cochlea Implantate werden eingesetzt.
- Soziale und personale Kompetenzen sind Schlüssel für gelingende Inklusion. Soziale Kontakte mit hörenden Kindern an der allgemeinen Schule bieten die Chance, die Teilhabe an der Gesellschaft früh einzuüben. Hörgeschädigte Kinder sind eine Bereicherung für die allgemeine Schule. Interkulturelle Kompetenz wird gefördert. Rahmenbedingungen zur Klärung der eigenen Identität werden z. B. durch gemeinsame Erfahrungen in der Peergroup und durch Vorbilder geschaffen.
- Sonderschulen für Hörgeschädigte werden beibehalten. Sie öffnen sich für nicht hörgeschädigte Schüler und werden zu Kompetenzzentren ausgebaut, die bei der Integration beraten und unterstützen sowie als durchlässige Stammschulen dienen. Es findet keine Einzelintegration Hörgeschädigter statt.
- Die freie Wahl der Berufe und Ausbildungsorte wird umgesetzt. Neue Medien und Bildungswege sowie Angebote der beruflichen Weiterbildung werden Hörgeschädigten zugänglich gemacht und an ihre kommunikativen Bedürfnisse angepasst.
- Prüfungsbedingungen werden im Sinne der Chancengleichheit den Bedürfnissen Hörgeschädigter angepasst. Nachteile, die durch kommunikative Barrieren entstehen, werden ausgeglichen.

- Eltern hörgeschädigter Kinder erhalten neutrale Beratung und umfassende Informationen über alle Fördermöglichkeiten. Die Beratung erfolgt durch hörende und hörgeschädigte Fachleute aus unterschiedlichen Fachgebieten, wie Medizin, Psychologie und Pädagogik (vgl. DGB 2009; DG 2010).

Durch den Inklusionsgedanken in allgemeiner sozialer Bedeutung soll die uneingeschränkte Teilhabe und Teilnahme von Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen Prozessen vom Kindergarten über die Schule und den Arbeitsbereich bis hin zum Wohn- und Freizeitbereich durchgesetzt werden (vgl. Bundschuh 2012). Die Inklusive Schule stellt somit nur *einen* Beitrag auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft dar (vgl. Biewer 2009). Besonders außerhalb von Bildungseinrichtungen gewinnt das Konzept der Normalisierung für Menschen mit Behinderung nach Bundschuh noch mehr an Bedeutung (vgl. Bundschuh 2012). Normalisierung bringt dabei zum Ausdruck, dass Menschen mit Behinderungen ein Recht auf normale Lebensbedingungen haben, wie alle anderen Mitglieder der Gesellschaft (vgl. ebd.). Im Inklusionsgedanken liegt dafür die Bringschuld bei der Gesellschaft. Sie muss die Verschiedenheit ihrer Mitglieder anerkennen und sich entsprechend anpassen (vgl. Bentele 2012). Dabei stellt sich jedoch in Anlehnung an Bundschuh (2012) die Frage, wie der Gedanke der Inklusion in einer Gesellschaft verwirklicht werden kann, in der in vielerlei Hinsicht die Maßlosigkeit und speziell die Leistungsfähigkeit das Maß aller Dinge darstellen (vgl. Bundschuh 2012). Es wird also notwendig sein, Einstellungen der Menschen in unserer Gesellschaft zu ändern (vgl. ebd.).

Da Inklusion nie endgültig erreicht werden kann, ist sie im Sinne einer Vision zu verstehen (vgl. Hinz 2002). Bundschuh (2012) beschreibt Inklusion als Orientierung für nächste Schritte. Auch wenn dem Leitbild der Inklusion etwas Utopisches anhaftet, hält er die Vision davon für notwendig, um weiteren Entwicklungen Schubkraft zu verleihen. Sander (2002) sieht Inklusion als neue Entwicklungsphase in der Reihe von Exklusion, Separation, Integration, Inklusion und schließlich Vielfalt als Normalität. Obwohl, wie aufgezeigt, zum momentanen Zeitpunkt in der fachlichen Diskussion der Begriff der Inklusion zunehmend den Begriff der Integration ablöst, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff ‚Integration‘ verwendet. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Settings, wie sie zurzeit in der Realität vorzufinden sind, vorwiegend integrativen Konzeptionen zuzuordnen sind (vgl. Grohnfeldt / Leonhardt 2012). Da diese jedoch im Sinn der Vision von Inklusion weiterentwickelt werden sollen, geht das folgende Kapitel darauf ein, wie versucht wird, Inklusion in Deutschland in den Bereichen Bildung sowie Arbeit und Beschäftigung umzusetzen.

1.3 Umsetzung von Inklusion in den Bereichen Bildung sowie Arbeit und Beschäftigung

Zur Umsetzung der UN-BRK stellte die Bundesregierung einen Nationalen Aktionsplan auf. Damit sollte ein Prozess angestoßen werden, „*der in den kommenden zehn Jahren nicht nur das Leben von Menschen mit Behinderungen maßgeblich beeinflussen wird, sondern das aller Menschen in Deutschland*“ (BMAS 2011a, 10). Die Idee der Inklusion soll die Alltagskultur verändern. „*Deutschland will inklusiv werden*“ (BMAS 2011a, 10). Vor dem Hintergrund der Handlungsfelder *Bildung* sowie *Arbeit und Beschäftigung* des Nationalen Aktionsplans wird in den folgenden Abschnitten erörtert, wie sich die Visionen von Inklusion, wie sie die Pädagogik und die Betroffenen formulieren, in der aktuellen Bildungspolitik sowie in den Regelungen zur beruflichen Bildung und zur Teilhabe am Arbeitsleben widerspiegeln.

Bildung

Das Handlungsfeld *Bildung* des Nationalen Aktionsplans bezieht sich auf Artikel 24 der UN-BRK und umfasst insbesondere die drei Bereiche Schule, Hochschule und Bildungsforschung (vgl. BMAS 2011a). Nachdem mit den 1972 herausgegebenen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) die Eigenständigkeit der Sonderschulen festgeschrieben wurde, werden bereits die 1973 verabschiedeten Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats zur sonderpädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher als Wendemarke hin zu einer Neuausrichtung in Richtung Integration gesehen (vgl. Speck 2011). Diese Empfehlungen hatten jedoch noch keine direkten Auswirkungen auf das Schulwesen. Stärkere Impulse erfuhr die in den 1970er Jahren beginnende Integrationsbewegung durch Schulversuche mit gemeinsamem Unterricht (vgl. ebd.). Schließlich haben die Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 in den Bundesländern einen Paradigmenwechsel eingeläutet und damit Weiterentwicklungen bewirkt, die zu einer Vielfalt von Förderorten und Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung geführt haben (vgl. Heimlich 2014; KMK 2011). Nach dem Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik wurden seit den KMK-Empfehlungen von 1994 in allen Ländern Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Grundlage der individuellen Förderung entwickelt. Sonderpädagogische Förderung wird in diesem Sinne als individuelle Förderung verstanden, die dem einzelnen Kind bzw. dem einzelnen Jugendlichen verpflichtet ist (vgl. ebd.). Die Priorität liegt seither nicht mehr auf der Förderung an speziellen Sondereinrichtungen, sondern auf der individuellen Förderung an allgemeinen Schulen (vgl. Heimlich 2014). Als Folge wurden in den letzten zwanzig Jahren

Sonder- und Förderschulen in vielen Ländern zu Förderzentren als Bildungs-, Beratungs- oder Kompetenzzentren ausgebaut (vgl. ebd.). Im Vierten Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (1998) wird das Prinzip „so viel Integration wie möglich, so viele Sondereinrichtungen wie nötig“ (BMAS 1998, 45) schließlich als gangbarer Weg bezeichnet.

Mit ihrem Beschluss von 2011 ‚Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen‘ stellt die KMK sonderpädagogisches Handeln erneut in den Gesamtzusammenhang pädagogischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Dabei wird nun der Perspektivwechsel hin zum *inkluisiven Unterricht* vollzogen und das Ziel einer *inkluisiven Schule* angestrebt. Diese Vision soll durch eine ‚Pädagogik der Vielfalt‘ und das ‚Einbeziehen von Unterstützungsangeboten‘ erreicht werden. Als ein Schwerpunkt wird dabei die qualitative und quantitative Ausweitung von inklusiven Bildungsangeboten hervorgehoben (vgl. KMK 2011). Die KMK fordert, bei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen darauf zu achten, dass zum einen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen können, zum anderen muss die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sein und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Im Beschluss der KMK wird unterstrichen, dass Bildung und Erziehung von jungen Menschen mit Behinderungen Aufgabe aller Schulen ist (vgl. KMK 2011). Förderschulen mit eigenen allgemeinbildenden und berufsbildenden Angeboten oder Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten sollen mit anderen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Region zusammenarbeiten und Entwicklungen unterstützen, die zu einer Rückschulung, zu einem möglichen Wechsel in Formen des gemeinsamen Lernens oder in eine Ausbildung führen (vgl. ebd.). Die KMK sieht Förderschulen in diesem Sinne als Schwerpunktschulen mit zeitlich befristeten Bildungsangeboten, die sich auch für Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen öffnen können. Die KMK erklärt weiter, dass Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote in verschiedenen Formen zur Verfügung stehen sollen. Die Angebote sollen miteinander vernetzt werden und sich gegenseitig ergänzen (vgl. ebd.). Laut KMK (2011) sollen sich sonderpädagogische Angebote insbesondere auf die Gestaltung von förderlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen sowie auf die Vermeidung, Überwindung bzw. Beseitigung von Barrieren durch angemessene Vorkehrungen, wie bauliche und sächliche Barrierefreiheit, Assistenz und pädagogische Maßnahmen richten. Als pädagogische Maßnahmen sind neben sonderpädagogischer Förderung insbesondere Nachteilsausgleiche vorgesehen (s. u.).

Die Umsetzung von Inklusion wird in der Bildungspolitik und in den Schulgesetzen der Bundesländer unterschiedlich geregelt. Da die Erhebung zur vorliegenden Studie in Bayern und Baden-Württemberg durchgeführt wurde, wird in den nachfolgenden Ausführungen auf diese Bundesländer jeweils besonders eingegangen. Grundsätzlich wird in den Schulgesetzen aller deutschen Bundesländer allen jungen Menschen das Recht auf den Besuch allgemeiner Schulen eingeräumt, die ihren Anlagen und Begabungen entsprechen (vgl. Pospischil 2013). In der Mehrheit der Bundesländer besteht durch die Prämisse des Haushaltsvorbehalts die Option des Besuchs einer allgemeinen Schule für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch nur dann, wenn die personellen, finanziellen und sächlichen Ressourcen vorhanden sind (vgl. Pospischil 2013). Bei einem Blick in die Statistiken ist festzustellen, dass die absolute Zahl der Schüler an Förderschulen zwischen 2005 und 2010 zwar deutlich gesunken ist, die Förderschulquote allerdings nahezu konstant blieb. Der Rückgang der Schüler an Förderschulen wird deshalb als Folge der demografischen Entwicklung erklärt (vgl. BMAS 2013). Im Schuljahr 2010 / 2011, das dem Erhebungszeitraum der vorliegenden Studie vorausging, lag der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern bei 20 % und in Baden-Württemberg bei 27 %. Demzufolge wurden in Bayern 80 % und in Baden-Württemberg 73 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet (vgl. BMAS 2013). In den weiterführenden Schulen entfällt der größte Anteil der an allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen. Nur 4 % besuchen Realschulen und 6 % ein Gymnasium (vgl. ebd.). Von den Schülern mit Hörschädigung wurden im Schuljahr 2010 / 2011 bundesweit ungefähr ein Drittel (32 %) an allgemeinen Schulen, ungefähr zwei Drittel (68 %) an Förderschulen unterrichtet (vgl. BMAS 2013).

In Bayern wurde zur Umsetzung der UN-BRK der Gesetzentwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) vom Landtag beschlossen. Die Gesetzesänderungen sind zum 1. August 2011 in Kraft getreten (vgl. BaySTMUK 2011b). Inklusion und kooperatives Lernen soll in Bayern durch eine Vielfalt schulischer Angebote ermöglicht werden. Bereits mit der Reform des BayEUG im Jahr 2003 wurde in Bayern der Zugang zur allgemeinen Schule für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechtlich ermöglicht und verschiedene Formen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt (vgl. BaySTMUK 2011b). Die Änderungen des BayEUG von 2011 sehen die Fortführung und Weiterentwicklung der bewährten Formen kooperativen Lernens sowie die Eröffnung neuer Rahmenbedingungen zur flexibleren Ausgestaltung inklusiver Schullandschaften bis hin zu

Schulen mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘ vor (vgl. ebd.). Neu ist dabei der grundsätzlich gleichberechtigte Zugang von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu allen Schulen aller Schularten vor Ort. Die inklusive Schule wird als vorrangiges Ziel der Schulentwicklung aller Schulen gesehen. Dies erfordert, dass der Heterogenität und der Vielfalt aller Schüler eine besondere Beachtung und Würdigung beigemessen wird (vgl. ebd.).

In Baden-Württemberg hat die Landeregierung im Jahr 2014 Eckpunkte zur Inklusion beschlossen (vgl. MfKJS-BW 2014), auf deren Grundlage das Schulgesetz (SchG) zum Schuljahr 2015 / 2016 geändert wurde. In der neuen Form des SchG wird Inklusion als Aufgabe aller Schulen und Schularten gesehen (vgl. SchG). Die Pflicht zum Besuch der Sonderschule wird aufgehoben. Die Eltern eines Kindes mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sollen künftig zwischen einer Sonderschule und einer allgemeinen Schule wählen können (vgl. Günthner 2015). Ein absolutes Elternwahlrecht wird jedoch nicht geschaffen (vgl. MfKJS-BW 2014). Grundsätzlich soll gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen erfolgen und als zieldifferenter Unterricht gestaltet werden, wenn die Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot die jeweiligen Bildungsziele der allgemeinen Schulen nicht erreichen können. Die Aufnahmevoraussetzungen für die Sekundarstufe II der beruflichen- und allgemeinbildenden Schulen bleiben bestehen. Sonderschulen sollen ihre Beratungs- und Unterstützungsleistungen ausbauen, inklusive Bildungsangebote an allgemeinen Schulen unterstützen, eigene Bildungsangebote vorhalten und sich für Schüler ohne Behinderungen öffnen. Zudem sollen Lehrkräfte der Sonderschulen an allgemeine Schulen versetzt werden und der Sonderpädagogische Dienst an beruflichen Schulen weiter auf- und ausgebaut werden (vgl. ebd.).

Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf kann bei Leistungsnachweisen und Abschlussprüfungen ein *Nachteilsausgleich* gewährt werden, um durch eine Behinderung entstehende Nachteile zu kompensieren (vgl. KMK 2011). Die Leistungsbewertung muss sich aber bei Abschlüssen, wegen des grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebots nach Art. 3 Abs. 1 GG, besonders im Hinblick auf die freie Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte, nach einheitlichen Kriterien richten. Da die Feststellung, ob die Voraussetzung für eine Anpassung der äußeren Prüfungsbedingungen an die Bedürfnisse des betroffenen Prüflings vorliegen, eine schulische Entscheidung ist, fallen Regelungen zum Nachteilsausgleich in den Zuständigkeitsbereich der einzelnen Bundesländer (vgl. ebd.).

In Bayern ist der Nachteilsausgleich auf der Grundlage von Art. 52 Abs. 4 BayEUG für die einzelnen Schularten in den jeweiligen Schulordnungen und in Kultusministeriellen Bekanntmachungen bzw. Schreiben (KMS) geregelt. In Baden-Württemberg hat das Ministeri-

um für Kultus, Jugend und Sport (MfKJS-BW) auf der Grundlage von § 15 SCHG Regelungen zum Nachteilsausgleich in einer Verwaltungsvorschrift für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen (Az. IV/1-6500.333/61) erlassen (vgl. MfKJS-BW 2008). In beiden Bundesländern wird geregelt, dass durch den auf dem Gleichheitssatz nach Art. 3 Abs. 1 GG beruhenden Anspruch auf einen Nachteilsausgleich zur Differenzierung jedoch die Anforderungen in der Sache selbst nicht für einzelne Schüler herabgesetzt werden dürfen. Die Hilfen sollen die behinderungsspezifischen Erschwernisse beim Zugang zur Aufgabenstellung ausgleichen aber das Anforderungsprofil der Aufgabenstellung nicht herabsetzen und es dem Schüler ermöglichen, das schulartgemäße Niveau zu erreichen (vgl. MfKJS-BW 2008; BaySTMUK 2005b). Für berufsbildende Schulen in Bayern gilt nach § 40 Abs. 9 BSO (Berufsschulordnung), dass bei dauernder Behinderung ein Ausgleich von Prüfungsnachteilen bzw. Notenschutz gewährt werden kann. Die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17.03.2011 (KWMBI Az. VII.8-5 S 9500-6-7.3 363) enthält weitere Bestimmungen für die Gewährung eines Nachteilsausgleiches an Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern: Bei Leistungsnachweisen in den Prüfungsfächern in Abschlussklassen im Laufe des Schuljahres sowie bei staatlichen Abschlussprüfungen an Berufsschulen und Berufsfachschulen entscheiden die Regierungen über den Ausgleich von Prüfungsteilen aufgrund dauernder Behinderung. Bei Leistungsnachweisen im Laufe des Schuljahres entscheidet der Schulleiter, ggf. in Abstimmung mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Als mögliche Maßnahmen zum Nachteilsausgleich nennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Verlängerung der Arbeitszeit bis zu einem Viertel, in besonderen Fällen bis zur Hälfte der normalen Arbeitszeit, die Gewährung unberechneter Pausen, die Benutzung zusätzlicher Hilfsmittel, wie z. B. eines Computers, die Vorlage des Aufgabentextes in vergrößertem Schriftbild oder in Blindenschrift sowie die (zeitweise) Zuordnung einer Schreibkraft (vgl. ebd.). In den berufsbildenden Schulen beider Bundesländer sind Hilfestellungen nur möglich, soweit sie mit den jeweiligen spezifischen Ausbildungszielen vereinbar sind (vgl. MfKJS-BW 2008). Dabei ist zu beachten, dass nur Behinderungen ausgleichbar sind, die außerhalb der in der Prüfung zu ermittelnden Fähigkeiten liegen (vgl. BaySTMUK 2011a). In beiden Bundesländern werden Maßnahmen des Ausgleichs von Prüfungsnachteilen, einschließlich Art und Umfang des Ausgleichs, nicht im Zeugnis vermerkt (vgl. BaySTMUK 2011a; MfKJS-BW 2008).

Neben Hilfen bei Leistungsfeststellungen und Prüfungen nennen die Bestimmungen der Kultusministerien beider Länder schulorganisatorische und didaktisch-methodische Maßnahmen sowie technische Hilfen als Komponenten, aus denen sich der Nachteilsausgleich für Schüler mit Hörschädigung zusammensetzt. Als Beispiele finden sich in den Bestimmungen für

die Realschule (vgl. BaySTMUK 2005b) schulorganisatorische Maßnahmen, wie ein geeignetes Klassenzimmer mit wenig Störschall und geringen Nachhallzeiten, ein geeigneter Sitzplatz mit guten Lichtverhältnissen, ein ruhiger, rücksichtsvoller und hilfsbereiter Sitznachbar sowie ein möglichst gleichbleibender Standort der Lehrkraft. Als technische Hilfen können zu Hörgeräten Funkübertragungsanlagen (FÜ-Anlagen) verwendet werden. Als didaktisch-methodische Maßnahmen wird auf eine ruhige, positive Atmosphäre in der Klasse, das Einhalten von Gesprächsregeln, eine deutlich artikulierte Sprache in normaler Lautstärke ohne komplizierten Satzbau, verstärkte Visualisierung der Unterrichtsinhalte sowie das schriftliche Fixieren von Arbeitsanweisungen, Terminangaben und Hausaufgaben hingewiesen.

Arbeit und Beschäftigung

Für Auszubildende mit Behinderung sind auch Regelungen zur Umsetzung von Inklusion im Handlungsfeld *Arbeit und Beschäftigung* des Nationalen Aktionsplans von Relevanz. Die Bundesregierung verfolgt laut dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) das Anliegen, eine inklusive Arbeitswelt zu entwickeln (vgl. BMAS 2011a). Dementsprechend ist ein zentraler Punkt des Nationalen Aktionsplans die Teilhabe am Arbeitsleben. Im Handlungsfeld *Arbeit und Beschäftigung* des Nationalen Aktionsplans wird Artikel 27 der UN-BRK in den fünf Bereichen ‚Beschäftigungspolitische Maßnahmen‘, ‚Vermittlung und Beratung‘, ‚Berufsorientierung und Ausbildung‘, ‚Berufliche Rehabilitation und Prävention‘, ‚Werkstätten für behinderte Menschen‘ sowie ‚Sensibilisierung von Arbeitgebern‘ umgesetzt (vgl. BMAS 2011a). Im letztgenannten Bereich sieht es das BMAS als besondere Aufgabe der Arbeitgeberverbände, der Kammern sowie aller Sozialpartner dafür zu sorgen, dass sowohl auf Seiten der potenziellen Arbeitgeber als auch auf Seiten der Kollegen Vorbehalte gegenüber der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen abgebaut werden (vgl. BMAS 2011a). Eine verbesserte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben soll angesichts der demografischen Entwicklung zudem dem sich abzeichnenden Fachkräftemangel entgegenwirken (vgl. BMAS 2014a).

Um dies zu ermöglichen, haben Bund und Länder verschiedene Programme ins Leben gerufen. Die ‚Initiative Inklusion‘ setzt unter anderem auf frühe berufliche Orientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung. Im Mittelpunkt der ‚Initiative für Ausbildung und Beschäftigung‘ steht das Ziel, Menschen mit Behinderungen mehr Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erschließen (vgl. BMAS 2011a; BMAS 2014a). Da der Aktionsplan jedoch ein Maßnahmenpaket aber kein Gesetzespaket ist, wirbt die Bundesregierung bei Ländern und Kommunen sowie Verbänden, Unternehmen, Sozialeinrichtungen, Stiftungen und anderen Akteuren der Zivilgesellschaft dafür, sich an der Um-

setzung der UN-BRK zu beteiligen und eigene Aktionspläne zu formulieren (vgl. BMAS 2011a). In Bayern wird das Bund-Länder-Programm ‚Initiative Inklusion‘ u. a. durch das Programm ‚Chancen schaffen II‘ ergänzt (vgl. ZBFS 2012), das Handlungsfelder zur Berufsorientierung sowie zu neuen Ausbildungsplätzen für schwerbehinderte junge Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt umfasst (vgl. ZBFS 2012). In Baden-Württemberg werden u. a. die Programme ‚Aktion 1000‘ und ‚Aktion 1000plus‘ umgesetzt. Im Zeitraum von 2005 bis 2013 wurden dadurch Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse für schwerbehinderte junge Menschen erreicht (vgl. KVJS 2014).

Auch in den Normen, die die berufliche Bildung betreffen, lassen sich in den letzten Jahren Veränderungen feststellen. Die meisten beruflichen Ausbildungen sind durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) grundlegend geregelt. Weitere Berufe, insbesondere sogenannte ‚Gesundheitsfachberufe‘ im medizinischen Bereich, sind in eigenen Gesetzen, wie dem Krankenpflegegesetz oder dem Altenpflegegesetz, geregelt. Nach § 64 BBiG und § 42k HwO sollen Menschen mit Behinderung (§ 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX) in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden.

Insgesamt bestanden im Jahr 2013 nach Angaben des BIBB 1.526 Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen im Vergleich zu 981 Regelungen im Jahr 2008 (vgl. BIBB 2009a; BIBB 2014a). An den Zahlen ist eine deutliche Zunahme von Regelungen für die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderungen abzulesen. Dies liegt auch an der Zunahme der sogenannten ‚Fachwerker‘ oder ‚Behindertenberufe‘. Diese stehen Menschen mit Behinderungen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, nach § 66 BBiG und § 42m HwO über die regulären Ausbildungsberufe hinaus offen. Dabei handelt es sich inzwischen um 171 Ausbildungsberufe (vgl. BMAS 2013). Diese besonderen Ausbildungsregelungen sind vor allem am Bedarf junger Menschen mit Lernbehinderungen ausgerichtet. Das Gewicht liegt dabei auf den praktischen Fähigkeiten bei gleichzeitig reduzierten theoretischen Anforderungen. Um die Vielzahl der Einzelregelungen der Kammern und die unterschiedlichen Bezeichnungen (z. B. Werker, Fachwerker, Bearbeiter, Fachkraft, Facharbeiter etc.) einheitlicher und vergleichbarer zu gestalten, hat das BIBB Ende 2010 eine neue Rahmenregelung und Musterregelungen vorgelegt, in denen einheitlich die Bezeichnung ‚Fachpraktiker‘ verwendet wird (vgl. BIH 2012a). Die Zahl der Personen, die eine Ausbildung in speziellen ‚Berufen für Menschen mit Behinderungen‘ absolvieren, ist leicht rückläufig: Im Jahr 2007 waren es 2,5 %, im Jahr 2011 nur noch 2 % aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. BMAS 2013). Im Jahr 2012 hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Hauptausschuss) das Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zu-

satzqualifikation für Ausbilder (ReZA) verabschiedet (vgl. BIBB 2012). Ziel des Rahmencurriculums, das in Form von Weiterbildungen umgesetzt werden soll, ist die Förderung und Stärkung rehabilitationspädagogischer Kompetenzen und der beruflichen Handlungskompetenz von Ausbildern, die in den Fachpraktiker-Berufen ausbilden (vgl. Kurth 2013).

Sowohl das BBiG als auch die HwO und vergleichbare Rechtsnormen sehen auch bei regulären Vollausbildungen *Nachteilsausgleiche* für Auszubildende mit Behinderungen vor. Der Gesetzgeber versucht allgemein, mit Leistungen zur beruflichen Integration nach SGB IX behinderungsbedingte Nachteile zu kompensieren (vgl. Kap. 1.1). Für Auszubildende mit Behinderungen sehen das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie die Handwerksordnung (HwO) und andere vergleichbare Rechtsnormen neben den besonderen Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO auch bei regulären Vollausbildungen *Nachteilsausgleiche* vor. Diese beziehen sich sowohl auf die Durchführung der Ausbildung als auch auf das Ablegen von Prüfungen. Bezugnehmend auf die Paragrafen, in denen Regelungsbefugnis (§ 9 BBiG) und Regelung und Überwachung der Berufsausbildung (§ 41 HwO) festgelegt sind, sowie den Paragrafen, die sich auf die Prüfungsordnung beziehen (§ 47 BBiG sowie § 38 HwO) schreiben beide Rechtsnormen fest, dass bei der Durchführung der Ausbildung und dem Ablegen von Prüfungen jeweils die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen zu berücksichtigen sind (§ 65 Abs. 1 BBiG sowie § 42l Abs. 1 HwO). *„Dies gilt insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter wie Gebärdensprachdolmetscher für hörbehinderte Menschen“* (§ 65 Abs. 2 BBiG; § 42l Abs. 1 HwO). Ein ähnlicher Wortlaut findet sich in der Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen der Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern (vgl. § 16 APO). Auf der Grundlage der genannten und analogen Rechtsnormen kann in der Berufsausbildung ein *Nachteilsausgleich* bei Prüfungen beantragt werden. Maßnahmen zum *Nachteilsausgleich* können schriftliche Ergänzungen zu mündlichen Prüfungen, Zeitverlängerung bei Prüfungsarbeiten sowie der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern sein (vgl. best-news 2013). Auch kann auf Ausbildungsabschnitte verzichtet werden, die für die spätere berufliche Tätigkeit von nachrangiger Bedeutung sind (vgl. BMAS 2012).

Vergleicht man die Neuerungen in den Rechtsnormen und Bestimmungen, die den Ausbildungs- und Arbeitsbereich betreffen sowie die Empfehlungen der KMK (2011) mit den Visionen von Inklusion (auch aus der Perspektive der Betroffenen), so lässt sich zumindest formal eine weitgehende Passung vermuten. In der Stuttgarter Erklärung der Beauftragten für die

Belange von Menschen mit Behinderungen von Bund und Ländern zum Recht auf inklusive schulische Bildung vom 14. November 2014 stellen die Beauftragten jedoch fest, dass die Rahmenbedingungen, die schulgesetzlichen Regelungen und die bislang realisierten Angebote inklusiver schulischer Bildung in den einzelnen Bundesländern noch weit auseinander gehen (vgl. Beauftragte für die Belange von Menschen mit Behinderungen von Bund und Ländern 2014). Die Behindertenbeauftragten heben ebenfalls hervor, dass das Recht auf inklusive Bildung nach der UN-BRK über den Bereich der schulischen Bildung hinausgeht und u. a. auch die berufliche Bildung, die Erwachsenenbildung sowie alle Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen im Sinne des lebenslangen Lernens umfasst (vgl. ebd.).

Der Bundesvorsitzende des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) Gehlert warnt in der Stellungnahme des BLBS zum Empfehlungsentwurf der KMK 2011 davor, dass Inklusion nicht dazu führen dürfe, dass aufgrund aktueller Rahmenbedingungen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen benachteiligt werden. Inklusion müsse mit Augenmaß umgesetzt werden. Falsch verstandene Inklusion dürfe nicht wieder zu einer Separation führen (vgl. Gehlert in BLBS 2011). Der BLBS setze sich deshalb für den Erhalt der berufsbildenden Förderschulen ein, um entsprechend dem Schüler- und Elternwillen das notwendige Betreuungs- und Förderangebot vorzuhalten. Zudem fordert der BLBS eine umfassende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen (vgl. ebd.).

Die deutsche Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (MSt – UN-BRK) kritisiert in ihrem ‚Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ vom März 2015, dass der Vertragsstaat Deutschland von einem inklusiven Bildungssystem noch weit entfernt ist. *„In der Gesamtschau bleibt festzustellen, dass die Vorgaben der UN-BRK hierzulande noch nicht hinreichend in der Lebenswirklichkeit der Menschen mit Behinderungen angekommen sind“* (MSt – UN-BRK 2015, 4). Im Namen der Konvention seien zwar zahlreiche Maßnahmen eingeleitet worden, trotz dieser positiven Entwicklungen sei der Paradigmenwechsel in der Politik hin zu mehr Selbstbestimmung und gleichberechtigter Teilhabe an vielen Stellen bislang ausgeblieben. Der damit verbundene echte Strukturwandel stehe noch aus.

2 Berufliche Rehabilitation im Kontext von Hörschädigung

Im Fokus der vorliegenden Studie liegt die Phase der beruflichen Rehabilitation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung. Da die Weichen für den Übergang in eine Berufsausbildung bereits durch eine erfolgreiche Berufswahlentscheidung auf der Grundlage einer praxisorientierten Berufsorientierung gestellt werden (KMK 2013a), wird in den folgenden Kapiteln auf die Prozesse der Berufsorientierung und Berufswahl eingegangen und die Thematik im Hinblick auf Hörgeschädigte konkretisiert. Im Anschluss wird das Berufsbildungssystem in Deutschland beschrieben und Möglichkeiten der beruflichen Rehabilitation für Auszubildende mit Hörschädigung vorgestellt.

2.1 Berufsorientierung und Berufswahl für Hörgeschädigte

Um die Prozesse der Berufsorientierung und Berufswahl im Kontext einer Hörschädigung zu erörtern, wird vorab ein Einblick in den Ablauf von Berufsorientierungsprozessen anhand aktueller Berufswahltheorien gegeben. Daraufhin werden Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung für Schüler mit Hörschädigung aufgezeigt sowie Berufswahl und Ausbildungsstellensuche vor dem Hintergrund einer Hörschädigung thematisiert.

2.1.1 Berufsorientierung als lebenslanger Prozess

Die berufsbezogene Entwicklung ist aus entwicklungspsychologischer Sicht ein lebenslanger Prozess, der bereits in der frühen Kindheit beginnt und mit der Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung oder ein Studium noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Kracke 2014). Die Leitideen in der Berufsorientierung sind die subjektorientierte Berufswahlkompetenz und die selbstständige Gestaltung der eigenen Berufsbiografie (vgl. Büchter / Christe 2014). Zentral ist dabei die Herausbildung eines beruflichen Selbstkonzeptes (vgl. Kracke 2014). Kracke (2014) verweist darauf, dass sich Menschen lebenslang in einem sozialen Raum entwickeln und ihre Entwicklung permanent durch Möglichkeiten, die sich aus ihrem sozialen und kulturellen Umfeld ergeben, beeinflusst wird. Dabei spielen aber auch persönliche Eigenschaften eine bedeutende Rolle. Für die Wege, die Kinder und Jugendliche gehen, sind ihre Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu nutzen, ebenso wie ihre Emotionalität, also die Art und Weise auf die Welt zuzugehen, bedeutsam. Durch Beobachtung, Vorbilder, Erfahrung, Rückmeldung sowie Erfolgserlebnisse bilden sich in einem längerfristigen Prozess Werte, Interessen und Fähigkeiten sowie das Wissen über die Berufswelt heraus. Vor der Folie dieser inneren Faktoren der Person werden äußere Bedingungen, Anforderungen oder Chan-

cen wahrgenommen und interpretiert (vgl. ebd.). Beinke (2013) betont, dass sich Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz häufig an den Betrieben orientieren, da sie wissen, dass bspw. die Betriebsgröße ebenfalls einen Wert bei der Ausbildung besitzt und dass dieser formale Wert den Rang und die Qualität ihres Berufsabschlusses mitbestimmt. Der Betriebswahl kommt dadurch faktisch eine starke Bedeutung zu (vgl. Beinke 2013). Auch andere Autoren stellen fest, dass der Fixpunkt von vielen Berufsorientierungsangeboten der gegebene regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt ist (vgl. Kap. 2.1.3). Dieser gibt die Eckdaten für die berufliche Orientierung vor und kanalisiert somit schließlich die individuellen Wünsche der Jugendlichen (vgl. Büchter / Christe 2014, 13). Die tatsächlich vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten üben folglich einen starken Einfluss auf die Berufswünsche der Jugendlichen aus (vgl. Beinke 1996). Berufsorientierung ist demnach als *„lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“* (Butz 2008 zit. n. Büchter / Christe 2014, 12) zu verstehen. Beinke (2013) weist darauf hin, dass Berufswahlen in einem hohen Maß von Emotionalität geformt werden, die es nutzbar zu machen gilt (vgl. Beinke 2013).

Aktuelle Modelle der Berufswahl bauen zwar auf klassischen Berufswahltheorien (vgl. Hirschi 2013) auf, verstehen die Sichtweisen, die darin vertreten werden, jedoch als zu vereinfacht. Nach modernem Verständnis sind Berufswahl und Laufbahnentwicklung komplexe, dynamische und kontextuelle Phänomene. Sie lassen sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte, festgelegte Phasen reduzieren (vgl. ebd.). Aus diesem Grund betonen die aktuellen Berufswahl- und Laufbahntheorien vor allem die Individualität der berufsbezogenen Entwicklung (vgl. Kracke 2014). Die großen interindividuellen Unterschiede werden damit begründet, dass die möglichen Kombinationen aus kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen unendlich vielfältig sind (vgl. Kracke 2014). In Anlehnung an Hirschi (2013) werden vier aktuelle Ansätze von Berufswahl- und Laufbahntheorien vorgestellt.

In der *Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung* und der *Happenstance⁶ Learning Theorie* wird betont, dass die Berufswahl fast aller Personen von unerwarteten Umständen und Zufällen wesentlich beeinflusst wird. Da Personen komplexe, dynamische und offene Systeme sind und individuell mit ihrer Umwelt interagieren, entwickeln sie sich auf nicht klar vorhersehbare Art und Weise. Zufällige Ereignisse ermöglichen jedem Individuum eine endlose

⁶ Happenstance: Kombination aus happen und circumstance. Bedeutung: Zufall, zufällige Gelegenheit, glücklicher Umstand (vgl. Hirschi 2013)

Zahl an Lernerfahrungen. Jede Situation kann als potenzielle Möglichkeit und Chance betrachtet werden, wenn sie vom Betroffenen erkannt wird und dieser aktiv handelnd die Gelegenheit nutzt. Dabei ist die Interaktion von geplantem und ungeplantem Verhalten so komplex, dass die Konsequenzen praktisch unvorhersehbar sind (vgl. Hirschi 2013). Als Beispiel führt Hirschi (2013) an, wenn ein Ausbildungsplatz aufgrund des Besuches einer Informationsveranstaltung gefunden wird.

In der Organisationspsychologie spielen zunehmend *kaleidoskopische Laufbahnen* eine Rolle. Bei Untersuchungen in den letzten Jahren zeigte sich, dass die berufliche Entwicklung immer weniger durch Organisationen vorgegeben werden kann und will, sondern vielmehr erwartet wird, dass sich Personen selbstverantwortlich um ihre eigene Laufbahnentwicklung und Karriere kümmern (vgl. Hirschi 2013). Laufbahnen sind dabei durch persönliche Werte und Ziele geleitet. Viele Menschen würden nicht leben um zu arbeiten, sondern arbeiten um zu leben. Für viele spielt die Integration von Arbeit in andere Lebensbereiche eine wichtige Rolle. *„Als Kriterien für erfolgreiche Karrieren gelten demnach nicht ein hohes Gehalt oder ein hoher Status, sondern die persönliche Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit der Arbeit und des Lebens im Allgemeinen“* (Hirschi 2013, 35). Berufslaufbahnen werden zunehmend individuell durch die Personen selbst gesteuert (vgl. Hirschi 2013).

Konstruktivistische Theorien der Laufbahnentwicklung basieren auf dem Konzept der beruflichen Persönlichkeit und dem Konzept anderer Lebensthemen. Es wird davon ausgegangen, dass Arbeit eine Manifestierung des Selbst ist und in einem kontinuierlichen Prozess versucht wird, eine optimale Passung zwischen Person und Umwelt zu erreichen. Dabei hat Arbeit eine tiefe Bedeutung und gibt vielen Personen einen Sinn im Leben (vgl. Hirschi 2013). Beeinflusst durch die konstruktivistische Laufbahntheorie entstand das Konzept des ‚Life Designing‘. Dieses stellt heraus, dass Berufslaufbahnen immer dynamischer und individueller werden und Arbeit und übriges Leben sich nicht voneinander trennen lassen. Daraus werden neue Anforderungen an Berufsberater abgeleitet, die ihre Klienten immer mehr als ‚Change Agents‘ durch individuelle Maßnahmen unterstützen sollten (vgl. ebd.).

Beziehungstheoretische Modelle betonen, dass nicht alle Personen eine vollkommene Freiheit bei Berufswahl und Laufbahnentwicklung hätten, sondern viele Menschen in ihrer Berufswahl durch äußere Zwänge und Einschränkungen bestimmt sind (vgl. Hirschi 2013). Eine entscheidende Rolle spielen dabei Familie, Peers und soziale Netzwerke. Die beruflichen Interessen und Werte einer Person werden danach auch durch ihre sozialen Beziehungen

und ihre Sozialisation mit beeinflusst. Auch bei der Bewertung der eigenen Arbeit spielt der kulturelle Hintergrund eine wesentliche Rolle (vgl. ebd.). Berufswahl und Laufbahnentwicklung finden demnach nicht immer auf der Basis individueller Selbstbestimmung statt.

Die in diesem Kapitel dargestellten Theorien aus der Berufswahl- und Berufsorientierungsforschung verweisen darauf, dass berufliche Orientierung bereits während der Schulzeit erfolgt. Laut Untersuchungen zeigen nur diejenigen Personen, die sich sehr früh mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt haben, eine größere Berufszufriedenheit (vgl. Beinke 2013). Für Menschen mit Hörschädigung im Arbeitsleben zeigte dies Sachsenhauser (2012) auf. Deshalb werden im folgenden Kapitel die Möglichkeiten und Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, die Jugendlichen mit Hörschädigung zur Verfügung stehen, beschrieben.

2.1.2 Berufliche Orientierung für Schüler mit Hörschädigung

Von allgemeinen Schulen sowie von Schulen für Hörgeschädigte wird gefordert, Schüler mit Hörschädigung für weiterführende Bildungsgänge zu qualifizieren (vgl. Leonhardt 2010). Sie haben dabei nicht zuletzt den Auftrag, Übergänge ihrer Schüler in eine berufliche Ausbildung zu begleiten und Perspektiven für den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu entwickeln (vgl. MfKJS-BW 2011). Über die Notwendigkeit der systematischen Verankerung der schulischen Berufsorientierung in den Schulprogrammen besteht weitgehender Konsens (vgl. Büchter / Christe 2014). Schüler mit Hörschädigung, die in Bayern und Baden-Württemberg allgemeine Schulen besuchen, können dort an Bildungs- und Erziehungsangeboten zur beruflichen Orientierung teilnehmen. Die schulische Berufsorientierung ist in den Lehrplänen für die allgemeinen Mittel- und Realschulen in Bayern sowie dem Bildungsplan für die Werkrealschule in Baden-Württemberg, der auch für Hauptschulen gilt, verankert (vgl. BaySTMUK 2001; BaySTMUK 2004; MfKJS-BW 2012). Damit folgen die Schulen ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag, bei der Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben zu helfen (BaySTMUK 2004, 19; BaySTMUK 2007, 30). In den Curricula beider Länder sind im Kontext der beruflichen Orientierung eine Reihe von Bildungs- und Erziehungszielen formuliert. So sollen Schüler den Wert einer qualifizierten Berufsausbildung erkennen und erfahren, welche Anforderungen an Wissen und Können sowie an Einstellungen und Werthaltungen gestellt werden. Sie sollen einsehen, wie sehr es in allen Berufen neben fachlichem Können auch auf soziale und personale Kompetenzen ankommt und lernen, wie sie ihre persönlichen und kulturellen Lebenssituationen realistisch in diesen Prozess einbeziehen können. Neben einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit Aspekten des Berufslebens ist es dazu erforderlich, Berufswege und Lebensentwürfe immer wieder zu reflektieren und neu zu konzipieren. Im

berufsorientierenden Unterricht sollen Schüler auf die Bedeutung lebenslangen Lernens, die Notwendigkeit der Weiterbildung und Veränderungsbereitschaft und der beruflichen Mobilität aufmerksam gemacht werden. Dabei sollen den Schülern Perspektiven für ihre zukünftige berufliche Entwicklung vermittelt werden. Durch persönlichkeitsstärkende Maßnahmen sollen sie bei der Bewältigung dieser komplexen Aufgaben unterstützt werden (vgl. BaySTMUK 2004; BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2012). Die Adaptionen und Erweiterungen der allgemeinen Curricula auf den Förderschwerpunkt Hören greifen die Erziehungs- und Bildungsziele der allgemeinen Schulen auf und erweitern diese um behinderungsspezifische Aspekte (vgl. BaySTMUK 2005a; BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2011). Auch an Schulen für Hörgeschädigte ist es ein Anliegen, Schüler so anzuleiten, dass sie einen Erstberuf auswählen, der zu ihnen passt und den sie ausfüllen können (vgl. BaySTMUK 2007). Dabei wird ebenso das Ziel verfolgt, den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erlangen. Um dieses Ziel zu erreichen, ermöglichen Schulen für Hörgeschädigte den Schülern während der gesamten Schulzeit vielfältige Erfahrungen mit der Arbeitswelt. Schulen für Hörgeschädigte haben zudem den Auftrag, gemeinsam mit allen Beteiligten mögliche Perspektiven zu entwickeln und Übergänge ihrer Schüler in eine berufliche Ausbildung, in eine berufsvorbereitende Maßnahme oder in ein Studium zu begleiten (vgl. MfKJS-BW 2011). In Schulen für Hörgeschädigte sowie in allgemeinen Schulen ist in der Sekundarstufe I das Lernfeld Berufsorientierung in zwei Bereiche unterteilt, die miteinander verzahnt sind: Berufsorientierung im Zuge von Unterricht und außerunterrichtliche Lernorte und Praktika.

Berufsorientierung im Zuge von Unterricht findet an Haupt-/Mittel- und Werkrealschulen bereits ab der 5. Jahrgangsstufe statt, indem Schüler in eigenen Unterrichtsfächern bzw. Fachverbänden mit arbeits- und berufsorientierten Inhalten vertraut gemacht werden. In Baden-Württemberg geschieht dies im Fächerverbund Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit im Lehrplan der Werkrealschulen (vgl. MfKJS-BW 2011; MfKJS-BW 2012). In der 10. Jahrgangsstufe baut darauf das neu eingerichtete Fach Berufsorientierte Bildung auf. Dieses hat die Aufgabe, jedem Schüler durch individuelle Beratung und Begleitung persönliche Entscheidungen zu ermöglichen und individuelle Übergangswege ins Arbeitsleben aufzuzeigen (vgl. MfKJS-BW 2012). In Bayern bildet an der Mittelschule das Unterrichtsfach Arbeit-Wirtschaft-Technik mit den Fächern Werken/Textiles Gestalten, dem Gewerblich-technischen Bereich, dem Hauswirtschaftlich-sozialen Bereich, dem Kommunikationstechnischen Bereich und Buchführung in der Stundentafel das Lernfeld Arbeit-Wirtschaft-Technik, in dem die Schüler auf die von Arbeit geprägten Bereiche vorbereitet werden. Die Curricula beider Bundesländer nennen eine Reihe von Bildungspartnern, die in den Berufsorientierungsprozess einbezogen

werden können. Dies sind u. a. ortsansässige Betriebe, bei Bedarf Kammern, Verbände und Vereine, die Agentur für Arbeit, Einrichtungen der Jugendhilfe und berufsbildende Schulen (vgl. BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2012). Da das Elternhaus für die Berufswahlentscheidung der Jugendlichen eine entscheidende Bedeutung hat, sind auch Eltern und Erziehungsberechtigte in geeigneter Weise in den Berufsorientierungsprozess einzubinden (vgl. BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2012). Der Bildungsplan für die Schule für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg verweist darauf, dass auch Erwachsene mit Hörschädigung in die Berufsinformation eingebunden werden sollen (vgl. MfKJS-BW 2011).

Neben dem Besuch *außerschulischer Lernorte*, wie Messen und Ausstellungen, Berufsschulen, überbetriebliche Unterweisungsstätten der Kammern oder Einrichtungen der Berufsberatung sowie Betriebserkundungen, sollen vor allem *Betriebspraktika* Schüler bei der Berufswahl unterstützen (vgl. BaySTMUK 2004, MfKJS-BW 2012). In der Adaption des Lehrplans an den Förderschwerpunkt Hören wird darauf hingewiesen, dass bei Schülern mit Hörschädigungen auch die Berufsbildungswerke für Hörgeschädigte für Betriebspraktika von besonderer Bedeutung sind, weil sie mögliche Orte für die künftige Berufsausbildung sein können (vgl. BaySTMUK 2007). Das BBW München bietet die Möglichkeit von Praktika sowohl für einzelne Schüler als auch für Schulklassen an (vgl. www.bbw-muenchen.de). Das Betriebspraktikum gilt weitläufig als wichtigstes methodisches Instrument für das Kennenlernen eines Berufes (vgl. Beinke 1996). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verzeichnet mehrere positive Wirkungen bei den Jugendlichen, die mit dieser Praxiserfahrung einhergehen. So leiste es eine Motivationssteigerung sowie einen erheblichen Beitrag zur Vermeidung von Schul- und Ausbildungsabbrüchen (vgl. BMBF 2011). Betriebspraktika sind an allen allgemeinen Schulen und Förderschulen in Bayern und Baden-Württemberg ab der 8. Regelklasse mit einer Dauer von mindestens zwei Wochen als schulische Pflichtveranstaltung vorgesehen. Weitere Betriebspraktika können durchgeführt werden, wenn es die schulischen Rahmenbedingungen und die regionale Wirtschaftsstruktur erlauben (vgl. BaySTMUK 2001; BaySTMUK 2004; BaySTMUK 2005a; BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2011; MfKJS-BW 2012). Bei Betriebspraktika und anderen Formen praxisbezogener Erprobung können die Jugendlichen ihre eigenen Wünsche, Fähigkeiten und Grenzen klären und lernen, sie realistisch einzuschätzen. Zudem lernen sie die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wie Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Fleiß, Ausdauer, Selbstständigkeit, Flexibilität, Kooperationsbereitschaft kennen. Schließlich sollen sie daraus Konsequenzen für ihre eigene verantwortliche Berufswahl ableiten können (BaySTMUK 2004; BaySTMUK 2007). Beinke (2013) gibt jedoch zu bedenken, dass die technische oder wirtschaftliche Funktions-

weise eines Betriebes heute zunehmend nicht mehr anschaulich ist. Das Betriebspraktikum kann deshalb keinen Ersatz für berufskundliche Grundstudien in der Schule darstellen. Die Hauptwirkung der Betriebspraktika liegt nach Beinke (2013) vor allem in der Verstärkung bereits bestehender konkreter Wünsche und nur in geringerem Maße in der Abschreckung von vorangegangenen Wünschen. Anregung zu neueren Überlegungen erhielten Jugendliche bei Betriebspraktika nur begrenzt. Neben der pädagogischen Bedeutung haben Betriebspraktika eine praktische. Bei Erhebungen wurde festgestellt, dass bei 82 % der Personen, die ein Betriebspraktikum durchgeführt haben, anschließend ein Arbeitsvertrag mit dem Betrieb, in dem das Praktikum durchgeführt worden war, abgeschlossen werden konnte (vgl. Wetzel 2010). Mit Verweis auf Studien stellt Beinke (2013) kritisch fest, dass nur 56 % der befragten Jugendlichen ihr Praktikum in ihrem Wunschberuf absolvieren konnten. 22,1 % hätten ihre Ausbildung begonnen, ohne vorher Praxiserfahrung in dem Beruf erworben zu haben. 23,7 % hätten lediglich über Ferienjobs oder private Kontakte Kenntnisse von ihrem jetzigen Beruf gehabt. Neben den von Beinke (2013) genannten Schwächen des Betriebspraktikums weisen andere Autoren auf institutionelle und personelle Schwachstellen der Berufsorientierung an Schulen hin, da konzeptionelle, inhaltliche und didaktische Gestaltung sowie professionelle Voraussetzung von Berufsorientierung in der Praxis häufig von den institutionellen Bedingungen und den schulischen Akteuren abhängen (vgl. Bächer / Christe 2014). In den Curricula ist festgelegt, dass Praktika gemeinsam mit den Jugendlichen und ihren Eltern, den Betrieben und Institutionen, gegebenenfalls auch mit Vertretern der Agentur für Arbeit oder von Integrationsfachdiensten und weiteren Partnern auszuwerten sind (vgl. MfKJS-BW 2011). Schulen und Lehrer für Hörgeschädigte sind angehalten, gemeinsam mit den Jugendlichen und deren Eltern in Kooperation mit dem Berufsberater des Arbeitsamtes sowie anderer Fachdienste einen angemessenen Ausbildungsweg oder eine geeignete berufsvorbereitende Maßnahme für jeden Schulabgänger ausfindig zu machen. Dabei sind Ansprüche des Schulabgängers auf Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gemäß SGB IX zu klären (vgl. BIH 2014a; BaySTMUK 2007; MfKJS-BW 2011). Durch Vorbereitung im beruflichen Orientierungsverfahren soll erreicht werden, dass junge Menschen mit Behinderungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können (vgl. BIH 2014a).

Berufsberatung, die sich auf Fragen der Berufswahl, Möglichkeiten der beruflichen Bildung sowie Leistungen der Arbeitsförderung bezieht, ist eine nach SGB III festgelegte Aufgabe der Agenturen für Arbeit (vgl. BIH 2014a). Diese führen die Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in Schulen durch. Für Menschen mit Behinderung werden diese Aufgaben durch speziell qualifizierte Mitarbeiter der Vermittlungsteams, den sogenannten Reha / SB-Teams,

durchgeführt (vgl. ebd.). Becker und Gelhardt (2003) stellen fest, dass Experten, die nicht auf die Beratung Gehörloser spezialisiert sind, wie z. B. Berufsberater aber auch Ausbildungsberater der Kammern, in Bezug auf erforderliche hörgeschädigtenspezifische Hintergrundkenntnisse und grundlegende Kommunikationskompetenzen jedoch in unterschiedlichem Maße auf diese Aufgabe vorbereitet sind. Möbius (2002) gibt zu bedenken, dass in den Beratungsstellen häufig der direkte Zugang zu Gehörlosen fehlt, da für die Beratung keine gemeinsame Sprache vorhanden ist. Da es deshalb zu Kommunikationsproblemen kommt, träten häufig Lehrer und Eltern als Vermittler zwischen dem Ratsuchenden und dem Berater auf. Bei der Beratung bestehe dann aber die Gefahr, dass Entscheidungen über die Köpfe der Betroffenen hinweg gefällt werden (vgl. Möbius 2002). Zwar organisiere die Bundesanstalt für Arbeit inzwischen Fortbildungen für die Beratung von Hörgeschädigten, doch seien *„einwöchige Gebärdensprachkurse nur ein erster Tropfen auf den heißen Stein“* (Möbius 2002, 439). Seit 2014 bietet die Bundesagentur für Arbeit (BA) einen neuen Zugang zu den Dienstleistungen der BA und der gemeinsamen Einrichtungen für hörgeschädigte Kunden an. Über einen telefonischen Service können Hörgeschädigte seitdem über einen Dolmetschdienst mit Mitarbeitern von Service-Centern der BA sprechen. Dabei besteht die Möglichkeit der Videotelefonie per Gebärden oder in Schriftsprache (vgl. www.arbeitsagentur.de).

2.1.3 Berufswahl im Kontext von Hörschädigung

Bei jungen Menschen mit einer Hörschädigung ist zu reflektieren, wie sich diese vor dem Hintergrund der Leitideen in der Berufsorientierung (vgl. Kap. 2.1.1) auf den Berufswahlprozess der Rehabilitanden auswirken kann. Während früher die berufliche Orientierung hörgeschädigter Jugendlicher häufig auf bestimmte Berufe gelenkt wurde, die für Hörgeschädigte geeignet erschienen, steht heute die Forderung nach freier und uneingeschränkter Berufswahl auch bei Menschen mit Hörschädigung im Vordergrund (vgl. Leonhardt 2010). Franke et al. (2002) weisen darauf hin, dass trotz der Bemühungen um die berufliche Rehabilitation die Berufswahlmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung dennoch in vielen Fällen eingeschränkt sind. Als Besonderheiten, die bei Rehabilitanden mit einer Hörschädigung beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben in unterschiedlichem Umfang berücksichtigt werden müssen, nennen die Autoren in erster Linie die Kommunikationskompetenz, was sowohl die bevorzugte Kommunikationsform als auch den Begriffsumfang betrifft. Dies hat bereits eingeschränkte Möglichkeiten der Informationssuche und -beschaffung über Berufsmöglichkeiten zur Folge. Da für Gehörlose schriftliche Informationen oft schwer verständlich bleiben und der Zugang zu Medien eingeschränkt ist, haben sie meist keine Möglichkeit, sich selbstständig über Berufe zu informieren (vgl. Möbius 2002). Deshalb kommt der Berufsberatung

für diesen Personenkreis eine besondere Bedeutung zu. Eine unter Umständen verzögerte Lautsprachentwicklung zieht Verzögerungen in anderen Bereichen nach sich (vgl. Franke et al. 2002). Hörgeschädigte können dadurch Unterschiede bei den intellektuellen Leistungen im sprachfreien und im sprachlichen Bereich aufweisen. Manche bevorzugen eine eher konkret-anschauliche Denkweise. Auch lässt sich eine herabgesetzte Flexibilität im Denken feststellen. Dazu kann ein auffälliges Sozialverhalten kommen, das sich von dem Guthörender unterscheidet. Berücksichtigt werden muss auch eine im Zusammenhang mit der Schädigung des Hörorgans auftretende mögliche Beeinträchtigung des Gleichgewichtsorgans sowie zusätzliche gesundheitliche Besonderheiten bei Syndromen (vgl. ebd.).

Sachsenhauser (2012) vermutet, dass in den letzten drei Jahrzehnten eine Veränderung im Bereich der Berufswahlentscheidung bei Hörgeschädigten stattgefunden hat. Sie verweist darauf, dass in älteren Studien festgestellt wird, dass zwei Drittel der Befragten angaben, ihren Beruf durch Eltern oder Lehrer bekommen zu haben, in Befragungen jüngeren Datums jedoch die Zahl derer, die sich bei ihrer Berufswahl eingeschränkt fühlten, nur noch gering ausfällt (vgl. Sachsenhauser 2012). Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass auch Möbius (2002) einen Umdenkprozess im Kontext der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hörschädigung verzeichnet. Man werde sich bewusst, dass in der Vergangenheit die speziellen Bedürfnisse und Befindlichkeiten hörgeschädigter Jugendlicher in der Berufsfindung zu wenig Beachtung gefunden hätten. Bei der Berufsfindung habe die Gefahr einer Fremdbestimmung durch Klassenlehrer, Reha-Berater und Psychologen bestanden (vgl. Möbius 2002). Auch im Bereich der allgemeinen Pädagogik wird kritisch betrachtet, dass Autoritätspersonen wie Eltern, Lehrkräfte und Ausbilder einen erheblichen Einfluss auf den Berufswahlprozess von Jugendlichen haben. Werden äußere Wertvorstellungen und Maßstäbe von Autoritätspersonen von Jugendlichen jedoch unreflektiert übernommen, sind die so getroffenen Berufswahlentscheidungen aber nicht mehr das Ergebnis eigenständiger kritischer Prüfung (vgl. Büchter / Christe 2014).

Der gegebene regionale *Arbeits- und Ausbildungsmarkt* gibt schließlich auch für Schulabgänger mit Hörschädigung die Eckdaten für die Ausbildungsmöglichkeiten vor (vgl. Kap. 2.1.1). Deshalb wird an dieser Stelle ein Blick auf die Lage auf den Ausbildungsstellenmarkt geworfen, wie sie im Erhebungszeitraum gegeben war. Das Statistische Bundesamt schloss für das Berichtsjahr 2010 / 2011 auf eine gute wirtschaftliche Lage und ein umfangreiches Angebot an Ausbildungsplätzen. In Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bspw. standen vielen unbesetzten Ausbildungsstellen nur sehr wenige unversorgte Bewerber gegenüber (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Auf dem Ausbildungsmarkt spielen kleinere

und mittlere Unternehmen sowohl relativ als auch absolut eine bedeutendere Rolle als Großunternehmen (vgl. BMBF 2012a). Da jedoch die Inanspruchnahme der Vermittlungsdienste der BA freiwillig ist, bildet die Gegenüberstellung der bei der BA gemeldeten freien Ausbildungsstellen und Bewerber nur einen Teil des gesamten Ausbildungsstellenmarktes ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

Welche beruflichen Qualifikationen erworben werden können und welche beruflichen Einstiegsmöglichkeiten oder weiteren Bildungswege offen stehen, ist in entscheidender Weise von den erreichten Schulabschlüssen abhängig (vgl. BMAS 2013). Die Verteilung der erreichten allgemeinbildenden Schulabschlüsse hat sich in den Jahren von 2001 bis 2011 zugunsten der allgemeinen Hochschul- bzw. Fachhochschulreife von 30 % auf 43 % erhöht. Der Anteil der Realschulabschlüsse nahm von 38 % zu 36 % gering ab. Der Anteil der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss hat sich von 24 % auf 17 % und der derer ohne Hauptschulabschluss von 8 % auf 4 % stärker verringert. Bedingt durch die demografische Entwicklung hat die Zahl der 16- bis 24-Jährigen insgesamt abgenommen. Die Tendenz, dass Schulabgänger mit Hochschul- bzw. Fachhochschulzugangsberechtigung zum größten Teil keine berufliche Ausbildung sondern ein Hochschulstudium aufnehmen, wirkt sich zusätzlich auf die potenziellen Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung aus. Für die berufliche Bildung wird das größte Potenzial in Jugendlichen mit oder ohne Hauptschulabschluss bzw. mit Realschulabschluss gesehen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). An der Zunahme von höheren Schulabschlüssen bei jüngeren Schülergenerationen hatten Menschen mit Behinderungen jedoch nicht teil (vgl. BMAS 2013). Damit sind sie immer noch seltener zur Aufnahme eines akademischen Studiums berechtigt. Mit 37 % gegenüber 25 % sind Menschen mit Behinderungen dagegen erkennbar häufiger als Menschen ohne Behinderungen in der Gruppe der Schulabgänger mit Hauptschulabschluss vertreten (vgl. ebd.). Die Chance auf berufliche und soziale Teilhabe im Erwachsenenalter sinkt, je geringer der Schulabschluss und je schwerer die Behinderung ist (vgl. ebd.). Im Jahr 2011 hatte die größte Gruppe der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit insgesamt 42 % einen Realschulabschluss. 32 % der Auszubildenden mit neuen Verträgen hatten einen Hauptschulabschluss und 23 % hatten eine Hochschul- beziehungsweise Fachhochschulreife. Demgegenüber war der Anteil der Auszubildenden ohne Hauptschulabschluss mit 3 % sehr niedrig (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Besondere Risiken in Bezug auf das Erreichen eines berufsqualifizierenden Abschlusses sehen sich Schüler gegenüber, die eine Förderschule beenden. 75 % der 40.226 Schulabgänger von Förderschulen im Jahr 2010 haben die Förderschule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen (vgl. BMAS 2013). Die Statistik differenziert hier jedoch nicht nach Förderschwerpunkten. Ohne Schulabschluss oder lediglich

mit Förderschulabschluss ist der Zugang zu einer beruflichen Ausbildung und damit die Integration in den ersten Arbeitsmarkt erschwert (vgl. BMAS 2013). Ergänzend ist anzumerken, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig eine niedrigere Schulbildung als deutsche Jugendliche haben. Ihr Anteil an den im Jahr 2011 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen betrug 6 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

Die *Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung* für schwerbehinderte Menschen sowie die Beratung der Arbeitgeber bei der Besetzung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen mit schwerbehinderten Menschen fällt nach SGB IX in den Zuständigkeitsbereich der Agenturen für Arbeit (vgl. BIH 2014a). Da die Inanspruchnahme des Angebots der Agenturen für Arbeit jedoch freiwillig ist, liegen zu den genauen Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung von der Schule ins Arbeitsleben keine zuverlässigen Erkenntnisse vor. Es ist nicht bekannt, welche Wege die Betroffenen gehen, bevor sie in einer beruflichen Ausbildung ankommen und welche Akteure sie dabei in welcher Weise unterstützen. Ebenfalls ist nicht erforscht, wie die Rekrutierungsprozesse seitens der Ausbildungsanbieter ablaufen. Gleiches gilt für die Frage, ob und welche Maßnahmen zur Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung angewendet werden (vgl. BMBF 2012b). Bezugnehmend auf eine kleine qualitative Studie vermutet das BMBF, dass im Bewerbungsprozess von schwerbehinderten Jugendlichen die formalen Wege der Berufsfindung, wie die Inanspruchnahme von Beratungs- und Betreuungsangeboten, offensichtlich eine untergeordnete Rolle haben. Schulen und Lehrer scheinen dabei wichtiger zu sein, als die Arbeitsagentur (vgl. BMBF 2012b). Häufig würden Bewerbungsstrategien gemeinsam mit der Familie entwickelt und umgesetzt (vgl. ebd.). In Bezug auf Rekrutierungsverfahren von Jugendlichen mit Behinderungen durch Unternehmen konnten in der referierten Studie keine wesentlichen Gegensätze zwischen öffentlichen und privaten Arbeitgebern festgestellt werden. Unterschiede zeigten sich aber zwischen den kleinen und mittleren Unternehmen und den Großunternehmen (vgl. BMBF 2012b). Großunternehmen wendeten keine gesonderten Strategien zur Rekrutierung von Menschen mit Behinderungen an. Abgesehen von vereinzelt Hinweisen in Stellenausschreibungen verhielten sie sich in Bezug auf die Ansprache von Bewerbern mit Behinderungen eher passiv. Auch bestehen weder quantitative noch qualitative Zielvorgaben hinsichtlich der Ausbildung Jugendlicher mit Behinderung. *„Die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung wird vorwiegend als gesellschaftliche Verpflichtung gesehen, die für den Betrieb selbst, abgesehen von einer positiven Außendarstellung, keine Vorteile mit sich bringt, aber im ungünstigen Fall eine zusätzliche Belastung für den Betrieb darstellt“* (BMBF 2012b, 74). Großunternehmen besitzen offenbar zudem eine geringere Flexibilität in der Anpassung von Auswahlverfahren

und Auswahlkriterien an die Bedürfnisse von Bewerbern mit Behinderungen (vgl. BMBF 2012b). Kleine und mittlere Unternehmen seien eher bereit, sich bei der Rekrutierung von Jugendlichen mit Behinderungen auf deren spezifische Bedingungen einzustellen, vor allem dann, wenn sie von einem Gewinn für den Betrieb durch die höhere Motivation der Bewerber mit Behinderung oder die finanzielle Entlastung durch finanzielle Ausgleichs- und Ausbildungszuschüsse überzeugt sind. In den befragten mittelständischen Betrieben folgte auf die erste Ausbildung eines Behinderten eine kontinuierliche Fortsetzung, da durch positive Erfahrungen ursprüngliche Vorbehalte ausgeräumt wurden (vgl. ebd.).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass auf Internetportalen für Hörgeschädigte, wie www.taubenschlag.de, immer wieder Unternehmen gezielt um hörgeschädigte Auszubildende werben. Als Beispiel hierfür sei auf Lufthansa verwiesen. Bei Lufthansa durchlaufen seit dem Jahr 2000 Gehörlose und Schwerhörige die dreieinhalbjährige Ausbildung zum/zur Werkzeugmechaniker/-in. Der theoretische Unterricht findet dabei an einer Hamburger Gewerbeschule statt. Während der gesamten Ausbildungszeit wird den Auszubildenden ein Gebärdendolmetscher zur Verfügung gestellt (vgl. www.be-lufthansa.com).

Interessant ist für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung auch eine Ausbildung im öffentlichen Dienst, da zum einen Arbeitgeber im öffentlichen Dienst dazu angehalten sind, die Beschäftigungspflichtquote zu erfüllen (vgl. Kap. 1.1). Zum anderen sieht der Tarifvertrag für Auszubildende des öffentlichen Dienstes (TVAöD) nach erfolgreich bestandener Abschlussprüfung und bei dienstlichem bzw. betrieblichem Bedarf eine zunächst für die Dauer von zwölf Monaten befristete Übernahme in ein Arbeitsverhältnis vor. Dieses Arbeitsverhältnis ist seit dem Änderungstarifvertrag Nr. 4 vom 31. März 2012 bei entsprechender Bewährung zu entfristen (vgl. BMI 2012; ver.di o. J.).

Abschließend ist zu erwähnen, dass ein Zusammenhang zwischen dem erreichten beruflichen Bildungsniveau und dem Schweregrad einer Behinderung besteht. Je höher der Grad der anerkannten Behinderung, desto seltener verfügen Betroffene über einen beruflichen Abschluss. Besonders häufig fehlt ein beruflicher Abschluss, wenn zu einer Behinderung ein Migrationshintergrund hinzukommt (vgl. BMAS 2013). Ein Abschluss im Sekundarbereich I wird häufig als Mindestvoraussetzung für den Einstieg in den Arbeitsmarkt erachtet. Jugendliche, die ohne einen allgemeinen, berufsvorbereitenden oder berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II von der Schule abgehen, treffen in der Regel auf große Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie bei ihrem Verbleib dort (vgl. OECD 2011).

2.2 Berufsausbildung für Auszubildende mit Hörschädigung

In diesem Kapitel wird das Berufsbildungssystem in Deutschland beschrieben und auf besondere Möglichkeiten für Auszubildende mit Hörschädigung eingegangen, die im Erhebungszeitraum der vorliegenden Untersuchung bestanden.

2.2.1 Das Berufsbildungssystem in Deutschland

Unterhalb der Hochschulebene wird das Berufsbildungssystem in Deutschland in drei Teilbereiche gegliedert: das *duale System*, das *Schulberufssystem* und das *Übergangssystem* (vgl. BIBB 2011; Dobischat 2010). Die Teilzeit-Berufsschulen des dualen Systems, Berufsfachschulen und Fachschulen werden den *berufsbildenden Schulen* zugeordnet (vgl. Dobischat 2010). Berufsbildende Schulen unterstehen den Schulgesetzen der Bundesländer oder unterliegen bundesgesetzlichen Regelungen (vgl. BIBB 2009a).

Das *duale System* ist der bedeutendste und größte Teilbereich der beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland. Dabei werden die praktische Ausbildung in einem Betrieb und die theoretische Ausbildung in einer Berufsschule miteinander kombiniert (vgl. BIBB 2011). Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag, wobei sie jeweils eigenständige Lernorte sind (vgl. KMK 1991). Diese deutsche Sonderform ist weder ein liberales Marktmodell noch ein rein staatlich schulisches Modell sondern eine sogenannte ‚Public-Private-Partnership‘. Das Prinzip ist dabei die Trennung von Theorie und Praxis (vgl. Biermann 2008).

Am Lernort *Betrieb* ist im Handwerk bzw. bei Dienstleistern die produktionsgebundene Ausbildung die authentische Lernform. Dabei erfolgt der Lernprozess durch Beobachten, Erklären und Imitieren unmittelbar im Vollzug der Arbeiten (vgl. Biermann 2008). Bei dieser sogenannten Beistell-Lehre werden vom Gesellen oder Meister im Prozess der Arbeit Techniken vorgemacht, Übungen korrigiert sowie Anleitungen und Anregungen gegeben. Dies erfordert jedoch Zeit und Muße während des Arbeitstages (vgl. ebd.). Die technische und ökonomische Entwicklung in der globalisierten Gesellschaft schreitet jedoch rasant voran. Dies hat zur Folge, dass für viele Arbeitsplätze heute ein bedeutend höheres Maß an Qualifizierung vorausgesetzt wird, als dies früher der Fall war. Die Kammern reagieren auf die wachsenden Anforderungen, indem sie die Ausbildungsinhalte der Berufe dieser Entwicklung anpassen und neu ordnen. Dabei ist eine mehrmalige Neuordnung innerhalb weniger Jahre keine Seltenheit (vgl. Franke et al. 2002). Als Begründung wird angeführt, dass die Anforderungen an Facharbeit durch die Globalisierung stetig steigen (vgl. Biermann 2008). Als Beispiel seien

die seit den 1980er Jahren neu geordneten Ausbildungsberufe in der Metall- u. Elektroindustrie genannt. An die Stelle von Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen tritt deshalb in der inzwischen pädagogisierten betrieblichen Ausbildung die handlungsorientierte Vermittlung von Kompetenzmodellen, wie Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz. Die Aufwertung von Berufen wird durch neue Bezeichnungen wie Mechatroniker und Elektroniker verdeutlicht. Für die sogenannten Helfer- oder Werkerberufe in der Industrie gibt es jedoch bislang keine bundesweiten Regelungen (vgl. ebd.).

Der zweite, eigenständige Lernort in der dualen Ausbildung ist die *Berufsschule*. Das Konzept der berufsbegleitenden Berufsschule besteht in Deutschland bereits seit 1869 (vgl. Biermann 2008). Durch den ausbildungsbegleitenden Besuch der Berufsschulen wird das Arbeitslernen im Betrieb ergänzt (vgl. ebd.). Die Berufsschule vermittelt eine berufliche Grund- und Fachbildung und erweitert die bereits erworbene allgemeine Bildung. Der Besuch der Berufsschule soll zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer Verantwortung befähigen. Die Berufsschule hat zum Ziel, eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten verbindet. Dazu zählt, die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. KMK 1991). Während Lernen in allgemeinbildenden Schulen auf dem Fächerprinzip beruht, geht Berufsschulpädagogik von Beruflichkeit aus und stellt den Lernprozess unter das Primat der betrieblichen Fach-Arbeit (vgl. Biermann 2008). Neben den berufsbezogenen Inhalten enthält das Curriculum allgemeine Inhalte nach im jeweiligen Land gültigen Lehrplänen und Stundentafeln. Dabei soll Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden (vgl. KMK 1991). Die Dauer des Bildungsgangs der Berufsschule entspricht der Dauer des Ausbildungsverhältnisses. Der Unterricht umfasst mindestens 12 Wochenstunden und erfolgt in der Regel als Teilzeitunterricht, kann aber auch als Blockunterricht erteilt werden. Die Festlegung der Unterrichtsorganisation erfolgt nach landesrechtlichen Regelungen (vgl. KMK 1991). Nach den Bestimmungen des jeweiligen Landes kann im Abschlusszeugnis der Berufsschule ein Bildungsstand bestätigt werden, der dem Abschluss der Haupt-/Mittelschule oder der Realschule entspricht (vgl. ebd.).

Der zweite Teilbereich ist die vollzeitschulische Ausbildung im *Schulberufssystem*. Dabei werden Schüler ausschließlich in berufsbildenden Schulen für das Berufsleben ausgebildet (vgl. Dobischat 2010; BIBB 2011; Statistisches Bundesamt 2013). Berufsfachschulen umfassen in der Regel Bildungsgänge im Sekundarbereich II (vgl. KMK 2013b) und sind Einrichtungen mit berufsvorbereitendem, berufgrundbildendem oder berufsqualifizierendem Charakter, die sich in ein- bis zweijährige Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss, sowie be-

rufsqualifizierende Berufsfachschulen mit staatlich anerkannten Abschlüssen z. B. im nicht akademischen Erziehungsbereich oder für nicht-ärztliche Heilberufe einteilen lassen (vgl. Biermann 2008). In Berufsfachschulen können allgemeine weiterführende Schulabschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg erreicht werden (vgl. Biermann 2008; KMK 2013b). Fachschulen sind zwar in der Regel dem tertiären Bereich (Weiterbildung zum Meister, Techniker etc.) zugeordnet, in einigen Bundesländern werden jedoch auch Ausbildungsberufe des dualen Systems sowie Sozial- und Gesundheitsberufe an Fachschulen unterrichtet. Gesundheitsberufe werden sowohl an Fachschulen und Berufsfachschulen, jedoch überwiegend an Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens ausgebildet (vgl. Dobischat 2010). Beamtenausbildungen finden in Verwaltungsschulen statt. Sie sind in der allgemeinen inneren Verwaltung im mittleren nichttechnischen Dienst als Vorbereitungsdienst im zeitlichen Wechsel zwischen Verwaltungsschule und Ausbildungsbehörde organisiert und enthalten somit fachtheoretische und berufspraktische Abschnitte (vgl. Dobischat 2010).

Da Berufsfachschulen durch die Fächerung des Lernens und der theoretischen Ausrichtung einen Schonraum bilden und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Arbeitserfahrungen und Wertorientierungen, wie in einem betrieblichen Sozialisierungsprozess, fehlt, besteht seitens der Kammern eine geringe Akzeptanz, den Berufsfachschulbesuch als Voraussetzung für Facharbeiter- oder Gesellenprüfungen anzuerkennen (vgl. Biermann 2008). Junge Erwachsene, die nach einem Berufsfachschulbesuch keinen Ausbildungsbetrieb finden, können oft viel Zeit verlieren und eine jahrelange Maßnahmenkarriere im Übergangssystem beginnen (vgl. ebd.)

Als dritter Teilbereich bietet das *Übergangssystem* Jugendlichen, die noch keine berufliche Ausbildung beginnen können, die Möglichkeit, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten durch einen weiteren Schulbesuch zu verbessern (vgl. BIBB 2011; Statistisches Bundesamt 2013). Unter dem Begriff ‚Übergangssystem‘ werden berufliche Bildungsangebote zusammengefasst, *„die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“* (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, zit. n. BBIB 2011, 6). Hierunter fallen eine Vielzahl an Maßnahmen und Bildungsgängen, die hinsichtlich ihrer Inhalte, Dauer und institutionellen Verankerung äußerst heterogen sind. Zu den am stärksten besetzten Angeboten im Übergangssystem zählen laut BIBB (2011) die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB), die Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahre der Bun-

desländer (BVJ / BGJ) und deren teilqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen und Angebote für Schüler ohne Ausbildungsvertrag sowie die im Rahmen des Ausbildungspaktes eingeführten betrieblichen Einstiegsqualifizierungen für Jugendliche (EQ) (vgl. BIBB 2011). Im BGJ bzw. BVJ und deren Sonderformen können Jugendliche auch den Hauptschulabschluss nachholen (vgl. BIBB 2011; Biermann 2008). Das in der Vergangenheit über Jahre hinweg unausgeglichene Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat zu einer Ausdehnung des Übergangssystems mit einer kaum überschaubaren Vielfalt an Maßnahmen geführt (vgl. KMK 2013a; BIBB 2011). So erfüllt das Übergangssystem bei Ausbildungsplatzknappheit eine ‚Schwammfunktion‘ (vgl. Biermann 2008). Es steht auch deshalb in der Kritik, da es durch die Vielzahl und Intransparenz der Maßnahmen zu ‚Maßnahmenkarrieren‘ führen kann und somit das Ziel einer qualifizierten Berufsausbildung nicht für alle erreicht (vgl. Biermann 2008; KMK 2013a; BIBB 2011).

Schulabgängern mit Hörschädigung stehen prinzipiell alle drei Teilbereiche des Berufsbildungssystems offen. Im Schulberufssystem besuchen Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen eher ‚höhere Handelsschulen‘ oder berufsqualifizierende Berufsfachschulen (vgl. Biermann 2008). Die Lage und Entwicklungen im Ausbildungssystem haben jedoch auch Auswirkungen auf Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung. In den letzten Jahren hat sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt entspannt, da immer weniger Jugendliche um die angebotenen Ausbildungsplätze konkurrieren. Dadurch hat das Übergangssystem aktuell an Bedeutung verloren (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Dennoch machen Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen häufiger die Erfahrung, dass sie ihre Erwartungen und Ansprüche an ihre Berufsausbildung nicht realisieren können. Dabei haben sie zwei Risikobereiche gleichzeitig zu bewältigen: Zum Dilemma, dass über künftige Arbeits-, Berufs- und Lebenschancen kaum Prognosen möglich sind kommt die Erfahrung mit ihrer Behinderung und deren Folgen hinzu (vgl. Biermann 2008).

2.2.2 Möglichkeiten der Berufsausbildung für Hörgeschädigte

Beim Wechsel von Jugendlichen mit Behinderungen vom System Schule in das rechtliche Rahmenwerk zur Regelung der Teilhabe am Arbeitsleben ändern sich die Definitionen der Zielgruppe. Aus Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden innerhalb entsprechender gesetzlicher Kategoriensysteme Rehabilitanden, Schwerbehinderte bzw. Menschen mit Behinderung. Dadurch verliert sich die Spur von den Schulentlassenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Einstieg in die Berufsausbildung (vgl. BMBF 2012b). Dies gilt folglich ebenso für Schulabgänger mit Hörschädigung, die ein reguläres Ausbil-

dungsverhältnis beginnen. Ausbildungsverhältnisse können nach dem Sozialgesetzbuch durch Programme des Bundes und der Länder finanziert oder gefördert werden. Im Jahr 2011 wurden 32.500 neue Ausbildungsverhältnisse öffentlich gefördert. Das sind 6 % der 2011 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Die allgemeine Schulbildung der Jugendlichen spielt dabei eine zentrale Rolle: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss bedürfen am häufigsten einer öffentlichen Förderung. Von den neuen Ausbildungsverhältnissen dieser Gruppe wurden 33 % gefördert. Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss hingegen wurden nur 11 %, und bei Jugendlichen mit Realschulabschluss nur 3 % der neuen Ausbildungsverhältnisse gefördert. Bei Jugendlichen mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife betrug der Anteil 1 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Ein Teil der öffentlichen Förderung fließt in spezifische Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation. Zu diesen Einrichtungen gehören Berufsbildungswerke (BBW), Berufsförderungswerke (BFW) und Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) (vgl. Biermann 2008). Dieses differenzierte und flächendeckende System von spezifischen Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation in Deutschland ist weltweit einzigartig (vgl. ebd.). Für die gesellschaftliche Inklusion kommt beim Übergang in die Ausbildung der Frage, ob eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach § 4 BBiG / § 25 HwO oder in (Sonder-)Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG / § 42 m HwO gewählt wird, eine hohe Bedeutung zu (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2014). In jüngerer Zeit wird zunehmend Wert auf eine betriebliche Ausbildung gelegt. Gemäß dem Schlagwort *„So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich!“* kooperieren Rehabilitationsträger verstärkt mit Betrieben und nutzen diese als Lernorte (vgl. Faßmann 2005). Die Arbeitsverwaltung sieht je nach Unterstützungsbedarf des Auszubildenden abgestufte Teilhabeleistungen und ein abgestuftes Lernortkonzept vor (vgl. ebd.). Einen Überblick über Möglichkeiten von Ausbildungen nach § 4 BBiG und § 25 HwO sowie § 66 BBiG und § 42m HwO, die von den Arbeitsagenturen gefördert werden, bietet Tabelle 1. Die in Tabelle 1 dargestellten Möglichkeiten der Förderung von Ausbildungen nach § 4 BBiG / § 25 HwO sowie § 66 BBiG / § 42m HwO sind für Auszubildende mit Hörschädigung je nach Unterstützungsbedarf zugänglich. Die einzelnen Varianten werden nachfolgend kurz erläutert. Dabei wird besonders auf die Ausbildung mit rehaspezifischer Förderung mit den Maßnahmen der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) bzw. der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) eingegangen, da aus den Rehabilitanden in dieser Gruppe ein Teil der Untersuchungsteilnehmer der vorliegenden Studie rekrutiert wurde. Der andere Teil absolvierte eine ‚normale‘ duale Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt bzw. eine Ausbildung im allgemeinen Schulberufssystem und wurde beim Besuch der allgemeinen berufsbildenden Schule durch sonderpädagogische Dienste unterstützt.

Tabelle 1: Förderung der Ausbildung durch die Arbeitsagentur (in Anlehnung an Kvaic 2012)

Ausbildungen nach § 4 BBiG / § 25 HwO sowie § 66 BBiG / § 42m HwO					
betriebliche Ausbildung		außerbetriebliche Ausbildung			
„Normale“ duale Ausbildung^{4; 5}	Ausbildung mit rehaspezifischer Förderung (WoRe/UbA) (bbA)⁴	Kooperative Ausbildung wohntnah^{1; 2}	Integrative Ausbildung wohntnah^{1; 2}	Verzahnte Ausbildung mit Berufsbil- dungswerken (VAmB)³	Ausbildung in besonderer Reha- Einrichtung³ (bspw. BBW)
Ausbildungsvertrag und -verantwortung beim Betrieb	Ausbildungsvertrag und -verantwortung beim Betrieb	fachpraktische Ausbildung im Betrieb	Praxisphasen in Betrieben	Praxisphasen im Betrieb mit Begleitung durch Reha-Einrichtung	Praxisphasen im Betrieb nach individuellen Möglichkeiten
fachtheoretische Ausbildung an allg. Berufsschule	fachtheoretische Ausbildung an allg. Berufsschule	Ausbildungsvertrag und fachtheoretische Ausbildung beim Bildungsträger	Ausbildungsvertrag und -verantwortung beim Bildungsträger	Ausbildungsvertrag und -verantwortung bei einer Reha-Einrichtung	Ausbildungsvertrag und -verantwortung bei einer Reha-Einrichtung
	Unterstützung durch Bildungsträger für Betrieb und Azubi	Kooperationsvertrag			
1 BaE = Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (Benachteiligtenförderung) 2 Außerbetriebliche wohnortnahe Berufsausbildung mit besonderer behinderungsspezifischer Unterstützung 3 Berufsausbildung in besonderen Reha-Einrichtungen 4 AZ = Ausbildungszuschuss an den Betrieb 5 abH = ausbildungsbegleitende Hilfen für Auszubildende					

„Normale“ duale Ausbildung

Der erste Arbeitsmarkt steht Schulabgängern mit Hörschädigung prinzipiell offen. Auszubildende mit Behinderungen oder Schwerbehinderungen und ihre Arbeitgeber können in regulären Ausbildungsverhältnissen Förderung durch die Arbeitsagenturen erhalten. Arbeitgeber können bspw. für die gesamte Dauer der Ausbildung nach § 34 SGB IX durch Ausbildungszuschüsse (AZ) unterstützt werden. Bei der Übernahme eines schwerbehinderten Menschen in ein Arbeitsverhältnis kann ein weiterer Zuschuss für die Dauer von einem Jahr erfolgen (vgl. BIH 2014a; www.arbeitsagentur.de). Rehabilitanden können ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in Anspruch nehmen. Diese können zu Beginn und während der Ausbildung gewährt werden und in Form von speziellem Unterricht und gegebenenfalls begleitender sozialpädagogischer Betreuung bestehen. Durch abH sollen bspw. Sprach- und Bildungsdefizite abgebaut und / oder das Erlernen fachtheoretischer Kenntnisse und fachpraktischer Fertigkeiten gefördert werden. AbH können einen Zeitaufwand von drei bis acht Stunden pro Woche umfassen (vgl. www.arbeitsagentur.de).

Ausbildung mit rehaspezifischer Förderung

Nachdem im Jahr 1998 das Lernortekonzept der Bundesagentur für Arbeit um die ‚Betriebliche Berufsausbildung und reha-spezifische Förderung durch einen Bildungsträger‘ als besondere Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben ergänzt worden war, setzten verschiedene Arbeitsagenturen und Bildungsträger diese Form der Berufsförderung um (vgl. Faßmann 2005). Die Maßnahme wurde zunächst in Modellprojekten erprobt und wird seither – allerdings nicht flächendeckend, da sie nicht von allen Arbeitsagenturen unterstützt wird – auch unter anderen Bezeichnungen fortgesetzt (vgl. ebd.). Um das Jahr 2000 haben in der Folge deutschlandweit auch BBW mit dem Förderschwerpunkt Hören und Sprache die Angebote der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) bzw. der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) eingeführt. Die UbA wurde ab September 2002 vom BBW München für Südbayern und dem BBW Nürnberg für Nordbayern angeboten (vgl. Piotter / Kraus 2003; Riedel 2011). Am BBW Winnenden in Baden-Württemberg wird für das Konzept der Unterstützung für Auszubildende mit Hörschädigung in der betrieblichen Ausbildung die Bezeichnung Wohnortnahe Rehabilitation (WoRe) verwendet (vgl. Hilt / Dettenberg 2005). Ein entscheidendes Kennzeichen der Maßnahme ‚Betriebliche Berufsausbildung und reha-spezifische Förderung durch einen Bildungsträger‘ ist, dass Auszubildende, die durch Angebote wie die WoRe oder die UbA unterstützt werden, ihren Ausbildungsvertrag mit dem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes abschließen und eine reguläre Ausbildungsvergütung erhalten (vgl. Hilt / Dettenberg 2005; Faßmann 2005). Die Maßnahme beinhaltet jedoch weit mehr als ‚ausbildungsbegleitende Hilfen‘ (abH). Neben der Akquise von geeigneten Ausbildungsbetrieben, der Unterstützung bei der Bewerbung, regelmäßigen Gesprächsterminen, der Organisation von Hilfsangeboten und gegebenenfalls Krisenintervention bilden die behinderungsspezifische Information für Vorgesetzten und Mitarbeiter der Ausbildungsbetriebe Schwerpunkte der Betreuung in dieser Maßnahme (vgl. Faßmann 2005; Piotter / Kraus 2003). Auch überbetriebliche Kurse für Auszubildende zu Ausbildungsinhalten sind in Einzelfällen möglich (vgl. ebd.). Die Mitarbeiter der Fachdienste der Bildungsträger, die die Maßnahme anbieten, bilden zudem eine Schnittstelle zwischen den Auszubildenden, dem Ausbildungsbetrieb, der Berufsschule und der Arbeitsagentur (vgl. Faßmann 2005; Riedel 2011). Im Erhebungszeitraum der vorliegenden Studie wurden Auszubildende und Betriebe von den an den BBW für Hör- und Sprachgeschädigte beschäftigten Fachdienstmitarbeitern betreut. Sowohl UbA als auch WoRe sind folglich als hörgeschädigtenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote anzusehen. Durch die Angebote der UbA und der WoRe wurden zudem die Berufswahlmöglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung vergrößert (vgl. Hilt / Dettenberg 2005; Riedel 2011).

Im Jahr 2012 haben die Arbeitsagenturen die begleitete betriebliche Ausbildung (bbA) eingeführt (vgl. Produktinformation der Zentrale (SP III 13) und der Einkaufsorganisation. Stand: 31. 01.2012)⁷. Die bbA soll nach § 117 SGB III die Lücke zwischen allgemeinen Maßnahmen am Übergang Schule und Beruf, bspw. Berufseinstiegsbegleitung oder ausbildungsbegleitende Hilfen, und kooperativen bzw. außerbetrieblichen Ausbildungen, wie Ausbildungen an BBW, schließen. Durch die bbA soll die betriebliche Ausbildung gefördert werden, um den praxisorientierten Start ins Berufsleben zu ermöglichen. Die Maßnahme ist in zwei Module gegliedert: Modul 1 beginnt im Vorfeld einer Berufsausbildung und kann einen Zeitraum von drei bis sechs Monaten umfassen. In dieser Zeit sollen die Teilnehmer durch individuelle und kontinuierliche Unterstützung auf eine betriebliche Ausbildung vorbereitet werden. Dazu gehören die Absicherung der Berufswahl sowie die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche und Ausbildungsplatzakquise. Modul 2 beginnt mit Aufnahme der Ausbildung und soll sowohl sozialpädagogische Begleitung als auch Stütz- und Förderunterricht beinhalten. Die Unterstützung erfolgt bedarfsorientiert und kann über die Vermittlung von betriebs- und ausbildungsüblichen Inhalten hinausgehen und u. a. auch Angebote zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, zum Umgang mit behinderungsbedingten Einschränkungen und gegebenenfalls psychologische Begleitung beinhalten.

Auch Betriebe können durch die bbA erforderliche Unterstützungsleistungen erhalten. Dies umfasst die Unterstützung und Information der Ausbilder in Vorbereitung auf und bei der Umsetzung der Ausbildung bspw. durch Beratung bei der Gestaltung der Ausbildungspläne, Beratung über zielgruppengerechte Ausbildungsmethoden (inkl. rehabilitationspädagogischer Zusatzqualifikation), Koordination zwischen verschiedenen Lernorten (z. B. Berufsschule, Partnerbetrieben) und anderen Ausbildungsbeteiligten (z. B. Kammern) sowie gegebenenfalls Konfliktmanagement. In der Konzeption der Maßnahme der bbA werden die Teilnehmer nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss für einen Zeitraum von sechs Monaten weiterbetreut. Durch die Einführung der bbA als Produkt der Agentur für Arbeit kann bbA von allen Reha-Anbietern eingekauft und angeboten werden. Für die Zukunft stellt sich die Frage, wie sich dies auf die Unterstützung von Auszubildenden mit Hörschädigung auswirkt.

Kooperative und Integrative Ausbildung

Manche BBW, bspw. das BBW Winnenden, bieten die Möglichkeit der Kooperativen Ausbildung (KoopA) an. Dabei schließen die Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag mit dem Berufsbildungswerk, in einem Beruf, der dort angeboten wird und besuchen dort die Berufsschule. Bei der Kooperativen Ausbildung verbringen die Auszubildenden die meiste Zeit der

⁷ Alle folgenden Angaben sind dieser Produktinformation entnommen.

praktischen Ausbildung in einem Betrieb. Zwischen den Auszubildenden, dem Betrieb und dem BBW wird ein Kooperationsvertrag geschlossen (vgl. Paulinenpflege Winnenden e. V. 2014). Die Agentur für Arbeit zahlt ein Ausbildungsgeld. Bei der Integrativen Ausbildung wird der Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsträger geschlossen, bei dem auch die Ausbildungsverantwortung liegt. Auszubildende verbringen Praxisphasen in Betrieben.

Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken

Um die Ausbildung Jugendlicher und junger Erwachsener mit Behinderung betriebsnäher zu gestalten und ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz nach Abschluss der Ausbildung zu erhöhen, beteiligen sich mittlerweile 45 BBW an der Verzahnten Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB). Die VAmB ist aus den Projekten VAMB und VAmB der BAG BBW und der METRO-Group hervorgegangen. Die Projekte begannen 2004 und sind seit 2009 als festes Angebot der BBW und der BAG BBW etabliert (vgl. www.vamb-projekt.de). Bei der VAmB schließen die Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag mit einem BBW, absolvieren jedoch sechs bis zwölf Monate oder mehr ihrer praktischen Ausbildung in Unternehmen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. BMAS 2009). In dieser Zeit hat der Betrieb die Weisungsbefugnis. Dazu wird ein Kooperationsvertrag zwischen Betrieb und BBW geschlossen. Sowohl die Auszubildenden als auch die Unternehmen werden während der Zeit durch Mitarbeiter der BBW begleitet und unterstützt (vgl. ebd.). Für die Unternehmen bestehen die Vorteile darin, dass sie motivierte Jugendliche und junge Erwachsene kennenlernen, die sie später in Arbeit nehmen können. Zudem erhalten sie pädagogische Unterstützung durch das Fachpersonal der BBW. Ihnen fallen weder Ausbildungsvergütung noch Sozialversicherungsbeiträge an und sie können die Auszubildenden in der VAmB doppelt auf die Beschäftigungsquote anrechnen. Bei der Übernahme nach der Ausbildung sind weitere finanzielle Hilfen möglich (vgl. BMAS 2009). Auch das BBW München und das BBW Nürnberg bieten die VAmB an (vgl. www.bbw-muenchen.de; www.bbw-nuernberg.de).

Ausbildung an Berufsbildungswerken

Berufsbildungswerke (BBW) sind separate Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation und verfolgen das Ziel, Rehabilitanden in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzugliedern und damit die persönliche, soziale und gesellschaftliche Integration zu unterstützen (vgl. Biermann 2008; BMAS 2009; BIH 2014a). In BBW wird die Strategie ‚Integration durch Separation‘ verfolgt. Die gesonderten Einrichtungen und separaten Lernorte werden mit den erforderlichen technischen Vorkehrungen, den besonderen Kommunikationsmitteln und Unterrichtsmethoden für Auszubildende mit Behinderungen begründet (vgl. Biermann 2008). Insgesamt

gibt es in Deutschland aktuell 52 BBW nach § 35 SGB IX, die meist durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden. Die angegliederten Berufsschulen sind in kommunaler oder privater Trägerschaft (vgl. ebd.). Für hörgeschädigte Schulabsolventen ermöglichen sieben BBW eine schulische und fachpraktische Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen. Diese befinden sich in München, Nürnberg, Winnenden, Leipzig, Neuwied, Husum und Neckargemünd (vgl. www.best-news.de). Die BBW sind seit Beginn des 20. Jahrhunderts zum Teil aus Fortbildungs- und Berufsschulklassen an Gehörlosenschulen entstanden, denen teilweise Lehrwerkstätten angegliedert waren (vgl. Löwe 1983). Erst seit den 1960er Jahren kann jedoch von einem flächendeckenden Netz gesprochen werden (vgl. Schulte 1991). Der Ansatz der BBW beruht auf dem Konzept eines internen Dualismus, d. h. auf einer Kopie der Lernorte Betrieb und Berufsschule in Form von Werkstätten und Arbeitsbereichen einerseits sowie einer separaten (Sonder-)Berufsschule auf der anderen Seite. Neben dem praktischen Arbeitsbereich und der (Sonder-)Berufsschule bieten BBW in aller Regel auch einen Wohn- und Freizeitbereich an. Medizinische, psychologische oder soziale Dienste übernehmen Aufgaben wie Eingangsverfahren, Platzierung oder Nachbetreuung in Betrieben. Dadurch wird eine systematische und kontinuierliche ausbildungsbegleitende Beobachtung und Betreuung gewährleistet. Durch die Formen der Kooperation mit Betrieben wird das ursprüngliche Konzept der BBW inzwischen modifiziert. Die Berufsschulen der BBW öffnen sich mittlerweile für Auszubildende mit Förderbedarf aus dem allgemeinen Ausbildungssystem (vgl. Biermann 2008). Dabei nimmt die Zuweisung von Klientel mit mehrfachen Sozialisationsproblemen an die BBW durch die Arbeitsagenturen tendenziell zu (vgl. ebd.).

Das Angebot aller BBW deckt ein Spektrum von mehr als 160 Ausbildungen in den klassischen Bereichen der kaufmännischen Berufe, der technisch-gewerblichen Handwerksberufe sowie der Bereiche Hauswirtschaft, Gartenbau und Agrartechnik ab. Analog zur allgemeinen Berufsentwicklung konzentriert sich die Berufswahl jedoch auf rund 20 Berufe. Dabei findet an den BBW, wie auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, eine Verlagerung zu Dienstleistungsberufen statt. Die Ausbildungsangebote gehen zwar im Prinzip von anerkannten Berufsbildern aus, es ist jedoch eine Zunahme der sogenannten ‚Behindertenberufe‘ nach § 66 BBiG und § 42m HwO an den BBW zu beobachten (vgl. Biermann 2008). Die Aufnahme an ein BBW erfolgt über Beratung und Vermittlung der Agenturen für Arbeit. Mit Hilfe des Persönlichen Budgets sollen Jugendliche mit einer Behinderung jedoch entscheiden können, bei welchem Berufsbildungswerk (BBW) sie ihre Ausbildung durchführen wollen. So werben BBW damit, dass ihre Maßnahmen budgetfähig sind und sie neben den eigenen Ausbildungsmöglichkeiten vor Ort betriebliche Ausbildungen begleiten können (vgl. BBW Leipzig 2013).

Berufsschulen und Berufsfachschulen für Hörgeschädigte

Durch das Rheinisch-Westfälische Berufskolleg (RWB) für Hörgeschädigte in Essen wird das Angebot an berufsbildenden Schulen für Hörgeschädigte stark erweitert (vgl. Schulte 1991; RWB 2012). Im Gegensatz zur Ausbildung in BBW bzw. außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, die in vielen Bundesländern geschaffen wurden, liegt in Nordrhein-Westfalen die Priorität auf der Ausbildung in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes. Die Berufsschule des RWB Essen vermittelt den ausbildungsbegleitenden Unterricht in über hundert Ausbildungsberufen und vergrößert dadurch die Bildungslandschaft für Hörgeschädigte (vgl. ebd.). Da sich das Einzugsgebiet des RWB auf das gesamte Bundesgebiet sowie das benachbarte deutschsprachige Ausland erstreckt, wird der Unterricht in Blöcken erteilt (vgl. RWB 2012; Becker / Gelhardt 2003). Ergänzend seien an dieser Stelle spezielle Berufsfachschulen für Hörgeschädigte angeführt. Beispielsweise bietet die Gehörlosenfachschule in Rendsburg vollzeitschulische Ausbildungen im sozialen Bereich an (vgl. www.ibaf.de). Die Paulinenpflege Winnenden unterhält eine Berufsfachschule für Sozialpflege sowie Altenpflege und Altenpflegehilfe (vgl. www.paulinenpflege.de). Das Hör-Sprachzentrum Heidelberg / Neckargemünd unterhält eine Kaufmännische Sonderberufsfachschule (vgl. www.hsz-hdn.de). Seit Sommer 2012 bildet als erste kulturelle Ausbildungsstätte die Theater Fabrik Sachsen Gehörlose zu professionellen Schauspielern aus (vgl. www.theater-fabrik-sachsen.de). Neben berufsbezogenen Kenntnissen in unterschiedlichen Fachrichtungen kann auch an den Berufsfachschulen für Hörgeschädigte ein weiterer Schulabschluss erreicht werden (vgl. Sachsenhauser 2012). Andererseits führen einjährige Berufsfachschul-Angebote, wie auch die des RWB Essen, zwar zu einem höheren Schulabschluss, aber nicht zu einer abgeschlossenen Ausbildung (vgl. www.rwb-essen.de).

Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung stellt die zweite Schwelle des Einstiegs in das Berufsleben die erfolgreiche Bewerbung um einen Arbeitsplatz dar. Dabei ist die Chance, einen Arbeitsplatz ohne gute Ausbildung zu erhalten, sehr gering (vgl. Vollmer 2005). Aus diesem Grund wird der Erfolg der beruflichen Rehabilitation an BBW häufig an den Vermittlungsquoten in ein festes Arbeitsverhältnis festgemacht. Die Arbeitsgemeinschaft Die Deutschen Berufsförderungswerke e. V. und die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. betonen in ihrem gemeinsamen Positionspapier vom Juli 2010 eine durchschnittliche Vermittlungsquote von über 60 % der Absolventen bezogen auf ein Jahr nach Ausbildungsabschluss (vgl. ARGE BFW / BAG BBW 2010). Das BBW Leipzig gibt an, dass die Integrationsquote von Absolventen des BBW Leipzig seit Jahren um die 80 % liegt (vgl. BBW Leipzig 2013). Biermann (2008) stellt fest, dass im Durchschnitt der Jahre 1995-2002 die

Vermittlungsquote nach der Ausbildung bei allen BBW und in allen Berufen mit rund 67 % über der Vermittlungsquote der nicht behinderten Absolventen von Betrieben lag. Auch die Abbrecherquote sei mit rund 20 % unter der Quote bei an Betrieben Ausgebildeten. Dennoch wird in der betrieblichen Ausbildung eine Chance für die frühzeitige berufliche Integration hörgeschädigter Auszubildender gesehen (vgl. RWB 2012). Es wird argumentiert, dass Berufsanfänger mit Hörschädigung, die ihre Ausbildung in einem privaten Betrieb gemacht haben, die betriebliche Realität in der hörenden Welt wesentlich besser kennen, als Abgänger von Berufsbildungswerken (vgl. Vollmer 2005). Außer dem gesellschaftlichen Wandel haben neue Technologien und neue ökonomische Strategien in den letzten Jahrzehnten die Sozialpolitik und damit den Rehabilitationsbereich beeinflusst und verändert (vgl. Biermann 2008). *„Zunehmend geraten separate Einrichtungen und Maßnahmen, die Menschen mit Behinderung separieren, in die Kritik. Partizipation am gesellschaftlichen Leben, Normalität in Alltagssituationen, Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen sind Vorgaben, die das tradierte Reha-Netz in Frage stellen und durch Präventions- und Assistenzkonzepte ersetzen, zumindest aber ergänzen wollen“* (Biermann 2008, 7). Für manche Jugendlichen mit Hörschädigung scheint wiederum eine Ausbildung an einem BBW für Hörgeschädigte – nicht zuletzt durch die Qualität der Ausbildung – der geeignetere Weg zu sein, im Anschluss daran einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu finden (vgl. Leonhardt 2010). Die freie Berufswahl (GG Art. 12) schränkt jedoch die Lenkung bzw. Zuweisung in bestimmte Ausbildungsformen ein (vgl. Biermann 2008).

Sonderpädagogische Dienste

In Bayern und Baden-Württemberg können Schüler in allgemeinen Schulen von sonderpädagogischen Diensten unterstützt werden, wenn aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder Anhaltspunkte für einen solchen Bedarf vorliegen (vgl. Art. 21 BayEUG; MfKJS BW 2008). In Bayern unterhalten die berufsbildenden Schulen an den BBW mit dem Förderschwerpunkt Hören und Sprache die sogenannten Mobilen Sonderpädagogischen Dienste berufliche Schulen (MSDbS) (vgl. www.bbww-muenchen.de; www.bbww-nuernberg.de). Diese unterstützen die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 BayEUG eine allgemeine berufsbildende Schule besuchen können. Zu den Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste gehören im Förderschwerpunkt Hören neben der Diagnostik die Beratung und Förderung von Schülern, die Information und Beratung von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten sowie die Koordinierung der sonderpädagogischen Förderung und die Fortbildung von Lehrkräften der allgemeinen Schulen (vgl. Honka / Wen-

de 2008). Für die Fördermaßnahmen können jedoch einschließlich des anteiligen Lehrerstundeneinsatzes je Schüler in der besuchten allgemeinen Schule im längerfristigen Durchschnitt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden, als in der entsprechenden Förderschule je Schüler eingesetzt werden (vgl. Art. 21 BayEUG). In Baden-Württemberg werden seit Mitte der 1990er Jahre integriert beschulte Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung ebenfalls durch sonderpädagogische Dienste unterstützt. Der rechtliche Rahmen hierfür wurde durch die Novellierung des Schulgesetzes im Dezember 1997 (vgl. § 15 SchG) und dem in Kraft treten der Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘ (vgl. MfKJS-BW 2008) geschaffen (vgl. Jacobsen 2006). Auf diesen rechtlichen Grundlagen stellt auch das BBW für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg einen Sonderpädagogischen Dienst (SoPädD) zur Verfügung (vgl. Paulinenpflege Winnenden e.V. 2014). Die Kooperationslehrer arbeiten im Auftrag des Regierungspräsidiums Stuttgart und werden durch die Landesarbeitsstelle Kooperation der unteren Schulaufsichtsbehörde unterstützt (vgl. MfKJS-BW 2008). In Baden-Württemberg sind die sonderpädagogischen Dienste ähnlich wie in Bayern in den allgemeinen Schulen in subsidiärer Funktion bei der Beratung der beteiligten Lehrer und Eltern, der Klärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der Förderplanung, der unmittelbaren sonderpädagogischen Förderung der Schüler sowie der Unterstützung der Schulen beim Aufbau geeigneter Hilfesysteme und Förderkonzepte tätig (vgl. ebd.). In beiden Bundesländern können die Leistungen der sonderpädagogischen Dienste freiwillig und für die Rehabilitanden kostenfrei in Anspruch genommen werden.

3 Die Integration Hörgeschädigter aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Dieses Kapitel beschäftigt sich auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien mit der Integration von Menschen mit Hörschädigung in den Bereichen Bildung und Arbeit und dient somit der theoretischen Fundierung der vorliegenden Studie.

Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass Menschen mit Hörschädigung schon immer auf dem ersten Arbeitsmarkt ausgebildet und beschäftigt wurden. Bereits der Gründer der ersten deutschen Gehörlosenschule von Bestand, Samuel Heinicke (1727-1790), versuchte, durch persönliche Kontaktaufnahme zu Manufakturen die Abgänger dieser Schule in ein Arbeitsverhältnis zu vermitteln, sie so zu ‚nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft‘ zu machen und ihnen ein finanzielles Einkommen zu ermöglichen (vgl. Schumann 1940). Jugendliche mit Hörschädigungen wurden neben der Beschulung an besonderen Förderzentren für Hörgeschädigte schon immer auch an allgemeinen Schulen beschult (vgl. Leonhardt 2010). Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts während der sogenannten ‚Verallgemeinerungsbewegung‘ versprach man sich durch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in den Volksschulen am Wohnort positive Auswirkungen auf ihre sprachliche, kognitive und psycho-soziale Entwicklung. Man erhoffte sich durch die Anwesenheit von Schülern mit Hörschädigung aber umgekehrt auch einen positiven Effekt auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte in den Volksschulen sowie Verbesserungen bei den herrschenden Lehrmethoden (vgl. Löwe 1983). Dennoch musste der Gedanke der gemeinsamen Beschulung zur damaligen Zeit aus zahlreichen Gründen wieder aufgegeben werden. Rahmenbedingungen, wie mit bis zu 130 Schülern viel zu große Klassen (vgl. Schumann 1940), nicht gewährte individuelle Förderung und zu dieser Zeit noch nicht vorhandene technische Hilfen, bedingten zunächst die Bildung eigener Klassen für Schüler mit Hörschädigung an den allgemeinen Volksschulen und führten schließlich zur Gründung weiterer Sonderschulen (vgl. Löwe 1983).

Schüler mit einer Hörschädigung, die zurzeit integriert beschult werden, befinden sich meist in Form von Einzelintegration in Klassen an allgemeinen Schulen (vgl. Leonhardt 2010). Die schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wird jedoch als ein komplexes, multifaktorielles Geschehen beschrieben (vgl. Lönne 2009b). Voit (2000) veranschaulichte dies am Bild eines Mobiles. Schmitt (2003) prägte schließlich das Bild eines ‚sensiblen Mobiles‘, bei dem die unterschiedlichen Faktoren, die im Bereich des Kindes oder Jugendlichen, der familiären Bezugspersonen, der äußeren Rahmenbedingungen sowie der zur Verfügung stehenden Unterstützungssysteme auf vielfache Art und Weise zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen (vgl. Schmitt 2003). In den folgenden Kapiteln werden des-

halb Faktoren erörtert, die bisweilen als grundlegend für gelingende Integration angesehen werden. In weiteren Kapiteln wird auf die Kommunikationssituation von Menschen mit Hörschädigung sowie Möglichkeiten technischer und personeller Hilfen eingegangen. Als Schwerpunkt der vorliegenden Studie wird die Integration Hörgeschädigter in den Bereichen Schule und Arbeitsleben anschließend basierend auf der Theorie von Haerberlin et al. (1989) anhand der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Dimensionen vertieft analysiert. Ein abschließendes Kapitel widmet sich dem Bereich der Freizeit.

3.1 Faktoren für gelingende Integration

An dieser Stelle muss zumindest kurz darauf verwiesen werden, dass die Auswirkungen einer Hörschädigung den akustisch-sensorischen Bereich überschreiten und in Abhängigkeit von Art, Grad und Zeitpunkt des Eintretens des Hörverlusts sowie von Bedingungen des sozialen Umfelds die sprachlich-kommunikative und psycho-soziale Entwicklung der Betroffenen auf verschiedenste Art und Weise beeinflussen (vgl. Leonhardt 2010). Beim Personenkreis der Menschen mit Hörschädigung handelt es sich dementsprechend um eine äußerst heterogene Gruppe. Es ist folglich nicht möglich, Verallgemeinerungen anzustellen, die über die Beschreibung übergeordneter Merkmale hinausgehen (vgl. ebd.).

3.1.1 Personenbezogene Faktoren

Die schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher ist seit geraumer Zeit im Fokus der internationalen Forschung. Basierend auf empirischen Studien (vgl. Eriks-Brophy et al. 2006; Luckner / Muir 2001; Saur / Stinson 1986) fasst Audeoud (2012) Faktoren zusammen, die bislang als günstig für eine gelingende Integration hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen angesehen wurden. Diese sind das Neugeborenenhörscreening, eine frühe und durchgehende Diagnostik und frühe Hörgeräteversorgung, frühe Akzeptanz des Hörgerätes bzw. CIs und eventuell einer FÜ-Anlage, früher Beginn der hörgeschädigtenpädagogischen Früherziehung, eine hohe Sprechverständlichkeit, Intelligenz, ein früher Eintritt in die Schule mit Begleitung durch Fachdienste, eine hohe Aufmerksamkeit sowie Beharrlichkeit und Ausdauer, ein hoher Arbeitswille, eine gute Lesekompetenz, eine ‚outgoing personality‘, ein gesundes Selbstbewusstsein, für sich selbst eintreten können (self-advocacy), sich selbst organisieren können, soziale Kompetenz, Freundschaften und außerschulische Aktivitäten sowie Kompensationsstrategien (vgl. Audeoud 2012). Audeoud (2012) hebt in ihrer Zusammenstellung die Bedeutung persönlicher Charaktereigenschaften der Schüler mit Hörschädigung hervor, die in metakognitiven Fähigkeiten bestehen und verweist auf Eriks-Brophy et al. (2006), die als Beispiele für günstige Eigenschaften Unabhängigkeit, Organisa-

tion, Proaktivität, Erfolgsorientierung und Lernbegeisterung nennen. Nach Eriks-Brophy et al. (2006) betonen integriert beschulte Schüler mit Hörschädigung selbst, dass es wichtig sei, mit den Arbeiten für die Schule mitzuhalten und diesen nachzukommen, im Voraus zu planen und voranzuarbeiten sowie im Bedarfsfall Hilfe bei Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen zu suchen (vgl. Eriks-Brophy et al. 2006). Luckner und Muir (2001) stellen bei gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Schülern ebenfalls Persönlichkeitsstrukturen im metakognitiven Bereich als entscheidende Faktoren für den erfolgreichen Besuch allgemeiner Schulen fest. Die Autoren zählen dazu Kompetenzen bei der Entwicklung und Pflege von Freundschaften, organisatorische Fähigkeiten, Lernfähigkeiten, Lesekompetenz und schließlich hohe Erwartungen an sich selbst zu haben. Ebenso sehen die Autoren einen starken inneren Antrieb, Motivation, Erfolg beim Lernen, geeignete Bewältigungsstrategien und Humor als günstige Faktoren. Audeoud (2012) folgert, dass Schüler mit Hörschädigung in allgemeinen Schulen *„über eine flexible Anpassungskompetenz verfügen und zugleich ‚unverwüstlich‘ sein müssen: Die vorgestellten Bedingungen können als ausführliche Umschreibung so genannter resilienter Kinder gesehen werden. [...] Diese Kinder sind also belastbar, anpassungsfähig, aufmerksam, tüchtig, neugierig und voller Selbstvertrauen. [...] Aber nicht alle hörgeschädigten Kinder genügen diesen“* (Audeoud 2012, 24).

Entwicklungsaufgaben

Hintermair und Lukomski (2010) weisen darauf hin, dass aus inklusiver Perspektive geprüft werden muss, welche Entwicklungsaufgaben für ein hörgeschädigtes Individuum aktuell anstehen und wie Lösungen realisiert werden können (vgl. hierzu auch Kap. 3.5). Da sich die Teilnehmer der Studie in der mittleren bis späten Adoleszenz bzw. bereits im frühen Erwachsenenalter befinden, werden an dieser Stelle diese beiden Zeitspannen kurz beleuchtet.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht bestehen in der mittleren und späten Adoleszenz (ca. 15 bis 21 Jahre) die Entwicklungsaufgaben im Erwerb von Kompetenzen zum Schulabschluss und zur Berufsfindung, der Identitätsfindung sowie dem Erwerb von Kompetenzen zur Loslösung von den Eltern (vgl. Oerter / Dreher 2002). In der Adoleszenz nimmt die Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, die Peergroup, eine wichtige Funktion ein (vgl. ebd.). Auch für Hörgeschädigte im späten Jugendalter stellt die Peergroup eine wichtige Instanz dar (vgl. Eberle 2007; Morgenstern 2007; Gutjahr 2007). Dabei werden sowohl Kontakte zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Peers bisweilen als gleichermaßen wichtig angesehen. Dem Kontakt zu anderen Hörgeschädigten wird eine besondere Bedeutung bei der Identitätsfindung hörgeschädigter Jugendlicher beigemessen, da nur Gleichbetroffene ihre Probleme wirklich verstehen können (vgl. ebd.). Obwohl allgemein den sozialen Beziehun-

gen mit Gleichaltrigen eine große Bedeutung in Bezug auf die soziale Entwicklung und die Identitätsarbeit zukommt, muss festgestellt werden, dass viele Jugendliche in diesem Alter eher isoliert sind (vgl. Oerter / Dreher 2002). Im frühen Erwachsenenalter (ca. 18 bis 29 Jahre) bestehen die Entwicklungsaufgaben in der Fortsetzung der Identitätsarbeit, der Gestaltung von Partnerschaft(en), der Gründung einer Familie sowie der beruflichen Karriereplanung. Die Interaktionshäufigkeiten mit Bekannten und Freunden weisen im frühen Erwachsenenalter ein Maximum auf (vgl. Krampen / Reichle 2002). Die Bewältigung sämtlicher Entwicklungsaufgaben wird vor dem Hintergrund einer Hörschädigung als besondere Herausforderung angesehen (vgl. Hintermair / Lukomski 2010).

Schlüsselqualifikationen

Auch bei Schulabgängern mit Behinderungen, die eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt anstreben, werden Schlüsselqualifikationen vorausgesetzt, die den Erfolg der Ausbildung sichern sollen (vgl. Faßmann 2005). Davon sind Ausbildungsbewerber mit Hörschädigung nicht ausgenommen. Basierend auf einer Umfrage bei Ausbildungsleitern von 50 Betrieben aus acht Branchen fassen Reibold und Regier (2009) eine Auswahl an Schlüsselqualifikationen zusammen, die bei Ausbildungsbewerbern vorausgesetzt werden. In den befragten Branchen sind zwar unterschiedliche Schlüsselqualifikationen relevant, in sechs der acht Branchen wurden aber genau die jeweils genannten Schlüsselqualifikationen als wichtigstes Einstellungskriterium herausgestellt. Sie dienen zudem als Beurteilungskriterien in der Berufsausbildung und haben oft ein größeres Gewicht als andere Kriterien, wie Schulnoten. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wird damit begründet, dass es durch die dramatisch zunehmende Vermehrung des wissenschaftlichen und lebenspraktischen Wissens seit langem unmöglich ist, Bildung als den Erwerb eines geordneten Systems von Information zu begreifen (vgl. Weinert 1998). Zudem führt die permanente Produktion von neuem Wissen zu einer beschleunigten Veralterung des vorhandenen. Des Weiteren zieht die rasant verlaufende Verwissenschaftlichung und Technisierung unserer Welt einen ständigen Wandel der beruflichen Anforderungen nach sich (vgl. ebd.). Im Bereich der beruflichen Bildung ist deshalb die berufliche Handlungskompetenz das Ziel jeder betrieblichen Ausbildung (vgl. Kleinöder 2005; Reibold / Regier 2009). Kompetenzmodelle stehen seit geraumer Zeit im Zentrum von Konzeptionen zur Weiterentwicklung in der Bildungslandschaft. Eine weit verbreitete Einteilung ist in verschiedenen Modellen die Unterscheidung in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen (vgl. Reibold / Regier 2009). Wurde früher die berufliche Handlungskompetenz mit rein fachlicher Qualifikation gleichgesetzt, so gelten heute Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Beherrschung von Lern- und Arbeitstechni-

ken als gleichwertige Kompetenzen in einer Ausbildung (vgl. Kleinöder 2005). Diese Anforderungen schließen Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung ebenfalls ein (vgl. Kleinöder 2005). Die Ausbildung von Kompetenzen in einzelnen Kompetenzbereichen wird wiederum durch Schlüsselqualifikationen beeinflusst (vgl. Weinert 1998; Reibold / Regier 2009). Der Begriff der ‚Schlüsselqualifikationen‘ geht auf Mertens (1974) zurück. Nach Mertens (1974) sind Schlüsselqualifikationen *„solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr*

a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und

b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, 40).

In der Literatur lassen sich jedoch hunderte von Verwendungsvarianten des Konzepts ‚Schlüsselqualifikationen‘ finden. Weinert (1998) verweist darauf, dass es sich bei den Varianten um ein Konglomerat unterschiedlicher Bedeutungen handelt. Er unterteilt die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen anhand psychologischer Kategorien in *interindividuelle intellektuelle Fähigkeiten* (z. B. analytisches, logisches und abstraktes Denken, Problemlösefähigkeit etc.), *generell erlernbare Kenntnisse* (z. B. Fremdsprachen etc.), *strukturelle Persönlichkeitsmerkmale* (z. B. Flexibilität, Verantwortungsgefühl etc.), *Arbeitstugenden* (z. B. Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Genauigkeit etc.) sowie *soziale Kompetenzen* (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen etc.). Reibold und Regier (2009) unterscheiden Schlüsselqualifikationen wiederum in *Einstellungen* (z. B. Lernbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft, Interesse, Sorgfältigkeit, Ordnungssinn, Selbstvertrauen, Flexibilität etc.), *Verhaltensweisen* (z. B. eigene Initiativen ergreifen, Lern- und Arbeitsvorgänge durchhalten, eigene Ziele setzen, Lernziele als notwendig übernehmen und anstreben, selbstständig arbeiten, sich selbst korrigieren, verantwortlich handeln etc.) und *Fähigkeiten* (z. B. Beherrschung von Arbeitstechniken und Methoden, Organisations- und Planungsfähigkeit, Sprachkompetenz in Mutter- und Fremdsprache, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Transferfähigkeit, Medienkompetenz, Konfliktfähigkeit etc.). Unabhängig davon, welche Einteilung herangezogen wird, ist nach Weinert (1998) aus pädagogisch-psychologischer Perspektive in Merkmale zu unterscheiden, welche

- direkt gelernt und explizit gelehrt werden können
- gelernt werden müssen, ohne dass sie direkt gelehrt werden können

- weder direkt gelernt noch gelehrt werden können, sondern sich unter bestimmten Umweltkonstellationen mehr oder minder günstig entwickeln
- in begrenztem Umfang erlern- und veränderbar sind, zugleich aber stabile, hochgradig änderungsresistente individuelle Unterschiede aufweisen.

Aus Studien geht hervor, dass ‚Kommunikationsfähigkeit‘ die von Betrieben am meisten geforderte Schlüsselqualifikation ist (vgl. Weinert 1998; Reibold / Regier 2009; Gelhardt 2000b). Kleinöder (2005) gibt jedoch zu bedenken, dass insbesondere die Anforderungen in den überfachlichen Qualifikationen der geforderten Kommunikationskompetenz Jugendliche mit Hörschädigung zu einem großen Teil im Kern ihrer Behinderung treffen. Trotz aller Anstrengungen gelingt es einem Teil der Jugendlichen nicht, unmittelbar nach der allgemeinen Schulzeit im ersten Anlauf auf dem Ausbildungsmarkt erfolgreich zu sein (vgl. ebd.). Da kommunikative Fähigkeiten auf Seiten hörgeschädigter Auszubildender aber auch auf Seiten des guthörenden Umfelds nicht selbstverständlich vorhanden sind, wird die Thematik der Kommunikation im Kontext von Hörschädigung in Kapitel 3.2 dieser Arbeit vertieft.

3.1.2 Umweltfaktoren

Da der Inklusionsgedanke anstatt der Integrationsfähigkeit des Individuums die Integrationsfähigkeit des Systems in den Fokus nimmt (vgl. Kap. 1.2), ist die Frage zu klären, welche Bedingungen das Umfeld für die Integration von Menschen mit Hörschädigung erfüllen muss.

Einstellungen und Haltungen

Als eine zentrale Voraussetzung für Integration wird angesehen, dass Menschen ohne Behinderung eine unvoreingenommene, interessierte und akzeptierende Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen einnehmen (vgl. Schmitt 2003). In Bezug auf das Gelingen der inklusiven Beschulung von Schülern mit Behinderung sind deshalb die Einstellungen und Haltungen von Lehrenden von besonders entscheidender Bedeutung (vgl. Eriks-Brophy et al. 2006). Auch die KMK (2011) weist darauf hin, dass inklusive Beschulung entsprechende Einstellungen und Haltungen sowie Fähigkeiten bei Lehrenden voraussetzt. Sie soll aber auch dazu beitragen, diese zu entwickeln. Dazu gehören didaktisch-methodische sowie diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. ebd.). Für die individuelle Entwicklung aller Schüler sind die Akzeptanz von Vielfalt und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung von besonderer Bedeutung (vgl. KMK 2011). Autoren wie Tröster (1990) oder Niehaus und Fasching (2004) verweisen darauf, dass Umweltfaktoren wie Einstellungen, Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Menschen ohne Behinderung die Integration von Menschen mit Behinderung im Berufsleben entweder unter-

stützen oder beeinträchtigen können. Bei der beruflichen Integration können soziale Einstellungen oder Vorurteile in Betrieben eine wichtige Rolle spielen. Tröster (1990) vertritt die These, dass soziale Kontakte von Menschen ohne und Menschen mit Behinderung nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Einstellung und des Verhaltens nach sich ziehen. Der Autor geht jedoch davon aus, dass persönliche Kontakte zwischen statusgleichen Partnern mit bzw. ohne Behinderung, wie gleiches Alter, gleiche Interessen und gleiche Ziele am ehesten eine Verbesserung der Einstellungen und Verhaltensweisen nach sich ziehen. Soziale Kontakte zu Menschen mit Behinderungen werden demnach auch als Lernprozess für Menschen ohne Behinderung gesehen (vgl. Tröster 1990). Dies ist ein wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit Hörschädigungen, da die Behinderung, die daraus resultiert, zunächst nicht sichtbar ist. In Bezug auf Guski et al. (1996) verweisen Sust und Lazarus (2005) auf eine deutliche Diskrepanz zwischen dem, wie Hörgeschädigte die Beeinträchtigung des Gehörs erleben und dem, was sich Guthörende darunter vorstellen, da eine Hörschädigung, bspw. im Gegensatz zur Blindheit, weniger konkret veranschaulicht werden kann. Dies führe dazu, dass Hörgeschädigten nicht annähernd der Status von Behinderten zugestanden wird und sie dementsprechend in ihrer Umwelt seltener auf Verständnis und Hilfeverhalten treffen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheint die Studie von Sari (2007) interessant. Der Autor zeigt, dass sich die Einstellungen von Lehrern gegenüber Schülern mit Hörschädigung in inklusiven Settings deutlich positiv veränderten, nachdem diese ein ‚In-service Teacher Training‘ (INSET) Programm durchlaufen hatten.

Information und Informierung

Vollmer (2005) betont, dass die Ausbildung eines jungen Menschen mit Hörschädigung für einen Betrieb eine hohe Herausforderung darstellt und in der Regel nur dann gelingen kann, wenn alle betroffenen Mitarbeiter auf die Problematik der Hörbehinderung sorgfältig vorbereitet werden. Für hörgeschädigte Auszubildende ist das Unwissen guthörender Kollegen und Vorgesetzter über die Auswirkungen einer Hörschädigung die größte Hürde, stellen Audeoud und Lienhard (2006) in ihrer Studie heraus. Das guthörende Umfeld verfüge oft über zu wenig Wissen über Hörgeschädigte (vgl. ebd.). Becker und Gelhardt (2003) fanden bei ihrer Befragung, dass auch bei der Mehrheit der Ausbilder und Firmen häufig grundlegende Informationen zu den Auswirkungen einer Hörschädigung und dem Umgang mit gehörlosen Auszubildenden fehlen. Zum großen Teil fehlen Informationen über die Anforderungen an hörgeschädigtengerechte Kommunikation und geeignete Kommunikationsmittel. Hinzu kommt, dass die Möglichkeiten kompensatorischer Mittel von Kollegen und Vorgesetzten häufig überschätzt werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass sich gehörlose Auszubil-

dende konkretere Informationen auch für ihre Kollegen wünschen. Audeoud und Lienhard (2006) stellten in ihrer Studie fest, dass viele hörgeschädigte Auszubildende lernten, selbst darauf zu achten, wer, wann und wie aufgeklärt werden muss. Sie lernten aber auch, dass eine nachhaltige Aufklärung Zeit braucht und machten die Erfahrung, dass selbst informierte Hörende immer wieder vergessen, Rücksicht auf ihre besonderen kommunikativen Bedürfnisse zu nehmen. Die Autoren führen das auf die Nichtsichtbarkeit der Behinderung zurück: *„Sogar ein gut informiertes, wissendes Umfeld braucht immerwährende Aufklärung, da die Behinderung durch die Unauffälligkeit vergessen wird“* (Audeoud / Lienhard 2006, 140). Da die Informierung des hörenden Umfeldes deshalb immer wieder geschehen muss, bedeute dies einen erheblichen Mehraufwand seitens der Hörgeschädigten (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Auswirkungen von Hörschädigungen, besonders die erschwerte Sprachdiskrimination bei Nebengeräuschen, wird von Betroffenen selbst oftmals genauso wenig verstanden wie von Guthörenden, weil die Zusammenhänge nicht bekannt sind. Für Guthörende stellt sich Schwerhörigkeit häufig als Problem unzureichender Lautstärke dar. Durch lauterer Reden wird versucht, dieses Problem zu beheben (vgl. Sust / Lazarus 2005). Diese Fehleinschätzungen können dazu führen, dass Hörgeschädigte als unbeholfen oder unsensibel angesehen werden oder ihnen sogar mangelnde intellektuelle Fähigkeiten unterstellt werden. Wenn über die Hörschädigung nicht gesprochen wird, kann es nach Sust und Lazarus (2005) auf Seiten der Guthörenden als Folge zu einer Fehleinschätzung des Handicaps, zu falschen Vorstellungen über die Behebbarkeit des Handicaps, zu einer unangemessenen Bewertung der Person (Unwillen, mangelnde Intelligenz), zu mangelndem Hilfeverhalten sowie zu fehlender Suche nach professioneller Hilfe kommen. Weitere Autoren verweisen in ihren Studien darauf, dass sowohl das guthörende Umfeld als auch Betroffene selbst häufig zu wenig Zugriff auf Informationen haben (vgl. Becker / Gelhardt 2003; Audeoud / Lienhard 2006; Sachsenhauser 2012). Dazu gehört neben dem Wissen um Kommunikation auch das Wissen über personelle hörgeschädigtenspezifische Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten sowie kommunikationstechnische Hilfen. In Studien wurde festgestellt, dass nicht alle Ausbilder über hörgeschädigtenspezifische Angebote informiert sind, die den Betrieb sowie die Auszubildenden während der Ausbildung unterstützen können (vgl. Becker / Gelhardt 2003). Als weiteres Problem wird gesehen, dass Beratungsstellen für Hörgeschädigte häufig erst dann eingeschaltet werden, wenn am Arbeitsplatz bereits erhebliche Probleme aufgetreten sind (vgl. Menzel 2005). Außerdem werden Mängel in der von persönlichen Kontakten unabhängigen, institutionalisierten Vernetzung vorhandener Angebote festgestellt. Insbesondere in kleineren Betrieben, die nicht laufend mit der Thematik ‚Hörschädigung‘ befasst sind, würden Strukturen fehlen, auf die im Bedarfsfall zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd.).

Auch in Bezug auf eine gelingende Interaktion und Kommunikation im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern wird aus diesen Gründen immer wieder betont, dass die Informierung und Vorbereitung der Lehrer auf die spezifischen kommunikativen Bedürfnisse Hörgeschädigter dafür eine unabdingbare Voraussetzung ist (vgl. Jaumann-Graumann 2000; Born 2009b). Dennoch belegen Studien, dass ein Großteil der Lehrer von allgemeinen Schulen nicht vorab über die Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse informiert wurde (vgl. Steiner 2008; Born 2009b). Lönne (2009b) stellt heraus, dass in Schulformen, in denen aufgrund des Fachlehrerprinzips weniger Kontakt zwischen Schülern und Lehrer besteht, wie an weiterführenden Schulen, sich Lehrer häufig nicht an die Bedürfnisse der hörgeschädigten Schüler erinnern könnten. Bringmann (2013) fand in seiner Untersuchung ein Informationsdefizit bei Lehrern integrierter beschulter hörgeschädigter Schüler in Bezug auf deren Hörschädigung, deren Versorgung mit Hörhilfen, den Umgang mit weiterführenden Hörsystemen wie FÜ-Anlagen sowie den Einsatz weiterer hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen im Unterricht. Dabei stellt der Autor einen Unterschied zwischen Lehrern, die Beratung durch einen mobilen sonderpädagogischen Dienst erhalten hatten und Lehrern, auf die dies nicht zutrifft, fest. Born (2009b) verweist wiederum auf Untersuchungen, die zeigen, dass hörgeschädigte Schüler, deren Lehrer Fortbildungen zum Thema Hörschädigung durchlaufen hatten angeben, im Unterricht besser zu verstehen. Die Autorin hebt in ihrer Studie die Bedeutung einer angemessenen Informierung auch der Mitschüler heraus. Die Zurückhaltung von Mitschülern in Kommunikationssituationen mit hörgeschädigten Schülern könnte auf eine mangelnde Vertrautheit mit der Situation zurückgeführt werden. Auch in der Studie von Sari (2007) wird gezeigt, dass sich das Wissen über Hörschädigungen sowie über hörgeschädigtengerechte Unterrichtsmethoden von Lehrern verbesserte, nachdem diese das ‚In-service Teacher Training‘ (INSET) absolviert hatten.

Räumliche und akustische Bedingungen

Eine gute Akustik in Unterrichtsräumen wird als eine unabdingbare Voraussetzung dafür angesehen, dass Schüler mit Hörschädigungen eine allgemeine Schule besuchen können (vgl. Ruhe 2004). Auch viele moderne Arbeitsplätze sind zunehmend durch Kommunikation geprägt. Dies stellt besondere Anforderungen an die akustische Gestaltung von Büroräumen (vgl. HörTech 2014). Abgesehen von kommunikativen Fähigkeiten wird die Verständlichkeit von Sprache durch ungünstige akustische Umgebungsbedingungen, wie z. B. unterschiedlichste Hintergrundgeräusche, negativ beeinflusst. Diese verunsichern Hörgeschädigte, mindern ihre Konzentrationsfähigkeit und beeinträchtigen ihre Lern- und Arbeitsleistung (vgl. Bormann et al. 2005). Typische Störgeräuschsituationen in Unterrichts- und Arbeitsstätten

sind bspw. Straßenverkehrslärm, Kommunikation Dritter, Trittschall, Knarren und Quietschen von Tischen und Stühlen, Papierrascheln, Lüftergeräusche von Overheadprojektoren und Beamern oder Maschinenlärm (vgl. Born 2009b; Bormann et al. 2005). Unter schwierigen Bedingungen, wie Hintergrundlärm oder Gesprächen in der Gruppe, wird es für Hörgeschädigte zunehmend unmöglich, zu kommunizieren. Besonders unter ungünstigen akustischen Bedingungen können mehrere gleichzeitig auftretende Stimmen nicht auseinander gehalten werden (vgl. Guski et al. 1996 in Sust / Lazarus 2005). Störgeräusche können darüber hinaus direkt zu psychischen und psychophysischen Beeinträchtigungen und somit zur Minderung des Wohlbefindens führen (vgl. Bormann et al. 2005). Neben Störgeräuschen kann die Sprachverständlichkeit in einem Raum durch dessen Nachhallzeit erheblich beeinflusst werden (vgl. Bormann et al. 2005). Viele Klassenräume werden subjektiv als sehr hallig empfunden. Selbst bei Guthörenden wirken sich Nachhallzeiten negativ auf die Sprachverständlichkeit aus. Bei Hörgeschädigten sind die Auswirkungen von Nachhall dementsprechend gravierender (vgl. ebd.). Man geht davon aus, dass Schüler mit Hörschädigung weniger als die Hälfte des vermittelten Lehrstoffes im Unterricht auditiv erfassen können (vgl. ebd.). Auf den Zusammenhang von Sprachverständlichkeit und Nachhall verweisen DIN 18041 (1968) und DIN 33410 (1981). Zwischen den vorhandenen akustischen Bedingungen und Lernleistungen, wie Leistungen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses sowie bei der Lösung kognitiver und sensomotorischer Aufgaben, gibt es signifikante Zusammenhänge (vgl. BAuA 2004). Dabei hat schon Lärm mittlerer Intensität (50 bis 85 dB(A)) negative Folgen. Geräusche mittlerer Intensität sich dabei auch psychosomatisch auswirken (vgl. BAuA 2004). Bei Messungen in Grund- und Mittelschulen sind mittlere Schallpegel von 50 bis 80 dB(A) und Spitzenwerte oberhalb 85 dB(A) in Unterrichtsstunden und Pausen gemessen worden, wobei die Hauptquelle des Lärms die menschliche Stimme darstellt. In Holz- und Metallwerkstätten von Berufsschulen konnten Pegel gemessen werden, die die Benutzung von Schall- und Gehörschutz-Hilfsmitteln erforderlich machen (vgl. BAuA 2004). Wenn man bedenkt, dass ab einem Schalldruckpegel von 80 dB(A) ein Gehörschutz empfohlen wird und für effektive Kommunikation bislang ein Störschalldruckpegel von 55 dB(A) angenommen wurde, ist von einer erheblichen Lernleistungsminderung durch die vorhandenen akustischen Bedingungen in Unterrichtssituationen an Bildungsstätten auszugehen. Angesichts der Bedeutung der verbal-auditiven Kommunikation in Unterrichtsstätten werden zumutbare Bedingungen für optimale Sprachverständlichkeit und Sprechanstrengung bei einem Pegel von 30 bis 35 dB(A) gesehen, der nicht überschritten werden sollte (vgl. BAuA 2004). Da die Sprachverständlichkeit bei Hörgeschädigten im Vergleich zu Guthörenden im Störgeräusch und bei Nachhall überproportional abnimmt, sind auch die akustischen Bedingungen an Arbeitsplätzen von

Menschen mit Hörschädigung in dieser Hinsicht besonders zu beachten (vgl. Bormann et al. 2010). In Studien zu Schall- und Lärmwirkungen im Büroumfeld zeigte sich, dass sich schon Schallpegel ab 35 dB(A) abträglich auf kognitive Leistungen (Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit, Ausführen komplexer Anweisungen) auswirken und zu Belästigungsreaktionen mit psycho-physiologischen Indikatoren (Stresshormone, Blutdruck, Muskeltonus) führen (vgl. HörTech 2014). Dabei spielt die Qualität des Schalls eine Rolle. Besonders Sprachschall wirkt sich sowohl auf kognitive Leistungen als auch auf Belästigungsreaktionen signifikant negativ aus. Diesem Umstand wird bisher nur unzureichend Rechnung getragen (vgl. ebd.). Mit Verweis auf das Benachteiligungsverbot (Art. 3, Abs. 3 GG) und die Vorgaben durch das Behindertengleichstellungsgesetz § 4 wird in der im Jahr 2004 neu gefassten deutschen Norm zur Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen (DIN 18041) herausgestellt, dass bei der Planung von Räumen für sprachliche Kommunikation die Belange von Personen mit eingeschränktem Hörvermögen zu berücksichtigen sind. Beim barrierefreien Planen und Bauen von Klassenräumen, in denen Schüler mit Hörschädigungen unterrichtet werden sollen, ist zudem das Zwei-Sinne-Prinzip zu verwirklichen (vgl. Ruhe 2004). Das heißt, dass außer einer guten Raumakustik für Hörgeschädigte gute Sichtverhältnisse zu schaffen sind. Dies beinhaltet neben einer optimalen Beleuchtung des Raumes die Gewährleistung eines günstigen Sitzplatzes für hörgeschädigte Schüler, von dem diese sowohl Lehrer als auch Mitschüler gut sehen können. Ruhe (2004) verweist auf die Bedeutung der Raumakustik auch im Zusammenhang mit der optimalen Nutzung von Hörhilfen und Tonübertragungsanlagen. Es wird mittlerweile ebenfalls versucht, auch Arbeitgeber, Bauherren und Architekten für das Thema Büroakustik zu sensibilisieren und ganzheitliche Ideen und Lösungen zu entwickeln, um den ‚akustischen Smog‘ an Arbeitsplätzen zu reduzieren (vgl. HörTech 2014).

3.2 Kommunikation und Hörschädigung

Die Kommunikation zwischen Menschen mit Hörschädigung und ihrem guthörenden Umfeld kann oftmals nur unter erschwerten Bedingungen realisiert werden (vgl. Kaul 2003). Dabei betreffen die Schwierigkeiten der Interaktion sowohl die Hörgeschädigten, als auch ihr guthörendes Umfeld (vgl. Menzel 2005). Fast jede Arbeitstätigkeit basiert auf der Kommunikation zwischen Personen im eigenen Arbeitsumfeld sowie vor- und nachgelagerter Arbeitsbereiche. Bei vielen Tätigkeiten ist die Kommunikation mit Auftraggebern bzw. Kunden sowie zu unterschiedlichen Informationsmedien von grundlegender Bedeutung (vgl. Bormann et al. 2005). Personen mit höherer Ausbildung können sich meist noch weniger aus Kommunikationssituationen herausziehen (vgl. Sust / Lazarus 2005). Einen wichtigen Bereich stellt an manchen Arbeitsplätzen die fernmündliche Kommunikation über Telefon dar. Bormann et al.

(2005) gehen davon aus, dass bei der Kommunikation am Arbeitsplatz Sprache nach wie vor das wichtigste Medium darstellt. Aus Studien geht hervor, dass die Kommunikation im Unterricht in allgemeinen Schulen ebenfalls vorrangig verbal abläuft, auch wenn Schüler mit Hörschädigung in der Klasse sind (vgl. Born 2009b; Hintermair / Lepold 2010). Eine gestörte sprachliche Kommunikation im Unterricht kann verminderte Lernleistungen zur Folge haben und zur erhöhten physischen und psychischen Beanspruchung von Schülern und Lehrenden führen. Am Arbeitsplatz kann eine gestörte Sprachverständlichkeit sowie das Nicht- oder Fehlwahrnehmen sprachlicher Signale zu Fehlhandlungen, zur Zerstörung materieller Werte oder gar zu gesundheits- oder lebensbedrohlichen Situationen führen (vgl. Bormann et al. 2005). Die eingeschränkte auditive Wahrnehmung von lautsprachlichen Äußerungen versuchen Hörgeschädigte durch das Absehen sichtbarer Mundbewegungen zu kompensieren. Das sogenannte Absehbild ist jedoch nur lückenhaft. Um die nicht sichtbaren Anteile zu ergänzen, sind eine gewisse Sprachkompetenz und kognitive Kombinationsfähigkeit erforderlich (vgl. Lindner 1999; Leonhardt 2010). Kommunikationsprobleme zwischen Hörgeschädigten und ihrem guthörenden Umfeld werden verschärft, wenn ihre Ursachen nicht erkannt oder falsch gedeutet werden oder die Möglichkeiten der Kompensation über das Absehen oder auch das Aufschreiben überschätzt werden (vgl. Becker 2005).

Nach Grice (1975) wird Kommunikation durch implizite Konversationsmaximen beeinflusst. Das heißt, die Kommunikation sollte hinreichend informativ (Quantität), wahr und wesentlich (Qualität), bedeutend und kontextbezogen (Relevanz) und eindeutig, klar sowie verständlich (Modalität) sein. Verstöße gegen diese Konversationsmaximen erschweren die Kommunikation zwischen guthörenden und hörgeschädigten Personen (vgl. Sust / Lazarus 2005). Nach Schulz von Thun (2013) ist Kommunikation jedoch mehr als nur der Austausch von Informationen über Sachverhalte. Sie dient vielmehr der Herstellung und Festigung sozialer Beziehungen, der individuellen Selbstoffenbarung bzw. Selbstdarstellung sowie der Möglichkeit, andere in ihrem Verhalten zu beeinflussen. Durch das eingeschränkte Sprachverstehen bei einer Hörschädigung ist die zwischenmenschliche Kommunikation auf allen Ebenen beeinträchtigt (vgl. Kaul 2003), da die sach-, situations- und rollenspezifischen Bedingungen eines Gesprächs unterschiedlich interpretiert werden können (vgl. Becker 2005). Stimmungen und Gefühle, die mit der Sprache subtil ausgedrückt werden, können Hörgeschädigten verborgen bleiben. Dadurch ist der übliche Austausch von Emotionen eingeschränkt. Wenn Hörgeschädigte wesentliche Signale in der Sprachmelodie nicht wahrnehmen, kann ein großer Teil der Bedeutung der Kommunikation verloren gehen (vgl. Sust / Lazarus 2005). Gespräche mit Vorgesetzten und Mitarbeitern haben deshalb neben einem sach- und leistungsbezogenen

Aspekt zudem immer auch eine wichtige soziale und emotionale Funktion, da jeder Mensch das Bedürfnis nach Zuwendung, Anerkennung, Beratung, Hilfeleistung und Akzeptanz hat. Wenn eine sinnvolle zwischenmenschliche Kommunikation nicht stattfindet, bleiben diese Bedürfnisse unbefriedigt. Dies wirkt sich wiederum motivations- und leistungsmindernd aus (vgl. Kupke 1993a). Die Kommunikationsbarriere hörgeschädigter Menschen stellt folglich einen grundlegenden Aspekt ihres sozial-emotionalen Lebens dar (vgl. Hintermair / Lukomski 2010). Als Folgen der durch die Hörschädigung verursachten erschwerten Kommunikation und eingeschränkten Einbindung in die akustische Umwelt können Fehlinterpretationen, Missverständnisse, gegenseitiges Misstrauen, Vorurteile, soziale Isolation und Vereinsamung entstehen (vgl. Kaul 2003; Becker 2005; Sust / Lazarus 2005).

Für viele gehörlose Menschen ist der Arbeitsplatz eine wichtige Nahtstelle für die Interaktion mit hörenden Menschen, da die im privaten Bereich häufig bestehende Option der Kommunikationsvermeidung oder sogar Kommunikationsverweigerung am Arbeitsplatz in der Regel nicht zulässig ist (vgl. Menzel 2005). Gehörlose Arbeitnehmer empfinden einen Mangel an Kommunikation am Arbeitsplatz und dadurch häufig einen Mangel an Information (vgl. Kupke 1993b). Gehörlose Auszubildende und ihre hörenden Ausbilder geben in der Studie von Becker und Gelhardt (2003) Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Kommunikation an. Die Kommunikation verlaufe meist über Sprechen und Absehen. Probleme bestünden sowohl im Verstehen von Arbeitsaufträgen als auch bei der Verständigung mit Kollegen sowie bei der schriftsprachlichen Kommunikation. Bei Verständigungsproblemen wird versucht, diese mit Hilfe von Gesten und Vormachen oder Zeigen zu überbrücken (vgl. ebd.). Musseleck und Musseleck (2000) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass die Kommunikation hörgeschädigter Arbeitnehmer in Betrieben in formellen Situationen besser gelingt, als in informellen, bei denen die Kommunikation weniger strukturiert abläuft. Andere Untersuchungen zeigen, dass schwerhörige Personen signifikant seltener telefonieren als guthörende (vgl. Frank 1993 in Sust / Lazarus 2005). In der Studie von Audeoud und Lienhard (2006) gaben mehr als die Hälfte der befragten Hörgeschädigten an, nicht ohne spezielle technische Anpassung telefonieren zu können. Die Mehrheit fühlte sich dadurch benachteiligt. Die Befragten würden auf SMS, E-Mail oder Schriftverkehr ausweichen, wobei Schriftdolmetscher zum Telefonieren im Arbeitsleben kaum genutzt würden (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Dolmetscher werden im Arbeitsleben nur selten und wenn, dann vornehmlich zu Betriebsversammlungen und Prüfungen hinzugezogen (vgl. Sachsenhauser 2012). Wenn die Hörschädigung jedoch zu einer Kommunikationsbehinderung führt, kann dies wiederum die berufliche Entwicklung sowie die soziale Integration beeinträchtigen (vgl. Becker 2005).

Kommunikationsfähigkeit und Kommunikative Kompetenz

Gutes Sprechen und Verstehen wird häufig als gegebene Voraussetzung für gelingende Interaktion am Arbeitsplatz gesehen (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Gelhardt (2000b) verweist jedoch darauf, dass ‚Kommunikationsfähigkeit‘ mehr bedeutet, als die Fähigkeit, Sprache wahrnehmen und sich äußern zu können. Sie beinhaltet auch soziale Aspekte, wie das angemessene Äußern von Bedürfnissen. Kommunikative Fähigkeiten sind sowohl auf Seiten hörgeschädigter Menschen aber auch auf Seiten ihrer guthörenden Bezugspersonen nicht selbstverständlich vorhanden (vgl. Becker 2005). Von zentraler Bedeutung ist in unserer Gesellschaft die ‚mündliche‘ Kommunikationsfähigkeit bzw. die Gesprächsfähigkeit. Gesprächsfähigkeit bedeutet dabei nach Becker (2005), in jeweils spezifischen Sprechsituationen die notwendigen kommunikativen Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln zu können. Der Begriff der ‚Kommunikationskompetenz‘ ist dabei als Oberbegriff zu verstehen, unter den sich verschiedene Fähigkeiten subsumieren lassen (vgl. Becker 2005). Im Hinblick auf Hörgeschädigte definiert Born (2009b) ‚kommunikative Kompetenz‘ als die Entwicklung und Ausformung einer visuell-auditiven bzw. auditiv-visuellen Wahrnehmungshaltung sowie die Entwicklung von produktiven und rezeptiven Sprach- und Sprechfähigkeiten sowie Sprach- und Sprechfertigkeiten im Kommunikationsmodus von Laut- oder / und Gebärdensprache. Antia et al. (2009) plädieren mit Bezug auf Owens (2001), der kommunikative Kompetenz am Grad des Erfolges einer Kommunikation in einem spezifischen Zusammenhang fest macht, ebenfalls für einen erweiterten Begriff. Nach Antia et al. (2009) fallen deshalb unter den Begriff der kommunikativen Kompetenz auch Fähigkeiten, wie eine Kommunikation durchzusetzen, den Kommunikationsmodus an den Gesprächspartner anzupassen, Reparaturstrategien einzusetzen und gegebenenfalls einen Dolmetscher hinzuzuziehen. Antia et al. (2009) stellen in ihrer Studie einen starken Zusammenhang zwischen der kommunikativen Kompetenz, die Schüler mit Hörschädigung auf der Basis dieses erweiterten Begriffsverständnisses in Unterrichtssituationen in allgemeinen Schulen zeigen, und ihrem schulischen Erfolg fest. Hintermair und Lepold (2010) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die kommunikative Kompetenz von Schülern mit Hörschädigung unabhängig davon, in welcher sprachlichen Modalität diese realisiert wird, wesentlich mit ihrem psychosozialen Wohlbefinden und eng mit der erlebten Partizipation in allgemeinen Schulen verknüpft ist, wobei sich Schüler mit höherer Gebärdenkompetenz weniger eingebettet fühlen. Becker (2005) folgert, dass Personen, die nicht über kommunikative Kompetenzen verfügen, es nicht nur im Alltag schwer, sondern auch kaum Chancen in der Arbeitswelt haben. Da andererseits auch Guthörende bei der Kommunikation mit Hörgeschädigten verunsichert sind, können Hörgeschädigte guthörenden Gesprächspartnern Si-

cherheit geben, wenn sie erklären, wie sie am besten verstehen können (vgl. Haerting 2013).

Kommunikationsstrategien

Die Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten wird in der Rehabilitation Hörgeschädigter traditionell meist unter dem Begriff Hörtaktik gefasst (vgl. Kaul 2003), wobei in der Literatur auch die Begriffe Kommunikationstaktik bzw. Kommunikationsstrategie zu finden sind (vgl. Hase 1989; Kaul 2003; Haerting 2013), die teilweise verschiedene Teilaspekte umfassen. Plath (1995) definiert den Begriff Hörtaktik als Oberbegriff für alle Strategien von Hörgeschädigten, mit denen sie kommunikative Situationen meistern. Da der Begriff Hörtaktik von vielen Hörgeschädigten auch als irreführend empfunden wird, fügte Hase (1989) bereits den Begriff Verständigung an. Nach Hase (1989) ist es das Ziel von Hörtaktik / Verständigung, eine „*verständnisvolle Verständigung*“ zwischen Hörgeschädigten und Hörgeschädigten sowie Hörgeschädigten und Guthörenden“ (Hase 1989, 14) zu erreichen und Betroffenen zu ermöglichen, unter Zuhilfenahme von Kommunikationsstrategien Kommunikationssituationen zu bewältigen. Hase (1989) fasst darunter alle Tätigkeiten und Notwendigkeiten, die in der Interaktion mit Kommunikationspartnern erforderlich sind, um die Verständigung zu erleichtern. Dazu gehören bspw. der Einsatz von Hörsystemen und Zusatztechnik, die Wahl eines günstigen Platzes zum Hören und Absehen, das Beachten von Lichtverhältnissen, das Interpretieren von Mimik, Gestik und Körpersprache, das Hinweisen auf die Hörschädigung, das Erklären der Hörschädigung sowie das Informieren des Kommunikationspartners über förderliche Verhaltensweisen (vgl. Hase 1989; Kaul 2003).

Andere Autoren unterscheiden zwischen Hörtaktik und Kommunikationstaktik (vgl. Blochius 2009b; Haerting 2013). Beide Begriffe seien zwar eng miteinander verbunden, aber nicht dasselbe. Unter *Hörtaktik* fasst Haerting (2013) alle Maßnahmen, die Hörgeschädigten dazu dienen, sich die Hörsituation so einzurichten, dass so gut wie möglich verstanden wird. Hörtaktik wird nach Haerting (2013) von Hörgeschädigten sowohl unbewusst, als auch gezielt eingesetzt. Um jedoch beim gezielten Einsatz von Hörtaktik zu vermeiden, dass das Verhalten Hörgeschädigter als eigentümlich angesehen wird, müssen Hörgeschädigte ihre Mitmenschen über die Ursache ihres Verhaltens aufklären. Das Informieren und aktive Gestalten einer Gesprächssituation bspw. durch gezielt eingesetzte Gesprächstechniken fassen Blochius (2009b) und Haerting (2013) unter den Begriff der *Kommunikationstaktik*. Im Zuge dieser Arbeit wird deshalb der Begriff *Kommunikationsstrategien* als Oberbegriff verwendet, unter den alle Maßnahmen von Hörtaktik und Kommunikationstaktik subsumiert werden, die der Verbesserung der Verständigung zwischen Hörgeschädigten und Guthörenden dienen.

Kommunikationsstrategien werden von Kaul (2003) wiederum in Gestaltungsstrategien und Konversationsstrategien unterteilt. *Gestaltungsstrategien* beziehen sich auf das Beeinflussen der äußeren Kommunikationssituation. Zu *Konversationsstrategien* zählen Selbstoffenbarungen und Reparaturstrategien, die Hörgeschädigte bzw. Guthörende während eines Gespräches anwenden, um Verstehensprobleme und Missverständnisse zu lösen und um zu verhindern, dass ein Gespräch erliegt (vgl. Kaul 2003). *Selbstoffenbarungen* liefern als Bestandteile jeder Kommunikation (vgl. Schulz von Thun 2013) unbewusste und bewusste Informationen über den Sprecher. Aufgrund der Unsichtbarkeit einer Hörschädigung ist es als Form von Selbstoffenbarung für Hörgeschädigte notwendig, sich bewusst als ‚hörgeschädigt‘ zu erkennen zu geben (vgl. Kaul 2003). Dies gilt insbesondere dann, wenn die individuellen expressiven Kommunikationsmöglichkeiten unauffällig sind. Zu Selbstoffenbarungen zählen folglich das Erklären der Hörschädigung und das Hinweisen auf die besonderen Bedürfnisse bei der Kommunikation. Zu *Reparaturstrategien*, die der Behebung von Missverständnissen während einer Konversation dienen, zählen Wiederholungen, Paraphrasierungen, Kontextualisierungen oder Veränderung der sprachlichen Realisierung bzw. Vereinfachung der Sprache etc. (vgl. Kaul 2003). Damit Reparaturen ablaufen können sind jedoch Reparaturinitiiierungen, wie Nachfragen, erforderlich, die wiederum das Erkennen, Identifizieren und möglichst genaue Kategorisieren eines Verstehensproblems seitens des hörgeschädigten Gesprächspartners voraussetzen (vgl. Kaul 2003).

Studien zeigen, dass die Umsetzung von *Kommunikationsstrategien* wie *Hörtaktiken* und *Kommunikationstaktiken* in der Praxis stark vom Selbstwertgefühl des Hörgeschädigten und dessen Selbstbewusstsein abhängig sind (vgl. Hase 1989; Kaul 2003). Besonders Selbstoffenbarungen fallen vielen Hörgeschädigten oft schwer, da sie eine sehr persönliche und intime Ebene berühren (vgl. Kaul 2003). Kaul (2003) stellt in einer Studie fest, dass Selbstoffenbarungen über die Hörschädigung immer in einem situativen Zusammenhang stehen. Sie variieren zwar in Bezug auf den Auslöser, die Inhalte, die Bewertung und ihr Ausmaß, ziehen aber in jedem Fall eine Reaktion des Gesprächspartners (bspw. Nachfragen, Empathie sowie Anpassung des Sprechens oder der sprachlichen Realisierung) nach sich (vgl. Kaul 2003). Reparaturstrategien, die bei der Konversation mit Hörgeschädigten zum Tragen kommen, unterscheiden sich prinzipiell nicht von denen, die Guthörende bei der Konversation verwenden. Ein Unterschied besteht jedoch durch ihren bewussten und gezielten Einsatz (vgl. ebd.). Deshalb wird auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung und der eigenen Identität hingewiesen. Dazu gehört für Hörgeschädigte, sich der eigenen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu werden und Wissen über

Kommunikationsstrategien sowie soziale Regeln Guthörender zu erwerben (vgl. Hase 1989; Gelhardt 2000b; Diller 2008). Erst wenn Betroffenen Art, Umfang und Auswirkungen ihrer Hörschädigung bewusst sind und in Beziehung gebracht werden zu ihren persönlichen, sozialen oder beruflichen Bedürfnissen, können sich positive Voraussetzungen für die Verständigung mit jeweiligen Gesprächspartnern ergeben (vgl. Diller 2008).

Nach Gelhardt (2000b) sind für eine erfolgreich verlaufende Ausbildung die Persönlichkeit des Auszubildenden und der selbstbewusste Umgang mit der Hörschädigung und deren Auswirkung positive Variable. Eine dauerhafte Integration in die Arbeitswelt hänge in hohem Maße davon ab, inwieweit Hörgeschädigte in der Lage sind, ihre Hörschädigung zu ‚managen‘. Je besser und selbstbewusster hörgeschädigte Auszubildende erklären können, was sie für gelingende Kommunikation brauchen, desto eher gelingt eine befriedigende Situation am Arbeitsplatz (vgl. Gelhardt 2009b). Häufiges Erklären-Müssen der eigenen Hörschädigung und das Aufklären-Müssen über die Bedürfnisse bei der Kommunikation kostet Hörgeschädigten andererseits jedoch Kraft und stellt für sie einen Mehraufwand dar (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Born (2009b) kommt zu dem Schluss, dass je mehr Kommunikationstaktik hörgeschädigte Schüler in inklusiven Unterrichtssituationen einsetzen, desto mehr werden Lehrer auf deren Bedürfnisse sensibilisiert und können darauf eingehen. Besonders die Verwendung von technischen Hilfen, wie FÜ-Anlagen, setzt jedoch bei hörgeschädigten Schülern einen selbstbewussten Umgang voraus (vgl. Born 2009b).

Kommunikationsstrategien Guthörender

Menschen mit Hörschädigungen sind in Kommunikationssituation in einem hohen Maß auf die Kooperation ihrer Gesprächspartner angewiesen. In vielen Fällen ist eine gegenseitige Verständigung nur möglich, wenn die guthörenden Gesprächspartner ihr Kommunikationsverhalten an die kommunikativen Bedürfnisse des Hörgeschädigten anpassen (vgl. Kaul 2003). Zu Strategien, durch die Guthörende das Entstehen einer gelingenden Kommunikationssituation für Hörgeschädigte unterstützen können, zählen bspw. nicht rufen sondern hingehen, nicht von hinten ansprechen, bewusst Blickkontakt herstellen, Dinge vorzeigen, gegenseitiges Nachfragen, durch Kontrollfragen das Verständnis absichern, wiederholen, Information verschriftlichen sowie bei Wissensrückstand aufklären (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Auch Reparaturstrategien, wie Veränderung des Sprechens oder Anpassen der Sprache (vgl. Kaul 2003), fallen hierunter ebenso wie absehgerechtes Sprechen, Achten auf gute Beleuchtung sowie der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik, durch die die Übermittlung von emotionalen und rationalen Inhalten in einem Gespräch wirksam unterstützt werden kann (vgl. Lindner 1999). Diese von Hörgeschädigten immer wieder von guthörenden Ge-

sprächspartnern eingeforderten Kommunikationsstrategien werden von Guthörenden jedoch häufig vergessen (vgl. Sachsenhauser 2012). Eine ‚normale‘ Situation, die Hörgeschädigte als positiv empfinden, entsteht umso eher, je kompetenter und selbstverständlicher Hörende diese Strategien einsetzen (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Dies beginnt in Unterrichtssituationen mit dem Verwenden einer hörgeschädigtengerechten Lehrersprache und eines hörgeschädigtengerechten Lehrerverhaltens.

Lehrverhalten und Lehrsprache

Born (2009b) beschreibt ausführlich die Merkmale des Lehrerverhaltens und der Lehrsprache, die im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern eine gelingende hörgeschädigtenspezifische Kommunikation und Interaktion unterstützen und unternimmt eine Unterteilung in den *verbalen*, *vokalen* (parasprachlichen) und *nonverbalen* Bereich. Da Sprache und Verhalten der Lehrperson in der Berufsausbildung Hörgeschädigter jedoch nicht nur im Unterricht in der berufsbildenden Schule sondern auch in Schulungs- und Unterweisungssituationen relevant sind, werden im Zuge der vorliegenden Studie die Begriffe *Lehrsprache* und *Lehrverhalten* verwendet, um alle Berufsgruppen einzuschließen, die im Zuge einer Ausbildung Lehrtätigkeiten ausüben. In Anlehnung an Born (2009b) sollte die Lehrsprache in Unterrichts- und Unterweisungssituationen mit Hörgeschädigten im *verbalen* Bereich nicht zu komplex und dennoch abwechslungsreich im Wort- und Formengebrauch sowie anschaulich sein. Beim Lehrvortrag sollte eine Konzentration auf das Wesentliche sowie Zusammenfassungen und Wiederholungen stattfinden. Eine besondere Bedeutung kommt den unterschiedlichen Formen von Fragen sowie dem Wiederholen von Schülerbeiträgen zu. Der Sprechanteil des Lehrenden sollte insgesamt möglichst gering gehalten werden (vgl. ebd.). Im *vokalen* Bereich der Lehrsprache sollte auf deutliche Aussprache, angemessene Lautstärke, leicht gemäßigtes Sprechtempo sowie ein gegliedertes, rhythmisch-dynamisch-melodisch akzentuiertes und gut moduliertes Sprechen geachtet werden. Hohe Stimmlagen und der Gebrauch von Dialekten, in denen Hörgeschädigte selbst nicht beheimatet sind, können unter Umständen von diesen schlechter verstanden werden. Ein gutes Absehbild wird durch deutliche, aber nicht unnatürlich überbetonte Artikulationsbewegungen gewährleistet (vgl. ebd.). Zum *nonverbalen* Bereich des Lehrverhaltens gehören u. a. Mimik, Gestik und Gesamtkörpersprache. Diese sollten ausdrucksstark und kongruent mit der Verbalsprache sein. Zu den nonverbalen Anteilen der Kommunikation zählen auch die Positionierung des Lehrenden (Proxemik) sowie dessen Bewegung im Raum. Um das Absehen zu unterstützen, ist Antlitzgerichtetheit beim Sprechen notwendig, wobei direkter Blickkontakt die Kommunikation zusätzlich stützt. Zu viel Bewegung des Lehrenden im Raum erschwert nicht nur die auditive

und visuelle Sprachperzeption (vgl. Born 2009b; Born / Sachsenhauser 2008) sondern die Aufmerksamkeit der Schüler im Allgemeinen. Als günstig werden Fixpositionen im Raum gesehen, bei denen der hörgeschädigte Schüler das Gesicht des Lehrenden gut sehen kann. Dies gilt besonders beim Diktieren (vgl. Honka / Wende 2008).

Neben den Aspekten des Lehrverhaltens und der Lehrsprache sind als weitere wesentliche didaktisch-methodische und soziale Kriterien für einen hörgeschädigtenspezifischen Unterricht eine klare Strukturierung, die schriftliche Fixierung wichtiger Information, Visualisierung und der Einsatz von Medien zur Veranschaulichung zu nennen (vgl. Born / Sachsenhauser 2008; Honka / Wende 2008). Zudem ist die Förderung einer Gesprächsdisziplin in der Klasse, ein geeigneter Sitzplatz für den hörgeschädigten Schüler, von dem aus er den Lehrenden und die Mitschüler gut sehen kann, die Unterstützung durch Helfersysteme in der Klasse sowie der Einsatz technischer Hilfsmittel, bspw. von FÜ-Anlagen, von Bedeutung (vgl. Eriks-Brophy et al. 2006).

Auch unter günstigen Bedingungen erfordert die Kommunikation zwischen Hörgeschädigten und Guthörenden auf beiden Seiten einen erhöhten Aufwand: Hörgeschädigte müssen sich stark konzentrieren, um einer Konversation folgen zu können. Guthörende müssen sich anstrengen, deutlich zu sprechen, den Blickkontakt zu halten und die eigene Sprache zu kontrollieren. Zudem ist es gegebenenfalls notwendig, Inhalte mehrmals zu wiederholen und dabei sehr geduldig zu bleiben (vgl. Sust / Lazarus 2005). Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel auf technische und personelle Hilfen eingegangen, die Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlicher Form als Kompensationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

3.3 Technische und personelle Hilfen zur Kompensation einer Hörschädigung

High-Tech gewinnt im Alltag von Menschen mit Behinderungen zunehmend an Bedeutung. Sie wird auch als ‚Motor für die Inklusion‘ bezeichnet. Für Menschen mit Hörschädigung wird ein großes Potenzial in den Entwicklungen in der modernen Informations- und Kommunikationstechnik gesehen (vgl. BIH 2014b). Es wird davon ausgegangen, dass wir erst am Anfang einer dynamischen technischen Entwicklung stehen. Die Förderung der Entwicklung von behinderungskompensierenden Technologien (bkT) ist in Artikel 4 der UN-BRK festgelegt. Somit hat sich auch die Bundesrepublik verpflichtet, die Forschung und Entwicklung neuer Technologien für behinderte Menschen zu fördern und die Verbreitung von sogenanntem ‚universellem Design‘ zu unterstützen (vgl. ebd.). Zudem geben Fortschritte in der Medizin neue Impulse für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderun-

gen (vgl. KMK 2011). In diesem Kapitel werden deshalb die derzeit zur Kompensation einer Hörschädigung gebräuchlichsten bkT beschrieben und vor dem Hintergrund der Sozialgesetzgebung kategorisiert sowie ihre Bedeutung in Bezug auf die aktuelle Praxis reflektiert und Entwicklungspotenziale aufgezeigt.

Entsprechend der jeweiligen Zielausrichtung (Individuum oder Umwelt) werden bkT in personenbezogene und allgemeine bkT unterschieden (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Personenbezogene bkT setzen am einzelnen Individuum an und sollen dessen funktionale Einschränkungen kompensieren. Allgemeine bkT knüpfen an Umweltbedingungen an und werden im Deutschen mit dem Begriff ‚barrierefreie Gestaltung‘ und international mit dem Begriff ‚Universal Design‘ verknüpft. Häufig ist erst durch eine sinnvolle Kombination bzw. die wechselseitige Ergänzung personenbezogener und allgemeiner bkT für betroffene Menschen die Teilhabe an Lebens- und Arbeitsumgebungen möglich (vgl. ebd.). Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit stellen dabei jeweils unterschiedliche Anforderungen an bkT.

Personenbezogene behinderungskompensierende Technologien

Zu den personenbezogenen bkT zählen individuelle Hörhilfen wie Hörgeräte und Cochlea Implantate. *Hörgeräte* dienen der Kompensation unterschiedlicher Formen von Höreinschränkungen. Die Möglichkeiten von Hörgeräten werden stark durch Kontextfaktoren, wie Umgebungs- und Hintergrundgeräusche, beeinflusst. Auch digitale Geräte können dies noch nicht befriedigend lösen. Interessant erscheint die Weiterentwicklung bei Schnittstellen, die Hörgeräte mit anderen bkT verbinden. Von besonderer Relevanz sind aktuell Bluetoothadaptersysteme (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). *Cochlea Implantate (CI)* sind elektronische Innenohrprothesen und werden dann verwendet, wenn bei Haarzellenschädigungen des Innenohrs eine annähernde bis vollständige Taubheit vorliegt (vgl. Leonhardt 2010). Trotz der teilweise guten Ergebnisse beim Wahrnehmen von Höreindrücken sowie beim Spracherwerb von frühversorgten Kindern bleiben Betroffene jedoch auch nach einer erfolgreichen Implantation hörgeschädigt (vgl. ebd.). Wie Hörgeräte bieten CI verschiedene Möglichkeiten, andere Geräte, wie Telefone, Mobiltelefone und Tonübertragungsanlagen (s. u.), anzuschließen. Unter dem Begriff *Telefonzusatzhilfen* wird eine Vielzahl unterschiedlicher Produkte zusammengefasst. Systeme zur Lautverstärkung des Telefons werden besonders von Personen mit geringerer Schwerhörigkeit eingesetzt (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Die herkömmliche Induktionsschleifentechnik wird voraussichtlich durch die Bluetooth Technologie abgelöst werden. Durch Bluetooth Adaptersets können Hörgeräte bspw. mit Smartphones gekoppelt werden (vgl. www.siemens.com). Mit *Funk- und Vibrationssignalgeräten* oder

optischen Signalgebern werden codierte und schriftliche Informationen per Funk übertragen. Manche Geräte können akustische Meldungen angeschlossener Maschinen und Anlagen aufnehmen und übertragen. Die Signale werden vom Nutzer meist in Form von Vibrationen oder Lichtsignalen eines tragbaren Endgerätes empfangen (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Ob die Bereitstellung von Information in *Gebärdensprache* als eine Anforderung an barrierefreie Information einzuordnen ist oder als besondere Unterstützungsleistung gesehen werden muss, ist umstritten (vgl. ebd.). Als das zentrale Instrument der begleitenden Hilfen für Gehörlose im Arbeitsleben werden *Gebärdensprachdolmetscher* angesehen (vgl. ebd.). Sie kommen bei Gesprächen, Vorträgen oder Diskussionen zum Einsatz und werden genutzt, um schwer verständliche Schriftstücke zu übersetzen. Der Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern ist jedoch mit einem hohen organisatorischen und bürokratischen Aufwand verbunden. Dazu kommt, dass eine flächendeckende Versorgung mit qualifizierten Dolmetschern nicht gegeben ist (vgl. ebd.). *Übersetzungsdienste* bieten Telefon-, Schreib- oder Bildtelefon- und Computernutzern die Möglichkeit, mündliche, schriftliche oder gebärdete Mitteilungen in eine andere Sprachmodalität zu übertragen (vgl. www.telesign.de; www.tess-kom.de; www.verbavoice.de). Im Jahr 2009 nutzten zum ersten Mal in Bayern Auszubildende mit Hörschädigung einen *Online-Schriftdolmetschdienst* in einer allgemeinen berufsbildenden Schule. Die ersten Gebärdensprachdolmetscher gingen im Jahr 2011 online (vgl. www.verbavoice.de). Diese Angebote sind folglich noch relativ neu. Voraussetzung für den Einsatz ist ein Internetzugang. Als Nachteile von Übersetzungsdiensten nennen Revermann und Gerlinger (2010), dass sich die Einbeziehung Dritter negativ auf die Gesprächsatmosphäre auswirken kann sowie mit relativ hohen Kosten verbunden ist. Die Nutzung im Rahmen einer Ausbildung oder Arbeitstätigkeit wird jedoch von Kostenträgern der beruflichen Rehabilitation bezuschusst. Sachsenhauser (2012) nennt als mögliche Gründe, dass Schrift- oder Gebärdensprachdolmetschdienste von hörgeschädigten Arbeitnehmern kaum genutzt werden, dass diese entweder nicht bekannt sind, oder ihre Beantragung und Finanzierung als zu bürokratisch empfunden wird.

Allgemeine behinderungskompensierende Technologien

Allgemeine bkT kommen einem größeren Personenkreis zugute. Zu allgemein ausgerichteten Technologien zählen *Induktionsschleifen*, die in Gebäuden baulich integriert sind (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Bei Konferenzen und Versammlungen sowie im Unterricht werden vor allem *Tonübertragungsanlagen* verwendet, die Signale per Kabelverbindungen, Funk (sog. Funkübertragungsanlagen) oder Infrarotlichtquellen übertragen. Ihr Einsatz erfordert jedoch unterstützende Maßnahmen bei der Inbetriebnahme, dem Verteilen von Sendern

und Empfängern, dem Einstellen und individuellen Anpassen der Geräte (vgl. ebd.) sowie zur Wartung. Zu modernen Tonübertragungssystemen lassen sich auch *Soundfield-Anlagen* einordnen, die aus einem kabellosen Lehrermikrofon, einem oder mehreren ebenfalls kabellosen Schülermikrofonen sowie einem oder mehreren Lautsprechern bestehen. Diese verteilen die Stimme des Lehrenden und der Schüler leicht verstärkt gleichmäßig im ganzen Raum (vgl. www.phonak.com). Da alle Zuhörer einen Nutzen haben, entfällt Stigmatisierung. Auftretende Funktionsstörungen oder Bedienfehler werden von allen wahrgenommen und können behoben oder vermieden werden, ohne dass Betroffene Einfluss nehmen müssen (vgl. Gnadeberg o. J.). Über das Internet, mit E-Mail und SMS lassen sich heute *Informationen in schriftlicher Form* versenden und empfangen (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Grenzen können in der häufig eingeschränkten Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter Nutzer bestehen (vgl. ebd.). Bei Vorträgen ist die simultane *Visualisierung mittels Präsentationssoftware und Beamer* mittlerweile Standard. Eine zusätzliche Möglichkeit ist die simultane Übertragung von Gesprochenem in Schrift und die Visualisierung über Computer oder Beamer durch Transkriptionsdienstleister, die dafür Spracherkennungssoftware einsetzen (vgl. ebd.). Die Übertragung schriftlicher Information in Gebärden über Software wird zwar als Vision gesehen (vgl. BIH 2014b), durch die unterschiedlichen Sprachsysteme scheint dies jedoch keine realistische Option zu sein (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Durch *integrierte Hilfssoftware*, die sogenannten Apps, können Smartphones und Tablet-Computer immer häufiger Spezialgeräte ersetzen – bis hin zur Hörhilfe (vgl. BIH 2014b).

BkT als Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben

Der Einsatz von bkT am Arbeitsplatz erschließt Menschen mit Behinderung neue Arbeitsfelder durch die Entlastung von schwerer körperlicher Tätigkeit und der Eröffnung neuer Informations- und Kommunikationswege. Dabei wird in *Hilfsmittel* und *technische Arbeitshilfen* unterschieden. Hilfsmittel und technische Arbeitshilfen im Sinne des SGB IX können am Arbeitsplatz eingesetzt werden, um einen individuellen Ausgleich arbeitsbezogener Funktionseinschränkungen zu ermöglichen (vgl. BAR e. V. 2014). Die Begriffe ‚Hilfsmittel‘ und ‚technische Arbeitshilfe‘ sind jedoch im Sozialrecht nicht eindeutig definiert.

Die meisten *Hilfsmittel* dienen zum Ausgleich eingeschränkter Körperfunktionen, bspw. Hörhilfen, und fallen nach § 33 SGB V somit in die Zuständigkeit der gesetzlichen Krankenversicherung. Hilfsmittel, wie Funkübertragungsanlagen (FÜ-Anlagen), externe Spezial-Mikrofone, Telefonendgeräte mit Hörverstärker, Bildtelefone, CI-Zubehör etc. sowie persönliche Hilfen zur Kommunikation, wie Dolmetscher, können jedoch auch Leistungen zur Teil-

habe am Arbeitsleben nach § 33 SGB IX sein. Für die Kosten sind dann die Rehabilitationsträger zuständig (vgl. BAR e. V. 2014).

Für die behinderungsgerechte Gestaltung von Arbeitsplätzen und der Arbeitsumgebung können nach § 33 und § 34 SGB IX auch *technische Arbeitshilfen* finanziert werden. Diese können prinzipiell jedes handelsübliche Industrieprodukt sein, das eine eingeschränkte oder ausgefallene Körperfunktion ausgleicht und damit Belastungen reduziert und Barrierefreiheit schafft (vgl. BAR e. V. 2014). Das Integrationsamt leistet dabei grundsätzlich nachrangig zu den Rehabilitationsträgern aus Mitteln der Ausgleichsabgabe (vgl. ebd.).

Arbeitnehmer mit anerkannter Schwerbehinderung haben ihrem Arbeitgeber gegenüber einen gesetzlich verankerten Anspruch auf einen mit bkT ausgestatteten Arbeitsplatz sowie eine behinderungsgerechte Einrichtung der Arbeitsstätte (vgl. Revermann / Gerlinger 2010). Einrichtungen, die Bundesrecht ausführen, sind durch das BGG zur barrierefreien Umfeldgestaltung in Bezug auf Kommunikation, Bau und Verkehr sowie Informationstechnik verpflichtet. Ähnliche Regelungen wurden von den Ländern für ihren Zuständigkeitsbereich verabschiedet (vgl. ebd.). Damit Arbeitnehmer mit Behinderungen ihre Ansprüche auch durchsetzen und selbstbestimmt darüber entscheiden können, ist eine angemessene Informiertheit Voraussetzung. Deshalb müssen Informationsangebote über bkT kontinuierlich verbessert werden und es ist dafür zu sorgen, dass Betroffene die Angebote kennenlernen. In Bezug auf die optimale Ausnutzung des Potenzials von bkT werden jedoch erhebliche Schnittstellenprobleme beim in Deutschland gegliederten Sozialleistungssystem festgestellt (vgl. ebd.).

3.4 Dimensionen der Integration Hörgeschädigter

In Kapitel 1.3 wurde deutlich, dass im Bereich der schulischen Integration bzw. Inklusion in der Regel Konzepte der gemeinsamen Beschulung und Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderungen verstanden werden und im Bereich von Arbeit und Beschäftigung dabei die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt im Fokus steht. Autoren wie Hintermair und Lukomski (2010) weisen darauf hin, dass es im Sinn von Inklusion nicht genügt, die gesetzlichen Auflagen zu befolgen und hörgeschädigte Menschen einfach mit Guthörenden in Alltagssituationen und Bildungskontexten zusammenzubringen, sondern es muss geprüft werden, ob die Umgebung gewährleistet, dass Hörgeschädigte den gleichen Zugang zu sozialen und formalen Informationen und Lerninhalten haben wie Guthörende. Bleidick (1988) betont, dass das Maß, indem ein Individuum bspw. in der Schule oder am Arbeitsplatz integriert ist, nicht nur von objektiven Bedingungen sondern im Besonderen von der subjektiven Einschätzung des Integriert-Seins ab-

hängt. Er verweist auf eine oft hohe Diskrepanz zwischen den Aussagen von Nichtbehinderten und der Betroffenen selbst und kommt zur Schlussfolgerung: „*Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind*“ (Bleidick 1988, 83).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien Individuen ihre Integration beurteilen können. Haeberlin et al. (1989) leiten dazu aus der Bezugsgruppentheorie drei Dimensionen ab, in denen aus pädagogischer Perspektive Integration abgedeckt werden kann. In der Bezugsgruppentheorie wird davon ausgegangen, dass soziale Gruppen, Kollektivitäten oder soziale Kategorien den Rahmen für die Entwicklung von Einstellungen, der Assimilation von Werten sowie der Bildung von Selbsteinschätzungen bieten. Auch Wahrnehmungen und Urteile stehen in einem Verhältnis zu einer Bezugsgruppe. Ein Individuum muss der jeweiligen Bezugsgruppe dabei selbst nicht notwendigerweise als Mitglied angehören bzw. in direkter Interaktion mit den Mitgliedern stehen. Andererseits ist die Orientierung an unterschiedlichen Bezugsgruppen möglich (vgl. Merton 1995). In der Soziologie werden zwei Haupttypen von Bezugsgruppen unterschieden: Der *normative* Typ ist der Ursprung von Werten und gibt die Standards für das Individuum vor. Der *komparative* Typ stellt den Vergleichsrahmen dar, in Bezug auf den ein Individuum sich selbst und andere bewertet. Ein und dieselbe Bezugsgruppe kann dabei auch beide Funktionen erfüllen (vgl. ebd.). Bezugsgruppen werden zudem in den *negativen* und den *positiven* Typ unterteilt. In positiven Bezugsgruppen werden die Normen und Standards der Gruppe als Grundlagen der Selbsteinschätzung motiviert angenommen, in negativen Bezugsgruppen werden diese motiviert abgelehnt und Gegennormen gebildet (vgl. ebd.).

In der Schulklasse als Bezugsgruppe findet der Schüler Vergleichswerte zur Beurteilung des eigenen Verhaltens, der eigenen Einstellungen und Leistungen (vgl. Haeberlin et al. 1989). Haeberlin et al. (1989) befassten sich mit der Frage des Integrationsempfindens von Schülern mit einer Lernschwäche im Unterricht in allgemeinen Schulen. Im allgemeinen Schulsystem werden überdurchschnittliche Leistungen als positiv und wünschenswert bewertet. Die erste Dimension der Integration stellt nach Haeberlin et al. (1989) deshalb die leistungsmotivationale Integration dar. Schüler mit einer Lernschwäche in allgemeinen Schulen vergleichen bspw. ihre unterdurchschnittlichen Schulleistungen vorwiegend mit denen besserer Schüler. Die Autoren folgern, dass sich Schulleistungsschwäche im normativen Klima einer Klasse auch auf die sozialen Kontakte zu erfolgreicher Mitschülern auswirken kann. Deshalb ist als zweite Dimension die soziale Integration der Schüler zu beachten. Da das leis-

tungsmotivationale Selbstkonzept sowie die Gestaltung der sozialen Kontakte zu Mitschülern wiederum das allgemeine Befinden in der Klasse beeinflussen können, ist als weitere Dimension die emotionale Integration zu berücksichtigen. Haeberlin et al. (1989) leiten aus der Bezugsgruppentheorie deshalb ab, dass aus pädagogischer Perspektive Integration durch die Dimension der leistungsmotivationalen, sozialen und emotionalen Integration abgedeckt wird. Wie Bleidick (1988) machen auch Haeberlin et al. (1989; 1999) gelungene Integration an der Selbsteinschätzung der zu Integrierenden fest. Nach Haeberlin et al. (1989) kann von gelungener Integration dann ausgegangen werden, wenn diese in der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Dimension realisiert ist.

Schmitt (2003) übertrug in Anlehnung an Haeberlin et al. (1989) die Dimensionen der Integration auf integriert beschulte Schüler mit Hörschädigung. Die Autorin verwies jedoch darauf, dass es möglicherweise bei hörgeschädigten Schülern gegenüber Schülern mit Lernschwierigkeiten zu gewissen Verlagerungen in den Dimensionen kommen kann, da es vorstellbar ist, dass Hörgeschädigte in der leistungsmotivationalen Dimension weniger Probleme aufweisen (vgl. Schmitt 2003). Da mit dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis die Mit- auszubildenden sowie andere Mitarbeiter und Kollegen am Arbeitsplatz als soziale Gruppe neue Bezugsgruppen für den Auszubildenden darstellen, erscheint es im Zuge dieser Studie gerechtfertigt, die Dimensionen, in denen Integration nach Haeberlin et al. (1989; 1999) realisiert werden kann, vom System Schule auf das System Ausbildung zu übertragen. Dies soll jedoch ebenfalls mit der gebotenen Vorsicht geschehen. Um den Transfer theoretisch zu untermauern, werden in den folgenden Kapiteln die untersuchten drei Dimensionen anhand wissenschaftlicher Theorien beschrieben und ein theoretischer Hintergrund zur Situation Hörgeschädigter in Schule und Arbeitsleben anhand vorliegender Forschungsergebnisse sowie Artikeln aus Fachliteratur geschaffen, in denen die soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration von Hörgeschädigten in verschiedenen integrativen schulischen Settings sowie im Arbeitsleben thematisiert wird.

3.4.1 Soziale Integration

Im Mittelpunkt der Dimension der sozialen Integration stehen nach Haeberlin et al. (1989) die sozialen Beziehungen zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung. Da die Folgen einer Hörschädigung in erster Linie eine Kommunikationsbehinderung darstellen, kann dies in integrativen Situationen zu einer schwierigen psychosozialen Lage der Betroffenen führen und möglicherweise das Gegenteil von sozialer Integration bewirken (vgl. Gräfen 2015). Der Begriff der sozialen Integration ist mehrdimensional und wird in unterschiedlichen Zusammenhängen auf unterschiedliche Art und Weise definiert und benutzt (vgl. ebd.). In

Kapitel 1.2 wurde beschrieben, dass mit sozialer Integration häufig die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in das soziale System Nichtbehinderter bezeichnet wird. Für Autoren wie Musseleck und Musseleck (2000) äußert sich soziale Integration jedoch in der Teilhabe an Interaktionen in sozialen Gruppen. Speck (2011) verweist darauf, dass soziale Integration immer in Wechselwirkung mit personaler Integration steht. Wenn Integration der eigenen Identitätsbildung dienlich sein soll, dürfen die dabei in Gang kommenden sozialen Prozesse den einzelnen nicht überfordern oder benachteiligen. Jeder Beteiligte muss sich nach Speck (2011) auf der Basis seiner persönlichen Eigenart von sich aus dazugehörig fühlen sowie die Möglichkeit haben, seine sozialen Beziehungen selbst gestalten zu können. Dazu gehört unter anderem, sich die passende soziale Gruppe selbst aussuchen zu können. Wenn Individuen in soziale Gruppen integriert werden, die selbst noch nicht genügend Integrationsbereitschaft zeigen, Integration quasi ‚von außen‘ verordnet wird, können soziale Probleme entstehen (vgl. Speck 2011). Untersuchungen in Schulklassen lassen sich Hinweise entnehmen, dass das Verhalten und das Wertesystem der Lehrkraft soziale Beziehungen in Schulklassen beeinflusst (vgl. Huber 2011).

Hascher (2004) lenkt den Blick weiter auf informelle Settings, bei denen soziale Interaktionen nicht durch äußere Gegebenheiten geregelt sind, bspw. in Pausensituationen. Pausen sind zum einen Phasen der Erholung und stellen eine Energiequelle dar. Sie sollten aber auch psychisch und sozial, und nicht nur physisch, Entspannung anbieten (vgl. Hascher 2004). Im Gegensatz zum Unterricht sind in Pausen Kontakte und Interaktionen frei wählbar. Als positive Aspekte bieten Pausen die Gelegenheit, Gleichaltrige kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren, über Privates zu sprechen, Zuneigung zu bekunden, Probleme und Sorgen miteinander zu teilen. Damit stellen Pausen einen Ausgleich zu strukturierten Situationen dar. In Pausen werden aber auch Cliques gebildet, andere ausgegrenzt, Konflikte ausgetragen und Aggressionen ausgelebt. Pausensituationen üben somit einen Einfluss nicht nur auf die soziale Interaktion sondern auch auf das Wohlbefinden des einzelnen aus (vgl. ebd.).

Nach Haeberlin et al. (1989) bedeutet gelungene soziale Integration als Idealvorstellung, dass zwischen allen Schülern befriedigende soziale Kontakte möglich sind und Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen Kategorien wie behindert vs. nicht behindert oder leistungsschwach vs. leistungsstark aufgelöst werden. Hinweise auf die Dimension der sozialen Integration können dabei sowohl die Selbsteinschätzungen der eigenen Beziehungen als auch Fremdeinschätzungen durch das Umfeld liefern (vgl. Haeberlin et al. 1999). In Anlehnung an Haeberlin et al. (1989; 1999) kann soziale Integration folglich im Sinne von objektiv feststellbarer und subjektiv wahrgenommener Quantität und Qualität sozialer Beziehungen eines

Individuums verstanden werden. Stinson und Antia (1999) definieren soziale Integration wiederum als „*the ability to interact with, make friends with, and be accepted by peers*“ (Stinson / Antia 1999, 169) und lenken damit den Blick auf die Fähigkeit von Individuen, mit Gleichaltrigen bzw. gleichgesinnten Peers interagieren zu können, Freundschaften zu entwickeln und aufzubauen und von Peers akzeptiert zu werden. Die Autoren verweisen darauf, dass dazu Individuen in der Lage sein müssen, sich an sozialen Aktivitäten zu beteiligen und enge sowie emotional sichere Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln.

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung liegen für den deutschsprachigen Raum bislang keine Studien vor, die die Dimension der sozialen Integration dieser Auszubildenden in allgemeinen Settings systematisch erfassen. Um eine Annäherung an die Frage zu vollziehen, wie Auszubildende mit Hörschädigung ihre soziale Integration einschätzen, werden als theoretischer Hintergrund nachfolgend Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Studien sowie Fachartikel herangezogen, in denen die soziale Integration von Hörgeschädigten in verschiedenen integrativen schulischen Settings sowie im Arbeitsleben thematisiert wird.

Schule

Bisherige Erhebungen zur sozialen Integration hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen zeigen ein sehr unterschiedliches Bild. Elmiger (1992) fand bei einer Studie unter integriert beschulten schwerhörigen Schülern in der Schweiz keine Unterschiede bezüglich ihrer sozialen Integration und der ihrer guthörenden Mitschüler. Ebenso fand Elmiger (1992) keine Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung des sozialen Integriert-Seins von Schülern mit Hörschädigung und von guthörenden Mitschülern. Sie stellt zudem eine weitgehende Kongruenz von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung fest und folgert, dass die Selbsteinschätzung der sozialen Integration in der Klasse realistisch ist (vgl. Elmiger 1992 in Müller 1994). In der Studie zur sozialen Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule von Gräfen (2015) stellt sich heraus, dass Schüler mit Hörschädigung ihre soziale Integration insgesamt positiv einschätzen, die Angaben jedoch eine hohe Streuung aufweisen. Vor allem Schüler höherer Jahrgangsstufen schätzen ihre soziale Integration schlechter ein. Interessant erscheint, dass in dieser Studie die Schüler mit Hörschädigung ihre soziale Integration selbst etwas besser einschätzen, als dies ihre guthörenden Mitschüler tun. In der Erhebung wurden die hörgeschädigten Schüler seltener als Pausenbegleiter von ihren Mitschülern genannt. Weitere Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die hörgeschädigten Schüler in den Pausen weniger in die Gespräche einbezogen fühlen, als ihre Mitschüler. Auch die Bewertungen der Schüler mit Hörschädi-

gung bezüglich ihrer Freundschaften in der Klasse fielen in dieser Studie schlechter aus, als die der Mitschüler. Gräfen (2015) stellt fest, dass Freunde zu finden für integriert beschulte Schüler mit Hörschädigung einen Problembereich darstellt. In ihrer Untersuchung wünschten sich befragte hörgeschädigte Schüler an allgemeinen Schulen mehr Freundschaften. Mit Blick auf Pausensituationen vermutet Steiner (2008) in ihrer Studie, dass hörgeschädigte Schüler Pausen im Wesentlichen in Kleingruppen oder in Partnergruppen mit Freunden verbringen. Jaumann-Graumann (2000) nimmt an, dass die Intensität der Sozialkontakte weniger von der verbalen Kommunikationsfähigkeit des Hörgeschädigten abhängt, sondern vielmehr von der Gesamtpersönlichkeit, wie etwa, ob ein Kind in der Lage ist, auf andere zuzugehen, sowie dem sozialen Umfeld, in dem das Kind aufwächst. Von Audeoud und Lienhard (2006) in der Schweiz befragte hörgeschädigte Auszubildende beschreiben ihre Situation in der Berufsschule sowohl in Richtung einer guten sozialen Integration im Sinne eines Sich-Aufgehoben-Fühlens und Austausch-Pflegens, es wird aber auch das Gefühl des Nicht-Eingebunden-Seins und Nicht-Dazu-Gehörens geäußert.

Ausbildung und Arbeitsleben

Nach Kupke und Becki (1995) schätzen gehörlose Arbeitnehmer und guthörende Kollegen die soziale Beziehung zueinander überwiegend positiv ein. Problemschwerpunkte stellen jedoch die soziale Unterstützung (vgl. Kap. 3.4.2) und die Kommunikation dar. Becker und Gelhardt (2003) weisen in ihrer Studie auf die Gefahr der sozialen Isolierung von gehörlosen Auszubildenden innerhalb ihres Betriebes hin, da diese sich aus der Kommunikation unter Kollegen ausgeschlossen fühlen. Guthörende Kollegen und Vorgesetzte würden die Möglichkeiten von kompensatorischen Mitteln wie Absehen und Aufschreiben überschätzen. Sust und Lazarus (2005) weisen in ihrem Forschungsbericht darauf hin, dass soziale Isolation auch aufgrund einer Schwerhörigkeit keine seltene Konsequenz ist. Diese kann jedoch bei Schwerhörigen zunächst häufig eher subtil entstehen. Als Folge von Verleugnung, Unsicherheiten, Kommunikationsproblemen und körperlichen Anpassungsreaktionen ziehen sich Hörgeschädigte aus sozialen Situationen und besonders aus kommunikativ anspruchsvollen Gruppensituationen zurück. Ohne die aktive Suche nach sozialen Situationen schlafen soziale Kontakte jedoch leicht ein. Das soziale Umfeld einer Person kann sich dabei zunächst vielleicht kaum merkbar vermindern. Musseleck und Musseleck (2000) führen in ihrer Studie an, dass in Situationen, in denen strukturierte soziale Interaktion vorherrscht, wie am Arbeitsplatz im Betrieb, das notwendige Maß an sozialen Kontakten und sozialer Kommunikation weitestgehend funktioniert. Situationen, die eine weniger strukturierte Kommunikation bedingen, wie diese in Pausensituationen bestehen, sich im Gegensatz dazu meist anstren-

gender und schwieriger gestalten. Hörgeschädigte Personen versuchen deshalb möglicherweise Kontakte zu Hörenden in derartigen Situationen zu vermeiden. Dadurch können jedoch wichtige soziale Erfahrungen nicht gemacht werden und es kann auf Dauer zu Fehlinterpretationen von Signalen der Mitmenschen und in der Folge zu sozialem Fehlverhalten kommen. In der Untersuchung von Becker und Gelhardt (2003) beschreiben Gehörlose wiederum das Gefühl, dass sie sich besonders in Pausensituationen ausgeschlossen fühlen, da sie an der informellen Kommunikation nicht teilhaben können. Dies hat dementsprechend negative Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden. Audeoud und Lienhard (2006) heben hervor, dass soziale Integration von der Integration im Berufsalltag nicht zu trennen ist. Für Hörgeschädigte stellen dabei die sozialen Kontakte und Interaktionen die größeren Herausforderungen dar, als die rein fachlichen Kompetenzen. Die Autoren verweisen in ihrer Studie zu hörgeschädigten Auszubildenden darauf, dass die Nicht-Einschätzbarkeit der Behinderung zu einer Diskrepanz im Situationserleben zwischen Guthörenden und Hörgeschädigten führen kann. Diese würde jedoch oftmals nicht wahrgenommen. Da Hörgeschädigte sich gut arrangieren könnten, blieben Arbeitssituationen trotzdem meist konfliktlos. Mügge (1995) weist in seinem Fachartikel andererseits auf soziale Probleme bei Schwerhörigen und Gehörlosen in der Berufsausbildung hin. Dabei werden Konflikte mit Ausbildern, Vorgesetzten und Kollegen genannt, die auf Kommunikationsbarrieren, Missverständnisse und mangelnde Information zurückgeführt werden. Fach (1995) verweist in einem Artikel darauf, dass Auszubildende mit Hörschädigung, die an Einrichtungen für Hörgeschädigte beschult wurden, in der Berufsausbildung oft erstmalig auf soziale Kontakt- und Konfliktsituationen mit hörenden Gruppierungen treffen, die gleichzeitig in Konkurrenz zueinander stehen. Schulz (2008) erläutert in einem Artikel, dass der Umgang mit Konflikten am Arbeitsplatz neben dem Verständnis von Hierarchien, Regeln und Normen von Interaktionen in Gruppen auch Fähigkeiten bei der Gesprächsführung erfordert. Gehörlosen Arbeitnehmern würde es dabei schwerer fallen, die Wirkung ihres eigenen Verhaltens auf den anderen und auf die gemeinsame Interaktion einzuschätzen, sowie die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Auch falle ihnen die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühle und Bedürfnisse häufig schwer.

3.4.2 Emotionale Integration

Der Dimension der emotionalen Integration wurde bei der bisherigen Diskussion von Integration / Inklusion noch wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Gerade diese Dimension der Persönlichkeit ist jedoch für eine gelungene Integration von Menschen mit Behinderung wesentlich (vgl. Einsiedler 2006). Die Dimension der emotionalen Integration bezieht sich nach Haerberlin et al. (1989) auf das emotionale Wohlbefinden. Das Konzept des Wohlbefindens

wird dabei durch die emotionalen Anteile vom Konzept der Zufriedenheit abgegrenzt (vgl. Hascher 2004). Wohlbefinden basiert auf dem Vorhandensein positiver und dem Nicht-Vorhandensein negativer Emotionen und Kognitionen (vgl. ebd.). Emotionen können nach Bundschuh (1999) definiert werden als *„affektive Gefühlsprozesse, die unsere Wahrnehmung, die kognitiven, sozialen und auch motorischen Vorgänge vernetzend begleiten und die Grundlage motivationalen Handelns bilden“* (Bundschuh 1999, 60). Sie werden jeweils in positive und negative Kategorien eingeteilt (vgl. Fisher 1998) und können sich auch auf Lernprozesse sowohl positiv im Sinne von Lernfortschritten auswirken, als auch negative Effekte wie Lernhemmungen erzeugen (vgl. Bundschuh 1999; Hascher 2004). Als positive Emotionen in Lern- und Leistungssituationen gelten bspw. Freude, Zufriedenheit, Hoffnung, Neugier/Interesse und Stolz. Als negative Emotionen werden in diesen Zusammenhängen bspw. Angst, Ärger, Unzufriedenheit/Frustration, Enttäuschung, Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Langeweile sowie Scham/Schuld angesehen (vgl. Pekrun in Hascher 2004).

Bundschuh (1995) verweist darauf, dass Emotionen eng mit den Grundbedürfnissen verknüpft sind. Die Befriedigung bestimmter Grundbedürfnisse ist eine Voraussetzung für die optimale Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit. Bei Menschen mit einer Behinderung können jedoch oftmals bereits emotionale und soziale Grundbedürfnisse, wie Zugehörigkeit, Anerkennung und Wertschätzung, nicht umfassend befriedigt sein. Ist dies der Fall, werden Emotionen wie Selbstvertrauen, Stärke und Kompetenz möglicherweise nicht ausreichend entwickelt. Vielmehr können Gefühle der Minderwertigkeit, der Schwäche und Hilflosigkeit entstehen (vgl. Bundschuh 1999). Hintermair und Lukomski (2010) weisen darauf hin, dass bei Menschen mit Hörschädigung die Befriedigung der Grundbedürfnisse aus sprachlich-kognitiver und sozial-emotionaler Sicht gefährdet ist. Menschen haben jedoch ein Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle. Die Welt verstehen und selbst Einfluss nehmen zu können führt zu dem Gefühl von Selbstwirksamkeit. Auch das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung ist ein menschliches Grundbedürfnis. Für das Grundbedürfnis nach dem Gefühl einer erfolgreichen Lebensgestaltung müssen positive Erfahrungen negative deutlich übertreffen (vgl. ebd.). Bei inklusiven Bildungs- und Partizipationsprozessen muss folglich darauf geachtet werden, ob und wie die Grundbedürfnisse von Menschen mit Hörschädigung in verschiedenen Lebensphasen erfüllt werden können (vgl. ebd.). Als Einflussfaktoren auf die Genese von Emotionen werden neben Aspekten der Person (bspw. ihrem Selbstkonzept) vor allem Umweltbedingungen wie soziale Beziehungen, Leistungserwartungen, Bezugsnormen und Unterstützung im Lernprozess gesehen (vgl. Hascher 2004). Im Kontext Schule kann soziale Unterstützung von Lehrern und Mitschülern, von der Familie und vom Freundeskreis, bei Jugendlichen der Peergroup, erfahren werden. Zu berücksichtigen ist, dass die

tatsächlich erfahrene Unterstützung nicht notwendigerweise mit der subjektiv empfundenen Unterstützung identisch sein muss. Zudem wird ein Rückgang positiver Emotionen im Verlauf der Schuljahre festgestellt (vgl. ebd.). Das Wohlbefinden stellt jedoch weder einen emotional-kognitiven Endzustand dar, da es eng an aktuelle Situationen und Schlüsselerlebnisse gebunden ist, noch kann Wohlbefinden Allgemeingültigkeit erreichen, da es in unterschiedlichen Bereichen und Situationen unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. ebd.). Nach Hascher (2004) setzt sich das Wohlbefinden in der Schule aus folgenden Komponenten zusammen:

- positive Einstellungen und Emotionen zur Schule,
- Freude und Anerkennung in der Schule,
- schulischer Selbstwert,
- keine Sorgen wegen der Schule,
- keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule,
- keine sozialen Probleme wegen der Schule (vgl. Hascher 2004).

Die Komponenten des Wohlbefindens werden nach Hascher (2004) durch soziale und didaktische Merkmale des Unterrichts, den empfundenen Leistungsdruck im Unterricht, die Schulleistungen, die Diskriminierung von Mitschülern und die Interaktion in Pausen beeinflusst.

Im Bereich des Arbeitslebens verweist Kupke (1993a) mit Bezug auf das Modell der sozialen Unterstützung von House (1981) darauf, dass es vor allem die subjektive Wahrnehmung ist, die den Betroffenen zu der Überzeugung kommen lässt, in seiner Arbeitsumgebung als vollwertiger Mitarbeiter, Kollege und Mensch integriert und anerkannt zu sein. Im Berufsleben kann soziale Unterstützung von Kollegen, Vorgesetzten, Betriebsräten und Vertrauenspersonen kommen (vgl. Kupke / Becki 1995). Zu sozialer Unterstützung zählen

- emotionale Unterstützung bspw. in Form von Akzeptanz, Wertschätzung und Sympathie,
- evaluative Unterstützung bspw. in Form von Lob, Zustimmung oder Kritik,
- informative Unterstützung bspw. in Form von Ratschlägen, Vorschlägen und Tipps sowie
- instrumentelle Unterstützung bspw. in Form von Bereitstellen von Hilfe, Gütern, Dienstleistungen oder Geld (vgl. ebd.).

Nach Haeberlin et al. (1999) gibt die Einschätzung des eigenen Befindens folglich Hinweise auf die Dimension der emotionalen Integration. Dabei wird die Selbsteinschätzung des gefühlsmäßigen Befindens als der zuverlässigste Indikator für gelingende oder misslingende Integration eingestuft (vgl. Haeberlin et al. 1999). Es wird davon ausgegangen, „*dass man sich wohl fühlt, wenn ein dynamisches Gefühl des Eingebunden-Seins vorhanden ist*“ (Audeoud / Lienhard 2006, 113). Voit (2000) spricht von der integrativen Balance in der Dimension des Gebens und Nehmens. Das emotionale Wohlbefinden stellt nach Haeberlin et al. (1989)

eine der Grundbedingungen einer pädagogisch verantwortbaren und fruchtbaren Förderung von Schülern dar. Dies gilt insbesondere im Falle einer vorliegenden Behinderung.

Nach Hintermair und Lukomski (2010) sind viele der sozial-emotionalen Probleme Gehörloser oder Schwerhöriger nicht in der Hörbehinderung selbst verwurzelt, sondern hängen davon ab, wie sehr das hörende Umfeld bereit ist, sich auf die Lebenserfahrung ‚Gehörlosigkeit‘ oder ‚Schwerhörigkeit‘ einzulassen. Probleme entstehen dann, wenn das Gefühl des Angenommen-Seins und der Akzeptanz des Anders-Seins fehlt. Hintermair (2008) verweist darauf, dass das Selbstwertgefühl von Menschen mit einer Hörschädigung wesentlich von den Kommunikationsbedingungen abhängig ist. Die ohnehin schwierige emotionale Situation von Menschen mit Hörschädigungen wird durch Reaktionen der hörenden Mitmenschen auf die Person verstärkt (vgl. ebd.). Deshalb sind die Erfahrungen, die Hörgeschädigte täglich machen, immer auch von emotionaler Bedeutung. Dabei besteht ein enger Zusammenhang mit sprachlich-kommunikativen Erfahrungen und Erfahrungen mit den in Schule und Beruf von ihnen erwarteten und zu erbringenden Leistungen (vgl. ebd.).

Da der Alltag von Menschen mit Hörschädigung von einer Vielzahl von Situationen bestimmt wird, die mit einem erhöhten Bewältigungsaufwand und in Folge mit einer erhöhten Belastung verbunden sind (vgl. Gutjahr 2007), müssen Hörgeschädigte *Bewältigungsstrategien* entwickeln, um sich in der guthörenden Welt anzupassen, den täglichen Herausforderungen durch die Kommunikation in ihr zu begegnen und dabei, trotz frustrierender Erfahrungen, ein positives Selbstwertgefühl entwickeln zu können (vgl. Jambor / Elliott 2005). Jambor und Elliott (2005) nennen als drei grundlegende Bewältigungsstrategien (coping), die gehörlose Menschen ergreifen können, um ihren Alltag zu meistern und dennoch ihr Selbstwertgefühl zu erhalten:

- Vermeidung und Rückzug in die Gehörlosengemeinschaft (Withdrawal),
- das Verstecken der Hörschädigung (Covering) und
- die Entwicklung bikultureller Kompetenzen (Bicultural Skills).

Defensiv ausgerichtete Bewältigungsstrategien (vgl. Audeoud et al. 2010), zu denen Vermeidungs- und Versteckstrategien zu zählen sind, können positive und negative Auswirkungen auf das Individuum haben. Einerseits kann dadurch das Selbstwertgefühl erhalten werden. Andererseits können sie zu negativen Folgen, wie zu sozialer Isolation führen (vgl. Jambor / Elliott 2005). Die Entwicklung bikultureller Kompetenzen stellt auf der anderen Seite eine offensive Strategie dar (vgl. Audeoud et al. 2010) und dürfte so die positivsten Auswirkungen haben. Gehörlose Personen mit guten bikulturellen Kompetenzen, die einerseits sowohl in der hörenden Welt erfolgreich zurechtkommen und andererseits die Unterstützung in der

Gehörlosengemeinschaft genießen, entwickeln wahrscheinlich auch ein optimales Selbstwertgefühl, nehmen Jambor und Elliott (2005) an. Diese These konnten die Autoren bei einer Erhebung unter gehörlosen Studierenden bestätigen. Da Hörgeschädigte berichten, dass das Zusammentreffen mit anderen Hörgeschädigten ihnen bei der seelischen Bewältigung ihrer Behinderung eine große Hilfe sei, geht Vollmer (2005) davon aus, dass dies auch für Jugendliche in der Berufsausbildung gilt. Ahrbeck (1997) sieht die Situation Jugendlicher mit Hörschädigung, die keine festen Beziehungen zu anderen Hörgeschädigten haben, dann als problematisch an, wenn diese sich nicht andererseits genug in die Gesellschaft der Guthörenden eingebunden fühlen (vgl. Ahrbeck 1997 in Gutjahr 2007).

Wie im vorangegangenen Kapitel wird nachfolgend anhand fachspezifischer Literatur und Studien ein theoretischer Hintergrund zur emotionalen Integration Hörgeschädigter in den Bereichen Schule, Ausbildung und Arbeitsleben geschaffen.

Schule

Elmiger (1992) fand in einer Studie in der Schweiz keine Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung des emotionalen Integriert-Seins zwischen Schülern mit Hörschädigung und ihren guthörenden Mitschülern (vgl. Elmiger 1992 in Müller 1994). Gräfen (2015) stellt eine eher positive Selbsteinschätzung der emotionalen Integration bei Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen fest. Bei den von Schmitt (2003) befragten integriert beschulten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen zeigte sich, dass das emotionale Wohlbefinden jedoch von Schuljahr zu Schuljahr negativer beurteilt wird (vgl. Schmitt 2003; Lönne 2009a). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Gräfen (2015) in ihrer Untersuchung. Als Erklärung, warum dieses Absinken im emotionalen Bereich mit steigendem Alter stattfindet, wird die kritische Phase der Pubertät herangezogen, in der verstärkt Identitätskrisen auftreten (vgl. auch Schmitt 2003; Lönne 2009a / 2009b). Im Zusammenhang mit dem emotionalen Wohlbefinden integrierter beschulter hörgeschädigter Schüler werden die hohe Konzentrationsleistung im Unterricht in Verbindung mit einem hohen Lärmpegel und schlechten akustischen Bedingungen genannt. Insbesondere bei Fachlehrern wird ein geringer Stand der Information über die Hörschädigung und wenig Rücksichtnahme bemängelt (vgl. Gräfen 2015). In den von Gräfen (2015) geführten qualitativen Interviews berichten einige Schüler mit Hörschädigung über wiederholt auftretende Probleme innerhalb der Schulklasse, die sich auch auf ihre emotionale Situation auswirken. Zwar seien Hänseleien in der eigenen Klasse eher selten, jedoch würde Mobbingverfahrung in der Pause mit anderen Schülern der Schule gemacht (vgl. ebd.). Lindner (2007) sieht nach einem schlechten Sprachverständnis, einem belasteten Verhältnis zu Lehrern, problematischen Hausaufgabensituationen auch in

schlechten psychisch-emotionalen Befindlichkeiten sowie in Bullying die Ursachen für den Wechsel von allgemeinen Schulen an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Lindner (2007) geht der Fragestellung nach, warum sich Schüler mit Hörschädigung besonders für die Opferrolle bei Bullying eignen und stellt einen möglichen Zusammenhang zwischen der Stigmatheorie nach Goffmann (1967) und der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in integrativen Settings fest. Da Menschen mit Hörschädigung Merkmale von Sprache unter Umständen nicht wahrnehmen, die für die korrekte Deutung einer Aussage von Relevanz sind, schlussfolgert Lindner (2007), dass es möglicherweise durch Missverständnisse zu einer Diskrepanz zwischen der Absicht eines Sprechers einerseits und subjektiv empfundenem Bullying seitens Hörgeschädigter andererseits kommen kann. Neben den von Lindner (2007) beschriebenen Problembereichen fanden Gonter et al. (2011) in einer kleinen qualitativen Studie Schwierigkeiten mit Unterrichtsbedingungen und mangelndem Unterstützungsempfinden durch Lehrkräfte als weitere Gründe dafür, warum Schüler mit Hörschädigung von einer allgemeinen Schule an ein Förderzentrum wechselten.

Ausbildung und Arbeitsleben

Im Zusammenhang mit dem Arbeitsleben stellen Kupke und Becki (1995) in ihrer Studie einerseits fest, dass gehörlose Arbeitnehmer und ihre Kollegen sich bei Problemen gleichermaßen gegenseitig helfen. Im Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener von Audeoud und Lienhard (2006) wird andererseits von Hörgeschädigten betont, dass ihr Eigenanteil an der Integrationsleistung hoch sei. Betroffene, wenn überhaupt, würden Unterstützung meist nur durch persönliche Beziehungen in ihrem Umfeld erfahren. Bestehende Rahmenbedingungen respektive Strukturen der professionellen Unterstützung spielen eine eher untergeordnete Rolle. In der Studie stellen Audeoud und Lienhard (2006) neben einem Benachteiligungsempfinden jedoch auch eine hohe Zufriedenheit bei den Befragten fest. Die beiden Gefühle würden dabei nicht in einen wirklichen, überdauernden Konflikt geraten. Dies wird dem eigenen Arrangieren der Betroffenen mit Konfliktsituation zugeschrieben, indem diese Konfliktsituationen eine andere Wertung beimessen oder geeignete Strategien zur deren Bewältigung anwenden (vgl. Audeoud / Lienhard 2006). Diese Feststellung findet sich in der Studie von Sachsenhauser (2012) bei Arbeitnehmern mit Hörschädigung wieder. Audeoud und Lienhard (2006) betonen in ihrer Studie, dass das Bilden von Freundschaften von Hörgeschädigten mit Gleichbetroffenen von diesen als sehr positiv gewertet wird. Diese Kontakte dienten ihnen als ‚Kraft-Tankstelle‘. Dies gelte besonders auch für Lautsprachbenutzende, die sich der Hörenden Welt zugehörig fühlen. Durch den Austausch und den Vergleich mit anderen Hörgeschädigten könne Wissen

erlangt werden, welches dem Selbstwertgefühl dient (vgl. ebd.). Menzel (2005) verweist darauf, dass fast ausschließlich die besondere Kommunikationssituation und Kommunikationsbeeinträchtigung die Ursachen sind, wenn Gehörlose ihre Arbeitssituation als unbefriedigend erleben. Audeoud et al. (2010) stellten in einer Untersuchung zur emotionalen Belastung hörgeschädigter Erwachsener in Beruf und Freizeit im beruflichen Bereich eine Tendenz zu erhöhtem Belastungsempfinden bei der Informationsbeschaffung und in Kommunikationssituationen fest. Dabei scheint sowohl der Bildungsabschluss als auch die subjektiv erlebte kommunikative Kompetenz der Betroffenen von Bedeutung zu sein. Hörgeschädigte mit einem akademischen Bildungsabschluss zeigen ebenso wie Hörgeschädigte, die ihre kommunikative Kompetenz besser einschätzen, sowohl im Beruf als auch im Freizeitbereich ein geringeres Belastungsempfinden. In den Ergebnissen dieser Untersuchung wurde jedoch eine große Streuung festgestellt (vgl. ebd.).

3.4.3 Leistungsmotivationale Integration

Diesem Kapitel ist voranzustellen, dass die Forderung nach Zulassung von Schülern mit Behinderungen zum Unterricht in allgemeinen Schulen häufig den Wunsch der Betroffenen widerspiegelt, einen vollwertigen Bildungsabschluss zu erreichen und durch eine qualifizierte Berufsausbildung ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Um diesem Bedürfnis Genüge zu tun, bedarf es in der Regel eines zielgleichen Unterrichts. Es kommt entscheidend darauf an, dass die betroffenen Jugendlichen dazu in die Lage versetzt werden, die allgemeinen Bildungsziele zu erreichen (vgl. Poscher et al. 2008). Auch an berufsbildenden Schulen für Hörgeschädigte ist – trotz behinderungsspezifischer Maßnahmen – das wichtigste Ziel ein hohes Niveau und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse, um deren Glaubwürdigkeit auch in Bezug auf die tariflichen Konsequenzen für den hörgeschädigten Arbeitnehmer zu sichern (vgl. Schulte 1991). Biermann (2008) gibt zu bedenken, dass trotz des Perspektivenwechsels hin zu einer inklusiven Gesellschaft im Bereich der Berufsausbildung durch stärkeren Marktdruck eine Bestenauslese gefördert wird, die zu Ausgrenzung führen kann. Seit der Digitalisierung in Berufen des einfachen Handwerks bzw. bei nichtverberuflichten Tätigkeiten und den gestiegenen Anforderungen an Facharbeit ist es zunehmend schwerer, Nischen für Jugendliche v. a. mit Abstraktionsproblemen zu finden (vgl. ebd.). Hintermair et al. (2014) kommen auf der Basis der zur Verfügung stehenden internationalen Befunde, in denen die schulischen Leistungen von Schülern mit Hörschädigung anhand standardisierter Testverfahren mit denen guthörender Gleichaltriger verglichen werden, zu dem Ergebnis, dass sich trotz vieler Veränderungen in der Unterrichtung gehörloser und schwerhöriger Schüler die Leistungen von gehörlosen und schwerhörigen Schülern in den letzten Jahrzeh-

ten nicht wesentlich verbesserten und noch immer hinter denen ihrer guthörenden Peers zurückbleiben. Nach Bundschuh (1995) ist zu bedenken, dass negative Erfahrungen bezüglich Lern- und Leistungssituationen Lernschwierigkeiten verstärken. Deshalb stellt sich immer auch die Frage, inwieweit Hörgeschädigte in Bezug auf ihre akademischen Leistungen in allgemeinen Settings integriert sind.

Zur Erhebung des Leistungsstands eines Schülers können nach Antia et al. (2009) drei Bezugssysteme herangezogen werden: die Beurteilung des Leistungsstands anhand standardisierter Leistungstests (normative academic status), die Beurteilung des Leistungsstands im Vergleich zu Klassenkameraden bspw. auf der Grundlage der Einschätzung der Lehrer (classroom academic status) oder die Beurteilung des Leistungsfortschritts (academic progress) durch Leistungstests bzw. durch Einschätzung der Lehrer. *„A complete picture of academic status should, therefore, include all three frames of reference“* (Antia et al. 2009, 168). Nach Stinson und Antia (1999) und Antia et al. (2009) könnte ein Schüler dann in Bezug auf dessen schulische Leistungen (academic performance) als integriert gesehen werden, wenn diese innerhalb des Leistungsbereichs der Mitschüler liegen, er in standardisierten Leistungserhebungen zufriedenstellende Ergebnisse erreicht sowie ähnliche Leistungsfortschritte wie seine Mitschüler erzielt.

Haeberlin et al. (1989) lenken in Bezug auf die Dimension der leistungsmotivationalen Integration wiederum die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Selbsteinschätzung durch die Betroffenen. Auf die Dimension der leistungsmotivationalen Integration kann nach Haeberlin et al. (1989; 1999) die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten Hinweise geben. Der Begriff der Leistungsmotivation kann wiederum nach Wild et al. (2006) definiert werden als die Absicht oder der Wunsch etwas zu leisten, d. h. Misserfolge zu vermeiden und Erfolge zu erzielen. Die Bewertung der Leistung erfolgt dabei nach einem als individuell gültig erachteten Gütemaßstab. Nach Haeberlin et al. (1989) kann ein Schüler folglich dann als leistungsmotivational integriert bezeichnet werden, wenn er sich *„den in der Schule gestellten Aufgaben gewachsen fühlt und diese demzufolge motiviert in Angriff nimmt“* (Haeberlin et al. 1989, 14). In der Schulklasse als Bezugsgruppe findet der Schüler hierfür Vergleichswerte zur Beurteilung der eigenen Schulleistungen (vgl. Haeberlin et al. 1989). Wenn ein leistungsschwächerer Schüler die allgemeine Schule besucht, vergleicht er seine *„unterdurchschnittlichen Schulleistungen vorwiegend mit denjenigen von besseren Schülern“* (Haeberlin et al. 1989, 11). Bei einer Veränderung der Bezugsgruppe könnte die eigene gleichbleibende Leistung jedoch positiver eingeschätzt werden (vgl. Haeberlin et al. 1989). Übertragen auf Schüler mit Hörschädigung können angemessene Vergleichsgruppen nach Stinson und Antia (1999)

sowohl die Schüler sein, für die eine standardisierte Leistungserhebung normiert wurde, als auch Schüler mit ähnlichen Graden einer Hörschädigung.

Ein theoretischer Hintergrund für die spätere Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wird nachfolgend wieder anhand von Fachliteratur und Studien geschaffen, in denen die leistungsmotivationale Integration Hörgeschädigter in integrativen schulischen Settings sowie im Arbeitsleben thematisiert wird.

Schule

Antia et al. (2009) fassen Ergebnisse internationaler Studien zusammen, die die Schulleistungen und den Lernfortschritt von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in verschiedenen integrativen Settings untersuchten. Diese weisen nach Antia et al. (2009) darauf hin, dass die Schulleistungen von integriert beschulten Schülern mit Hörschädigung im Vergleich unter den Leistungen guthörender Gleichaltriger, aber über dem Leistungsniveau separat beschulter Schüler mit Hörschädigung liegen. In Bezug auf das bessere Abschneiden gegenüber segregiert beschulten Schülern mit Hörschädigung stellen die Autoren jedoch heraus: *„It is, of course, not clear whether the higher achievement is an antecedent or a consequence of attendance in general education classrooms“* (Antia et al. 2009, 294). Bei ihrer Analyse der Studien, die sich mit dem Leistungsfortschritt befassen, kommen Antia et al. (2009) zu dem Schluss, dass einige Schüler mit Hörschädigung in allgemeinen Settings ähnliche Fortschritte erzielen, wie ihre guthörenden Peers, andere jedoch wesentlich kleinere. Basierend auf den Forschungsergebnissen fassen Antia et al. (2009) Variablen zusammen, die mit dem Gelingen der Beschulung in integrativen Settings im Hinblick auf den schulischen Erfolg zusammenhängen. Entgegen älteren Studien zeigen neuere Forschungen nur einen geringen Zusammenhang zwischen dem Grad des Hörverlusts und dem schulischen Erfolg. Die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit verbunden mit einem Unterschied zwischen der Sprache im Elternhaus und der Mehrheitssprache wirkt sich hingegen negativ aus. Dies gilt ebenfalls, wenn eine kognitive Beeinträchtigung vorliegt. Weitere Einflussgrößen sind die Fähigkeiten bei der rezeptiven und expressiven Kommunikation und die Verwendung lautsprachlicher Kommunikation sowie das Alter bei der Diagnose des Hörverlusts und beim Beginn der Frühförderung. Familiäre Variablen sind die Einbeziehung der Familie in die Ausbildung, ihr Wissen über das Schulprogramm, ihre Fähigkeit, bei Hausaufgaben zu helfen, ihre Erwartungen an das Kind und ihre Anpassung an die Hörschädigung des Kindes. Schmitt (2003) stellt bei ihrer Erhebung an allgemeinen Schulen in Bayern fest, dass sich integriert beschulte Schüler mit Hörschädigung in Bezug auf ihre schulischen Leistungen eher positiv einschätzen. Die Autorin erklärt dies vor dem Hintergrund, dass vorrangig früh

erfasste und lautsprachlich kompetente Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung die allgemeine Schule besuchen. Einen möglichen Einbruch in Bezug auf den Lernfortschritt beim Übergang in die Sekundarstufe I führt die Autorin auf wechselnde Lehrer im Fachlehrersystem, wechselnde Klassenzimmer und eventuell neue und wechselnde Klassenzusammensetzungen zurück. Die Autorin hebt heraus, dass die Beschulung an allgemeinen Schulen für Schüler mit Hörschädigung mit einem hohen Mehraufwand verbunden ist. Die Betroffenen müssten mehr Konzentration im Unterricht aufbringen sowie dazu bereit sein, auch am Nachmittag mehr Zeit für Hausaufgaben sowie Vor- und Nachbereitung des Lernstoffes aufzuwenden. Auch die Eltern müssen bereit sein, mehr Hilfestellung zu geben, wenn die Integration gelingen soll. Gräfen (2015) fand in ihrer Erhebung unter integriert beschulten hörgeschädigten Schüler ebenfalls heraus, dass sich diese in Bezug auf ihre schulischen Fähigkeiten selbst positiver einschätzen, als dies ihre guthörenden Mitschüler tun. Die Autorin erklärt dies einerseits damit, dass hörgeschädigte Schüler, die momentan den Weg der integrativen Beschulung gehen, von sich aus ein hohes Maß an Leistungsmotivation und eine gewisse kognitive Begabung mitbringen müssen. Als weiteren Erklärungsansatz gibt sie zu bedenken, dass Schüler mit Hörschädigung ihre schulischen Fähigkeiten in Bezug zu ihrer Hörschädigung setzen und sich deshalb besonders positiv wahrnehmen, da sie trotz der Behinderung mit ihren guthörenden Mitschülern mithalten können. Möbius (2002) stellt wiederum in einem Artikel fest, dass an Schulen für Hörgeschädigte eine Zunahme lernschwacher Schüler verzeichnet wird. Dies korrespondiert mit Rückmeldungen von Lehrern, die besagen, dass das Leistungsniveau bei Abgängern von Schulen für Hörgeschädigte zunehmend nachlasse, wie aus dem Artikel von Becker und Gelhardt (2003) hervorgeht. In älterer Literatur berichten Sozialarbeiter in der beruflichen Rehabilitation über Wissens- und Bildungslücken gehörloser Jugendlicher, die dem Grundschulstoff zuzurechnen sind (vgl. Mügge 1995). Abgänger von Schulen für Hörgeschädigte machten in der Berufsausbildung zum ersten Mal die Erfahrung, dass in der Arbeitswelt das Prinzip der Forderung (statt Förderung) im Vordergrund steht (vgl. Fach 1995). Sefton (2009) gibt in ihrem Beitrag zu bedenken, dass Jugendliche mit einer Hörschädigung, die im ‚Schonraum Sonderschule‘ ihren Abschluss gemacht haben, Schwierigkeiten in der realistischen Einschätzung eigener Leistungen aufweisen können. Audeoud und Lienhard (2006) resümieren aus ihrer Befragung, dass der an der Förderschule gewährte Schonraum von Betroffenen zwar während der Schulzeit oftmals geschätzt wird, im Erwachsenenalter bei vielen aber die Erkenntnis wachse, dass sie durch bessere Förderung sowie mehr Forderung während der Schulzeit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im sozialen Leben hätten erreichen können. Die Autoren beschreiben die allgemeine Berufsschule deshalb als ‚Kreuzpunkt‘ für Hörgeschädigte, da dort

erstmalig kommuniziert wird, dass im Arbeitsprozess eine ‚humane Konkurrenz‘ gefordert wird. Kleeb (2008) betont in seinem Beitrag, dass hörgeschädigte Auszubildende, die allgemeine berufsbildende Schulen besuchen, aufgrund ihrer verringerten auditiven Wahrnehmungsfähigkeit Inhalte oft nacharbeiten müssten. Mit dem erhöhten Zeit- und Lernaufwand verbunden seien Stress und Frustration. Dies könne sich möglicherweise auf die Leistungsbereitschaft auswirken. Cremer und Schulte (2002) verweisen in ihrem Artikel zur Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter im Hinblick auf berufliche Qualifizierung auf die Erschwernis, die bei manchen Hörgeschädigten in der eingeschränkten Schriftsprachkompetenz liegt. Jugendliche mit Hörschädigungen haben häufig Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von fachbezogenen Texten und Aufgabenstellungen sowie beim Anfertigen schriftlicher Aufgaben. Verstehensprobleme seien insbesondere in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern zu beobachten. Diese verlangen eine exakte Sprache, über die hörgeschädigte Schüler häufig nicht ausreichend verfügten. Die Ursachen für Verstehensprobleme sehen die Autoren im besonderen Layout von Fachtexten, in der gehobenen Standardsprache der Texte mit den syntaktischen Merkmalen von Fachsprache und ihrer Pragmatik sowie in einem mangelnden Fachwortschatz hörgeschädigter Jugendlicher begründet. Strauß (1995b) wies bereits 1995 darauf hin, dass durch die Neuordnung der Ausbildungsberufe und die Anpassung der Prüfungstexte auch die Anforderungen an das Schriftsprachniveau gestiegen sind. Der Autor befürchtete damals, dass dies Hörgeschädigte vor neue Herausforderungen stellt, da sie selten die zur Lösung der Aufgabe vorausgesetzte schriftsprachliche Kompetenz erreichten und dadurch die Darstellung vorhandener beruflicher Kenntnisse verhindert wird.

Ausbildung und Arbeitsleben

Von Becker und Gelhardt (2003) befragte Ausbilder stellen bei gehörlosen Auszubildenden Defizite im Theorie-Praxis-Transfer sowie beim Übertragen von gelernten Inhalten in andere Zusammenhänge fest. Hinzu kommen durchgehend Defizite im Bereich des Grundlagenwissens bzw. der fachtheoretischen Inhalte. Beispielsweise sei mathematisches Grundlagenwissen bisweilen sehr lückenhaft. Zu einem eingeschränkten (Grund-)Wortschatz kommen Schwierigkeiten im Umgang mit Fachtermini. Hingegen werden Schlüsselqualifikationen der Auszubildenden, wie z. B. Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Zuverlässigkeit als normal bis positiv beurteilt. Die fachlichen Defizite werden auch von den ebenfalls befragten Auszubildenden eingeräumt. In Bezug auf die Ursachen gehen in der Untersuchung die Meinungen von Ausbildern und Auszubildenden auseinander. Ausbilder sehen die Ursachen in der Gehörlosigkeit, einer eingeschränkten Lernfähigkeit oder in Mängeln bei der Schulaus-

bildung. Auszubildende sehen die Ursachen in der Art der Vermittlung an der berufsbildenden Schule, in der keine Gebärden eingesetzt werden. Ausbilder bemängeln jedoch, dass Auszubildende zu selten nachfragen und nicht zu erkennen geben, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Dies wird erst festgestellt, wenn Aufgaben falsch ausgeführt werden. Das kann sich wiederum negativ auf die emotionale Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildenden auswirken. Von Seiten der Ausbilder wird über Schwierigkeiten in der hörgeschädigtengerechten Vermittlung von Ausbildungsinhalten berichtet. Dies gilt besonders bei Erklärungen, die über das visuell Erfahrbare hinausgehen. Auch ein großer Betreuungsaufwand wird problematisiert: *„Man wundert sich dann auch manchmal, was z. B. erklärt werden muss, was man sich als Hörender gar nicht so vorstellt [...]“* (Ausbilderin zit. n. Becker / Gelhardt 2003, 230). Obwohl der höhere Betreuungsaufwand durch den Ausbildungszuschuss kompensiert werden soll, kann Mehraufwand auf Seiten der Ausbilder dennoch dazu führen, dass Firmen keine gehörlosen Auszubildenden einstellen (vgl. Becker / Gelhardt 2003). Nach Audeoud und Lienhard (2006) beklagen auch Arbeitskollegen Informationslücken bei hörgeschädigten Auszubildenden und Kollegen, die mit Mehraufwand seitens der hörenden Kollegen zu füllen sind. Es werden Defizite im Bereich der Erfahrung beschrieben, die von Hörenden als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Es erfordere mehr Zeit, sich kennenzulernen, die Situation abzuklären und einzuschätzen. Dieses Mehr an Erfahrungszeit muss für hörende und hörgeschädigte Kollegen bereits bei Probezeiten und bei Praktika mitbedacht werden, fordern Audeoud und Lienhard (2006).

Mügge (1995) gibt in seinem Artikel zu bedenken, dass dem Auszubildenden ein inhaltliches Verstehen und Nachvollziehen von Erklärungen kaum möglich ist, wenn die sprachliche Verständigung mangelhaft ist. Dies kann dann als eingeschränktes intellektuelles Leistungsvermögen gedeutet werden. Hörgeschädigte Auszubildende würden nicht verstandene Erklärungen vorschnell bejahen. Hinzu kommt, dass Auswendiglernen häufig dem Verstehen vorgezogen wird. Letztere Auffassung findet sich auch bei Fach (1995). Sust und Lazarus (2005) sehen als Ursache für das Vorgeben des Verstehens den Versuch, die Störung zu verstecken (vgl. Kap. 3.4.2). Die Betroffenen tun so, als verstünden sie alles. Tatsächlich kommt es stattdessen zu Missverständnissen. Diese *„können wiederum zu Fehleinschätzungen der Intelligenz oder des guten Willens des Betroffenen durch andere Personen führen“* (Sust / Lazarus 2005, 172). Hörgeschädigte berichten wiederum über eine erhebliche Anforderungen an ihre Konzentration, um bei Kommunikationen besonders am Arbeitsplatz folgen zu können (vgl. Sust / Lazarus 2005).

Sachsenhauser (2012) vermutet, dass Betroffene den Mehraufwand, den sie leisten, selbst oft nicht wahrnehmen, da sie daran gewöhnt sind. Da viele damit aufgewachsen sind,

scheint es für sie normal und die früh gelernten Gewohnheiten werden im Alltag verwendet und nicht als Problem betrachtet. Ein ermüdender Faktor ist für Betroffene jedoch das tägliche Erklären-Müssen der Auswirkungen der Hörschädigung (vgl. Sachsenhauser 2012). Letzteres stellen auch Audeoud und Lienhard (2006) in ihrer Befragung fest. Daraus resultiert ein hoher Erholungsbedarf (vgl. auch Sust / Lazarus 2005). Für einige Betroffene reicht jedoch die Erholungszeit nicht aus. Sie berichten von Stress, den sie nicht kompensieren können. Dieser drücke sich in Müdigkeit, mehr Schlaf oder gar körperlichen Beschwerden aus. Hörgeschädigte Arbeitnehmer berichten, dass ihre Gesundheit leide. Audeoud und Lienhard (2006) folgern, dass dadurch jedoch alle einen erheblichen Anteil am Gelingen ihrer Integration am Arbeitsplatz leisten. *„Die integrative Balance, in der das Umfeld einen Eigenaufwand leistet, der dem der Betroffenen gleich kommt, ist zwar von beiden Seiten gewünscht, aber nur selten umgesetzt“* (Audeoud und Lienhard 2006, 140).

3.5 Freizeit

Die tatsächliche soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen wird im Bereich der Freizeit besonders deutlich (vgl. Markowetz 2010). Aus diesem Grund ist neben der Integration im Arbeitsleben auch der Integration von Menschen mit Behinderungen im Freizeitbereich verstärkt Aufmerksamkeit beizumessen (vgl. ebd.). Freizeit ist für Menschen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen bedeutend, da sie einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet und Ausdruck von Lebensqualität ist. Freizeit kann aber auch Langeweile, Rückzug ins Privatleben, Medienhörigkeit bis hin zu Vereinsamung und Identitätsverlust mit sich bringen oder als Ersatz für nicht vorhandene bzw. die immer geringer werdende Arbeitszeit an Bedeutung gewinnen und – je nach Freizeitverhalten – zu Stress und Abhängigkeiten führen (vgl. ebd.).

Der Begriff der Freizeit wird in der Arbeitspsychologie dem Begriff der Arbeitszeit gegenübergestellt. Strenggenommen wird Freizeit als diejenige Zeit definiert, *„in der man frei ist von offensichtlichen und formellen Verpflichtungen, die durch die berufliche Arbeit und andere obligatorische Beschäftigungen gegeben sind“* (Ulich 2011, 515). Restitutionsphasen, die der Wiederherstellung der Arbeitskraft dienen, schränken die tatsächlich frei zur Verfügung stehende Zeit jedoch ein (vgl. Ulich 2011). Aufgrund der Veränderungen in der modernen Gesellschaft wird der Freizeit in verschiedenen Modellen der Arbeitspsychologie eine zunehmend wichtige Bedeutung beigemessen, da sie das Erleben und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ermöglicht, für die individuelle Gestaltung des eigenen Lebens sorgt sowie eine Quelle der Selbstachtung und der Achtung anderer sein kann. Vor allem dient sie

der Teilnahme am sozialen Leben (vgl. ebd.). Das Feld ‚Freizeit und Behinderung‘ ist vor dem Hintergrund von Integration jedoch bisher kaum erforscht (vgl. Markowetz 2010).

Laut der Shell-Jugendstudie (2003) sind in Deutschland die vier verbreitetsten Organisationsformen bzw. Institutionen gesellschaftlicher Aktivität Bildungseinrichtungen, Vereine, Jugendorganisationen und Kirchen. Etwa dreiviertel der Jugendlichen sind in ihnen eingebunden. Dies können auch Orte der Begegnung zwischen hörgeschädigten und guthörenden Jugendlichen sein.

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt nimmt in der Adoleszenz die Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, die Peergroup, eine wichtige Funktion ein, da in diesem Alter eine wichtige Aufgabe in der Loslösung von der Ursprungsfamilie und im Aufbau eines eigenständigen Lebens besteht (vgl. Oerter / Dreher 2002). Die Peergroup ist im Jugendalter meist keine feste Gruppe mit fester Mitgliedschaft, sondern besteht häufig aus unterschiedlichen Cliques, in denen bestimmte Ausprägungsformen des jugendlichen Lebensstils realisiert werden (vgl. ebd.). Je nach Stil der Gruppe kann die sprachliche Kommunikation und Argumentation über persönliche und gesellschaftliche Themen oder die nonverbale Kommunikation über bestimmte Objekte, bspw. Motorräder oder Computer, den Mittelpunkt des Gruppenlebens bilden. Jugendliche können dabei in unterschiedlich ausgeprägter Intensität verschiedenen Gruppen angehören. Dabei muss festgestellt werden, dass viele Jugendliche nicht in Cliques eingebunden sondern eher isoliert sind (vgl. ebd.). Im frühen Erwachsenenalter zeigt sich im Freizeitverhalten eine klare Dominanz sozialer Aktivitäten, wie auf Feste und Partys gehen, telefonieren, über persönliche Probleme sprechen oder flirten gegenüber individuellen Aktivitäten, wie lesen, Computer spielen oder Hobbys, die alleine praktiziert werden (vgl. Krampen / Reichle 2002). In Bezug auf das Freizeitverhalten Hörgeschädigter wird auf Einschränkungen bei möglichen Hobbys verwiesen. Je nach Grad der Hörschädigung können bestimmte Freizeitaktivitäten mit akustischem Anspruch, wie Singen, Tanzen, Theater, Kino oder Konzerte sowie Musikhören, in geringerem Umfang wahrgenommen werden (vgl. Sust / Lazarus 2005).

Die Freizeitkontakte von Jugendlichen mit Behinderungen zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen sind jedoch deutlich geringer als zu Gleichaltrigen mit Behinderungen (vgl. Gutjahr 2007). Befunde deuten darauf hin, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Peergroup der Gehörlosen zeigen, wohingegen CI-Träger sich eher wie Schwerhörige orientieren und sich zudem von Gehörlosen eher abgelehnt fühlen (vgl. Eberle 2007). Die Intensität des Kontakts von Jugendlichen mit Hörschädigung zu anderen hörgeschädigten Jugendlichen scheint jedoch insgesamt abzunehmen, je geringer der eigene Hörverlust subjektiv eingeschätzt wird (vgl. Eberle 2007). Andererseits können intensive

Freizeitkontakte hörgeschädigter Jugendlicher zu hörenden Gleichaltrigen nicht als selbstverständlich angenommen werden, betont Gutjahr (2007). Die sozialen Netzwerke eines hörgeschädigten Jugendlichen werden durch die besuchte Schulform, dem Wohnort, dem Freizeitverhalten, der bevorzugten Sprache sowie der Lautsprachkompetenz beeinflusst (vgl. ebd.). Gutjahr (2007) weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung, die an Förderzentren beschult werden und in Internaten leben, weniger Kontaktmöglichkeiten mit guthörenden Gleichaltrigen haben. Schüler von Förderzentren, die zu Hause wohnen, steht wiederum aufgrund langer Fahrzeiten oft weniger Zeit zur freien Verfügung und integriert beschulte hörgeschädigte Schüler müssen häufig viel Zeit für Nacharbeit oder Förderunterricht aufwenden (vgl. ebd.). In Untersuchungen, die sich mit der sozialen Integration von Menschen mit Hörschädigung in der Ausbildung und im Arbeitsleben befassen, berichten Hörgeschädigte, dass ihre sozialen Kontakte litten. Sich um diese zu kümmern, koste sie viel Kraft. Die Autoren folgern, dass es dadurch zu sozialem Rückzug auf Seiten der Hörgeschädigten kommt. Andererseits verabschiedeten sich Freunde, wenn der Kontakt nicht gehalten werden kann (vgl. Audeoud / Lienhard 2006; Sust / Lazarus 2005). Donath (1995) sieht die Ursachen für soziale Probleme hörgeschädigter Jugendlicher in Kommunikations- und Informationsbarrieren und vermutet, dass dies auch auf nicht vorhandene spezifische Freizeitangebote für diese Jugendlichen zurückzuführen ist. Die selbstverständliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit steht laut dem Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) auch heutzutage noch am Anfang und sei eher die Ausnahme (vgl. Haug-von Schnakenburg 2013). Morgenstern (2007) zeigt in einer Arbeit, dass besondere Freizeitmaßnahmen für junge Hörgeschädigte von diesen offenbar erwünscht sind und von ihnen selbst als positiv bewertet werden, wenn die Maßnahme entsprechend ihrer Bedürfnisse ausgerichtet ist. Da viele Hörgeschädigte in ihrem privaten und schulischen bzw. beruflichen Umfeld nicht oder eher selten über Kontakte zu anderen Hörgeschädigten verfügen, können sie ihre Hörschädigung unter Gleichbetroffenen als Normalität erleben. Sust und Lazarus (2005) verweisen auf Studien, die belegen, dass Schwerhörige im Vergleich zu Normalhörenden ihrer Altersgruppe signifikant weniger Kontakte mit anderen Menschen haben, weniger feste Verabredungen treffen und seltener an Gruppen- oder Vereinsaktivitäten teilnehmen. Schwerhörige zeigten Verhaltensweisen zur Vermeidung sozialer Situationen. Nach Sust und Lazarus (2005) wurde in Untersuchungen jedoch auch festgestellt, dass schwerhörige Personen, die private Kontakte zu Gleichbetroffenen unterhalten, ihre sozialen Kontakte nicht als eingeschränkt empfinden. Das heißt, sie erleben sich als nicht beeinträchtigt und fühlen sich von

ihren ebenfalls hörgeschädigten Freunden und Bekannten ähnlich unterstützt, wie guthörende Kontrollpersonen (vgl. ebd.).

Für gehörlose Menschen gilt die Annahme, dass gemeinschaftliches Leben häufig in regionalen Gehörlosenverbänden oder in Gehörlosensportvereinen stattfindet (vgl. Franke et al. 2002), in denen auch eine gesonderte Kultur gelebt und gepflegt wird. Diese Vereine gibt es in Deutschland in Ballungszentren aber auch in kleineren Städten. Dazu kommen Dachverbände der Vereine (vgl. bspw. www.gehoerlosen-bund.de) sowie überregionale Selbsthilfegruppen von Eltern hörgeschädigter Kinder (vgl. bspw. www.hoereltern.de). In Bezug auf Woll und Ladd (2003) nennt Gutjahr (2007) als Gründe, warum Gehörlose sich in Gehörlosengemeinschaften zusammenfinden, dass sie dort erstens gelingende Kommunikation erfahren, zweitens eine Identifikation erwerben und drittens eine starke Verbundenheit untereinander entwickeln. Ein ähnliches Vereinswesen wie bei Gehörlosen gibt es für schwerhörige Menschen (vgl. bspw. www.schwerhoerigen-netz.de). Innerhalb der Vereine haben sich junge Hörgeschädigte zu Jugendgruppen zusammengeschlossen. Mit Initiativen, wie dem Projekt ‚In-Ohr‘ der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (DSB e.V.) wird versucht, Netzwerke für integriert beschulte hörgeschädigte Schüler zu schaffen und ihnen so mehr Kontakt zu Gleichbetroffenen zu ermöglichen (vgl. Morgenstern 2009). Die Zielsetzungen von Schwerhörigenverbänden ist es jedoch nicht, eine eigene Kultur zu entwickeln und sich damit von der guthörenden Welt zu separieren, sondern im Sinne der Selbsthilfe bei schwerhörigen Menschen Fertigkeiten und Selbstvertrauen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, integriert in der Gesellschaft zu leben (vgl. Gutjahr 2007). In Bezug auf amerikanische Studien stellt Gutjahr (2007) heraus, dass für die Mehrheit der Schwerhörigen ein Leben in der Welt der Gehörlosen mit einer gesonderten Sprache und eigenen Kultur nicht erstrebenswert ist. Sie wollen sich nicht von der Allgemeinheit separieren (vgl. Gutjahr 2007). Dass Schwerhörige eine weniger abgrenzbare Gemeinschaft sind, wird auch dadurch deutlich, dass nach Gutjahr (2007) nur knapp 1,6 % der Schwerhörigen Mitglied im Deutschen Schwerhörigenbund sind, wohingegen fast die Hälfte der Gehörlosen in Deutschland Mitglied im Deutschen Gehörlosenbund sind. Die Vereine für Gehörlose und Schwerhörige bieten für unterschiedliche Interessensgebiete Freizeitaktivitäten, wie kulturelle Veranstaltungen und Sportgruppen an. In Kommunikationsforen werden zudem Informations- und Bildungsveranstaltungen für Gehörlose durchgeführt.

4 Forschungsdesign

Die Studie ‚Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt‘ lässt sich in den Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung einbetten, in der gegenwärtig konstruktivistische Annahmen über die Wirklichkeit zunehmen (vgl. Flick 2008). Dabei gilt der zentrale Gedanke, dass die Konstruktion von Wissen auf den Konstruktionen des Alltagswissens der in der Gesellschaft lebenden Menschen aufbaut (vgl. Flick 2008; Soeffner 2008). Bei sozialwissenschaftlicher Forschung muss die Einbettung der Deutenden, der Deutung und der Deutungsobjekte in Milieus, Geschichte, Geschichten und Deutungsgemeinschaften mit bedacht werden, da die Ergebnisse der hermeneutischen Auslegung in Relation zum jeweils gegebenen soziohistorischen Sinnzusammenhang stehen (vgl. Soeffner 2008). Zu diesem Zweck wird nachfolgend die vorliegende Studie zunächst in den fachwissenschaftlichen Zusammenhang eingebettet, das Forschungsinteresse und die Forschungsziele dargelegt sowie die leitenden Forschungsfragen geklärt. Anschließend werden die gewählte Forschungsmethode sowie die Durchführung der Untersuchung erläutert und begründet, wobei auch auf die Teilnehmer der Studie eingegangen wird. Nach der Darstellung des Auswertungsverfahrens erfolgt abschließend eine kritische Reflexion der Forschungsmethode anhand geltender Gütekriterien.

4.1 Einbettung der Studie

Die Studie ‚Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt‘ bildet das XV. Modul des am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München seit über 15 Jahren unter der Leitung von Prof. Dr. A. Leonhardt bestehenden Forschungsprojekts ‚Integration / Inklusion hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Einrichtungen‘. Die bisherigen Module des Forschungsprojekts untersuchten jeweils unter verschiedenen Aspekten die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung im vorschulischen Bereich sowie in allgemeinen Schulen in der Primar- und Sekundarstufe I. Mit der vorliegenden Studie wird das Münchener Forschungsprojekt nun auf die berufliche Bildung im Sekundarbereich II ausgeweitet. Nachfolgend werden die Module des Forschungsprojekts vorgestellt, die als theoretische Grundlage für die durchgeführte Untersuchung relevant waren:

- Modul I: Schmitt (2003) untersuchte als Pilotstudie die schulische Einzelintegration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Überganges in die Sekundarstufe.
- Modul II: Steiner (2008) führte eine Studie zur Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler in Bayern durch.
- Modul III: Lindner (2007) erhob Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

- Modul V: Born (2009b) forschte zur Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen in Bayern.
- Modul VI: Ludwig (2009) befragte Eltern zu Erfahrungen und Erwartungen mit bzw. von Integration.
- Modul XI: Bringmann (2013) untersuchte den Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen.
- Modul X: Gräfen (2015) forschte zur sozialen Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen.

Neben dem schulischen Bereich umfasst die Themenstellung der vorliegenden Untersuchung den Bereich des Arbeitslebens. Studien zur Situation junger Menschen mit Hörschädigung beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben liegen jedoch nur in sehr begrenzter Zahl vor. An dieser Stelle wird ein Überblick über teilweise ältere Veröffentlichungen aus dem deutschen Sprachraum dargestellt, die sich mit der Thematik Hörgeschädigter im Arbeitsleben befassen und als theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen:

- Der Landschaftsverband Rheinland (1993a; 1993b) legte in dem interdisziplinären Forschungsprojekt ‚Gehörlose im Arbeitsleben‘ den Fokus auf die Situation gehörloser Arbeitnehmer am Arbeitsplatz.
- Bungard und Kupke (1995) gaben zwei Jahre danach den Sammelband ‚Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt‘ heraus. Die darin veröffentlichten Beiträge aus der Forschung (Teil V ebd.) befassen sich, bis auf den von Strauß, mit der Personengruppe von Gehörlosen, die bereits berufstätig sind.
- Strauß (1995b) beschreibt in seinem Beitrag ‚Zur beruflichen Bildung gehörloser und schwerhöriger junger Menschen‘ zwei Modellvorhaben zur beruflichen Fort- und Weiterbildung für Hörgeschädigte und zur beruflichen Qualifikation Hörgeschädigter und legte die Untersuchungsergebnisse zu personalen, sozialen und fortbildungsbezogenen Merkmalen bei hörgeschädigten Arbeitnehmern in der Veröffentlichung ‚Hörgeschädigte in beruflicher Fortbildung‘ vor (vgl. Strauß 1995a).
- Musseleck und Musseleck (2000) gehen in ihrer Veröffentlichung ‚Betriebliche Eingliederung Gehörloser und Schwerhöriger‘ auf die praktische Unterweisung Gehörloser und Schwerhöriger am betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsplatz ein. Dabei begrenzen sie sich auf den betrieblichen Bereich.
- Becker und Gelhardt (2003) veröffentlichten die Ergebnisse einer Befragung gehörloser Auszubildender, deren Ausbilder und von Experten, die im Auftrag des Landschaftsverbands Westfalen-Lippe durchgeführt wurde. Dabei wurde die Situation gehörloser Auszubildender und deren Ausbilder in Nordrhein-Westfalen analysiert, um zu erforschen, ob die dort bestehenden Unterstützungsangebote erweitert werden müssen.
- Bormann et al. (2005) beziehen sich in ihrem Forschungsbericht ‚Schwerhörigkeit und Sprachkommunikation am Arbeitsplatz‘ im Schwerpunkt auf die Personengruppe von Menschen mit lärmbedingter Schwerhörigkeit und erweitern diese auf Arbeitnehmer, die Gehörschutz tragen. Die Autoren erarbeiteten Modelle zur Vorhersage der Sprachverständigung. Dabei gehen sie besonders auf die Auswirkungen von Schwerhörigkeit auf soziale und sprachliche Interaktion am Arbeitsplatz ein.
- Audeoud und Lienhardt (2006) untersuchten die Situation von jungen hörgeschädigten Erwachsenen in der Deutschschweiz unter dem Aspekt der beruflichen und sozialen Integration. In dieser Untersuchung war der Bereich der Ausbildung ein Teilaspekt der Er-

hebung und wurde aus der retrospektiven Sicht erhoben. Die Mehrheit der in der Untersuchung Befragten besuchte eine berufsbildende Schule für Hörgeschädigte.

- Sachsenhauser (2012) untersuchte die Berufszufriedenheit bei jungen hochgradig hörgeschädigten Erwachsenen. In dieser qualitativen Studie liegt der Fokus auf dem Arbeitsleben. Der Zeitraum der Ausbildung wird retrospektiv behandelt. Eine Unterteilung in den berufsschulischen und betrieblichen Bereich der Ausbildung erfolgt nicht explizit.

Die vorliegende Untersuchung wurde unter einer analogen Fragestellung durch fünf Einzelfallstudien flankiert. Im Zuge der folgenden wissenschaftlichen Arbeiten⁸ wurden in Form von Experteninterviews zum einen Mitarbeiter der Fachdienste befragt, die Auszubildende mit Hörschädigung im schulischen und betrieblichen Bereich der Ausbildung begleiten, sowie zum anderen Ausbilder und Vorgesetzte der Auszubildenden aus der Stichprobe:

- Gnettner (2012) befragte Mitarbeiter der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen (MSDbS) in Bayern.
- Lang (2012) befragte Mitarbeiter der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen (MSDbS) in Bayern.
- Becker (2012) befragte Mitarbeiter der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) und des Sonderpädagogischen Dienstes (SoPädD) in Baden-Württemberg.
- Arnold (2013) befragte den Ausbilder und Vorgesetzten eines Auszubildenden mit Hörschädigung.
- Gemler (2013) befragte Ausbilder und Vorgesetzte eines Auszubildenden mit Cochlea Implantat.

Die in diesen Erhebungen gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Interpretationen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ein (vgl. Kap. 5).

4.2 Forschungsinteresse, Forschungsziele und Forschungsfragen

Der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung in einem Beruf, der den persönlichen Fähigkeiten und Interessen entspricht, ist in unserer Gesellschaft sowohl für die soziale Integration, die wirtschaftliche Unabhängigkeit sowie die persönliche Lebensqualität von ausschlaggebender Bedeutung (vgl. Kap. 2). Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Zielsetzung hin zu einem auf allen Ebenen inklusiven Bildungssystem muss der Frage nachgegangen werden, wie sich diese veränderte Perspektive auf die Situation von Auszubildenden mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auswirkt. Vor dem Hintergrund dieses Paradigmenwechsels stellt sich zudem die Frage, ob und wie sich etablierte Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und zur Unterstützung von Jugendlichen mit Behinderungen in der Berufsausbildung sowie eine veränderte Rechtslage (vgl. Kap. 1.1) auf die Integration junger Men-

⁸ Die genannten Arbeiten wurden vom Verfasser der vorliegenden Untersuchung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten zum Erreichen des Grades des Bachelor of Science (B. Sc.) betreut und können bei ihm eingesehen werden.

schen mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt auswirken. Daran lassen sich verschiedene Aspekte für das Forschungsinteresse festmachen, die in den folgenden Abschnitten dargelegt werden.

In den Studien des Münchener Forschungsprojektes wird bereits seit über 15 Jahren die Integration / Inklusion von Kindern und Jugendlichen im schulischen Bereich untersucht. Die bisherigen Module beziehen sich im Schwerpunkt auf die Primar- und Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen (vgl. Kap. 4.1). Die Situation Hörgeschädigter an berufsbildenden Schulen wurde bisher noch nicht erforscht. In den in Kapitel 4.1 aufgeführten Studien zur Situation Hörgeschädigter im Arbeitsleben wird wiederum der Bereich der Berufsausbildung meist nur retrospektiv bzw. mit dem Fokus auf den praktischen Bereich der Ausbildung beschrieben. Zur Situation von Auszubildenden mit Hörschädigung, die sich in ihrer Berufsausbildung in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes befinden und eine allgemeine berufsbildende Schule besuchen, liegen keine aktuellen wissenschaftlichen Erhebungen vor. So besteht im Zuge des Münchener Forschungsprojekts ein Interesse darin, mit der vorliegenden Studie erstmalig Informationen über die Situation dieser Gruppe zu dokumentieren.

Die begrenzte Zahl an Studien zur Situation Hörgeschädigter in der Berufsausbildung untermauert die Feststellung von Biermann (2008), dass die berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderung von sonderpädagogischen Lehrstühlen selten erforscht wird. Niehaus (2000) spricht sogar von einer ‚Marginalisierung‘ des nachschulischen Lebens in der Sonderpädagogik, obwohl die Arbeits- und Berufswelt wichtige Aufgaben- und Forschungsfelder sind (vgl. Biermann 2008). Biermann hält es für die Aufgabe der Sonderpädagogik, individuelle pädagogische Hilfen zu planen und diese im Hinblick auf ihre Wirkung zu evaluieren.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt einen Mangel an Daten zu den Übergangsprozessen von der Schule ins Arbeitsleben aus der Sicht der Auszubildenden mit Behinderung fest. Um wirksame Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangsmanagements in die berufliche Ausbildung entwickeln und erproben zu können, hält das Ministerium vertiefte qualitative Studien zu den Übergangsprozessen aus der Sicht der Betroffenen für erforderlich, durch die Faktoren aufgedeckt werden, welche den Erfolg oder das Scheitern auf dem Ausbildungsmarkt bedingen (vgl. BMBF 2012b).

Der Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages sieht einen Forschungsbedarf im Bereich behinderungskompensierender Technologien (bkT), da vorhandene Möglichkeiten für die Nutzung von Technik als Unterstützungschance sprechen (vgl. Biermann 2008).

Die angeführten Untersuchungen im Kontext von Hörgeschädigten im Arbeitsleben konzentrieren sich überwiegend auf die Situation gehörloser Arbeitnehmer. Da diese Erhebungen überwiegend älteren Datums sind, findet darin bspw. die steigende Zahl frühzeitig versorgter CI-Träger, die jetzt das Ausbildungsalter erreichen, keine Berücksichtigung. Es besteht folg-

lich ein Interesse daran, Untersuchungen auf Personen auszudehnen, die sowohl mit individuellen Hörgeräten als auch CI versorgt sind und unter Umständen bereits über Erfahrung mit Integration in ihrer Schulzeit verfügen.

Die veränderte Sichtweise in Bezug auf die selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen kommt in der UN-BRK zum Ausdruck. Durch die Ratifizierung wurden die darin festgeschriebenen Leitlinien zur Umsetzung von Inklusion in Deutschland zu rechtlich verpflichtenden Normen, die Menschen mit Behinderungen einen bedingungslosen und gleichberechtigten Zugang zu allen Lebensbereichen gewähren sowie notwendige Unterstützung zusichern. Deshalb besteht ein weiteres Interesse, mit dieser Studie die Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit Hörschädigung nach der Ratifizierung der UN-BRK zu dokumentieren.

Themenkomplexe der Befragung

In Kapitel 1, Kapitel 2 und Kapitel 3 wurden Themen aufgezeigt, welche für die Integration von Kindern und Jugendlichen in der Primar- und Sekundarstufe I sowie für die Situation Hörgeschädigter im Arbeitsleben relevant sind. Vor dem geschaffenen theoretischen Hintergrund werden nachfolgend die Themenkomplexe konkretisiert, die in der vorliegenden Studie untersucht werden sollten (vgl. Abbildung 1).

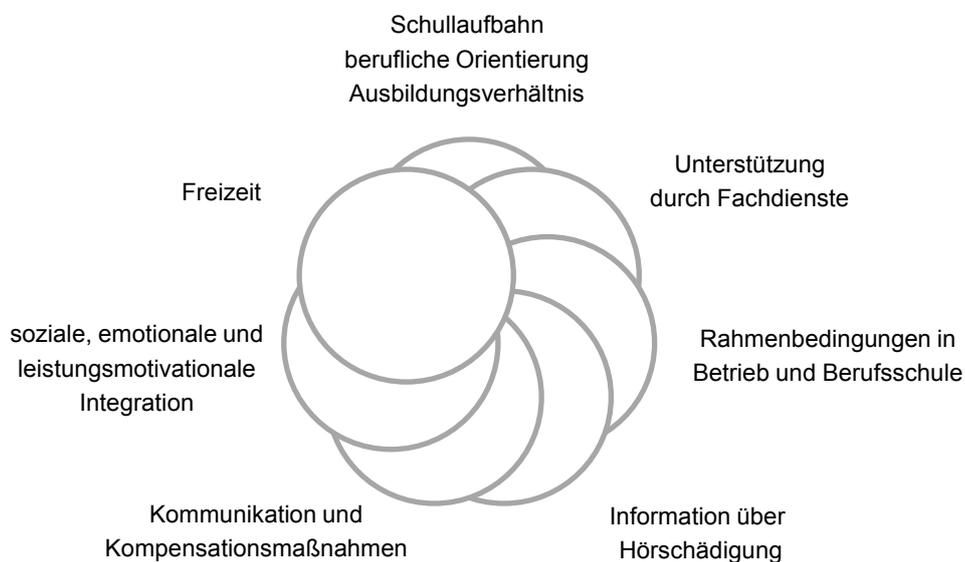


Abbildung 1: Themenkomplexe der Befragung

Bisherige Studien zeigen, dass in der Primar- und Sekundarstufe I Eltern und Schüler ihre Wahlmöglichkeit zwischen allgemeinen Schulen und Förderzentren nutzen (vgl. Lindner 2007). In Kapitel 2.2 wurde auf die Möglichkeiten der beruflichen Rehabilitation von Jugend-

lichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung eingegangen. Dabei wurde deutlich, dass im Bereich der beruflichen Rehabilitation die Wahlmöglichkeit zwischen allgemeinen und spezifischen Bildungsangeboten nicht mehr in gleichem Maße besteht. In Kapitel 2.1 wurde zudem die Bedeutung des Prozesses der beruflichen Orientierung herausgestellt. Um die Situation der Auszubildenden mit Hörschädigung verstehen zu können, muss folglich eruiert werden, welche *Schullaufbahn* die Befragten durchlaufen hatten, wie ihre *berufliche Orientierung* bisher verlief und wie sich ihr *Ausbildungsverhältnis* auf dem ersten Arbeitsmarkt verbunden mit dem Besuch einer allgemeinen berufsbildenden Schule gestaltet.

In Kapitel 2.2.2 wurde erläutert, dass Auszubildende mit Hörschädigung *Unterstützung durch Fachdienste* erhalten können. Dies können Lehrer mobiler sonderpädagogischer Dienste, wie dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst berufliche Schulen (MSDbS) in Bayern und dem Sonderpädagogischen Dienst (SoPädD) in Baden-Württemberg bzw. Mitarbeiter außerschulischer Fachdienste, wie der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) in Bayern und der Wohnortnahen Reha (WoRe) in Baden-Württemberg, sein. Es ist zu klären, wie sich die Unterstützung gestaltet und wie sie sich auf die Situation der Auszubildenden auswirkt.

In Studien und Veröffentlichungen zur Thematik der schulischen Integration werden wiederholt Rahmenbedingungen in den allgemeinen Schulen thematisiert, die sich als äußere Bedingungen auf die Situation hörgeschädigter Schüler auswirken (vgl. Kap. 3.1.2). Allgemein erfahren die akustischen Verhältnisse in Klassenräumen und an Arbeitsstätten mehr und mehr Aufmerksamkeit (vgl. Kap. 3.3). In verschiedenen Berufsfeldern und Betrieben variieren naturgemäß außer der Art der Arbeitsplätze bedingt durch die Größe von Betrieben auch die Organisationsstrukturen innerhalb der Betriebe sowie die Zahl der Mitarbeiter. Diese Faktoren können Einfluss auf die Situation Auszubildender mit Hörschädigung, wie ihre sozialen Möglichkeiten oder den Einsatz kompensatorischer Hilfsmittel, nehmen. Deshalb gilt es, die *Rahmenbedingungen im Betrieb sowie in der berufsbildenden Schule* zu klären.

In Kapitel 3.1.2 wurde auf die Bedeutung der Informierung des Umfeldes von Betroffenen über die Hörschädigung sowie ein allgemeines Informationsdefizit über das Phänomen von Hörschädigungen hingewiesen. Es muss deshalb geklärt werden, in welchem Maß *Information über Hörschädigung* im Betrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule der Auszubildenden vorhanden ist und inwieweit Vorgesetzte, Ausbilder und Kollegen bzw. Lehrende und Mitschüler über die Bedürfnisse Hörgeschädigter informiert sind. Dazu muss geklärt werden, wie die Informierung über die Hörschädigung sowie die besonderen Bedürfnisse der Auszubildenden abgelaufen ist bzw. abläuft.

In Kapitel 3.2 wurde darauf eingegangen, dass im Zusammenhang mit der Integration von Menschen mit Hörschädigung in Schule und Arbeitsleben die kommunikative Situation eine zentrale Rolle spielt. Dabei wurde die Bedeutung der *Kommunikation* im Unterricht sowie am Arbeitsplatz herausgestellt und mögliche Kommunikationsstrategien beschrieben. Die Kom-

munikationssituation im Ausbildungsbetrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule stellt deshalb einen Schwerpunkt dar, der beleuchtet werden muss. Dabei muss der Blick sowohl auf formelle als auch auf informelle Settings gelegt werden. Im Zusammenhang mit der Kommunikationssituation hörgeschädigter Auszubildender muss der Frage nachgegangen werden, inwieweit *kompensatorische Maßnahmen* wie technische und personelle Hilfen (vgl. Kap. 3.3) in der berufsbildenden Schule sowie am Arbeitsplatz genutzt werden.

Wie in Kapitel 3.4 dargestellt, kann nach Haerberlin et al. (1989) von gelungener Integration erst dann ausgegangen werden, wenn diese in der *sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Dimension von Integration* realisiert wird. Diese Dimensionen sind Wiederkehrende Themen in Untersuchungen zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung an allgemeinen Einrichtungen und wurden in unterschiedlicher Ausprägung bereits in bisherigen Modulen des Münchener Forschungsprojekts im Primar- und Sekundarbereich I beleuchtet. Der Fokus der Studie liegt auf der Frage, wie Auszubildende mit Hörschädigung ihre Integrationssituation im Ausbildungsbetrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule subjektiv empfinden. In Bezug auf die soziale Dimension der Integration kann folglich ihre Einschätzung ihrer sozialen Kontakte an den beiden Ausbildungsorten Aufschluss geben, wie in Kapitel 3.4.1 erörtert wurde. Hinweise auf die Dimension der emotionalen Integration bietet ihr emotionales Wohlbefinden (vgl. Kap. 3.4.2). In Kap. 3.4.3 wurde erläutert, dass sowohl Normen als auch Bezugsgruppen Vergleichswerte zur Beurteilung der eigenen Leistungen liefern können. In Bezug auf die leistungsmotivationale Dimension kann folglich ihre Einschätzung der eigenen Leistung auch im Vergleich mit Mitauszubildenden und Kollegen Aufschluss geben.

Besonders in Kapitel 3.2 und Kapitel 3.4 wurde herausgestellt, dass Menschen mit Hörschädigung einen hohen Eigenaufwand zum Gelingen der Integration leisten und dieser bei Schülern bspw. in zusätzlichem Arbeitsaufwand sowie allgemein in erhöhter Anstrengung bei der Kommunikation bestehen kann, woraus wiederum ein erhöhter Erholungsbedarf in der Freizeit resultieren kann. Die Schulklasse sowie der Arbeitsplatz sind andererseits wichtige Felder für soziale Kontakte mit Gleichaltrigen und Gleichinteressierten, wobei für Menschen mit Hörschädigung dem Kontakt zu Gleichbetroffenen ebenfalls Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kap. 3.4.2; 3.5). Im Zuge der Studie erscheint es von Interesse, wie sich die Integration in der Ausbildung auf den privaten Bereich der Auszubildenden mit Hörschädigung auswirkt. Deshalb bildet das *Freizeitverhalten* der Befragten einen abschließenden Themenbereich.

Vor dem Hintergrund des dargestellten bestehenden Forschungsinteresses werden mit der vorliegenden Studie die **Forschungsziele** verfolgt, die Integrationssituation Auszubildender mit Hörschädigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erheben und Faktoren abzuleiten, die die

Integration im theoretischen und praktischen Bereich der Ausbildung bedingen. Aus den Forschungszielen lassen sich die folgenden konkreten **Forschungsfragen** ableiten:

Wie gestaltet sich die Integration von Auszubildenden mit Hörschädigung in der allgemeinen berufsbildenden Schule und welche Faktoren bedingen diese?

Wie gestaltet sich die Integration von Auszubildenden mit Hörschädigung im Betrieb des ersten Arbeitsmarkts und welche Faktoren bedingen diese?

In dem Verständnis, dass Integration über die rein physische Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in der Welt der Nichtbehinderten hinausgeht, soll mit der vorliegenden Studie in Anlehnung an Haerberlin et al. (1989) dabei eruiert werden, wie Auszubildende mit Hörschädigung ihre Integration in ihrem Ausbildungsbetrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule in der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Dimension wahrnehmen. Da es vor allem die subjektive Einschätzung und Wahrnehmung ist, die Betroffene zu der Überzeugung kommen lässt, in ihrer Umgebung als vollwertiger Mitschüler, Mitarbeiter, Kollege und Mensch integriert und anerkannt zu sein (vgl. Kap. 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3), können nur Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung, die ihre Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt absolvieren und dabei eine allgemeine berufsbildende Schule besuchen, selbst beurteilen, inwiefern sie sich in ihrem Ausbildungsbetrieb bzw. in ihrer berufsbildenden Schule integriert fühlen. Deshalb sollten die Betroffenen selbst befragt werden, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Den **Forschungsgegenstand** stellten folglich die Aussagen der Betroffenen dar. Da in der rekonstruktiven Sozialforschung grundsätzlich der Forschungsgegenstand die Wahl der Forschungsmethode bestimmt (vgl. Kruse 2010; Helfferich 2009), wird im nächsten Kapitel die Entscheidung für die gewählte Forschungsmethode begründet, diese beschrieben und der weitere Forschungsprozess erläutert.

4.3 Forschungsmethode

Mit der vorliegenden Untersuchung sollte die Situation Auszubildender mit Hörschädigung auf dem ersten Arbeitsmarkt aus der Sicht der Betroffenen erhoben werden. Dies ist durch eine quantitative oder qualitative Herangehensweise möglich.

4.3.1 Begründung für ein qualitatives Forschungsdesign

In den Sozialwissenschaften wird kontrovers darüber diskutiert, ob es besser ist, empirische Forschung mittels qualitativer oder quantitativer Methoden durchzuführen (vgl. Bohnsack 2000; Scholl 2003; Kuckartz 2007; Flick 2008; Kruse 2010). Qualitative Interviews unterscheiden sich von standardisierten Befragungen grundsätzlich dadurch, dass die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit

wie möglich den Befragten überlassen bleibt (vgl. Bohnsack 2000). Dadurch wird erreicht, dass diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege gegebenenfalls Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden erkennbar werden (vgl. Bohnsack 2000). Qualitative Interviews lassen den Befragten folglich so viel offenen Raum wie möglich, wodurch diese ohne Fremdsteuerung und theoretische Vorannahmen ihre subjektiven Deutungsmuster und Sichtweisen in ihrem Relevanzrahmen verbalisieren können (vgl. Kruse 2010). Bei der vorliegenden Studie war davon auszugehen, dass es sich um eine eher kleine Stichprobe handelt, die erfasst werden kann. Dies liegt an der ohnehin eher geringen Zahl Jugendlicher und junger Erwachsener mit Hörschädigung, die sich in Bayern und Baden-Württemberg in einer Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt befinden. Zudem sollten bzw. konnten nur Auszubildende erfasst werden, die von einem Fachdienst unterstützt werden. In dieser Gruppe war wiederum mit einer hohen Komplexität an Einzelfällen zu rechnen. Gerade diese Komplexität an Lebenswirklichkeiten sowie deren Hintergründe und Zusammenhänge aufzudecken ist jedoch ein Hauptziel dieser Studie. Auch erschien es aufgrund einer unter Umständen zu erwartenden unterschiedlichen Schriftsprachkompetenz der Teilnehmer als problematisch, Items eines Fragebogens zu formulieren, die für alle Untersuchungsteilnehmer verständlich sind und dennoch die Aussagekraft der Befragung durch eine Begrenzung der Antwortmöglichkeiten nicht einschränken. Nach diesen kritischen intra- und interdisziplinären Reflexionen war die Durchführung der Untersuchung in Form einer qualitativen Studie angezeigt, da dies einen tiefergehenden Verstehensprozess aus Sicht der Betroffenen selbst ermöglicht. Kuckartz (2007) ordnet den Mehrwert von qualitativen gegenüber quantitativen Verfahren acht Dimensionen (vgl. Abbildung 2) zu, die nach Kruse (2010) allgemeine Geltung im Hinblick auf den Unterschied quantitativer und qualitativer Empirie beanspruchen können.



Abbildung 2: Mehrwert der qualitativen Evaluation nach Kuckartz (2007)

Mit der vorliegenden qualitativen Studie sollten nach Kruse (2010) nicht nur theoretische Konzepte überprüft sondern die Konzepte der Auszubildenden mit Hörschädigung rekonstruiert werden. Durch die generelle *Fallorientierung* bei qualitativen Erhebungen ist die Perspektive von vorn herein auf das Individuum mit dessen Emotionen in einem Gesamtkontext gerichtet. In Bezug auf v. Kardoff (vgl. v. Kardoff in Helfferich 2009) wird durch eine qualitative Herangehensweise der Bereich möglicher Erfahrung nicht eingeschränkt. Da in Interviews mit den Betroffenen differenziertere Äußerungen möglich sind, besitzen die gewonnenen Daten mehr *Ganzheitlichkeit und Komplexität* als standardisierte Ergebnisse. Nach Scholl (2003) sollte durch den sehr verbindlichen Kontakt zu den Befragten eine höhere Ausschöpfung der eher kleinen Stichprobe erreicht werden. Dabei sollten *Kontexte und Hintergründe* von Aussagen bereits im Forschungsprozess deutlich werden, wobei nach Kruse (2010) auch komplexe Konstellationen identifiziert werden können. Durch die direkte *Interaktion und Kommunikation* im persönlichen Kontakt sollten die befragten Auszubildenden mit Hörschädigung im Sinne von Scholl (2003) auch mehr Wertschätzung erfahren und das Gefühl bekommen, dass ihre Meinung wirklich zählt. Scholl (2003) vermutet, dass sich dies auf die Qualität der Antworten auswirkt. Zudem sind bei Interviews die Möglichkeiten, das Erhebungsinstrument (den Leitfaden) zu variieren am größten (vgl. Scholl 2003). Dies ist bei Befragungen von Menschen mit Hörschädigung vorteilhaft, da in der standardisierten Forschung die Sinnkonstitution bereits abgeschlossen ist und als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird. Bei einer möglicherweise eingeschränkten Schriftsprach- und Lesekompetenz der befragten Hörgeschädigten können Missinterpretationen und Fehlschlüsse (vgl. Helfferich 2009) dadurch nicht ausgeschlossen werden. Da bei qualitativen Interviews der anwesende Interviewer jedoch bei Missverständnissen korrigierend einwirken kann (vgl. Scholl 2003) können *Fehlschlüsse und Missinterpretationen vermieden* werden. Die Sichtweise der Betroffenen spielt bei Interviews per definitionem eine Rolle. Da diese mit Nachfragen rechnen müssen, besteht in Interviews zudem ein hohes Maß an *Konsistenz und Authentizität* (vgl. Kruse 2010). Die offenen Fragen eines Leitfadens sollten eine differenziertere Beantwortung aus der Sicht der befragten Auszubildenden zulassen und es ihnen nach Bohnsack (2000) und Kruse (2010) ermöglichen, sich in ihrer eigenen Sprache, in ihrem eigenen Symbolsystem und innerhalb ihres eigenen Relevanzsystems zu äußern. Dadurch sollte *verborgene Normativität vermieden* und „*die Mannigfaltigkeit von Wirklichkeit*“ (Schütz in Kruse 2010, 17) adäquat abgebildet werden. Eine qualitative Erhebung mit leitfadengestützten problemzentrierten Interviews sollte somit nach Kruse (2010) nicht nur isolierte Indikatoren sondern *prozessorientierte* Ergebnisse zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt liefern.

4.3.2 Methodik leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews

Von den zur Verfügung stehenden qualitativen Verfahren (vgl. Helfferich 2009) zeigten sich persönliche Interviews als geeignetste Methode, um die Forschungsziele zu erreichen. In der Literatur werden eine Vielzahl unterschiedlicher und ausdifferenzierter Formen qualitativer Interviewmethoden beschrieben (vgl. Scholl 2003; Helfferich 2009; Kruse 2010). Dazu gehören Leitfadeninterviews, bei denen das Gespräch mittels eines Gesprächsleitfadens strukturiert wird, so dass der Interviewverlauf einem bestimmten Themenweg folgt (vgl. Kruse 2010). Leitfadeninterviews nehmen eine mittlere Position zwischen narrativen und standardisierten Interviews ein (vgl. ebd.). In Leitfadeninterviews wird das Gespräch durch mehr und spezifischere Fragen stärker strukturiert als bei narrativen Interviews. Da nur Fragen gestellt, aber keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, bleiben dem Befragten jedoch mehr Möglichkeiten zu antworten, als bei einer standardisierten Befragung (vgl. Scholl 2003). Leitfadeninterviews sind besonders bei kleinen Stichproben, bspw. bei Randgruppen, geeignet, um eine Tiefenperspektive anhand bestimmter Fragestellungen zu gewinnen (vgl. Scholl 2003). Je nach Forschungsgegenstand, Forschungsinteresse, Fragestellung und Zielpersonen wird in den verschiedenen Formen von Leitfadeninterviews ein anderer Strukturierungsgrad gewählt. Eine völlig offene Narration könnte Befragte verunsichern und würde nicht sicherstellen, dass alle Themen in jedem Interview angesprochen werden (vgl. Scholl 2003). Leitfäden können eine Vielzahl an unterschiedlichen, differenziert ausgearbeiteten Fragen enthalten und dadurch den Gesprächsverlauf steuern (vgl. Helfferich 2009; Scholl 2003). Aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung sind die zur Datenerhebung zu dieser Studie geführten Leitfadeninterviews als fokussierte bzw. problemzentrierte Interviews einzuordnen. Diese werden dann als adäquate Erhebungsmethode betrachtet, wenn individuelle Handlungen sowie subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität aus der Perspektive der Interviewperson möglichst unvoreingenommen erfasst werden sollen. Bei problemzentrierten Interviews nutzt jedoch der Interviewer seine vorangegangene Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen (vgl. Kruse 2010). Das problemzentrierte Interview basiert folglich nicht auf einem rein textorientierten Sinnverstehen, sondern auf einem problemorientierten Sinnverstehen. Der Interviewende kann dabei in deduktiver Weise eigenes, theoretisches Vorwissen einbringen und die Befragten damit auch im Interview konfrontieren (vgl. ebd.). Im Sinne der Definition von Kruse (2010) kann der Leitfaden, der bei dieser Form von Interviews eingesetzt wird, Fragen enthalten, die von dem problemorientierten, ‚objektiven‘ Vorwissen des Forschers abgeleitet wurden. Problemzentrierte Interviews sollen dennoch eine durchgängige, sehr dialogische Form aufweisen und auf die sozialen Problemstellungen abzielen, die aus der Sicht der Befragten dargestellt und erörtert werden. Durch die Kombination eines

Leitfadens mit einer offenen Narration kann nach Scholl (2003) zum einen eine mangelnde narrative Kompetenz der Befragten kompensiert und zum anderen die als künstlich empfundene Trennung zwischen der reinen Erzählphase und der Nachfragephase aufgehoben werden. Der Leitfaden soll den Erzählstrang der Befragten unterstützen und ihn um Aspekte ergänzen, die von Befragten nicht von selbst angesprochen werden.

In den Phasen der offenen Narration ist es nach Scholl (2003) möglich, dass der Interviewer den Befragten Formulierungshilfen gibt. Diese dürfen jedoch nicht suggestiv oder einschränkend sein. So soll durch einen entsprechend entwickelten Leitfaden der Interviewer in die Lage versetzt werden, bei der Befragung den Interviewten dabei behilflich sein zu können, subjektive Relevanzen, Orientierungen und Verbindungen herzustellen, die den Befragten möglicherweise selbst nicht bewusst sind, ohne sie jedoch zu beeinflussen. Bei der Befragung sollen neue Themenaspekte jeweils erst dann angesprochen werden, wenn der Befragte einen Themenaspekt erschöpfend behandelt hat und sich die Gelegenheit dazu ergibt (vgl. ebd.). Nach Scholl kann es in Phasen der offenen Narration ebenso vorkommen, dass die Befragten Antworten geben, die aus der Sicht des Forschers widersprüchlich sind, sie bestimmte Ausführungen zurücknehmen oder relativieren oder über eigene Aussagen reflektieren. Dieses Theoretisieren ist jedoch eine ‚subdominante Aktivität‘ in jedem Gespräch und muss vom Forscher dementsprechend ausgewertet werden. Außer dem Leitfaden können bei problemzentrierten Interviews weitere Instrumente zur Erhebung eingesetzt werden (vgl. Scholl 2003; Helfferich 2009). Alle Erhebungsinstrumente, die bei der vorliegenden Befragung zum Einsatz kamen, werden im nächsten Kapitel beschrieben.

4.3.3 Erhebungsinstrumente der qualitativen Befragung

Als Erhebungsinstrumente wurden bei den problemzentrierten Interviews ein Kurzfragebogen, ein Interviewleitfaden und visuelle Erzählstimuli eingesetzt. Zudem wurde nach jedem Gespräch ein Postskript angefertigt.

Der Kurzfragebogen

Mit dem Kurzfragebogen (A) wurden soziodemografische Informationen erhoben, die im Gespräch nicht eigens angesprochen werden sollten (vgl. Scholl 2003; Helfferich 2009) aber für die spätere Interpretation der Ergebnisse wichtig sind. Dies waren Angaben zum Alter, Geschlecht und der Staatsangehörigkeit des Auszubildenden, des Weiteren Angaben zur Größe des Wohnortes, des Ortes der Berufsbildenden Schule und des Betriebs, der Bezeichnung des Ausbildungsberufs sowie des Lehrjahres, in dem sich der Auszubildende zum Zeitpunkt der Befragung befand. Außerdem wurden der Zeitpunkt der Diagnose der Hörschädigung, die subjektive Einschätzung des Grades der Hörschädigung sowie die Art der Versorgung mit Hörhilfen, wie Hörgeräten oder Cochlea Implantaten (CI), erfasst. Im Fall einer CI-

Versorgung vor dem 3. Lebensjahr wurde im Interview spezifiziert, in welchem Alter diese genau stattgefunden hatte. Zusätzlich wurde im Kurzfragebogen nach dem Hörstatus der Eltern und der privat bevorzugten Kommunikationsform gefragt.

Die Kurzfragebögen wurden mit dem Codenamen der Befragten versehen (vgl. Kap. 4.3.6) und sollten jeweils zu Beginn der Interviews von den Befragten ausgefüllt werden, da dem Kurzfragebogen in einer Interviewsituation nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine instrumentelle Bedeutung zukommt (vgl. Scholl 2003): Er aktiviert das Gedächtnis der Befragten und richtet somit deren Aufmerksamkeit auf das Thema der Befragung aus.

Der Interviewleitfaden

Da das Thema der Untersuchung einerseits nach den theoriegeleiteten Schwerpunktsetzungen ausgewertet werden sollte, wurde durch den Leitfaden ein höherer Grad der Strukturierung der Interviews und dadurch eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen angestrebt. Andererseits sollte den Befragten möglichst viel offener Raum für die Darstellung ihrer subjektiven Sichtweise in ihrem eigenen Relevanzrahmen bleiben. Dabei war nicht zu erwarten, dass alle Befragten aufgrund ihrer Relevanzsetzung zu allen Themenbereichen des Forschungsinteresses in ähnlich ausführlicher Form antworten würden. Deshalb wurde nach dem SPSS-Prinzip (*Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren*) von Helfferich (2009) ein Leitfaden entwickelt, der einerseits ein hohes Maß an Strukturierung aufweist und andererseits im Interviewverlauf offen und flexibel handhabbar ist.

Zu Beginn der Leitfadenerstellung wurde eine umfassende *Sammlung von Fragen* erstellt. Da Erfahrungen im Laufe des Lebens gemacht werden, sich verfestigen und verändern sowie umgedeutet und reinterpretiert werden, war es nach Kruse (2010) unerlässlich, auf die Dimension der biografischen Erfahrung einzugehen. In diesem Sinne wurden in die Sammlung auch Fragen nach der Hörschädigung sowie der vorschulischen und schulischen Laufbahn aufgenommen, die für die spätere Auswertung wichtig sind.

Beim *Prüfen der Fragen* wurden die Fragen nach Fakten, die von besonderer Bedeutung für die spätere Auswertung erschienen, in einen Kurzfragebogen (s. o.) aufgenommen. Andere Faktenfragen wurden entweder themenbezogen als mögliche Nachfragen bereits bestehenden offenen Fragen untergeordnet oder zu Themenblöcken von Nachfragen zusammengefasst, für die jeweils eine übergeordnete, offene und erzählgenerierende Frage formuliert wurde. Beim zweiten Schritt wurden alle Fragen dahingehend überprüft, ob sie von jedem der Befragten gleichermaßen für erzählwürdig empfunden werden würden (vgl. Helfferich 2009). Erschien dies nicht der Fall, so wurden diese Fragen aussortiert und entweder in die Spalte Inhaltshorizont als mögliche Antwortdimensionen aufgenommen oder in ihrem Rang verändert und als mögliche Erzählimpulse anderen Fragen untergeordnet. In weiteren Schritten wurden die Fragen nochmals daraufhin geprüft, ob sie möglichst offen formuliert waren.

Bei diesem Prozess entstand eine Liste an möglichen Aufrechterhaltungsfragen, mit denen die Antworten auf die späteren Leitfragen vertieft werden sollten.

Beim *Sortieren der Fragen* wurde darauf geachtet, dass die korrespondierenden Fragen in den Themenblöcken ‚Berufsschule‘ und ‚Betrieb‘ in der gleichen Reihenfolge und in analogen Formulierungen im Leitfaden vorkamen, um sowohl bei der Interviewgestaltung eine flexible Handhabung, als auch bei der Auswertung eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Nachdem die Fragen hierarchisch *subsumiert* und ihren Dimensionen zugeordnet waren, wurde für jede der Dimensionen eine Erzählaufforderung bzw. Leitfrage formuliert, die eine möglichst spontan ablaufende Erzählung evoziert. Nach Scholl (2003) sind diese Fragen als Schlüsselfragen (s. u.) anzusehen. Das heißt, sie waren obligatorisch (vgl. Helfferich 2009) und sollten allen Interviewten möglichst in derselben Formulierung gestellt werden. Diesen Erzählaufforderungen bzw. Leitfragen wurden alle anderen Fragen als Nachfragen untergeordnet. Sie können im Sinne von Scholl (2003) als Eventualfragen bezeichnet werden, die dann gestellt werden sollten, wenn die Inhalte vom Befragten nicht bereits von allein angesprochen worden waren. Zu den Eventualfragen zählen auch die Aufrechterhaltungsfragen.

Um den Leitfaden formal übersichtlich und für den Interviewer flexibel handhabbar zu machen (vgl. Helfferich 2009) wurden im Leitfaden unter den obligatorischen Leitfragen bzw. Erzählaufforderungen, die zuerst zu einer möglichst spontanen Narration des Interviewten führen sollten, die Aufrechterhaltungsfragen notiert. In der rechten Spalte der Tabelle wurden Stichpunkte zu möglichen Antwortdimensionen notiert. Dieser Inhaltshorizont sollte dem Interviewer als Checkliste dienen und sicherstellen, dass alle Themen behandelt wurden. Für den Fall, dass Themen des Inhaltshorizonts vom Erzähler nicht selbst angesprochen wurden standen in der linken Spalte des Leitfadens Nachfragen zur Verfügung. Der inhaltliche Aufbau des Leitfadens (vgl. Abbildung 3) folgte chronologisch-logischen Gesichtspunkten.

B) Vorschulische und schulische Laufbahn	
C) Ausbildungsverhältnis	
D) Berufsbildende Schule	E) Betrieb
D.1) Kommunikation / Kompensation	E.1) Kommunikation / Kompensation
D.2) Soziale Integration	E.2) Soziale Integration
D.3) Emotionale Integration	E.3) Emotionale Integration
D.4) Leistungsmotivationale Integration	E.4) Leistungsmotivationale Integration
D.5) Mehraufwand	E.5) Mehraufwand
D.6) Nachteilsausgleich	E.6) Nachteilsausgleich
F) Freizeit	

Abbildung 3: Inhaltliche Struktur des Interviewleitfadens

Da der Kurzfragebogen, der vor Beginn der Interviews ausgefüllt werden sollte, mit (A) nummeriert worden war, begann der Leitfaden mit dem Frageblock (B) zur Schullaufbahn und führte über Fragen zur Berufswahl und dem Zustandekommen des Ausbildungsverhältnisses (C) zur aktuellen Situation in der berufsbildenden Schule (D) und dem Ausbildungsbetrieb (E). Innerhalb der letzten beiden Blöcke folgten die Unterthemen einer fachtheoretischen Logik: Nach Fragen zu Rahmenbedingungen der Ausbildung in der berufsbildenden Schule und dem Betrieb (D und E) folgten jeweils Fragen zur Kommunikationssituation und Kompensationsmaßnahmen (D.1 und E.1). Diese waren unterteilt in Fragen zum Umgang mit der Hörschädigung im jeweiligen Bereich, zur Kommunikation mit Lehrenden bzw. Ausbildern sowie mit Mitschülern bzw. Arbeitskollegen. Darauf folgten die Frageblöcke zu den drei Dimensionen der Integration, beginnend mit der sozialen Dimension (D.2 und E.2), gefolgt von der emotionalen Dimension (D.3 und E.3) und endend mit der leistungsmotivationalen Dimension (D.4 und E.4). Daran schlossen jeweils die Blöcke mit Fragen zum Mehraufwand (D.5 und E.5) und zum Nachteilsausgleich (D.6 und E.6) an. Als Gesprächsausklang folgten Fragen zum Freizeitverhalten (F). Nach Scholl (2003) wurde die Abarbeitung des Fragebogens in genau dieser Reihenfolge jedoch nicht als zwingend angesehen. Er wurde so konzipiert, dass je nach Reaktion auf die Eisbrecherfrage: „Womit wollen Sie denn anfangen? Betrieb oder Berufsschule? – Warum?“ ein flexibler Einstieg in die Blöcke D bzw. E möglich war. Die Blöcke D und E des Fragebogens waren so strukturiert, dass zwischen ihnen flexibel hin und her gewechselt werden konnte. Innerhalb der Frageblöcke wurden Leitfragen und Nachfragen in einer inhaltlich-logischen Reihenfolge angeordnet. Dies sollte gewährleisten, dass die Nachfragen, mit denen der Gesprächsfluss gesteuert werden soll, einem „*natürlichen Erinnerungs- oder Argumentationsfluss*“ (Helfferrich 2009, 180) folgen. In jedem Fall sollten die Fragen zum Freizeitverhalten (F) den Gesprächsausstieg ermöglichen. Die ursprünglich geplante offene Ausstiegsfrage nach der eigenen Meinung und Ergänzungen zum Interview, die an dieser Stelle üblich wäre (vgl. Helfferrich 2009; Kruse 2010), musste im Zuge des Genehmigungsverfahrens der Erhebung (vgl. Kap. 4.3.4) gestrichen werden.

Visuelle Erzählstimuli

Um die Interviews thematisch zu zentrieren (vgl. Helfferrich 2009) wurden als zusätzliche steuernde, strukturierende, erzähl- und verständnisgenerierende Strategien visuelle Erzählstimuli eingesetzt. Diese wurden zu den Schwerpunkten der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Dimension entwickelt. Die visuellen Erzählstimuli zur sozialen Integration veranschaulichten auf einer Skala (voll dabei – eher dabei – eher nicht dabei – nicht dabei) vier Stufen von Integration / Inklusion. Für die emotionale Integration wurden Emoticons verwendet, die ebenfalls auf einer Viererskala (sehr wohl – eher wohl – eher nicht wohl – nicht wohl) angeboten wurden. Für die Visualisierung der leistungsmotivationalen Integration

wurden Bilder von Läufern ebenfalls auf einer Viererskala (den anderen voraus – eher vorn dabei – eher hinten dabei – den anderen hinterher) entwickelt.

Während der Interviews sollten die Befragten jeweils zum Betrieb und zur berufsbildenden Schule einen der zu jeder Dimension dargebotenen visuellen Erzählstimuli auswählen, der ihre Situation in Bezug auf diese Dimension durchschnittlich am besten beschreibt. Da nach Mayring (2010) die Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen angestrebt wird, wo immer es sinnvoll erscheint, sollten die Ergebnisse dieser Auswahl später quantitativ ausgewertet werden. Deshalb waren diese Angaben obligatorisch. Die Angaben der Befragten wurden während der Interviews verbalisiert und aufgezeichnet, anschließend transkribiert und bei der Analyse ausgezählt.

Das Postskript zum Interview

Da es bei der Durchführung von Interviews sein kann, dass bereits vor dem Einschalten bzw. nach dem Abschalten des Aufzeichnungsgerätes Befragte themenrelevante Anmerkungen machen, wurde ein Postskriptformular entwickelt, in das unmittelbar nach der Durchführung der Interviews auch Beobachtungen und Auffälligkeiten aufgenommen werden konnten, die für die spätere Interpretation der Interviews von Bedeutung waren (vgl. Scholl 2003; Froschauer 2003).

4.3.4 Durchführung der Untersuchung

Die Struktur der Befragung folgte einer monothematischen, einmaligen Querschnitterhebung (vgl. Scholl 2003). Da der Zusammenhang, in dem die Interviews entstanden sind, für die Interpretation wichtig ist (vgl. Helfferich 2009; Froschauer 2003) werden in den folgenden Abschnitten die Rahmendaten des Entstehungskontextes der Interviews, wie die Wahl der Untersuchungsteilnehmer, das Zustandekommen des Kontakts, die Kontaktaufnahme, die Art des Kennenlernens sowie Dauer, Zahl, Ort und Ablauf der Interviews erläutert.

Wahl der Untersuchungsteilnehmer / Stichprobe

In der qualitativen Forschung orientiert sich die Auswahl der Befragten an ihrer narrativen Kompetenz (vgl. Scholl 2003). Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Situation hörgeschädigter Auszubildender in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erfassen und darzustellen. Bereits aus der Zielsetzung ergaben sich deshalb Kriterien, die die potenziellen Interviewpartner erfüllen mussten: Die Leitfadenterviews sollten mit peripher hörgeschädigten Auszubildenden durchgeführt werden, die sich in einer Berufsausbildung befinden und einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb des ersten Arbeitsmarkts haben sowie eine allgemeine berufsbildende Schule besuchen. In Bezug auf den Grad der Hörschädigung, die Versorgung mit Hörgeräten oder CI, der Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz oder der

Identifizierung im Sinne einer bestimmten Gruppenzuschreibung wurde zu Beginn der Studie keine Eingrenzung vorgenommen. Lediglich Personen mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) wurden ausgeschlossen. Des Weiteren kamen Auszubildende nicht für die Untersuchung in Frage, die zwar den praktischen Teil ihrer Ausbildung in einem Betrieb, den theoretischen Teil aber an einer Sondereinrichtung absolvierten.

Da das Merkmal ‚Hörschädigung‘ auch bei Rehabilitanden mit einem Schwerbehindertenausweis in der Phase der Berufsausbildung statistisch nicht erfasst ist (vgl. Kap. 2.2.2), konnte der Kontakt zu den Auszubildenden nur über die Mitarbeiter der Fachdienste der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen (MSDbS) der Berufsbildungswerke in München und Nürnberg sowie der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) und des Sonderpädagogischen Dienstes (SoPädD) des Berufsbildungswerkes in Winnenden hergestellt werden. Diese fungierten folglich in der Erhebung als ‚Gatekeeper‘ (vgl. Merkens 2008; Helfferich 2009). Durch diese Vorgehensweise wurde zudem sicher gestellt, dass nur Jugendliche und junge Erwachsene erfasst wurden, bei denen eine periphere Hörschädigung im Sinne einer Schwerbehinderung oder einer Behinderung, die einer Schwerbehinderung gleichgestellt werden kann, vorliegt bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf besteht.

In Anlehnung an Diekmann (2005) stellten die Grundgesamtheit der für die Untersuchung in Frage kommenden Personen somit alle Auszubildenden mit Hörschädigung dar, die eine Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt in Bayern und Baden-Württemberg machen. Aus dieser Grundgesamtheit wurden über die Mitarbeiter der Fachdienste alle Auszubildenden mit Hörschädigung angeschrieben, die sich im Ausbildungsjahr 2011 / 2012 in einer Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt befanden und dabei von einem der Fachdienste erfasst und betreut wurden. Die Stichprobe bilden alle Auszubildenden mit Hörschädigung, die sich auf das Anschreiben hin freiwillig zu einem Interview bereit erklärten. Da sich die Untersuchungsteilnehmer auf das Anschreiben hin selbst aktivieren und melden mussten und nicht im Sinne einer primären Selektion vom Forscher direkt angesprochen werden konnten, handelt es sich bei der Stichprobenziehung nach Diekmann (2005) um eine sekundäre Selektion. Die Mitarbeit konnte dabei durch nicht Zurücksenden der Teilnahmeerklärung verweigert werden. Eine zugesagte Teilnahme konnte auch zu jedem weiteren Zeitpunkt der Erhebung widerrufen werden. Durch die gegebenen Bedingungen bei der Rekrutierung der Interviewteilnehmer wurde die Aussagekraft der Erhebung von vornherein auf Auszubildende begrenzt, die eine Berufsausbildung in Bayern und Baden-Württemberg machen und dabei von einem der Fachdienste erfasst und betreut wurden. Im Erhebungszeitraum waren in dieser Gruppe keine Auszubildenden, die bevorzugt gebärdensprachlich kommunizieren.

Ablauf der Erhebung

Bei den Mitarbeitern der Fachdienste, über die der Kontakt zu den Untersuchungsteilnehmern hergestellt werden sollte, handelte es sich u. a. um Lehrkräfte des MSDbS in Bayern. Aus diesem Grund war für das Forschungsvorhaben eine Genehmigung des Ministeriums für Unterricht und Kultus in Bayern (BaySTMUK) erforderlich. Nachdem der Antrag zur geplanten Erhebung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus unter dem Genehmigungsvermerk: II.7-5 O 8106/11/9 am 13.02.2012 zugelassen worden war, wurde in Bayern das Einverständnis der Schulleiter der betroffenen berufsbildenden Schulen eingeholt. Daraufhin wurden die Anschreiben an die Auszubildenden in Bayern im Februar 2012 mit einer Teilnahmeerklärung, einer Einverständniserklärung der Eltern, einem Muster des Kurzfragebogens und einem frankierten Rückkuvert in einem nichtadressierten Umschlag an die Fachdienste der BBW München und Nürnberg verschickt. Von diesen wurden sie dann an die Auszubildenden weitergeleitet. Dadurch wurden die Vorschriften zur Durchführung von Forschungsvorhaben an Schulen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eingehalten. Mit den Anschreiben, die über den Sonderpädagogischen Dienst der Paulinenpflege Winnenden versandt wurden, wurde analog verfahren, mit der Ausnahme, dass diese erst im März 2012 versendet wurden, da vorher noch die Anfrage zur Genehmigung des Forschungsvorhabens beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (MfKJS-BW) anhänglich war. In Baden-Württemberg war jedoch kein Genehmigungsverfahren erforderlich.

Insgesamt wurden über die Mitarbeiter der an den BBW München, Nürnberg und Winnenden angegliederten Fachdienste alle 72 hörgeschädigten Auszubildenden kontaktiert, die sich im Ausbildungsjahr 2011 / 2012 in einer Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt befanden und von ihnen betreut wurden. Durch dieses Vorgehen sollte im Sinne von Scholl (2003) vermieden werden, dass nur diejenigen ausgewählt werden, die sich bspw. im direkten Kontakt von selbst zu einem Interview anbieten. Tabelle 2 zeigt einen Überblick über die versendeten Anschreiben und den Rücklauf aufgeteilt nach den Einzugsgebieten der Fachdienste.

Tabelle 2: Versendete Anschreiben und Rücklauf

Region	Anschreiben	Rücklauf
Bayern Süd	19	8
Bayern Nord	19	9
Baden-Württemberg	34	6
GESAMT	72	23

In Tabelle 2 ist zu erkennen, dass in Südbayern über die Mitarbeiter der UbA Bayern-Süd (BBW München) zehn und über den MSDbS des BBW München neun Auszubildende ange-

schrieben wurden, die die Auswahlkriterien für die Befragung erfüllten. In Nordbayern kontaktierten die Mitarbeiter der UbA Bayern-Nord (BBW Nürnberg) vier und der MSDbS des BBW Nürnberg 15 potenzielle Untersuchungsteilnehmer. Die Mitarbeiter der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) der Abteilung Berufliche Integration in Betrieb und Schule (BIBS) der Paulinenpflege Winnenden in Baden-Württemberg leiteten die Anschreiben an 19 Auszubildende weiter. Der Sonderpädagogische Dienst (SoPädD) der Paulinenpflege Winnenden kontaktierte schließlich 15 in Frage kommende Personen. Als Einsendeschluss für den Rücklauf wurde jeweils im Anschreiben ein Zeitraum von sechs Wochen angegeben. Dies erschien angemessen, um einerseits den ‚Gatekeepers‘ Zeit zum Adressieren und Weiterleiten der Briefe zu geben und andererseits den Auszubildenden und ihren Eltern genügend Zeit zum Lesen, Überdenken und Absenden der Teilnahmeerklärung zu lassen. Gegen Ende des Zeitraums wurde über die Mitarbeiter der Fachkräfte nochmals ein Erinnerungsschreiben an alle in Frage kommenden Auszubildenden teils postalisch teils per E-Mail versendet. Nach Ablauf der Fristen waren bis Ende April 2012 insgesamt 23 Teilnahmebestätigungen eingegangen. Davon entfielen acht auf Südbayern, neun auf Nordbayern und sechs auf Baden-Württemberg.

Mit diesen Auszubildenden wurden nun Termine für die Interviews vereinbart. Mit zwei Auszubildenden wurden Probeinterviews durchgeführt. Diese wurden aus den 23 potenziellen Teilnehmern danach ausgewählt, dass sie jeweils einen möglichst hohen respektive einen möglichst niederen Schulabschluss haben sollten. Da bei den Probeinterviews der Fokus auf der Verständlichkeit der Fragestellungen sowie dem zeitlichen Rahmen lag, wurden diese nicht in die Auswertung einbezogen. Eine weitere potenzielle Teilnehmerin konnte nicht in die Erhebung aufgenommen werden, da sich bei der Kontaktaufnahme herausstellte, dass sie nicht alle Auswahlkriterien erfüllte. Mit den verbliebenen zwanzig Teilnehmern wurden die Interviews im Erhebungszeitraum von Mai bis Juli 2012 durchgeführt.

Durchführung der Interviews

Bei den Treffen zu den Interviews handelte es sich jeweils um den ersten und einzigen Kontakt zwischen Interviewer und Befragten. Wie bereits Lindner (2007) im Rahmen ihrer Untersuchung ausführt, gibt es in der Literatur zur Methodik der Interviewführung keine expliziten Abhandlungen über die Interviewführung mit Hörgeschädigten. Im Anschreiben wurde den potenziellen Untersuchungsteilnehmern die Möglichkeit angeboten, zu den Interviews einen Gebärdensprachdolmetscher hinzuzuziehen. Von diesem Angebot machte jedoch keiner der Auszubildenden Gebrauch. Es ist jedoch bei lautsprachlich geführten Interviews mit Hörgeschädigten unabdingbar, die Regeln hörgeschädigtenspezifischer Kommunikation zu berücksichtigen. Da die Interviews jeweils im Elternhaus der Auszubildenden geführt wurden (vgl. Kap. 4.3.2), wurde die Wahl des Raums für die Interviews den Befragten überlassen. Es

wurde seitens des Interviewers lediglich Wert darauf gelegt, dass es sich um einen hellen, ruhigen und störerschallarmen Raum mit einem Tisch handelte. Bei der Einnahme der Sitzplätze wurde, in Absprache mit den Befragten, auf optimale Absehbedingungen geachtet. So fanden die Interviews in entspannter und angenehmer Atmosphäre unter vier Augen statt.

Das Gespräch wurde in der Regel über das Zustandekommen des Kontaktes über die Mitarbeiter der Fachdienste hin zum Thema der Befragung gelenkt. So konnte schnell ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden und die Befragten wurden auf die Thematik eingestimmt. Die Befragten wählten nun einen Codenamen (vgl. Kap. 4.3.6), der im weiteren Verlauf der Befragung verwendet wurde. Bei den kurzen Gesprächen konnte sich der Interviewer ein erstes Bild von den lautsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten der Befragten machen. Dieses wurde ergänzt durch die Angaben zum subjektiv empfundenen Hörverlust, der Versorgung mit Hörhilfen und dem bevorzugten Kommunikationsmedium im Kurzfragebogen, der vor den eigentlichen Interviews ausgefüllt und bereits mit dem Codenamen versehen wurde. Der Interviewer konnte sich in dieser Zeit ebenfalls davon überzeugen, dass alle Interviewten, bis auf eine Auszubildende, ihre individuellen Hörhilfen während des Interviews trugen. Warum eine Auszubildende dies nicht tat, wurde während der Interviews thematisiert. Zu Beginn der Interviews wurden die Teilnehmer nach einer offiziellen Begrüßung über die Maßnahmen zum Datenschutz instruiert und das Verständnis abgesichert. Die Erhebungsmethode bot den Vorteil, flexibel auf das sprachliche Niveau der Befragten eingehen zu können. Alle Interviewpartner wurden vor den Interviews dazu ermutigt, sofort nachzufragen, sollten sie eine Frage akustisch oder inhaltlich nicht verstanden haben. Die ohnehin kurzen und in einfacher Sprache gestellten Fragen des Leitfadeninterviews konnten bei eventuellen Missverständnissen durch den Befragten durch Wiederholen, Umformulieren oder Umschreiben geklärt werden. Wicht der Befragte vom Thema ab, konnte das Gespräch durch entsprechende Nachfragen gesteuert werden. Besonders bei den Leitfragen zu den thematischen Schwerpunkten wurde durch Nachfragen das Verständnis der Fragestellung abgesichert. Unklare Begriffe wurden durch Verwenden von Synonymen oder kurzen Erläuterungen geklärt.

Die visuellen Erzählstimuli, die jeweils während der Narration vor dem Befragten auf dem Tisch ausgelegt blieben, veranschaulichten zusätzlich die Schwerpunkte der Leitfragen und fokussierten die Konzentration der Befragten auf die Thematik.

In Bezug auf den zeitlichen Rahmen muss bei qualitativen Befragungen darauf geachtet werden, dass den Befragten nicht zu viel Aufwand bereitet wird (vgl. Scholl 2003). Dies gilt besonders bei Befragten mit Hörschädigung, da ihnen die lautsprachliche Kommunikation sehr viel Konzentration abverlangt. Um die Interviewten nicht zu sehr zu belasten wurde eine Gesprächsdauer von einer bis maximal eineinhalb Stunden angestrebt. Dieser zeitliche Rahmen konnte bei der Durchführung aller Interviews weitestgehend eingehalten werden.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 1h7m26s. Nur zwei Interviews dauerten mit 1h42m50s und 1h46m33s etwas länger als die angenommene obere zeitliche Grenze. Dies lag allerdings an der Mitteilungsbedürftigkeit der Interviewten. Das kürzeste Interview dauerte 47m39s. Diese Zeitangaben beziehen sich jeweils auf die mit Hilfe zweier digitaler Diktiergeräte aufgezeichneten Zeitspannen der reinen Befragung. Die Diktiergeräte wurden jeweils nach dem Ausfüllen des Kurzfragebogens eingeschaltet und wieder abgeschaltet, nachdem als abschließendes Thema der Befragung der Bereich Freizeit besprochen worden war und die offizielle Verabschiedung erfolgte.

Über die Interviews hinaus ergaben sich in vielen Fällen weitere Gespräche mit den Interviewten und deren Familienangehörigen. Relevante Inhalte wurden in den Postskriptformularen (vgl. Kap. 4.3.3) dokumentiert, die ebenfalls mit dem Codenamen versehen wurden.

Rückblickend ist festzustellen, dass der Ablauf der Kommunikation in allen Interviews als gelungen bezeichnet werden kann. Selbstverständlich mussten in manchen Gesprächen Fragen öfter wiederholt bzw. umformuliert und auf das sprachliche Niveau des Interviewten angepasst werden. Dennoch lassen die Aufzeichnungen der Interviews den Rückschluss zu, dass in allen Gesprächen die Befragten die Fragestellungen verstanden und somit kohärent (vgl. Kap. 4.5) beantwortet haben.

4.3.5 Transkription der Interviews

Da es bei der Analyse der leitfadengestützten Interviews in erster Linie auf die Informationen und Inhalte der Antworten und weniger auf die Erzählweise und die Sprache ankommen sollte, war eine aufwändige Notation der Gespräche mit nonverbalen oder paraverbalen Kennzeichnungen und Beschreibungen nicht erforderlich (vgl. auch Scholl 2003). Deshalb wurden die Interviews nach den Regeln der ‚einfachen Transkription‘ nach Dresing und Pehl (2011) verschriftlicht. Dabei wird ein von Umgangssprache und Dialekt geglätteter und gut lesbarer Text produziert. Zu diesem Zweck wurde das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2011) an die Anforderungen der vorliegenden Erhebung adaptiert. Bei der Transkription wurden die Interviews ab der Begrüßung und Instruktion bis zur Verabschiedung verschriftlicht. Gesprächspassagen, die der Organisation des Interviews dienten, oder Nebengespräche, die inhaltlich nicht zur Fragestellung gehörten (vgl. Scholl 2003), wurden nicht transkribiert. Zur Transkription wurde das Programm f4 (Windows) verwendet, welches die spätere computergestützte Auswertung ermöglicht.

4.3.6 Archivierung der Daten, Datenschutz und Anonymisierung

Bei der qualitativen Forschung ist die Zusicherung von Anonymität und Vertraulichkeit im Umgang mit den erhobenen Daten und Auskünften von allerhöchster Bedeutung (vgl. Scholl 2003). Zu diesem Zweck wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

In den Anschreiben wurden die potenziellen Teilnehmer über den Leiter und den Zweck der Studie, die Verarbeitung und Löschung der Daten, den Umgang mit den Bestimmungen zum Datenschutz und die Freiwilligkeit der Teilnahme ausführlich aufgeklärt (vgl. Helfferich 2009). Den Anschreiben lag eine Teilnahmeerklärung bei, mit welcher die Probanden ihre Kontaktdaten auf freiwilliger Basis dem Leiter des Forschungsprojekts zukommen lassen konnten. Zusätzlich lag eine Einverständniserklärung bei, die die Eltern der potenziellen Teilnehmer unterschreiben und der Teilnahmebestätigung beifügen mussten. Die Einverständnis- und Teilnahmeerklärungen mit den Kontaktdaten wurden ausschließlich zur Organisation der Interviewtermine verwendet und unmittelbar nach Abschluss der Erhebungsphase gelöscht bzw. vernichtet (vgl. Helfferich 2009).

Jedem Teilnehmer wurde vor Beginn des Interviews ein Codename nach dem Schema: Vorname-Alter-Geschlecht (Bsp.: Mike23m) zugeordnet (vgl. Helfferich 2009). Den ersten Teil des Codenamens, den Vornamen, konnten die Interviewpartner selbst wählen. Hierbei wurde der Anfangsbuchstabe aus 23 Buchstaben des Alphabets (ohne Q, X und Y) ausgelost und anschließend aus dem Buchstabenpool entfernt, um gleichlautende Namen zu vermeiden. Im Verlauf der Interviews wurden die Befragten mit dem gewählten Vornamen angesprochen. Dieser Vorname wurde durch die Angabe für das Alter und das Geschlecht zum Codenamen ergänzt.

Der Kurzfragebogen wurde mit dem Codenamen versehen. Er enthielt keine Fragen zu Namen, weder der Person des Befragten noch Dritter, der Schule oder des Betriebs. Nach Abschluss der Auswertung werden die Fragebögen nach den Empfehlungen der DFG und den Richtlinien der Universität im Universitätsarchiv aufbewahrt und danach vernichtet (vgl. ebd.). Der Interviewleitfaden enthielt keine Fragen zu Namen von Personen und Institutionen bzw. Fragen die darauf Rückschlüsse zulassen. Zu Beginn der Interviews wurden die Interviewten instruiert, keine Namen zu nennen bzw. personenbezogene Angaben zu Dritten zu machen. Die digital aufgezeichneten Leitfadeninterviews wurden unmittelbar nach den Interviews auf einem nur dem Forscher zugänglichen und mit Passwort geschützten PC unter dem Codenamen des Interviewten abgespeichert, um eine wissenschaftliche Auswertung zu ermöglichen. Unmittelbar danach wurden die Dateien von den Diktiergeräten gelöscht. Bei der Transkription der digital aufgezeichneten Interviews wurden sämtliche während der Gespräche eventuell gemachten Angaben über dritte Personen, Institutionen oder Orte unverwertbar gemacht. Dazu wurden Ortsnamen nach Städten und Gemeinden unterteilt und jeder Stadt per Los eine Buchstaben-Zahlen-Kombination zugeordnet (A1-W1 und A2-W2). Diese wurde mit der Bezeichnung ‚Stadt‘ ergänzt. Für Städte, in denen sich BW befinden, wurden die Codes aus den Buchstaben X, Y und Z ausgelost. Mit den Codes für Gemeinden wurde analog verfahren und dem gelosten Buchstaben der Begriff ‚Gemeinde‘ vorangestellt. Die Namen von Personen wurden durch geloste Buchstaben ersetzt. Berufsbezeichnungen wurden

durch einen verallgemeinernden Oberbegriff ersetzt. An die Stelle von Firmennamen traten allgemeine Bezeichnungen. Für Namen von Kindergärten, Schulen, Straßen, Gastronomiebetrieben o. ä. wurde ‚NN‘ und die Art der Einrichtung verwendet.

Der Code-Schlüssel wurde auf einem mit Passwort geschützten Laufwerk getrennt von den Transkriptionen für die Dauer der Bearbeitung aufbewahrt und anschließend gelöscht. Die Bearbeitung der Daten erfolgte durch den Forscher an einem passwortgeschützten PC. Sämtliche Dokumente und Datenträger wurden während der Bearbeitungszeit in einem abgeschlossenen und nur dem Forscher zugänglichen Schrank aufbewahrt. Nach dem Abschluss der Transkription wurden die digitalen Aufzeichnungen der Interviews gelöscht. Die Transskripte der Interviews werden in gleicher Weise wie die Kurzfragebögen nach Abschluss der Auswertung im Archiv der Universität aufbewahrt und danach vernichtet.

4.4 Auswertungsverfahren

Bei der Forschung findet die Konstruktion einer Typisierung im Sinnsystem der Wissenschaft statt (vgl. Helfferich 2009). Diese Konstruktion, die z. B. als inhaltliche Auswertung entsteht, stellt eine Verstehensleistung zweiten Grades dar (vgl. ebd.). Um die Auswertung der erhobenen Daten nachvollziehbar zu machen, werden in den folgenden Kapiteln Informationen über den Entstehungskontext der Interpretation gegeben.

4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Forschung werden die bei der Transkription entstandenen Rohtexte im Zuge der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse schrittweise abstrahiert und kategorisiert (vgl. Scholl 2003). Das in der vorliegenden Studie verwendete Auswertungsverfahren richtete sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus. Nach Mayring (2010) ist es die Absicht der qualitativen Inhaltsanalyse, fixierte Form von Kommunikation zu analysieren und dabei systematisch, regelgeleitet sowie theoriegeleitet vorzugehen. Damit wird das Ziel verfolgt, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist jedoch kein Standardinstrument sondern muss an den konkreten Gegenstand, das Material, angepasst und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden (vgl. ebd.). Deshalb wurden vor der Auswertungsphase die einzelnen Analyseschritte der vorliegenden Studie definiert und ihre Reihenfolge in Anlehnung an das Ablaufmodell nach Mayring (2010) festgelegt. Zusätzlich wurden bei Bedarf neue Regeln aufgestellt, um zu gewährleisten, dass jeder Analyseschritt und jede Entscheidung im Auswertungsprozess auf eine begründete Regel zurückgeführt werden kann (vgl. Mayring 2010).

Das Datenmaterial, das im Zuge dieses Forschungsprojekts analysiert werden sollte, stellten die Transkriptionen der leitfadengestützten problemzentrierten Interviews dar. Diese wurden in das Programm MAXQDA importiert, um sie einer computergestützten Auswertung zuzu-

führen. Da der Interviewleitfaden theoriegeleitet entwickelt worden war, waren in den Fragen bereits die Bereiche abgebildet, die im Kategoriensystem (vgl. Kap. 4.4.2) der Auswertung als Hauptkategorien zugrunde gelegt werden konnten. Die Leitfragen markierten die thematischen Schwerpunkte, auf die sich die qualitative Inhaltsanalyse stützte. Diese wurden nach Scholl (2003) modifiziert als Vorformulierungen der relevanten Hauptkategorien in die Auswertung aufgenommen. Diesen Hauptkategorien wurden als weitere Ausgangsdimensionen der Analyse Oberkategorien untergeordnet, die sich ebenfalls aus den theoretischen Vorüberlegungen ergaben und in den Nachfragen des Interviewleitfadens abgebildet waren. Für diese Oberkategorien wurden nun vorläufige Subkategorien bzw. Ausprägungen festgelegt. Dadurch entstand ein vorläufiges Kategoriensystem, das aufgrund der theoriegeleiteten Entwicklung als deduktiv bezeichnet werden kann.

Im nächsten Schritt wurden nun die *Analyseeinheiten* definiert, auf deren Basis das Textmaterial aufgearbeitet und der Kodierung zugeführt werden sollte. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sind dies die *Kodiereinheit*, die *Kontexteinheit* und die *Auswertungseinheit* (vgl. Mayring 2010). Die präzise Festlegung der Analyseeinheiten war vor allem für die quantitativen Analyseschritte wichtig (vgl. Mayring 2010). So sollten bspw. die Ergebnisse zu den visuellen Erzählstimuli quantitativ ausgewertet werden. Nach der Transkription der ersten zehn Interviews wurden bei einer ersten intensiven Materialdurchsicht aus den prägnantesten Antworten zu den Fragen des Leitfadens Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien ausgewählt. Im Laufe des gesamten Analyseprozesses wurden diese Ankerbeispiele immer wieder dann ergänzt und ersetzt, wenn in einem Interview eine weitere oder aussagekräftigere Formulierung gefunden wurde. Nachdem die Transkriptionen der letzten Interviews abgeschlossen waren, wurden nach den dargestellten Regeln die ersten sechs Interviews kodiert. Dies entspricht einem Datenvolumen von ca. 30 %. Dabei wurde jeder Textteil mit einem propositionalen Gehalt gesondert mit einer Paraphrase versehen. Die Formulierungen für die Paraphrasen wurden nach Scholl (2003) soweit wie möglich aus den Formulierungen der Befragten bzw. der Fragestellungen abgeleitet. Die paraphrasierten Inhalte wurden daraufhin kodiert, das heißt den Ausprägungen der Ausgangskategorien zugeordnet. Die Interviews wurden jeweils nacheinander und ihrem chronologischen Ablauf folgend bearbeitet und dabei nach allen Kategorien durchsucht. Gegebenenfalls wurden Inhalte, die an anderer Stelle im Interview kamen, als es die Fragestellung erwarten ließ, den entsprechenden Leitfragen (resp. Ausgangskategorien) zugeordnet (vgl. Scholl 2003). War die Subsumption einer Textstelle in eine der bestehenden Ausgangskategorien nicht möglich oder sinnvoll, wurde das Kategoriensystem durch weitere Oberkategorien entsprechend ergänzt bzw. die Ebene der Oberkategorien durch Untergliederung in Subkategorien weiter ausdifferenziert. Dies entspricht einer induktiven Vorgehensweise bei der Kategorienbildung. Analog wurde mit den Ausprägungen verfahren. Die einzelnen Zuordnungsschritte und -entscheidungen wurden

ständig wiederholt, überprüft und, wenn notwendig, korrigiert. Dadurch fand eine schrittweise Entwicklung des Kategoriensystems statt (vgl. Scholl 2003).

Das nach Abschluss der ersten sechs Interviews weiter ausdifferenzierte, aber noch vorläufige Kategoriensystem wurde in Fachgesprächen diskutiert. Danach wurde eine erste Revision des vorläufigen Kategoriensystems vorgenommen. Dabei wurden neu hinzugekommene Kategorien analog in beiden Bereichen der Befragung (Schule und Betrieb) ergänzt. Kategorien, die bis dahin noch keine oder nur eine geringe Bedeutung hatten, wurden entweder mit anderen Kategorien zusammengeführt oder gestrichen, wenn eine Bedeutung aufgrund der bisherigen Erfahrung bei den zukünftigen Interviews nicht mehr zu erwarten war. Eine entsprechende Präzisierung erfuhren die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen. Durch diese erste Revision erfuhr das Kategoriensystem eine Verdichtung.

Nachdem die ersten sechs Interviews rekodiert worden waren, wurde mit den nächsten sechs Interviews der Analyseprozess fortgesetzt. Nach Abschluss von ca. 60 % der Analyse erfolgte eine zweite Revision des Kategoriensystems, der Kodierregeln und des Kodierschemas. Nachdem zu diesem Zeitpunkt ca. 60 % des gesamten Materials bearbeitet waren, sollten nach dieser zweiten Revision des Kategoriensystems keine weiteren Kategorien mehr in das nun endgültige Kategoriensystem aufgenommen werden. Anschließend wurden die restlichen Interviews bearbeitet und die Ergebnisse in Fachgesprächen diskutiert.

In einem weiteren Schritt wurde das gesamte Kategoriensystem inklusive sämtlicher Paraphrasen einer Expertenrunde bestehend aus Kollegen, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Doktoranden zur Prüfung vorgelegt. Damit wurde im Sinne der Interkoderreliabilität (vgl. Kap. 4.5) die Nachvollziehbarkeit der Passung der einzelnen Paraphrasen zu den jeweiligen Haupt-, Ober- und Subkategorien durch nicht unmittelbar am Forschungsprozess beteiligte Fachkräfte überprüft werden. Durch die Ergebnisse der anschließenden Diskussion erfuhr das Kategoriensystem eine letzte inhaltliche Verdichtung.

Quantitative Analyseschritte

Bei der Datenauswertung wurden auf zweierlei Art quantitative Analyseschritte (vgl. Mayring 2010) angewendet: Zum einen wurden die Angaben der Befragten zu den visuellen Erzählstimuli ausgezählt, die jeweils zu den Leitfragen, die zu den Dimensionen der Integration / Inklusion gestellt wurden, dargeboten wurden. Mehrfachnennungen waren dabei nicht erlaubt. Zum anderen wurde ausgezählt, wie viele Befragte sich jeweils im Sinn einer der gebildeten Ober- und Subkategorien bzw. einer der darin angelegten Ausprägungen äußerten. Da sich Befragte in den Interviews in Abhängigkeit von ihrer Relevanzsetzung und ihrer narrativen Kompetenz unterschiedlich intensiv bzw. häufig zu einer Kategorie äußerten, wurde eine kodierte Aussage eines Befragten gleich gezählt wie mehrere kodierte Textstellen. Das bedeutet, es wurden die sich Äußernden ausgezählt und nicht die Zahl der Äußerungen.

Mehrfachangaben, die verschiedenen Ausprägungen einer Kategorie zugeordnet werden mussten, waren möglich.

4.4.2 Kategoriensystem

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse stellt das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse dar (vgl. Mayring 2010). Das vorliegende Kategoriensystem wurde nach Kuckartz et al. (2008) hierarchisch nach Haupt-, Ober- und Subkategorien strukturiert. Während die Hauptkategorien, die der Analyse der Interviews zugrunde gelegt wurden, deduktiv aus der theoriegeleiteten Vorarbeit zur Untersuchung gebildet wurden, nahm mit absteigender Hierarchie der Kategorien die Anzahl der während des Analyseprozesses induktiv gebildeten Kategorien zu. Das fertige Kategoriensystem für die Analyse enthält Variablen und Ausprägungen (vgl. Mayring 2010). Die Variablen stellen die Definitionen der Merkmale einer Kategorie dar, die sich aus dem Inhalt ableiten (vgl. ebd.). Von einigen Variablen wurden bei der Auswertung die möglichen Ausprägungen entweder im Sinn von: ja / nein; positiv / negativ oder im Sinn von: immer – häufig – selten – nie gebündelt. Da manche Fragen des Leitfadens auf reine Fakten ausgerichtet waren, wurden diese in entsprechenden Kategorien zusammengefasst. Im Folgenden wird das fertige Kategoriensystem nach dem Schema:

HAUPTKATEGORIE

Oberkategorie

Subkategorie: Fakten oder Ausprägungen

vorgelegt. Dabei werden die Ausprägungen innerhalb der Kategorien verdeutlicht. Wie bei der Entwicklung des Leitfadens wurde auch bei der Entwicklung des Kategoriensystems darauf geachtet, dass Kategorien in den beiden Ausbildungsbereichen Betrieb und berufsbildende Schule analog gebildet wurden. Da in der qualitativen Evaluation inhaltlichen Argumenten jedoch immer der Vorrang vor systematischen Argumentationen zu geben ist (vgl. Mayring 2010), wurde von dieser Systematik dann abgewichen, wenn inhaltliche Überlegungen dies erforderten. Aus den Rohdaten der Interviews wurden schließlich die auf den folgenden Seiten dargestellten Kategorien gebildet.

HÖRSCHÄDIDUNG

Ursache:	Fakten
Art der Versorgung:	Fakten
Alter bei Diagnose:	Fakten
Alter bei CI-Implantation:	Fakten

VORSCHULISCHE LAUFBAHN

Frühförderung / CI-Reha:	ja – nein
Kindergarten	
allgemeiner Kindergarten:	Fakten
Fördereinrichtung:	Fakten

SCHULLAUFBAHN

Primar- und Sekundarstufe I

Förderzentrum (FÖZ):	Fakten
Wechsel von allg. Schule an FÖZ:	Fakten
Wechsel von FÖZ an allg. Schule:	Fakten
allg. Schule:	Fakten

Sekundarstufe II

Bildungsweg:	Fakten
--------------	--------

BERUFSSWAHL

Gründe für Berufswahl:	Fakten
Ausbildungsplatzsuche:	Fakten
Gründe für 1. Arbeitsmarkt:	Fakten
Ziele nach der Ausbildung:	Fakten

ORGANISATION DER BETREUUNG DURCH FACHDIENST

Betrieb:	Fakten
Berufsschule:	Fakten

ÄUSSERE BEDINGUNGEN IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Größe und Organisation:	Fakten
Räumliche Bedingungen:	Fakten
Mitschüler	
Zahl der Mitschüler:	Fakten
Mitschüler vom Betrieb:	vorhanden – nicht vorhanden
Mitschüler mit Hörschädigung:	vorhanden – nicht vorhanden – mit anderen Behind.

INFORMATION ÜBER HÖRSCHÄDIGUNG IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Erfahrung mit Hörschädigung:	vorhanden – nicht vorhanden – mit anderen Behind..
Informierung	
alle wissen Bescheid:	Fakten
durch Fachdienst:	Fakten
durch bestimmte Lehrer:	Fakten
durch Azubi:	Fakten

UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHDIENST IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Häufigkeit:	eher zu viel – ausreichend – eher zu wenig
Inhalte:	Fakten
Wirkung:	positiv – negativ

KOMMUNIKATION IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Lehrer:	positiv – negativ
Mitschüler	
im Unterricht:	positiv – negativ
in Pausen:	positiv – negativ
Kommunikationsstrategien:	positiv – negativ

KOMPENSATIONSMASSNAHMEN IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Hörhilfen	
Hörgeräte:	Fakten
CI:	Fakten
keine:	Fakten
Sitzplatz:	besonderer – kein besonderer
FÜ-Anlage:	wird verwendet – wird nicht verwendet
Schriftdolmetschdienst:	wird verwendet – wird nicht verwendet

SOZIALE INTEGRATION IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

subjektive Einschätzung:	voll dabei – eher dabei – eher nicht dabei – nicht dabei
Kontakt zu Lehrern:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
Kontakt zu Mitschülern	
im Unterricht / allgemein:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
in Pausen / informell:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
privat:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden

EMOTIONALE INTEGRATION IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

subjektive Einschätzung:	sehr wohl – eher wohl – eher nicht wohl – nicht wohl
Schule	
Rahmenbedingungen:	positiv – negativ
Lerninhalte / Anforderungen:	positiv – negativ
Lehrer	
didaktische Aspekte (allg.):	positiv – negativ
Akzeptanz:	positiv – negativ
Verständnis / Rücksicht:	positiv – negativ
Unterstützung:	positiv – negativ
Mitschüler	
soziale Aspekte (allg.):	positiv – negativ
Akzeptanz:	positiv – negativ
Verständnis / Rücksicht:	positiv – negativ
Unterstützung:	positiv – negativ

LEISTUNGSMOTIVATIONALE INTEGRATION IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

subjektive Einschätzung:	voraus – eher vorn dabei – eher hinten dabei – hinterher
Beurteilungen / Feedback:	positiv – neutral – negativ
Vergleich mit Mitschülern:	positiv – neutral – negativ
Lerninhalte / Anforderungen:	positiv – neutral – negativ
Schlüsselqualifikationen:	positiv – neutral – negativ
Mehraufwand:	wird nicht empfunden – neutral – wird empfunden
Lösungsstrategien:	positiv – neutral – negativ
Nachteilsausgleich:	nicht beantragt – beantragt

ÄUSSERE BEDINGUNGEN IM BETRIEB

Größe / Organisation

Großbetrieb:	Fakten
mittlerer Betrieb:	Fakten
Kleinbetrieb:	Fakten
Öffentlicher Dienst:	Fakten
Arbeitsplatz:	Fakten
Ausbilder / Vorgesetzte:	Fakten
Kollegen am Arbeitsplatz:	Fakten
Weitere Auszubildende:	vorhanden – nicht vorhanden
hörgeschädigte Auszubildende:	vorhanden – nicht vorhanden
Sonstiges:	Fakten

INFORMATION ÜBER HÖRSCHÄDIGUNG IM BETRIEB

Erfahrung mit Hörschädigung: vorhanden – nicht vorhanden

Informierung

alle wissen Bescheid:	Fakten
durch den Fachdienst:	Fakten
durch Vorgesetzte:	Fakten
durch Azubi:	Fakten
Kollegen:	Fakten

UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHDIENST IM BETRIEB

Intensität / zeitl. Aspekte:	eher zu viel – ausreichend – eher zu wenig
Inhalte:	Fakten
Wirkung:	positiv – negativ

KOMMUNIKATION IM BETRIEB

Vorgesetzten / Ausbilder:	positiv – negativ
Kollegen	
am Arbeitsplatz:	positiv – negativ
in Pausen / informell:	positiv – negativ
Kundenkontakt:	positiv – negativ
Telefonieren:	positiv – negativ
Lösungsstrategien (Tel.):	Fakten
Kommunikationsstrategien:	positiv – negativ

KOMPENSATIONSMASSNAHMEN IM BETRIEB

Hörhilfen

Hörgeräte:	Fakten
CI:	Fakten
keine:	Fakten
FÜ-Anlage:	wird verwendet – wird nicht verwendet
Telefonverstärker:	wird verwendet – wird nicht verwendet
Raumoptimierung	
visuell:	Fakten
akustisch:	Fakten
Schriftdolmetschdienst:	wird verwendet – wird nicht verwendet
Sonstiges:	Fakten

SOZIALE INTEGRATION IM BETRIEB

Subjektive Einschätzung:	voll dabei – eher dabei – eher nicht dabei – nicht dabei
Kontakt zum Ausbilder:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
Kontakt zu Kollegen	
am Arbeitsplatz / allgemein:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
in Pausen / informell:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden
privat:	gut – eingeschränkt – schwierig / nicht vorhanden

EMOTIONALE INTEGRATION IM BETRIEB

subjektive Einschätzung:	sehr wohl – eher wohl – eher nicht wohl – nicht wohl
Betrieb	
Rahmenbedingungen:	positiv – negativ
Arbeitsinhalte / Anforderungen:	positiv – negativ
Ausbilder / Vorgesetzte	
Akzeptanz:	positiv – negativ
Verständnis / Rücksicht:	positiv – negativ
Unterstützung:	positiv – negativ
Kollegen	
soziale Aspekte (allg.):	positiv – negativ
Akzeptanz:	positiv – negativ
Verständnis / Rücksicht:	positiv – negativ
Unterstützung:	positiv – negativ

LEISTUNGSMOTIVATIONALE INTEGRATION IM BETRIEB

subjektive Einschätzung:	voraus – eher vorn dabei – eher hinten dabei – hinterher
Beurteilungen / Feedback:	positiv – neutral – negativ
Vergleich mit Kollegen:	positiv – neutral – negativ
Arbeitsinhalte / Anforderungen:	positiv – neutral – negativ
Schlüsselqualifikationen:	positiv – neutral – negativ
Mehraufwand:	wird nicht empfunden – neutral – wird empfunden
Lösungsstrategien:	positiv – neutral – negativ
Nachteilsausgleich:	wird nicht beansprucht – wird beansprucht

FREIZEITVERHALTEN

Freizeitaktivitäten:	Fakten
Private Kontakte	
zu Guthörenden:	vorhanden – eingeschränkt – nicht vorhanden
zu Hörgeschädigten:	vorhanden – eingeschränkt – nicht vorhanden

4.5 Reflexion der Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Konstruktivität, die in der qualitativen Forschung bereits für die ‚Wirklichkeit‘ angenommen wird, gilt auch für den Prozess ihrer wissenschaftlichen Rekonstruktion (vgl. Kruse 2010). Nach diesem Forschungsverständnis müssen deshalb Gütekriterien verfolgt werden, welche die Regeln und Relevanzen der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Wirklichkeit ausweisen und somit „den Konstruktionscharakter von wissenschaftlicher Forschung kontrollieren“ (Kruse 2010, 19). In der qualitativen Sozialforschung gibt es zwar keinen einheitlichen Katalog allgemein verbindlicher Kriterien, jedoch haben sich im Laufe der Zeit Gütekriterien entwickelt, die sowohl die methodischen Verfahrensprinzipien als auch die erkenntnistheoretischen Grundlagen des qualitativen Forschungsprozesses betreffen (vgl. Kruse 2010). An dieser Stelle werden die dem vorliegenden Forschungsvorhaben zugrunde gelegten Gütekriterien reflektiert und ihre Umsetzung im Forschungsprozess dargestellt.

Die Kriterien der *Offenheit* und *Kommunikation* werden in der qualitativen Forschung durch eine Interview- und Gesprächsführung erfüllt, die nicht-direktiv, also nicht steuernd ist (vgl. Helfferich 2005; Kruse 2010). Bei der vorliegenden Studie wurde zum einen bereits durch die Konstruktion eines flexibel handhabbaren Interviewleitfadens Offenheit angestrebt. Zum anderen wurde bei den Formulierungen der Fragestellungen innerhalb der Interviews darauf geachtet, dass sie offen und erzählgenerierend sind. Dadurch konnte den Befragten während der Interviews meist das monologische Rederecht überlassen und erreicht werden, dass sie so viel wie möglich von sich aus und authentisch erzählten.

Das Gütekriterium der *Transparenz* wird durch die Dokumentation sämtlicher Forschungsschritte erreicht (vgl. Scholl 2003). In Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4 der vorliegenden Studie wurden sämtliche Schritte der Datenerhebung und -analyse dargelegt und begründet. Dies bezieht sich insbesondere auf die Kategorisierungs- und Auswertungsschritte der Analyse sowie die Offenlegung sämtlicher getroffener Regelungen. Ebenso wurden die Transkripte der Interviews, die Postskripte, sowie die Kurzfragebögen vollständig dokumentiert.

Das Gütekriterium der *Konsistenz* in der qualitativen Forschung entspricht dem Gütekriterium der Reliabilität in der standardisierten Forschung (vgl. Scholl 2003; Kruse 2010). Konsistenz bezieht sich auf die Auskünfte der Befragten sowie auf die Interviewsituationen. Diese müssen im Sinne der Konsistenz untereinander vergleichbar sein. Deshalb wurden alle Interviews nach dem gleichen Leitfaden und unter gleichen Bedingungen als 1:1 Gespräch bei den Interviewgebern zu Hause durchgeführt. Weitere Analyseschritte folgten ebenfalls bei allen Interviews nach dem gleichen Muster und den gleichen Regeln. In Kapitel 5 der vorliegenden Studie wurde geprüft, ob die entwickelten Ergebnisse in sich konsistent sind und ob sie im Einklang oder im Widerspruch zu theoretischen Erkenntnissen stehen.

Damit wurde auch dem Kriterium der *Kohärenz* Rechnung getragen, das bedeutet, dass der Bezug der Aussagen des Befragten zum Thema der Befragung bei der Auswertung festzustellen ist (vgl. Steinke 2000; Scholl 2003). Durch die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) wurden die Aussagen der Befragten dazu in mehreren Analyseschritten thematischen Kategorien zugeordnet und interpretiert.

Das Gütekriterium der *Kommunikabilität* korrespondiert mit dem Kriterium der Validität in der quantitativen Forschung (vgl. Scholl 2003). Bei der Dokumentation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurde dazu die Aushandlung von Bedeutung in Form von Zitaten sichtbar gemacht. Getroffene Aussagen wurden dabei ausführlich durch Zitate untermauert oder durch Verweise auf Textstellen in den Transkriptionen der Interviews belegt.

Ein zentrales Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung ist die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Sie entspricht dem klassischen Gütekriterium der Objektivität (vgl. Kruse 2010). Die Intersubjektivität, das heißt, der übereinstimmende Nachvollzug mehrerer Forscher in Bezug auf einen Verstehensprozess, wird bei der vorliegenden Studie durch *Explikation* und *Dokumentation* aller Forschungsschritte im Sinne von Steinke (2008) erreicht. Zudem werden an allen Stellen dieser Studie die getroffenen Entscheidungen ausgewiesen und das Vorgehen begründet, wie dies von Helfferich (2009) gefordert wird. Die während des Forschungsprozesses geführten Diskussionen mit Kollegen und anderen wissenschaftlichen Fachkräften sind sowohl dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als auch dem Gütekriterium der *Interkoderreliabilität* zuzurechnen.

Neben dem Kriterium der *Intersubjektivität* entspricht auch das Gütekriterium der *reflektierten Subjektivität* dem Gütekriterium der Objektivität (vgl. Kruse 2010). Im Sinne der reflektierten Subjektivität spielt die Selbstzurücknahme und die Selbstreflexivität des Interviewenden sowie die Art des Umgangs mit dem eigenen theoretischen Vorwissen eine bedeutende Rolle (vgl. Helfferich 2009). Diese selbstreflektierende Haltung nahm der Forscher an allen Stellen des Forschungsprozesses ein. Bereits in der Planung der Interviews und der Entwicklung des Leitfadens wurde auf maximale Offenheit der Fragestellungen geachtet. Bei der Durchführung der Interviews galt es stets, sich selbst zurückzunehmen, eigenes Vorwissen reflexiv zu kontrollieren und den Befragten für die Entfaltung ihrer subjektiven Relevanzsysteme Raum zu lassen. Selbiges galt im Prozess der Analyse, da es schließlich das eigentliche Forschungsziel war, die Sicht der Auszubildenden zu erörtern.

Als Gütekriterium qualitativer Forschung muss der Geltungsbereich der Aussagen im Sinn einer *Limitation* der Aussagekraft überprüft werden (vgl. Steinke 2008; Helfferich 2009). Dies bedeutet, dass die Zusammensetzung der Stichprobe am Ende der Untersuchung nochmals überprüft und möglicherweise eine Verengung der Gruppendefinition vorgenommen werden muss. Dadurch erfährt auch die Aussagekraft der Ergebnisse eine Limitation.

4.6 Limitation der Ergebnisse

Beim Aufruf zur Teilnahme an der Studie wurden alle Auszubildenden mit Hörschädigung angeschrieben, die sich im Ausbildungsjahr 2011 / 2012 in Bayern und Baden-Württemberg in einer Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt befanden und dabei von einem der Fachdienste eines der drei süddeutschen Berufsbildungswerke unterstützt wurden (vgl. Kap. 4.3.4). Eine Selektion hinsichtlich des Hörstatus bzw. der Kommunikationsmodalität wurde dabei nicht vorgenommen, jedoch wurden durch den gewählten Weg der Rekrutierung der Stichprobe Auszubildende mit Hörschädigung ausgegrenzt, die nicht von einem der genannten Fachdienste betreut wurden. Ebenso hat durch das Teilnahmekriterium des bestehenden Ausbildungsverhältnisses auf dem ersten Arbeitsmarkt verbunden mit dem Besuch einer allgemeinen berufsbildenden Schule eine Vorselektion der potenziellen Untersuchungsteilnehmer stattgefunden. Das Anschreiben war zwar in einfacher Sprache und knapp verfasst, ebenso wurde es über die Mitarbeiter der Fachdienste, die den Auszubildenden mit Hörschädigung bekannt waren, versendet und darin angeboten, zum Interview einen Gebärdensprachdolmetscher hinzuzuziehen. Dennoch könnte die schriftliche Form und Ausdrucksweise eine Hürde dargestellt haben. Eine weitere Hürde könnte gewesen sein, dass die Auszubildenden von sich aus aktiv die Teilnahmeerklärung zurücksenden mussten sowie eine Einverständniserklärung der Eltern beigefügt werden musste.

Von den kontaktierten Auszubildenden konnten schließlich zwanzig befragt werden, da diese sich jedoch selbst aktiv zur Teilnahme bereit erklärten, könnte es sein, dass dadurch eine weitere Verzerrung der Stichprobe stattgefunden hat. Möglich ist, dass sich eher besonders motivierte und leistungsstarke Auszubildende zur Teilnahme an der Befragung bereit erklärten und Auszubildende, bei denen die Integration aus verschiedenen Gründen weniger gut gelingt, von der Teilnahme an den Interviews abgesehen haben, um nicht zusätzlich mit ihrer Situation konfrontiert zu werden. Denkbar ist aber auch das Gegenteil.

Eine Limitation der Ergebnisse muss folglich dahingehend vorgenommen werden, dass die in der Studie erhobenen Aussagen von Auszubildenden mit allen Graden von sonderpädagogisch relevanten peripheren Hörschädigungen stammen, die auditiv-visuell orientiert sind, bevorzugt lautsprachlich kommunizieren und über eine hohe Kompetenz in der Kommunikation in Laut- und Schriftsprache verfügen. Alle Teilnehmer der Studie sind entweder mit Hörgeräten oder Cochlea Implantat versorgt. Die Mehrzahl der Teilnehmer verfügt mindestens über einen mittleren Schulabschluss und hatte bereits Erfahrung mit integrativer Beschulung. Alle Teilnehmer waren im Ausbildungsjahr 2011 / 2012 in einem Ausbildungsverhältnis in einem anerkannten Beruf nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO. An der Untersuchung nahmen des Weiteren keine Auszubildenden mit Hörschädigung Teil, die aus Familien stammen, in denen andere Mitglieder gehörlos sind und in denen in Gebärdensprache kommuniziert wird. Drei

Befragte haben einen schwerhörigen Elternteil, wobei es sich bei zweien um Geschwister handelt. Keiner der Teilnehmer stammt aus einer Familie mit Migrationshintergrund.

Die Größe der Stichprobe ist ebenso als kritisch zu betrachten, jedoch ist dies der kleinen Grundgesamtheit (Auszubildende mit Hörschädigung auf dem ersten Arbeitsmarkt) geschuldet. Die Ergebnisse der Studie können daher zwar den Anspruch auf Vollständigkeit für die erforschte Gruppe erheben, diese ist jedoch nicht repräsentativ für den gesamten Personenkreis der Auszubildenden mit Hörschädigung, welcher durch eine große Heterogenität gekennzeichnet ist. Aufgrund der Bandbreite der in der qualitativen Erhebung gewonnenen Ergebnisse kann für die untersuchte Teilgruppe dennoch eine Sättigung angenommen werden. Deshalb können zumindest Tendenzen zur Integrationssituation der untersuchten Gruppe formuliert werden, die zwar nicht uneingeschränkt übertragbar sind, jedoch wichtige Impulse zur allgemeinen Diskussion um Integration / Inklusion Hörgeschädigter beitragen.

4.7 Kritische Reflexion der Forschungsmethode

Bevor die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie präsentiert werden, findet in diesem Kapitel eine kritische Reflexion der Forschungsmethode statt. Dazu wird zunächst der Umgang mit den in Kapitel 4.3.2 genannten Aspekten problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews im Zuge des Forschungsprozesses anhand der von Helfferich (2009) beschriebenen fünf Dimensionen reflektiert:

- Forschungsgegenstand und -interesse
- Verortung der Beurteilungskompetenz der Äußerungen als ‚wahr‘ oder ‚ausreichend‘
- Festlegung der Rollen von Interviewenden und Erzählperson
- Optionen für die Interviewsteuerung
- Umgang mit der Zurücknahme eigener Deutungen und Annahme von ‚Fremdheit‘

Auf der Ebene des spezifischen *Forschungsgegenstandes bzw. des Forschungsinteresses* sollte die subjektive Sicht der befragten Auszubildenden auf ihre Situation in der Berufsausbildung, also ihre subjektiven Konzepte, subjektiven Theorien, Deutungsmuster, Orientierungen und Positionierungen erhoben werden. Da durch die Methodik qualitativer Interviewverfahren nur Deutungen und Sinn Gegenstände der Forschung sein können muss festgestellt werden, dass die Situation der Auszubildenden mit Hörschädigung durch die vorliegende Studie nicht objektiv erhoben werden kann (vgl. Helfferich 2009). Da es in der Studie um problembezogenes Sinnverstehen ging, war die starke Strukturierung der problemzentrierten Interviews durch einen Leitfaden günstig. Die nötige Offenheit blieb bei der Durchführung jedoch gewahrt, da die einzelnen Interviewsituationen jeweils dialogisch gestaltet waren. Der Interviewende konnte dabei zwar strukturierend eingreifen, vor allem jedoch den Gesprächspartnern genügend offenen Raum für ihre Erzählung lassen. In Bezug auf bestimmte Fragestellungen (Faktenfragen) bestand im Sinne von Helfferich (2009) das Interesse besonders

am informativen Inhalt der Interviews. An diesen Stellen wurde bereits die Erhebung stärker strukturiert und das Sprachmaterial bei der Analyse auf den Informationsgehalt reduziert.

Bei der *Festlegung des Wahrheitsgehalts* zählte allein die subjektive Wahrheit der befragten Auszubildenden. Es galt eine Sinnhaftigkeitsunterstellung (vgl. Helfferich 2009). Das heißt, es wurde angenommen, dass alle Aussagen für die Auszubildenden bedeutungsvoll sind und von ihnen selbst für wahr gehalten werden. War der Sinn nicht auf den ersten Blick zu erkennen, galt das Prinzip der wohlwollenden Interpretation. Wurden ‚objektive‘ Inhalte erfragt, wurden die berichteten Fakten als wahr angenommen, außer es hätte einen Grund für die Annahme gegeben, dass der oder die Interviewte täuschte. Die Auskunft wurde dann nicht weiter hinterfragt und auch nicht als subjektive Konstruktion analysiert. Ebenso oblag es in Bezug auf die erschöpfende Genauigkeit der Darstellungen allein den Befragten, wann sie entscheiden, genug erzählt zu haben und ihre Ausführungen für ausreichend hielten.

Bei der *Festlegung der Rollen von Interviewenden und Erzählperson* in Bezug auf das Rede-recht oder die Redepflicht lässt sich die gewählte Interviewvariante dem teilmonologischen, leitfadengestützten Muster zuordnen, nach dem die Erzählpersonen zwar zum Erzählen auf-gefordert, jedoch durch Fragen thematisch geleitet und verbal gestützt wurden (vgl. Helfferich 2009). Dabei vermittelten die gestellten Fragen jeweils verständlich, was erzählt werden sollte, motivierten die Befragten zum Erzählen und förderten die Kommunikation. Eine Beeinflussung durch den Interviewenden fand jedoch nicht statt.

Als *Optionen für die Interviewsteuerung* dienten, außer den offen formulierten Leitfragen, als strukturierende und verständnisgenerierende Strategien (vgl. Helfferich 2009) die Aufrecht-erhaltungsfragen und Nachfragen. Eine thematische Zentrierung im Gespräch wurde durch die zu den Leitfragen eingesetzten visuellen Erzählstimuli (vgl. Kap. 4.3.3) erreicht.

Beim *Umgang mit eigenen Deutungen und der Annahme von ‚Fremdheit‘* galt es, die Hypo-thesen und eigenen Erwartungen zu reflektieren und für die Revision des eigenen Wissens offen zu sein. Da die Sicht der Befragten ermittelt werden sollte, entschied der Forscher, sich Vorabinterpretation zu enthalten und das eigene Relevanzsystem zurückzustellen. Elemente, die ihn als ‚kundig‘ identifizieren, dienten in den Interviews nur dem Zweck, Verständnis zu signalisieren, Vertrauen aufzubauen und zu zeigen, dass der Interviewer mit der Erzählper-son mitgeht. Dies wird in der Theorie als ‚vertrauensbildende Maßnahme‘ gesehen. In den verschiedenen Phasen der Interviews, bspw. der Kennlernphase, kamen dabei in Anlehnung an Helfferich (2009) weitere vertrauensbildende Maßnahmen zum Tragen (vgl. Kap. 4.3.4). Generell gelang es, sich in den narrativen Phasen als Interviewer eher zurückzuhalten, wo-bei in Phasen der gemeinsamen Interviewarbeit manchmal ein höheres Maß an Engagement gefordert war. Zudem muss festgestellt werden, dass jede Interviewkommunikation dennoch asymmetrisch und jede Interviewsituation ‚künstlich‘ ist (vgl. Helfferich 2009). Die Entschei-dung, die Gesprächspartner in ihrem ‚natürlichen‘ Lebensraum aufzusuchen und die Inter-

views bei ihnen zu Hause durchzuführen nutze deshalb sehr, den Grad der Annäherung an eine natürliche Alltagssituation zu erhöhen und die Differenz zwischen den Welten des Interviewenden und den Auszubildenden zu minimieren.

Obwohl der Mehrwert qualitativer Empirie bei der Erforschung der dieser Studie zugrunde liegenden Fragestellungen in Kapitel 4.3.1 herausgestellt werden konnte, muss reflektiert werden, dass nach dem konstruktivistischen Grundverständnis qualitativer Forschung ‚Wirklichkeit‘ stets konstruierte Wirklichkeit ist. Jedoch sind die Konstruktionen von Wirklichkeit dabei niemals beliebig und willkürlich, sondern folgen stets in sich sinnhaften Regeln und Relevanzen (vgl. Kruse 2010). Folglich konnte es nicht das Ziel dieser qualitativen Studie sein, den Status quo der ‚Wirklichkeit‘ zu beschreiben, sondern das ihr zugrunde liegende Relevanzsystem aus der Perspektive der Betroffenen zu verstehen. Es ist jedoch nicht nachprüfbar, inwieweit das Leben und die Erfahrungen in der berichteten Form tatsächlich stattgefunden haben. Nach Flick (2008) lässt sich lediglich feststellen, welche Konstruktion die befragten Auszubildenden davon präsentiert haben und welche Version in der Forschungssituation entstand. Anhand des transkribierten Textmaterials der Interviews konnte nur die gefilterte Perspektive der Auszubildenden inhaltlich analysiert werden. Weder ist eine objektive Darstellung ihrer Situation möglich, noch können latente Sinnstrukturen aufgedeckt werden. Um den Grad der Annäherung an die ‚Wirklichkeit‘ zu erhöhen, flossen bei der Interpretation der Perspektive der Auszubildenden die Ergebnisse der Befragungen von Mitarbeitern der Fachdienste, die die interviewten Auszubildenden betreuen, mit ein.

Abschließend ist zu reflektieren, dass für die Analyse der Studie das Medium des Textes verwendet wurde. Dies begann bei der Verschriftlichung der Interviews, bei deren Bearbeitung und Interpretation und endet in der Darstellung der Erkenntnisse in Textform in den folgenden Kapiteln. Bei der Transformation von Handlungs- und Erfahrungsweisen in Textform finden jedoch Konstruktionsprozesse auf verschiedenen Ebenen statt, die vor dem Konzept der Mimesis kritisch reflektiert werden müssen. Mimesis beschäftigt sich mit der Darstellung von ursprünglich natürlichen in symbolische Welten. Im mimetischen Prozess gleicht sich quasi der Mensch der Welt an (vgl. Flick 2008). Mimetische Prozesse fanden in diesem Sinne bereits bei der Umsetzung von Erfahrungen in Erzählungen durch die Untersuchten, bei der Konstruktion der Texte seitens des Forschers und bei der Interpretation dieser Texte statt. Auch der Leser muss bei der Rezeption der Ergebnisse dieser Studie in Textform die Prozesse der Mimesis zum Verstehen nachvollziehen. Schließlich werden beim Rückfluss der Erkenntnisse in alltägliche Zusammenhänge erneut Annäherungsprozesse stattfinden.

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie ‚Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt‘ dargestellt, interpretiert und diskutiert. Dazu werden zuerst die Teilnehmer der Untersuchung vorgestellt. Die Abfolge der weiteren Kapitel orientiert sich an der chronologisch-logischen Struktur, die bereits in den Frageblöcken des Interviewleitfadens abgebildet war. Die einzelnen Kapitel sind anhand der aus diesen Themenbereichen gebildeten Haupt-, Ober- und Subkategorien untergliedert.

5.1 Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer

Die zwanzig Teilnehmer der Untersuchung werden anhand der soziodemografischen Angaben aus dem Kurzfragebogen sowie den Angaben zu ihrem vorschulischen und schulischen Werdegang in den Interviews beschrieben.

5.1.1 Soziodemografische Angaben

Altersverteilung

Zum Zeitpunkt der Erhebung war eine Interviewpartnerin 16, ein Interviewpartner 17, vier weitere 18, sieben 19, zwei 20 und drei 21 Jahre alt. Jeweils eine Teilnehmerin war 23 und eine 24 Jahre alt.

Geschlechterverhältnis

An der Untersuchung nahmen zehn männliche und zehn weibliche Auszubildende teil.

Hörverlust und Versorgung

Von den zwanzig befragten Auszubildenden mit Hörschädigung waren zehn Träger von Cochlea Implantaten (CI). Von diesen waren zwei bimodal versorgt. Bei den zehn Auszubildenden, die ausschließlich mit Hörgeräten versorgt waren, wurde der individuelle Hörverlust erfragt. Da von den Teilnehmern keine Audiogramme eingefordert wurden, beziehen sich die folgenden Angaben zum Grad der Hörschädigung auf die subjektiven Aussagen der Betroffenen.

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass drei Auszubildende angaben, auf beiden Ohren mittelgradig hörgeschädigt zu sein. Einer schätzte seinen Hörverlust auf dem linken Ohr als leichtgradig und auf dem rechten Ohr als hochgradig ein. Eine Teilnehmerin bezeichnet sich auf dem linken Ohr mittel- und auf dem rechten Ohr hochgradig hörgeschädigt. Zwei Auszubildende schätzten ihren Hörverlust auf beiden Seiten als hochgradig ein. Zwei weitere bezeichneten sich auf beidseitig als gehörlos.

Tabelle 3: Subjektive Einschätzung des individuellen Hörverlusts

	rechtes Ohr	linkes Ohr
Ciara16w	mittelgradig	mittelgradig
Denis19m	mittelgradig	mittelgradig
Emanuel21m	hochgradig	leichtgradig
Inge24w	hochgradig	hochgradig
Jule19w	hochgradig	hochgradig
Ralf21m	gehörlos	gehörlos
Stefan19m	hochgradig	hochgradig
Thomas19m	mittelgradig	mittelgradig
Veronika18w	hochgradig	mittelgradig
Zoe23w	gehörlos	gehörlos

Bei den CI-Trägern interessierte das Alter, in dem sie mit dem ersten Cochlea Implantat versorgt wurden. Drei Auszubildende gaben an, dass sie im Alter unter drei Jahren mit dem ersten CI versorgt wurden. Vier gaben an, dass ihnen im Alter zwischen drei und zehn Jahren das erste CI implantiert wurde. Die restlichen drei waren älter als elf Jahre. Diejenigen, welche im Kurzfragebogen angaben, im Alter von unter drei Jahren mit einem CI versorgt worden zu sein, wurden in den Interviews nach dem genauen Implantationsalter beim ersten CI befragt. Dazu sagte ein Auszubildender, zweieinhalb bis drei Jahre (vgl. Otto17m, 21), eine Befragte fast drei Jahre (vgl. Frieda18w, 51) und ein Auszubildender 17 Monate (vgl. Lukas20m, 115) alt gewesen zu sein.

Kommunikationsform

Alle Interviewten gaben im Kurzfragebogen an, bevorzugt bzw. hauptsächlich lautsprachlich zu kommunizieren. Zusätzlich nannten einige Auszubildende, gerne schriftlich bzw. mittels moderner Kommunikationsmedien wie E-Mail, SMS oder Chat zu kommunizieren. Kein Interviewpartner erwähnte Gebärdensprache als bevorzugtes Kommunikationsmedium oder gab an, zur Kommunikation lautsprachunterstützende Gebärden zu verwenden.

Geografische Verhältnisse

Als ihren Wohnort nannten zwölf der zwanzig befragten Auszubildenden ein Dorf, acht nannten eine Stadt. Kein Befragter gab an, in einer Großstadt oder einem Ballungszentrum zu wohnen. Aus den Kurzfragebögen geht ebenfalls hervor, dass sich die Betriebe, in denen acht Befragte ihre Ausbildung absolvierten, in einem Dorf und von elf Teilnehmern in einer Stadt befinden. Nur ein Ausbildungsbetrieb befindet sich in einer Großstadt. Die berufsbildenden Schulen (Berufsschulen) hingegen, die die befragten Auszubildenden besuchten, liegen von 13 Teilnehmern in einer Stadt. Sechs Einrichtungen befinden sich in einer Großstadt. Nur ein Befragter gab an, dass seine Berufsschule im ländlichen Raum liegt. Aus den qualitativen Interviews ist zu entnehmen, dass manche Teilnehmer während der Berufsschul-

phasen in einem Wohnheim am Standort der berufsbildenden Schule untergebracht waren (vgl. Zoe23w, 123; Thomas19m, 113; Peter19m, 190; Jule19w, 120f; Ciara16w, 86f).

Gewählte Ausbildungsberufe

Aus den im Kurzfragebogen gemachten Angaben wird ersichtlich, dass das Spektrum der Berufe, in denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Berufsausbildung zum Zeitpunkt der Befragung machten, breit gefächert war. Unter den Befragten waren eine Bauzeichnerin, ein Elektroniker, eine Fachangestellte für Bürokommunikation, drei Fachinformatiker Anwendungsentwicklung, eine Gärtnerin für Zierpflanzen, ein Heilerziehungspfleger, ein Industriekaufmann, ein Industriemechaniker, eine Kauffrau für Bürokommunikation, ein Kfz-Mechatroniker, ein Mechatroniker, eine Köchin, eine Medizinische Fachangestellte, eine Packmitteltechnologin, eine Steuersekretärsanwärterin und drei Verwaltungsfachangestellte.

Stand der Ausbildung

Von den zwanzig Befragten befanden sich im Zeitraum der Erhebung sechs Auszubildende im ersten, sieben im zweiten und fünf im dritten Jahr ihrer Berufsausbildung. Da die Interviews von Mai bis Juli 2012 geführt wurden, hatten von den Auszubildenden, die sich im dritten Lehrjahr befanden, einige zum Zeitpunkt des Interviews ihre Abschlussprüfung bereits abgelegt. Ein Untersuchungsteilnehmer hatte im Jahr der Erhebung seine dreieinhalbjährige Ausbildung abgeschlossen. Ein weiterer hatte eine Ausbildung im Erfassungszeitraum zwar begonnen, ihm wurde aber innerhalb der Probezeit gekündigt.

INTERPRETATION

Die soziodemografischen Angaben zeigen, dass alle Teilnehmer in der untersuchten Gruppe sonderpädagogisch relevante periphere Hörschädigungen aufwiesen, wobei alle Grade von Hörverlusten vertreten waren. Alle Teilnehmer waren entweder mit Hörgeräten oder Cochlea Implantat versorgt, auditiv-visuell orientiert und kommunizierten lautsprachlich. Da sich in der untersuchten Gruppe zu gleichen Teilen männliche und weibliche Jugendliche bzw. junge Erwachsene befanden, kann das Verhältnis der Geschlechter als ausgewogen bezeichnet werden. Die breite Altersverteilung ergibt sich aus dem Zusammenwirken zwischen dem höchsten Schulabschluss der Untersuchungsteilnehmer und dem Jahr der Ausbildung, in dem diese sich zum Zeitpunkt der Befragung befanden. So hatte die mit 16 Jahren jüngste Teilnehmerin einen Hauptschulabschluss und war im ersten Jahr ihrer Ausbildung, die mit 24 Jahren älteste Teilnehmerin hatte das Abitur und war im dritten Ausbildungsjahr. Aus entwicklungspsychologischer Sicht befinden sich die befragten Auszubildenden folglich im mittleren und späten Jugend- bzw. frühen Erwachsenenalter (vgl. Kap. 3.1.1).

Alle Teilnehmer stammten aus dem ländlichen oder städtischen Raum. Für einige Auszubildenden bedeutet dies, dass sich ihr Arbeitsplatz meist nicht weit vom Wohnort entfernt befindet. Je nach gewähltem Beruf gilt dies jedoch nicht für die besuchte berufsbildende Schule. In einigen Berufen findet der Unterricht in zentral gelegenen Schulen in Blöcken statt. Dies ist mit Unterbringung in Wohnheimen verbunden. Aus den geografischen und organisatorischen Verhältnissen können unterschiedliche soziale Konstellationen resultieren, die von den Auszubildenden flexible kommunikative und soziale Kompetenzen abfordern.

Alle Teilnehmer der Studie absolvierten im Erhebungszeitraum eine Vollausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach §4 BBiG / §25 HwO (vgl. Kap. 2.2). Einzelne hatten diese gerade erfolgreich abgeschlossen. Da einem Teilnehmer in der Probezeit jedoch gekündigt wurde, muss gefolgert werden, dass trotz günstiger Voraussetzungen (vgl. Kap. 5.1.2) die Integration in der beruflichen Ausbildung nicht in jedem Fall gelingt.

5.1.2 Vorschulische und schulische Laufbahn

Die Untersuchungsteilnehmer sollten zu Beginn der Interviews ihre vorschulische und schulische Laufbahn beschreiben. Bei der Analyse wurde dem Aspekt ‚allgemeine Einrichtung‘ versus ‚Fördereinrichtung‘ Bedeutung beigemessen.

Vorschulische Laufbahn

Tabelle 4 veranschaulicht die Angaben zur vorschulischen Laufbahn in den Kategorien ‚Frühförderung / CI-Reha‘ und ‚Kindergarten‘⁹.

Tabelle 4: Vorschulische Laufbahn

VORSCHULISCHE LAUFBAHN	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
FRÜHFÖRDERUNG / CI-Reha																				
ja	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x			x	
nein		x								x								x		x
KINDERGARTEN																				
allgemeiner Kindergarten	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x			x	x	x
Fördereinrichtung							x				x			x		x	x			

Fünfzehn Auszubildende gaben an, vor bzw. während der Kindergartenzeit **Frühförderung, CI-Reha, Logopädie oder Sprachtherapie** bekommen zu haben (vgl. Zoe23w, 43; Wilhelmine18w, 29; Veronika18w, 21ff; Uta19w, 16f; Thomas19m, 28ff; Stefan19m, 34f; Ralf21m, 37f; Peter19m, 21; Moritz21m, 18ff; Lukas20m, 42ff; Karolin19w, 14ff; Jule19w, 14ff; In-

⁹ Eine Markierung mit ‚x‘ sagt jeweils aus, dass mindestens eine Aussage eines Befragten einer Kategorie zugeordnet werden konnte. Ein Eintrag mit ‚x‘ macht dabei keine Aussage über die Anzahl der kodierten Textstellen, da sich Befragte in Abhängigkeit von ihrer Relevanzsetzung unterschiedlich intensiv bzw. häufig zu einem Aspekt äußerten. Diese Regelung gilt für alle folgenden Darstellungen in Tabellen.

ge24w, 26ff; Gina20w, 32ff; 39; Denis19m, 14ff). In Einzelfällen hat sich die Sprachtherapie bis in die Grundschulzeit ausgedehnt. Bei Wilhelmine war der Grund für ihre logopädische Förderung jedoch nicht die Hörschädigung. Sie gibt an, nach ihrer Ertaubung aufgrund einer Meningitis im Alter von fünf Jahren zeitnah mit Cochlea Implantaten versorgt worden zu sein, danach habe aber keine CI-Reha stattgefunden (vgl. Wilhelmine18w, 30ff). Drei weitere Auszubildende gaben an, keine der oben genannten Förderungen erhalten zu haben (Nico18m, 27; Emanuel21m, 18ff; Ciara16w, 18ff). Von Frieda und Otto liegen keine Aussagen vor.

Von den befragten Auszubildenden waren 16 in einem **allgemeinen Kindergarten** (vgl. Zoe23w, 11; Wilhelmine18w, 17; Veronika18w, 19; Uta19w, 15; Thomas19m, 25; Stefan19m, 28ff; Ralf21m, 31ff; Petr19m, 22f; Otto17m, 13ff; Nico18m, 9; Lukas20m, 9; Karolin19w, 9ff; Inge24w, 11; Emanuel21m, 12ff; Denis19m, 9ff; Ciara16w, 9ff), fünf besuchten eine **Fördereinrichtung**, von denen wiederum drei einen sog. Sprachheilkindergarten (vgl. Moritz21m, 9; Gina20w, 17; Frieda18w, 9) und zwei die Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören (vgl. Ralf21m, 36; Jule19w, 9) besuchten. Ein Auszubildender gab an, sowohl einen allgemeinen Kindergarten, als auch tageweise die SVE eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören besucht zu haben (vgl. Ralf21m, 31ff).

Schulische Laufbahn

Zwölf der befragten Auszubildenden besuchten in der **Primarstufe** ausschließlich allgemeine Grundschulen (vgl. Zoe23w, 11; Wilhelmine18w, 9; Veronika18w, 11; Thomas19m, 9; Stefan19m, 15ff, 27; Moritz21m, 9; Lukas20m, 9; Karolin19w, 9ff; Inge24w, 11ff; Emanuel21m, 9ff; Denis19m, 9, 22f; Ciara16w, 11). Ein Auszubildender wurde an einer allgemeinen Grundschule eingeschult und wechselte später an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören (vgl. Nico18m, 9ff). Jeweils eine Befragte wurde in einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören (vgl. Jule19w, 9) bzw. einer Schule zur Sprachförderung (ehem. Sprachheilschule) (vgl. Frieda18w, 9;) eingeschult und wechselte später auf eine allgemeine Grundschule. Vier Auszubildende haben die Grundschule an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören besucht (vgl. Uta19w, 9; Ralf21m, 16; Peter19m, 15; Otto17m, 13, 22f), von denen je zwei diese in vier bzw. fünf Schulbesuchsjahren absolvierten. Eine Auszubildende verbrachte die Grundschulzeit in einer Schule zur Sprachförderung (vgl. Gina20w, 17).

In der **Sekundarstufe I** besuchten zwölf der befragten Auszubildenden ausschließlich allgemeine Schulen. Dabei handelte es sich um Haupt-/Mittelschulen, den M-Zweig an einer Haupt-/Mittelschule, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien (vgl. Zoe23w, 11; Wilhelmine18w, 9ff; Thomas19m, 9ff; Stefan19m, 17; Moritz21m, 9ff; Karolin19w, 11; Jule19w,

9ff; Inge24w, 13ff; Gina20w, 17ff; Frienda18w, 9ff; Denis19m, 26ff; Ciara16w, 11ff). Von diesen wechselten drei¹⁰ auf eine höhere Schulart, um einen bestmöglichen Abschluss zu erreichen (vgl. Stefan19m, 17; Moritz21m, 9; Jule19w, 9). Zwei Auszubildende haben die Sekundarstufe I an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören begonnen, bald aber an allgemeine Schulen gewechselt und dort ihren Schulabschluss gemacht (vgl. Uta19w, 9; Peter19m, 16f). Zwei Auszubildende haben in der Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen (Realschule, Gymnasium) begonnen, zum Erreichen des gewünschten Schulabschlusses dann aber an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören gewechselt (vgl. Lukas20m, 9ff, 24ff, 30ff; Emanuel21m, 23, 28f). Vier Auszubildende besuchten in der Sekundarstufe I ausschließlich Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und legten ihren ersten Schulabschluss dort ab (vgl. Veronika18w, 11; Ralf21m, 16; Otto17m, 13, 24ff; Nico18m, 11, 19, 23).

Fasst man bei allen Befragten die besuchten Schularten in der Primar- und Sekundarstufe I unter dem Aspekt Förderzentrum vs. allgemeine Schule zusammen, ergibt sich folgende Übersicht (vgl. Abbildung 4).

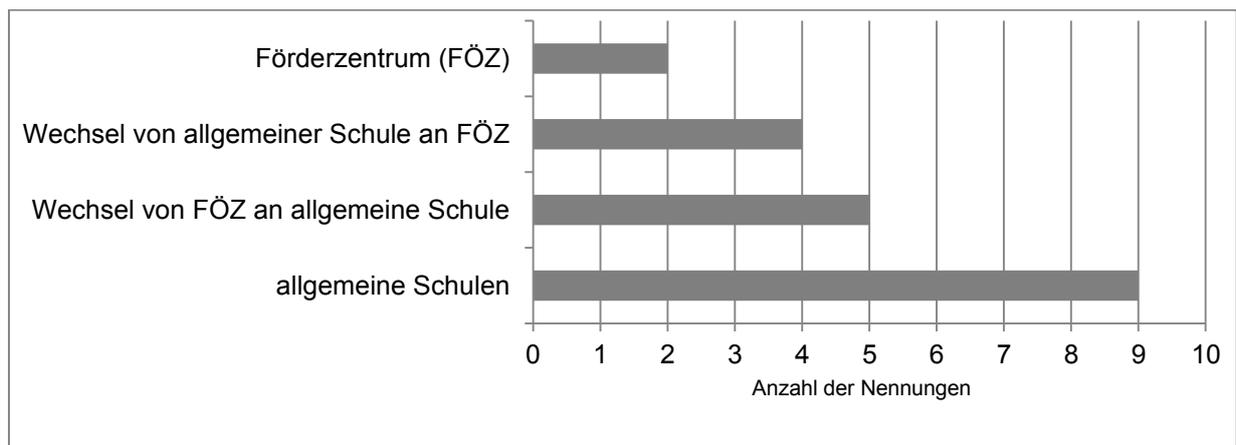


Abbildung 4: Verteilung nach Schullaufbahn in der Primar- und Sekundarstufe I

Vier der Befragten hatten vor dem Antritt der Berufsausbildung, auf die sich die vorliegende Untersuchung bezieht, durch weiterführende schulische oder praktische Bildungsmaßnahmen in der **Sekundarstufe II** erste berufliche Qualifikationen bzw. höhere schulische Abschlüsse erworben. Eine Auszubildende hatte eine erste Berufsausbildung abgeschlossen, während der sie eine allgemeine berufsbildende Schule besucht hat. Dadurch hat sie zu ihrer ersten beruflichen Qualifikation die Mittlere Reife erhalten (vgl. Karolin19w, 11ff). Ein Auszubildender hat durch den Besuch eines allgemeinen Berufskollegs eine erste berufliche Qualifikation erreicht (vgl. Emanuel21m, 37ff). Eine Auszubildende hat an der Berufsfachschule

¹⁰ Nicht mitgezählt sind hier Wechsel in den M-Zweig der Mittelschule in Jahrgangsstufe 7 von zwei Jugendlichen.

eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören die Mittlere Reife und durch den weiteren Besuch einer allgemeinen Fachakademie die Fachhochschulreife erreicht (vgl. Zoe23w, 11ff, 18f, 22ff). Eine Auszubildende hat die Oberstufe eines Gymnasiums mit integrativem Schulprofil besucht und mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen (vgl. Inge24w, 17ff).

Höchster Schulabschluss

Abbildung 5 zeigt die höchsten Schulabschlüsse der befragten Auszubildenden.

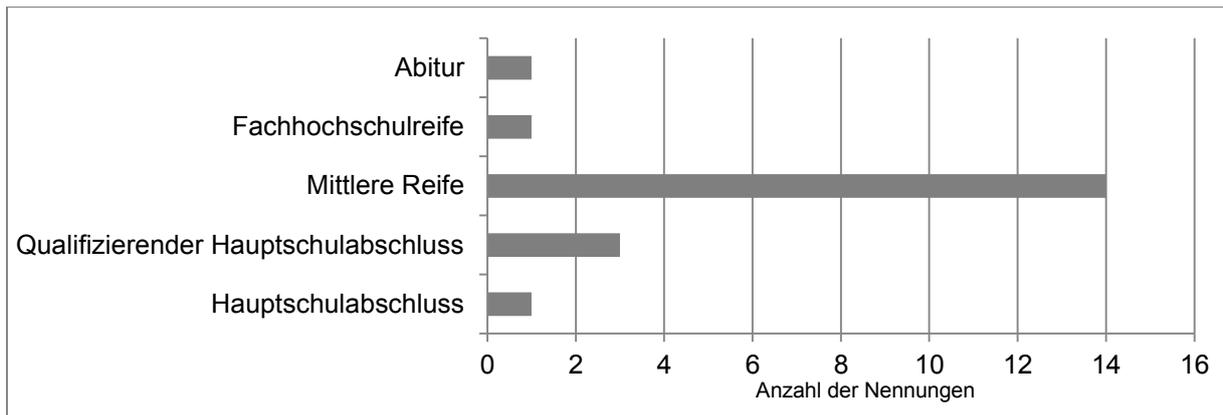


Abbildung 5: Höchster Schulabschluss

Jeweils eine Auszubildende hatte einen Hauptschulabschluss, die Fachhochschulreife (Fachabitur) bzw. die Allgemeine Hochschulreife (Abitur). Drei Auszubildende hatten einen Qualifizierenden Hauptschulabschluss. Vierzehn der zwanzig Auszubildenden konnten als höchsten Schulabschluss die Mittlere Reife vorweisen (vgl. Abbildung 5).

Schulwechsel

Zwei Studienteilnehmer wechselten nach bzw. während der zweiten Jahrgangsstufe vom Förderzentrum an eine allgemeine Schule. Als Gründe für den Wechsel geben sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit sowie den Aspekt der Wohnortnähe an:

„Da es so gut funktioniert hat, bin ich dann in die Regelschule in der dritten Klasse übergewechselt, in die normale Grundschule“ (Frieda18w, 9).

„Zur zweiten Klasse, also Ende zweite Klasse, habe ich dann auf die normale Grundschule gewechselt bei mir am Wohnort, weil meine Grundschullehrerin gesagt hat, dass es für mich besser wäre, wenn ich auf eine normale Schule gehen würde, einfach dass ich mehr lernen würde, könnte, sollte, wie auch immer“ (Jule19w, 9).

Eine Befragte, die in der Primar- und Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen war, wechselte, nachdem sie die Berufsfachschule eines Förderzentrums besucht hatte, an eine allgemeine Fachakademie, um dort einen höheren Schulabschluss zu erreichen:

„Danach wusste ich nicht, was ich machen sollte. Ich wollte eben unbedingt ein Fachabi oder Fachabitur. Danach bin ich dann auf die Grafikdesign-Schule gegangen, Akademie für Kommunikation, und hab dann da mein Grafikdesign abgeschlossen und Fachabitur gemacht“ (Zoe23w, 19).

Fünf der befragten Auszubildenden wechselten während ihrer Schullaufbahn von allgemeinen Schulen an Förderzentren. Die Gründe, dass sie an der allgemeinen Schule ihre persönliche Leistungsfähigkeit nicht optimal entfalten konnten, sehen sie teils in der Klassengröße sowie in der schlechten Raumakustik:

„Von den Räumlichkeiten her auch. Es hat auch so gehallt und ich bin auch nicht richtig im Unterricht mitgekommen“ (Nico18m, 9).

„Das Problem war einfach: die Klasse war zu groß. Das waren so im Schnitt dann über 25 Schüler“ (Emanuel21m, 23).

Eine Auszubildende gibt an, mit den steigenden Anforderungen durch die Lerninhalte, in ihrem Fall zwei Fremdsprachen, nicht mehr zurechtgekommen zu sein:

„Wegen Englisch und Französisch wurde es dann schwerer, weil ich ja Englisch und Französisch hatte. Zwei Fremdsprachen waren dann schwierig“ (Zoe23w, 11).

Auch sahen manche Auszubildende nur durch die besonderen Bedingungen am Förderzentrum für sich die Möglichkeit, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen:

„Ich hatte eine Hauptschulempfehlung. Fand es NICHT ok, weil, ich meinte eben, dass ich doch mehr machen könnte aus mir. Dann haben wir eben gedacht, dass wir mich auf die Realschule in L2-Stadt schicken, ist eine Schwerhörigenschule“ (Veronika18w, 11).

Ein Befragter begründet den Wechsel von einer allgemeinen Realschule an eine Realschule mit Förderschwerpunkt Hören mit negativen Erfahrungen im sozial-emotionalen Kontakt zu den Lehrern der allgemeinen Schule:

„Hatte ich irgendwie Stress dann mit den Lehrern, weil, die waren ziemliche Zyniker und pädagogisch nicht wirklich passabel“ (Lukas20m, 9).

Manche Studienteilnehmer haben während ihrer Schulzeit im allgemeinen Schulsystem die Schulart gewechselt. Die genannten Gründe lassen sich der persönlichen Leistungsfähigkeit:

„Da war ich eineinhalb Jahre, aber ich bin mit dem Arbeitstempo nicht hinterhergekommen, weil das dann einfach zu schnell gewesen war“ (Lukas20m, 9),

dem Anstreben eines bestmöglichen Schulabschlusses:

„[...] und dann haben sie halt gesagt, ich solle mir überlegen, ob ich nicht doch nochmal wechsele, weil man halt mit dem Werken-Zweig schlecht einen Beruf bekommt. [...] Habe zum Ende der Neunten in der Realschule aufgehört und bin dann zur Zehnten in die Wirtschaftsschule gegangen. [...] und habe dann in der Elften meinen Abschluss in der Mittleren Reife gemacht“ (Jule19w, 9),

sowie dem sozial- emotionalen Kontakt zu Mitschülern und Lehrern zuordnen:

„Ich hatte in der fünften und sechsten Klasse an der Realschule Konflikte gehabt mit Mitschülern durch Mobbing. [...] Aber das hat dann auch nicht mehr so richtig gepasst und dann bin ich an die Hauptschule gewechselt. Da war auch noch so ein bisschen Thema Mobbing“ (Moritz21m, 15).

Auch wenn dies nicht immer, wie im Fall von Moritz, zu einem Wechsel der Schule führte, äußerten sich dennoch insgesamt sechs der Auszubildenden, die allgemeine Schulen besucht hatten, im Laufe der Interviews teils ausführlich dazu, dass sie während ihrer Schulzeit

Erfahrungen mit Mobbing gemacht haben (vgl. Ciara16w, 51; Denis19m, 59; 81ff; Gina20w, 133; Jule19w, 124ff; Moritz21m, 15; Zoe23w, 230). Dies wird in folgenden Zitaten deutlich:

„Am Anfang wurde ich ja auch immer ab und zu gemobbt. Also, das war extrem in der fünften, sechsten Klasse, war das dann schon mehr, dass man – siebte auch noch – dass man gemobbt wurde. Da war ich dann auch mehr der Außenseiter. Dann halt achte, neunte, zehnte ist es besser geworden [...]“ (Denis19m, 83).

„Die haben halt dann immer gesagt und haben mich ausgelacht, wenn ich mal nichts verstanden habe. Und die Lehrer da, die haben mir das auch nie geglaubt. Meine Mutter musste wirklich fast jeden Monat da hingehen und sagen, dass ich / weil das steht ja eigentlich auch in der Schülerakte. Aber da hat keiner reingeschaut. Die haben halt immer gefragt, warum ich nicht zuhöre, und da habe ich gesagt, dass ich schwerhörig bin“ (Ciara16w, 51).

INTERPRETATION

Bei den meisten der befragten Auszubildenden führte offenbar eine frühe Diagnose zur zeitnahen Versorgung mit Hörgeräten und in manchen Fällen zu früher Versorgung mit Cochlea Implantaten begleitet von früher Förderung bzw. CI-Reha, wodurch sie zu einer guten Sprachkompetenz gelangten (vgl. Kap. 5.1.1) und ihnen in Folge der Weg zu Wahlmöglichkeiten in der Schullaufbahn eröffnet wurde. In der bisherigen Schulzeit nutzten Studienteilnehmer die Wahlmöglichkeit zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Bildungsangeboten offenbar dazu, um zu einem individuell optimalen Schulabschluss zu gelangen. Viele Schullaufbahnen von Befragten sind jedoch durch Wechsel zwischen Schulen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sowie zwischen allgemeinen Schulen und Schulen mit Förderschwerpunkten gekennzeichnet. Aus den Angaben zu den während der gesamten Laufbahn besuchten Schularten lassen sich vier Gruppen generieren (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Besuchte Schularten während der Schullaufbahn

1	Auszubildende, die die Schulzeit ausschließlich an allgemeinen Schulen verbracht haben	Ciara, Denis, Inge, Karolin, Moritz, Stefan, Thomas, Wilhelmine,
2	Auszubildende, die von einem Förderzentrum an eine allgemeine Schule gewechselt haben	Frieda, Gina, Jule, Peter, Uta
3	Auszubildende, die von einer allgemeinen Schule an ein Förderzentrum gewechselt haben	Emanuel, Lukas, Nico, Veronika, Zoe
4	Auszubildende, die ihre Schulzeit ausschließlich an einem Förderzentrum verbracht haben	Otto, Ralf

Auszubildende der Gruppe 1 verbrachten ihre gesamte Schulzeit nur mit hörenden Peers und konnten Erfahrungen in integrativen Settings sammeln. Auszubildende der Gruppe 4 haben ihre Schulzeit ausschließlich im geschützten Rahmen eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören verbracht. Auszubildende aus Gruppe 2 und 3 haben sowohl Erfahrung mit Unterricht in einem Förderzentrum, als auch in allgemeinen Schulen gesammelt. Vorhandene bzw. fehlende Erfahrung in allgemeinen Einrichtungen könnte die subjektive Wahrnehmung der eigenen Situation im Betrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule

beeinflussen (vgl. Kap. 5.5; 5.6; 5.7). Als Gründe für den Wechsel vom Förderzentrum an eine allgemeine Schule nannten befragte Auszubildende ihre persönliche Leistungsfähigkeit, die Wohnortnähe sowie das Anstreben eines höheren Schulabschlusses.

Als Gründe für den Wechsel von einer Schulart in eine andere innerhalb des allgemeinen Schulsystems nannten die Betroffenen das Anstreben eines bestmöglichen Schulabschlusses bzw. Grenzen der persönlichen Leistungsfähigkeit bspw. aufgrund der empfundenen Anforderungen. Zum anderen wurden negative Erfahrungen im sozial-emotionalen Kontakt zu Mitschülern und Lehrern angegeben. Als Gründe für den Wechsel von einer allgemeinen Schule an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören nannten die Befragten ungünstige Rahmenbedingungen der Lernumgebung, wie die Klassengröße und eine ungünstige Raumakustik sowie steigende Anforderungen durch Lerninhalte. Bei einigen spielten auch negative Erfahrungen im sozial-emotionalen Kontakt zu Lehrern und Mitschülern eine Rolle. In den Aussagen spiegeln sich die in Kapitel 3.4.2 dargestellten Ergebnisse bisheriger Forschungen wider, dass neben den Anforderungen an allgemeinen Schulen auch negative Erfahrungen im sozial-emotionalen Bereich, wie durch empfundenes Mobbing, zu Schulwechseln führen können. Die Erfahrungen aus der früheren Schulzeit in der Primar- und Sekundarstufe könnten sich wiederum auf die soziale und emotionale Integration in der berufsbildenden Schule auswirken (vgl. Kap. 5.5.1; 5.6.1).

Im Allgemeinen ist ein erfolgreicher Schulabschluss in der Sekundarstufe I eine Voraussetzung, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Von den befragten zwanzig Auszubildenden verfügten zwei über eine allgemeine Hochschul- bzw. Fachhochschulreife. Dies entspricht einem Anteil von 10 % der Teilnehmer dieser Studie. Der Anteil der Befragten mit Realschulabschluss betrug mit 14 Teilnehmern 70 % und bildete somit die Mehrheit. Teilnehmer mit Hauptschul- oder qualifizierendem Hauptschulabschluss waren mit 20 % in der Gruppe vertreten. Im Vergleich zur Verteilung der Schulabschlüsse bei allen im Jahr 2011 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (vgl. Kap. 2.1.3) ist in der untersuchten Stichprobe somit die Mittlere Reife überrepräsentiert. Zudem gab es unter den Befragten keinen Auszubildenden ohne mindestens Hauptschulabschluss. Auf der Basis der Schulabschlüsse verfügten die Teilnehmer folglich über günstige Voraussetzungen für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung und damit die Integration in den ersten Arbeitsmarkt.

5.2 Berufsorientierung und Ausbildungsverhältnis

Dieses Kapitel widmet sich der beruflichen Orientierung der befragten Auszubildenden unter besonderer Berücksichtigung des der Befragung zugrunde liegenden Ausbildungsverhältnisses. Dabei wird geklärt, warum sich die Auszubildenden bei ihrer Berufswahl für den aktuellen Ausbildungsberuf entschieden, auf welchem Weg das Ausbildungsverhältnis zustande kam, warum sich die Auszubildenden für eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt entschieden und welche Ziele sie nach Abschluss der aktuellen Berufsausbildung anstreben.

5.2.1 Gründe für die Berufswahl

Zu Beginn werden in diesem Kapitel die Gründe der Auszubildenden für ihre Berufswahl dargestellt. Tabelle 6 veranschaulicht die aus den Aussagen gebildeten Subkategorien (z. B. Wunschberuf) sowie zu welchen Subkategorien sich welche der Befragten äußerten.

Tabelle 6: Gründe für die Berufswahl

BERUFSWAHL	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Wunschberuf	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Praktikum / Maßnahmen	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x			x	x			x
Zukunft / Karriere						x						x								x
Sicherheit							x	x		x				x		x	x			
Arbeitgeber		x				x					x									
Bekannte / Verwandte	x													x						x
Hörschädigung		x				x		x						x						
Orientierung / Übergang														x						x
Wechsel der Ausbildung																x				

Aus Tabelle 6 geht hervor, dass sich Aussagen von über der Hälfte der Befragten der Kategorie **Wunschberuf** zuordnen ließen. Gut die Hälfte der Teilnehmer erwähnt, dass ein **Praktikum** bzw. **schulische Berufsorientierungsmaßnahmen** die Berufswahl beeinflusste. Aussagen einiger Befragter deuten darauf hin, dass **Zukunftsperspektiven** und **Karieremöglichkeiten** sowie der Aspekt der **Sicherheit** bei ihrer Berufswahl relevant waren. Bei manchen spielte der zukünftige **Arbeitgeber** bzw. **Bekannte und Verwandte** eine Rolle. Bei einigen hatte die **Hörschädigung** Einfluss darauf. Einzelne sehen den aktuellen Beruf als **Übergangslösung** in einer **Orientierungsphase**. Eine Studienteilnehmerin **wechselte** von einer bereits begonnenen in die aktuelle **Ausbildung**.

Wunschberuf

Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass sie entweder ein großes Interesse am Profil des Berufes hatten bzw. es sich dabei sogar um ihren Wunschberuf gehandelt habe (vgl. Wilhelmine18w, 67ff; Veronika18w, 25; Uta19w, 20f; Thomas19m, 46f; Ralf21m56ff; Otto17m, 40f, 212f; Nico18m, 41; Lukas20m, 51ff, 179; Jule19w, 31ff, 46f; Inge24w, 34f; Gina20w, 67; Emanuel21m, 46f; Denis19m, 46ff). Ralf sagt dazu:

„Ich habe mich für den Beruf entschieden, weil ich entweder Elektriker oder Metallbauer werden wollte. Dann ist Mechatroniker als neuer Beruf gekommen. Da sind mehrere Berufe drinnen“ (Ralf21m, 56).

Bei Lukas hat sich das Interesse für den Beruf bereits in der Kindheit angebahnt:

„Das fing damit an, dass ich mich mit meinem Hörgerät auseinander gesetzt habe. Dass ich auch immer selber die Ersatzteile gewechselt habe. Schon als kleines Kind – sechs Jahre alt oder so. Auf jeden Fall, es hat mich auch immer interessiert, wie das Ganze funktioniert vom Technischen“ (Lukas20m, 51).

Erfahrungen, die im Laufe der Schulzeit gemacht wurden, führten bei manchen Auszubildenden dazu, bereits bestehende Interessen zu vertiefen und zu konkretisieren bzw. Interesse für einen Arbeitsbereich zu entwickeln:

„Mich hat so etwas schon immer interessiert in der Wirtschaftsschule, dadurch, dass mein (Fachlehrer) immer so viel davon erzählt hat, was die Tätigkeiten vom Amt sind. [...] Das hat mich interessiert, was da dahinter steckt“ (Jule19w, 31).

„Da hatten wir mal in der Schule Programmiersprache drangehabt. Da ist mir erst die Idee gekommen, dass die ganzen Programme, also Computer und so, ja nicht von selber laufen kann, also vom Hardwaretechnischen. Habe mich dann mal mit der ganzen Programmiererei auseinandergesetzt. Das hat mir ziemlich Spaß gemacht und ist dann zu meinem Hobby geworden. [...] Dann habe ich gesagt: ‚Ja, das ist ein Beruf für die Zukunft‘“ (Lukas20m, 51).

Manche konnten ihren Berufswunsch nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss verwirklichen. Sie nutzten die Zeit, um sich schulisch weiterzuqualifizieren oder ergriffen einen Alternativberuf, den sie aber als Übergangslösung betrachteten:

„Ich wollte den schon nach der Realschule machen, habe aber damals keine Stelle bekommen. Habe dann eben das Abitur gemacht. [...] und habe mich dann eben entschlossen, eine Ausbildung zur Bauzeichnerin zu machen. Also ich bin wieder darauf zurückgekommen, weil es einfach ein schöner Beruf ist“ (Inge24w, 34).

„Das wollte ich ja eigentlich schon immer machen. Also das wollte ich schon machen, da habe ich so ein Praktikum gemacht vorher. Da gab es leider keine Stelle. [...] 2009 hatte ich schon bei dem Zahnarzt eine Stelle gehabt. [...] Da habe ich mir dann gedacht: Naja, nach der Ausbildung kann ich ja da weiter machen. Ein Jahr später war eine Stelle dann frei“ (Gina20w, 67).

Praktikum / schulische Berufsorientierungsmaßnahmen

Auszubildende berichten, dass bei ihrer beruflichen Orientierung absolvierte Praktika eine entscheidende Rolle gespielt haben (vgl. Wilhelmine18w, 43; Veronika18w, 27; Uta19w, 19; Thomas19m, 41ff; Stefan19m, 43; Nico18m, 41; Moritz21m, 33; Karolin19w, 31; Gina20w, 67; Frieda18w, 23; Ciara16w, 27). Thomas beschreibt:

„Also, ich habe am Anfang viele Praktika gemacht, bei (KFZ-Hersteller), bei (Filterhersteller A) und auch bei (Filterhersteller B). [...] Und, ja, bei (Filterhersteller B), das hat mir dann am besten zugesagt, Fachinformatiker. Ja und da waren Elektroniker. Das hat mir besser gefallen, mit Computer so zu programmieren. Dann habe ich mich für das entschieden“ (Thomas19m, 41ff).

Wilhelmine erläutert, dass sie sich aufgrund der Erfahrungen, die sie als Hörgeschädigte in einem früheren Praktikum gemacht hatte, für ein weiteres Praktikum in einem anderen Beruf entschied. Dieser sagte ihr schließlich mehr zu:

„Also ich habe von der Schule aus ein Praktikum machen müssen und das habe ich mir damals bei uns in der Gemeinde ausgesucht. Das hat mir dann auch sehr gefallen, weil ich davor schon ein Praktikum im Kindergarten gemacht habe. Aber da war es dann sehr laut und ich bin mit so einem Kopf nach Hause gekommen. Und es war auch sehr schwierig die Kinder zu verstehen, weil die noch nicht richtig sprechen können. Da habe ich mir gedacht: Das ist eigentlich nichts für mich, weil ich eben nicht zu 100 % bei der Sache dabei sein kann“ (Wilhelmine18w, 43).

Stefan beschreibt, dass er bei einem Praktikum in seinem gewünschten Bereich einen Einblick in andere Arbeitsbereiche und Ausbildungsberufe gewinnen konnte und fand dadurch eine Bestätigung seiner eigenen Berufswahl. Ein für ihn wichtiger Aspekt war, dass viele der Alternativberufe oft in lauter Umgebung ausgeübt werden:

„[...] ich habe erst einmal ein Praktikum bei (KFZ-Hersteller) in O1-Stadt gemacht. Auch Elektroniker Praktikum. Das hat mir eigentlich ganz gut gefallen. [...] Deswegen habe ich mir gedacht, mit elektronischen Sachen zu arbeiten macht eigentlich mehr Spaß, als mit metallischen. Dann [...] habe ich mich bei der (KFZ-Hersteller) in K1-Stadt beworben [...]“ (Stefan19m, 43).

Manche Befragte erklären, dass sie sich durch das Praktikum beruflich umorientiert haben (vgl. Nico18m, 41; Moritz21m, 33). Nico sagt:

„Auf den Beruf bin ich eigentlich mehr oder weniger durch Zufall gekommen, denn eigentlich haben meine Eltern gedacht – und ich auch – dass ich eher so in die behördliche Laufbahn eingehe. Da habe ich auch größtenteils von meinen fünf Praktika, glaube ich, nein, vier Praktika, habe ich gemacht. Drei davon auf Ämtern und eines habe ich noch beim regionalen Energieversorger gemacht, bei dem ich jetzt auch meine Ausbildung mache. Da hat es mir auch gut gefallen“ (Nico18m, 41).

Zwei Auszubildende geben an, dass jeweils persönliche Bekanntschaft zwischen den Eltern und dem Chef des Betriebs bestand. Über diesen Kontakt wurden sie ermuntert, sich den Beruf durch ein Praktikum oder eine Probearbeit in dem Betrieb anzusehen, wobei bereits die Möglichkeit einer Ausbildung im Betrieb in Aussicht gestellt wurde (vgl. Karolin19w, 31ff; Ciara16w, 27, 35). Bei Karolin war es so:

„Meine Eltern kennen da jemanden. Die haben dann mal gefragt und so. Dann habe ich mal eine Probearbeit gemacht, und das hat mir dann gefallen. Dann habe ich gesagt, ich mache mal die Ausbildung. [...] Drei Tage habe ich mal Probearbeit gemacht“ (Karolin19w, 31-33).

Zwei Auszubildende erwähnen, an Maßnahmen zur Berufsorientierung, die an den Schulen durchgeführt wurden, teilgenommen zu haben (vgl. Nico19m, 41; Lukas20m, 185ff). Ein Auszubildender nutzte dies, um seine persönliche Eignung abklären zu lassen und erhielt

zudem Kontaktdaten von Firmen, die Ausbildungsplätze in dem von ihm gewünschten Berufsfeld anboten:

„Dann war bei uns in der Schule die Berufsberatung. Dann haben die natürlich auch noch mal geschaut: Was liegt einem so? Was nicht? Dann haben Sie auch nochmal Vorschläge geschickt, wo man sich bewerben könnte. Dann habe ich mich bei den Firmen oder Behörden auch beworben“ (Nico19m, 41).

Der andere Auszubildende berichtet, sich bei Maßnahmen zur Berufsfindung, die an seiner Schule mit Vertretern von Firmen und dem Arbeitsamt stattfanden, über verschiedene Berufe informiert zu haben. Dabei fand er sich in seinem persönlichen Berufswunsch bestätigt:

„Ich wusste ja schon von vorn herein, was ich machen wollte. Da habe ich mir die anderen Berufe angeschaut. Dann habe ich mir so gedacht: Hm, nicht so meins“ (Lukas20m, 189).

Zukunftsansichten / Karrieremöglichkeiten

Befragte machten sich bei der Wahl ihres Ausbildungsplatzes und der Qualität der Berufsausbildung Gedanken über ihre berufliche Zukunft (vgl. Stefan19m, 43ff; Lukas20m, 63; Denis19m, 51ff). Denis möchte später in der Entwicklungshilfe arbeiten, wofür er eine abgeschlossene Ausbildung in dem von ihm gewählten Beruf für sinnvoll und wichtig hält:

„Ich wollte später dann nach Afrika runter und da unterstützen“ (Denis19m, 53).

Stefan, der Zusagen von zwei Firmen für die Ausbildung bekommen hatte, entschied sich für seinen jetzigen Ausbildungsplatz, da er bei dieser Form der Ausbildung zusätzlich die fachgebundene Hochschulreife erreichen kann.

„Ja, ich habe mich bei (Energiekonzern) auch noch beworben. Die haben mich auch sofort genommen gehabt. Aber ich wollte eigentlich die duale Ausbildung machen. Also mit dem Abitur. Das hat in unserem Umkreis nur (KFZ-Hersteller) angeboten. Das war eigentlich bevorzugt“ (Stefan19m, 45).

Lukas möchte sich im Berufsleben über weitere Karrieremöglichkeiten informieren. Er sagt:

„Ich wollte hauptsächlich eine Ausbildung machen. Erst mal weg von der Schule. Ich muss mich erst mal in der Welt umschaun, was es so für Möglichkeiten gibt, in der Arbeitswelt. Damit ich mal weiß, wofür ich gelernt habe“ (Lukas20m, 63).

Sicherheit

Für manche der befragten hörgeschädigten Auszubildenden war bei der Wahl ihres Berufes die Sicherheit eines Arbeitsplatzes nach der Ausbildung wichtig. Dabei machten sie sich Gedanken über die gesellschaftlichen Veränderungen und den damit einhergehenden Wandel auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Ralf21m, 69; Peter19m, 33, 38f, 59; Nico18m, 41; Jule19w, 31; Gina20w, 75ff; Frieda18w, 23). Ralf sagt dazu:

„Der einzige Grund war mit dem Beruf, dass es ein moderner Beruf ist. Den Beruf gibt es erst seit 2000 oder so. Es ist ein neuer Beruf, weil viele Firmen den Beruf gebrauchen könnten“ (Ralf21m, 69).

Für manche Befragte ist ein Arbeitsverhältnis im öffentlichen Dienst erstrebenswert, weil zum einen die Übernahme nach der Ausbildung geregelt ist und sie sich zum anderen einen sicheren Arbeitsplatz versprechen (vgl. Gina20w, 77; Frieda18w, 23). Obwohl er noch weitere Angebote gehabt hätte, zieht Peter die Ausbildung im öffentlichen Dienst einer Ausbildung in der freien Wirtschaft deshalb vor (vgl. Peter19m, 33ff, 59). Er sagt:

„Man kann eigentlich sagen, es ist auf jeden Fall im öffentlichen Dienst. Es ist ein sicherer Job“ (Peter19m, 33).

Auch ein abgesichertes und ausreichendes Einkommen wird von einer Befragten angesprochen, die eine Beamtenlaufbahn anstrebt:

„Ich habe angefangen mir zu überlegen, was ich werden wollte und ich habe halt darauf hingearbeitet, dass ich einen Beruf habe, wodurch ich meine laufenden Kosten, was Hörgeräte und so weiter angeht, auch später decken kann“ (Jule19w,31).

Arbeitgeber

Bei der Bewerbung um den Ausbildungsplatz war für manche der potenzielle Arbeitgeber relevant. Dabei war ihnen neben dem allgemeinen Klima im Betrieb vor allem der Umgang mit Auszubildenden wichtig. Sie erhofften sich eine qualifizierte Ausbildung, bei der sie von Seiten des Betriebs Unterstützung erfahren (vgl. Wilhelmine18w, 69; Stefan19m, 43; Moritz21m, 34ff). Wilhelmine begründet dies so:

„Ich kenne auch einige, die dort arbeiten. Die haben auch gesagt, dass es da super ist. Ich habe mir auch viel darüber erzählen lassen. Im Nachhinein muss ich auch sagen, bin ich sehr zufrieden. [...] Die kümmern sich auch um die Auszubildenden. Deren Motto ist einfach: Die Auszubildenden, die jetzt ausgebildet werden, sind unsere Mitarbeiter von morgen. Das merkt man auch. Also die unterstützen uns und wollen auch, dass wir eine qualifizierte Ausbildung haben“ (Wilhelmine18w, 69).

Sein Interesse für das Unternehmen war für Stefan von Bedeutung (Stefan19m, 43). Als weiteren Grund nennt er die Möglichkeit, in einem größeren Betrieb mit mehr Mitarbeitern bessere soziale Kontakte zu Gleichgesinnten knüpfen zu können:

„Ich selber wollte eigentlich schon in einem großen Betrieb arbeiten, wo mehr Leute sind, dass ich einmal andere sehe, andere Leute kennenlernen, und so. Und dass ich einfach mal Kontakte knüpfen kann“ (Stefan19m, 43).

Moritz erklärt, dass sein Ausbildungsbetrieb der wichtigste Arbeitgeber in seiner Region ist:

„Der ist bekannt in der Region. Er ist drüben in der (Regierungsbezirk A) der zweitgrößte Arbeitgeber in der Region“ (Moritz21m, 35).

In diesem Zitat klingt auch der Aspekt der Sicherheit eines Arbeitsplatzes mit an.

Eltern / Bekannte

Manche der Befragten hatten nach ihrem Schulabschluss noch keine konkreten Berufsvorstellungen. In diesen Fällen spielten oft Eltern und Bekannte eine Rolle bei der Suche nach einem Erstberuf (vgl. Zoe23w, 51ff; Karolin19w, 29ff, 36f; Ciara16w, 27). Zoe erläutert:

„Nach meiner Fachhochschulreife wusste ich nicht, was ich machen sollte und war

lange am Überlegen welcher Beruf für mich gut ist. Durch Kontakte, Bekannte, kamen wir dann auf diesen Beruf und auf diese Firma, weil diese Person eben selbst in der Firma arbeitet, in diesem Betrieb“ (Zoe23w, 51).

Karolin schildert, dass sie zwar konkrete Vorstellungen von ihrem Arbeitsplatz hatte, die Vorschläge ihrer Eltern aber eine entscheidende Rolle gespielt haben:

„Meine Eltern kennen da jemanden“ (Karolin19w, 31).

Ciara berichtet, dass sie trotz mehrerer Bewerbungen keinen Ausbildungsplatz bekommen hatte. Ein Bekannter der Familie wirkte unterstützend:

„Also ich habe ja mit meinem Hauptschulabschluss – ich hatte ja so schlechte Noten – also ich habe halt schon acht Bewerbungen oder so geschrieben, und ich habe dann nichts bekommen. Und dann der Chef von mir, der kennt ja meine Mutter auch, der hat dann mal vorgeschlagen, ob ich nicht mal ein Praktikum machen will, ob mir Köchin gefällt. Dann war ich mal eine Woche da, [...]. Dann hat er gesagt, wenn ich will, kann ich da anfangen“ (Ciara16w, 27).

Orientierungsphase / Übergangslösung

Für ein paar Auszubildende stand schon zu Beginn der Ausbildung fest, dass sie den Beruf, in dem sie die Ausbildung machen, danach nicht lange ausüben wollen (vgl. Karolin19w, 29, 391ff; Ciara16w, 28ff). Ciara sagt:

„Also mein Traumberuf ist es jetzt nicht, dass ich das jetzt fürs Leben machen könnte, aber mir gefällt es schon“ (Ciara16w, 29).

Ciara wollte eigentlich einen anderen Beruf ergreifen, bekam aber aufgrund ihres Schulabschlusses keine Zusagen. Nun hofft sie, durch den Abschluss der Berufsschule einen Mittleren Bildungsabschluss zu erhalten, mit dem sie sich erneut bewerben möchte:

„Aber da bräuchte ich einen M-Zug-Abschluss. Mittlere Reife. Und den kann ich aber, wenn ich von der Berufsschule einen Schnitt habe von 2,0 im Abschlusszeugnis, dann habe ich das glaube ich automatisch. Und dann kann ich das machen“ (Ciara16w, 31).

Karolin hatte bereits eine erste Ausbildung abgeschlossen, von der sie jedoch sagt, dass das nur eine ‚Zwischenausbildung‘ war, bis sie volljährig wurde (vgl. Karolin19w, 393). Auch die jetzige Ausbildung sieht sie als Übergangslösung zu ihrem Traumberuf, für den sie aufgrund eines fehlenden Angebots in Wohnortnähe von zu Hause wegziehen müsste. Dazu fühlte sie sich anscheinend noch nicht bereit:

„Von klein auf wäre mein Traumberuf eigentlich Tierpflegerin. Aber da es in der Umgebung nichts gibt – Ich wollte eigentlich noch nicht weg. Ich wollte eigentlich noch hier bleiben. Deswegen habe ich mir nach etwas anderes geschaut. Da habe ich halt die Gärtnerei gehabt. Vielleicht, nach der Ausbildung, vielleicht gehe ich dann weg und mache die Tierpflegerin. Mal schauen“ (Karolin19w, 391).

Außer bei den Auszubildenden, die von vornherein die aktuelle Berufsausbildung als Übergangslösung betrachteten, reifte in anderen während der Ausbildung der Gedanke, sich danach beruflich in eine andere Richtung orientieren zu wollen (vgl. Kap. 5.2.4).

Hörschädigung

Manche Teilnehmer hatten sich bei der Wahl des Berufes bzw. ihres Betriebes Gedanken bezüglich der eigenen Hörschädigung gemacht. Einige wünschten sich einen ruhigen Arbeitsplatz (vgl. Wilhelmine18w, 43, 67; Stefan19m, 43; Peter19m, 33ff; Jule19w, 31, 37ff).

„Und da, bei dem Praktikum, habe ich auch gesehen, wie die anderen Berufe sind, wie Industriemechaniker oder Mechatroniker und so. Da ist mir eigentlich aufgefallen, dass die wirklich in einem lauten Bereich sind, im Werk zum Beispiel bei (KFZ-Hersteller) in O1-Stadt. Das wäre eigentlich nichts für mich, wenn es laut wäre“ (Stefan19m, 43).

Dabei sprechen Auszubildende die Themen ‚Telefonieren‘ und ‚Kundenkontakt‘ an. Eine Auszubildende hofft, dass Kollegen sie unterstützen, wenn sie Kunden nicht verstehen sollte:

„Oder wenn Leute kommen und etwas fragen, die ich nicht verstehe, dass ich sagen kann: ‚Mensch, kannst du mal mit herkommen? Kannst Du mal hören, was der sagt?‘“ (Jule19w, 37).

Dieselbe Auszubildende möchte wegen ihrer Hörschädigung lieber eine Tätigkeit ausüben, bei der sie ihre Arbeit selbstständig in einem Büro ausführen kann und nicht häufig intensiv mit anderen im Team kommunizieren muss (vgl. Jule19w, 31).

Weitere geben an, an einem Arbeitsplatz eingesetzt werden zu wollen, an dem wenig Telefondienst verrichtet werden muss (vgl. Wilhelmine18w, 67; Jule19w, 37). Wilhelmine hat sich deshalb für die Ausbildung in einer größeren Behörde entschieden. Sie ging davon aus, dass es in einem größeren Betrieb flexiblere Einsatzmöglichkeiten gibt. Tatsächlich wird in der Behörde, in der sie nun arbeitet, darauf Rücksicht genommen:

„Ich habe mir damals auch gedacht: lieber ein größerer Betrieb, als ein kleinerer Betrieb, weil bei einem kleineren Betrieb ist es immer so, da kann es sein, dass ich irgendwo hinkomme, wo ich sehr viel mit Telefon oder so zu tun habe. Bei einer größeren Behörde habe ich einfach mehr Möglichkeiten. [...] Mein Betrieb ist da auch sehr flexibel. Die verstehen es auch, wenn ich sage: ‚Da geht es jetzt leider nicht‘, und versuchen dann auch, mich wo einzusetzen, wo es dann für mich so okay ist“ (Wilhelmine18w, 67).

Peter, der sich für eine Laufbahn im öffentlichen Dienst entschieden hatte, begründet dies damit, dass Behinderte im öffentlichen Dienst aufgrund der gesetzlichen Regelungen eine bessere Stellung hätten, als in der freien Wirtschaft.

„Und, natürlich weil es ja im öffentlichen Dienst ist, [...] dann wird auch, ich glaube jetzt mal, viel mehr Wert darauf gelegt, dass Behinderte ihren Job bekommen und auch bleiben dürfen, [...] und vom Staatlichen einfach besser gestellt, als wie wenn man in der privaten Wirtschaft anfangen würde“ (Peter19m, 33).

Diese Aussage verweist auch auf den Aspekt der Sicherheit des Arbeitsplatzes.

Wechsel der Ausbildung

Eine Auszubildende berichtet, vor der aktuellen Ausbildung eine andere Ausbildung innerhalb der Probezeit abgebrochen zu haben, da sie sich von ihrem damaligen Chef und den Kollegen wegen ihrer Hörschädigung gemobbt fühlte (vgl. Gina20w, 45ff, 51ff).

„Also das war die ersten drei Monate. Da war die Probezeit gewesen. In dieser Probezeit kann man selber kündigen ohne Grund. Deswegen habe ich dann /. Das war halt so schlimm gewesen, dass ich kündigen musste“ (Gina20w, 47).

Die Befragte geht davon aus, dass ihre Kollegen mit ihrer Hörschädigung nicht umgehen konnten. Sie fühlte sich von ihnen ignoriert und herablassend behandelt:

„Wegen Hörschädigung. Damit kamen sie nicht klar. Es wurde halt so laut. Dann haben sie mich dauernd ignoriert und haben sich auch immer so blöd angestellt, dass ich eben so dumm wäre und so. Deswegen habe ich /. Das war auch /. Der Druck war zu groß“ (Gina20w, 51).

Der Chef habe bspw. zu Beginn der Ausbildung betont laut und deutlich gesprochen, im weiteren Verlauf dann aber zunehmend leise und undeutlich:

„Am Anfang der Ausbildung hat er noch extra laut betont, dass ich alles verstehe. Und da hat der so leise gesprochen, bei dem Absaugen und so. Da habe ich ihm gesagt: ‚Wie bitte? Ich verstehe Sie nicht‘. Dann hat er gesagt: ‚Ja, selber schuld‘. Und es wurde immer so schlimm. Tag zu Tag wurde es so schlimm. Dann habe ich gesagt: ‚Das halte ich nicht aus‘“ (Gina20w, 53).

Auch die Mitarbeiter des Fachdienstes sind nach Gesprächen mit dem Chef zu der Einsicht gekommen, dass dieser wohl kein Verständnis für die Hörschädigung aufbringen würde:

„Die haben mit dem auch geredet, genau. Die haben auch den Eindruck gehabt, dass er auch kein Verständnis dafür hatte, für Hörschädigung“ (Gina20w, 65).

Nachdem auch ein Gespräch zwischen dem Vater der Auszubildenden und ihrem Chef ins Leere führte, kündigte die Jugendliche das Ausbildungsverhältnis (vgl. Gina20w, 55) und bewarb sich um eine Stelle bei ihrer Gemeinde (im öffentlichen Dienst) (vgl. Gina20w, 45).

INTERPRETATION

Aus den Interviews geht hervor, dass die Gründe, die die befragten Auszubildenden zu ihrer Berufswahl führten, sehr vielschichtig sind. Die Mehrheit der Auszubildenden gibt an, dass es sich bei dem Beruf, in dem sie ihre Ausbildung absolvierten, um ihren Wunschberuf handelte. Bei manchen Befragten hatte sich offenbar das Interesse am gewählten Beruf bereits in der Kindheit entwickelt und wurde durch Erfahrungen während der Schulzeit und in Praktika vertieft. Dies spiegelt Veränderungen im Bereich der Berufswahlentscheidungen bei Hörgeschädigten hin zu mehr Selbstbestimmung wider, wie diese in Kapitel 2.1.3 beschrieben wurden. An dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, dass Personen, die sich sehr früh mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt haben, eine größere Berufszufriedenheit zeigen (vgl. Kap. 2.1.1). Dies scheint auf einzelne Befragte zuzutreffen. In den Interviews wird auch deutlich, dass im Zuge der Berufswahl bei vielen Befragten Praktika eine wichtige Rolle spielten. Aus den Aussagen geht hervor, dass die Betroffenen offenbar durch das Kennenlernen der Berufspraxis in verschiedenen Arbeitsbereichen und das praktische Erproben der eigenen Fähigkeiten und Neigungen ihre Vorstellungen von einem für sie geeigneten Arbeitsplatz und den eigenen Berufswunsch konkretisieren sowie ihre Berufsvorstellungen überprüfen konnten. Durch diese Aussagen wird folglich die Bedeutung von Praktika

(vgl. Kap. 2.1.2) für die berufliche Orientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung bestätigt. In den Interviews wird auch deutlich, dass Befragte bei ihren Praktika durch die Hörschädigung bedingte Grenzen erkannten bzw. erkennen mussten und deshalb bei ihrer Berufswahl Konzessionen aufgrund ihrer Hörschädigung machten und sich bspw. für einen Alternativberuf entschieden. Dies lässt folglich darauf schließen, dass Befragte in ihrem Berufswahlprozess den Faktor ihrer Hörschädigung mit einbezogen. Bei einigen scheint der Wunsch nach einem hörgeschädigtengerechten Arbeitsplatz im Praktikum entstanden zu sein, bei anderen scheint er sich dabei verfestigt zu haben. Aus weiteren Aussagen geht hervor, dass einzelne Befragte Maßnahmen der Berufsorientierung, die an ihren ehemaligen Schulen durchgeführt wurden, dazu nutzen konnten, um ihre Berufswahl zu bestätigen bzw. ihre Eignung für einen Beruf abklären zu lassen und Kontakte zu potenziellen Ausbildungsbetrieben zu knüpfen. Dies unterstreicht die Bedeutung dieser schulischen Maßnahmen zur beruflichen Orientierung für Jugendliche mit Hörschädigung.

Bei manchen Auszubildenden mit Hörschädigung hatten offenbar die Eltern sowie deren persönliche Kontakte einen besonderen Einfluss auf die Wahl des Ausbildungsberufs. In manchen Fällen scheint auch das Zustandekommen eines Praktikums im zukünftigen Ausbildungsbetrieb auf die persönliche Bekanntschaft zwischen den Eltern und dem Chef des Betriebs zurückgegangen zu sein. Dabei scheint bereits vorab die Möglichkeit einer Ausbildung im Betrieb in Aussicht gestellt worden zu sein. Es ist jedoch zu bedenken, dass in diesen Fällen die Berufswahl dann nicht auf der Basis individueller Selbstbestimmung stattgefunden haben könnte. Die Interviews lassen darauf schließen, dass bei manchen Auszubildenden mit Hörschädigung der Betrieb als zukünftiger Arbeitgeber eine bedeutende Rolle bei der Berufswahl spielte. Die Aussagen zeigen, dass sich Befragte eine qualitativ gute Ausbildung sowie gute soziale Kontakte wünschten. Die Größe des Betriebes spielt auch dahingehend eine Rolle, als Großbetriebe gerade in strukturschwächeren Gebieten oftmals die wichtigsten Arbeitgeber sind und somit auch das größte Angebot an Ausbildungsplätzen zur Verfügung stellen. Manche Auszubildenden versprechen sich von dem gewählten Beruf gute Aussichten für ihre berufliche Zukunft und erhoffen sich gute Karrieremöglichkeiten oder nennen den Aspekt der Sicherheit des Arbeitsplatzes und eines sicheren Einkommens. Einige Befragte sehen ihren derzeitigen Ausbildungsberuf im Sinne einer Orientierungs- oder Übergangslösung bei ihrem Einstieg ins Berufsleben. Sie scheinen potenziellen Veränderungen nach Abschluss der Ausbildung aufgeschlossen und nutzen die aktuelle Ausbildung, um sich weiterzuqualifizieren und bspw. einen höheren Schulabschluss zu erhalten (vgl. Kap. 2.2.1). Die Aussagen einer Befragten deuten darauf hin, dass fehlende erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit Behinderungen zu Ausbildungsabbrüchen führen und einen Wechsel des Ausbildungsverhältnisses nach sich ziehen können.

Nach modernem Verständnis sind Berufswahl und Laufbahnentwicklung komplexe, dynamische und kontextuelle Phänomene, die sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte, festgelegte Phasen reduzieren lassen (vgl. Kap. 2.1.1). Deshalb soll und kann an dieser Stelle keine individuelle Zuordnung der befragten Auszubildenden zu den in Kapitel 2.1.1 skizzierten Modellen der Berufswahl und Laufbahnentwicklung vollzogen werden. Die Einordnung der von ihnen in den Interviews genannten Motive zeigt jedoch, dass sich Aspekte allen vier aktuellen Modellen der Berufswahl und Laufbahnentwicklung zuordnen lassen. Aussagen von Befragten, dass der Beruf durch Zufall oder durch ein Praktikum gefunden wurde oder ihre Angaben, offen für Veränderung nach der Ausbildung zu sein bzw. noch keine konkreten Ziele nach der Ausbildung zu haben, können der *Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung* und der *Happenstance Learning Theorie* zugeordnet werden (vgl. ebd.). Aussagen von Studienteilnehmern, die aktuelle Berufsausbildung als Orientierungs- und Übergangsphase anzusehen bzw. sich nach der Berufsausbildung beruflich verändern zu wollen, lassen auf Aspekte *kaleidoskopischer Laufbahnen* schließen. Für *konstruktivistische Theorien der Laufbahnentwicklung* sprechen Aussagen der Befragten, wie die Ausbildung im Wunschberuf zu machen, dass der Berufswunsch durch ein Praktikum bestätigt werden konnte, dass ein Praktikum bereits im Ausbildungsbetrieb gemacht wurde, dass sowohl der Arbeitgeber als auch die Hörschädigung in die Überlegungen zur Berufswahl einbezogen wurde, oder dass der gelernte Beruf anschließend ausgeübt werden soll. Andererseits lassen sich auch Überlegungen der Befragten zur Sicherheit durch den und im gelernten Beruf sowie zu Zukunftsaussichten und Karrieremöglichkeiten bzw. beruflicher und schulischer Weiterbildungsmöglichkeiten oder einem eventuellen Studium im gelernten Berufsfeld hierunter einordnen (vgl. ebd.). Dafür, dass auch *beziehungstheoretische Modelle* (vgl. ebd.) in der untersuchten Gruppe relevant sind, sprechen Aussagen, wie jene, dass die Berufswahl durch persönliche Kontakte von Bekannten oder Verwandten zum gegenwärtigen Arbeitgeber beeinflusst wurde oder dass das Ausbildungsverhältnis über persönliche Kontakte von Bekannten oder Verwandten zum gegenwärtigen Arbeitgeber zustande kam. Nach beziehungstheoretischen Modellen finden Berufswahl und Laufbahnentwicklung jedoch nicht immer auf der Basis individueller Selbstbestimmung statt, sondern werden durch äußere Faktoren wie Familie und soziale Netzwerke beeinflusst. Diese Faktoren könnten sich darauf auswirken, wie befragte Auszubildende ihre Situation in der Ausbildung empfinden (vgl. Kap. 5.5; 5.6; 5.7).

5.2.2 Wie wurde die Ausbildungsstelle gefunden?

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die Auszubildenden ihre Ausbildungsstelle auf dem ersten Arbeitsmarkt gefunden haben. Tabelle 7 stellt die aus den Aussagen gebildeten Subkategorien dar und macht die Verteilung der Aussagen transparent.

Tabelle 7: Wie wurde die Ausbildungsstelle gefunden?

AUSBILDUNGSSTELLE	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Bewerbung / Stellenanzeige		x	x	x		x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	
Arbeitsagentur												x						x		
Praktikum / Ferienarbeit	x				x	x	x		x	x	x	x	x			x				x
Verwandte / Bekannte	x							x		x			x							x
Auswahlverfahren										x				x			x	x		
Hörschädigung								x		x	x			x	x		x			
Kündigung der Ausbildung																		x		

Aus Tabelle 7 geht hervor, dass neben **Bewerbungen auf Stellenanzeigen** vor allem **Praktika und Ferienarbeiten** bei vielen Befragten eine Rolle beim Finden des aktuellen Ausbildungsplatzes gespielt haben. Einige berichten über **Vorstellungsgespräche**. Bei manchen spielten **Bekannte und Verwandte** eine Rolle. Manche Befragte machten Angaben zur Rolle der **Hörschädigung** bei der Stellensuche. Ein Ausbildungsverhältnis wurde **gekündigt**.

Bewerbung auf Stellenanzeige

Einige Befragte gaben an, sie hätten sich auf Stellenanzeigen in der Zeitung oder im Internet, sowie einfach ‚blind‘ bei potenziellen Arbeitgebern beworben (vgl. Wilhelmine18w, 67; Veronika18w, 25; Uta19w, 23; Lukas20m, 67; Inge24w, 45f; Gina20w, 45, 67ff; Frieda18w, 19, 27; Emanuel21m, 51). Nachdem sich ein Auszubildender bereits besonders für ein bestimmtes Unternehmen interessierte, wurde er letztendlich bei einer Informationsveranstaltung, die von diesem Unternehmen in seiner Schule durchgeführt wurde, dazu ermutigt, sich zu bewerben (vgl. Stefan19m, 53). Manche hatten bereits nach wenigen Bewerbungsschreiben Erfolg, andere gaben an, dass sie viele Bewerbungen abgeschickt hatten.

Arbeitsagentur

Lukas erklärte, dass er sich gezielt von der Ansprechpartnerin für Behinderte bei der Agentur für Arbeit Ausbildungsstellen in seiner Region vorschlagen lies, auf die er sich dann bewarb (vgl. Lukas20m, 67). Emanuel gab an, das Internetangebot der Arbeitsagentur bei der Suche nach einem Stellenangebot genutzt zu haben (Emanuel21m, 51).

Praktikum

Bei vielen Auszubildenden war ein beim späteren Ausbildungsbetrieb absolviertes Praktikum bei der Suche nach der Lehrstelle hilfreich (vgl. Zoe23w, 51; Thomas19m, 49; Stefan19m, 43; Ralf21m, 77; Otto17m, 39; Nico18m, 41; Moritz21m, 39ff; Lukas20m, 79; Karolin19w, 35; Gina20w, 45; Ciara16w, 27). Ralf wurde bei einer Ferienarbeit angesprochen:

„[I]ch habe dort schon Ferienarbeit gemacht. Dann war der Ausbildungsleiter, also der Abteilungsleiter, mit mir zufrieden. Dann hat er mich mal gefragt, ob ich dort eine Ausbildung machen will. Und dann habe ich dort eine Ausbildung gemacht“ (Ralf21m, 77).

Befragte konnten während eines Praktikums den Betrieb kennenlernen und ihre Vorgesetzten von ihren Fähigkeiten überzeugen. Dies war möglicherweise mit ein Grund, dass ihnen auf ihre Bewerbung hin ein Ausbildungsvertrag angeboten wurde (Zoe23w, 51; Thomas19m, 49; Stefan19m; Otto17m, 39; Nico18m; 41; Moritz21m, 39).

„Ich habe da Praktikum gemacht. Dann hat mich der Chef gefragt, wie es mit dem Zeugnis ausschaut, und das habe ich ihm dann gegeben. Das war dann sehr gut. Dann habe ich nicht einmal ein Vorstellungsgespräch gebraucht, sondern er hat mir dann gleich einen Ausbildungsvertrag gegeben, und dann unterschrieben“ (Thomas19m, 49).

Bei einigen wurde ein Praktikum oder zumindest eine Probearbeit von Seiten des Betriebes (Karolin19w, 35; Gina20w, 45; Ciara16w, 27) oder von Seiten der Arbeitsagentur (Lukas20m, 79) gewünscht, bevor es zur Unterzeichnung des Ausbildungsvertrages kam.

„Ich habe mich dann dort beworben. Durch die Probearbeit hat er gesagt, er nimmt mich“ (Karolin19w, 35).

Verwandte / Bekannte

Bei manchen Auszubildenden spielten persönliche Kontakte der Eltern eine Rolle bei der Ausbildungsplatzsuche und dem Zustandekommen des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Zoe23w, 51ff; Peter19m, 51; Nico18m, 41; Karolin19w, 31; Ciara16w, 27). Peter sagt:

„Es war ursprünglich so, sie wollten niemanden einstellen, weil sie auch zu viel Personalbedarf gehabt hätten. Meine Mutter ist auch vom öffentlichen Dienst und dadurch haben sich die schon besser gekannt. Als wir dann gesagt haben: ‚Ja, Privatwirtschaft ist schlecht‘ und so, da habe ich dann letztendlich die Zusage bekommen“ (Peter19m, 51).

Bei zwei der Auszubildenden bestand eine persönliche Bekanntschaft der Eltern mit dem zukünftigen Chef (Ciara16w, 27; Karolin19w, 31).

Auswahlverfahren

Jule gibt an, vor Beginn ihrer Ausbildung einen Beamtentest absolviert und bestanden zu haben (vgl. Jule19w, 31). Die Ergebnisse dieses Testes waren relevant für ihre Einladung zum Vorstellungsgespräch und eine eventuelle Anstellung. Einige Untersuchungsteilnehmer erklären, auf ihre Bewerbung hin zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen worden zu sein (vgl. Nico18m, 41; Jule19w, 31; Frieda18w, 54ff; Emanuel21m, 47ff). Emanuel hatte sich dabei offenbar gut mit dem Chef verstanden, worauf ihm die Stelle angeboten wurde:

„Bei dem einen Vorstellungsgespräch haben wir uns eben gut verstanden und man hat mir dann die Stelle angeboten, die ich dann auch angenommen habe“ (Emanuel21m, 47).

Nico berichtet, er habe sich beim Vorstellungsgespräch in einer Gruppe von Mitbewerbern auf einem Plakat präsentiert. Dies gelang ihm offenbar überzeugend, da er daraufhin die Zusage bekam (vgl. Nico18m, 41).

Frieda beschreibt, dass sie von ihrem Betrieb zu mehreren Gesprächen eingeladen wurde. Beim zweiten Termin wurde ihre Schreibkompetenz geprüft, in dem ihr Satz für Satz etwas vorgelesen wurde, das sie dann jeweils am Computer schreiben sollte (Frieda18w, 54ff).

„Erst wurde vorgelesen, dann habe ich getippt. Und wenn ich fertig war, ist der nächste Satz gekommen. Also Satz für Satz“ (Frieda18w, 57).

Rolle der Hörschädigung

Zur Rolle, die Hörschädigung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und im Bewerbungsverfahren gespielt hat, erklärt Moritz, dass es seitens seines Arbeitgebers beim Vorstellungsgespräch nicht besonders viele Fragen dazu gegeben habe (vgl. Moritz21m, 45ff):

„Wie ich halt höre? Ob ich zurechtkomme mit dem Hören? Ein bisschen wurde halt gefragt“ (Moritz21m, 47).

Für zukünftige Arbeitgeber scheint vor allem die lautsprachlichen Fähigkeiten der Bewerber relevant gewesen zu sein. Frieda sagt dazu:

„Beim Vorstellungsgespräch haben sie gesagt: ‚Sie reden normal‘. Da besteht jetzt kein Anlass, dass ich da anders rede oder dass ich nur gebärden könnte. Sie sehen da jetzt keinen Grund, dass ich den Beruf nicht machen könnte“ (Frieda18w, 53).

Manche Befragte halten es für möglich, dass sie aufgrund der Schwerbehinderung bevorzugt eingestellt wurden (vgl. Peter19m, 47; Nico18m, 45; Jule19w, 41ff; Inge24w, 51). Inge sagt:

„Es war ja öffentlicher Dienst. Da werden die anders behandelt, die Behinderten. Da heißt es: Bei gleicher Eignung werden die Behinderten bevorzugt“ (Inge24w, 51).

Nico gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass er als Hörgeschädigter zwar eine hundertprozentige Schwerbehinderung hat, aber für ihn als Hörgeschädigter keine größeren baulichen Aufwendungen notwendig sind:

„Ich habe zwar eine hundertprozentige Hörschädigung oder Behinderung, aber ich bin jetzt nicht in dem Sinne behindert, wie ein Rollstuhlfahrer oder einer, der eine halbseitige Lähmung hat, oder eine andere Art von Behinderung. Für mich braucht man keine spezielle Toilette, keinen speziellen Schreibtisch oder Stuhl, oder irgendein spezielles Büro, das extra dafür ausgelegt ist, oder so“ (Nico18m, 45).

Jule erklärt, bei weiteren öffentlichen Verwaltungen, bei denen sie sich ebenfalls beworben und Einstellungstests gemacht habe, sei ihre Schwerbehinderung anscheinend nicht berücksichtigt worden (vgl. Jule19w, 41ff). Sie geht aber davon aus, dass ihr jetziger Betrieb die Behindertenquote erfüllen wollte:

„Bei den anderen ist das komplett außen vor geblieben [...]. Wo ich jetzt arbeite, da hat man schon ein bisschen danach geschaut. Die wollten ihre Quote auch erfüllen. Jeder Betrieb hat ja eine Behindertenquote, und die müssen sie ja erfüllen. Ich denke mal, dass die auch deswegen gesagt haben: ‚Ja‘“ (Jule19w, 43).

INTERPRETATION

Die Aussagen zeigen, dass sich der Großteil der Studienteilnehmer auf dem allgemeinen Ausbildungsstellenmarkt frei auf Stellenangebote oder direkt bei Betrieben beworben hatte. Aus einer Aussage geht hervor, dass sich dabei der Kontakt zum Betrieb, der bei Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in der ehemaligen Schule entstand, offenbar günstig auswirkte. Dies unterstreicht wieder die Bedeutung der in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Maßnahmen für Schüler mit Hörschädigung. Nicht wenigen der Befragten verhalf dabei ein vorher beim zukünftigen Ausbildungsbetrieb durchgeführtes Praktikum zur erhofften Stelle, das manche strategisch gut planten. Dabei konnten sie selbst den Betrieb kennenlernen und ihre Vorgesetzten offenbar von ihren Fähigkeiten überzeugen. Dies wird in Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten bestätigt. Ein entscheidendes Kriterium für die Einstellung eines Auszubildenden mit CI war für befragte Ausbilder und Vorgesetzte bspw., dass die kommunikative Situation während des Praktikums positiv eingeschätzt wurde (vgl. Gemblar 2013). Aus den Interviews mit den Auszubildenden geht hervor, dass in ihrem Bewerbungsprozess offenbar die formalen Wege der Ausbildungsstellensuche, bspw. über die Agentur für Arbeit, eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben. Dies wurde bereits vom BMBF aufgrund einer kleinen Studie für Auszubildende mit Behinderung vermutet (vgl. Kap. 2.1.3). So kam bei einigen Studienteilnehmern das Ausbildungsverhältnis über persönliche Kontakte der Eltern zum zukünftigen Arbeitgeber oder über Bekannte zustande. Befragte Fachdienstmitarbeiter bestätigen: *„Oft ist es schon so, dass die Eltern sich um den Ausbildungsplatz kümmern“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 38). Aus vielen Interviews geht hervor, dass Befragte den Betrieb bereits bei der Bewerbung über die Hörschädigung informiert hatten. Einige Befragte gehen davon aus, dass ihnen der Status als Schwerbehinderte bei der Einstellung in ihr aktuelles Ausbildungsverhältnis zuträglich gewesen sein könnte. Damit hätten sie von gesetzlichen Regelungen (vgl. Kap. 1.1) profitiert. Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten ist andererseits zu entnehmen, dass für die betreffenden Betriebe die Ausgleichsabgabe bzw. Leistungen des Arbeitsamtes bei der Entscheidung zur Aufnahme eines Auszubildenden mit Hörschädigung eine untergeordnete Rolle gespielt hätten. Dies sei eher als ‚Experiment‘, ‚Novum‘ und ‚Herausforderung‘ gesehen worden (vgl. Gemblar 2013). Aus diesen Aussagen kann auf eine prinzipiell offene Haltung und positive Einstellung gegenüber Auszubildenden mit Hörschädigung geschlossen werden. Ein weiterer Aspekt wird in den Interviews mit Ausbildern deutlich: Kleine Betriebe mit verkehrsunünstiger Infrastruktur sind nicht in der Lage, aus mehreren Bewerbern den geeignetsten auszuwählen zu können. Aus diesem Grund sind diese möglicherweise eher bereit, Auszubildende mit Hörschädigung einzustellen (vgl. Arnold 2013). Wichtigere Einstellungskriterien als der Hörstatus scheinen befragten Ausbildern und Vorgesetzten neben angemessenen schulischen Leistungen vor allem Schlüsselqualifikationen der Auszubildenden, wie Ordnungssinn, Pünktlichkeit und gute

Umgangsformen gewesen zu sein (vgl. Arnold 2013). Auch die Interviews mit den Auszubildenden lassen darauf schließen, dass diese sich bei Auswahlverfahren, wie Beamtentests und Vorstellungsgesprächen, erfolgreich darstellen konnten. Bei manchen wurde offenbar geprüft, inwieweit die Hörschädigung Auswirkungen auf den Erfolg der Ausbildung haben könnte, wobei vor allem auf die laut- und schriftsprachliche Kompetenz Wert gelegt worden zu sein scheint. Aussagen deuten ebenso darauf hin, dass in manchen Fällen beim Auswahlverfahren auf Auswirkungen der Hörschädigung Rücksicht genommen wurde.

5.2.3 Gründe für eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt

In diesem Kapitel werden die Gründe erörtert, warum sich die Auszubildenden für eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt entschieden. Tabelle 8 bietet einen Überblick über die aus den Aussagen gebildeten Kategorien sowie die Verteilung der Nennungen.

Tabelle 8: Gründe für die Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt

GRÜNDE ERSTER ARBEITSMARKT	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Clara16w
BBW nicht erwogen	x				x	x	x			x			x				x		x	
Leistung / Selbstständigkeit			x	x	x			x		x					x					x
Normalisierung / Integration	x			x				x	x	x	x	x			x	x				x
Wohnortnähe		x	x						x	x		x						x		
Berufsangebot	x	x		x			x													
Konzeption BBW										x			x				x			
BBW hat nicht gefallen															x	x		x		
Zukunftsaussichten			x	x												x				
Ausbildungsvergütung																x				
BBW war nicht bekannt				x																

Aus Tabelle 8 geht hervor, dass jeweils mehrere Teilnehmer eine Ausbildung an einem **BBW nicht erwogen** hatten, es sich aufgrund ihrer **Leistungsfähigkeit** zutrauten, eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt **selbstständig** zu schaffen sowie eine ‚normale‘ Ausbildung absolvieren und in die (guthörende) Gesellschaft **integriert** sein wollten. Dabei ist auch die **Wohnortnähe** relevant. Einige gaben an, dass das **Berufsangebot** oder die **Konzeption der BBW** eine Rolle spielte bzw. ein bekanntes **BBW nicht gefallen** hatte. Manche machten sich Gedanken über die **Zukunftsaussichten** nach der Ausbildung. Einer Befragten war die **Ausbildungsvergütung** an BBW zu gering, einer weiteren waren **BBW nicht bekannt**.

BBW nicht erwogen

Mehrere der Befragten erklären, die Möglichkeit einer Ausbildung an einem BBW in ihre Überlegungen nicht einbezogen zu haben (vgl. Zoe23w, 55ff, 61; Thomas19m, 51; Stefan19m, 255; Ralf21m, 75; Karolin19w, 43; Frieda18w, 25; Denis19m, 63). Thomas sagt:

„Das habe ich gar nicht in Erwägung gezogen“ (Thomas19m, 51).

Leistung / Selbstständigkeit

Mehrere Befragte stellen fest, dass sie es sich aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihrer Leistung zutrauen, eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt verbunden mit dem Besuch einer allgemeinen berufsbildenden Schule selbstständig zu schaffen (vgl. Veronika18w, 67ff; Uta19w, 35; Thomas19m, 53; Peter19m, 45; Nico18m, 55; Inge24w, 39ff; Denis19m, 59ff). Veronika berichtet, dass man ihr auf der Schule für Hörgeschädigte zwar geraten hätte, an ein BBW zu gehen, da eine Ausbildung dort einfacher wäre, sie war aber überzeugt, dass sie ihre Ausbildung auch ohne spezielle Einrichtung schaffen würde:

„Ich finde, ich traue mir das zu, auf dem normalen Arbeitsmarkt schon gleich beginnen zu können. Deswegen habe ich es gemacht“ (Veronika18w, 69).

Ebenso ist Nico von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt. Auch er sieht sich im Stande, die Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt erfolgreich abzuschließen:

„Ich weiß genau, was ich kann. Ich kann es auch gut einschätzen, ob ich jetzt eher in das BBW oder eher eine normale Ausbildung machen kann. Da habe ich mich dazu entschieden, eine normale zu machen, denn ich sehe mich auch in der Lage, das zu machen“ (Nico18m, 55).

Peter und Denis erklären, dass es für sie aufgrund ihrer eher guten Noten keinen Grund gegeben hätte, über eine Ausbildung an einem BBW nachzudenken (vgl. Peter19m, 45; Denis19m, 63). Nachdem Inge das Abitur an einem allgemeinen Gymnasium geschafft hatte, kam es für sie nicht in Frage, eine Ausbildung am BBW zu beginnen (vgl. Inge24w, 39ff).

Uta räumt wiederum ein, dass sie kurz vor den Abschlussprüfungen froh darüber war, dass sie zur Prüfungsvorbereitung an die Berufsschule eines BBW gehen konnte. Zuvor war sie überzeugt, die Ausbildung ohne spezielle Förderung zu schaffen (vgl. Uta19w, 35).

Normalisierung / Integration

In Interviews wird deutlich, dass die Auszubildenden ihre Ausbildung so ‚normal‘ wie möglich an einem regulären Betrieb mit Kontakt zur hörenden Welt machen wollten (Zoe23w, 61; Uta19w, 27; Peter19m, 45; Otto17m, 59; Nico18m, 53; Moritz21m, 51ff, 57ff; Lukas20m, 55ff; Inge24w, 43; Gina20w, 75; Denis19m, 59). Dies zeigen folgende Aussagen:

„Dann habe ich mir gedacht: Ja, ich will mein Leben [...] so normal wie möglich führen, wie es andere Normale, die nicht behindert sind, auch machen“ (Peter19m, 45).

„Ich wollte eben in einem ganz normalem Betrieb arbeiten, weil ich eben so (...) eigentlich nur mit normalen Menschen, also mit Hörenden, zu tun habe und für mich – ich habe mir eben darüber keine Gedanken gemacht, wo anders /“ (Zoe23w, 61).

In dieser Aussage von Zoe wird deutlich, dass für Befragte der Umgang mit dem guthörenden Umfeld ihre gewohnte Lebensrealität darstellt, mit der sie gelernt haben, gut zurechtzukommen (vgl. Nico18m, 53). Lukas drückt dies auf die Frage, warum er die Ausbildung an einem regulären Betrieb macht, so aus:

„Warum nicht? (lacht) Weil ich ja gemerkt habe, dass ich ja auch in einer ganz normalen Schule beziehungsweise einem komplett normalen Umfeld zurechtkomme. Dann habe ich gesagt, das soll für mich kein Hindernis darstellen, dass ich jetzt mit normalen Menschen arbeite beziehungsweise in die Schule gehe. Das war für mich eigentlich mein Alltag“ (Lukas20m, 55).

Auch Moritz wirft die Frage auf, warum er, da er doch seine ganze Schulzeit bereits an allgemeinen Schulen verbracht hat, nun nicht auch seine Berufsausbildung im allgemeinen System machen sollte (vgl. Moritz21m, 59). Er befürchtet, dass er an einem BBW für Hörgeschädigte weniger die Möglichkeit hätte, sich in die Gesellschaft zu integrieren:

„Wenn man zum Beispiel im BBW arbeiten würde, wäre man mit gleichgestellten Menschen dort und hat vielleicht wenig Chancen, sich in die Gesellschaft einzubringen“ (Moritz21m, 59).

Lukas erläutert, dass es sich für ihn nie ergeben habe, an Schulen gewesen zu sein, an denen nur gebärdet wird. Er könne auch keine Gebärdensprache (vgl. Lukas20m, 55ff). Gina, die zwei Wochen Arbeitserprobung an einem BBW gemacht hatte, erklärt, dass sie dort nur Schülern begegnet sei, die gebärdeten. Sie habe sich ausgegrenzt gefühlt, da sie selbst keine Gebärden könne (vgl. Gina20w, 75). Weitere Befragte verdeutlichen, dass sie nicht nur Kontakt zu Gehörlosen haben wollen, die nur gebärden (vgl. Uta19w, 27; Otto17m, 59).

Denis fügt als abschließenden Aspekt hinzu, dass er zeigen möchte, dass auch ein Schwerhöriger etwas erreichen kann. Daraus scheint er für sich Selbstbestätigung zu ziehen:

„Ich will halt auch zeigen, so für mich selber auch zeigen: Ein Schwerhöriger, der kann auch etwas erreichen“ (Denis19m, 59).

Wohnortnähe

Von vielen Auszubildenden wird das Argument der Entfernung vom Wohnort angesprochen (vgl. Wilhelmine18w, 45; Veronika18w, 69ff; Otto17m, 44f, 56ff; Nico18m, 51ff, 221; Lukas20m, 58ff, 84f; Emanuel21m, 80ff). Lukas möchte bspw. nicht wieder von zu Hause weg und in eine Großstadt ziehen (vgl. Lukas20m, 59). Für ihn ist, wie für Otto (vgl. Otto17m, 59) und Wilhelmine, der Kontakt zu Familie und Freunden wichtig. Wilhelmine fügt hinzu, dass sie sich noch für zu jung halte, um schon von zu Hause weg zu gehen:

„Und habe mir dann aber gedacht: [...] X-Stadt, weg von meinen Freunden, von meiner Familie, von meinem Umfeld und so. Das war mir dann in meinem Alter auch noch zu früh um von zu Hause weg zu gehen“ (Wilhelmine18w, 45).

Zudem können sich Befragte eine Unterbringung in einem Internat nicht vorstellen (vgl. Veronika18w, 69; Otto17m, 59; Emanuel21m, 81).

„Ich konnte mir nicht wirklich vorstellen, nochmal in einem Internat zu sein“ (Emanuel21m, 81).

Der Wunsch nach einem wohnortnahen Arbeitsplatz verbunden mit einem kurzen Arbeitsweg wurde von einigen Auszubildenden konkret erwähnt (vgl. Otto, 17m, 45; Nico18m, 221; Lukas20m, 85). Dies wird in folgendem Zitat verdichtet ausgedrückt:

„Der Betrieb, das ist der regionale Energieversorger. Das ist eine Zugfahrt von zehn

Minuten, also nicht weit. Das war auch noch mit einer der Gründe, warum ich eine normale Ausbildung /. Ich habe einen sehr kurzen Weg zur Arbeit, oder zur Ausbildungsstelle“ (Nico18m, 221).

Berufsangebot

Für manche Auszubildende spielte das Angebot an Berufen, die an bestimmten BBW erlernbar sind, bzw. an den angegliederten berufsbildenden Schulen unterrichtet werden, eine Rolle (vgl. Zoe23w, 59ff; Wilhelmine18w, 45ff; Uta19w, 27; Ralf21m, 64ff). Ralf hat sich mit der Überlegung auseinandergesetzt, seine Ausbildung an einem BBW zu machen. Da er aber den Beruf des Mechatronikers ergreifen wollte, kam für ihn ein BBW schließlich nicht in Frage, da dieser Beruf zum damaligen Zeitpunkt an keinem der BBW angeboten wurde:

„Mechatroniker hat es am BBW in Z-Stadt oder Y-Stadt nicht gegeben. [...] #Metall# hätte es schon gegeben. Und Elektronik. Aber das war eine schwierige Entscheidung. Aber Mechatroniker mag ich lieber“ (Ralf21m, 64ff).

Wilhelmine und Zoe hätten gerne eine berufsbildende Schule für Hörgeschädigte besucht. Im Fall von Zoe gab es jedoch kein Angebot für ihren Beruf (vgl. Zoe23w, 59). In Wilhelmines Beruf hätte zwar eine berufsbildende Schule in einem anderen Bundesland diesen Beruf angeboten, dies sei aber bei ihrer Ausbildung nicht möglich gewesen, da es sich dabei um eine länderabhängige Ausbildung handele (vgl. Wilhelmine18w, 45ff).

Konzeption des BBW

Nico und Karolin halten das BBW für eine rein schulisch ausgerichtete Institution ohne Praxisbezug (vgl. Nico18m, 51; Karolin19w, 39). Nico ist der Meinung, die Praxis müsse man bei der Ausbildung in einem BBW in Form von zusätzlichen Praktika in Betrieben erwerben:

„Das ist ja eigentlich rein schulisch. Wenn irgendetwas betrieblich wäre, dann müsste man wieder ein Praktikum machen, bei einem Betrieb. Am BBW wäre das, soweit ich das verstanden habe, rein schulisch, also rein auf Theorie, und ich würde praktisch nicht so viel mitbekommen“ (Nico18m, 51).

Für Gina ist klar, wie BBW gegliedert sind. Sie kritisiert aber, dass es sich im praktischen Bereich um keine richtigen Firmen handelt, sondern es ihrer Meinung nach nur Übungsfirmen seien. Sie wollte aber lieber mit ‚echten‘ Firmen und Behörden zu tun haben:

„Und das war alles nicht echt. Ich wollte etwas Echtes zu tun haben. Etwas Echtes mit Firmen und Behörde zu tun haben. Da war halt alles mit Übungsfirma. Das fand ich halt nicht so toll. Deswegen habe ich gesagt: ‚Nein‘“ (Gina20w, 75).

Nico schließt sich dieser Argumentation an. Für ihn scheint besonders die Konzeption von BBW als segregierte Einrichtung eine Rolle zu spielen:

„[...] es ist halt wieder etwas für sich im Prinzip und nicht so draußen wirklich drinnen“ (Nico18m, 51).

BBW hat nicht gefallen

Zwei Auszubildende erläutern, dass sie ein BBW für Hörgeschädigte besichtigt hätten, es ihnen aber nicht gefallen habe (vgl. Emanuel21m, 79; Inge24w, 37f). In Inges Fall lag dies zwar schon ein paar Jahre zurück, dennoch blieb bei ihr folgender Eindruck haften:

„Vielleicht weil es mir einfach nicht so gefallen hat von der Atmosphäre her. Aber es war damals nach der Realschule, als ich mir das angeschaut habe“ (Inge24w, 39).

Gina hat zwei Wochen Arbeitserprobung in ihrem Beruf in einem BBW absolviert (vgl. Gina20w, 73). Aber auch ihr hat das BBW nicht zugesagt.

Zukunftsaussichten

Manche Auszubildende befürchten, dass sich eine Ausbildung an einem BBW für Hörgeschädigte negativ auf ihre Zukunftsaussichten auswirken könnte (vgl. Veronika18w, 69; Uta19w, 29; Gina20w, 75ff). Gina empfindet es als Nachteil, dass es an einem BBW nach der Ausbildung keine Arbeitsmöglichkeit gibt. Von ihrem jetzigen Betrieb wird sie zumindest ein Jahr nach dem Abschluss der Ausbildung übernommen (vgl. Gina20w, 75ff). Befragte äußern auch Bedenken, dass sich der Besuch einer Sondereinrichtung auf die spätere Arbeitsplatzsuche negativ auswirken könnte (vgl. Veronika18w, 69; Uta19w, 29):

„Und, wenn man sich weg bewirbt, also wirklich genau auf den Arbeitsmarkt, den offiziellen Arbeitsmarkt, dann hat man keine guten Chancen. Weil, da steht A: auf dem Hochschulzeugnis ein Stempel von SCHWERHÖRIG, und das macht sich nicht gut. Und dann nochmal eine Ausbildung in X-Stadt, das wird SEHR schwer runter zu kommen. Das ist wirklich schwer. Ich spreche da aus Erfahrung anderer Freunde“ (Veronika18w, 69).

Ausbildungsvergütung

Gina erwähnt als weiteren Aspekt, dass man als Auszubildender an einem Berufsbildungswerk zu wenig Geld verdient (vgl. Gina20w, 75).

BBW war nicht bekannt

Uta sagt, dass ihr zum Zeitpunkt, als sie sich für eine Ausbildungsstelle umsah, ein BBW für Hörgeschädigte noch nicht bekannt war. Aus diesem Grund habe sie sich darüber auch keine Gedanken gemacht:

„Weil ich es zu der Zeit noch nicht gekannt habe“ (Uta19w, 25).

INTERPRETATION

Die Interviews zeigen, dass die Gründe, die die Auszubildenden mit Hörschädigung für die Ausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nannten, breit gefächert sind. Die Aussagen deuten darauf hin, dass Befragte zunächst von ihrem Recht auf freie und uneingeschränkte Berufswahl (vgl. Kap. 2.1.3) Gebrauch machen und sich zudem aufgrund ihrer Leistungsfä-

higkeit auch in der Lage sehen, selbstständig eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt zu schaffen. Dies kann zum einen auf die erreichten Schulabschlüsse zurückgeführt werden und zum anderen darauf, dass der überwiegende Teil der Studienteilnehmer bereits über Erfahrung in integrativen Settings verfügte (vgl. Kap. 5.1.2). Befragte scheinen ihr Recht auf uneingeschränkte Teilhabe in der Phase der beruflichen Ausbildung nicht in Frage zu stellen. Ein wesentlicher Faktor scheint dabei der Wunsch nach uneingeschränkter Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen zu sein. Die Interviews zeigen, dass sich Befragte mit ihren Interessen und Ressourcen aktiv und selbstbestimmt in die Gesellschaft einbringen wollen. Sie wollen ihre Ausbildung so ‚normal‘ wie möglich absolvieren und dies möglichst auch in geringer Entfernung zu ihrem heimatlichen Wohnort und ihrem sozialen Umfeld. In den Aussagen spiegeln sich somit zentrale Inhalte des Inklusionsgedankens wider (vgl. Kap. 1.2), durch den dies ermöglicht werden soll. In einer Aussage wird deutlich, dass dies für Auszubildende mit Hörschädigung die Möglichkeit, die gleiche Ausbildungsvergütung zu erhalten, wie Auszubildende ohne Behinderung, einschließt. Ein wichtiger Aspekt scheint in der untersuchten Gruppe zu sein, dass sich ein überwiegender Teil der Befragten nicht über die Hörschädigung definiert, sondern über die individuellen persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen. In Aussagen ist jedoch auch die Furcht vor Stigmatisierung im Fall einer Ausbildung an einer Sondereinrichtung zu erkennen, die nachteilige Folgen für die berufliche Zukunft haben könnte. In Bezug auf diese Befürchtungen ist darauf zu verweisen, dass durch den Inklusionsansatz jede Form von Etikettierung vermieden werden soll, die zu abgesenkten Erwartungen führen könnte (vgl. Kap. 1.2). Darüber hinaus lassen Aussagen vermuten, dass einerseits manche Schüler mit Hörschädigung, die an allgemeinen Einrichtungen beschult werden, über hörgeschädigtenspezifische Bildungseinrichtungen und -angebote nicht (umfassend) informiert sind (vgl. Kap. 3.1.2) und andererseits in manchen Fällen eine Ausbildung in dem je angestrebten Beruf an einem BBW bzw. einer berufsbildenden Schule für Hörgeschädigte nicht angeboten wird (vgl. Kap. 2.2.2). Letzteres wiederum unterstreicht die Feststellung, dass inklusive Bildung Aufgabe aller Schulen ist und betont die Relevanz für den Bereich der berufsbildenden Schulen.

5.2.4 Ziele nach der Ausbildung

Die Interviewten wurden gefragt, welche Ziele sie nach Abschluss ihrer aktuellen Ausbildung verfolgen. Aus den Aussagen wurden Kategorien gebildet, die Tabelle 9 aufzeigt. Dabei wird ersichtlich, welchen Kategorien sich die Angaben der Auszubildenden zuordnen ließen.

Tabelle 9 zeigt eine große Streuung bei den Angaben der Auszubildenden zu ihren möglichen Zielen nach dem Abschluss der Ausbildung. Die Angaben gehen von den **gewählten Beruf ausüben** zu wollen, über **offen für Veränderungen** zu sein, zu dem Wunsch nach

beruflicher Veränderung oder **beruflicher** bzw. **schulischer Weiterbildung** bis dahin, ein **Studium** aufnehmen zu wollen. Auch **keine konkreten Ziele** zu haben wird angegeben.

Tabelle 9: Ziele nach der Ausbildung

ZIELE	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w	
Beruf ausüben	x			x	x		x	x								x	x				
offen für Veränderung	x		x							x				x			x				
berufliche Veränderung													x				x				x
berufliche Weiterbildung	x						x			x										x	
schulische Weiterbildung			x		x							x									
Studium	x		x			x				x		x									
keine konkreten Ziele	x									x			x				x				

Beruf ausüben

Einige Auszubildende geben an, dass sie den gelernten Beruf – zumindest zunächst – ausüben wollen (vgl. Zoe23w, 282; Uta19w, 117; Thomas19m, 215, 221; Ralf21m, 473, 527; Peter19m, 41, 306; Gina20w, 76f; Frieda18w, 165). Ralf und Peter sind von ihrem Betrieb übernommen worden (vgl. Ralf21m, 473; Peter19m, 306). Beide geben an, so lange wie möglich dort bleiben zu wollen (vgl. Ralf21m, 527; Peter19m, 41). Dabei spielt unter anderem ihre Hörschädigung eine Rolle (vgl. ebd.). Peter sagt dazu:

„Dass ich auf jeden Fall da drin bleiben darf. Die Tätigkeit, die kann ich ausführen. Ist ja auch die nächste Frage: Ich meine, wenn man schwitzt, das geht auch niemals bei mir, mit meinen Implantaten und Prozessoren und so weiter. Und man hat es halt auch schön, und die Kollegen sind ja auch meistens nett [...] und die Arbeit ist auch machbar“ (Peter19m, 41).

Thomas wird von seinem Betrieb einen Arbeitsvertrag bekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand er sich gerade in den Vertragsverhandlungen (vgl. Thomas19m, 221). Er möchte mindestens ein Jahr dort Berufserfahrung sammeln und Geld verdienen (vgl. Thomas19m, 215). Uta hat eine Stelle in einem anderen Betrieb gefunden (vgl. Uta19w, 117). Gina und Frieda ziehen in ihre Zukunftsplanung mit ein, dass sie im öffentlichen Dienst mindestens im ersten Jahr nach Ausbildungsende übernommen werden (vgl. Gina20w, 77; Frieda18w, 165). Zoe würde gerne zunächst am Betrieb bleiben wollen, um Berufserfahrung zu sammeln, falls sie nach dem Ende der Ausbildung übernommen wird (vgl. Zoe23w, 282). Sie würde dann aber gerne in eine andere Abteilung wechseln (vgl. Zoe23w, 280).

Offen für Veränderung

Teilnehmer der Studie zeigen sich auch offen für eine mögliche berufliche Veränderung (vgl. Zoe23w, 280; Veronika18w, 151; Nico18m, 291ff; Karolin19w, 383ff; Frieda18w, 167). Veronika sagt auf die Frage, was sie sich für ihre Zukunft vorstellen könnte:

„Momentan alles. Ich könnte mir vorstellen, dass ich ganz etwas anderes mache wie die Ausbildung. Dass ich etwas Neues anfangen. Dass ich im Betrieb bleibe. Dass ich mich wo ganz anders hinbewege. Ich weiß es noch nicht“ (Frieda18w, 167).

Veronika könnte sich eine schulische Weiterbildung oder ein Studium vorstellen:

„Ehrlich gesagt, ich weiß es nicht. Ich bin so ein Mensch, der offen ist für alles. Ich sage mal, wenn ich nicht übernommen werde – oder vielleicht will ich ja auch nicht übernommen werden, ich weiß es nicht – suche ich mir irgendwo anders eine Stelle. Also ich bewerbe mich einfach mal. Oder ich mache die Fachhochschulreife nach und studiere dann BWL. BWL liegt mir in der Schule sehr gut. Oder ich setze noch eine Ausbildung mit drauf. Ich weiß es jetzt nicht“ (Veronika18w, 151).

Berufliche Veränderung

Manche Befragte haben konkrete Pläne, wie sie sich nach der aktuellen Ausbildung beruflich verändern wollen (vgl. Karolin19w, 387; Frieda18w, 173ff; Ciara16w, 33). Ciara gibt an:

„Also entweder – ich weiß es noch nicht genau – also entweder als Werbetechnikerin oder Werbegraphikerin. Wo man so für die Zeitung / . Es gibt ja da M1-Stadt aktuell, so ein kleines Heft, und da war ich eben und habe ein Praktikum gemacht. [...] Das wäre echt mein Traumberuf“ (vgl. Ciara16w, 159).

Berufliche Weiterbildung

Manche der Auszubildenden formulieren Pläne, sich über berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zum Meister oder Fachwirt qualifizieren zu wollen (vgl. Zoe23w, 280ff; Nico18m, 295; Denis19m, 177). Ralf könnte sich eine Weiterbildung zum Meister nach seiner Erfahrung an der allgemeinen berufsbildenden Schule nur dann vorstellen, wenn es dafür ein Angebot für Hörgeschädigte gibt. Eine Weiterbildung im allgemeinen System schließt er für sich aus:

„Eigentlich wollte ich auch noch den Techniker machen, aber das ist für mich zu schwierig, die Technikerschule. [...] Die ist auch nur für Hörende. Auf die Technikerschule würde ich nicht mehr gehen, sonst gibt es nur wieder Stress. Wenn es mal eine Meisterschule für Hörgeschädigte gibt, für Mechatroniker, dann würde ich schon gehen“ (Ralf21m, 527).

Schulische Weiterbildung

Andere sehen in der Hörschädigung kein Hindernis (vgl. Thomas19m, 218f, Lukas20m, 341), den Besuch einer allgemeinen Fachoberschule oder Berufsoberschule anzustreben (vgl. Veronika18w, 151, Thomas19m, 215, Lukas20m, 335ff):

„[...] und dann werde ich weiter gehen auf die Schule. Entweder auf die BOS, um das Abitur zu machen [...]“ (Thomas19m, 215).

Studium

Nicht wenige der befragten hörgeschädigten Auszubildenden verfolgen das Ziel, im Zuge ihrer Karriereplanung ein Studium aufzunehmen (vgl. Zoe23w, 280ff, Veronika18w, 151, Stefan19m, 49, Nico18m, 295, Lukas20m, 337ff):

„Studieren. Was genau, das weiß ich jetzt noch nicht sicher, aber ich habe da so eine Richtung: Wirtschaftsingenieur mit Schwerpunkt Elektrotechnik. In zwei Richtungen denken – einmal in das Wirtschaftliche und Elektrotechnik – das würde mich schon interessieren“ (Stefan19m, 49).

Für Auszubildende ist es, wie für Zoe, wichtig, sich beruflich weiterentwickeln zu können:

„Mein Ziel ist, wenn ich diese Ausbildung fertig habe, möchte ich mich auf jeden Fall noch weiterentwickeln. Also ich will mich noch hocharbeiten“ (Zoe23w, 280).

INTERPRETATION

Im Hinblick auf die Ziele, die Befragte nach Abschluss der Ausbildung verfolgen, weisen die vielen verschiedenen Angaben und Mehrfachnennungen auf eine flexible und offene Haltung sowie eine optimistische Einstellung vieler befragter Auszubildender mit Hörschädigung gegenüber ihrer beruflichen Zukunft hin. Von vielen werden mehrere Alternativen für den weiteren Prozess ihrer beruflichen Orientierung in Betracht gezogen. Weniger als die Hälfte der Befragten macht ausdrücklich Angaben dazu, im gelernten Beruf arbeiten zu wollen. Etliche zeigen sich bewusst offen für eine berufliche Veränderung nach Abschluss ihrer aktuellen Ausbildung. Einige haben diesbezüglich bereits konkrete Vorstellungen im Sinne einer weiteren Berufsausbildung. Andere erklären, sich nach der Gesellenprüfung in ihrem Berufsfeld weiterbilden zu wollen. Manche überlegen den Weg einer schulischen Weiterbildung einzuschlagen. Nicht wenige Befragte streben nach ihrer Ausbildung ein Studium an bzw. schließen es nicht aus, ein Studium aufzunehmen. Aus diesen Ergebnissen zum weiteren Prozess der beruflichen Orientierung der Studienteilnehmer wird deutlich, dass sich viele der befragten Auszubildenden für ihre weitere Berufslaufbahn mehrere Möglichkeiten offen halten und sich aufgrund ihrer Hörschädigung dabei nicht behindern lassen wollen. Dies deutet darauf hin, dass die Betroffenen ihre eigene Berufsbiografie selbstständig gestalten wollen (vgl. Kap. 2.1.1). Andere scheinen froh darüber zu sein, ein Arbeitsfeld gefunden zu haben, in dem sie aufgrund ihrer Hörschädigung keine Behinderung erfahren und hoffen auf einen sicheren Arbeitsplatz nach der Ausbildung. Aussagen lassen vermuten, dass der Faktor der Hörschädigung bei der Planung der weiteren beruflichen Orientierung für die betroffenen Studienteilnehmer relevant ist und manche deshalb zumindest vorerst von beruflicher Weiterbildung absehen. Eine Aussage macht besonders deutlich, dass Betroffene nach ihren Erfahrungen in der Berufsausbildung im allgemeinen System die individuelle berufliche Weiterentwicklung davon abhängig machen, ob dafür Angebote zur Verfügung stehen, die Hörgeschädigten die barrierefreie Teilhabe ermöglichen. Dies ist in Bezug auf die Umsetzung der Idee der Inklusion in der beruflichen Rehabilitation kritisch zu reflektieren.

5.3 Rahmenbedingungen der Ausbildung

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen des Ausbildungsverhältnisses der Auszubildenden beschrieben, das der vorliegenden Studie zugrunde liegt. Dazu werden Informationen zur Organisation der Unterstützung durch einen der Fachdienste, zu äußeren Bedingungen der Ausbildungsbetriebe (Betrieb) und der berufsbildenden Schulen (Berufsschule), zum Stand der Information über die Hörschädigung sowie zur Unterstützung durch die Fachdienste an den beiden Orten der Ausbildung erörtert.

5.3.1 Organisation der Betreuung durch die Fachdienste

Aufgrund des Rekrutierungsweges (vgl. Kap. 4.3.4) war zu Beginn der Interviews nicht bekannt, an welchem Ort der Ausbildung die Studienteilnehmer von einem der Fachdienste für Hörgeschädigte betreut wurden. Dies wurde deshalb in den Interviews thematisiert. Einen Überblick zu den Angaben über die Organisation der Betreuung bietet Tabelle 10:

Tabelle 10: Organisation der Betreuung durch Fachdienste

BETREUUNG DURCH FACHDIENST	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Betrieb	x	x	x	x						x		x				x	x	x	x	x
Berufsschule ¹¹	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fachdienst in Betrieb und berufsbildender Schule

Elf der Befragten geben an, dass sie sowohl im Betrieb als auch in der berufsbildenden Schule von einem der Fachdienste begleitet werden (Zoe23w, 63, 74f; Wilhelmine18w, 66, 60f; Veronika18w, 237; Uta19w, 31; Nico18m, 57, 61, 65; Lukas20m, 86ff, 95ff; Gina20w, 81ff; Frieda18w, 33, 39; Emanuel21m, 87; Denis19m, 67; Ciara16w, 43). Dabei werden manche vom selben Betreuer im Betrieb und in der berufsbildenden Schule unterstützt:

„Also, die Frau E. war früher, [...] da war sie auch mal bei mir an der Schule. Und davor haben wir hier auch schon mal geredet. Die ist auch mit zu meiner Arbeit gekommen und hat mit meinem Chef geredet“ (Ciara16w, 43).

Andere werden in den beiden Bereichen von zwei verschiedenen Personen begleitet:

„Also ich hatte einen für die Berufsschule und einen für die Berufsausbildung selber. Also für dieses Fachinformatiker für Anwendungsentwicklung“ (Emanuel21m, 87).

¹¹ Aus Gründen der besseren Darstellbarkeit wird in Tabellen und Abbildungen der Begriff ‚Berufsschule‘ verwendet. Dennoch sind alle berufsbildenden Schulen einbezogen.

Fachdienst nur in der berufsbildenden Schule

Neun der Befragten erklären, dass sie nur in der berufsbildenden Schule von einem Fachdienst für Hörgeschädigte betreut werden (Thomas19m, 55; Stefan19m, 58f; Ralf21m, 81ff, 102f; Peter19m, 61; Otto17m, 67; Moritz21m, 65; Karolin19w, 53ff; Jule19w, 60ff; Inge24w, 59). Bei einigen Auszubildenden scheint es kein Bedürfnis zu geben, von einem Fachdienst auch im Betrieb unterstützt zu werden:

„Ich hab ihr ja gesagt, sie muss das nicht machen, wenn noch kein Problem da ist“ (Stefan19m, 59).

Otto ist sich nicht ganz sicher, ob der Fachdienst auch in den Betrieb kommen wird. Im Moment scheint er mit der Situation, dass noch niemand im Betrieb war, zufrieden zu sein:

„Ich weiß nicht, ob es jemand Fachdienst kommt. Ich bin ja zufrieden, verstehe alles. Aber ich weiß nicht, ob noch jemand Fachdienst oder so kommt“ (Otto17m, 65).

Jule, die die Beamtenlaufbahn eingeschlagen hat, erläutert, dass für sie die Unterstützung durch einen Fachdienst für Hörgeschädigte von der Arbeitsagentur aufgrund der Art ihrer Ausbildung für den praktischen Bereich der Ausbildung nicht genehmigt wurde:

„Weil ich angeblich keine betriebliche Ausbildung mache, sondern eine schulische. Was ich nicht ganz nachvollziehen kann, weil ich ja genauso an einem Betrieb arbeite. Ich habe zwar nebenbei Berufsschule, aber das ist bei jedem anderen Beruf auch so“ (Jule19w, 69).

INTERPRETATION

Wie aus den Aussagen hervor geht, werden alle befragten Auszubildenden in der berufsbildenden Schule durch Lehrer mobiler sonderpädagogischer Dienste (MSDbS in Bayern bzw. SoPädD in Baden-Württemberg) und mehr als die Hälfte der Befragten zusätzlich im Betrieb durch Mitarbeiter der UbA (Bayern) bzw. der WoRe (Baden-Württemberg) unterstützt. Im betrieblichen Bereich scheint die Unterstützung zum einen davon abhängig zu sein, ob Auszubildende einen Bedarf empfinden und Unterstützung durch einen Fachdienst beantragen. Zum anderen, ob die Unterstützung durch einen Fachdienst von der Arbeitsagentur bewilligt und finanziert wird. Bei vollzeitschulischen Ausbildungsgängen bzw. bei Beamtenlaufbahnen greifen offenbar Modelle der Arbeitsagentur (vgl. Kap. 2.2.2) nicht.

5.3.2 Äußere Bedingungen in der berufsbildenden Schule

Aufgrund der verschiedenen Ausbildungsgänge sollten die Studienteilnehmer die Rahmenbedingungen in der berufsbildenden Schule genauer beschreiben. Aus den Aussagen wurden in der Hauptkategorie ‚Äußere Bedingungen in der berufsbildenden Schule‘ die Oberkategorien ‚Größe und Organisation‘, ‚Räumliche Bedingungen‘ sowie ‚Mitschüler‘ angelegt.

Größe und Organisation

Einige Befragte geben an, dass die allgemeine berufsbildende Schule, die sie besuchen, sehr groß sei und dort bis zu viertausend Schüler in verschiedensten Berufen ausgebildet würden (vgl. Wilhelmine18w, 193; Uta19w, 45; Ralph21m, 113; Peter19m, 79). Auszubildende, die eine Ausbildung im Bereich der Verwaltung absolvieren, besuchen neben einer allgemeinen Berufsschule zusätzlich eine Verwaltungsfachschule (vgl. Gina20w, 91ff; Frieda18, 327). Bei einem Auszubildenden wird der theoretische Teil der Ausbildung an einer Fachschule (vgl. Moritz21m, 87), bei einer weiteren im Zuge einer Beamtenlaufbahn (vgl. Jule19w, 27ff) vermittelt. Ein Auszubildender, der eine duale Berufsausbildung mit Fachhochschulreife (DFBH) absolviert, besucht zusätzlich zur Berufsschule eine Fachoberschule (vgl. Stefan19m, 21). In bestimmten Berufen, wie z. B. dem KFZ-Bereich, ist der Ablauf der Ausbildung in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. In manchen Bundesländern verbringen Auszubildende im ersten Lehrjahr vier Tage in der Woche in der Berufsschule und nur einen Tag im Betrieb (vgl. Denis19m, 91ff). Manche Schüler geben an, die berufsbildende Schule in Blöcken zu besuchen (vgl. Stefan19m, 21, 203; Ralf21m, 111; Peter19m, 190; Jule19w, 71, 275; Gina20w, 85, 91; Ciara16w, 88f). Dabei sind die Dauer und zeitliche Gliederung der Blöcke unterschiedlich organisiert. Wenn die berufsbildende Schule vom Wohnort der Auszubildenden zu weit entfernt ist, wohnen Auszubildende während der Zeit in der berufsbildenden Schule in einem Wohnheim (Peter19m, 190; Jule19w, 119ff; Ciara16w, 86f). Andere Auszubildende besuchen den Unterricht in der berufsbildenden Schule in Teilzeitform an bestimmten Wochentagen (vgl. Uta19w, 45; Otto17m, 107; Denis19m, 91f).

Räumliche Bedingungen

Im Zusammenhang mit dem Besuch der berufsbildenden Schule werden unterschiedliche räumliche Gegebenheiten beschrieben. Manche Studienteilnehmer erwähnen, dass ihre Klasse in einem sehr großen Klassenzimmer untergebracht ist (vgl. Zoe23w, 101; Veronika18w, 177; Nico18m, 73; Moritz21m, 87). Peter erklärt, dass sein ehemaliges Klassenzimmer für die Anzahl der Schüler eigentlich zu klein gewesen sei (vgl. Peter19m, 79). Wilhelmine sieht in dem kleinen Klassenzimmer, in dem sich ihre Klasse befindet, für sich einen Vorteil, da sie so besser den Überblick habe (vgl. Wilhelmine18w, 193). Ein Auszubildender berichtet über Raummangel an seiner berufsbildenden Schule (vgl. Stefan19m, 195ff).

Aus einigen Aussagen geht hervor, dass die Schüler in der Berufsschulklasse in Reihen hintereinander sitzen (vgl. Stefan19m, 189; Ralf21m, 113; Nico18m, 73ff; Lukas20m, 255ff; Ciara16w, 69ff). In einem Fall sind die Tische in zwei ineinander liegenden Hufeisenformen angeordnet (vgl. Moritz21m, 87), in einem anderen waren die Tische zu Gruppentischen zusammengestellt (vgl. Peter19m, 79). Es gibt auch die Möglichkeit, dass die Schüler im Klassenzimmer jeweils an eigenen PC-Arbeitsplätzen sitzen (vgl. Jule19w, 71). In Jules Schule

werden dann Dokumente zur Veranschaulichung mittels Kamera und Beamer entweder an die Leinwand oder auf den PC projiziert (vgl. ebd.). Fachunterricht findet oft in speziellen Computerräumen statt, wobei die Klasse hierfür bei manchen geteilt wird (vgl. Zoe23w, 143; Wilhelmine18w, 193; Thomas19m, 69; Lukas20m, 261ff). Je nach Ausbildungsberuf kann praktischer Unterricht in Werkstätten, Küchen oder anderen Fachräumen stattfinden (vgl. Moritz21m, 111ff; Denis19m, 95). Dort gibt es manchmal keine feste Sitzordnung (vgl. Moritz21m, 111ff; Wilhelmine18w, 197). Wilhelmine würde sich diese aber auch dort in Verbindung mit einem festen Banknachbarn wünschen (vgl. ebd.).

Einige Auszubildende äußern sich über schlechte akustische Verhältnisse in ihren Unterrichtsräumen. In manchen Klassenzimmern würde es sehr hallen und es gäbe viele Nebengeräusche (vgl. Stefan19m, 183; Peter19m, 79; Nico18m, 77; Ciara16w, 61), in anderen würde man die Geräusche vom Gang durch die dünnen Wände durchhören (vgl. Uta19w, 45). Auch die Lage der Schule direkt an einer Hauptstraße wirkt sich auf die akustischen Verhältnisse im Klassenzimmer negativ aus (vgl. ebd.). Eine Auszubildende, die früher eine Schule besuchte, die für die Bedürfnisse Hörgeschädigter ausgestattet war, erklärt, dass dort die akustischen Verhältnisse besser gewesen seien (vgl. Inge24w, 103ff).

An manchen Schulen gibt es Teppichböden oder Vorhänge in den Klassenräumen (vgl. Nico18m, 81; Jule19w, 71, 78f; Inge24w, 103). Dennoch sei der Nutzen dieser Maßnahmen zur Verbesserung der Akustik durch alte Bausubstanz nicht besonders groß (vgl. Nico18m, 81ff). Um den Bedürfnissen des hörgeschädigten Schülers entgegenzukommen wird in manchen Schulen veranlasst, dass die Klasse, in der sich der hörgeschädigte Schüler befindet, stets einen Raum auf der ruhigeren Seite des Gebäudes erhält (vgl. Uta19w, 45ff; Jule19w, 81) und für die Dauer des Schulbesuches im selben Klassenraum bleibt (vgl. Jule19w, 81).

Mitschüler

In Bezug auf die Mitschüler der Klasse war im Hinblick auf die hörgeschädigten Auszubildenden die Klassenstärke von Interesse. Die Zahl der Schüler in der Klasse, in der sich die Auszubildenden mit Hörschädigung befinden, variiert zwischen 18 und 32. Tabelle 11 zeigt die Verteilung der Zahl der Schüler in den Klassen der Befragten. Die Klassen wurden nach ihrer Schülerzahl in vier Gruppen zusammengefasst.

Tabelle 11: Klassenstärke

KLASSENSTÄRKE	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w	
bis zu 20 Schüler		x													x	x	x	x	x		
21 bis 25 Schüler	x						x							x							x
26 bis 30 Schüler				x	x	x		x	x	x	x	x									
30 und mehr Schüler			x																		

Sechs Auszubildende geben an, dass in ihrer Klasse höchstens zwanzig Schüler sind (vgl. Denis19m, 97; Emanuel21m, 99; Frieda18w, 264ff; Gina20w, 97; Inge24w, 73; Wilhelmine18w, 193). Bei fünf Befragten befinden sich zwischen 21 und 25 Schüler in der Berufsschulklasse (vgl. Zoe23w, 101; Ralf21m, 113; Karolin19w, 63; Jule19w, 71; Ciara16w, 67). Bei acht erreicht die Klasse eine Stärke zwischen 26 und 30 Schülern (vgl. Lukas20m, 255; Moritz21m, 87; Nico18m, 71; Otto17m, 71; Peter19m, 79; Stefan19m, 183; Thomas19m, 69; Uta19w, 45). Bei einer Auszubildenden sind 32 Schüler in der Klasse (vgl. Veronika18w, 11). Im Durchschnitt beträgt die Klassenstärke somit gut 24 Schüler.

In manchen Klassen befinden sich außer dem Hörgeschädigten noch weitere Auszubildende desselben Betriebes (Zoe23w, 160; Wilhelmine18w, 153, 199; Stefan19m, 221ff; Nico18m, 127ff; Jule19w, 115; Emanuel21m, 217). In Stefans Fall besucht die gesamte Ausbildungsgruppe des Betriebes zusammen mit ihm die berufsbildende Schule (vgl. ebd.).

INTERPRETATION

Die von befragten Auszubildenden besuchten allgemeinen berufsbildenden Schulen werden teils als sehr große Einrichtungen beschrieben. Dadurch kann zwar einerseits bereits Erfahrung mit Schülern mit Hörschädigung bzw. anderen Behinderungen vorhanden sein (vgl. Kap. 5.3.3). Andererseits könnte der Teilzeitunterricht bzw. Blockunterricht an den berufsbildenden Schulen in Verbindung mit dem Fachlehrerprinzip den sozialen Kontakt zu Lehrern beeinflussen (vgl. Kap. 5.5.1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass einige Befragte zusätzlich zur allgemeinen Berufsschule weitere berufsbildende Schulen bzw. Fachoberschulen besuchen, wodurch der Kreis der Personen, mit denen sie in Kontakt stehen, erweitert wird.

Die von den Befragten beschriebenen Klassen- und Unterrichtsräume sowie die räumlichen Verhältnisse in den berufsbildenden Schulen, wie sehr große bzw. kleine Klassenzimmer mit Sitzordnung in Reihen, an Gruppentischen oder in Hufeisenform sowie Fachräume mit PC-Arbeitsplätzen und Bildschirmen und die von einigen erwähnten schlechten akustischen Bedingungen deuten darauf hin, dass die Unterrichtsräume vieler Auszubildender den Anforderungen an barrierefreies Bauen für Hörgeschädigte nicht entsprechen (vgl. Kap. 3.1.2). Dies könnte sich auf die kommunikative Situation der Befragten auswirken (vgl. Kap. 5.4.1) und den Einsatz behinderungskompensierender Maßnahmen und Technologien beeinflussen (vgl. Kap. 5.4.2). Aussagen lassen darauf schließen, dass an einzelnen Schulen individuelle schulorganisatorische Maßnahmen (vgl. Kap. 3.4.3) zur Verbesserung der räumlichen und akustischen Bedingungen für die betroffenen Schüler mit Hörschädigung umgesetzt werden, bspw. bekommen diese ein Klassenzimmer auf der ruhigeren Seite des Schulgebäudes oder ihr Klassenzimmer bleibt über die gesamte Schulzeit dasselbe.

Als weitere äußere Bedingungen der berufsbildenden Schule können sich die teilweise großen Klassen mit bis zu 32 Schülern einerseits auf die akustischen Verhältnisse in den Unter-

richtsräumen und folglich auf die kommunikative Situation der Schüler mit Hörschädigung auswirken (vgl. Kap. 5.4.1). Andererseits könnte es Einfluss auf ihre soziale Integration haben (vgl. Kap. 5.5.1), wenn Mitschüler aus dem eigenen Betrieb der Befragten in der Klasse sind bzw. fehlen, wie dies aus den Interviews hervorgeht.

5.3.3 Information über Hörschädigung in der berufsbildenden Schule

Für die Untersuchung war von Interesse, wie der Stand der Information über die Hörschädigung der Studienteilnehmer auf Seiten der Lehrer und der Mitschüler ist. Die Auszubildenden wurden dazu befragt, ob sie die ersten Schüler mit Hörschädigung an ihrer berufsbildenden Schule sind und wie die Informierung über ihre Hörschädigung in der berufsbildenden Schule ablief. Tabelle 12 zeigt die Verteilung der Nennungen auf die angelegten Kategorien.

Tabelle 12: Information über die Hörschädigung in der berufsbildenden Schule

INFORMATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
ERFAHRUNG																				
vorhanden		x	x				x							x		x	x	x		x
nicht vorhanden	x				x		x	x		x	x	x	x	x	x			x	x	
INFORMIERUNG																				
alle wissen Bescheid		x	x	x		x			x									x		x
durch Fachdienst	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x
durch Azubi	x		x	x		x	x	x		x									x	x
durch bestimmte Lehrer	x																	x		x

Aus Tabelle 12 geht hervor, dass an einigen Schulen **Erfahrung** mit Hörschädigung oder anderen Formen von Behinderungen **vorhanden** war. Die Mehrzahl der Befragten gab an, dass sie die ersten Hörgeschädigten sind und somit Erfahrung mit Hörschädigung in der Schule noch **nicht vorhanden** war. In der Kategorie der **Informierung** finden sich Aussagen einiger Auszubildender, die pauschal angaben, dass **alle Lehrer und Mitschüler Bescheid wissen**, dass sie hörgeschädigt sind. Eine große Rolle scheint an der berufsbildenden Schule die Informierung **über die Fachdienste** zu spielen. Etliche Auszubildende gaben an, über ihre Bedürfnisse **selbst zu informieren**. Wenige Aussagen weisen auf die Weitergabe von Information über den hörgeschädigten Schüler **durch Lehrer** hin.

Erfahrung mit Hörschädigung (und anderen Behinderungen)

Aus Aussagen geht hervor, dass die befragten Auszubildenden an ihrer Schule aktuell wahrscheinlich die einzigen Schüler mit einer Hörschädigung sind (Zoe23w, 106f; Thomas19m, 75; Nico18m, 85; Moritz21m, 94f; Karolin19w, 72f; Jule19w, 72f; Inge24w, 180ff; Emanuel21m, 100f). Manche vermuten, dass sie an ihrer Schule auch die ersten Auszubildenden

mit einer Hörschädigung sind oder geben an, dass die Lehrer mit Hörschädigung noch keine Erfahrung hätten (Zoe23w, 106f; Ralph21m, 295; Nico18m, 87ff; Moritz21m, 96ff; Inge24w, 186f; Denis19m, 114ff).

Zwei der befragten Auszubildenden sind in der berufsbildenden Schule mit einem weiteren hörgeschädigten Mitschüler in derselben Klasse (vgl. Gina20w, 89, 98f; Frieda18w, 261; 268ff). Eine Befragte berichtet über eine Mitschülerin, die auf einem Ohr taub sei. Diese halte ihre Hörschädigung jedoch geheim und habe sich nur ihr anvertraut (vgl. Veronika18w, 201ff). Ciara kennt an ihrer berufsbildenden Schule eine hörgeschädigte Schülerin, die eine andere Klasse besucht (vgl. Ciara16w, 265). Aus anderen Interviews geht hervor, dass es an der betreffenden berufsbildenden Schule bereits vor den befragten Auszubildenden Schüler mit Hörschädigung gegeben hat (vgl. Ralf21m, 92ff; Jule19w, 74f, 215). Ein Auszubildender hatte bereits in einer vorangegangenen Ausbildung dieselbe berufsbildende Schule besucht, an der er sich bei der aktuellen Ausbildung befand (vgl. Emanuel21m, 97, 111). Eine weitere berichtet, dass einer ihrer Lehrer hörgeschädigt sei (vgl. Wilhelmine18w, 249ff).

Festzuhalten ist, dass an der Schule mancher Studienteilnehmer Mitschüler mit anderen Behinderungen, wie hochgradigen Sehschädigungen oder körperlichen Behinderungen, vorhanden sind (vgl. Peter19m, 200; Lukas20m, 329; Jule19w, 75ff).

Informierung über die Hörschädigung

In allen berufsbildenden Schulen der Studienteilnehmer sind Lehrer und Mitschüler über die Tatsache der Hörschädigung der Befragten informiert. Dazu finden sich in einigen Interviews allgemeine Aussagen (Veronika18w, 193, 206f; Uta19w, 57; Otto17m, 156f; Frieda18w, 46f; Ciara16w, 76f). Obwohl Stefan an anderer Stelle angibt, dass seine Hörschädigung zwar in seinem Akt dokumentiert ist, stellt er fest, dass die meisten seiner Lehrer dennoch nicht wissen, bzw. ja nicht sehen können, dass er hörgeschädigt ist (vgl. Stefan19m, 71). Uta stellt fest, dass trotz des Wissens über ihre Hörschädigung ihre Lehrer und Mitschüler zu Beginn nicht verstanden, worum es dabei geht und nicht wussten, wie sie mit ihr umgehen sollten (vgl. Uta19w, 57). Wilhelmine sieht in der Nichtsichtbarkeit ihrer Behinderung die Notwendigkeit einer umfassenden Aufklärung (vgl. Wilhelmine18w, 55). Sie nennt dazu ein Beispiel aus dem Unterricht:

„Oder die wissen auch, dass, wenn ich im Unterricht mit dem Nachbarn rede, heißt das nicht unbedingt, dass wir Privatgespräche führen, sondern dass es auch sein kann, dass ich sie etwas wegen dem Unterricht frage. Und das ist auch wichtig, dass sie darüber Bescheid wissen“ (Wilhelmine18w, 247).

Mehrere der Befragten äußern sich detaillierter dazu, wie und durch wen die Information von Lehrern und Mitschülern in ihrer Schule abgelaufen ist. Einige geben an, dass ihre Lehrer durch den Fachdienst über die Hörschädigung informiert wurden (vgl. Wilhelmine18w, 55ff; Veronika18w, 237; Uta19w, 31, 57, 61; Thomas19m, 55, 58ff; Ralf21m, 98f; Nico18m,

65; 99; Moritz21m, 71; Lukas20m, 93; Karolin19w, 53, 56f, 61; Jule19w, 53ff; Inge24w, 56ff; Frieda18w, 37, 41ff). Sie beschreiben, dass dies in Form von Vorträgen oder Informationsveranstaltungen abgelaufen sei (vgl. ebd.). Jule betont, dass bei der Informationsveranstaltung für ihre Dozenten die Teilnahme auf freiwilliger Basis stattfand (vgl. ebd.). In manchen Fällen beschränkte sich die Informierung durch den Fachdienst auf den Klassenlehrer, welcher dann die Fachlehrer (vgl. Zoe23w, 80f, 93; Ciara16w, 122f) oder die wichtigsten Lehrer (vgl. Peter19m, 63) des Schülers mit Hörschädigung informierte. Nur Nico erwähnt, dass bei ihm die Schulleitung bereits vor Beginn der Ausbildung durch den Fachdienst aufgeklärt worden sei (vgl. Nico18m, 99ff).

Aus mehreren Aussagen geht hervor, dass die Mitschüler in der Klasse direkt durch den Fachdienst über die Hörschädigung informiert wurden (vgl. Zoe23w, 79; Wilhelmine18w, 55ff, 207; Uta19w, 57; Ralf21m, 87ff; Nico18m, 65, 99; Moritz21m, 63ff, 71; Jule19w, 131; Gina20w, 87; Frieda18w, 37; Ciara16w, 51).

Bei Emanuel scheinen Lehrer die Mitschüler auf die Auswirkungen der Hörschädigung aufmerksam gemacht zu haben (vgl. Emanuel21m, 103).

Einige Auszubildende geben an, dass sie ihre Lehrer oder Mitschüler selbst über ihre Hörschädigung informierten (Zoe23w, 93, 109; Veronika, 193ff; Uta19w, 47, 57, 63; Stefan19m, 71ff; Ralf21m, 157; Peter19m, 224; Nico18m, 99ff; Denis19m, 73ff).

Manche erklären, dass sie sich bereits zu Beginn der Ausbildung in der Schule vorgestellt und auf ihre Bedürfnisse hingewiesen hätten. Uta sagt bspw.:

„Ich war schon einmal dort an der Schule bevor ich meine Ausbildung angefangen habe, nur um kennenzulernen, was das für eine Schule ist, wie die Lehrer sind, damit sie sich schon einmal darauf einstellen wie ich bin, wer ich bin“ (Uta19w, 47).

Veronika gibt an, dass sie ihre Klassenkameraden zu Beginn des Schuljahres über ihre Hörschädigung informiert habe und keine ablehnenden Reaktionen erhalten habe:

„Als wir uns damals vorstellen mussten, wer wir sind und woher wir kommen, da habe ich eben gesagt: ‚Ja, und ich bin schwerhörig‘. Die Reaktionen waren normal“ (Veronika18w, 195).

Peter empfindet es immer wieder als Belastung, in neuen Situationen auf seine Bedürfnisse hinweisen zu müssen:

„Ja, anfangs habe ich mir da natürlich schon Gedanken gemacht: Wie schaut das aus an der Berufsschule? [...] Dann muss man die wieder informieren, aufklären, was Sache ist bei mir, was ich alles habe, was für Nachteile mir entstehen können, worauf sie aufpassen müssen. Das ist halt schon auch eine Belastung für denjenigen auch. [...] Letztendlich macht man das alles selber“ (Peter19m, 224).

Uta selbst vertraut nur ihren engeren Kontaktpersonen in der Klasse an, wie stark sie durch die Hörschädigung beeinträchtigt ist:

„Weil ich ja von Anfang an nicht jedem gesagt habe, wie ich eingeschränkt bin. Meinen Freundinnen habe ich es gesagt, aber den anderen /. Selbst die waren noch erstaunt, dass es so extrem ist mit dem Hören“ (Uta19w, 57).

Denis erläutert, wie er zu Beginn der Ausbildung in seiner Schule einen Vortrag über Schwerhörigkeit, Hörgeräte, FÜ-Anlagen und Kommunikationsbedingungen gehalten habe. Dabei reflektiert er aber, dass ein derart selbstbewusstes Verhalten, wie er es gezeigt hat, eher ungewöhnlich sei:

„Ich muss schon sagen, ich bin größtenteils, so wie ich das so mitbekommen habe, doch ein Schwerhöriger, der nicht oft vorkommt. So haben die aus X-Stadt das auch mal zu mir gesagt. Also, nicht jeder Schwerhörige geht gleich zur Schule los und trägt gleich nach dem dritten Schultag gleich mal einen Vortrag über Schwerhörigkeit, und die Leute gar nicht kennt. Da sagen die halt, das kommt nicht oft vor, dass sie so etwas haben. Das ist eher eine Seltenheit“ (Denis19m, 79).

INTERPRETATION

Aus den Aussagen der Befragten wird deutlich, dass **Erfahrung** mit Hörgeschädigten an den allgemeinen berufsbildenden Schulen, die sie besuchen, meist nicht vorhanden ist. Dies kann zum einen auf die Seltenheit von Hörschädigungen und zum andern auf die noch relativ jungen Bemühungen um Inklusion (vgl. Kap. 1) zurückgeführt werden. Da es jedoch der technische Fortschritt bei Hörhilfen wie Hörgeräten und Cochlea Implantaten immer mehr Schulabgängern mit Hörschädigung ermöglicht, den Weg einer Ausbildung im allgemeinen beruflichen Bildungssystem einzuschlagen, ist an dieser Stelle auf das in Kapitel 3.1.2 angesprochene allgemeine Informationsdefizit über Hörschädigungen zu verweisen. Ein Fachdienstmitarbeiter äußert sich dazu: *„Wenn ich dann mal an die Berufsschule komme und anfangs zu reden, dann mache ich da schon die Erfahrung, dass da ein ‚Aha!‘-Erlebnis stattfindet. Die sind jedesmal ganz überrascht und sagen sie hätten das nicht gewusst“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 39). Auf die Bedeutung einer umfassenden und rechtzeitigen **Informierung** des schulischen Umfeldes und der Lehrer über die kommunikativen Bedürfnisse Hörgeschädigter wurde ebenfalls in Kapitel 3.1.2 hingewiesen. Zwar geben alle Befragten an, dass alle ihre Lehrer und Mitschüler über ihre Hörschädigung informiert seien bzw. informiert sein müssten, es sind jedoch Unterschiede in der Art und Weise der Informierung festzustellen, die sich auf den Grad des Informationsstandes auswirken können. Die Bandbreite ist dabei weit und geht von einer Informierung der Schule vor Aufnahme der Ausbildung durch die Mitarbeiter der Fachdienste oder den Auszubildenden, was jedoch eher die Seltenheit darstellt, über Informationsveranstaltungen und Vorträge durch den Fachdienst bis hin zur Informierung der Lehrer und Mitschüler durch die Auszubildenden selbst. In Bezug auf die Informierung, die durch die Auszubildenden selbst stattfindet, ist festzustellen, dass einige Befragte ihre Hörschädigung dabei offenbar im Sinne offensiver Kommunikationsstrategien selbstbewusst managen (vgl. Kap. 3.2). Aussagen zeigen jedoch, dass dies auch als Belastung empfunden wird, da es immer wieder erforderlich ist. Manche Befragte scheinen offensive Strategien wiederum nicht umfassend anzuwenden und ihre Hörschädigung bzw. deren tatsächliche Auswirkungen und ihre Bedürfnisse im Sinne defen-

siver Strategien eher zu verbergen (vgl. Kap. 3.4.2). Dies könnte sich möglicherweise auf ihre kommunikative Situation und die Dimensionen ihrer Integration in der berufsbildenden Schule auswirken (vgl. Kap. 5.4.1; 5.5.1; 5.6.1; 5.7.1). In Bezug auf die Informierung kommt offenbar den Fachdiensten eine wichtige Rolle zu. Aussagen zeigen, dass in manchen Fällen das gesamte Lehrerkollegium von Fachdienstmitarbeitern informiert wurde, in anderen die Beratung jedoch auf einzelne Lehrer, in der Regel die Klassenleiter, beschränkt zu sein scheint, die dann als Multiplikatoren wirken sollen. Zieht man die Angaben zu zeitlichen Aspekten der Besuche der Fachdienste (vgl. Kap. 5.3.4) hinzu ist wiederum zu schließen, dass die Informierung nicht immer zu Beginn und eher im Ausnahmefall bereits vor der Ausbildung stattfindet. Von einer umfassenden und rechtzeitigen Informierung aller an der Ausbildung von jungen Menschen mit Hörschädigung Beteiligten kann also nicht in jedem Fall gesprochen werden. Insgesamt könnte das Maß der Informierung nicht genügen, um bei Lehrern und Mitschülern nachhaltig zum Verstehen der Auswirkungen einer Hörschädigung und zu Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler zu führen. Darauf deuten Ergebnisse in Kapitel 5.3.4 hin.

5.3.4 Unterstützung durch Fachdienste in der berufsbildenden Schule

In den Interviews wurde gefragt, wie sich die Unterstützung durch die Fachdienste gestaltet. Dazu machten die Befragten Angaben, aus denen sich in der Hauptkategorie ‚Unterstützung durch Fachdienst‘ weitere Kategorien bilden ließen. Einen Überblick über die Verteilung der Nennungen auf diese Kategorien bietet Tabelle 13.

Tabelle 13: Unterstützung durch Fachdienste in der berufsbildenden Schule

UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHDIENST	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
INTENSITÄT / ZEITL. ASPEKTE																				
eher zu viel													x							
ausreichend	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x	x		x	
eher zu wenig	x							x					x				x			
INHALTE																				
Aufklärung und Beratung			x									x		x	x					x
Erkundigen nach Situation	x	x		x					x			x				x				
Intervention bei Problemen					x									x			x			
Organisation Schriftdolmetscher							x							x						
Organisation FÜ-Anlage																				x
Anträge / Nachteilsausgleich	x										x			x	x					
Unterstützung beim Lernen	x			x																
Bereitstellen von Lernmaterial				x																
Prüfungsvorbereitung BBW				x																
unterstützt Wechsel an BBW									x											
WIRKUNG																				
positiv				x				x		x	x			x	x	x	x			x
negativ	x	x						x		x							x			

In Tabelle 13 wird deutlich, dass die meisten der Befragten die **Intensität und zeitliche Aspekte** der Unterstützung in der berufsbildenden Schule als ausreichend empfinden, obgleich sich einige eine intensivere Betreuung wünschen. Die **Inhalte** der Unterstützung variieren individuell bzw. sind unterschiedlich relevant. In einigen Aussagen wird eine positive **Wirkung** der Unterstützung hervorgehoben, manche Angaben zeigen diese nicht.

Intensität und zeitliche Aspekte der Unterstützung

Einige Befragte berichten, dass der Fachdienst gleich zu Beginn der Ausbildung in die Schule kam und Lehrer und Mitschüler über die Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers informierte (vgl. Uta19w, 41; Nico18m, 65; Lukas20m, 95; Inge24w, 57). Befragte legten selbst besonderen Wert darauf, dass die Information sehr früh erfolgt (vgl. Inge24w, 57; Nico18m, 65). Im Verlauf des Schuljahres finden bei manchen weitere Besuche durch den Fachdienst statt, wobei die Häufigkeit in den einzelnen Fällen von halbjährlichen bis zu jährlichen Besuchen variiert (vgl. Wilhelmine18w, 59; Veronika18w, 237; Uta19w, 41; Ralf21m, 191). Schüler, die Unterricht in Blöcken haben, geben an, dass die Besuche regelmäßig in jedem Block und dabei jeweils möglichst zu Beginn stattfinden (vgl. Jule19w, 53; Gina20w, 85). Durch die Unterrichtszeiten der Auszubildenden und die zeitlichen Ressourcen der Betreuer bedingt kann es zu Konflikten bei der Terminfindung zwischen Auszubildendem und Betreuer kommen. Zoe berichtet, dass es dadurch zu Verzögerungen bei einem für sie wichtigen Treffen zu ihrem Nachteilsausgleich gekommen sei (vgl. Zoe23w, 85):

„Sie will immer donnerstags sich treffen. Sie hat den Stundenplan und weiß, dass ich bis um fünf Schule habe und fragt IMMER, ob sie donnerstags kommen kann. Ich KANN aber an den anderen Tagen. Sie hat anscheinend so viele Termine. Sie ist selbst Lehrerin an einer Gehörlosenschule. Sie macht das ja nebenher“ (Zoe23w, 91).

Weitere Auszubildende erklären, dass es bei ihnen bisher nur einen Besuch des Fachdienstes in der berufsbildenden Schule gegeben hat (Peter19m, 61; Karolin19w, 60f; Frieda18w, 273). Manche stehen mit ihren Betreuern in regelmäßigem E-Mail-Kontakt (Wilhelmine18w, 57; Uta19w, 31, 41; Thomas19m, 55; Stefan19m, 57; Ralf21m, 101). Dadurch bleibt der Betreuer über die aktuelle Situation des Auszubildenden informiert und kann beraten oder intervenieren. Treten konkrete Probleme auf besteht das Angebot, dass der Betreuer auf Wunsch des Auszubildenden zu Beratungsgesprächen in die berufsbildende Schule kommt und Lösungsmöglichkeiten mit Lehrern erarbeitet (vgl. Thomas19m, 55ff; Stefan19m, 57; Karolin19w, 59; Inge24w, 55, 101; Frieda18w, 39):

„Wenn es in der Schule etwas gibt, meldet man sich dort und dann kommt er vorbei und schaut vor Ort dann nochmal“ (Frieda18w, 39).

Das Angebot, bei Fragen oder Problemen auf die Unterstützung durch den Fachdienst zugreifen zu können, besteht auch für Lehrende der berufsbildenden Schule:

„Das ist halt so, dass, zum Beispiel, wenn Lehrer Fragen haben über mich, also

wenn Lehrer Schwierigkeiten haben und nicht wissen, wie sie mit mir umgehen sollen, dann können sie die auch anrufen“ (Denis19m, 67).

Von allen Befragten lässt nur Lukas durchblicken, dass er persönlich regelmäßige Besuche seines Betreuers an der berufsbildenden Schule für nicht notwendig erachtet:

„Das wollten DIE damals so machen. Ich habe gesagt, das ist okay und sie können auch ruhig mal vorbei schauen. Also das ist jetzt nicht so dauerhaft. Also ich komme damit klar. Jetzt kommt er ab und zu mal vorbei, um festzustellen, dass eigentlich nichts ist“ (Lukas20m, 325).

Inhalte der Unterstützung

Einer der von den Auszubildenden genannten Inhalte der Unterstützung durch den Fachdienst ist das Erkundigen nach ihrer aktuellen Situation in der Schule (vgl. Uta19w, 31; Thomas19m, 55; Otto17m, 67). Dazu nennen die Auszubildenden als Beispiele das Zurechtkommen mit dem Arbeitstempo (vgl. Lukas20m, 101), die Notensituation (vgl. Wilhelmine18w, 57), eventuelle Schwierigkeiten mit Lehrern (vgl. Zoe23w, 79; Wilhelmine18w, 57; Jule19w, 51, 57ff; Gina20w, 81), eventuelle neue Lehrer (vgl. Wilhelmine18w, 57) und eventuell bestehendes Mobbing (vgl. Lukas20m, 101). Würden in den genannten Bereichen Probleme bestehen, würde der Fachdienst, wie im Fall von Frieda, beratend intervenieren:

„In der Berufsschule hat er schon mal vorbei schauen müssen, beziehungsweise seine Vertretung, weil er krank war. Da hat sie vorbeigeschaut und hat den Lehrern das erklärt. Jetzt kommt er nochmal vorbei, demnächst“ (Frieda18w, 41).

In Friedas Äußerung wird bereits als ein weiterer Inhalt der Unterstützung die Aufklärung und Beratung der berufsbildenden Schule und der Lehrer durch den Fachdienst deutlich (vgl. Nico18m, 67; Lukas20m, 95; Jule19w, 51; Inge24w, 67). Dabei steht der Fachdienst den Lehrenden als Ansprechpartner zur Verfügung (vgl. Veronika18w, 241; Denis19m, 67).

Veronika erklärt, dass die Inhalte der Beratungsgespräche jeweils zwischen dem Fachdienst und ihr abgesprochen werden, um zu verhindern, dass der Fachdienst bei den Lehrer Themen anspricht, die sie nicht wünscht (vgl. Veronika18w, 243).

Ein weiterer Inhalt ist die Organisation technischer und personeller Hilfen. Sollte ein Schüler bspw. bisher noch keine FÜ-Anlage besessen haben, unterstützt der Fachdienst bei der Anschaffung und Erprobung eines geeigneten Gerätes und klärt die Kostenübernahme (vgl. Ciara16w, 39ff, 121).

„Ich wusste gar nicht, was das ist, so eine FM-Anlage. Dann hat sie eben gefragt, ob ich das mal ausprobieren will, und mir das mal für eine Woche gegeben“ (Ciara16w, 43).

Einige Befragte nehmen an der berufsbildenden Schule einen Schriftdolmetscher in Anspruch. Auch die Organisation dieses Dienstes wurde durch den Fachdienst initiiert. Ralf konnte dadurch die Ausbildung in seinem Beruf fortsetzen:

„Eigentlich wollte ich dann gleich den Beruf wechseln [...]. Dann hat die Frau E. gemeint, ich soll nicht abbrechen. Ich soll weiter zur Schule gehen mit Hilfe. Dann hat sie sich um den Schriftdolmetscher gekümmert, und Probleme besprochen, wie man

die Probleme leichter machen kann. [...] Und das hat schon etwas gebracht. Dadurch ist es dann leichter geworden für mich“ (Ralf21m, 83ff).

In Jules Fall scheint vor allem die Frage nach der Kostenübernahme für ihren Schriftdolmetscher schwierig gewesen zu sein. Auch hierbei wurde sie durch den Fachdienst unterstützt:

„Dann habe ich beim MSD von Z-Stadt gefragt, ob die mir helfen können. Die haben mir auch wirklich gut helfen können, weil die Schreiben über Schreiben gemacht haben – Warum das so ist und weshalb? – und ich dann das alles an diese Frau vom Integrationsamt weiterleiten musste“ (Jule19w, 97).

Bei der Beantragung eines Nachteilsausgleiches werden Auszubildende ebenfalls durch den Fachdienst unterstützt (Zoe23w, 85; Moritz21m, 245; Jule19w, 51, 57; Inge24w, 59ff).

Zwei Auszubildende erwähnen, dass sie von ihren Betreuern beim Lernen oder der Vorbereitung auf Prüfungen durch Beratung und das Bereitstellen von Lernmaterialien unterstützt wurden (vgl. Zoe23w, 79; Uta19w, 31, 43). Uta wurde so vor ihrer Abschlussprüfung eine zweiwöchige Prüfungsvorbereitung am BBW ermöglicht (Uta19w, 31, 35, 43).

Für Otto war der Besuch der allgemeinen berufsbildenden Schule anscheinend mit zu großen Hürden verbunden. Er erklärt, dass er sich mit dem Fachdienst über einen Wechsel an ein BBW beraten hätte. Nach einem Praktikum hat er sich zum Wechsel an die Berufsschule des BBW entschieden (vgl. Otto17m, 67).

Wirkung der Unterstützung

Befragte Auszubildende erklären, dass sie mit der professionellen Hilfe und der hohen Fachkompetenz der Mitarbeiter der Fachdienste sehr zufrieden sind (vgl. Nico18m, 67; Jule19w, 51). Nico stellt dabei besonders das Netzwerk von Kontakten heraus, dass ihm durch den Fachdienst erschlossen wird. Jule schätzt die Wirkung der Aufklärung bezüglich der Hörschädigung durch qualifizierte Fachkräfte höher ein, als durch sie selbst als Betroffene (vgl. ebd.). Bei Lehrern werden nach der Informierung von manchen Auszubildenden positive Veränderungen festgestellt (vgl. Uta19w, 57, 61; Moritz21m, 72f; Inge24w, 187). Uta führt dies auf die Veranschaulichung ihrer Hörschädigung durch Simulationen, die bei der Aufklärung ihrer Lehrer und Mitschüler zum Einsatz kamen, zurück:

„Und ab da war die Kommunikation mit den Lehrern viel, viel besser, wie das halbe Jahr zuvor. [...] Die waren eben fassungslos, dass es so extrem ist. Aber danach hat mich JEDER verstanden“ (Uta19w, 57).

Nico erklärt, dass Lehrer für etwas mehr Ruhe in der Klasse sorgen, dabei jedoch gelegentlich auch auf ihn als Hörgeschädigten hinweisen. Dies empfindet er wiederum als unangenehm (vgl. Nico18m, 102ff). In Bezug auf den Unterricht stellt er keinen Unterschied fest:

„Vom Unterricht her machen sie eigentlich, hab ich zumindest den Eindruck, so wie sie ihn auch sonst machen würden“ (vgl. Nico18m, 107).

Andere Befragte stellen Veränderungen im Allgemeinen nur begrenzt oder nur bei manchen Lehrern fest (vgl. Wilhelmine18w, 246f; Veronika18w, 237). Dies verdeutlichtet Veronika:

„Vielleicht sprechen sie dementsprechend manchmal etwas lauter. Wobei, es gibt

halt auch Lehrer, die sagen: ‚Dann versteht sie es eben nicht. Dann muss sie halt nochmal mehr üben‘. Sie wollen es nicht so wahr haben, dass es vielleicht doch an den Lehrern mal liegt, manchmal“ (Veronika18w, 237).

Für Peter war der einmalige Besuch des Fachdienstes in der berufsbildenden Schule mit einer einstündigen Informationsveranstaltung für die Lehrer entschieden zu wenig (vgl. Peter19m, 61, 64ff). Seine Unzufriedenheit bringt er durch folgende Aussage zum Ausdruck:

„Aber man muss schon sagen, die Förderung, die könnte schon etwas besser laufen. Es war wirklich nur der eine Termin da. Und das war kurz und bündig: Wie so eine Hörschädigung ist, aber nicht was ein Cochlea Implantat genau ist, und so. Und wie das eigentlich ist, wenn man so von Kind auf / (Achselzucken)“ (vgl. Peter19m, 340).

Peters Lehrer hätten zwar nach einer Informationsveranstaltung beteuert, dass sie auf seine Bedürfnisse achten würden, danach sei der Unterricht aber wieder wie gewöhnlich weitergelaufen (vgl. Peter19m, 228). Er stellt fest, dass viel Aufklärungsarbeit vom Betroffenen selbst geleistet werden muss (vgl. Peter19m, 224). Auch Frieda nimmt nach der einmaligen Informationsveranstaltung durch den Fachdienst beim Unterricht in ihrer Klasse, in der sich insgesamt drei Hörgeschädigte befinden, keine nachhaltigen Veränderungen wahr:

„Ja, die Lehrer sind dann auf uns zugekommen: ‚Ja, sie sind so erstaunt, dass wir alles so mitbekommen‘, und haben da getan, und: ‚Ja, wir nehmen jetzt Rücksicht auf euch‘. - Das hat die nächste Stunde funktioniert und dann nicht mehr“ (Frieda18w, 276).

Andere Auszubildende mit Hörschädigung empfinden positive Veränderungen bei ihren Mitschülern, nachdem diese durch den Fachdienst aufgeklärt wurden (vgl. Uta19w, 57; Moritz21m, 69ff; Gina20w, 86ff). Moritz bemerkte bei seinen Mitschülern eine Verbesserung beim Beachten der Gesprächsregeln bei der Kommunikation mit ihm:

„Sie haben halt mehr Mundbild gezeigt, haben langsamer und deutlicher gesprochen, weil es auch durch den mobilen Dienst angesprochen worden ist, worauf man achten muss“ (Moritz21m, 71).

Gina empfindet eine Veränderung in der Einstellung ihrer Klassenkameraden ihr als Hörgeschädigter gegenüber, nachdem der Fachdienst die Klasse aufgeklärt hatte:

„Ja. Auf jeden F/. In der Klasse hat sich auch geändert. Also der hat sich auch vor die Klasse hingestellt, hat alles erklärt, was wir haben. Weil, wir wurden schon ein bisschen schief angeschaut. [...] Und da hat er eben erklärt, was das ist. Da war die Klasse schon sehr /, also hat zugehört und haben dann auch verstanden, warum wir dann so zurückhaltend sind“ (Gina20w, 87ff).

Uta stellt ebenfalls positive Veränderungen fest, vor allem was das Sozialverhalten ihrer Klassenkameradinnen betrifft. Seit der Information durch den Fachdienst seien diese auf sie zugegangen und sie hätte seither mit jedem einen guten Kontakt (vgl. Uta19w, 65ff).

Auch durch die vom Fachdienst organisierten technischen Hilfen konnten Befragte profitieren. Ciara gibt an, bei ihr hätten sich die Noten verbessert, seit sie eine FÜ-Anlage im Unterricht einsetze. Dieses technische Hilfsmittel kannte sie vorher nicht (vgl. Ciara16w, 43).

Uta erklärt, dass sie trotz ihrer anfangs ablehnenden Einstellung gegen das BBW zum Ende ihrer Ausbildung hin über die vom Fachdienst angeregte Prüfungsvorbereitung am BBW sehr froh gewesen sei (vgl. Uta19w, 35).

INTERPRETATION

Die Aussagen, die sich auf **Intensität und zeitliche Aspekte** der Besuche der Mitarbeiter der Fachdienste beziehen, lassen darauf schließen, dass die meisten befragten Auszubildenden mit Hörschädigung die Frequenz der Besuche als angemessen empfinden. Einige Aussagen deuten darauf hin, dass Befragte vor allem auf frühzeitige Unterstützung durch den Fachdienst in der berufsbildenden Schule Wert legen und sich intensivere Unterstützung wünschen. Die verweist erneut auf die Bedeutung einer rechtzeitigen und umfassenden Informierung und Vorbereitung aller an der Ausbildung von Hörgeschädigten Beteiligten, auf die in Kapitel 3.1.2 hingewiesen wurde. Deshalb sind Angaben über Terminkonflikte für Besuche des Fachdienstes oder über nur einmalige Besuche als kritisch zu betrachten. Nur ein Befragter scheint Besuche des Fachdienstes für sich nicht notwendig zu empfinden. Hier könnte einerseits ein mangelndes Problembewusstsein auf Seiten des Auszubildenden bzw. andererseits die Befürchtung einer möglichen Stigmatisierung durch den Besuch eines Fachdienstes vermutet werden. Dabei ist darauf zu verweisen, dass die Unterstützung der Auszubildenden durch die Fachdienstmitarbeiter auch außerhalb der Schule bzw. die Beratung der Lehrer im Hintergrund geschehen kann, ohne dass Mitschüler davon Notiz nehmen. Ob dies in diesem Fall geschieht, bleibt offen.

Die **Inhalte** der Unterstützung durch die Fachdienste werden in den Interviews individuell sehr unterschiedlich angegeben. Häufig besteht sie in Form von Aufklärung und Beratung sowohl der Auszubildenden mit Hörschädigung selbst, als auch der berufsbildenden Schule sowie der Lehrer der Schule. Auch die Organisation von FÜ-Anlagen und von Schriftdolmetchern fällt dabei in die Unterstützungsleistung der Fachdienste. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Auszubildenden selbst Wissen über kommunikationstechnische Hilfen und andere Unterstützungsmöglichkeiten fehlen kann, was den Informationsbedarf auf beiden Seiten bestätigt. Aus den Aussagen geht weiter hervor, dass sich Mitarbeiter der Fachdienste regelmäßig, auch per E-Mail, nach der Situation der Auszubildenden erkundigen und bei Problemen intervenieren sowie die Auszubildenden beim Stellen von Anträgen, bspw. für einen Nachteilsausgleich, unterstützen. Die Unterstützung erstreckt sich bei manchen auch auf das Lernen durch das Bereitstellen von Lernmaterial. Diese Unterstützungsleistung scheint von Betroffenen als Entlastung wahrgenommen zu werden. Damit könnte bei ihnen eine Annäherung an das Gefühl einer integrativen Balance (vgl. Kap. 3.4.2) zwischen Eigenleistung und Unterstützung erreicht werden. In Einzelfällen wurde über den Fachdienst für Befragte eine Prüfungsvorbereitung an einem BBW ermöglicht. In einem weiteren Fall zog die

Beratung eines Befragten seinen Wechsel an die Berufsschule eines BBW nach sich. Hier zeigt sich neben der Bedeutung der Fachdienste auch die Bedeutung hörgeschädigtenspezifischer Bildungseinrichtungen im Bereich der beruflichen Rehabilitation für Auszubildende mit Hörschädigung, um diesen ihre bestmögliche berufliche Entwicklung zu ermöglichen.

Die **Wirkung** der Unterstützung durch die Fachdienste scheinen die Auszubildenden mit Hörschädigung unterschiedlich wahrzunehmen. Einerseits werden sowohl die professionelle Hilfe als auch die Fachkompetenz geschätzt. Der direkten Beratung des Auszubildenden und Aufklärung über FÜ-Anlagen werden bspw. Leistungsverbesserungen zugeschrieben (vgl. Kap. 5.7.1). Zudem werden sowohl bei Lehrern im Unterricht als auch bei den Mitschülern positive Veränderungen festgestellt. Bei Mitschülern wird nach der Informierung durch den Fachdienst ein besseres Sozialverhalten verzeichnet, das auf Einstellungsänderungen schließen lässt (vgl. Kap. 5.5.1). Andererseits stellen manche Auszubildende nur begrenzt Veränderungen im Unterricht fest oder geben an, dass nur einzelne Lehrer den Unterricht an ihre Bedürfnisse angepasst hätten. Befragte selbst führen das darauf zurück, dass eine einmalige Informierung der Lehrer keine nachhaltige Wirkung hat. Dies korrespondiert mit den Angaben zur Intensität und zu zeitlichen Aspekten der Besuche durch den Fachdienst, die eine Tendenz zum Wunsch nach intensiverer Unterstützung erkennen lassen (s. o.). Dabei ist darauf zu verweisen, dass die Informierung und Vorbereitung der Lehrer eine unabdingbare Voraussetzung ist und immer wieder geschehen muss. Es ist zu vermuten, dass sich die unterschiedliche Intensität der Informierung zunächst auf die kommunikative Situation der Schüler mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule auswirkt (vgl. Kap. 5.4.1) und darüber auch ihre leistungsmotivationale Integration beeinflussen kann (vgl. Kap. 5.7.1). Aussagen, dass trotz der Unterstützung durch einen Fachdienst in der berufsbildenden Schule viel eigene Aufklärungsarbeit notwendig ist, deuten darauf hin, dass bei manchen Untersuchungsteilnehmern das Gefühl der integrativen Balance (vgl. Kap. 3.4.2) nicht erreicht ist. Dies könnte sich wiederum auf das emotionale Wohlbefinden auswirken (vgl. Kap. 5.6.1).

5.3.5 Äußere Bedingungen des Betriebs

Die Aussagen der Befragten zur Hauptkategorie ‚äußere Bedingungen im Betrieb‘ wurden den Oberkategorien ‚Größe und Organisation‘, ‚Räumliche Bedingungen‘, ‚Ausbilder / Vorgesetzte‘, ‚Kollegen am Arbeitsplatz‘ und ‚Weitere Auszubildende‘ zugeordnet. Zur Oberkategorie ‚Größe und Organisation‘ wurden Subkategorien angelegt. Tabelle 14 zeigt die Verteilung der Angaben der Befragten zu ausgewählten Kategorien.

In Bezug auf **Größe und Organisation** der Betriebe zeigt Tabelle 14, dass die Befragten mit annähernd gleicher Verteilung sowohl in großen, mittleren und kleinen Unternehmen sowie bei Arbeitgebern des Öffentlichen Dienstes arbeiten. Manche sind in ihrem Betrieb die einzi-

gen Auszubildenden, die meisten berichten über **weitere Auszubildende**, einzelne über weitere Auszubildende mit Hörschädigung.

Tabelle 14: Äußere Bedingungen des Ausbildungsbetriebs

ÄUßERE BEDINGUNGEN	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralf21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
GRÖßE / ORGANISATION																				
Großunternehmen						x			x	x	x									
Mittleres Unternehmen	x		x				x													
Kleinunternehmen				x	x							x	x						x	x
Öffentlicher Dienst		x						x						x	x	x	x			
WEITERE AUSZUBILDENDE																				
nein			x	x	x								x							x
ja	x					x	x		x		x	x		x		x	x	x	x	
ja / mit Hörschädigung						x										x				

Größe und Organisation

Die von vier Auszubildenden gemachten Aussagen lassen den Rückschluss zu, dass sie bei einem Großunternehmen angestellt sind (Stefan19m, 17; Otto17m, 179; Nico18m, 221; Moritz21m, 35).

„Der Betrieb, das ist der regionale Energieversorger“ (Nico18m, 221).

Nach den Angaben von drei Befragten lässt sich ihr Betrieb einer mittleren Unternehmensgröße zuordnen (vgl. Zoe23w, 236; Veronika18w, 31; Ralf21m, 353; Emanuel21m, 209).

„Also in meinem Betrieb arbeiten ungefähr zweihundert Leute“ (Ralf21m, 353).

Sechs Befragte arbeiten ihren Angaben zufolge in einem Kleinbetrieb (vgl. Uta19w, 119ff; Thomas19m, 159; Lukas20m, 103; Karolin19w, 258f; Denis19m, 207; Ciara16w, 170). In manchen Fällen handelt es sich dabei um kleinere Familienunternehmen.

„Es arbeiten da neun Leute inklusive der zwei Chefs“ (Lukas20m, 103).

Die restlichen sechs Auszubildenden geben an, in einer Behörde oder einem Amt des öffentlichen Dienstes zu arbeiten (Wilhelmine18w, 65; Peter19m, 33; Jule19w, 191; Inge24w, 52f; Gina20w, 209; Frieda18w, 61). Diese haben in der Regel mehrere Abteilungen, die je nach Ausbildungsrichtung von den Auszubildenden durchlaufen werden müssen:

„Das ist ja ein riesengroßes Amt. Also, wir haben ganz viele Ämter und die müssen wir alle paar Wochen wechseln. Man läuft da quasi durch. Einmal ist man beim Oberbürgermeister, einmal im Jugendamt, einmal im Sozialamt, im Jobcenter. Also ganz viele Ämter müssen wir durchlaufen“ (Gina20w, 209).

Räumliche Bedingungen

Abhängig von dem angestrebten Beruf und der Größe des Unternehmens variieren die unmittelbaren Arbeitsplätze der Auszubildenden. Die meisten Auszubildenden geben an, an einem mit den nötigen Arbeitsmitteln ausgestatteten Schreibtisch in einem Büro mit höch-

tens bis zu vier Kollegen zu arbeiten (vgl. Wilhelmine18w, 71; Thomas19m, 163ff; Peter19m, 232; Nico18m, 227; Lukas20m, 107; Jule19w, 189; Inge24w, 193, 197; Gina20w, 209ff; Frieda18w, 63, 67; Emanuel21m, 205).

„Das ist ein großer Schreibtisch mit einem Computer drin, Bildschirm. Auf der gegenüberliegenden Seite ist dann, zu mir gerichtet, nochmal ein Schreibtisch, wo die eine Kauffrau dann sitzt“ (Lukas20m, 107).

Veronika beschreibt, dass sich ihr Schreibtisch in einem Großraumbüro befindet (vgl. Veronika18w, 29, 35). Auszubildende, die ihre Ausbildung in Ämtern und Behörden machen, erklären, dass ihre Einsatzorte abhängig vom Ausbildungsinhalt regelmäßig wechseln (vgl. Wilhelmine18w, 65; Peter19m, 248; Jule19w, 187; Gina20w, 209; Frieda18w, 68f):

„Der Ausbildungsablauf ist eigentlich so, dass ich alle viertel Jahre in ein neues Amt komme“ (Wilhelmine18w, 65).

Uta machte ihre Ausbildung zur Medizinischen Fachangestellten in einer Arztpraxis (Uta19w, 117). Als Heilerziehungspfleger arbeitet Moritz auf einer Wohngruppe (vgl. Moritz21m, 249). Ciara arbeitet in der Küche eines systemgastronomischen Betriebes (vgl. Ciara16w, 169). Einige Befragte arbeiten teilweise in Werkhallen mit den anderen Arbeitern zusammen (vgl. Zoe23w, 236ff; Stefan19m, 79; Ralf21m, 355).

„Die Lehrlinge arbeiten mit normalen Facharbeitern zusammen. Wir haben keinen Ausbildungsraum, oder so“ (Ralf21m, 355).

Otto erklärt, dass es in seinem Betrieb eine spezielle Lehrwerkstatt für Lehrlinge gibt (vgl. Otto17m, 175). In Stefans Ausbildung finden zusätzlich Kurse in Schulungsräumen des Betriebes statt (vgl. Stefan19m, 79). Er erläutert, dass es dort eher ruhig ist, wobei es in der Werkhalle schon etwas lauter sein kann. Denis arbeitet in der Werkstatt eines kleinen KFZ-Betriebes (vgl. Denis19m, 207).

Zwei Studienteilnehmer geben an, dass sie auch außerhalb des Betriebsgebäudes arbeiten. Thomas ist zeitweise auf Baustellen eingesetzt (vgl. Thomas19m, 161) und Karolin auf dem Gelände der Gärtnerei (vgl. Karolin19w, 255ff).

Ausbilder / Vorgesetzte

Die meisten der Auszubildenden, die ihre Ausbildung in Klein- bzw. Familienunternehmen machen bzw. machten, geben an, dass der Chef des Unternehmens gleichzeitig ihr Ausbilder ist bzw. war (vgl. Thomas19m, 196f; Lukas20m104f; Karolin19w, 276f; Ciara16w, 172f). Dieselbe Situation ist für Uta, die ihre Ausbildung an einer Arztpraxis machte, und für Denis, der an einem kleinen KFZ-Betrieb arbeitet, anzunehmen. Von den Auszubildenden, die in größeren Betrieben oder Ämtern arbeiten, erläutern einige, dass sie in ihrer Ausbildung mehrere Vorgesetzte haben, die für unterschiedliche Bereiche zuständig sind (vgl. Zoe23w, 236, 254ff; Wilhelmine18w, 93ff; Moritz21m, 251ff). Wilhelmine erläutert:

„Ja, also es gibt einen Ausbilder. Der kümmert sich dann um die Einteilung in den unterschiedlichen Ämtern. In den jeweiligen Ämtern gibt es dann noch einmal eine

Person speziell, die sich Ausbilder nennt, die mir dann die Sachen beibringt. [...] Ja, und an die ich mich auch mit Fragen hinwenden kann“ (Wilhelmine18w, 93).

Inge erklärt, dass sie zwar einen Ausbilder hat, die praktische Unterweisung aber hauptsächlich durch eine Kollegin erhält:

„Der ist ein Techniker. Der schaut schon ab und zu nach mir. Aber es ist jetzt nicht so, dass er mich direkt ausbildet, sondern das macht eher meine Kollegin. Die hat mir das Zeichnen gezeigt. Die sagt mir, für was wir zuständig sind, und erklärt mir auch alles“ (Inge24w, 201).

Andere haben täglich Kontakt zu ihrem Ausbilder (vgl. Veronika18w, 37; Frieda18w, 103):

„Den sehe ich eigentlich jeden Tag im Betrieb, wenn ich jetzt nicht Urlaub habe oder nicht gerade in der Schule bin“ (Frieda18w, 103).

Kollegen am Arbeitsplatz

Die Angaben zur Anzahl der direkten Mitarbeiter am Arbeitsplatz variieren bei den Auszubildenden stark (vgl. Zoe23w, 240; Wilhelmine18w, 73, Veonika18w, 33; Uta19w, 123; Thomas19m, 161, 165; Stefan19m, 83; Ralf21m, 359; Peter19m, 232; Nico18m, 227; Moritz21m, 249; Lukas20m, 107; Karolin19w, 255; Inge24w, 193; Emanuel21m, 205; Denis19m, 209; Ciara16w, 169). Die Spannbreite geht von einem Kollegen im selben Büro bis hin zu ca. zehn Mitarbeitern in der Abteilung:

„Also, ich bin jetzt in einem Büro drin mit einem Kollegen, der sitzt gegenüber von mir“ (Peter19m, 232).

„Also pro Abteilung sind meistens zehn Leute da. Durchschnittlich zehn Leute pro Abteilung“ (Ralf21m, 359).

Die Zahl der Kollegen ist auch abhängig von der jeweiligen Arbeitssituation. Thomas gibt bspw. an, dass er auf der Baustelle meistens mit sechs bis sieben Kollegen arbeitet:

„Wenn ich auf der Baustelle bin, dann sind wir ungefähr immer so sechs bis sieben Leute, und im Büro sind es dann so um die zehn Leute“ (Thomas19m, 161).

Im Betrieb kann er sich seinen Arbeitsplatz frei wählen und hat sich für ein Büro entschieden, in dem er auch mal alleine sitzt (vgl. Thomas19m, 165).

Auch Stefan ist an seinem Arbeitsplatz im Werk manchmal alleine oder mit wechselnden Mitauszubildenden oder Kollegen eingesetzt. Für Kurse, die in Schulungsräumen seines Betriebs stattfinden, wird seine Ausbildungsgruppe von 26 Personen halbiert, so dass immer 13 Auszubildende zusammengefasst werden (vgl. Stefan19m, 83).

Wie in Stefans Fall wechseln bei einigen Auszubildenden die Kollegen mit denen sie arbeiten regelmäßig, weil Auszubildende bspw. verschiedene Abteilungen durchlaufen:

„Als Mechatroniker habe ich in mehreren Abteilungen gearbeitet. Weil dort mehrere Berufe sind“ (Ralf21m, 359).

Andere Auszubildende wiederum sind an ihrem direkten Arbeitsplatz immer mit denselben Kollegen zusammen, wie Moritz:

„Wir haben momentan fünfzehn Menschen mit Behinderung und sind im Team neun“ (Moritz21m, 249).

Weitere Auszubildende

In manchen Betrieben sind die befragten Auszubildenden, zumindest zurzeit der Erhebung, die einzigen Auszubildenden (vgl. Veronika18w, 39; Uta19w, 105, 124f; Thomas19m, 209; Karolin19w, 261; Ciara16w, 196f):

„Im Moment der Einzige, ja. Ab Sommer stellen wir drei neue ein. Drei neue Azubis. Allerdings nicht mehr im Bereich Fachinformatik, sondern Elektriker. Also zwei Elektriker und einen für das Büro“ (Thomas19m, 209).

In anderen Betrieben gibt es außer den Untersuchungsteilnehmern noch weitere Auszubildende. Die Anzahl variiert je nach Größe des Betriebes dabei jedoch sehr. In dem kleinen KFZ-Betrieb von Denis gibt es außer ihm noch einen weiteren Auszubildenden (vgl. Denis19m, 207), in dem Großbetrieb, in dem Stefan arbeitet, gäbe es sehr viele („tausend“) Auszubildende (vgl. Stefan19m, 63), wobei in seiner Gruppe 26 seien (vgl. ebd., 83). Mitauszubildende in den Betrieben erlernen verschiedene Berufe und befinden sich in unterschiedlichen Lehrjahren (vgl. Wilhelmine18w, 134ff; Ralf21m, 363; Otto17m, 175, 191; Moritz21m, 319; Lukas20m, 192f; 287; Jule19w, 193; Frieda18w, 151f; Emanuel21m, 217).

Gina erwähnt, dass es in ihrem Amt in einer anderen Abteilung noch eine weitere Auszubildende gäbe, die schwerhörig sei (vgl. Gina20w, 273). Stefan gibt an, dass es unter den vielen Auszubildenden in seinem Betrieb außer ihm noch drei weitere Hörgeschädigte gäbe (vgl. Stefan19m, 63). Zu diesen habe er aber wegen den unterschiedlichen Einsatzbereichen keinen Kontakt. Seine Äußerungen lassen vermuten, dass es sich um Gehörlose handelt:

„Nein, ich habe keinen Kontakt zu denen. Aber ich sehe sie bei den Jugendversammlungen, habe ich sie schon ein paar Mal gesehen. [...] Da habe ich gesehen, dass in der ersten Reihe zwei Hörgeschädigte saßen, die Gebärdensprache gebraucht haben. Da war vorne auf der Bühne war einer gesessen und hat die Gebärdensprache ihnen übermittelt“ (Stefan19m, 85ff).

Er vermutet weiter, dass es aufgrund der Größe des Betriebes und der großen Zahl von Auszubildenden vermutlich früher schon Auszubildende mit Hörschädigungen gegeben haben könnte (vgl. Stefan19m, 105).

INTERPRETATION

Die Aussagen der Befragten, die sich auf die **Größe und Organisation** ihres Ausbildungsbetriebes beziehen, zeigen, dass die Auszubildenden gleichermaßen in Klein-, Mittel- und Großunternehmen sowie in Ämtern und Behörden im Öffentlichen Dienst arbeiten. Die Betriebsgröße könnte sich dahingehend auf ihre Situation auswirken, als in größeren Betrieben oder Betrieben des Öffentlichen Dienstes möglicherweise mehr Erfahrung mit Auszubildenden mit Behinderungen vorhanden ist bzw. Strukturen der Unterstützung, wie Behindertenbeauftragte, bestehen.

Den Aussagen zufolge arbeiten die Untersuchungsteilnehmer an verschiedensten **Arbeitsplätzen** mit variablen **räumlichen Bedingungen**, die auf unterschiedliche akustische Ver-

hältnisse schließen lassen. Einige Arbeitsstätten werden von Befragten als laut empfunden. Die Art der Arbeitsstätte kann sowohl die Kommunikationssituation (vgl. Kap. 5.4.3) als auch den Einsatz kompensatorischer Maßnahmen und Technologien (vgl. Kap. 5.4.4) beeinflussen. Auf diese Zusammenhänge wurde bereits in Kapitel 3.3 hingewiesen.

Auch in Bezug auf **Ausbilder und Vorgesetzte** weisen die Aussagen in den Interviews auf verschiedenste Konstellationen hin. Bei manchen ist der Ausbilder zugleich der Chef des Unternehmens. Dies könnte sowohl den sozialen Kontakt (vgl. Kap. 5.5.2) aber auch das emotionale Verhältnis (vgl. Kap. 5.6.2) bedingen. Wenn mehrere Vorgesetzte und Ausbilder vorhanden sind, kann dies zum einen das soziale und emotionale Verhältnis zu den einzelnen Personen beeinflussen und zum anderen häufigeres Informieren von neuen Ansprechpartnern erfordern (s. u.). Dass in manchen Betrieben Unterweisungen auch durch Kollegen stattfinden zeigt, dass auch der Kontakt zu diesen sowie deren Informierung für das Gelingen der Ausbildung der Studienteilnehmer eine bedeutende Rolle spielen.

Den Angaben der Befragten zufolge sind an ihren Betrieben **weitere Auszubildende** in unterschiedlicher Anzahl vorhanden, die jedoch in unterschiedlichen Lehrjahren sein können sowie verschiedene Berufe erlernen. Einige Befragte haben jedoch keine Mitauszubildenden. Das Vorhandensein Gleichaltriger könnte besonders die soziale Integration der Auszubildenden mit Hörschädigung beeinflussen (vgl. Kap. 5.5.2). Wenn weitere Auszubildende mit anderen Behinderungen oder gar mit Hörschädigung im Betrieb sind, könnte dies einerseits auf Erfahrung mit Auszubildenden mit Behinderungen schließen lassen und sich andererseits auch auf die emotionale Integration der Studienteilnehmer auswirken (vgl. Kap. 5.6.2).

5.3.6 Information über Hörschädigung im Betrieb

Auch für den praktischen Bereich der Ausbildung wurde der Stand der Information über die Hörschädigung mit Fragen erhoben, die darauf abzielten, ob im Betrieb bereits Erfahrung im Umgang mit Hörgeschädigten vorhanden war und wie die Informierung über die Hörschädigung des Auszubildenden abgelaufen ist. Analog zur Vorgehensweise in der berufsbildenden Schule wurden in der Hauptkategorie ‚Information über Hörschädigung‘ die Oberkategorien ‚Erfahrung‘ und ‚Informierung‘ gebildet. In der Kategorie ‚Informierung‘ wurden Subkategorien gebildet. Die Verteilung der Nennungen auf die Kategorien wird in Tabelle 15 dargestellt.

Aus Tabelle 15 geht hervor, dass Erfahrung mit Hörschädigung bzw. anderen Behinderungen in den Betrieben der befragten Auszubildenden teils **vorhanden** teils auch **nicht vorhanden** ist. Die Streuung der Angaben zur Informierung über die Hörschädigung zeigt, dass diese **durch den Fachdienst, durch den Vorgesetzten** oder **durch den Auszubildenden** selbst sowie in verschiedenen Kombinationen verläuft. Es liegen auch Angaben dazu vor, dass **Kollegen sich erkundigen** und im Betrieb **alle Bescheid wissen**.

Tabelle 15: Information über die Hörschädigung im Betrieb

INFORMATION ÜBER HÖRSCHÄDIGUNG	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
ERFAHRUNG																				
vorhanden		x				x	x	x		x		x		x		x				
nicht vorhanden							x			x	x		x					x		
INFORMIERUNG																				
alle wissen Bescheid		x	x		x	x			x	x			x		x		x			x
durch den Fachdienst	x		x	x						x		x				x				
durch den Vorgesetzten		x	x			x	x	x		x			x							
durch den Azubi	x	x			x	x	x	x		x	x			x	x	x	x		x	
Kollegen erkundigen sich															x	x				

Erfahrung mit Hörschädigung (und anderen Behinderungen)

Einige Studienteilnehmer äußern sich dazu, dass sie in ihrem Betrieb die ersten Auszubildenden mit einer Hörschädigung sind und es in Bezug auf den Umgang mit Hörgeschädigten demnach an ihrer Arbeitsstelle bisher noch keine Erfahrungen gab (vgl. Ralf21m, 364f; Moritz21m, 323ff; Karolin19w, 262ff; Emanuel21m, 21ff).

Im Betrieb von Lukas gab es vor ihm bereits einen gehörlosen Auszubildenden. Lukas erklärt, dass der Betrieb jedoch negative Erfahrungen mit diesem machte, da es Schwierigkeiten bei der Kommunikation gegeben habe. Es musste aufgrund mangelnder Sprachkompetenz seitens des Auszubildenden und mangelnder Gebärdenskompetenz seitens der Mitarbeiter des Betriebes vieles schriftlich erfolgen. Zudem habe sich der Betreffende sozial abgeschottet. Der Betrieb wollte daraufhin keinen Auszubildenden mit Behinderung mehr aufnehmen (vgl. Lukas20m, 199). Erst als sich der Betrieb bei einem Praktikum davon überzeugen konnte, dass die Kommunikation mit Lukas ‚problemlos‘ gelingt, bekam er die Stelle:

„Weil sie gemerkt haben, dass ich wieder ein anderer Fall bin. Dass sie mit mir auch problemlos zurechtkommen. Das hat sich halt so ergeben“ (vgl. Lukas20m, 201).

In Jules Betrieb gab es wohl früher schon einen Auszubildenden, der mit einem Cochlea Implantat versorgt war (vgl. Jule19w, 215).

Einige Auszubildende berichten, dass es in ihrem Betrieb zwar Mitarbeiter gäbe, die auch Hörprobleme hätten, sie aber jeweils die ersten hörgeschädigten Auszubildenden in dem Betrieb seien (vgl. Wilhelmine18w, 121; Ralf21m, 367ff; Nico18m, 223). Dass es in den Betrieben noch keine Erfahrungen mit dieser Situation gab, macht Nico deutlich:

„Denn der Betrieb hat ja auch noch nie vorher jemand wie mich gehabt. Da wussten sie natürlich auch nicht, wie, wo und was“ (Nico18m, 57).

An Ginas Betrieb fehlen ihrer Aussage nach Erfahrungen im Umgang mit Gehörlosen. Zwar gibt es in einer anderen Abteilung ihrer Behörde zurzeit eine weitere Auszubildende, die schwerhörig ist, sie selbst sei jedoch die erste Gehörlose in ihrem Betrieb:

„Also, ich bin die erste Hörgeschädigte, die ganz taub ist. Da haben sie noch nicht

so ganz Erfahrung“ (Gina20w, 277).

Manche Auszubildende führen an, dass es in ihrem Betrieb Mitarbeiter mit anderen Behinderungen gibt (vgl. Nico18m, 225; Jule19w, 197; Gina20w, 273):

„Bei uns in der Behörde ist es so: Wir haben ganz viele Behinderte“ (Gina20w, 273).

Wie Gina (vgl. ebd.) berichtet Nico von Mitarbeitern mit körperlicher Behinderung (vgl. Nico18m, 225). Peter berichtet von einem Kollegen mit einer starken Sehschädigung, auf die sich der Betrieb eingestellt hat:

„Bei mir in der Abteilung ist auch einer dabei, der sieht ganz schlecht. Der hat auch extra einen größeren Bildschirm bekommen, damit er das halt lesen kann“ (Peter19m, 276).

Informierung über die Hörschädigung

Auszubildende stellten heraus, dass sie den Betrieb entweder bereits im Zuge des Bewerbungsanschreibens (vgl. Stefan19m, 54f; Peter19m, 260; Nico18m, 49; Moritz21m, 45; Inge24w, 48f; Frieda18w, 53) oder bei einem vorhergegangenen Praktikum (vgl. Thomas19m, 183; Ralf21m, 77ff; Denis19m, 211) über ihre Hörschädigung informiert hatten. Bei zwei Auszubildenden kann aufgrund der Bekanntschaft zwischen Eltern und Chef davon ausgegangen werden, dass letzterer vor Ausbildungsbeginn über die Hörschädigung der Auszubildenden informiert war (vgl. Karolin19w, 377; Chiara16w, 27).

Einigen Interviews ist zu entnehmen, dass im Betrieb alle über die Hörschädigung des befragten Auszubildenden informiert sind (vgl. Wilhelmine18w, 97; Veronika18w, 49; Thomas19m, 174f; Otto17m, 184f; Nico18m, 221; Inge24w, 219; Frieda18w, 48f, 61). Nico konkretisiert seine Angabe auf alle Ausbildungsbeauftragten. Otto geht davon aus, dass Kollegen seine CIs sehen können und deshalb informiert sind und lauter mit ihm sprechen.

Stefan, der in einem Großbetrieb arbeitet, an dem es zwar noch weitere Auszubildende mit Hörschädigung gibt, weist darauf hin, dass viele Personen in seinem Betrieb zunächst nicht über seine Hörschädigung informiert sind. Er macht folgende Feststellung:

„Nur, die meisten wissen das halt nicht, oder SEHEN das nicht“ (Stefan19m, 71).

Ciaras Kollegen waren bereits mit ihrer Mutter, die ebenfalls schwerhörig ist, gemeinsam in der Berufsschule. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass diese, genauso wie ihr Chef (s. o.), bereits vor Beginn der Ausbildung über Ciaras Hörschädigung informiert waren (vgl. Ciara16w, 177). Auch Karolins Chef wusste durch die Bekanntschaft mit ihren Eltern von ihrer Hörschädigung und informierte ihre zukünftigen Kollegen, als Karolin zur Probearbeit am Betrieb war (vgl. Karolin19w, 377).

Wie Karolin berichten andere, dass ihre Ausbilder bzw. Vorgesetzte die Kollegen im Betrieb über ihre Hörschädigung informieren (vgl. Wilhelmine18w, 119; Veronika18w, 51; Ralf21m, 371; Peter19m, 254ff; Nico18m, 221). Nico beschreibt, wie seine Ausbilderin über den Umgang mit ihm als Hörgeschädigtem aufklärt, wenn er in eine neue Abteilung kommt:

„Meistens wissen sie es eigentlich schon vorneweg. Da telefoniert meistens meine Ausbilderin mit ihnen und weist sie auch nochmal darauf hin. Das ist echt gut organisiert“ (Nico18m, 221).

Auch Stefan erklärt, dass alle seine Meister ebenfalls vorab von seinem Vorgesetzten über seine Hörschädigung informiert wurden. Er fügt hinzu, dass sie es zudem aus seiner Akte ersehen können (vgl. Stefan19m, 101ff).

Wilhelmine geht zwar davon aus, dass ihre Ausbildungsleitung jeweils ihre neuen Ansprechpartner über ihre Hörschädigung informiert, bevor sie in eine neue Abteilung wechselt (vgl. Wilhelmine18w, 119), dennoch lässt sie selbst neuen Ansprechpartnern vorab eine E-Mail zukommen, in der sie auf ihre Hörschädigung hinweist. Dieser E-Mail hängt sie Informationsmaterial an, welches sie vom Fachdienst bekommen hat:

Also ich schreibe immer vorab meiner Ansprechpartnerin im jeweiligen neuen Amt. [...] Da schreibe ich dann eine E-Mail, stelle mich dann kurz vor und weise dann auch sofort auf meine Hörschädigung hin [...]. Ich habe auch zwei Blätter bekommen, wo drauf steht, auf was man achten muss und wie die Kommunikation besser abläuft [...]. Und die zwei Blätter schicke ich dann im Anhang in der Mail noch dazu [...] und weise dann aber auch noch einmal im persönlichen Gespräch darauf hin“ (Wilhelmine18w, 85).

Wie Wilhelmine und Stefan (vgl. Stefan19m, 103) informiert auch Jule ihre jeweiligen Ansprechpartner beim ersten Treffen selbst, wenn sie in eine neue Abteilung kommt und macht dabei auf ihre besonderen Bedürfnisse aufmerksam:

Wenn wir in eine neue Abteilung kommen, müssen wir zu dem Abteilungsleiter hingehen, müssen uns vorstellen [...]. Ich mache dann halt immer darauf aufmerksam, dass ich Hörgeräte habe, dass einfach etwas langsamer gesprochen werden soll, dass ich, wenn es möglich ist, in ein Büro komme, dass nicht ganz so viele Mitarbeiter drin sitzen“ (Jule19w, 201).

Da sie sich wie Gina (vgl. Gina20w, 213) aufgrund ihrer guten Sprachkompetenz der Unauffälligkeit ihrer Behinderung bewusst ist, macht auch sie jeden ihrer Kollegen sofort auf ihre Hörschädigung aufmerksam:

„Ich weise grundsätzlich jeden darauf hin. Ganz einfach aus dem Grund, weil ich weiß, dass kein Mitarbeiter das riechen kann, dass ich schwerhörig bin. Das sieht man halt auch nicht. Dadurch, dass ich eine sehr gute Aussprache habe, fällt das fast nicht auf“ (Jule19w, 259).

Gina fügt dem hinzu, dass auf ihre offensive Information hin die Kollegen die Information über ihre Hörschädigung weitertragen (vgl. Gina20w, 217). Auch Zoe gibt an, dass sie ihren Kollegen selbst sagt, dass sie schwerhörig ist, insofern sie es noch nicht anderweitig erfahren haben (Zoe23w, 242).

Einen etwas anderen Weg der Informierung über seine Schwerhörigkeit geht Thomas. Einerseits geht er, wie Otto (s. o.) davon aus, dass man seine Hörgeräte sehen kann. Andererseits wartet er eher ab, bis das Gespräch auch auf seine Hörschädigung kommt:

„Im Laufe der Zeit einfach. [...] Ja es sieht man erstens einmal, und auf das Gespräch sind wir dann halt auch gekommen“ (Thomas19m, 177ff).

Nico erklärt, dass er bei einer von mehreren Informationsveranstaltungen, die der Fachdienst in seinem Betrieb zum Thema Hörschädigung für Vorgesetzte, Ausbilder, Kollegen und Mit-auszubildende abgehalten hatte, selbst aktiv teilgenommen und etwas zu seiner persönlichen Situation erzählt habe. Dies sei von Seiten des Betriebes sehr positiv aufgenommen worden (vgl. Nico18m, 61).

Einige Auszubildende äußern sich wie er positiv dazu, dass der Fachdienst, der sie in der Ausbildung begleitet, ihre Vorgesetzten und Ausbilder über ihre Hörschädigung und die daraus resultierenden besonderen Bedürfnisse aufgeklärt hat (vgl. Veronika18w, 239; Uta19w, 31; Lukas 20m, 95; Gina20w, 277):

„Aber durch die UbA haben sie den Ausbilder gut aufgeklärt. Da wusste er dann schon, wie er mit mir umzugehen hat“ (vgl. Gina20w, 277).

Aus den Angaben von Zoe und Nico wird deutlich, dass sich die Informierung durch den Fachdienst in ihren Betrieben auch auf die Kollegen erstreckte (Zoe23w, 63; Nico18m, 61):

„Dann gab es noch eine allgemeine Informationsveranstaltung, zu der dann die anderen Ausbilder in den Abteilungen eingeladen waren. Dann die ganzen Azubis, auch von den Technischen her, nicht nur von der kaufmännischen Seite, die ganzen Azubis waren da. Vom Personal, der Personalleiter war da, oder sein Stellvertreter war da. Da war dann der Dienst da und hat das erklärt“ (Nico18m, 61).

INTERPRETATION

Den Aussagen der Befragten ist zu entnehmen, dass nur wenige Betriebe über **Erfahrung** mit der Ausbildung von Auszubildenden mit Hörschädigung verfügen. In einem Fall scheinen negative Erfahrungen mit einem gehörlosen Auszubildenden beinahe dazu geführt zu haben, dass der befragte Auszubildende mit Hörschädigung nicht eingestellt worden wäre. In diesem Fall scheinen sowohl die Sprachkompetenz sowie die soziale Kompetenz des Befragten wesentliche Einstellungskriterien gewesen zu sein. Manche Auszubildende berichten, dass es in ihrem Betrieb hörgeschädigte Mitarbeiter gäbe, so dass in diesen Fällen von einer gewissen Erfahrung im Umgang mit Hörschädigten ausgegangen werden kann. Einige Auszubildende berichten von Mitarbeitern mit verschiedenen Behinderungen in ihrem Betrieb. Dies könnte auf allgemein positive Einstellungen und Haltungen in diesen Betrieben gegenüber Mitarbeitern mit Behinderungen schließen lassen und sich auch auf die Integrationssituation der hörgeschädigten Auszubildenden auswirken.

Auf die Bedeutung einer umfassenden und rechtzeitigen **Informierung** aller an der Ausbildung von Hörgeschädigten Beteiligten wurde in Kapitel 3.1.2 hingewiesen, da die Ausbildung von jungen Menschen mit Hörschädigung eine hohe Herausforderung für einen Betrieb darstellt und in der Regel nur dann gelingen kann, wenn alle sorgfältig auf die Problematik der Hörschädigung vorbereitet wurden. Anhand der Interviews ist festzustellen, dass, mit einer Ausnahme, alle Befragten Angaben dazu machten, dass in ihrem Betrieb Vorgesetzte und Kollegen über ihre Hörschädigung Bescheid wüssten. In Bezug auf den Weg der Informie-

rung scheint bei einigen ein bereits im Betrieb absolviertes Praktikum eine wichtige Rolle gespielt zu haben. In einigen Fällen scheint die persönliche Bekanntschaft zwischen dem Vorgesetzten und den Eltern relevant gewesen zu sein. Aussagen ist auch zu entnehmen, dass einige Befragte im Zuge des Bewerbungsverfahrens ihren späteren Arbeitgeber über ihre Hörschädigung informierten. Bei jenen, die dazu keine besonderen Angaben gemacht haben, kann dies nur vermutet werden. In manchen Fällen scheinen Vorgesetzte Information über die Hörschädigung weiterzuleiten. Es scheint für manche Auszubildenden eine Entlastung darzustellen, wenn ihre Ausbilder ihre Kollegen oder jeweils neuen Ansprechpartner rechtzeitig über ihre Bedürfnisse als Hörgeschädigte informieren, bspw. wenn sie in eine neue Abteilung kommen. Anhand von Aussagen in den Interviews ist anzunehmen, dass besonders in größeren Betrieben viele Personen, die ebenfalls an der Ausbildung beteiligt sind, zunächst nicht über die Hörschädigung des Auszubildenden informiert sind.

Die Interviews lassen jedoch die Vermutung zu, dass viele der in der Studie befragten Auszubildenden Kollegen oder neue Ansprechpartner über ihre Hörschädigung informieren und folglich mit offensiven Kommunikationsstrategien auf ihre kommunikativen Bedürfnisse aufmerksam machen (vgl. Kap. 3.2). Dazu wird auch Informationsmaterial genutzt, das ihnen vom Fachdienst zur Verfügung gestellt wurde. Dies ist wegen der Unsichtbarkeit der Hörschädigung bei Auszubildenden mit einer unauffälligen lautsprachlichen Kompetenz besonders wichtig. Eine rechtzeitige und umfassende Information scheint sowohl für die kommunikative, soziale und emotionale Integration von Studienteilnehmern in ihrem Betrieb relevant zu sein (vgl. Kap. 5.4.3; 5.5.2; 5.6.2). Aussagen zeigen aber auch, dass sich manche Auszubildenden im Betrieb auf die Sichtbarkeit ihrer Hörhilfen verlassen bzw. Kollegen erst dann informieren, wenn sie darauf angesprochen werden. Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei der Information über die eigene Hörschädigung um eine Selbstoffenbarung handelt, die Hörgeschädigten oft nicht leicht fällt und die immer in einem situativen Zusammenhang steht (vgl. Kap. 3.2). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit es sich bei den Betroffenen um einen Versuch der Normalisierung handelt und diese auf einen Auslöser warten, der diese Selbstoffenbarung erfordert, oder ob im Sinn einer defensiven Strategie versucht wird, die Hörschädigung zu verstecken (vgl. Kap. 3.4.2), um das eigene Selbstwertgefühl zu schützen.

Einigen Aussagen ist zu entnehmen, dass die Information über die Hörschädigung im Betrieb der Auszubildenden über die Mitarbeiter eines der Fachdienste stattgefunden hat, von denen sie betreut werden. Hier ist anzumerken, dass nur elf der Befragten im betrieblichen Teil der Ausbildung von einem der Fachdienste betreut wurden (vgl. Kap. 5.3.1). Einerseits scheinen manche Auszubildende nicht den Bedarf einer Unterstützung im Betrieb empfunden zu haben, andererseits gab eine Befragte an, ihr sei die Unterstützung durch einen Fachdienst im praktischen Bereich ihrer Ausbildung durch die Arbeitsagentur nicht genehmigt worden, da ihre Ausbildung in der Beamtenlaufbahn als vollzeitschulische Ausbildung

(vgl. Kap. 2.2.1; 2.2.2) gilt. Dies ist in Bezug auf die Forderung nach einer sorgfältigen Informierung und Vorbereitung aller Beteiligten als kritisch anzusehen und könnte auf eine Lücke bei der Unterstützung in diesem Ausbildungsbereich hinweisen. Ein Mangel an Information über Auswirkungen einer Hörschädigung und fehlende Unterstützung durch qualifizierte Fachkräfte im Vorfeld der Berufsausbildung von Auszubildenden mit Hörschädigung wird auch in den Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten angesprochen, die begleitend zur vorliegenden Studie geführt wurden (vgl. Gembler 2013). Aussagen von Studienteilnehmern, die durch einen Fachdienst im Betrieb unterstützt wurden, lassen wiederum den Rückschluss zu, dass die ausführliche Informierung durch einen Fachdienst im Betrieb von ihnen selbst sowie auch vom Betrieb als hilfreiche Unterstützung empfunden wurde.

5.3.7 Unterstützung durch Fachdienste im Betrieb

Elf der Auszubildenden mit Hörschädigung wurden im Betrieb von einem Fachdienst unterstützt (vgl. Kap. 5.3.1). Im Zuge der Studie war von Interesse, wie sich die Unterstützung im Betrieb gestaltet. Analog zur Vorgehensweise im Bereich der berufsbildenden Schule wurden in der Hauptkategorie ‚Unterstützung durch den Fachdienst‘ weitere Kategorien gebildet. Einen Überblick über die Verteilung der Nennungen auf diese Kategorien bietet Tabelle 16.

Tabelle 16: Unterstützung durch Fachdienste im Betrieb

UNTERSTÜTZUNG DURCH FACHDIENST	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
INTENSITÄT / ZEITL. ASPEKTE																				
eher zu viel																				
ausreichend	x	x		x		x			x	x		x				x	x			x
eher zu wenig	x																	x		
INHALTE																				
Organisation Lernbegleitung										x										
Informationsmaterial		x																		
Erkundigen nach Situation		x	x	x								x				x	x			
Intervention bei Problemen	x	x								x							x			x
Anschaffung von Technik		x	x														x			
Information / Beratung			x							x										x
WIRKUNG																				
positiv			x							x		x		x		x				
negativ															x					

Tabelle 16 zeigt, dass die meisten Nennungen der Befragten in Bezug auf **Intensität und zeitliche Aspekte** der Unterstützung durch den Fachdienst im Betrieb als ausreichend einzuordnen waren. In einigen zeigte sich der Wunsch nach einer intensiveren Betreuung. Die Angaben zu den **Inhalten** der Betreuung und Unterstützung variieren individuell stark. Die Nennungen zur **Wirkung** der Unterstützung durch den Fachdienst im Betrieb waren durchwegs positiv einzuordnen. Eine negative Angabe bezieht sich auf fehlende Betreuung (s. u.).

Intensität und zeitliche Aspekte der Unterstützung

Einige Auszubildende stellen heraus, dass der Fachdienst gleich zu Beginn der Ausbildung in den Betrieb gekommen sei (vgl. Wilhelmine18w, 61; Nico18m, 65; Lukas20m, 95). Nico macht deutlich, dass er darauf besonderen Wert gelegt habe:

„Da haben wir auch geschaut, dass es ziemlich gleich am Anfang von der Schule und im Betrieb auch ziemlich am Anfang von der Berufsausbildung war. Im Betrieb war das, glaube ich, schon in der dritten Woche [...]“ (Nico18m, 65).

Auf den ersten Kontakt folgen regelmäßige Besuche der Betreuer im Betrieb der Auszubildenden (vgl. Gina20w, 81; Frieda18w, 33), wobei die Frequenz der Besuche individuell variiert. Gina gibt einen halbjährlichen Rhythmus an (Gina20w, 81). Bei Nico, der sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Lehrjahr befand, sei der Fachdienst bereits vier Mal im Betrieb gewesen und habe dort Informationsveranstaltungen durchgeführt (vgl. Nico18m, 61).

Befragte erläutern, der Fachdienst könnte je nach Bedarf bei Problemen im Betrieb hinzugezogen werden (vgl. Wilhelmine18w, 61; Denis19m, 67). Sie erklären ferner, dass der Fachdienst bisher noch nicht im Betrieb gewesen sei, da sie bisher noch keine Unterstützung benötigt hätten (vgl. Stefan19m, 58f; Otto17m, 260ff).

Einige Auszubildende berichten, dass sie in regelmäßigem E-Mail-Kontakt mit ihren Betreuern stehen (vgl. Wilhelmine18w, 61; Uta19w, 31). In manchen Fällen werden die Besuche im Betrieb durch Treffen zwischen dem Auszubildenden und dem Betreuer außerhalb des Betriebes ergänzt (Wilhelmine18w, 61ff). Zoe habe ihren Fachdienst bereits wegen Problemen, die sie mit ihrer Ausbildung hatte, selbst aufgesucht (Zoe23w, 69).

In manchen Interviews klingt jedoch an, dass die Besuche durch den Fachdienst im Betrieb als zu spät und zu selten empfunden werden. In einem Fall sei der Fachdienst offenbar wegen Terminproblemen erst Anfang des Kalenderjahres zum ersten und bisher einzigen Mal im Betrieb gewesen (vgl. Zoe23w, 64ff). Emanuel gibt an, sein Begleitdienst sei erst kurz vor seiner Kündigung in den Betrieb gekommen (vgl. Emanuel21m, 89f).

Inhalte der Unterstützung

Die Auszubildenden mit Hörschädigung berichten, dass sich der Fachdienst bei seinen Besuchen, oder per E-Mail, nach ihrer aktuellen Situation am Betrieb erkundigt (Wilhelmine18w, 61; Veronika18w, 237ff; Uta19w, 31; Lukas20m, 95; Gina20w, 81; Frieda18w, 33). Inhaltlich geht es dabei darum, ob die Auszubildenden mit den Leistungsanforderungen im Betrieb zurechtkommen, um soziale Probleme mit Kollegen und emotionale Aspekte der Auszubildenden (vgl. Zoe23w, 69ff; Lukas20m, 101). Zoe berichtet, dass sie der Fachdienst beraten und motiviert habe, als sie mit den Arbeitsinhalten in ihrer Ausbildung unzufrieden war und sich die Frage stellte, ob sie die Ausbildung abbrechen oder zu Ende machen solle (vgl. Zoe23w, 71). Auch eventuell vorhandenes Mobbing am Arbeitsplatz wird bei den Besuchen

im Betrieb angesprochen (vgl. Lukas20m, 101). Wie ein derartiger Besuch des Fachdienstes im Betrieb ablaufen kann, berichtet Gina:

„Dann redet er erst mal mit dem Ausbilder und bespricht alles: Ob es gut läuft, oder ob es schlecht läuft, oder was man ändern könnte. Danach kommt er dann zu mir und sagt dann, was der Ausbilder gesagt hat. Dann fragt er auch, was für Probleme ich habe – zum Beispiel Telefon, was man da ändern könnte. Da haben wir halt mal ein bisschen drüber geredet, was man machen kann“ (Gina20w, 81).

Wie in diesem Zitat deutlich wird, steht der Fachdienst nicht nur mit dem Auszubildenden selbst in Kontakt, sondern fungiert auch als Ansprechpartner für den Betrieb (vgl. Veronika18w, 239; Lukas20m, 95; Gina20w, 81; Denis19m, 67). Dabei steht zunächst eine umfassende Information des Betriebes über das Thema Hörschädigung im Vordergrund (Gina20w, 277). Nico berichtet von einer ausführlichen Aufklärung seines Betriebs zum Thema Hörschädigung und Cochlea Implantat in Form mehrerer Informationsveranstaltungen, die durch den Fachdienst auf Initiative seines Betriebes durchgeführt wurden:

„Da war dann der Dienst da und hat das erklärt – Wie ist das jetzt? – hat Anschauungsmaterialien dabei gehabt – zum Beispiel von (CI-Hersteller), vom Hersteller, so ein CI als Ganzes, nicht nur das Äußere, sondern auch das Implantat. [...] Dann noch Hörbeispiele, wie man hört mit so einer Hörschädigung. Hat auch noch Bilder dabei gehabt“ (Nico18m, 61).

Damit Wilhelmine neue Ansprechpartner an den wechselnden Einsatzorten in ihrer Behörde rechtzeitig selbstständig über ihre Bedürfnisse aufklären kann, hat sie von ihrem Betreuer Informationsmaterial bereitgestellt bekommen. Dieses lässt sie ihren neuen Kontaktpersonen zukommen, bevor sie an den neuen Arbeitsplatz wechselt (Wilhelmine18w, 87).

Ebenfalls bespricht der Fachdienst mit dem Vorgesetzten oder Chef eventuelle Probleme mit schulischen Leistungen (vgl. Ciara16w, 43). Bei diesen Gesprächen wird versucht, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Für Nico wurde so eine Lernbegleitung im Betrieb durch eine ehemalige Auszubildende organisiert (vgl. Nico18m, 69).

Der Fachdienst organisiert in Kooperation mit dem Betrieb und der Agentur für Arbeit die Anschaffung technischer Hilfsmittel. Durch die Anschaffung eines Telefonverstärkers wurde einigen Auszubildenden das Telefonieren an ihrem Arbeitsplatz ermöglicht bzw. erleichtert (vgl. Wilhelmine18w, 61; Veronika18w, 43; Frieda18w, 35). Uta folgert:

„Also die waren eigentlich für alles zuständig“ (Uta19w, 31).

Wirkung der Unterstützung

Auszubildende geben an, dass die Ausbilder durch den Besuch des Fachdienstes gut über den Umgang mit ihnen als Hörgeschädigten aufgeklärt wurden (Gina20w, 277). Auszubildende sehen darin zum einen eine Entlastung für sich selbst, da sie nicht selbst über ihre Bedürfnisse aufklären müssen. Zum anderen schätzen sie die Wirkung der Aufklärung von Vorgesetzten und Kollegen positiver ein, wenn diese durch einen Fachdienst erfolgt. Betont wird dabei die fachliche Kompetenz der Betreuer (Nico18m, 59; Jule19w, 65). Einen weiteren

Vorteil sehen sie auch in dem Netzwerk an Fachkräften, öffentlichen Stellen und Ansprechpartnern, das mit der professionellen Unterstützung verbunden ist und ihnen über den Fachdienst erschlossen wird (vgl. Nico18m, 67).

Nicos Betrieb sei froh über die professionelle und kompetente Aufklärung durch den Fachdienst gewesen, da auf Seiten des Betriebes noch keine Erfahrung mit hörgeschädigten Auszubildenden vorhanden gewesen sei und ein adäquater Umgang mit ihm angestrebt wurde (vgl. Nico18m, 59). Nico weist darauf hin, dass der Fachdienst für die Ausbilder und Vorgesetzten einen kompetenten Ansprechpartner darstellt, wenn es um Fragen nach gesetzlichen Regelungen und Möglichkeiten für Unterstützungsleistungen bei der Beschäftigung von Mitarbeitern mit Hörschädigung geht (vgl. Nico18m, 69).

Jule bedauert jedoch, sie habe aufgrund der Art ihrer Ausbildung von der Arbeitsagentur die Unterstützung durch einen Fachdienst nur für den schulischen Bereich der Ausbildung, aber nicht für den betrieblichen Teil genehmigt bekommen. Es gäbe aber auch in ihrem Betrieb häufig Situationen, bei denen es für das Gelingen ihrer Ausbildung hilfreich wäre, wenn ihre Mitauszubildenden und Ausbilder durch einen Fachdienst über ihre besonderen Bedürfnisse als Hörgeschädigte aufgeklärt würden (Jule19w, 65).

INTERPRETATION

Aus den Aussagen, die sich auf die **Intensität und zeitliche Aspekte** der Unterstützung durch Mitarbeiter der Fachdienste beziehen geht hervor, dass für einige Auszubildende die Häufigkeit der Besuche im Betrieb in Ordnung zu sein scheint. Dabei wird deutlich, dass von Auszubildenden ein möglichst früher Besuch des Fachdienstes im Betrieb gewünscht sowie als positiv und besonders wichtig erachtet wird. Relevant erscheint dabei gleichermaßen die Aufklärung von Vorgesetzten, Ausbildern und Mitarbeitern des Betriebes über die Auswirkungen von Hörschädigungen und die kommunikativen Bedürfnisse von Hörgeschädigten. In Kapitel 3.1.2 wurde die Bedeutung einer rechtzeitigen und umfassenden Information und Vorbereitung aller an der Ausbildung von Hörgeschädigten Beteiligten hervorgehoben. In keinem der Interviews wird jedoch erwähnt, dass ein Fachdienst bereits vor Beginn der Ausbildung hinzugezogen wurde. Auch begleitend zu dieser Studie befragte Ausbilder erklären, im Betrieb hätten im Vorfeld der Ausbildung Aufklärung und Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten und somit ausreichende Vorbereitung gefehlt (vgl. Gembler 2012). Regelmäßige Besuche des Betreuers im Betrieb werden von Auszubildenden begrüßt, wobei die Häufigkeit individuell variieren kann. In manchen Fällen scheint bereits die Möglichkeit, bei Bedarf auf einen Fachdienst zurückgreifen zu können, zu genügen. Das Angebot, per E-Mail jederzeit Kontakt zum Betreuer des Fachdienstes aufnehmen zu können, wird von den Auszubildenden dabei genutzt und geschätzt. Findet der Erstbesuch des Fachdienstes zu spät nach Beginn der Ausbildung statt oder kommt der Fachdienst zu selten, wird dies von Aus-

zubildenden mit Hörschädigung bemängelt. Terminprobleme der Mitarbeiter der Fachdienste sind auch im Sinne der Bedeutung einer rechtzeitigen und umfassenden Informierung und Vorbereitung des Betriebs als Voraussetzung für eine gelingende Berufsausbildung als kritisch zu sehen. Dies zeigt sich im Fall des Auszubildenden, dessen Ausbildungsverhältnis in der Probezeit gekündigt wurde. Eine Beratung hat offenbar erst stattgefunden, als Probleme schon entstanden waren und sich manifestiert hatten. Im Fall dieses Auszubildenden stellt sich die Frage, ob durch eine früher einsetzende und intensivere Betreuung und eine bessere Vorbereitung und ausführlichere Beratung des Betriebs die Kündigung hätte verhindert werden können. Die rechtzeitige und umfassende Informierung durch einen Fachdienst scheint folglich nicht nur die kommunikative Situation der Auszubildenden (vgl. Kap. 5.4.3) und die Dimensionen ihrer Integration im Betrieb (vgl. Kap. 5.5.2; 5.6.2; 5.7.2) zu beeinflussen sondern kann sich auch auf ihre Integration in den ersten Arbeitsmarkt auswirken.

Die Aussagen zu den **Inhalten** der Unterstützung variieren individuell zwar sehr stark aber zeigen, dass für die befragten Auszubildenden die Informierung, Aufklärung und Beratung des Betriebes über das Phänomen der Hörschädigung eine wichtige Rolle spielt. Dabei scheint der Fachdienst eine wichtige entlastende Funktion für die Auszubildenden zu haben und es kann möglicherweise eine Annäherung an die gewünschte integrative Balance (vgl. Kap. 3.4.2) zwischen Eigenleistung und Unterstützung erreicht werden. Vom Fachdienst bereitgestelltes Informationsmaterial hilft Auszubildenden, auf ihre Bedürfnisse selbst aufmerksam machen sowie Ansprechpartner rechtzeitig über ihre Hörschädigung informieren zu können. Dieses Informationsmaterial wird von Auszubildenden offenbar genutzt, um ihre Hörschädigung selbstständig zu managen (vgl. Kap. 5.3.6). Dass der Fachdienst sich regelmäßig nach ihrer aktuellen Situation im Betrieb erkundigt, vermittelt Befragten offenbar das Gefühl, soziale Unterstützung (vgl. Kap. 3.4.2) zu erfahren und kann sich so auf ihr emotionales Wohlbefinden im Betrieb auswirken (vgl. Kap. 5.6.2). Auch hilft der regelmäßige Kontakt dabei, in Problemsituationen schnell intervenierend reagieren zu können. Dies geschieht bspw. durch die Organisation technischer Hilfsmittel, wie Telefonverstärkersystemen. Dazu ist nicht nur fachliches Wissen erforderlich, welches hörgeschädigten Auszubildenden ebenso wie Betrieben fehlen kann, sondern es kann auch einen hohen bürokratischen Aufwand bedeuten, wenn technische Hilfsmittel als Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben (vgl. Kap. 3.3) beantragt werden müssen. Hier übernimmt der Fachdienst eine wichtige entlastende Funktion für die Auszubildenden, wodurch wiederum eine Annäherung an die gewünschte integrative Balance stattfinden kann. In diesem Sinne zeigen Aussagen weiter, dass durch den Informationsaustausch zwischen Fachdienst und Ausbilder bspw. über die Schulsituation in manchen Fällen weitere individuelle Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen werden, wie die Organisation einer Lernbegleitung, die möglicherweise den Erfolg der Ausbildung und somit die Integration in den ersten Arbeitsmarkt gewährleisten können.

Die Aussagen in den Interviews, die sich auf die **Wirkung** der Unterstützung durch einen hörgeschädigtenspezifischen Fachdienst im betrieblichen Teil der Ausbildung beziehen, zeigen, dass Auszubildende der Aufklärung ihrer Ausbilder und Vorgesetzten sowie ihrer Kollegen durch einen Fachdienst mehr Wirksamkeit beimessen, als wenn sie selbst über ihre Bedürfnisse informieren. Dabei stellen die Betroffenen heraus, dass sie dies als entlastende Unterstützung empfinden. Aus den Interviews geht ebenso hervor, dass auch die Betriebe die Beratung durch die Fachdienste wertschätzen. Dies wird von Fachdienstmitarbeitern bestätigt: *„Generell ist es wichtig zu sagen, dass man zu 95% total positiv von den Betrieben empfangen wird“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 39). Die Fachdienste können folglich sowohl auf der Seite der hörgeschädigten Auszubildenden als auch auf der Seite der Ausbildungsbetriebe zu einem Gefühl der Balance zwischen Eigenleistung und Unterstützung (vgl. Kap. 3.4.2) führen. Kritisch muss in diesem Zusammenhang deshalb wieder die Aussage einer Befragten interpretiert werden, dass ihr die Unterstützung durch einen Fachdienst im betrieblichen Teil der Ausbildung von der Arbeitsagentur nicht genehmigt wurde, da ihre Ausbildung in der Beamtenlaufbahn als vollzeitschulische Ausbildung (vgl. Kap. 2.2.1) eingestuft wird.

5.3.8 Zusammenfassung zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung

Die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung zeigen, dass die befragten Auszubildenden mit Hörschädigung an beiden Ausbildungsorten mit einem breiten Spektrum individuell verschiedener **äußerer Bedingungen** konfrontiert sind, die sich unterschiedlich auf die Situation des Einzelnen auswirken können. In der untersuchten Gruppe befinden sich Auszubildende in Großunternehmen und Behörden des öffentlichen Dienstes bis hin zu Auszubildenden in kleinen Familienbetrieben. Abhängig von der Ausbildung gestaltet sich auch die Organisation des Unterrichts in den berufsbildenden Schulen unterschiedlich. Je nach angestrebtem Beruf variieren die Arbeitsplätze und Arbeitsstätten der Untersuchungsteilnehmer ebenso wie die Unterrichts- und Fachräume in den berufsbildenden Schulen hinsichtlich räumlicher und akustischer Bedingungen. In Unterrichtsräumen werden teils unzureichende akustische und visuelle Bedingungen beklagt. Nur in Einzelfällen wird über Maßnahmen der Raumoptimierung berichtet. Auch die sozialen Voraussetzungen der Befragten sind vielfältig. Auszubildende an größeren Unternehmen haben mehrere Ausbilder und Vorgesetzte sowie Kollegen und Mitauszubildende. In kleinen Familienbetrieben sind manche die einzigen Auszubildenden. Die begrenzte Zahl von direkten Kollegen am Arbeitsplatz kann sich im Gegensatz zur teils großen Zahl der Mitschüler in der Berufsschulklasse günstig auf die kommunikative Situation der hörgeschädigten Auszubildenden im Betrieb auswirken. Manche besuchen die berufsbildende Schule zusammen mit Mitauszubildenden des eigenen Betriebes, die meisten jedoch allein. Einzelne Befragte berichten von Mitschülern

mit anderen Behinderungen in ihrer Klasse, zwei der hörgeschädigten Untersuchungsteilnehmer besuchen zufällig dieselbe Berufsschulklasse. Die verschiedenen sozialen Voraussetzungen können die Möglichkeiten und Intensität sozialer Kontakte beeinflussen und sich auf die emotionale Integration der Auszubildenden unterschiedlich auswirken.

Zum Stand der **Information über Hörschädigung** in den Betrieben und den berufsbildenden Schulen der Befragten ist festzustellen, dass manche Befragte Mitarbeiter und Mitauszubildende mit anderen Behinderungen und einzelne auch hörgeschädigte Kollegen vorfinden. Dies gilt auch für die Schülerschaft in manchen berufsbildenden Schulen. Dennoch scheint es eher die Ausnahme, dass Ausbilder oder Lehrer der Befragten selbst bereits über **Erfahrung** in der Ausbildung bzw. im Unterricht von Auszubildenden mit Hörschädigung hatten. In Einzelfällen wird beschrieben, dass es nicht immer zwangsläufig positive Auswirkungen auf die betroffenen Auszubildenden hatte, wenn Ausbilder und Lehrer bereits über Erfahrung mit hörgeschädigten Auszubildenden verfügten.

Nach den Angaben der Interviewten sind sowohl alle derzeitigen Ausbilder und Kollegen im Betrieb als auch alle Lehrer und Mitschüler in der berufsbildenden Schule über die Tatsache der Hörschädigung der Befragten informiert. Die **Informierung** des Betriebs geschah bei vielen Untersuchungsteilnehmern bereits während eines im Vorfeld der Ausbildung im Betrieb absolvierten Praktikums. Dabei konnte der Betrieb die Auszubildenden kennenlernen, sowie ihre kommunikativen Kompetenzen und Bedürfnisse einschätzen lernen und sich darauf einstellen. Da vor allem in größeren Betrieben Kollegen und Ansprechpartner häufig wechseln, ist es bei vielen Befragten immer wieder notwendig, neue Kontaktpersonen selbstständig und offensiv über ihre Hörschädigung aufzuklären. Auch in der berufsbildenden Schule scheinen einige der Befragten die Informierung und Aufklärung ihrer Lehrer und Mitschüler über ihre Hörschädigung und die daraus resultierenden Bedürfnisse selbstständig und offensiv zu managen. Dennoch wird deutlich, dass bei der Informierung und Aufklärung in der berufsbildenden Schule für viele die Fachdienste eine bedeutende unterstützende Rolle spielen. Dabei ist jedoch festzustellen, dass sich die Informierung durch die Fachdienste unterschiedlich gestaltet und sich bspw. auf Klassenlehrer oder bestimmte Lehrer beschränken kann. Nicht immer sind alle Lehrer des Schülers mit Hörschädigung oder der Schule sowie Mitschüler involviert. Beklagt wird auch, dass Schüler anderer Klassen keine Information erhalten. Fehlende Information wirkt sich auf vielfache Art auf die Situation von Befragten aus. Nur in Einzelfällen wird davon berichtet, dass die Informierung des Betriebes oder der berufsbildenden Schule durch einen Fachdienst bereits vor Ausbildungsbeginn erfolgt ist. Dies kann jedoch zur Folge haben, dass Kompensations- und Unterstützungsmaßnahmen zu spät einsetzen. Dabei ist zu bedenken, dass gerade in den ersten Wochen eines Schuljahres grundlegende Inhalte vermittelt werden und in einem Ausbildungsverhältnis während der ersten Monaten eine Probezeit besteht. Die **Inhalte** der Unterstützungsleistungen der

Fachdienste scheinen sowohl im Betrieb als auch in der berufsbildenden Schule die Bedarfe der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung zu erfüllen. Die **Wirkung** der Unterstützung durch den Fachdienst wird im betrieblichen Bereich der Ausbildung durchwegs positiv empfunden. Dabei wird der professionellen Informierung und Aufklärung durch einen fachkompetenten Dienst mehr Wirkung beigemessen, als durch Betroffene selbst. In der berufsbildenden Schule wird festgestellt, dass einmalige Informationsveranstaltungen nur wenig nachhaltige Verhaltensänderungen bei Lehrern und Mitschülern nach sich ziehen, besonders dann, wenn diese sich nur an bestimmte Lehrer richtet.

5.4 Kommunikation und Kompensationsmaßnahmen

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Auszubildenden mit Hörschädigung ihre kommunikative Situation in der allgemeinen berufsbildenden Schule und in ihrem Ausbildungsbetrieb einschätzen und welche kompensatorischen Maßnahmen und Technologien sie im theoretischen und praktischen Bereich ihrer Berufsausbildung nutzen.

5.4.1 Kommunikation in der berufsbildenden Schule

Zur Hauptkategorie ‚Kommunikation‘ in der berufsbildenden Schule wurden die Oberkategorien ‚Lehrer‘ und ‚Mitschüler‘ angelegt. Letztere wurde in die Subkategorien ‚im Unterricht‘ und ‚in Pausen‘ unterteilt, da aus theoretischen Vorüberlegungen ein Unterschied zwischen formellen und informellen Settings anzunehmen war (vgl. Kap. 3.2). Im Analyseprozess wurde die Kategorie ‚Kommunikationsstrategien‘ gebildet. Die Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Kategorien geht aus Tabelle 17 hervor.

Tabelle 17: Kommunikation in der berufsbildenden Schule

KOMMUNIKATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
LEHRER																				
positiv	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x
negativ	x	x	x			x	x	x			x		x	x	x	x	x	x		x
MITSCHÜLER																				
im Unterricht																				
positiv					x					x	x	x	x		x			x	x	
negativ	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
in Pausen / informell																				
positiv		x	x				x			x										x
negativ	x	x				x					x		x		x	x	x			
KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN																				
positiv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x
negativ		x		x		x	x	x			x			x	x	x	x			x

Aus Tabelle 17 wird ersichtlich, dass zur Einschätzung der **Kommunikation mit Lehrern** viele Befragte sowohl positive als auch negative Angaben machten. Dies lässt auf eine individuell kontroverse Einschätzung schließen. Selbiges trifft auch bei einigen auf die Einschätzung der Kommunikationssituation mit **Mitschülern im Unterricht** zu. Zudem waren hier Äußerungen vieler Befragter ausschließlich negativ einzustufen. Die Kommunikation mit **Mitschülern in Pausen** wird ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen. In den vorhandenen Aussagen überwiegen auch hier negative Angaben. Annähernd alle Befragten machen mit **Kommunikationsstrategien**, die sie einsetzen, positive und negative Erfahrungen.

Lehrer

positiv

Einige der Auszubildenden geben an, dass die Kommunikation mit Lehrern im Unterricht ohne Schwierigkeiten gelingt (vgl. Veronika18w, 183; Thomas19m, 85ff; 106f; Stefan19m, 93; Otto17m, 101; Lukas20m, 243, 272ff; Jule19w, 108f; Emanuel21m, 114ff; Denis19m, 120ff). Nico und Moritz erklären, sie würden alle wichtigen Informationen mitbekommen (vgl. Nico18m, 142f; Moritz21m, 227ff). Da die Lehrer vorn im Klassenraum stehen, ermöglicht dies Auszubildenden einen guten Blickkontakt zu ihnen zu haben (vgl. Veronika18w, 177; Karolin19w, 110ff). Manche geben an, dass Lehrer sich bemühen, langsam und deutlich (vgl. Zoe23w, 95; Ralf21m, 157ff; Karolin19w, 109; Jule19w, 103, 173; Inge 24w, 81) bzw. lauter (vgl. Veronika18w, 237; Thomas19m, 65; Ciara16w, 115) mit ihnen zu sprechen. Zoe sagt:

„Meine andere Lehrerin zum Beispiel spricht super deutlich mit mir. Sie gibt sich sehr viel Mühe“ (Zoe23w, 95).

Das Verstehen wird erleichtert, wenn Lehrer sich bemühen Hochdeutsch zu sprechen, hebt Jule hervor (vgl. Jule19w, 103). Manche Studienteilnehmer geben an, dass sie Frauen- (vgl. Wilhelmine18w, 209) bzw. Männerstimmen (vgl. Inge24w, 83) besser verstehen.

Wie Karolin (vgl. Karolin19w, 99) hilft einigen der Einsatz einer FÜ-Anlage dabei, die Lehrer gut zu verstehen (vgl. Zoe23w, 117; Nico18m, 91; Inge24w, 77; Ciara16w, 73). Manche bedauern, dass dies jedoch auf Kosten des Verstehens der Mitschüler geht, deren Beiträge zum Unterricht durch die FÜ-Anlage nicht verstärkt werden. Ciara gibt an, dass sie durch die FÜ-Anlage, die sie mittlerweile verwendet, mit Diktaten in Deutsch gut zurechtkommt. Zudem würde sich die Lehrerin dabei in ihre Nähe stellen (vgl. Ciara16w, 165). Moritz erklärt, dass Zusammenfassungen der Unterrichtsbeiträge von Lehrern zwar diktiert werden, wobei sie aber Pausen zwischen den Sätzen machen. Dennoch würde er mehr vom Nachbarn abschreiben (vgl. Moritz21m, 105, 197).

Außer dem Unterricht im Schulgebäude findet Unterricht auch außerhalb der Schule bspw. in Form von Betriebserkundungen statt. Ralf beschreibt, dass er bei einer Betriebsbesichtigung den Betriebsleiter bei der Führung durch das Unternehmen nicht verstehen konnte. Sein Lehrer habe ihm dann alles nochmals erklärt (vgl. Ralf21m, 235ff).

negativ

Einige Studienteilnehmer beklagen Einschränkungen beim Verstehen der Lehrer (vgl. Zoe23w, 228; Ralph21m, 161; Karolin19w, 95ff; Emanuel21m, 195; Ciara16w, 39). Zoe sagt:

„Ja, weil ich auch nicht immer alles verstehe im Unterricht. Und deswegen sage ich nicht, dass es perfekt ist“ (Zoe23w, 228).

Ralf gibt auf die Frage, ob er seine Lehrer immer gut verstanden hat, an:

„Ja, meistens ja. 90 % habe ich meistens verstanden“ (Ralf21m, 161).

Mit dieser Aussage bezieht sich Ralf retrospektiv auf seine gesamte Berufsschulzeit, für die er erst nach einiger Zeit einen Schriftdolmetschdienst in Anspruch genommen hat. Zu Beginn der Berufsschulzeit berichtet er über erhebliche Probleme beim Verfolgen des Unterrichts, die auf Schwierigkeiten beim Verstehen der Lehrer zurückgeführt werden können:

„Die Berufsschule war schwer für mich zu verstehen. Am Anfang war das erste Lehrjahr, und ich hab in der Woche nur zwanzig Prozent verstanden. Nach sechs Wochen habe ich so viel Stress gehabt, dann hat mein Vater am BBW in Y-Stadt angerufen. Eigentlich wollte ich dann gleich den Beruf wechseln, wenn es möglich gewesen wäre“ (Ralf21m, 105).

Gina erläutert, dass sie seit einer CI-Reimplantation manchmal etwas länger benötige, um ihre Lehrer zu verstehen, da sie sich an das neue CI erst gewöhnen müsse (vgl. Gina20w, 123ff). Sie sagt:

„Weil, das Problem ist auch, weil ich dieses neue CI bekommen habe und dann alles neu einspielen muss und neue Geräusche zuordnen. Das dauert halt noch ein bisschen länger und da muss man halt überlegen: Was war das jetzt nochmal?“ (Gina20w, 127).

Zu Verstehensschwierigkeiten kommt es für die Auszubildenden dann, wenn Lehrer zu leise (vgl. Ciara16w, 61), zu schnell (vgl. Zoe23w, 119; Ralf21m, 163ff; Karolin19w, 19w, 125; Jule19w, 173), zu viel (vgl. Veronika18w, 235; Moritz21m, 197) oder undeutlich (vgl. Zoe23w, 212; Gina20w, 189) sprechen. Gina bezieht sich besonders auf die Aussprache ihrer Englischlehrerin, mit der sie Schwierigkeiten hätte. Wilhelmine hat den Eindruck, dass Männer häufiger nuscheln würden und das Absehbild zusätzlich durch einen Bart verdeckt sein kann (vgl. Wilhelmine18w, 209). Probleme bereitet auch stark dialektgefärbte Lehrsprache (vgl. Gina20w, 195). Wilhelmine und Inge erläutern, dass sie sich bei manchen Lehrern erst an den Dialekt oder die Stimme hätten gewöhnen müssen (vgl. Wilhelmine18w, 247; Inge24w, 83). Häufige Themenwechsel und Nebengeräusche (vgl. Zoe23w, 119; Frieda18w, 337) erschweren das Verständnis genauso, wie das Sprechen des Lehrers während die Auszubildenden mit ihren Unterlagen arbeiten sollen (vgl. Stefan19m, 167). Stefan sagt:

„Bei mir ist das Problem, ich kann mich nur auf eins konzentrieren: Entweder auf den Lehrer aufpassen, oder Unterlagen anschauen. Meine Arbeitskollegen können beides“ (Stefan19m, 167).

Wenn sich die Lehrer an der allgemeinen berufsbildenden Schule beim Sprechen zur Tafel drehen (vgl. Raplf21m, 163, 177; Peter19m, 69), beklagen die Auszubildenden mit Hörschädigung, dass ihnen dadurch das Absehbild verloren geht. Dies ist auch der Fall, wenn der Lehrer, bspw. in einem Computerraum, selbst hinter einem Bildschirm sitzt, der das Gesicht verdeckt (vgl. Zoe23w, 147). Zoe erklärt:

„Das Problem ist, der sitzt auch am Computer. Wir müssen ihm zuschauen an der Tafel. Ich verstehe dann nicht immer genau, was er sagt, weil ich ja hauptsächlich das Mundbild brauche. Das ist eben schwierig“ (Zoe23w, 147).

Ebenso würden Lehrer im Raum auf und ab gehen, wodurch die Hörgeschädigten nicht konsequent das Absehbild sehen können (vgl. Zoe23w, 105; Frieda18w, 249).

Auszubildende berichten, dass der Unterricht in der berufsbildenden Schule oft über selbstständiges Mitschreiben abläuft. Dabei entstehen für sie Verstehensprobleme, wenn der Lehrer gleichzeitig spricht, während sie ihre Notizen anfertigen müssen (Veronika18w, 231, 244f; Moritz21m, 73, 228f; Frieda18w, 249ff). Was es für sie bedeutet, wenn Lehrer dann zusätzlich das Thema wechseln, drückt Frieda so aus:

„[...] wenn ein Lehrer redet während wir schreiben. Also ganz etwas anderes redet, als wir gerade aufschreiben. HUAHH (negativ). NEIN! [...] Wenn ich dann fertig bin mit schreiben, weiß ich nicht, was er gesagt hat. Ich kann es nicht wiedergeben. Auch nicht vom Inhalt her“ (Frieda18w, 249ff).

Neben dem selbstständigen Mitschreiben stellt vor allem das häufig praktizierte Diktieren (vgl. Wilhelmine18w, 197; Gina20w, 199) für die Befragten ein Problem dar. Es kann sein, dass der Hörgeschädigte nicht versteht, was der Lehrer gerade diktiert (vgl. Wilhelmine18w, 209ff; Peter19m, 92f). Vor allem, wenn der Lehrer zu schnell diktiert, wird es für manche schwierig (vgl. Peter19m, 69). Verstärkt wird auch hier das Problem durch einen hohen Geräuschpegel in der Klasse. Peter drückt es so aus:

„Das war eigentlich eines von den Hauptproblemen, das Diktieren. Dann geht das ganz schnell: ‚Da sind drei Sätze. Jetzt schreibt die mal schnell hin!‘. Dann kruschteln alle herum und dann geht es schon los, gesagt, und bis man etwas verstanden hat und mitschreibt, da sind dann die anderen schon fertig“ (Peter19m, 75).

Manchmal werden trotz des Einsatzes einer FÜ-Anlage Lehrer nicht vollständig verstanden. Zoe drückt das so aus:

„Ich verstehe eigentlich nur den Lehrer. Wobei ich den Lehrer aber auch nicht immer zu 100 % verstehe“ (Zoe23w, 117).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 3.2 deutlich gemacht wurde, muss der kommunikativen Situation von Schülern mit Hörschädigung in allgemeinen Schulen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Das Verhalten der Lehrer und die Lehrsprache sowie der Einsatz geeigneter Kommunikationsstrategien ist für Schüler mit Hörschädigung relevant, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. ebd.). Aus den Aussagen der Auszubildenden wird deutlich, dass diese die Kommunikationssituation in der berufsbildenden Schule unterschiedlich und kontrovers einschätzen. Einige Aussagen lassen erkennen, dass einige Lehrer die in Kapitel 3.2 aufgezeigten Aspekte einer guten Lehrsprache und eines angemessenen Lehrverhaltens in Bezug auf die Bedürfnisse von Schülern mit Hörschädigung bei der Kommunikation im Unterricht umsetzen sowie Kommunikationsstrategien anwenden.

Etliche Aussagen deuten jedoch darauf hin, dass Auszubildende mit Hörschädigung sich damit konfrontiert sehen, dass einige Lehrer in der berufsbildenden Schule ihr Lehrverhalten nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Hörgeschädigten adaptieren und ihre Sprache und ihr Verhalten nicht an den Aspekten hörgeschädigtenspezifischer Kommunikation orientieren. Problematisch ist einzustufen, wenn Lehrer nicht auf Antlitzgerichtetheit achten und zur

Tafel sprechen, im Raum umhergehen oder während des Unterrichts hinter einem Bildschirm sitzen. Wenn das Absehbild nicht durchgängig erkennbar ist, können hörgeschädigte Schüler dem Inhalt des Gesprächs, das sie aufgrund der Hörschädigung nur bedingt auditiv erfassen können, auch visuell nicht folgen. Aussagen wiesen auch auf Verstehensprobleme hin, die darauf zurückzuführen sind, dass Lehrer sprechen während die Schüler schreiben oder mit ihren Unterlagen arbeiten sollen. Das häufig praktizierte Diktieren wird als Hauptproblem im Unterricht in der berufsbildenden Schule bezeichnet. Befragte gaben zwar an, sie würden ihre Lehrer besser verstehen, nachdem sie sich an ihre Stimme und ihren Dialekt gewöhnt hätten, dennoch muss darauf verwiesen werden, dass für Hörgeschädigte starke Dialekte oder stark ausgeprägte Stimmlagen eine besondere Herausforderung darstellen, wie in Kapitel 3.4 beschrieben. Die in den Aussagen genannten Schwierigkeiten deuten auf mangelnde Kompetenzen in geeigneten Unterrichtsmethoden sowie nicht verinnerlichtes Verständnis für die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler bei Lehrenden in berufsbildenden Schulen hin. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass nicht alle Lehrer genügend über die kommunikativen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers informiert sind, wie die in Kapitel 5.3.3 dargestellten Ergebnisse zum Stand der Information und dem Ablauf der Informierung über die Hörschädigung vermuten lassen. Auch könnte das Ausmaß vorhandener Information nicht ausreichen, um nachhaltige Wirkung zu zeigen. In Kapitel 5.3.4 wurde deutlich, dass sich die Betroffenen in der Tendenz intensivere und rechtzeitigere Unterstützung durch Fachdienste wünschen. Dem Vergessen der Bedürfnisse der hörgeschädigten Schüler könnten neben der Unsichtbarkeit der Behinderung zudem große Klassen mit bis zu 32 Schülern sowie die Organisation des Berufsschulunterrichts in Teilzeitform oder in wechselnden Unterrichtsblöcken (vgl. Kap. 5.3.2) verbunden mit dem an der berufsbildenden Schule bestehenden Fachlehrerprinzip Vorschub leisten. Bis auf eine Ausnahme tragen alle Befragten Hörgeräte bzw. Cochlea Implantate. Einige nutzen zum Verstehen der Lehrer zusätzlich eine FÜ-Anlage. Möglicherweise entsteht dadurch die Annahme, dass damit die Hörschädigung kompensiert werden kann. Dann werden jedoch die Möglichkeiten dieser behinderungskompensierenden Technologien überschätzt. Aussagen zeigen, dass Befragte trotz des Einsatzes der FÜ-Anlage Lehrer nicht vollständig verstehen. Eine Befragte erklärt zudem, seit ihrer Reimplantation noch nicht an die Höreindrücke mit dem neuen CI gewöhnt zu sein. Die aufgezeigten Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit Lehrern im Unterricht können sich besonders auf die leistungsmotivationale Integration (vgl. Kap. 5.7.1) der Auszubildenden auswirken.

Mitschüler • im Unterricht

positiv

Befragte geben an, dass sie ihre Mitschüler im Unterricht gut verstehen (vgl. Karolin19w, 90ff; Emanuel21m, 124ff; Denis19m, 107ff) und die Kommunikation mit ihnen im Unterricht

kein Problem darstelle (vgl. Moritz21m, 123; Lukas20m, 277). Dabei erläutern manche, dass im Unterricht meist der Lehrer spricht und selten Beiträge von Schülern kommen (vgl. Moritz21m, 123; Inge24w, 91). Thomas war mit der Kommunikation in seiner Klasse im Großen und Ganzen zufrieden (vgl. Thomas19m, 93).

negativ

Einige Auszubildende mit Hörschädigung erklären, dass sie ihre Mitschüler bei Unterrichtsgesprächen nicht gut verstehen (vgl. Otto17m, 101; Karolin19w, 129; Inge24w, 87; Emanuel21m, 107). Ralf erläutert, dass er in seiner Klasse nur seinen Banknachbarn gut verstand (Ralf21m, 123, 182ff). Mitschüler, die weiter weg, z. B. in den hinteren Reihen sitzen, werden schlecht oder gar nicht verstanden (vgl. Veronika18w, 183, Thomas19m, 93, Ralf21m, 113, 122ff, 185; Inge24w, 77). Inge bedauert vor allem, dass sie neben den Kommentaren und Beiträgen zum Unterricht auch die Witze, die in der Klasse gemacht wurden, nicht mitbekommen hat und deshalb nicht mitlachen konnte (vgl. Inge24w, 95). Manche Mitschüler würden zu leise und zu schnell (vgl. Veronika18w, 183; Otto17m, 137, 142) oder stark dialektgefärbt (vgl. Denis19m, 119) sprechen. Zudem wirkt sich ein hoher Geräuschpegel in der Klasse, z. B. durch Schwätzen, negativ auf das akustische Verstehen im Unterricht aus (vgl. Zoe23w, 127; Wilhelmine18w, 237; Thomas19m, 93; Stefan19m, 183; Gina20w, 105ff; Frieda18w, 335; Denis19m, 111; Ciara16w, 65). Inge stellt für sich fest, dass die Kommunikation unter schwerhörigen Schülern besser gelingt, da diese aufgrund des besseren gegenseitigen Verständnisses ein anderes Verhältnis zueinander aufbauen würden (vgl. Inge24w, 111ff).

Befragte, die im Unterricht eine FÜ-Anlage verwenden, erläutern, dass sie dadurch nur die Stimme des Lehrers übertragen bekommen und die Beiträge ihrer Mitschüler nicht verstärkt werden. Deshalb können sie diese nicht oder nur weniger gut verstehen (vgl. Zoe23w, 117; Nico18m, 91; Jule19w, 171ff; Inge24w, 77; Ciara16w, 73). Inge erklärt:

„Ich habe ja auch die Mikroportanlage, die der Lehrer immer um hat. Dann höre ich eigentlich mehr den Lehrer, als die Schüler in der Klasse“ (Inge24w, 77).

Jule verfügt zwar über zwei Zusatzmikrofone für die Klasse, der Einsatz scheint jedoch nicht unproblematisch zu sein:

„Dadurch entsteht die Problematik, dass es manchmal ein bisschen dauert, bis es von einem Ende zum anderen gekommen ist“ (vgl. Jule19w, 171).

Einer von Jules Lehrern hätte sich deshalb geweigert, die Zusatzmikrofone im Unterricht einzusetzen (vgl. Jule19w, 171). Nico beschreibt, dass er nicht beide Sprachsignale verarbeiten kann, wenn er während des Lehrervortrags von seinem Nachbarn etwas gefragt wird:

„Aber zwischen Kollegen, oder Klassenkameraden, ist das so eine Sache, denn, wenn der Lehrer an der Tafel ist, höre ich ihn ja direkt über die FM-Anlage. Aber wenn mich jetzt ein Nachbar noch fragt: ‚Du, was hat er nochmal gesagt?‘, dann kommen zwei Stimmen auf einmal. Dann verstehe ich nichts mehr“ (Nico18m, 91).

Unterrichtsbeiträge seiner Mitschüler kann Nico nur dann verstehen, wenn der Lehrer in dieser Zeit nicht in die FÜ-Anlage spricht (vgl. Nico18m, 95).

Kommunikationsschwierigkeiten werden auch bei Gruppenarbeiten beschrieben (vgl. Wilhelmine18w237; Veronika18w, 269; Otto17m, 99, 127ff, Moritz21m, 185ff). Dabei beeinflusst die Gruppengröße die Kommunikationsdynamik innerhalb der Gruppe. Moritz erklärt, dass er sich in größeren Gruppen teilweise nur schlecht am Gespräch beteiligen kann. Manchmal zieht er sich dann zurück (vgl. Moritz21m, 185ff). Otto sagt andererseits, dass er seine Mitschüler in einer kleinen Arbeitsgruppe besser versteht, als im Klassenverband (Otto17m, 137ff). Bei Gruppenarbeiten im Klassenzimmer besteht des Weiteren das Problem eines geeigneten Sitzplatzes, der günstige Absehbedingungen ermöglicht, sowie der Verständigung innerhalb der Gruppe, wenn während der Arbeit wegen der allgemeinen Lautstärke in der Klasse nur geflüstert werden darf (vgl. Wilhelmine18w, 237; Veronika18w, 269). Dabei wenden Betroffene jedoch eigene Strategien (s. u.).

INTERPRETATION

Den Aussagen in den Interviews ist zu entnehmen, dass die Kommunikation mit Mitschülern im Unterricht von Auszubildenden mit Hörschädigung unterschiedlich, in der Tendenz jedoch eher schwierig eingeschätzt wird. Für einige der Befragten scheint die Kommunikation mit ihren Mitschülern im Unterricht kein Problem darzustellen und gut zu gelingen. Als Grund wird genannt, dass im Unterricht meist Lehrer und eher selten Schüler sprechen würden.

Mehr Aussagen deuten jedoch darauf hin, dass Mitschüler im Unterricht nicht gut verstanden werden. Dies gilt vor allem für jene, die in den hinteren Reihen sitzen. Aussagen deuten darauf hin, dass Befragte nur ihre Banknachbarn verstehen. In diesem Zusammenhang ist auf die teilweise sehr großen Klassen mit bis zu 32 Schülern (vgl. Kap. 5.3.2) sowie die ebenfalls erwähnten ungünstigen räumlichen und akustischen Verhältnisse in manchen Unterrichtsräumen hinzuweisen. Darauf ist zurückzuführen, dass viele Befragte einen hohen Geräuschpegel im Klassenzimmer beklagen. Auf die Auswirkungen von Störschall auf die Sprachverständlichkeit sowie Konzentrationsfähigkeit und Lern- und Arbeitsleistung wurde in Kapitel 3.3 bereits näher eingegangen. Hinzu kommt offenbar, dass sich Mitschüler häufig nicht an die Regeln hörgeschädigtenspezifischer Kommunikation halten und bspw. zu leise, zu schnell oder stark dialektgefärbt sprechen. Von Befragten wird angemerkt, dass die Kommunikation mit Guthörenden immer erschwert sei, da diese nicht für die Bedürfnisse der Hörgeschädigten sensibilisiert sind und deshalb keine entsprechenden Kommunikationsstrategien einsetzen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Schüler in der berufsbildenden Schule nicht in jedem Fall ausreichend über die Bedürfnisse ihres hörgeschädigten Mitschülers aufgeklärt sind. Wie in Kapitel 5.3.4 deutlich wurde, scheint sich die Informierung durch die Fachdienste in manchen Fällen auf die Lehrerschaft bzw. einzelne Lehrer zu beschrän-

ken. Wenn Schülern mit Hörschädigung, die eine FÜ-Anlage nutzen, keine Zusatzmikrofone zur Verfügung stehen, bzw. diese nicht eingesetzt werden, geht dies ebenfalls zu Lasten des Verstehens der Mitschüler, da nur das Sprachsignal des Lehrers verstärkt wird. Dabei ist anzumerken, dass nur zwei der Befragten, die eine FÜ-Anlage verwenden, angeben, über Zusatzmikrofone für Mitschüler zu verfügen. Nur eine Befragte setzt diese auch ein (vgl. Kap. 5.4.2). Kritisch ist zu interpretieren, wenn Lehrende in der berufsbildenden Schule das konsequente Verwenden der Schülermikrofone nicht selbstverständlich unterstützen, wie Aussagen vermuten lassen. Aus den Interviews geht ebenso hervor, dass der Unterricht in der berufsbildenden Schule nicht nur in Form von Frontalunterricht, sondern auch in anderen Sozialformen stattfindet. Bei Arbeiten in der Gruppe hängt das Gelingen der Kommunikation mit den Mitschülern, abgesehen von der Größe der Gruppe und vom Lautstärkepegel im Klassenzimmer, zusätzlich davon ab, ob sich Mitschüler den Kommunikationsbedürfnissen des Hörgeschädigten anpassen. Wie Aussagen zeigen, scheinen Befragte sich aus schwierigen Settings gelegentlich zurückzuziehen. Dies könnte im Sinne einer defensiven Strategie interpretiert werden. Bei Gruppenarbeiten spielt eine weitere Rolle, ob für die Hörgeschädigten die Möglichkeit besteht, einen günstigen Sitzplatz mit guten Absehbedingungen einzunehmen und sich günstige Voraussetzungen für die auditive Sprachperzeption zu schaffen. Wie Aussagen zeigen, wenden Befragte dabei selbstbewusst offensive Strategien an und werden darin von Mitschülern unterstützt (s. u.).

Da in Bezug auf die Kommunikation mit Mitschülern Kommunikation besonders auch in ihrer sozialen Funktion betrachtet werden muss (vgl. Kap. 3.2), ist den Aussagen abschließend zu entnehmen, dass es Befragte bedauern, neben wichtigen Unterrichtsbeiträgen ihrer Mitschüler auch informelle Äußerungen nicht mitzubekommen. Folglich könnten sich Verstehensprobleme bei der Kommunikation mit Mitschülern im Unterricht außer auf die leistungsmotivationale Integration der Auszubildenden mit Hörschädigung (vgl. Kap. 5.7.1) auch auf ihre soziale Interaktion mit Mitschülern (vgl. Kap. 5.5.1) sowie auf ihr emotionales Wohlbefinden in der Klasse (vgl. Kap. 5.6.1) auswirken.

Mitschüler • in Pausen / informell

positiv

Manche Studienteilnehmer stellen für sich keine Kommunikationsprobleme mit ihren Klassenkameraden in den Pausen fest (vgl. Nico18m, 111ff, 16f; Ralf21m, 186f). Die meisten Mitschüler würden langsamer und deutlicher mit ihrem hörgeschädigten Klassenkameraden sprechen (vgl. Wilhelmine18w, 221; Ralf21m, 189; Ciara16w, 83). Sie erklären, dass ihre Mitschüler bei Gesprächen Blickkontakt herstellen und auf gute Absehbedingungen achten würden (vgl. Wilhelmine18w, 221; Ciara16w, 83). Veronika erklärt, dass in ihrer Clique alle so laut sprechen, dass jeder gut verstehen kann. Wenn die Umgebungsgeräusche für eine

Unterhaltung zu laut werden, wird das Gespräch in der Gruppe unterbrochen und erst nach Ende des Lärms wieder fortgesetzt, erläutert sie weiter (vgl. Veronika18w, 277).

negativ

Wenn die Mitschüler in den Pausen in größeren Gruppen zusammen sind, ist es für Befragte jedoch schwierig, den Gesprächen zu folgen (vgl. Stefan19m, 209ff, Frieda18w, 305). Zoe unterhält sich in den Pausen zwar gut in der Gruppe, bekommt aber nicht immer mit, was gesprochen wird (vgl. Zoe23w, 170ff). Auch andere geben an, dass sie sich häufig nicht an Gesprächen beteiligen können (vgl. Wilhelmine18w, 225; Inge24w, 133).

„[...] wenn die sich dann in der Gruppe unterhalten und ich aber irgendwo gar nicht mehr mitkomme, weil dann die auf der linken Seite etwas sagt und dann die auf der rechten Seite. So schnell kann ich mich gar nicht umorientieren und habe dann den Anfang nicht verstanden. Und wenn ich den Anfang nicht verstanden habe, dann ist es auch sehr schwierig, mir dann das Ende zusammenzureimen“ (Wilhelmine18w, 225).

Da die Mitschüler bei Gesprächen in der Gruppe durcheinander reden, zieht sich Gina oft aus der Gruppe zurück (vgl. Gina20w, 145). Moritz erklärt, dass die Schüler in seiner Schule die Pausen in mehreren Gruppen verbringen. Dies mache es für ihn schwer, für sich die Gruppe zu identifizieren, deren Gesprächsthemen ihn interessieren könnten und bei denen er mitreden könnte (vgl. Moritz21m, 123). Manchmal täusche er vor, als würde er bei einem Gespräch in einer der Gruppen zuhören, in Wirklichkeit kann er diesen aber oft nicht folgen (vgl. Moritz21m, 125). Karolin beschreibt, wie sie gelegentlich mit wenig Erfolg versucht, sich am Gespräch in der Gruppe zu beteiligen:

„Wenn wir Pause haben und die gehen runter zur Pause und setzen sich irgendwo hin, dann setze ich mich dazu. Wenn sie reden, dann versuche ich sie zu verstehen. Wenn ich es dann verstanden habe, dann versuche ich mit denen zu reden. Manchmal sagen sie mir dann auch so und fragen so, aber meistens nicht. So richtig mit mir reden wollen sie nicht“ (Karolin19w, 141).

Wilhelmine stellt fest, dass kleine Gruppen von zwei bis drei Gesprächspartnern in den Pausen für sie als Hörgeschädigte geeigneter sind, um Gesprächen folgen und sich aktiv daran beteiligen zu können (vgl. Wilhelmine18w, 235).

INTERPRETATION

Auf die besondere Bedeutung der Interaktion und Kommunikation in Pausen wurde in Kapitel 3.4.1 hingewiesen. In die Kategorie Kommunikation in Pausen konnten jedoch nicht von allen Befragten Aussagen eingeordnet werden. Es ist denkbar, dass Befragte, die keine Schwierigkeiten empfinden, sich deshalb nicht explizit dazu äußerten. Auch manchen Interviews kann entnommen werden, dass einige der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung in Pausen keine Probleme bei der Kommunikation mit ihren Mitschülern feststellen. Sie geben an, dass ihre Mitschüler offenbar auf die Regeln hörgeschädigtengerechter Kommuni-

kation achten, Kommunikationsstrategien anwenden und Gesprächsregeln einhalten. Aussagen deuten darauf hin, dass Freundschaften zu Mitschülern sich auf das Anwenden von Kommunikationsstrategien und die Rücksichtnahme auf den Schüler mit Hörschädigung möglicherweise günstig auswirken können.

Befragte erklären aber auch, dass in Pausen die Kommunikation in kleineren Gruppen besser gelingt. In größeren Gruppen sei es für sie schwer, einem Gespräch zu folgen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bei informellen Gesprächen in größeren Gruppen Gesprächsregeln und Strategien hörgeschädigtengerechter Kommunikation oft nicht eingehalten werden. Dies scheint Auswirkungen auf die soziale Integration von Befragten zu haben (vgl. Kap. 5.5.1), da manche Studienteilnehmer angeben, sich aus Gesprächen in größeren Gruppen zurückzuziehen. Andere versuchen zu verbergen, dass sie dem Gespräch nicht folgen können. In beiden Reaktionen lassen sich die defensiven Bewältigungsstrategien des Vermeidens und Verhüllens wiedererkennen, die in Kapitel 3.4.2 beschrieben wurden. Dies scheint sich bei manchen auf ihr Wohlbefinden auszuwirken und muss folglich in Bezug auf die emotionale Integration der Befragten (vgl. Kap. 5.6.1) als kritisch betrachtet werden. Wie in Kapitel 3.4.1 herausgestellt wurde, dient die Interaktion in Pausen auch dem Aufbau sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen und der Pflege von Freundschaften. Manchen Befragten scheint dies jedoch nicht zu gelingen, da sie sich an der Kommunikation ihrer Mitschüler nicht beteiligen können, weil diese offenbar Kommunikationsstrategien nicht einsetzen. Möglicherweise sind guthörende Schüler nicht ausreichend für die Bedürfnisse ihrer hörgeschädigten Mitschüler sensibilisiert. Wenn jedoch durch Kommunikationsschwierigkeiten die soziale Interaktion in Pausen nicht gelingt, könnte sich dies auch auf die soziale und emotionale Integrationssituation der Betroffenen im Unterricht auswirken (vgl. Kap. 5.5.1; 5.6.1).

Kommunikationsstrategien

positiv

Peter betont, dass es wichtig ist, dass man als Hörgeschädigter selbst immer wieder offensiv auf seine Bedürfnisse hinweist:

„Man muss halt auch selber dann sagen: ‚Macht mal das oder das! Ich kann das nicht machen. Ich verstehe da nichts‘. Man muss auch selber dann etwas sagen können“ (Peter19m, 71).

In diesem Sinne geben einige Auszubildende an, bei Kommunikationsproblemen ihre Lehrer auf ihre Bedürfnisse, wie langsames und deutlicheres Sprechen, sofort aufmerksam zu machen (vgl. Zoe23w, 137; Stefan19m, 71; Gina20m, 103). Andere erinnern ihre Lehrer daran, die FÜ-Anlage zu verwenden, falls diese nicht selbst daran denken (vgl. Moritz21m, 101). Aus mehreren Interviews geht hervor, dass die hörgeschädigten Auszubildenden bei Verstehensproblemen im Unterricht von sich aus selbstständig bei den Lehrern nachfragen und dies auch von den Lehrern unterstützt wird (Wilhelmine18w, 247; Veronika18w, 302f;

Uta19w, 51; Thomas19m, 91; Ralf21m, 121; Moritz21m, 21m, 173, 141; Karolin19w, 95; Jule19w, 107; Gina20w, 113; Denis19m, 124ff). Manche Auszubildenden mit Hörschädigung nutzen auch kurze Pausen zwischen den Stunden oder die Zeit nach dem Unterricht oder am Nachmittag dazu, bei ihren Lehrern nachzufragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben (vgl. Ralf21m, 121) und bspw. den Unterricht nicht stören wollten (vgl. Moritz21m, 173) oder den Lernstoff vertiefen wollen (vgl. Jule19w, 109).

Ralf beschreibt, dass er sich bei der Situation einer Betriebserkundung immer neben seinen Lehrer gestellt und bei diesem nachgefragt habe, worüber der Betriebsleiter gerade gesprochen hätte (vgl. Ralf21m, 243).

Auszubildende mit Hörschädigung geben an, dass auch häufigeres Nachfragen bei ihren Mitschülern für diese kein Problem darstellt und sie von diesen immer unterstützt würden (Zoe23w, 109, 127ff; Uta19w, 75; Stefan19m, 205; Ralf21m, 247; Nico18m, 109; Moritz21m, 185; Karolin19w, 95; Denis19m, 125ff, 131). Uta drückt das so aus:

„Natürlich, wenn ich etwas nicht verstanden habe, habe ich dann gefragt: ‚Was hast du gerade gesagt?‘. Dann haben sie es noch einmal wiederholt, ohne dass sie irgendwie genervt waren. Also die haben das ganz normal wiederholt, wenn ich irgendwelche Fragen gehabt habe“ (Uta19w, 75).

Einige Auszubildende geben an, dass sie sich beim Nachfragen im Unterricht meistens an ihren Tischnachbarn wenden (Stefan19m, 93, 209; Ralf21m, 123; Moritz21m, 106ff; Inge24w, 85, 93ff). Stefan beschreibt das folgendermaßen:

„Und wenn ich einmal was nicht verstehen sollte, weil irgendwelche Nebengeräusche, oder die Klasse laut war, frage ich halt einfach meinen Nachbarn. Er weiß Bescheid, was ich da mitmachen muss. Er versteht mich auch“ (Stefan19m, 93).

In Stefans Aussage klingt bereits an, dass es für Auszubildende mit Hörschädigung wichtig sein kann, dass sie zu den Personen, an die sie sich mit ihren Fragen wenden, ein besonderes Vertrauensverhältnis haben. In mehreren Interviews wird deutlich, dass manche einen oder mehrere Mitschüler haben, zu denen sie ein besonderes Verhältnis aufbauen konnten und von denen sie bei Verstehensproblemen unterstützt werden. Zoe, Wilhelmine und Uta erklären, dass sich jeweils eine Klassenkameradin besonders um sie kümmere (vgl. Zoe23w, 119ff; Wilhelmine18w, 215ff; Uta19w, 63):

„Also da gibt es eine, [...] die hilft mir sehr. Also die hat auch so mütterliche Gefühle für die Klasse. Also die ist auch Klassensprecherin, hat auch selbst ein Kind. Die kümmert sich auch eigentlich ganz toll um mich. Die setzt sich auch immer freiwillig neben mich und fragt auch immer: ‚Hast Du das verstanden? Da, die Seite müssen wir aufschlagen‘. Also die hilft mir schon sehr“ (Wilhelmine18w, 215).

Stefan, Ralf und Otto geben an, dass sie ein paar gute Freunde in der Klasse haben, an die sie sich bei Fragen vertrauensvoll wenden können (vgl. Stefan19m, 165; 205; Ralf21m, 123, 213ff; Otto17m, 135). In Ralfs Aussage wird gegenseitige Unterstützung deutlich:

„Gute Mitschüler, gute Freunde von mir. Die haben es mir noch einmal erklärt. Er hat mir auch manchmal Fragen gestellt, dann habe ich ihm das auch erklärt“ (Ralf21m, 213).

Befragte erklären, dass sie ihre Klassenkameraden dazu auffordern, sich ruhiger zu verhalten, damit sie akustisch besser dem Unterricht folgen können (vgl. Gina20w, 103; Denis19m, 111). Bei Gina scheint dies auch zu wirken:

„Wenn die Klasse zu laut ist, sage ich auch immer: ‚Könnt Ihr mal leise sein! Ich verstehe nichts‘, und dann sagen die: ‚Ja, okay‘“ (Gina20w, 103).

Moritz bittet seine Mitschüler darum, langsamer zu sprechen, wenn er ihnen auditiv nicht mehr folgen kann (vgl. Moritz21m, 125). Ciara nimmt die FÜ-Anlage kurz ab, wenn ihre Mitschüler im Unterricht etwas sagen. Diese sind nicht an die Anlage angeschlossen (vgl. Ciara16w, 73). Befragte erläutern, im Unterricht darauf zu achten, jeweils zu dem Mitschüler Blickkontakt herzustellen, der gerade spricht (vgl. Emanuel21m, 195; Ciara16w, 73) und bei Gruppenarbeiten auf einen guten Sitzplatz zu achten, von dem aus sie optimale Perzeptionsbedingungen haben (vgl. Veronika18w, 269; Emanuel21m, 195). Da in Veronikas Fall bei Gruppenarbeiten im Klassenzimmer nur geflüstert werden darf, bittet sie ihre Gruppenmitglieder, mit Stimme zu flüstern, damit sie sie akustisch besser verstehen kann (vgl. ebd.).

negativ

Aus Aussagen geht aber auch hervor, dass Lehrer häufig vergessen, auf die Auszubildenden mit Hörschädigung Rücksicht zu nehmen. Das ständige Erinnern der Lehrer an ihre Hörschädigung und ihre daraus resultierenden Bedürfnisse wird als frustrierend empfunden und deshalb auch gelegentlich unterlassen (vgl. Stefan19m, 203; Peter19m, 61, 69, 75, 226; Frieda18w, 259). Stefan bringt zwar Verständnis für seine Lehrer auf, die aufgrund der Ausbildungsstruktur verschiedene Gruppen von Auszubildenden abwechselnd unterrichten, dennoch werden in seiner Aussage seine Gefühle deutlich:

„Dann habe ich gesagt: ‚Das habe ich ihnen schon einmal gesagt, gleich am Anfang vom Schuljahr‘ und so weiter. Ich mein, ich weiß dass die sich schwer tun, aber /. Weil, wir haben ja immer zwei Wochen Schule und dann kommen wieder zwei Wochen andere Schüler rein zu den Lehrern und dann wieder wir zwei Wochen und dann vergessen sie das immer wieder. Dann habe ich ihnen gesagt, dass ich das schon verstehe, dass sie das immer wieder vergessen, aber /. Ich weiß auch nicht. ‚Soll ich mich aufmerksam machen, dass ich schwerhörig bin? Soll ich winken oder wie?‘. Und dann waren sie ruhig“ (Stefan19m, 203).

Eine Auszubildende erklärt, sie habe die Erfahrung gemacht, dass manche ihrer Dozenten auf ihre wiederholten Hinweise nicht reagierten. In diesen Fällen hätte sie sich sogar an die Lehrgangsverwaltung wenden müssen (vgl. Jule19w, 111). In ähnlicher Weise sind es Studienteilnehmer leid, ihre Mitschüler immer wieder selbst darum bitten zu müssen, sich im Unterricht leiser zu verhalten (vgl. Gina20w, 105). Da andererseits das häufige Nachfragen-Müssen im Unterricht manchen Auszubildenden mit Hörschädigung unangenehm ist, kommt es vor, dass sie nicht immer nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben (vgl. Peter19m, 159; Uta19w, 51; Ciara16w, 39). Ciara erklärt, dass sie sich oft auch nicht traut:

„Weil, ich verstehe ja die Lehrer nicht so /. Ich höre ja, dass sie etwas sagen, aber

ich verstehe dann immer etwas anderes. Und ich traue mich halt meistens nie, mich zu melden“ (Ciara16w, 39).

Auch wenn Mitschüler im Unterricht nicht verstanden werden, weil sie nicht an die FÜ-Anlage angeschlossen sind, ist es möglich, dass Schüler mit Hörschädigung nicht jedes Mal nachfragen, wenn sie die Beiträge der Mitschüler nicht verstehen (vgl. Inge24w, 85).

Bei der Kommunikation in den Pausen wird das Nachfragen auch unterlassen, um das Gespräch in der Gruppe nicht zu stören und sich selbst nicht in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Wilhelmine18w, 225; Moritz21m, 125; Gina20w, 145).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.2 wurde darauf hingewiesen, dass Integration besser gelingt, wenn Hörgeschädigte in der Lage sind, ihre Hörschädigung zu managen. Dazu wurden als Möglichkeiten Kommunikationsstrategien wie Hörtaktiken und Kommunikationstaktiken beschrieben. In der Untersuchung wurde deutlich, dass annähernd alle befragten hörgeschädigten Auszubildenden in der berufsbildenden Schule Kommunikationsstrategien individuell gezielt einsetzen und einige ihre Hörschädigung eigenverantwortlich managen. Dennoch machen Befragte nicht nur positive Erfahrungen dabei. Als Beispiele für Kommunikationsstrategien nennen die meisten Befragten zunächst, im Unterricht auf einen guten Sitzplatz mit guter Sicht auf den Lehrer und möglichst gutem Blickkontakt zu ihren Mitschülern zu achten. Manche verwenden eine FÜ-Anlage für den Lehrer und nehmen bei Unterrichtsbeiträgen der Mitschüler die FÜ-Anlage ab, wenn sie über kein Zusatzmikrofon verfügen. Damit setzen sie also bewusst Hörtaktiken ein. Aussagen zeigen aber auch, dass Befragte Kommunikationstaktiken gezielt einsetzen. Dazu gehört das Einfordern eines hörgeschädigtengerechten Gesprächsverhaltens von Lehrern und Mitschülern genauso wie das Einfordern des Verwendens der FÜ-Anlage von den Lehrern und des Verwendens von Zusatzmikrofonen von den Mitschülern. Manche fordern ihre Klasse selbst auf, sich ruhiger zu verhalten. Auch geben Befragte an, bei Verstehensproblemen sofort nachzufragen. Dabei machen Befragte die Erfahrung, dass sogar häufigeres Nachfragen sowohl von Lehrenden als auch von Mitschülern nicht negativ empfunden wird. Einige Studienteilnehmer haben unter ihren Mitschülern bestimmte Ansprechpartner, zu denen sie ein besonderes Vertrauensverhältnis aufgebaut haben. Dies kann als selbstorganisiertes Helfersystem (vgl. Kap. 3.4.4) interpretiert werden. In den Interviews heben Auszubildende selbst hervor, dass es wichtig ist, als Hörgeschädigter immer wieder offensiv auf die eigenen Bedürfnisse hinzuweisen.

Andererseits ist den Interviews zu entnehmen, dass Studienteilnehmer es negativ empfinden, dass Lehrer häufig ihre besonderen Bedürfnisse bei der Kommunikation vergessen. Eine Ursache für das Vergessen ihrer Bedürfnisse sehen die Befragten dabei in der Organisation des Unterrichts in der berufsbildenden Schule in Blöcken mit ständig wechselnden Gruppen von Auszubildenden. Befragte empfinden es mit der Zeit als frustrierend, ihre Leh-

rer und Mitschüler immer wieder an ihre Bedürfnisse erinnern zu müssen. Die scheint sich folglich auf ihre emotionale Integrationssituation (vgl. Kap. 5.6.1) auszuwirken und hat zur Folge, dass Auszubildende mit Hörschädigung Kommunikationsstrategien nicht durchgehend einsetzen sowie es gelegentlich unterlassen, immer wieder an ihre Bedürfnisse zu erinnern und nachzufragen. Da ihnen dadurch jedoch Information entgehen kann, könnte sich dies auf ihre leistungsmotivationale Integration auswirken (vgl. Kap. 5.7.1). Manchen Aussagen ist zudem zu entnehmen, dass Befragten das Nachfragen-Müssen im Unterricht auch unangenehm ist, oder dass sie es bei Gesprächen in der Gruppe in Pausensituationen unterlassen, weil sie nicht stören oder sich selbst in den Mittelpunkt stellen wollen. Dies ist einerseits als defensive Bewältigungsstrategie zu sehen, die dazu dienen kann, das eigene Selbstwertgefühl zu schützen (vgl. Kap. 3.4.2), muss aber andererseits im Sinne des erforderlichen selbstbewussten Umgangs mit der Hörschädigung als kritisch betrachtet werden (vgl. ebd.).

5.4.2 Kompensationsmaßnahmen in der berufsbildenden Schule

Die Hauptkategorie ‚Kompensationsmaßnahmen‘ wurde in der berufsbildenden Schule in die Kategorien ‚Hörhilfen‘, ‚Sitzplatz‘, ‚FÜ-Anlage‘ und ‚Schriftdolmetschdienst‘ unterteilt. Die Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Kategorien zeigt Tabelle 18.

Tabelle 18: Kompensationsmaßnahmen in der berufsbildenden Schule

KOMPENSATIONSMAßNAHMEN	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
HÖRHILFEN																				
trägt CI								x	x			x	x			x	x			
trägt Hörgeräte	x		x		x	x							x	x				x		
trägt keine Hörhilfen																				x
SITZPLATZ																				
besonderer	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x	x	x		x	x
kein besonderer			x									x	x					x		
FÜ-ANLAGE																				
wird verwendet	x			x					x	x	x		x	x	x			x	x	x
wird nicht verwendet		x	x		x	x	x	x				x				x	x			
SCHRIFTDOLMETSCHDIENST																				
wird verwendet							x							x						
wird nicht verwendet																				

Aus Tabelle 18 geht hervor, dass nur eine Befragte angab, in der berufsbildenden Schule keine **individuellen Hörhilfen** zu tragen. Die meisten Befragten erklärten, einen besonderen **Sitzplatz** zu wählen. Nur einzelne verneinten dies. Die gestreuten Angaben zum Einsatz von **FÜ-Anlagen** deuten auf eine unterschiedliche Nutzung hin. Zwei Teilnehmer nehmen einen **Schriftdolmetschdienst** in der berufsbildenden Schule in Anspruch.

Hörhilfen

Eine der Befragten gibt an, ihre Hörgeräte in der berufsbildenden Schule aufgrund einer diagnostizierten Hörermüdung nicht zu tragen (vgl. Ciara16w, 45ff). Aussagen anderer Auszubildenden lassen darauf schließen, dass sie, wie im Betrieb, auch in der berufsbildenden Schule ihre Hörhilfen nutzen (vgl. Zoe23w, 109; Veronika18w, 215ff; Thomas19m, 82f; Stefan19m, 91; Peter19m, 155, 272; Otto17m, 110ff; Lukas20m, 119; Karolin19w, 268ff; Jule19w, 200f; Gina20w, 184f; Frieda18w, 88f; Emanuel21m, 130f). Wilhelmine und Thomas berichten, dass sie außer ihren Cochlea Implantaten bzw. Hörgeräten keine zusätzlichen technischen Hilfsmittel im Unterricht einsetzen (vgl. Wilhelmine18w, 206f; Thomas19m, 70f).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.3 wurden individuelle und allgemeine behinderungskompensierende Technologien (bkT) beschrieben, die Schülern mit Hörschädigung zur Verfügung stehen, sowie auf Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Technologie bzw. Maßnahme eingegangen. Nur eine Teilnehmerin gibt an, in der berufsbildenden Schule aufgrund der Art ihrer Hörstörung von Hörgeräten nicht zu profitieren und ihre Hörgeräte deshalb nicht zu tragen. Deshalb ist anzunehmen, dass im theoretischen Bereich ihrer Ausbildung für alle anderen Auszubildenden ihre individuellen Hörhilfen die wichtigste personenbezogene bkT darstellen. Da keine weiteren gegenteiligen Aussagen vorliegen ist wohlwollend zu unterstellen, dass die Betroffenen ihre Hörhilfen konsequent tragen. Dies wird durch Aussagen von Fachdienstmitarbeitern gestützt, die besagen, dass Hörgeräte von den Auszubildenden regelmäßig getragen würden (vgl. Lang 2012). Dennoch weisen Aussagen anderer Fachdienstmitarbeitern darauf hin, dass dies nicht auf alle Auszubildenden mit Hörschädigung zutrifft: *„Die Schüler, die erwachsen genug sind, tragen die Geräte regelmäßig. Die anderen tun die Geräte oft raus, das habe ich auch schon erlebt. Die denken, dass sie mit den Hörgeräten dann der Depp sind“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 34). In den Interviews mit Fachdienstmitarbeitern wird auf die Eigenverantwortung der Auszubildenden beim Tragen der Hörhilfen in der berufsbildenden Schule hingewiesen: *„Möchte ein Jugendlicher sein Hörgerät in der Schule nicht tragen, so liegt es in seiner Pflicht, den Stoff und die Lehreranweisungen mitzubekommen“* (Becker 2012, 34). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung scheint im Alter der Auszubildenden noch nicht bei allen abgeschlossen zu sein. Manche Auszubildenden setzen offenbar Versteckstrategien (vgl. Kap. 3.4.2) ein, um Stigmatisierung durch ihre Hörhilfen zu vermeiden. Außer dem Nicht-Tragen fällt unter die Verstecktaktiken auch das Verstecken der Hörhilfen bspw. unter langen Haaren. Auch diese Taktik stellen Fachdienstmitarbeiter bei Auszubildenden fest (vgl. Becker 2012; Gnettner 2012; Lang 2012). Dies kann jedoch das Vergessen der besonderen Bedürfnisse der Auszubildenden fördern.

Sitzplatz

besonderer

Die meisten der befragten Auszubildenden geben an, aufgrund ihrer Hörschädigung einen besonderen Sitzplatz im Klassenzimmer zu wählen. Dies kann bei Anordnung der Tische in Reihen ein Platz in der ersten (vgl. Wilhelmine18w, 195; Uta19w, 51; Thomas19m, 97; Ralf21m, 113; Nico18m, 77; Jule19w, 81; Gina20w, 101; Frieda18w, 289; Denis19m, 99; Ciara16w, 57) oder zweiten (Zoe23w, 102ff; Stefan19m, 189ff) Reihe sein. Bei der Wahl steht jeweils ein möglichst guter Blick auf den Lehrer im Vordergrund. Als die Tische in seiner Klasse noch in Reihen angeordnet waren, wählte Peter bevorzugt einen Platz in der Mitte, um neben optimalen Hörbedingungen auch seine Mitschüler besser im Blick zu haben (vgl. Peter19m, 85). Als sein Klassenzimmer später mit Gruppentischen ausgestattet wurde, wurde seinem Wunsch nach einem Platz mit Blick auf die Tafel und den Lehrer entsprochen. Die Reihenanordnung sei aber dennoch besser für ihn gewesen, gibt er an (vgl. Peter19m, 79ff). In manchen Klassenräumen sind die Tische hufeisenförmig angeordnet. Die Auszubildenden mit Hörschädigung, die sich in einem solchen Klassenzimmer befinden, geben an, dass es ihnen ebenfalls ermöglicht wird, einen Sitzplatz zu wählen, der ihnen optimale Sichtverhältnisse bietet (vgl. Moritz21m, 87ff; Inge24w, 75).

kein besonderer

Karolin und Veronika sitzen in der zweiten Reihe. Bei Karolin scheint sich das dadurch ergeben zu haben, dass sie sich so neben Klassenkameraden setzen konnte und nicht allein sitzen musste (vgl. Karolin19w, 65ff). Veronika hätte zwar die erste Reihe bevorzugt, aber ein Sitzplatz bei ihren Freunden war ihr schließlich wichtiger (vgl. Veronika18w, 177ff). Lukas und Emanuel geben an, eher hinten im Klassenzimmer zu sitzen. Lukas erläutert, dass er im Unterricht trotzdem alles verstehen würde (Lukas20m, 265ff). Emanuel erklärt, dass er mit der FÜ-Anlage den Lehrer auch in einer hinteren Reihe gut verstehen konnte (vgl. Emanuel21m, 105). Er räumt aber ein, dass er auf einem anderen Platz seine Mitschüler unter Umständen hätte besser verstehen können (vgl. Emanuel, 107ff).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.3 wurde darauf verwiesen, dass individuelle behinderungskompensierende Technologien für Hörgeschädigte oft nur im kombinierten Einsatz mit weiteren Maßnahmen ihren Zweck optimal entfalten können. Die wichtigste allgemeine Maßnahme zur Kompensation der Hörschädigung in der berufsbildenden Schule scheint für einige ein besonderer Sitzplatz im Klassenzimmer zu sein. Bis auf wenige Ausnahmen scheinen die meisten Befragten im Sinne der Eigenverantwortung beim Managen der Behinderung selbstständig einen Sitzplatz zu wählen, von welchem aus sie dem Unterricht am besten folgen können. Hierbei

spielen jedoch räumliche Gegebenheiten, wie die Anordnung der Tische sowie die Klassengröße (vgl. Kap. 5.3.2) als äußere Bedingungen in der berufsbildenden Schule eine begrenzte Rolle. Dies kann dazu führen, dass Betroffenen zwar eine gute Sicht auf den Lehrer möglich ist, sie ihre Mitschüler jedoch teilweise nicht gut im Blick haben. Auf die Problematik weisen auch Fachdienstmitarbeiter hin. Sie schätzen andererseits auch das Verhalten bei der eigenverantwortlichen Wahl eines guten Sitzplatzes bei Auszubildenden mit Hörschädigung kontrovers ein (vgl. Lang 2012). Einzelne Teilnehmer der vorliegenden Studie scheinen sich bei der Wahl ihres Sitzplatzes von anderen Entwicklungsaufgaben ihres Alters, bspw. dem sozialen Kontakt zu Gleichaltrigen (vgl. Kap. 3.1.1), leiten zu lassen.

FÜ-Anlage

wird verwendet

Einige Auszubildende geben an, dass sie während der gesamten Unterrichtszeit an der berufsbildenden Schule eine FÜ-Anlage verwenden (Zoe23w, 110ff; Uta19w, 50ff; Nico18m, 71, 77, 163; Moritz21m, 101; Karolin19w, 99ff; Jule19w, 103; Inge24w, 78f, 101; Emanuel21m, 105; Denis19m, 99ff). Dabei werden Ausnahmen nur bei Lehrern, die von Haus aus schon sehr laut sprächen (vgl. Uta19w, 55) oder in Gruppenarbeiten (vgl. Moritz21m, 189ff; Emanuel21m, 125, 129) gemacht. Zwei Befragte geben an, dass sie außer dem Mikrofon für den Lehrer noch zusätzliche Mikrofone für die Klasse hätten, wobei Denis erklärt, dass er sein Zusatzmikrofon in der berufsbildenden Schule nicht mehr einsetzt (vgl. Denis19m, 106). In Jules Klasse hingegen werden zwei Zusatzmikrofone von ihren Mitschülern verwendet (vgl. Jule19w, 85). Ciara, die keine Hörgeräte trägt, verwendet eine FÜ-Anlage erst seit dem Besuch der berufsbildenden Schule und der Empfehlung durch den Fachdienst, da sie FÜ-Anlagen vorher nicht kannte. Am Anfang waren ihr die großen Kopfhörer, die mit der Anlage zunächst geliefert wurden, peinlich. Seit sie jedoch kleine Im-Ohr-Kopfhörer verwendet, empfindet sie es nicht mehr unangenehm, die Anlage zu tragen (vgl. Ciara16w, 65).

wird nicht verwendet

Andere setzen im Unterricht keine FÜ-Anlage ein. Als Argumente führen sie an, dass die Handhabung der Anlage kompliziert sei und unnötig aufhalte. Manche geben an, keinen zusätzlichen persönlichen Nutzen von einer FÜ-Anlage zu haben (vgl. Thomas19m, 81; Stefan19m, 91; Ralf21m, 114ff; Peter19m, 153) bzw. gar keine Anlage zu besitzen (vgl. Gina20w, 187). Als weiteres Argument wird angeführt, dass der Einsatz der Anlage mit unangenehmen Störgeräuschen verbunden sei (vgl. Wilhelmine18w, 203ff; Veronika18w, 218ff; Peter19m, 150ff; Otto17m, 119; Frieda18w, 282ff). Auch würden mit der Anlage die Mitschüler nicht verstanden werden (vgl. Otto17m, 119ff). Es ist manchen offenbar auch peinlich, die FÜ-Anlage zu tragen (vgl. Otto17m, 124f). Ein denkwürdiges Argument führt Peter an: Er hat

das Gefühl, dass es auch für die Lehrer nicht angenehm wäre, das Mikrofon der Anlage tragen zu müssen, diese sich mit der Handhabung schwer täten und sich bei ihrer Arbeit aufgehoben fühlten (vgl. Peter19m, 153ff). Er hält deswegen eine bessere Aufklärung der Lehrer über die Handhabung einer FÜ-Anlage für erforderlich (vgl. Peter19m, 161).

INTERPRETATION

Was den Einsatz von FÜ-Anlagen als allgemeiner bkT (vgl. Kap. 3.3) im Unterricht betrifft, gibt gut die Hälfte der Befragten an, diese im Unterricht konsequent einzusetzen. Die Aussagen deuten darauf hin, dass die Betroffenen einen Nutzen daraus ziehen und ihre Hörschädigung selbstständig managen (vgl. Kap. 3.2). Ein Vorteil wird von manchen in Zusatzmikrofonen gesehen, die von den Mitschülern verwendet werden können, da über die FÜ-Anlage sonst nur die Stimme des Lehrers übertragen wird. Nur zwei der Studienteilnehmer verfügen jedoch darüber und nur eine setzt diese auch ein. Dies könnte daran liegen, dass der Einsatz dieser bkT die Kooperation des Umfeldes erfordert (vgl. Kap. 3.3). Die erforderliche Unterstützung scheint jedoch nicht bei allen Lehrenden in berufsbildenden Schulen gewährleistet zu sein, wie Ergebnisse, die in Kapitel 5.4.1 dargestellt wurden, vermuten lassen und in Interviews mit Fachdienstmitarbeitern bestätigt wird. *„Mit der FM-Anlage ist es das alte leidige Problem: Der Lehrer hat das Mikrofon und somit hört man nur das was der Lehrer sagt. Im Unterrichtsgespräch mit 30 Schülern wird kein Lehrer permanent das Mikrofon von Schüler zu Schüler reichen“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 33). Eine Aussage zeigt zudem, dass eine Befragte erst durch den Fachdienst in der berufsbildenden Schule über die Möglichkeit des Einsatzes einer FÜ-Anlage informiert worden ist. Dies verweist einerseits auf ein Informationsdefizit über technische Hilfsmittel, das bei Schülern mit Hörschädigung, die ausschließlich allgemeine Schulen besuchten, vorhanden sein kann, sowie andererseits auf die Bedeutung der Unterstützung durch Fachdienste. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten verwendet keine FÜ-Anlage im Unterricht. Als Gründe hierfür werden neben mangelndem persönlichen Nutzen und komplizierter Handhabung auftretende Störgeräusche angegeben. An dieser Stelle muss auf die ungünstigen akustischen Verhältnisse in manchen Klassenräumen verwiesen werden (vgl. Kap. 5.4.2). Wie in Kap. 3.5 erläutert, werden bkT wie FÜ-Anlagen nur in Verbindung mit anderen Maßnahmen, wie Schalloptimierung des Raumes, optimal ausgenutzt. Generell scheinen Peinlichkeitsempfinden und Furcht vor Stigmatisierung beim Einsatz einer FÜ-Anlage eine Rolle zu spielen. Auch dies wird von Fachdienstmitarbeitern bestätigt (vgl. Lang 2012). Bedenklich ist die Aussage eines Auszubildenden, die FÜ-Anlage sei für Lehrende unangenehm zu tragen, deshalb würde der Betroffene darauf verzichten. Auch dies verweist darauf, dass die Unterstützung durch das Umfeld, die diese Technologie erfordert, nicht selbstverständlich erfolgt und das Einfordern eine Hürde sein kann. Moderne Entwicklungen, wie Soundfield-Anlagen (vgl. Kap. 3.3) könnten in

Zukunft jedoch sowohl die technischen Mängel, als auch die Hürden durch das Stigmatisierungspotenzial herkömmlicher FÜ-Anlagen verringern.

Schriftdolmetschdienst

Zwei der befragten hörgeschädigten Auszubildenden nehmen im Unterricht an der allgemeinen berufsbildenden Schule einen Schriftdolmetschdienst in Anspruch. Ralf erklärt, dass er zu Beginn der Ausbildung noch keinen Schriftdolmetscher gehabt habe und dadurch im Unterricht nichts verstanden hätte (Ralf21m, 105, 175ff). Mit Unterstützung durch den Fachdienst sei dann ein Schriftdolmetscher für ihn beantragt worden (vgl. Ralf21m, 105). Dabei habe es sich in den ersten beiden Lehrjahren um einen Präsenzdolmetscher gehandelt. Ab dem dritten Lehrjahr habe er dann zu einem Online-Dienst gewechselt (vgl. Ralf21m, 109). Der Präsenzdolmetscher habe den Vorteil gehabt, dass er auch die Schüleräußerungen mitgeschrieben habe, wobei der Online-Dienst nur noch die Lehreräußerungen über ein Mikrofon übertragen bekam und deshalb nur das Signal des Lehrers verschriftlicht werden konnte (vgl. Ralf21m, 129). Zudem sei wegen Problemen mit der Internetverbindung in der berufsbildenden Schule der Dienst gelegentlich ausgefallen (vgl. Ralf21m, 109).

Jule verwendete vom Anfang ihrer Ausbildung an einen Online-Dienst (vgl. Jule19w, 95). Seit sie über zwei zusätzliche Mikrofone für ihre Mitschüler verfügte, konnten auch die Schüleräußerungen für sie verschriftlicht werden (vgl. Jule19w, 83ff). Sie stand vor dem Problem, dass sie die Mitschriften des Schriftdolmetschers länger zur Verfügung gestellt bekommen wollte, als nur für die jeweilige Unterrichtsstunde, um den Unterrichtsstoff in ihrer Freizeit nacharbeiten zu können. Jule ist es nicht möglich, dem Unterricht zu folgen, gleichzeitig mitzulesen, was durch den Dolmetschdienst verschriftlicht wird sowie ihre Aufgaben zu erledigen. Jule erwähnt zum einen Schwierigkeiten wegen der Kostenübernahme durch das Integrationsamt (vgl. Jule19w, 97), zum anderen äußerte ihre Schule Bedenken wegen des Datenschutzes (vgl. Jule19w, 97ff). Mittlerweile bekomme sie aber die Mitschriften für vier Wochen online zur Ansicht zur Verfügung gestellt (vgl. Jule 100f).

INTERPRETATION

Den Aussagen ist zu entnehmen, dass es zwei der Befragten nicht möglich war, dem Unterricht in der berufsbildenden Schule ohne einen Übersetzungsdienst (vgl. Kap. 3.3) in Form eines Schriftdolmetschdienstes folgen zu können. Aussagen weisen darauf hin, dass ein Präsenz-Mitschreibdienst den Vorteil hat, dass dieser auch die Beiträge der Mitschüler im Unterricht verschriftlicht und die Mitschriften Schülern zur Nachbereitung des Unterrichts zur Verfügung stehen. Bei einem Online-Dienst ist das Verschriftlichen von Schüleräußerungen nur dann möglich, wenn in der Klasse Zusatzmikrophone vorhanden sind, die an die Mitschüler weitergereicht werden können. Zusatzmikrophone werden jedoch nur von einer Aus-

zubildenden genutzt. Zudem erscheint es bedeutend, dass auch die während des Unterrichts durch einen Online-Dienst angefertigten Mitschriften den hörgeschädigten Schülern nach dem Unterricht zur Verfügung stehen, damit diese sie zur Nacharbeit nutzen können (vgl. Kap. 5.7.1). Dies jedoch zu erwirken kann mit bürokratischen Hürden verbunden sein.

5.4.3 Kommunikation im Betrieb

Zur Hauptkategorie ‚Kommunikation‘ wurden für den Bereich des Betriebes die Oberkategorien ‚Ausbilder und Vorgesetzte‘ und ‚Kollegen‘ gebildet. Da anhand theoretischer Vorüberlegungen ein Unterschied zwischen formellen und informellen Settings anzunehmen war (vgl. Kap. 3.2), wurde letztere in die Subkategorien ‚am Arbeitsplatz‘ und ‚in Pausen‘ unterteilt. Analog zum Bereich der berufsbildenden Schule wurde die Kategorie ‚Kommunikationsstrategien‘ angelegt. Zudem wurden die Kategorien ‚Telefonieren‘ und ‚Kundenkontakt‘ gebildet. Die Verteilung der Aussagen auf die einzelnen Kategorien zeigt Tabelle 19.

Tabelle 19: Kommunikation im Betrieb

KOMMUNIKATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Clara16w
AUSBILDER / VORGESETZTE																				
positiv	x	x		x		x				x			x				x		x	
negativ							x							x				x		
KOLLEGEN																				
am Arbeitsplatz																				
positiv	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x
negativ	x	x	x	x	x		x				x		x		x	x	x		x	
in Pausen / informell																				
positiv					x		x			x		x	x					x		
negativ		x										x			x					
KUNDENKONTAKT																				
positiv								x										x		
negativ				x				x												
TELEFONIEREN																				
positiv			x	x					x		x	x			x	x				
negativ		x		x				x			x	x			x	x	x			
Lösungsstrategien		x		x				x	x		x			x	x	x				
KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN																				
positiv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
negativ		x	x					x										x	x	

In Tabelle 19 wird deutlich, dass die Mehrheit der Nennungen zur Kommunikation mit **Ausbildern und Vorgesetzten** positiv eingeordnet werden konnte. Es wurden auch negative Angaben gemacht. Die Aussagen zur Kommunikation mit **Kollegen am Arbeitsplatz** weisen eine große Streuung auf. Die meisten Nennungen in dieser Kategorie waren positiv, einige negativ einzustufen. In der Kategorie Kommunikation mit **Kollegen in Pausen / informell** sind die vorliegenden Nennungen ebenfalls gestreut, wobei positive Angaben überwiegen. In

der Kategorie **Telefonieren** berichten Befragte über sowohl positive als auch negative Erfahrungen. Nennungen, die in die Kategorie **Kontakt zu Kunden** fielen, waren positiv und negativ einzustufen. Alle Befragten machten Angaben zu **Kommunikationsstrategien** im Betrieb. Diese waren überwiegend positiv zu gewichten.

Ausbilder / Vorgesetzte

positiv

Die Kommunikation mit ihren Ausbildern oder Vorgesetzten wird von einigen Befragten positiv eingeschätzt. Es gäbe bei der Kommunikation keine Schwierigkeiten (vgl. Wilhelmine18w, 96f; Stefan19m, 101, 147; Nico18m, 240ff; Karolin19w, 281). Frieda fasst es kurz:

„Das läuft wunderbar“ (Frieda18w, 105).

Vorgesetzte würden laut und deutlich mit ihnen sprechen (vgl. Zoe23w, 252; Nico18m, 247; Karolin19w, 283; Denis19m, 229), zu einem Gespräch näher kommen oder den Auszubildenden mit Hörschädigung zu sich holen und auf Blickkontakt achten (vgl. Karolin19w, 287ff; Denis19m, 227ff). Für wichtige Gespräche wird die Arbeit unterbrochen, erklärt Denis:

„Also, indem man einfach mal kurz die Arbeit /. Wenn etwas Wichtiges gesagt werden muss, dann holen sie mich auch her und rufen nicht nur durch die Werkstatt. Sondern, dann komme ich halt zu ihnen hin, und dann sagt man das quasi laut und deutlich und schaut, dass man sich sehen kann“ (Denis19m, 229).

Wenn Auszubildende etwas nicht verstehen, würden es Ausbilder oder Vorgesetzte nochmals wiederholen und ausführlich erklären (vgl. Uta19w, 167; Karolin19w, 283). Zu Beginn der Ausbildung sei es bei Uta noch häufiger vorgekommen, dass sie etwas nicht sofort verstand, dies habe sich aber mit der Zeit gebessert (vgl. Uta19w, 127). Nico stellt heraus, dass in seinem Betrieb alle denselben Dialekt sprechen. Dies erleichtere die Kommunikation (vgl. Nico18m, 247). Auch bei Fortbildungen habe er keine Schwierigkeiten (vgl. Nico18m, 271ff).

negativ

Manche Auszubildende äußern sich auch negativ über die Qualität der Kommunikation mit Ausbildern und Vorgesetzten. Jule nennt als Schwierigkeiten, wenn Auszubildende in Lehrveranstaltungen sehr viel und durchgehend referieren, dabei oft das Thema wechseln und über ihrer Meinung nach unwesentliche Inhalte sprechen. Zudem erschwere ihr eine schnelle und monotone Sprechweise das Verständnis und fordere von ihr hohe Konzentration (vgl. Jule19w, 220ff). Emanuel erwähnt, er habe vor allem bei Teamsitzungen trotz des Einsatzes einer FÜ-Anlage Probleme gehabt, den Referenten zu folgen. Dadurch habe er für ihn wichtige Information nicht erhalten (vgl. Emanuel21m, 51ff, 224ff, 231, 253). Ein weiteres Verstehensproblem wird von Ralf geschildert. Er erklärt, dass er bei Betriebsfeiern die Reden des Chefs häufig nicht verstehen kann (vgl. Ralf21m, 417).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.2 wurde auf die Funktion der Kommunikation im Bereich des Arbeitslebens eingegangen und die Problematik der Kommunikation hörgeschädigter Auszubildender und Arbeitnehmer geschildert. Die Aussagen in den Interviews deuten zwar auf eine differenzierte Wahrnehmung hin, lassen aber darauf schließen, dass die befragten Auszubildenden die Kommunikation mit ihren Ausbildern und Vorgesetzten überwiegend positiv einschätzen. Manche scheinen dabei keine Schwierigkeiten festzustellen. Die dafür genannten Beispiele können dahingehend interpretiert werden, dass offenbar viele Ausbilder und Vorgesetzte auf hörgeschädigtengerechte Kommunikation achten und Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) kompetent und selbstverständlich einsetzen. Dies wird auch in Ergebnissen in der Kategorie ‚Kommunikationsstrategien‘ (s. u.) deutlich. Auf die Qualität des Verstehens wirken sich offenbar die Dauer des Kennens und damit das Gewöhnen an die Sprechweise des Gesprächspartners sowie das Sprechen desselben Dialekts günstig aus. Wenn die Kommunikation mit Ausbildern und Vorgesetzten gelingt, könnte sich dies auf die leistungsmotivationale und emotionale Integrationssituation der Betroffenen im Betrieb günstig auswirken (vgl. Kap. 5.7.2; 5.6.2). Als schwierig wird von Befragten jedoch empfunden, wenn Ausbilder in Lehrsituationen keine hörgeschädigtengerechte Lehrsprache verwenden sowie, wenn diese viel und lange referieren. Damit orientieren sie sich nicht an einem hörgeschädigtenspezifischen Lehrverhalten, wie es in Kapitel 3.2 beschrieben wurde. Auch die genannten Schwierigkeiten bei der Kommunikation in Teamsitzungen können vor diesem Hintergrund interpretiert werden. Zudem scheinen dabei kompensierende Technologien (vgl. Kap. 3.3), wie FÜ-Anlagen, nicht kompetent eingesetzt zu werden, worauf auch Ergebnisse in Kapitel 5.4.4 hindeuten. Wenn bei Betriebsveranstaltungen Vorträge von Vorgesetzten nicht verstanden werden, könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass bei diesen Anlässen kompensatorische Maßnahmen, wie die simultane Visualisierung des verschriftlichten Vortrags mittels Präsentationssoftware und Beamer (vgl. Kap. 3.3), nicht standartmäßig eingesetzt werden. Dies würde jedoch hörgeschädigten Mitarbeitern das Verfolgen der Vorträge ermöglichen.

Kollegen • am Arbeitsplatz

positiv

Viele der befragten Auszubildenden schätzen die Kommunikationssituation mit ihren Kollegen am Arbeitsplatz positiv ein. Sie geben an, dass sie ihre Kollegen gut verstehen (vgl. Stefan19m, 147; Ralf21m, 395) und die Kommunikation gut gelingt (vgl. Veronika18w, 48f, 138f; Thomas19m, 170f; Peter19m, 261ff, Otto17m, 179; Nico18m, 240f, Moritz21m, 257; Lukas20m, 125ff; Karolin19w, 294f, 356f, 373f; Inge24w, 199; Gina20w, 219; Frieda18w, 83; Ciara16w, 174f). Auszubildende deuten an, dass sie an ihrem Arbeitsplatz nur mit einer begrenzten Zahl an Kollegen zusammenarbeiten (vgl. Moritz21m, 257; Inge24w, 227). Dies

wirke sich günstig aus, da Gesprächen mit nur einem Gesprächspartner gut gelängen. Die Bedingungen in kleineren Büros mit weniger Störgeräuschen werden ebenso positiv erwähnt (vgl. Inge24w, 199; Peter19m, 264f):

„Es ist jetzt ja kein Großraumbüro, wo verschiedene Tische da sind, wo jeder telefoniert, der eine der macht das und der andere macht das. Sondern, bei zwei Leuten geht das ja noch“ (Peter19m, 264).

Nico erklärt, dass in seinem Betrieb vor allem zwischen den Mitauszubildenden viel über E-Mail kommuniziert wird. Dies empfindet er aus verschiedenen Gründen von Vorteil und zieht es der Kommunikation über das Telefon vor (vgl. Nico18m, 239). Befragte stellen auch heraus, dass die Kollegen entweder bereits über die Hörschädigung informiert wurden (vgl. Zoe23w, 242; Wilhelmine18w, 83), oder sie diese selbst in der jeweiligen Situation darauf hinweisen würden (Wilhelmine18w, 179; Peter19m, 318ff; Denis19m, 223). Wilhelmine betont, dass es nicht nur auf die Information über die Hörschädigung ankommt, sondern es auch wichtig sei, dass die Personen verstanden haben, worauf bei der Kommunikation mit Hörgeschädigten zu achten ist:

„Also sofern die Kollegen wissen, dass ich hörgeschädigt bin und das auch irgendwo verstanden haben, klappt es eigentlich sehr gut“ (Wilhelmine18w, 83).

Einige Auszubildende berichten über Teamsitzungen. Diese stellen für Peter kein Problem dar was die Kommunikation betrifft, da sie in seinem Betrieb an einem großen runden Tisch stattfinden (vgl. Peter19m, 267ff). Moritz weist darauf hin, dass es für ihn wichtig ist, dass immer nur ein Teammitglied spricht. Wenn durcheinandergesprochen würde hätte er Schwierigkeiten, dem Gespräch zu folgen:

„Wenn jetzt meine Gruppenleitung etwas sagt und dann ein Mitarbeiter und dann wieder die Gruppenleitung, das geht dann. Manchmal passiert es, dass zwei Mitarbeiter sich darüber austauschen, und zwei andere, da wird es dann wieder problematisch“ (vgl. Moritz21m, 279).

negativ

Auszubildende berichten auch darüber, dass sie manchmal Schwierigkeiten haben, ihre Kollegen zu verstehen, wenn es an ihrem Arbeitsplatz, bspw. in einer Maschinenhalle, auf einer Baustelle oder in einem Großraumbüro, zu viele Störgeräusche gibt (vgl. Veronika18w, 49; Thomas19m, 173, Ralph21m, 373; Denis19m, 251). Veronika ergänzt dazu, dass sie gelegentlich dann nicht reagiere, wenn sie sehr auf ihre Arbeit konzentriert sei.

Denis nennt als Beispiel, dass ihm bei der Arbeit an einem Auto mit laufendem Motor zusätzlich die geöffnete Motorhaube den Blickkontakt zu seinem Kollegen versperrte, woraufhin er Kommandos falsch verstanden und dementsprechend falsch reagiert habe (vgl. Denis19m, 251). Wie Denis berichten andere Befragte von Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen, wenn die guthörenden Kollegen nicht auf Blickkontakt achten und den Auszubildenden mit Hörschädigung von hinten ansprechen (vgl. Wilhelmine18w, 111) oder et-

was von Raum zu Raum rufen, das für den Auszubildenden bestimmt ist (vgl. Gina20w, 213). Frieda erläutert, dass es zu Beginn ihrer Ausbildung in ihrem Amt unangenehm aufgefallen sei, dass sie nicht darauf reagiert habe, wenn jemand auf dem Flur an ihrem Büro vorbei ging und sie grüßte. Sie saß damals mit dem Rücken zur Tür (vgl. Frieda18w, 99). Auch wenn der Bildschirm des Computers auf dem Schreibtisch das Gesicht des Kollegen verdeckt und vor Gesprächsbeginn kein Blickkontakt hergestellt wird, können sich Auszubildende mit Hörschädigung nicht angesprochen fühlen (vgl. Wilhelmine18w, 83).

Wenn Kollegen zu leise oder auch zu laut mit den Auszubildenden mit Hörschädigung sprechen, erschwert dies für manche das Sprachverständnis (vgl. Veronika18w, 53; Gina20w, 213). Ähnliches gilt für Kollegen, die einen ausgeprägten Dialekt sprechen, an den sich die Auszubildenden erst gewöhnen müssen (vgl. Uta19w, 127; Karolin19w, 357).

Nicht nur bei der direkten Kommunikation mit Kollegen beschreiben Auszubildende mit Hörschädigung Schwierigkeiten. Auch wenn am Arbeitsplatz Gespräche unter den Kollegen stattfinden kann es sein, dass Befragte diesen nicht immer ganz folgen können. Inge bedauert, dass sie manchmal nicht versteht, wenn sich ihre Kollegen untereinander unterhalten und sich bspw. Witze erzählen, bei denen sie dann nicht mitlachen kann (vgl. Inge24w, 215).

Bei der Kommunikation mit Kollegen wird die Feststellung gemacht, dass diese sich im Laufe der Zeit verbessert. Ralf erklärt, dass seine Kollegen erst lernen mussten, ihn zu verstehen, um mit ihm als Hörgeschädigtem optimal zu kommunizieren:

„Am Anfang, im ersten Jahr, war es ein bisschen schwierig. Da haben sie die Kommunikation lernen müssen, mich zu verstehen. Und dann später habe ich keine Probleme mehr gehabt“ (Ralph21m, 373).

Denis berichtet ebenfalls darüber, dass in seinem KFZ-Betrieb erst gelernt werden musste, worauf während bestimmter Arbeitstätigkeiten zu achten ist, um eine abgesicherte Kommunikation mit ihm zu gewährleisten und Fehler zu vermeiden (vgl. Denis19m, 251).

INTERPRETATION

Die Kommunikation mit Kollegen an ihrem Arbeitsplatz kann nach den Erläuterungen in Kapitel 3.2 als formelle Kommunikation gesehen werden. Die Aussagen der Auszubildenden deuten darauf hin, dass viele Befragte die Kommunikation mit Kollegen am Arbeitsplatz positiv wahrnehmen. Aus manchen Aussagen gehen jedoch auch Aspekte hervor, die die Kommunikation mit Kollegen erschweren. Bei einigen Studienteilnehmern, die erklären, dass sie ihre Kollegen gut verstehen und die Kommunikation mit ihnen gut gelinge, scheint dies durch eine begrenzte Anzahl von Kollegen im Arbeitsumfeld begünstigt zu werden (vgl. Kap. 5.3.5). Die geringe Zahl an direkten Gesprächspartnern ermöglicht die 1:1-Kommunikation und verringert die Anzahl unterschiedlicher Stimmlagen und Absehbilder, an die sich die hörgeschädigten Auszubildenden gewöhnen müssen (vgl. Kap. 3.2). Als Rahmenbedingungen scheinen sich kleinere und schalloptimierte Büroräume ebenfalls günstig auf das Gelingen der

Kommunikation mit Kollegen auszuwirken, da dadurch bei Gesprächen der Störschall vermindert wird (vgl. Kap. 3.3). Dabei heben, wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, auch befragte Auszubildende hervor, dass es zum einen wichtig ist, dass die Kollegen über die Hörschädigung informiert sind und zum anderen auch verstanden haben, worauf es bei der Kommunikation mit Hörgeschädigten ankommt. Aussagen deuten darauf hin, dass Befragte dazu einerseits Kommunikationstaktiken einsetzen, indem sie ihre Kollegen selbstständig auf ihre besonderen Bedürfnisse bei der Kommunikation hinweisen und andererseits selbst Höraktiken anwenden. Aussagen lassen zudem vermuten, dass Kollegen über Kommunikationstaktiken verfügen und diese anwenden, worauf auch Ergebnisse in der Kategorie ‚Kommunikationsstrategien‘ (s. u.) schließen lassen. Der Einsatz von Kommunikationsstrategien ist für Befragte besonders auch bei Teamsitzungen relevant, bei denen manche selbst auf gute Absehbedingungen zu achten scheinen aber dennoch darauf angewiesen sind, dass Gesprächsregeln eingehalten werden. Dass dies nicht immer gelingt, wird auch in Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten der hörgeschädigten Auszubildenden deutlich, die darauf schließen lassen, dass in Teamsitzungen Gespräche oft durcheinanderlaufen und dadurch Kommunikationsschwierigkeiten entstehen können (vgl. Gembler 2013). Für das Gelingen der Kommunikation mit Kollegen scheint den Aussagen der Auszubildenden zufolge auch die Dauer des gegenseitigen Kennens eine Rolle zu spielen. Befragte erläutern hierzu, dass die Kommunikation mit Kollegen sich im Laufe der Zeit stetig verbessern würde, da diese zunehmend geeignete Kommunikationsstrategien erlernen, die guthörende Gesprächspartner anwenden können (vgl. Kap. 3.2). Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass eine nachhaltige Aufklärung Zeit braucht (vgl. Kap. 3.1.2). Befragten scheint bewusst zu sein, dass auch ihr guthörendes Umfeld lernen muss, sie zu verstehen, wenn Betroffene eine undeutliche Aussprache aufweisen. Aus Aussagen geht hervor, dass es von Befragten als hilfreich empfunden, wenn im Betrieb vieles über E-Mail und nicht über Telefon kommuniziert wird. Dabei werden keine Schwierigkeiten mit schriftbasierter Kommunikation genannt. Dies verweist auf eine gute Schriftsprachkompetenz der Studienteilnehmer und deutet auf die kompensierende Funktion moderner Kommunikationsmedien hin (vgl. Kap. 5.4.4).

Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit Kollegen scheinen für Auszubildende in Räumen mit ungünstigen akustischen Bedingungen zu bestehen. Auch wenn Kollegen nicht über die Hörschädigung informiert sind und keine geeigneten Kommunikationsstrategien kennen oder anwenden wird über Schwierigkeiten bis hin zu Missverständnissen berichtet. Diese könnten sich außer auf die Leistung am Arbeitsplatz auch auf die emotionale und soziale Integrationssituation auswirken (vgl. Kap. 5.7.2; 5.5.2; 5.6.2), wenn Betroffene und ihr Umfeld keine geeigneten Strategien entwickeln, worauf jedoch Ergebnisse in der Kategorie ‚Kommunikationsstrategien‘ (s. u.) hindeuten. Wie bereits in Kapitel 3.4.1 vermutet wurde, bedauern auch in dieser Studie Befragte, dass sie manchen informellen Gesprächen unter Kollegen nicht

folgen können. Auch dies könnte neben ihrer sozialen Integration ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz beeinflussen.

Kollegen • in Pausen / informell

positiv

Einige Auszubildende geben an, dass auch bei informellen Gesprächssituationen, wie in Pausen, bei Firmenausflügen oder bei Firmenveranstaltungen, die Kommunikation mit den Kollegen gut gelingt (vgl. Thomas19m, 194f; Ralph21m, 410f; Nico18m, 260f; Lukas20m, 163). Besonders Lukas scheint dabei keine Schwierigkeiten zu haben:

„Ohne Probleme. Wie gesagt, Kommunikation ist bei mir eigentlich problemlos. Ich höre zum Beispiel ja auch Metal-Musik und war auch schon auf mehreren Konzerten. Da sind auch an die 44.000 Zuschauer. Da konnte ich auch mit meinem Bruder ohne Problem vor der Bühne kommunizieren. Da muss ich aber auch wiederum auf das Mundbild achten, also zur Absicherung, dass ich auch wirklich alles verstanden habe“ (Lukas20m, 163).

Wenn Frieda ihre Kollegen in den gemeinsamen Pausen an die Gesprächsregeln erinnert, kommt auch sie gut mit der Kommunikation zurecht (Frieda18w, 203). Karolins Aussage lässt hingegen eine gewisse Einschränkung der Qualität der Kommunikation bei einer Firmenfeier vermuten: „Das hat schon geklappt, ja“ (Karolin19w, 369). Da Ralf den Reden des Chefs bei Firmenveranstaltungen nicht folgen kann erzählen ihm seine Kollegen, wenn etwas dabei für ihn wichtig war (vgl. Ralf21m, 421).

negativ

Die Kommunikation mit den Kollegen in den Pausen oder bei anderen informellen Anlässen ist für manche Studienteilnehmer mit Schwierigkeiten verbunden. Dabei werden Situationen hervorgehoben, in denen Kollegen in größeren Gruppen zusammenkommen (vgl. Wilhelmine18w, 149, 159; Moritz21m, 291, Inge24w, 205). Auch laute Hintergrundgeräusche, wie bei Feiern oder wenn die Pausen mit den Kollegen an öffentlichen Plätzen verbracht werden, an denen es allgemein lauter ist, führen dazu, dass Befragte der Kommunikation kaum folgen können (vgl. Wilhelmine18w, 149, 159).

„Also auf den Hausfesten ist es immer sehr, sehr laut und auch wieder schwierig. [...]. Manchmal sitze ich eben auch nur herum und verstehe wieder nichts. Manchmal rede ich aber auch nur mit zwei, drei Personen und dann geht es auch wieder. Wenn ich mich auf ein oder zwei Personen konzentrieren kann, dann ist es durchaus erträglich. Aber wenn es dann wieder ein Gruppengespräch von acht Leuten ist, das geht dann leider gar nicht. Also, je nach dem“ (Wilhemine18w, 159).

Wenn in den Pausen neben der Unterhaltung in der Gruppe zudem gegessen wird, erschwert dies Inge, dem Gespräch zu folgen (vgl. Inge24w, 229). Wilhelmine verdeutlicht, dass es ihr kleinere, überschaubare Gruppen in der Pause oder bei Feiern erleichtern, Gesprächen zu folgen (vgl. Wilhelmine18w, 149, 159). Moritz hilft es, dass er seine Gruppenlei-

terin gut kennt. Deshalb könne er sie in informellen Gesprächssituationen mit mehreren Beteiligten gut verstehen (Moritz21m, 193).

Obwohl es Wilhelmine traurig macht, dass sie sich an Gesprächen in größeren Gruppen kaum beteiligen kann, hat sie sich daran gewöhnt und versucht es für sich zu akzeptieren:

„Also es war eigentlich schon immer so, dass, wenn es eine größere Gruppe war, dass ich immer zu mir selbst gesagt habe: ‚Ja, okay. Da kannst du jetzt halt nicht mitreden‘. Also es ist irgendwo schon traurig, ja. Aber man gewöhnt sich schon auch daran. Das ist einfach so etwas, das muss man akzeptieren, dass man da jetzt nicht unbedingt mitreden kann oder so“ (Wilhelmine18w, 151).

INTERPRETATION

Auf die soziale Bedeutung der Interaktion und Kommunikation in Pausen wurde in Kapitel 3.4.1 hingewiesen. Da nicht alle befragten Auszubildenden ihre Pausen im Betrieb verbringen bzw. die Gestaltung der Pausen variiert (vgl. Kap. 5.5.2) und es an den Betrieben von manchen Befragten bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine informellen Firmenveranstaltungen gab, liegen zur Kommunikation in Pausen jedoch nur begrenzt Aussagen vor. Diesen ist wiederum zu entnehmen, dass die meisten Befragten, die in dieser Kategorie Angaben machten, erklären, dass die Kommunikation mit Kollegen in Pausen gut gelinge. Auszubildende scheinen darauf zu achten, dass Gesprächsregeln eingehalten werden. Für einige Auszubildende scheint es in den Pausen im Betrieb jedoch eine Schwierigkeit darzustellen, wenn Kollegen in größeren Gruppen zusammenkommen und die Gespräche durcheinanderlaufen. Dabei werden Gesprächsregeln offenbar schnell vernachlässigt. Gleiches gilt auch für größere Veranstaltungen. Zusätzlich erschweren ungünstige akustische Bedingungen am Ort, an dem die Treffen stattfinden, oder gleichzeitiges Essen und Sprechen während der Pausen oder bei Feiern, Auszubildenden das Verstehen und Verfolgen der Unterhaltung. Dies ist darauf zurückzuführen dass durch Störschall das Sprachsignal für Hörgeschädigte unverständlich wird und sich das Absehbild verändert, wenn beim Sprechen gleichzeitig gegessen wird. Die Bedeutung dieser beiden Informationsträger wurde in Kapitel 3.2 beschrieben. In Aussagen wird deutlich, dass kleinere Gruppen oder das bessere Kennen der Gesprächspartner Befragten die Kommunikation erleichtern. Das Wählen kleinerer Gesprächsgruppen kann vor dem Hintergrund der Hörschädigung deshalb sowohl als offensive Kommunikationsstrategie gesehen werden, es kann aber auch als defensive Strategie Einfluss auf die soziale Integration der befragten Auszubildenden nehmen, wenn sich Betroffene aus größeren Gruppen zurückziehen (vgl. Kap. 5.5.2). In Pausensituationen im Betrieb scheinen Auszubildende auch auf defensive Bewältigungsstrategien zurückzugreifen (vgl. Kap. 3.4.2), da sie sich dahingehend äußern, sich mit der Situation abgefunden zu haben. Dies kann sich wiederum im emotionalen Wohlbefinden widerspiegeln (vgl. Kap. 5.6.2).

Kundenkontakt

positiv

Frieda stellt beim Kontakt mit Kunden in ihrem Amt keine Probleme fest. Sie beschreibt den Umgang als freundlich, zuvorkommend und ungezwungen. Schwierigkeiten bei der Kommunikation stellt sie nicht heraus (vgl. Frieda18w, 70ff).

In Peters Betrieb findet Kundenkontakt in einem separaten Raum statt. Die Kommunikation gelingt dann gut, wenn der Kunde deutlich spricht. Ist dies nicht der Fall, gibt Peter an, dass er die Kunden mit dem Hinweis auf seine Hörschädigung darum bittet (vgl. Peter19m, 295ff).

negativ

Bei der Kommunikation mit den Patienten in der Arztpraxis, in der Uta arbeitete, hatte sie manchmal Schwierigkeiten. Manche hätten undeutlich und zu schnell gesprochen und auch die Bitte, langsamer oder deutlicher zu sprechen, habe oft nicht geholfen (vgl. Uta19w, 117).

„Oder die Patienten haben genuschelt, oder viel zu schnell geredet, auch wenn man es ihnen gesagt hat. Viel hat es nicht gebracht, es ihnen zu sagen, dass sie langsamer reden sollen, oder dass sie lauter reden sollen“ (Uta19w, 117).

Das Hinweisen-Müssen auf die Hörschädigung ist für Peter eine Herausforderung. Neben dem Telefonieren bezeichnet er den Kundenkontakt deshalb als die größte Hürde in seinem Beruf (vgl. Peter19m, 292).

INTERPRETATION

In Bezug auf die Kommunikation mit Kunden liegen nur wenige Aussagen vor, da nur manche Auszubildende an ihrem Arbeitsplatz direkten Kontakt mit Kunden haben. Dieser unterscheidet sich vom Kontakt mit Kollegen dadurch, dass hier ein Kennenlernen über einen längeren Zeitraum nicht gegeben ist. Besonders bei wechselnden Kunden scheint das Einhalten hörgeschädigtengerechter Kommunikationsstrategien nicht bei allen Kunden vorausgesetzt werden zu können. Aussagen zeigen, dass Befragte Kommunikationstaktiken einsetzen und ihre Kunden über ihre Bedürfnisse bei der Kommunikation informieren. Für manche Auszubildenden scheint jedoch das Informieren der Kunden über die eigene Hörschädigung immer wieder eine besondere Herausforderung darzustellen, da nicht alle Kunden gleichermaßen wohlwollend darauf reagieren. Dabei ist zu bedenken, dass das Erklären der eigenen Hörschädigung für Betroffene eine Selbstoffenbarung darstellt, die vielen Hörgeschädigten nicht leicht fällt (vgl. Kap. 3.2). Auch die Einstellungen und Haltungen von Kunden spielen deshalb eine Rolle. Eine Befragte führt die nicht vorhandenen Kommunikationsschwierigkeiten mit Kunden selbst auf allgemein höfliche und rücksichtsvolle Umgangsformen an ihrer Arbeitsstätte zurück. Dies spiegelt sich in Ergebnissen zur emotionalen und sozialen Integration wider (vgl. Kap. 5.5.2; 5.6.2).

Telefonieren

positiv

Manche der Befragten sind in der Lage, mit Personen zu telefonieren, die sie kennen. Dies wird ihnen, neben einer Telefonanlage, dadurch erleichtert, wenn der Kreis von möglichen Anrufern und der Themenbereich begrenzt sind. Wenn die Nummer des Anrufers im Display eines modernen Telefons zu sehen ist, vereinfacht dies Befragten ebenfalls den Einstieg in das Telefonat (vgl. Otto17m, 257ff; Moritz21m, 261, 271; Lukas20m, 110; Inge24w, 195; Gina20w, 223).

„Aber an unserem Telefon erkennt man jetzt, ob es jemand von auswärts ist, oder ein Kollege. Wenn es ein Kollege ist, dann verstehe ich ihn immer recht gut. Ich weiß ja auch, mit wem ich rede“ (Inge24w, 195).

Andere geben an, dass sie entweder mit einem Verstärker (vgl. Veronika18w, 43ff) oder ohne (vgl. Uta19w, 145) an ihrem Arbeitsplatz mit fremden Personen telefonieren können.

negativ

Für einige der befragten Auszubildenden stellt das Telefonieren am Arbeitsplatz eine Schwierigkeit dar (Wilhelmine18w, 99, 103; Uta19w, 117; Peter19m, 240, 292ff; Moritz21m, 257ff; Inge24w, 195, 227; Frieda18w, 180f). Wie Peter dies empfindet, drückt er so aus:

„Natürlich, das Telefonieren ist nach wie vor die größte Hürde in meinem Beruf“ (Peter19m, 240).

Vor allem das Telefonieren mit unbekanntem Gesprächsteilnehmern gelingt manchen nur schwer. Dabei wird über negative Erfahrungen mit externen Anrufern berichtet:

„Ich habe leider auch schon eine unangenehme Erfahrung damit gemacht, dass ich dann mehrmals nachfragen musste am Telefon und dann einfach nur noch eine blöde Antwort bekommen habe wie: ‚Das ist ja dumm‘ oder so, und dann wird einfach aufgelegt oder so. Das war dann natürlich auch nicht schön, vor allem, weil ich meinen Betrieb auch gut repräsentieren will, sage ich jetzt einmal“ (Wilhelmine18w, 103).

Nachdem Moritz herausgefunden hat, um wen es sich bei dem Anrufer handelt, muss er klären, um welches Thema es sich dreht. Wenn das Thema dann feststeht kann es immer noch sein, dass er dem Inhalt nicht konsequent folgen kann. Moritz beschreibt das Problem so:

„Die Einrichtung hat sechshundert Mitarbeiter. Wenn das Telefon klingelt, muss ich erst mal wissen, wer da dran ist. Und wenn ich erst herausgefunden habe, wer dran ist und wenn ich weiß, worum es geht, dann geht es so ein bisschen, so halb. Ich verstehe nicht alle Sätze sondern immer so Wortfetzen. Dann kommt noch hinzu, dass von den Menschen mit Behinderung die Angehörigen anrufen. Dann muss man da auch wieder herausfinden: Wer ist das jetzt? Eltern oder gesetzlicher Betreuer? Schwierig“ (Moritz21m, 259).

Bei unbekanntem Anrufer stellt die Sprech- und Sprachqualität des Anrufers eine weitere Schwierigkeit dar. So geben Auszubildende an, Personen mit Dialekt, Männerstimmen mit besonders tiefer Stimmlage und Anrufer mit undeutlicher Aussprache besonders schwer zu verstehen (vgl. Uta19w, 149; Peter19m, 240; Lukas20m, 113; Inge24w, 195). Die Qualität

der Signalübertragung von einem Mobiltelefon kann sich zusätzlich negativ auf den Gesprächsfluss auswirken (vgl. Uta19w, 149). Erschwert wird das Telefonieren durch Nebengeräusche am Arbeitsplatz, die zum Beispiel durch anwesende Personen oder durch Kollegen, die gleichzeitig telefonieren, entstehen (vgl. Wilhelmine18w, 105; Moritz21m, 269; Gina20w, 223). Auszubildenden gelingt das Telefonieren trotz einer vorhandenen Telefonanlage für Schwerhörige nur begrenzt (vgl. Moritz21m, 261ff).

Lösungsstrategien

Veronika erklärt, sie lasse sich die Namen der Anrufer buchstabieren (vgl. Veronika18w, 47). Uta fragt Patienten, die in der Arztpraxis anrufen, nach dem Geburtsdatum, da sie das immer versteht und so den Patienten im Computer finden kann. Dann überprüft sie den Vornamen:

„Und dann frage ich noch einmal: ‚Wie war der Vorname?‘. Und wenn es dann so war, dann war es so. Es gibt auch viele Patienten, die ich auch ganz normal verstehe“ (Uta19w, 145ff).

Sie hat auch die Erfahrung gemacht, dass Patienten am Telefon kein Problem damit haben, wenn sie nochmals nachfragt, falls sie etwas nicht verstanden hat (vgl. ebd.). In manchen Betrieben wurden für die Auszubildenden Regelungen getroffen, um ihnen das Telefonieren entweder zu erleichtern, oder ganz zu ersparen. Auszubildende werden teilweise an Arbeitsplätzen eingesetzt, die nicht oder nur in begrenztem Umfang mit Telefondienst verbunden sind (vgl. Wilhelmine18w, 103; Peter19m, 240; Jule19w, 201; Gina20w, 223). In anderen Fällen ist es möglich, dass Kollegen das Telefon übernehmen (Uta19w, 143; Otto17m, 257ff; Moritz21m, 259; Inge24w, 195). Peter telefoniert nur, wenn sein Kollege im selben Büro nicht telefoniert (Peter19m, 264). Sonst lässt er das Telefon läuten. In anderen Fällen wurde vereinbart, dass die Kollegen sich leise verhalten, wenn der Auszubildende gerade telefoniert (vgl. Wilhelmine18w, 105ff). Auch weisen Auszubildende die Anrufer auf ihre Hörschädigung hin und bitten sie, langsamer und deutlicher zu sprechen (vgl. Uta19w, 145).

INTERPRETATION

An manchen Arbeitsplätzen von Studienteilnehmern spielt das Telefonieren innerhalb des Betriebes sowie mit Kunden von Extern eine Rolle. Für einige scheint das Telefonieren die größte Hürde an ihrem Arbeitsplatz darzustellen. Vor allem das Telefonieren mit Unbekannten, wie Kunden, scheint Befragten schwer zu fallen. In größeren Betrieben gibt es jedoch auch innerhalb des Betriebes entsprechend mehr Möglichkeiten, dass sich die Gesprächsteilnehmer bei Telefonaten unbekannt sind, bzw. es eine größere Auswahl an möglichen bekannten Anrufern gibt. Hinzu kommen die Anrufe von Extern, wodurch die Möglichkeiten an potenziellen Anrufern um ein Vielfaches ansteigt. Neben dem Kennen der Person und der Stimme des Anrufers und einer möglichen Eingrenzung des Themas des Telefonats spielt auch die Sprach- und Sprechqualität eines Anrufers für die betroffenen Auszubildenden beim

Verstehen eine Rolle. Schwierigkeiten scheinen bei Anrufen mit schlechter Signalqualität, bspw. bei Mobiltelefonen, oder bei Störgeräuschen am Arbeitsplatz zu bestehen. Zwar wenden Befragte auch beim Telefonieren Kommunikationstaktiken an und weisen Anrufer auf ihre Hörschädigung und ihre Bedürfnisse hin. Die Bereitschaft von fremden Anrufern, auf Nachfragen des Hörgeschädigten positiv zu reagieren, scheint jedoch unterschiedlich zu sein und könnte mit der Arbeitstätigkeit und dem Grund des Anrufes zusammenhängen. Bei manchen Auszubildenden scheint eine vorhandene Telefonanlage für Schwerhörige (vgl. Kap. 5.4.4) das Problem nicht vollständig lösen zu können.

Aussagen zeigen, dass Auszubildende Strategien anwenden, um besser Telefonieren zu können. In Bezug auf das Telefonieren werden aber auch an den Arbeitsstätten der Befragten unterschiedliche Lösungsstrategien angewendet. In manchen Fällen wird darauf geachtet, dass es im Raum ruhig ist, wenn der hörgeschädigte Auszubildende telefoniert. Dies deutet darauf hin, dass sich die Kollegen der besonderen Kommunikationsbedingungen der Auszubildenden bewusst sind und im Betrieb auf die besonderen Bedürfnisse von Auszubildenden mit Behinderung Rücksicht genommen wird, wie im BBiG und in der HwO vorgesehen ist (vgl. Kap. 1.3). In manchen Betrieben wird offenbar auch von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, auf bestimmte Ausbildungsabschnitte zu verzichten (vgl. ebd.), indem hörgeschädigte Auszubildende von Tätigkeiten, die mit Telefondienst verbunden sind, entbunden werden. Dies bestätigen auch befragte Ausbilder und Vorgesetzte. Die Befreiung vom Telefondienst wird von ihnen als Strategie des Betriebes erwähnt, um die kommunikative Situation von Auszubildenden mit Hörschädigung insgesamt zu entlasten (vgl. Gemblér 2013). Einige, wenn auch nicht alle der Auszubildenden mit Hörschädigung, die sich dazu äußerten, ziehen Nutzen aus Telefonanlagen für Hörgeschädigte, die ihnen an ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt wurden. Auf diese behinderungskompensierenden Technologien wird in Kapitel 5.4.4 eingegangen.

Kommunikationsstrategien

positiv

In Interviews wird hervorgehoben, dass bei Gesprächen mit Kollegen diese laut und deutlich mit den Auszubildenden mit Hörschädigung sprächen (vgl. Zoe23w, 242ff, 252; Wilhelmine18w, 83, 111, 117; Otto17m, 189; Denis19m, 229; Ciara16w, 177) und bei Gesprächen auf Blickkontakt achteten (vgl. Zoe23w, 242; Wilhelmine18w, 111; Karolin19w, 371; Gina20w, 219; Denis19m, 227ff). Für Frieda wurde nach Rücksprache mit dem Ausbilder ihr Schreibtisch umgestellt, sodass sie den Raum und die Tür besser in den Blick bekam (vgl. Frieda18w, 99). In Situationen mit lauten Störgeräuschen oder bei größerer Entfernung würden die Kollegen oder die Auszubildenden mit Hörschädigung selbst dafür sorgen, dass bei Gesprächen der Abstand verringert wird, indem die Kollegen entweder zu dem Auszubilden-

den hingehen oder diesen zu sich rufen bzw. dieser selbst zu den Kollegen hingehen (Otto17m, 183, 198; Denis19m, 229).

Als die am häufigsten angewandte Strategie, um Verstehensprobleme bei der Kommunikation mit Kollegen oder dem Ausbilder zu lösen, wird das sofortige Nachfragen angegeben (vgl. Wilhelmine18w, 181; Veronika18w, 49, 53, 86, 302f; Uta19w, 129; Thomas19m, 173, 181; Stefan19m, 71ff; Ralf21m, 375, 479; Otto17m, 183, 189, 193, 207; Nico18m, 221, 247; Lukas20m, 145; Karolin19w, 289, 297; Jule19w, 223; Inge24w, 207ff; Frieda18w, 59, 83, 191; Denis19m 223ff). Dabei betonen die Auszubildenden, dass Kollegen und Vorgesetzte auf Nachfragen stets positiv reagieren und keine Probleme damit hätten, etwas mehrmals zu wiederholen. Dies verdeutlichen folgende beiden Aussagen:

„Ich kann bei denen auch so oft nachfragen, wie ich will und mich beißt keiner“ (Frieda18w, 83).

„Ja, die wiederholen einfach alles nochmal. OHNE Augenrollen, oder OHNE Stöhnen. Einfach ganz normal. Die reden dann nochmal normal. Also, WIRKLICH normal“ (Veronika18w, 53).

Sofortiges Nachfragen scheint für viele Auszubildende mit Hörschädigung selbstverständlich zu sein und wird als „ganz normal“ eingestuft, wie Nico es ausdrückt:

„[...] aber das ist für mich normal, dass man nochmal schnell fragt oder sagt: ‚Ich habe das gerade nicht verstanden. Könnten Sie das bitte nochmal wiederholen?‘, oder so. Das ist für mich eigentlich normal“ (Nico18m, 247).

Wilhelmine sieht es sogar als ihre eigene Aufgabe, sicher zu stellen, dass sie alle für sie wichtigen Informationen bekommt und bei Verstehensproblemen von sich aus nachzufragen. Sie betrachtet dies als Schritt auf dem Weg zu ihrer Selbstständigkeit:

„Weil, ich denke, die Selbstständigkeit gehört dazu. [...] Ich denke, das gehört auch einfach zu meiner Aufgabe dazu zu sagen: ‚Das habe ich jetzt verstanden und das habe ich nicht verstanden‘. Das liegt auch in meinem Interesse, ob ich das dann nachfrage und ob ich dann informiert bin“ (Wilhelmine18w, 183).

In manchen Betrieben werden Teamsitzungen oder Schulungen durchgeführt. Um in diesem Zusammenhang die Kommunikationsbedingungen zu optimieren geben einige Studienteilnehmer an, dass sie immer darauf achten, einen für sie günstigen Sitzplatz einzunehmen. Dies kann entweder ein Platz in der vorderen Reihe bei Bestuhlung in Reihen, oder, wenn die Sitzung an einem Besprechungstisch stattfindet, ein Platz direkt neben dem Hauptredner sein (vgl. Wilhelmine18w, 181; Peter19m, 269ff; Moritz21m, 279). Der Sitzplatz im 90°-Winkel neben der Teamleiterin ermöglicht Moritz nicht nur gute Absehbedingungen, er kann auch den Ablauf der Sitzung anhand der Unterlagen seiner Vorgesetzten nachverfolgen:

„Ich sitze direkt neben meiner Gruppenleitung. Also am Tisch-Eck, nicht nebeneinander. Ich schaue immer ein bisschen in ihre Notizen rein, weil, sie moderiert das Ganze“ (Moritz21m, 279).

Stefan gibt zu bedenken, dass in seinem großen Betrieb viele Personen nicht wissen oder sehen, dass er hörgeschädigt ist, bzw. dies manchmal auch wieder vergessen. Er macht

gute Erfahrungen damit, wenn er seine Bezugspersonen dann auf seine besonderen Bedürfnisse bei der Kommunikation, wie etwas lauter Sprechen, offensiv hinweist:

„Oder ich rede dann mit dem Lehrer darüber, dass er ein bisschen lauter reden soll. Ja, das ist kein Problem. Nur, die meisten wissen das halt nicht, oder SEHEN das nicht. [...] Ich spreche ihn ganz offen und ehrlich darauf an. Ich sage: ‚Entschuldigung. Das habe ich nicht verstanden. Ich habe Hörgeräte‘“ (Stefan19m, 71ff).

negativ

Oftmals würden die besondere Situation und die Bedürfnisse des Auszubildenden mit Hörschädigung vergessen und sie müssten ihre Kollegen immer wieder an die Kommunikationsregeln erinnern (vgl. Wilhelmine18w, 111; Veronika18w, 51). Wilhelmine vermutet, dass dies in ihrem Fall daran liegt, dass ihre Behinderung aufgrund ihrer unauffälligen Aussprache nicht auffällt und deswegen aus dem Bewusstsein ihrer Kollegen verschwindet. Sie müsse dann immer wieder auf ihre Bedürfnisse als CI-Trägerin hinweisen (vgl. ebd.). Frieda erläutert, dass sie bei Gesprächen in der Gruppe, bspw. in den Pausen, ihre Kollegen immer wieder darum bittet, Gesprächsregeln einzuhalten und nacheinander zu sprechen:

„Man muss schon ein bisschen darauf achten, dass nicht zehn Leute auf einmal auf mich einreden. Das passiert ab und an immer mal wieder, dass gleich zwei Leute auf einmal mich etwas fragen. Dann sage ich immer: ‚Einer nach dem anderen‘, und dann fällt es ihnen wieder ein“ (Frieda18w, 87).

Es ist dabei möglich, dass Nachfragen vermieden wird, wenn es zum Beispiel als zu häufig empfunden und die Aussicht auf eine positive Antwort als gering eingeschätzt wird. Auch scheint vermieden werden zu wollen, dass sich Kollegen durch zu häufiges Nachfragen gestört fühlen, wie in dieser Aussage deutlich wird:

„Zum Beispiel: Der Eine erklärt dir das zu schnell und du musst selber nochmal nachschauen, hoffst aber dann, dass du keinen Fehler machst und möchtest aber nicht schon wieder nachfragen. Wenn du jetzt zum fünften Mal nachfragst, wie das jetzt genau gehen soll und der andere kann es dir nicht richtig erklären“ (Peter19m, 316).

Emanuel schätzt sein Verhalten, was das Nachfragen oder Hinweisen auf seine Verstehensprobleme angeht, selbst als zu zögerlich ein:

„Also für mich eher: Kennenlernen, mit Verstehen, und eventuell, ja, sehr zögerlich beim Nachfragen, oder wenn ich Probleme habe, dass ich meistens nicht /, dass ich die meistens vor mir her schiebe, was eher nicht gut ist“ (Emanuel21m, 219).

Beispielsweise habe er zu Beginn der Ausbildung seinen Arbeitsauftrag nicht ganz verstanden. Jedoch habe er auch nicht nochmals nachgefragt, sondern dann etwas offenbar Falsches gemacht und dadurch ein paar Wochen Zeit vergeudet (vgl. Emanuel21m, 221ff).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.2 wurde aufgezeigt, dass für gelingende Verständigung zwischen Hörgeschädigten und ihrem guthörenden Umfeld Kommunikationsstrategien erforderlich sind. Dabei kön-

nen Hörgeschädigte selbst einerseits Hörtaktik und Kommunikationstaktik einsetzen, sie sind jedoch auch auf die Kooperation ihrer Gesprächspartner angewiesen, die ebenfalls Kommunikationsstrategien anwenden können. In den Interviews wird als meistgenannte Kommunikationstaktik bei Verstehensproblemen von der Mehrzahl der befragten Auszubildenden das sofortige Nachfragen angegeben. Befragte scheinen das Nachfragen als selbstverständlich zu empfinden und halten es für ihre eigene Aufgabe auf dem Weg zu ihrer Selbstständigkeit. Dies deutet darauf hin, dass Befragte über offensive Kommunikationsstrategien verfügen und Kommunikationstaktiken selbstbewusst anwenden, um ihre Hörschädigung zu managen. Auszubildende betonen, dass Kollegen und Vorgesetzte auf Nachfragen stets positiv reagieren würden. Dies scheint sie zu ermutigen und lässt den Rückschluss zu, dass Ausbilder und Kollegen ebenfalls über geeignete Strategien zur Kommunikation mit Hörgeschädigten verfügen und einsetzen. Aus Aussagen geht hervor, dass diese bspw. auf deutliche Sprache und gute Absehbedingungen achten, indem sie zu Gesprächen näher kommen. Somit sind sie sich der Bedürfnisse der Auszubildenden bei der Kommunikation bewusst. Ein befragter Ausbilder erlebt seinen Auszubildenden jedoch unterschiedlich, wenn dieser etwas akustisch nicht aufgenommen hat: *„Also, manchmal habe ich schon das Gefühl, dass er nachfragt, aber manchmal habe ich auch so das Gefühl, er nickt einfach ab“* (Ausbilder zit. n. Arnold 2013, 23). Der Ausbilder führt dieses Verhalten aber nicht nur auf die Hörschädigung zurück. Dies sei bei Auszubildenden durchaus üblich (vgl. Arnold 2013). Das Bewusstsein für ihre Eigenverantwortung im Managen der Hörschädigung (vgl. ebd.) zeigen befragte Auszubildende auch dann, wenn sie bei Teamsitzungen einen für sie günstigen Sitzplatz mit günstigen Absehbedingungen selbstständig einnehmen. Aussagen deuten darauf hin, dass Auszubildende sich bewusst sind, dass besonders in großen Betrieben nicht jeder über ihre Hörschädigung informiert ist und Befragte ihre Bezugspersonen offensiv auf ihre besonderen Kommunikationsbedürfnisse hinweisen. Mit dieser Kommunikationstaktik scheinen manche auch bei Gesprächen in Pausensituationen gute Erfahrungen zu machen. Diese Strategien können im Sinne von Kapitel 3.4.2 als offensive Bewältigungsstrategien interpretiert werden. Auch wenn Kollegen über die Hörschädigung informiert und Kommunikationsstrategien bekannt sind bedeutet das nicht, dass diese von den Kollegen bei Gesprächen mit dem hörgeschädigten Auszubildenden stets eingehalten werden. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, wird auch in den Aussagen der Auszubildenden deutlich, dass Kollegen Kommunikationsstrategien häufig vergessen und immer wieder an die Hörschädigung und die besonderen Kommunikationsanforderungen der Auszubildenden erinnert werden müssen. Neben der Unsichtbarkeit der Behinderung sehen Auszubildende mit besonders hoher Sprachkompetenz und unauffälliger Sprechweise selbst gerade darin eine weitere Ursache für das schnelle Vergessen ihrer besonderen Bedürfnisse als Hörgeschädigte. Das häufige Erinnern-Müssen könnte sich dennoch negativ auf die emotionale Integration von Auszubildenden im

Betrieb auswirken (vgl. Kap. 5.6.2). Aussagen zeigen, dass Studienteilnehmer das Nachfragen dann vermeiden, wenn sie es als zu häufig empfinden, ihren Kollegen damit nicht zur Last fallen wollen oder sie sich keine positive Reaktion erwarten. Dieses Verhalten ist den in Kapitel 3.4.2 beschriebenen defensiven Bewältigungsstrategien zuzuordnen und muss als kritisch angesehen werden, da dadurch dem Auszubildenden Information entgehen kann. Aussagen zeigen auch, dass ein Befragter offenbar nicht ausreichend offensive Kommunikationstaktiken einsetzte und Probleme eher vor sich herzuschieben scheint. Andererseits könnte dieser Fall darauf hinweisen, dass auch in Betrieben erforderliche Kommunikationsstrategien, wie das Absichern von Verständnis, nicht vorhanden sein können. Dies könnte sich negativ auf die leistungsmotivationale Integration des Betroffenen ausgewirkt haben (vgl. Kap. 5.7.2).

5.4.4 Kompensationsmaßnahmen im Betrieb

In der Hauptkategorie ‚Kompensationsmaßnahmen‘ wurden im Betrieb zu den Oberkategorien ‚Hörhilfen‘, ‚Raumoptimierung‘ sowie ‚Sonstiges‘ jeweils Subkategorien gebildet und die Oberkategorien ‚FÜ-Anlage‘, ‚Telefonverstärker‘ und ‚Schriftdolmetschdienst‘ angelegt. Einen Überblick über die Verteilung der Nennungen bietet Tabelle 20.

Tabelle 20: Kompensationsmaßnahmen im Betrieb

KOMPENSATIONSMAßNAHMEN	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
HÖRHILFEN																				
trägt CI		x		x				x	x	x		x	x			x	x			
trägt Hörgeräte	x		x		x	x	x				x		x	x	x			x	x	
trägt keine Hörhilfen																				x
FÜ-ANLAGE																				
wird verwendet														x				x		
wird nicht verwendet							x	x			x	x	x			x			x	
TELEFONVERSTÄRKER																				
wird verwendet		x	x					x			x				x		x			
wird nicht verwendet				x				x		x		x		x		x				
RAUMOPTIMIERUNG																				
visuell																		x		
akustisch										x				x						
SCHRIFTDOLMETSCHDIENST																				
wird verwendet																				
wird (noch) nicht verwendet								x						x						
SONSTIGES																				
Präsentation per Beamer																			x	
E-Mail										x										
Vibrations-Signalgeber											x									

Aus Tabelle 20 geht hervor, dass neben **individuellen Hörhilfen** von den Auszubildenden im Betrieb am häufigsten **Telefonverstärker** zur Kompensation eingesetzt werden. **FÜ-**

Anlagen verwenden zwei Befragte. Zu Maßnahmen der **Raumoptimierung** äußerten sich nur wenige. Ein **Schriftdolmetschdienst** wurde im praktischen Bereich der Ausbildung von keinem der Auszubildenden genutzt. Je ein Befragter berichtet über **Präsentationen per Beamer** bei Besprechungen bzw. **E-Mail**-Verkehr unter Kollegen. Ein Teilnehmer verwendet einen **Vibrations-Signalgeber**.

Hörhilfen

Wie in Kapitel 5.1.1 erwähnt, waren von den Auszubildenden zehn mit Cochlea Implantat und zehn ausschließlich mit Hörgeräten versorgt. Zwei der befragten CI-Träger geben an, in bestimmten Situationen, bspw. bei Tätigkeiten, die erhöhte Konzentration erfordern (vgl. Lukas20m, 119) oder in der Freizeit (vgl. Otto17m, 113ff) ein oder beide CI gezielt abzunehmen. Deswegen kann von den mit CI versorgten Auszubildenden angenommen werden, dass sie ihre CI während der Arbeitszeit prinzipiell tragen (vgl. Wilhelmine18w, 55; Uta19w, 27; Peter19m, 272ff; Otto17m, 110ff; Nico18m, 49; Karolin19w, 268ff; Gina20w, 184f; Frieda18w, 88f). Von den Hörgeräteträgern gab nur eine Befragte an, ihre Hörgeräte aufgrund einer Hörermüdung nicht zu tragen (vgl. Ciara16w, 45ff). Von den anderen kann deshalb ebenso davon ausgegangen werden, dass sie während der Arbeitszeit die Hörgeräte tragen (vgl. Zoe23w, 109; Veronika18w, 215ff; Thomas19m, 82f; Stefan19m, 91; Ralf21m, 378f; Moritz21m, 193; Karolin19w, 268ff; Jule19w, 199; Inge24w, 195; Emanuel21m, 130f; Denis19m, 214ff).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.3 wurden individuelle und allgemeine behinderungskompensierende Technologien (bkT) beschrieben, die Menschen mit Hörschädigung zur Verfügung stehen. Dabei wurde Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Technologie bzw. Maßnahme eingegangen. Aus den Aussagen ist zu schließen, dass für die befragten Auszubildenden ihre individuellen Hörhilfen die wichtigste personenbezogene bkT im praktischen Bereich ihrer Ausbildung darstellen. Da nur eine Befragte aufgrund der Art ihrer Hörstörung von ihren Hörgeräten keinen Nutzen zu haben scheint und angibt, diese nicht zu tragen und da keine weiteren gegenteiligen Aussagen vorliegen, ist wohlwollend zu unterstellen, dass die übrigen Auszubildenden ihre Hörhilfen im Betrieb tragen. Dies wird durch Aussagen von Fachdienstmitarbeitern gestützt. In den wenigen Fällen, in denen Auszubildende mit Hörschädigung ihre Hörhilfen im Betrieb nicht tragen, würde der Betrieb das an die Mitarbeiter der Fachdienste zurückmelden (vgl. Becker 2012). Die Fachdienstmitarbeiter geben jedoch zu bedenken, dass in lauten Werkstätten der Einsatz von Hörhilfen nicht sinnvoll sein kann, sondern dem Betroffenen eher schadet (vgl. ebd.). Wenn Auszubildende in diesen Fällen ihre Hörhilfen nicht verwenden, ist dies folglich als kompetentes Managen der Hörschädigung anzusehen.

FÜ-Anlage

wird verwendet

Zwei Befragte geben an, im Betrieb bei Schulungen durch den Ausbilder oder in Teamsitzungen eine FÜ-Anlage einzusetzen (vgl. Jule19w, 198f, 216f; Emanuel21m, 53). Die FÜ-Anlage, die Emanuel bei Teamsitzungen verwendete, habe das Verstehen des Referenten jedoch nicht erleichtert, da zeitgleich ein Beamer eingesetzt wurde, der sich neben dem Referenten befand. Die FÜ-Anlage habe die Lüftungsgeräusche mitverstärkt und mitübertragen. Diese hätten den Sprecher übertönt (vgl. Emanuel21m, 51ff, 224ff, 231, 253).

wird nicht verwendet

Mehrere Auszubildende mit Hörschädigung äußern sich dahingehend, dass sie im Betrieb keine FÜ-Anlage einsetzen (vgl. Ralf21m, 380f; Peter19m, 271f; Moritz21m, 281; Lukas20m, 121ff; Karolin19w, 272ff; Gina20w, 220f; Denis19m, 218ff). Zum einen scheinen Befragte allgemein von FÜ-Anlagen nicht zu profitieren:

„Nein, das nützt mir gar nichts“ (Ralf21m, 381),

zum anderen scheint der Einsatz bei bestimmten Arbeitstätigkeiten nicht möglich zu sein. Das stellt Karolin, die ihre Ausbildung in einer Gärtnerei macht, folgendermaßen dar:

„Weil das einfach nicht geht. [...] Weil beim Arbeiten man das eigentlich nicht tragen kann und das eigentlich nicht möglich ist, die Anlage. Außerdem müsste dann jeder eine tragen, und das geht nicht“ (Karolin19w, 275).

Wie aus Karolins Äußerung geht auch aus der Aussage von Denis, der in einer Kfz-Werkstatt arbeitet, hervor, dass nicht nur die Arbeitstätigkeit selbst, sondern auch die dabei häufig wechselnden Arbeitspartner den Einsatz einer FÜ-Anlage ausschließen:

„Ja, wenn man arbeitet und dann denen die FM-Anlage immer geben muss, dass wäre sinnlos. Man läuft ja wirklich von Person zu Person. Also entweder, man arbeitet für sich, oder ich arbeite mal bei dem, dann die nächste Stunde arbeite ich wieder mit einem anderen zusammen“ (Denis19m, 221).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.3 wurde darauf verwiesen, dass individuelle bKT für Hörgeschädigte oft nur im kombinierten Einsatz mit weiteren Maßnahmen ihren Zweck optimal entfalten können. In Kapitel 5.3.5 wurde wiederum deutlich, dass die Arbeitsplätze, an denen die Auszubildenden arbeiten, sehr unterschiedlich gestaltet sein können. Dies beeinflusst die Möglichkeiten, allgemeine bKT einzusetzen oder entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Bei vielen täglichen Arbeiten der Auszubildenden, vor allem im handwerklichen Bereich, erscheint der Einsatz von FÜ-Anlagen für Betroffene nicht praktikabel zu sein. Fachdienstmitarbeiter verweisen auf Sicherheitsvorschriften bei bestimmten Arbeitstätigkeiten, aufgrund deren der Einsatz von FÜ-Anlagen untersagt sein kann (vgl. Becker 2012). FÜ-Anlagen scheinen im betrieblichen Teil der Ausbildung, wenn überhaupt, nur in Schulungssituationen und bei Besprechungen

eingesetzt zu werden. Fachdienstmitarbeiter berichten, dass sich ihnen gegenüber Betriebe, in denen Auszubildende ihre FÜ-Anlage bei Teamsitzungen verwenden, diesbezüglich positiv geäußert haben, da während der Teamsitzungen ein viel disziplinierteres Besprechungsverhalten zu beobachten sei (vgl. Lang 2012). Dieses Beispiel zeigt, dass der selbstbewusste Einsatz von bkT, wie FÜ-Anlagen, auch anderen Mitarbeitern im Betrieb nutzen kann. Aussagen eines Auszubildenden deuten jedoch darauf hin, dass er in dieser Situation nicht in der Lage war, seine Hörschädigung mit geeigneter Hörtaktik zu managen (vgl. Kap. 3.2). Dies kann auf Persönlichkeitsmerkmale, wie ein möglicherweise herabgesetztes Selbstbewusstsein, zurückzuführen sein. Vor dem Hintergrund der am Arbeitsplatz bestehenden Hierarchien muss jedoch bedacht werden, dass sich junge Erwachsene, die sich in einer Ausbildung befinden, unter Umständen nicht trauen können, Mitarbeiter und Vorgesetzte um den für sie sinnvollen Einsatz einer FÜ-Anlagen zu bitten. Dies kann durch ein schwieriges soziales Verhältnis zu Ausbildern, Vorgesetzten oder Kollegen noch verstärkt werden (vgl. Kap. 5.5.2). Betroffene könnten sich durch das Einfordern des korrekten Einsatzes der FÜ-Anlage stigmatisiert fühlen. In diesem Fall sind sie besonders auf Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen (vgl. Kap. 5.6.2) angewiesen, die in Form eines selbstverständlichen Umgangs mit der FÜ-Anlage als einer Kommunikationsstrategie (vgl. Kap. 5.4.3) bestehen kann. Möglicherweise könnten moderne Entwicklungen (vgl. Kap. 3.3) sowohl die technischen Unzulänglichkeiten als auch die Hürden durch das Stigmatisierungspotenzial herkömmlicher FÜ-Anlagen verringern. Voraussetzung dafür ist, dass Auszubildende und Vorgesetzte über moderne Technologien informiert sind. Im erwähnten Fall fehlte jedoch offenbar eine ausführliche Beratung durch einen Fachdienst (vgl. Kap. 5.3.7).

Telefonanlage / Verstärker

wird verwendet

Ein Auszubildender berichtet, dass eine neu angeschaffte Telefonanlage einen besseren Klang habe (vgl. Peter19m, 240), er aber keinen speziellen Telefonverstärker für Hörgeschädigte benutzt (vgl. Peter19m, 241, 252). Er wüsste nicht, wie man bei seinen Arbeitsaufgaben, bei denen er gelegentlich seinen Schreibtisch verlassen müsse, die Situation durch technische Zusatzausstattung verbessern könnte:

„Ich weiß auch nicht, wie man das verbessern könnte. Ob man da ein Kabel anschließen /. Ich weiß auch nicht. Ich bin ja auch nicht die ganze Zeit nur am Platz. Ich muss ja auch zu den anderen mal rüber, weil wir ja zusammen arbeiten. Es ist ja nicht alles da. Wir müssen ja uns auch mal da die Unterlagen holen, oder so. Wir haben ja nicht nur eine Abteilung“ (Peter19m, 240).

Andere Befragte geben an, dass für sie ein Telefonverstärker angeschafft wurde, den sie an das Telefon anschließen können. Manche erklären, damit gut zurechtzukommen (vgl. Veronika18w, 43ff, 73; Frieda18w, 35ff, 91, 109). Wilhelmine konnte keine wesentliche Verbesserung feststellen, als sie einen Telefonverstärker einsetzte (vgl. Wilhelmine18w, 75ff).

Moritz nutzt hauptsächlich die Lautsprechfunktion des Telefons, mit der er bei Störgeräuschen am besten telefonieren kann (vgl. Moritz21m, 269ff).

wird nicht verwendet

Nico und Lukas erklären, dass sie zum Telefonieren keine speziellen technischen Hilfsmittel für Hörgeschädigte benötigen (vgl. Nico18m, 71, 227; Lukas20m, 120ff). Andere setzen aufgrund der Tatsache, dass sie als Auszubildende teilweise in der berufsbildenden Schule und teilweise im Betrieb sind und dort abwechselnd in verschiedenen Abteilungen eingesetzt werden, keinen Telefonverstärker ein (vgl. Peter19m, 247ff, Gina20w, 223). Gina erklärt, dass die Möglichkeit von Seiten des Betriebs zwar angeboten wurde, sie selbst dies aber in der Ausbildungssituation für nicht praktikabel hielt:

„Da haben sie dann gemeint, wie es wäre, es gibt ja eine spezielle Induktionsschleife in so einem Spezialtelefon. Aber das Problem /, weil wir ja dauernd Schule - Arbeit - Berufsschule - (Bundesland A)-Verwaltungsfachschule - ist immer so wechselnd. Dann habe ich gemeint, es ist ja unnötig. Ich kann ja schlecht dauernd das Telefon herumschleppen“ (Gina20w, 223).

Sie vertritt die Ansicht, dass sich ein spezielles Telefon erst bei einer festen Anstellung mit einem festen Arbeitsplatz lohnt. Dies wurde ihr anscheinend zugesichert (vgl. ebd. ff). Uta verfügte zwar über einen Telefonverstärker, benutzte diesen jedoch nur zu Beginn, da für sie die Anwendung zu aufwändig war und sie auch ohne telefonieren kann (vgl. Uta19w, 145).

INTERPRETATION

Wie aus Kapitel 5.4.3 hervorgeht, sind manche Arbeitsplätze der Auszubildenden mit Telefontätigkeiten verbunden. Das Ausmaß der Telefontätigkeit kann von der Arbeitstätigkeit selbst beeinflusst sein oder vom jeweiligen Ausbildungsabschnitt abhängen, in dem sich die Auszubildenden mit Hörschädigung befinden. Neben den individuellen Hörhilfen sind Telefonverstärker die von den hörgeschädigten Auszubildenden am häufigsten eingesetzte bkT am Arbeitsplatz. Die Befragten äußern sich jedoch sehr unterschiedlich zum Nutzen, den sie von den jeweiligen Geräten haben. Manche scheinen keinen Telefonverstärker zu benötigen, da sie auch ohne telefonieren können, besonders, wenn das Telefon einen guten Klang hat. Diejenigen, die eine Ausbildung im Bereich der Verwaltung absolvieren, durchlaufen wiederum häufig einzelne Bereiche, die jeweils mit mehr oder weniger Telefondienst verbunden sein können. Aussagen zeigen, dass die Anschaffung eines Telefonverstärkers aufgrund der wechselnden Arbeitsplätze in der Ausbildung nicht getätigt wurde. Da so Ausbildungsinhalte eventuell versäumt werden können ist dies dann kritisch zu betrachten, wenn nicht zugleich von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, auf bestimmte Ausbildungsinhalte zu verzichten, wie dies nach BBiG und HwO möglich ist (vgl. Kap. 1.3).

Raumoptimierung

In dem Büro, in dem Frieda arbeitet habe man aufgrund ihrer Hörschädigung ihren Schreibtisch so umgestellt, dass sie einen guten Überblick über den Raum und die Tür hat:

„Den Tisch hat man schon so gestellt, damit ich alles sehe. Damit ich auch Lippenlesen kann und alles mitbekomme. Oder, man versucht es zumindest. [...] Er steht halt so (zeigt), dass ich /. Ich sitze halt am Fenster, so dass das Licht auf die anderen fällt, damit ich gut von den Lippen ablesen kann, und dass ich gut auf die Türe sehe“ (Frieda18w, 93ff).

Nico berichtet, dass es in den Büros seines Betriebes aufgrund bereits vorhandener Akustikdecken sehr ruhig ist (vgl. Nico18m, 227ff). Jule erläutert, dass es in den Schulungsräumen ihrer Behörde wegen der alten Bausubstanz sehr hallig gewesen sei. Auf ihr Betreiben hin habe das Integrationsamt die Verlegung eines Teppichbodens in dem Raum finanziert. Die Auszubildende erzählt, dass zuvor eine Messung durchgeführt wurde (vgl. Jule19w, 267ff).

INTERPRETATION

Nur wenige Auszubildende mit Hörschädigung erwähnen Maßnahmen der visuellen bzw. akustischen Raumoptimierung an ihrem Arbeitsplatz oder in Schulungsräumen ihres Betriebes, wie sie Kapitel 3.3 beschrieben wurden. Bereits im Betrieb vorhandene bauliche Maßnahmen zur Verbesserung der Raumakustik am Arbeitsplatz werden von Befragten geschätzt. Einzelne erwähnen, dass Möbel und technische Ausstattung umgestellt wurden, um gute Sicht- und Lichtverhältnisse zu schaffen. In einem anderen Fall wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Akustik in einem ursprünglich sehr halligen Schulungsraum des Betriebs vorgenommen. In beiden Fällen scheint die Maßnahmen auf die Beratung durch die Fachdienste zurückzuführen zu sein.

Schriftdolmetschdienst

Während ein Auszubildender nur in der berufsbildenden Schule einen Schriftdolmetscher in Anspruch nimmt und diesen seiner Aussage nach im Betrieb nicht benötigt (vgl. Ralf21m, 390ff), versucht eine andere Auszubildende auch für den betrieblichen Teil ihrer Ausbildung einen Schriftdolmetscher vom Integrationsamt genehmigt zu bekommen (vgl. Jule19w, 205). Als Gründe hierfür nennt sie vor allem die Schulungen, die im Zuge ihrer Ausbildung häufig in Form von Gruppenarbeiten mit für sie ungünstiger Sitzordnung stattfinden (vgl. ebd. 207). Zum Zeitpunkt der Erhebung stand die Genehmigung jedoch noch aus, da ihr Ausbildungsleiter aus datenschutzrechtlichen Gründen Einwände gegen den Einsatz eines Schriftdolmetschdienstes in der Ausbildung gehabt hätte (vgl. ebd. 210ff). Außerdem habe er damit argumentiert, dass vor ein paar Jahren ein Auszubildender mit einem CI die Ausbildung ebenfalls ohne Schriftdolmetscher abgeschlossen habe (vgl. ebd., 215).

INTERPRETATION

Der Einsatz von Übersetzungsdiensten, bspw. in Form eines Schriftdolmetschdienstes (vgl. Kap. 3.3), scheint im betrieblichen Bereich der Ausbildung noch nicht selbstverständlich zu sein. Dies kann in manchen Fällen davon abhängen, ob Befragte bei der praktischen Unterweisung im Betrieb einen Übersetzungsdienst benötigen. Bei manchen Auszubildenden finden jedoch auch im Betrieb Unterweisungen in Form von Schulungen statt, wofür eine Befragte einen Schriftdolmetschdienst beantragte. Hier waren auf Seiten des Betriebs zunächst Vorbehalte aufgrund des Datenschutzes vorhanden. Auch musste der Umfang des Dienstangebots erst geklärt werden, damit dieses von der Betroffenen sinnvoll genutzt werden kann. Hier scheinen folglich noch Informationsbedarfe über die Möglichkeiten von Übersetzungsdiensten vorhanden zu sein, auf die in Kapitel 3.3 hingewiesen wurde.

Sonstiges

Emanuel erwähnt, dass in seinem Betrieb bei Besprechungen Präsentation über Beamer üblich sind (vgl. Emanuel21m, 51). An manchen Arbeitsplätzen ist es üblich, dass Informationen über E-Mail ausgetauscht werden. Dies wird von Nico unabhängig von der Hörschädigung als vorteilhaft herausgestellt (vgl. Nico18m, 239). Von einer speziellen Kommunikationshilfe für Hörgeschädigte, die er an seinem Arbeitsplatz einsetzt, berichtet Moritz. Er verwendet einen „vibrierenden Piepser“ (vgl. Moritz21m, 305). Dieser Vibrationssignalgeber empfängt das Signal der Klingel auf seiner Wohngruppe und wandelt es in Vibrationen um, die dem Auszubildenden dann die Information liefern, dass einer der Bewohner seiner Wohngruppe nach ihm klingelt.

INTERPRETATION

Die Aussagen zeigen, dass hörgeschädigte Auszubildende durch die Verschriftlichung von Kommunikation und Information (vgl. Kap. 3.3) bspw. durch die Visualisierung von Vorträgen durch Präsentationen per Beamer bei Besprechungen und in Teamsitzungen profitieren können. Auch die mittlerweile übliche Kommunikation in Form von E-Mail-Verkehr am Arbeitsplatz scheint Befragten zu nützen. Dies verweist auf die integrative Funktion dieser allgemeinen bKT für Auszubildende mit Hörschädigung. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass die Untersuchungsteilnehmer über die erforderliche schriftsprachliche Kompetenz verfügen, um verschriftlichte Kommunikation nutzen zu können. Ein Auszubildender scheint wichtigen Aufgaben an seinem Arbeitsplatz durch einen Vibrations-Signalgeber (vgl. Kap. 3.3) angemessen nachkommen zu können. Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten von Auszubildenden mit Hörschädigung lassen vermuten, dass bei der Auswahl von geeigneten personenbezogenen bKT befragte Auszubildende selbst sehr engagiert sind (vgl. Gemblér 2013).

5.4.5 Zusammenfassung zu Kommunikation und Kompensationsmaßnahmen

Die Ergebnisse zeigen, dass die **kommunikative Situation** sowohl in der berufsbildenden Schule als auch im Betrieb von den befragten Auszubildenden mit Hörschädigung individuell unterschiedlich eingeschätzt wird, wobei im Betrieb die Kommunikation in der Tendenz besser gelingt, als in der berufsbildenden Schule. Einige stellen an beiden Orten der Ausbildung keine Einschränkungen fest. Probleme bestehen für viele jedoch im Unterricht in der berufsbildenden Schule durch Lehrmethoden, die nicht an den Bedürfnissen Hörgeschädigter ausgerichtet sind. Lehrer an den berufsbildenden Schulen setzen dabei hörgeschädigtengerechtes Lehrverhalten und hörgeschädigtengerechte Lehrsprache nicht konsequent ein. Beklagt werden hohe Geräuschpegel in den Klassen. In manchen Klassen- und Unterrichtsräumen kommen zu ungünstigen akustischen Bedingungen unzureichende Absehbildbedingungen hinzu. In den teilweise großen Klassen der berufsbildenden Schulen haben Auszubildende mit Hörschädigung deshalb Schwierigkeiten, ihre Mitschüler im Unterricht zu verstehen, da diese sich zudem nicht konsequent an Gesprächsregeln halten. Schwierigkeiten bestehen für einige der Befragten aus demselben Grund besonders bei der informellen Kommunikation mit Mitschülern in Pausen, wenn Gespräche in größeren Gruppen stattfinden. Dies gilt ebenso für die Pausen im Betrieb, die mit Kollegen verbracht werden. Auszubildende mit Hörschädigung sowie ihre Kollegen setzen zwar Kommunikationsstrategien ein, häufigeres Erinnern- und Nachfragen-Müssen wird von manchen Auszubildenden aber als belastend und frustrierend empfunden. Am Arbeitsplatz gelingt die Kommunikation mit Ausbildern und einer in der Regel überschaubaren Zahl von Kollegen jedoch gut, wenn Ausbilder und Kollegen über die kommunikativen Bedürfnisse der Auszubildenden informiert sind und Kommunikationsstrategien anwenden. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn Kollegen oder Mitarbeiter nicht Bescheid wissen oder immer wieder vergessen, Gesprächsregeln einzuhalten. Dies geschieht besonders in größeren Gruppen, wie in Teamsitzungen. Bei diesen geben einige der befragten Auszubildenden an, bewusst einen für sie günstigen Sitzplatz einzunehmen. Die Mehrheit der Befragten wählt auch in der berufsbildenden Schule einen geeigneten Sitzplatz. Dies ist somit die meistgenannte **behinderungskompensierende Maßnahme**. In manchen Klassenzimmern und Fachräumen scheint eine optimale Lösung jedoch nicht möglich. Einzelne setzen bei der Wahl des Sitzplatzes auch soziale Prioritäten. Über weitere Maßnahmen zur akustischen oder visuellen Raumoptimierung berichten sowohl in der berufsbildenden Schule als auch im Ausbildungsbetrieb nur wenige. Wie in Kapitel 5.3.2 erwähnt, wurde in Einzelfällen bei der Zuteilung des Klassenzimmers in der berufsbildenden Schule Rücksicht auf die Hörschädigung genommen. Am Arbeitsplatz werden vorhandene gute akustische Bedingungen und Sichtverhältnisse geschätzt. In einem Fall wurde ein Schulungsraum aufgrund des Auszubildenden akustisch gedämmt, in einem anderen wurden durch Umstellen der Möbel

bessere Sichtverhältnisse geschaffen. Für alle befragten Auszubildenden spielt jedoch der Einsatz **behinderungskompensierender Technologien** sowohl im praktischen als auch im theoretischen Bereich der Ausbildung eine bedeutende Rolle. Bis auf einen Einzelfall tragen alle Studienteilnehmer an beiden Ausbildungsorten ihre individuellen Hörgeräte und Cochlea Implantate. FÜ-Anlagen werden zwar von manchen Befragten im Unterricht in der berufsbildenden Schule durchgehend eingesetzt, im praktischen Teil der Ausbildung jedoch nur von einzelnen in Schulungs- und Teamsituationen. Einerseits wird der Nutzen von FÜ-Anlagen in Bezug auf die Signalübertragung und die Handhabung sehr unterschiedlich gewertet, andererseits besteht Furcht vor Stigmatisierung. Zudem scheint ein selbstverständlicher und kompetenter Umgang sowohl bei Lehrern als auch bei Ausbildern nicht vorausgesetzt werden zu können. Auffallend ist, dass modernere Systeme, wie Soundfield-Anlagen, von keinem der Befragten eingesetzt werden. Zwei der Befragten nutzten jedoch einen Online-Schriftdolmetschdienst. Ohne diesen wäre ihnen der Besuch der allgemeinen berufsbildenden Schule bzw. die Teilnahme an theoretischen Unterweisungen im Betrieb nicht möglich. Am Arbeitsplatz verwenden Studienteilnehmer vor allem Telefonverstärkeranlagen und einzeln Vibrationssignalgeber, wobei der Einsatz von Telefonverstärkern wegen des zusätzlichen Aufwandes bei wechselnden Einsatzorten in der Ausbildung von einzelnen unterlassen wird. Das Telefonieren und den Kontakt mit Kunden empfinden manche als schwierig, weil Kunden wechseln und sich Auszubildende immer wieder als Hörgeschädigte erklären müssen. Dennoch spiegeln die Aussagen der befragten Auszubildenden ein eher positives Bild ihrer kommunikativen Situation in ihrem Betrieb wider. Sie berichten darüber, dass Ausbilder und Kollegen durch die Erfahrung, die sie mit ihnen machen, Kommunikationsstrategien erlernen und die Kommunikation im Laufe der Zeit zunehmend besser gelingt.

5.5 Dimension der sozialen Integration

Die soziale Integration der befragten hörgeschädigten Auszubildenden ist als eine der drei untersuchten Dimensionen der Integration (vgl. Kap. 3.2) ein Schwerpunkt der vorliegenden Studie. Zu den drei Hauptbereichen des Leitfadens, der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration in der allgemeinen berufsbildenden Schule und im ausbildenden Betrieb des ersten Arbeitsmarktes, wurden den Interviewpartnern zusätzlich zur Leitfrage visuelle Erzählstimuli dargeboten, die jeweils auf einer Viererskala angeordnet waren (vgl. Kap. 4.3.3). In Bezug auf die soziale Integration in der berufsbildenden Schule (Berufsschule) und im Betrieb lautete die Leitfrage zu den dargebotenen Erzählstimuli je nach Ort der Ausbildung:

Wie sind Ihre sozialen Kontakte in der Berufsschule bzw. im Betrieb? Sind Sie dort:
voll dabei – eher dabei – eher nicht dabei – nicht dabei?

Die Angaben der Befragten zu den zur sozialen Integration dargebotenen Erzählstimuli werden in Abbildung 6 für beide Orte der Ausbildung einander gegenübergestellt.

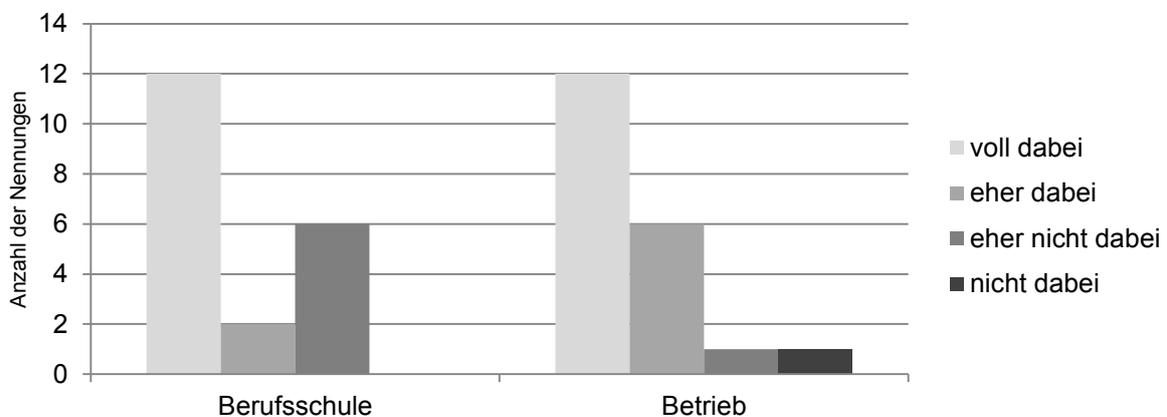


Abbildung 6: Soziale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb

Auf die Leitfrage gaben anhand der Erzählstimuli zu beiden Orten der Ausbildung jeweils zwölf der zwanzig Befragten an, dass Sie sich dort ‚voll dabei‘ fühlen. In der berufsbildenden Schule fühlen sich zwei Befragte und im Betrieb sechs Befragte ‚eher dabei‘. Sechs der Befragten gaben an, dass sie sich in ihrer Klasse in der berufsbildenden Schule ‚eher nicht dabei‘ fühlen. Für den Betrieb machte diese Aussage ein Interviewpartner, wobei ein weiterer sich dort ‚gar nicht dabei‘ fühlt.

Vergleicht man die Nennungen zu beiden Ausbildungsorten kann festgestellt werden, dass sich die Mehrheit, nämlich 18 Befragte, bei ihren Kollegen am Arbeitsplatz ‚eher dabei‘ bzw. ‚voll dabei‘ fühlen. Diese Aussagen treffen 14 der Befragten für ihre Kontakte in der Klasse der berufsbildenden Schule. Sechs Studienteilnehmer geben an, dass sie sich in ihrer Klasse ‚eher nicht dabei‘ fühlen. Im Betrieb fühlen sich hingegen nur zwei der zwanzig Befragten unter den Kollegen ‚eher nicht dabei‘ bzw. ‚nicht dabei‘. Deshalb kann vermutet werden, dass die Auszubildenden mit Hörschädigung ihre soziale Integration in ihrem Betrieb besser einschätzen, als in ihrer Klasse in der berufsbildenden Schule.

Im Verlauf der vertiefenden Interviews nannten die Studienteilnehmer verschiedene Aspekte, die die allgemeine Selbsteinschätzung ihrer sozialen Integration an den beiden Orten ihrer Berufsausbildung erläutern. Die Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln auf der Ebene der paraphrasierten Aussagen dargestellt, belegt und interpretiert.

5.5.1 Soziale Integration in der berufsbildenden Schule

In diesem Kapitel werden die Aussagen der Auszubildenden mit Hörschädigung zu ihrer sozialen Integration in der allgemeinen berufsbildenden Schule dargestellt und interpretiert. Die vorangestellte Tabelle 21 veranschaulicht im umrandeten Bereich die individuellen Angaben der Befragten zur subjektiven Einschätzung ihrer sozialen Integration in der berufsbildenden Schule. Im weiteren Verlauf verdeutlicht die Tabelle zum einen die angelegten Ober- (z. B. Kontakt zu Mitschülern) und Subkategorien (z. B. im Unterricht / allgemein). Zum anderen wird ersichtlich, welche der Befragten sich zu welchen Kategorien äußerten und ferner wie diese Äußerungen zu gewichten waren (z. B. gut – eingeschränkt – schwierig)¹².

Aus Tabelle 21 geht hervor, dass sich von nur wenigen Befragten Aussagen in die Kategorie **Kontakt zu Lehrern** einordnen ließen. Von diesen konnten einige im Sinn eines guten Kontakts gewichtet werden. Andere beschreiben einen eingeschränkten oder begrenzten Kontakt. In der Kategorie **Kontakt zu Mitschülern im Unterricht / allgemein** ließen die Mehrzahl der Aussagen auf einen guten Kontakt schließen lassen. Einige deuten auf Einschränkungen, etwas weniger auf Schwierigkeiten hin. In der Kategorie **Kontakt zu Mitschülern in Pausen** deuten die Mehrzahl der Angaben auf einen guten Kontakt. Einige weisen auf Einschränkungen oder Schwierigkeiten hin. In der Kategorie **privater Kontakt zu Mitschülern** liegt eine starke Streuung vor. Dabei bleiben zwar die Zahl der gut zu gewichtenden Anga-

¹² Ein durch ein ‚•‘ gekennzeichnete Eintrag sagt aus, wie Befragte anhand der Erzählstimuli ihre soziale Situation auf einer Viererskala (voll dabei – eher dabei – eher nicht dabei – nicht dabei) allgemein einschätzten. Ein durch ein ‚x‘ gekennzeichnete Eintrag sagt aus, dass mindestens eine Aussage eines Befragten in dieser Gewichtung vorliegt, macht aber keine Aussage zur Anzahl der kodierten Textstellen, da sich Befragte in Abhängigkeit von ihrer Relevanzsetzung und ihrer narrativen Kompetenz unterschiedlich intensiv bzw. häufig zu einer Kategorie äußerten. Mehrfachangaben, die unterschiedlich gewichtet werden mussten, deuten auf eine differenzierte Wahrnehmung der Situation hin und veranschaulichen die oft kontroverse Darstellung. In den folgenden Kapiteln, die der Darstellung der Ergebnisse dienen, wird analog verfahren.

ben annähernd gleich, die Zahl der Befragten, die ihre Kontakte in dieser Kategorie als eingeschränkt oder schwierig beschreiben, nimmt jedoch deutlich zu.

Tabelle 21: Soziale Integration in der berufsbildenden Schule

SOZIALE INTEGRATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Subjektive Einschätzung																				
voll dabei			•	•	•	•		•		•		•		•	•			•	•	•
eher dabei	•	•																		
eher nicht dabei							•		•		•		•			•	•			
nicht dabei																				
KONTAKT ZU LEHRERN																				
gut				x							x			x						
eingeschränkt		x	x																	
schwierig / nicht vorhanden			x																	
KONTAKT ZU MITSCHÜLERN																				
im Unterricht / allgemein																				
gut	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		x	x			x	x	x
eingeschränkt									x				x			x	x		x	
schwierig / nicht vorhanden									x		x		x			x				
in Pausen / informell																				
gut	x	x	x	x		x	x	x		x		x		x	x				x	x
eingeschränkt							x		x		x					x	x	x		
schwierig / nicht vorhanden		x							x		x		x							
privat																				
gut	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x					x	x
eingeschränkt	x	x								x	x	x			x	x	x	x	x	
schwierig / nicht vorhanden	x	x								x	x		x	x	x	x	x		x	

Kontakt zu Lehrern

gut

Einige der Studienteilnehmer erklären, dass sie einen besonders guten Kontakt zu ihren Lehrern in der berufsbildenden Schule hätten (vgl. Uta19w, 83; Moritz21m, 173, 185; Jule19w, 123). Moritz hebt hervor, dass der Kontakt zu Klassenlehrern dabei am intensivsten ist:

„Es gibt in jedem Kurs einen anderen Klassenlehrer. Ich denke zu dem hat man eh am meisten dann Kontakt in dem Schuljahr. Aber auch zu den anderen Lehrern habe ich gleichen Kontakt“ (Moritz21m, 173).

eingeschränkt

Andere beschreiben ihren Kontakt zu den Lehrern in der berufsbildenden Schule als ‚normal‘. In den Aussagen lassen sich keine Hinweise auf einen intensiveren Kontakt feststellen (vgl. Wilhelmine18w, 243ff; Veronika18w, 289). Wilhelmine sagt:

„Eigentlich normal. Also das ist nicht so, dass ich einen speziellen Kontakt zu meinen Lehrern habe. Am Anfang vielleicht, oder eben bei den Lehrgesprächen mit der Kooperationslehrerin. Aber sonst gab es eigentlich keinen speziellen Kontakt“ (Wilhelmine18w, 243).

schwierig / nicht vorhanden

Veronika gibt an, sie würde einen besonders intensiven Kontakt zu ihren Lehrern, wie sie ihn in ihrer Realschulzeit hatte, in der berufsbildenden Schule sogar ablehnen:

„Nein. Ich möchte das nicht“ (Veronika18w, 291).

INTERPRETATION

Die wenigen Aussagen, die in dieser Kategorie vorliegen, lassen vermuten, dass der Kontakt der Auszubildenden mit Hörschädigung zu ihren Lehrern in den allgemeinen berufsbildenden Schulen nicht besonders intensiv ist. Diese Vermutung wird durch Aussagen der flankierend zur vorliegenden Studie befragten Mitarbeiter von Fachdiensten bestätigt, die den Kontakt der Schüler zu Lehrern der berufsbildenden Schulen ebenfalls als eher gering bezeichnen (vgl. Lang 2012). In den vorliegenden Aussagen bezeichnen die Auszubildenden den vorhandenen Kontakt zu Lehrern jedoch als gut. Am intensivsten wird der Kontakt zu Klassenleitern beschrieben. Als Grund für den eingeschränkten Kontakt zu Lehrern kann neben dem Fachlehrerprinzip vor allem der Teilzeit- bzw. Blockunterricht in berufsbildenden Schulen angenommen werden (vgl. Kap. 2.2), wobei sich Mitarbeitern von Fachdiensten zufolge besonders Blockunterricht negativ auf den Kontakt hörgeschädigter Schüler zu Lehrern in den berufsbildenden Schulen auswirkt (vgl. Lang 2012). Da Studienteilnehmer andererseits ihren Kontakt zu Lehrern jedoch als ‚normal‘ empfinden und erklären, einen besonders intensiven Kontakt sogar abzulehnen, kann eine weitere Ursache in den für das Alter typischen Entwicklungsaufgaben gesehen werden (vgl. Kap. 3.1.1), bei denen die Kontakte zu Gleichaltrigen im Vordergrund stehen. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass der unregelmäßige und in vielen Fällen offenbar wenig intensive Kontakt eine der Ursachen dafür ist, dass Lehrende in den berufsbildenden Schulen die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler in Bezug auf die Kommunikation im Unterricht immer wieder vergessen und dementsprechend ihr Lehrverhalten und ihre Lehrsprache nicht nachhaltig adaptieren (vgl. Kap. 5.4.1; 5.4.2).

Kontakt zu Mitschülern • im Unterricht / allgemein

gut

Manche der Auszubildenden geben an, dass sie zu allen Mitschülern aus ihrer Klasse in der berufsbildenden Schule einen guten Kontakt gehabt und sich mit ihnen gut verstanden hätten (vgl. Zoe23w, 152; Lukas20m, 290ff; Jule19w, 117, 129; Emanuel21m, 97, 135; Ciara16w, 85). Die Hörschädigung spiele in Bezug auf die Kontakte zu Mitschülern keine Rolle (vgl. Uta19w, 72f; Nico18m, 122f; Jule19w, 138ff). Sie seien mit den Kontakten in ihrer Klasse zufrieden gewesen (vgl. Stefan19m, 261; Peter19m, 195f). Jule drückt das so aus:

„Ich habe mit allen Mitschülern Kontakt. Es ist nicht so, dass ich jetzt mit jemandem Stunden zusammen hänge und mit den anderen nicht, sondern ich kann mich mit jedem unterhalten. Wir verstehen uns einfach“ (Jule19w, 117).

Thomas und Stefan erklären, dass sie sich ganz normal in der Gruppe dabei fühlen (vgl. Thomas19m, 109; Stefan19m, 223ff). Stefan macht an verschiedenen Beispielen deutlich, wie er sich selbst aktiv in die Klassengemeinschaft einbringt (vgl. Stefan19m, 227, 231):

„Ich habe mich zum Beispiel – da war irgend so ein Problem mit einem Lehrer [...] – dann habe ich vor der ganzen Klasse ganz normal mit ihm darüber geredet. Dann haben wir mehr oder weniger zusammen [...] das Problem ausgehandelt, beziehungsweise geklärt. Also ich habe den ersten Schritt gemacht. Das meine ich mit einbringen.“ (Stefan19m, 231).

Auch Inge gibt an, dass sie sich in der berufsbildenden Schule in ihrer Klasse integriert fühlt. In der Realschule sei das noch nicht so gewesen. Sie vermutet, dass jetzt die kleinere Klassengröße und die altersbedingte Reife der Mitschüler eine Rolle spielen (vgl. Inge24w, 129, 267ff).

Auch die Klassengemeinschaft in der berufsbildenden Schule wird von Befragten als gut beschrieben (vgl. Wilhelmine18w, 227; Uta19w, 81; Peter19m, 173; Jule19w, 113). Hervorgehoben wird die gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft (Jule19w, 129, 137; Denis19m, 165) sowie der allgemeine Zusammenhalt in der Klasse, vor allem bei Herausforderungen, wie Problemen mit Lehrern oder vor Prüfungen (vgl. Uta19w, 71; Ralf21m, 65):

„Weil, wir hatten eine gute Klasse. Alle haben gut zusammengehalten. Wir haben alle gut zusammengehalten und Probleme gelöst vor den Prüfungen. Und die ganze Klasse hat bestanden“ (Ralf21m, 265).

Studienteilnehmer geben an, dass sie sich an humorvollen Situationen in der Klasse beteiligen (vgl. Ralf21m, 221ff), auch wenn diese mal auf ihre Kosten gehen. Peter beschreibt:

„Ich habe ja auch öfter mal Spaß gemacht. Dann heißt es: ‚Ach der‘. Oft hat es dann geheißen, wenn ich etwas nicht verstanden habe: ‚Ja, schalt mal deine Hörgeräte schnell wieder ein!‘, aber aus Spaß. [...] Solche Sprüche sind halt oft gekommen. Ich habe gesagt: ‚Das muss ich jetzt halt akzeptieren. Da muss man damit leben. Das hilft nichts‘“ (vgl. Peter21m, 177).

Wilhelmine und Ralf erläutern, dass sie sich im Unterricht zwar gut in die Klassengemeinschaft integriert fühlen und zu den meisten Mitschülern ein gutes Verhältnis hätten. Sie verweisen aber darauf, dass die Situation in Pausen (s. u.) jedoch anders sei (vgl. Wilhelmine18w, 231; Ralf21m, 203ff).

Einige Befragte erklären, dass sie zu bestimmten Personen aus ihrer Klasse einen besonders engen Kontakt hätten. Bei Denis sind das die Mitschüler, die er bereits aus dem ersten Lehrjahr kannte. In seiner Ausbildung wurden im zweiten Lehrjahr Schüler aus drei verschiedenen Schulen zusammengelegt (vgl. Denis19m, 133ff). Einige Auszubildende geben an, in ihrer Klasse bestimmte Freunde zu haben (Zoe23w, 152; Wilhelmine18w, 215ff; Veronika18w, 179; Uta19w, 63; Stefan19m, 205; Ralf21m, 197; Peter19m, 173; Lukas20m, 283, 297) bzw. mit einer bestimmten Clique oder Gruppe zusammen zu sein (vgl. Veronika18w, 187, 261; Uta19w, 71; Peter19m, 188; Nico18m, 121; Lukas20m, 279). Bei Peter und Lukas bestehen engere Kontakte zu Mitschülern, die aus ihrer Region kommen. Uta habe sich von Anfang an schnell mit Mitschülern angefreundet, die ebenfalls neu angefangen hatten. Wil-

helmine erklärt, dass sie sich mit einer etwas älteren Mitschülerin angefreundet habe. Zoe hat vor allem mit ihren Mitbewohnerinnen aus dem Wohnheim einen engen Kontakt (vgl. Zoe23w, 160). Ciara hatte am Anfang der Ausbildung hauptsächlich Kontakt zu Mitschülern, die sie aus ihrer ehemaligen Schule kannte. Mittlerweile sei ihre Mitbewohnerin aus dem Wohnheim ihre beste Freundin geworden (vgl. Ciara16w, 85).

eingeschränkt

Denis räumt ein, dass sein Kontakt zu den neu hinzugekommenen Klassenkameraden eher eingeschränkt ist (vgl. Denis19m, 133). Otto erläutert, dass er sich nur mit zwei Klassenkameraden unterhalten würde, die er kenne (Otto17m, 133ff).

Karolin, die erst im zweiten Lehrjahr in ihre Berufsschulklasse gekommen ist, hat das Gefühl, dass ihre Klassenkameraden im Unterricht nur den notwendigen Kontakt mit ihr pflegen:

„Also, im Unterricht sitzen sie neben mir und sagen es mir halt dann, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Aber in der Pause, wenn ich dann bei denen bin, dann /. So reden sie eigentlich mit mir nicht wirklich“ (Karolin19w, 81).

Frieda und Gina, die mit einem weiteren hörgeschädigten Mitschüler insgesamt zu dritt in der Berufsschulklasse sind, geben an, dass sie hauptsächlich untereinander Kontakt hätten (vgl. Gina20w, 134f; Frieda18w, 316f). Frieda drückt das so aus:

„Ich würde sagen, ein bisschen am Rand sind wir schon. Wir Hörgeschädigten sind schon eine Gruppe für uns“ (Frieda18w, 301).

Gina begründet die Abgrenzung von den hörenden Mitschülern durch negative Erfahrungen mit Mobbing, die sie im Laufe ihrer Schulzeit bereits gemacht hätten:

„Also wir machen halt so kleine Gruppen, weil wir uns gegenseitig verstehen, weil wir früher schon so oft gemobbt wurden. Und da verstehen wir uns eben ganz gut“ (Gina20w, 133).

schwierig / nicht vorhanden

Otto erklärt, er würde sich nicht trauen, mit neuen Klassenkameraden zu reden, die er vor der berufsbildenden Schule noch nicht gekannt hätte (vgl. Otto17m, 133ff). Dies betreffe auch Situationen wie Gruppenarbeiten. Dabei hält er sich zurück, weil er der Kommunikation in der Gruppe nicht folgen kann (vgl. Otto17m, 137).

Andere Studienteilnehmer geben ebenfalls an, dass sie sich von ihren hörenden Mitschülern zurückziehen, weil sie der Kommunikation nicht folgen können und sich entweder nicht durch ständiges Nachfragen in den Mittelpunkt stellen oder durch unpassende Äußerungen auffallen wollen (vgl. Moritz21m, 143; Gina20w, 145). Moritz sieht dabei für sich aber keinen Zusammenhang zu seiner Hörschädigung:

„Nein. Nein, eigentlich nicht. Es ist vielleicht so, weil ich nicht so oft auf sie zugehe, weil ich mehr die Beobachterrolle einnehme, um halt nicht gleich im Mittelpunkt zu stehen und auch nicht irgendetwas zu sagen, was gar nicht zum Thema passt. Da bin ich halt etwas vorsichtig“ (Moritz21m, 143).

Karolin glaubt, dass ihre Hörschädigung der Grund ist, warum ihre Klassenkameraden nicht mehr Kontakt zu ihr suchen (vgl. Karolin19w, 168ff). Sie sagt:

„Das ist der Grund, dass sie mit mir nicht reden wollen, weil ich sie sonst nicht verstehe, oder so. Vielleicht wollen sie mit mir auch nichts zu tun haben“ (Karolin19w, 171).

Gina erläutert, dass der Kontakt vor allem zu Mitschülerinnen zunehmend nachgelassen habe (vgl. Gina20w, 133, 138ff). Mittlerweile fühle sie sich eher außenstehend:

„Also, in der Klasse bin ich meistens so außenstehend, bin ich da (zeigt auf Bild 3)“ (Gina20w, 143).

INTERPRETATION

Aufgrund der durch eine Hörschädigung bedingten Auswirkungen muss der sozialen Dimension der Integration besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden (vgl. Kap. 3.4.1). Die Mehrheit der befragten Auszubildenden empfindet den sozialen Kontakt zu Mitschülern im Unterricht bzw. allgemein als gut. Den Aussagen ist zu entnehmen, dass Studienteilnehmer zu bestimmten Mitschülern einen besonders guten Kontakt pflegen, sich selbst in die Klassengemeinschaft einbringen und über Freunde in der Klasse verfügen. Eine Rolle scheinen dabei eine gute Klassengemeinschaft, ein humorvoller Umgang sowie gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft zu spielen. Das Zustandekommen engerer Kontakte scheint durch die Dauer des gegenseitigen Kennens, die bisherige gemeinsame Schulzeit, die Herkunft aus demselben Wohnort, den gemeinsamen Aufenthalt im Wohnheim oder die Betriebszugehörigkeit begünstigt zu werden. Die Aussagen legen die Vermutung nahe, dass befragte Auszubildende über kommunikative und soziale Kompetenzen verfügen und sich bei einigen auch Humor vorteilhaft auswirkt. Bessere soziale Kompetenzen von Mitschülern in der berufsbildenden Schule werden von Befragten selbst auf die zugenommene Reife in diesem Alter zurückgeführt. Die Pflege engerer Kontakte zu Gleichaltrigen entspricht einerseits den für das Jugend- und frühe Erwachsenenalter typischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 3.1.1), in dem die Peergroup eine wichtige Funktion bei der Identitätsarbeit spielt. Andererseits scheinen sich manche Befragte ein persönliches Helfersystem (vgl. ebd.) aufgebaut zu haben. Dabei scheinen Mitschüler, zu denen Auszubildende mit Hörschädigung einen besonderen Kontakt haben, sie nicht nur bei der Kommunikation im Unterricht zu unterstützen (vgl. Kap. 5.4.1), sondern auch in Bezug auf ihre emotionale und leistungsmotivationale Integration eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Kap. 5.6.1; 5.7.1). In Kapitel 3.4.1 wurde angeführt, dass hörgeschädigte Schüler an allgemeinen allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen ihre soziale Integration überwiegend positiv einschätzen. Die überwiegend positiven Aussagen in der vorliegenden Studie bestätigen diese Erkenntnisse nun auch für Schüler mit Hörschädigung an berufsbildenden Schulen. Zwar wurde darauf hingewiesen, dass die Selbsteinschätzung der sozialen Integration durch Schüler mit Hörschädigung tendenziell

besser ausfällt, als die Einschätzung durch ihre Mitschüler, jedoch ist anzunehmen, dass sich die eigene Wahrnehmung der sozialen Kontakte positiv auf das Wohlbefinden der Auszubildenden auswirkt (vgl. Kap. 5.6.1). Für sie scheinen keine sozialen Probleme in Bezug auf die Schule vorzuliegen (vgl. Kap. 3.4.2). Da Befragte angeben, dass in Bezug auf die Kontakte zu ihren Mitschülern die Hörschädigung keine Rolle spielt ist anzunehmen, dass sie sich nicht stigmatisiert empfinden sondern sich akzeptiert fühlen.

Den überwiegend positiven Aussagen der Auszubildenden stehen jedoch Aussagen der Mitarbeiter der Fachdienste in leichtem Widerspruch gegenüber. Diese schätzen, dass kaum ein Auszubildender mit Hörschädigung, den sie betreuen, wirklich in seiner Schulklasse integriert sei (vgl. Gnettner 2012; Lang 2012). Die Schüler mit Hörschädigung würden zwar nicht ausgeschlossen oder gemobbt, nähmen dennoch eher eine Sonderstellung ein (vgl. Lang 2012). Auch Aussagen einiger Auszubildenden deuten darauf hin, dass sie den Kontakt zu ihren Mitschülern als eingeschränkt wahrnehmen. Manche scheinen nur zu wenigen Klassenkameraden Kontakt zu haben. Der Kontakt kann sich auf Klassenkameraden beschränken, die aus früheren Schulen bekannt sind. Dies spiegelt dahingehend Erkenntnisse bisheriger Studien wider, als Schüler mit Hörschädigung in höheren Jahrgangsstufen ihre soziale Integration zunehmend negativer einschätzen (vgl. Kap. 3.4.1). Bei Auszubildenden kommt hinzu, dass beim Eintritt in die berufsbildende Schule Klassen neu zusammengesetzt werden und die Schulen in vielen Fällen weiter vom Wohnort entfernt liegen (vgl. Kap. 5.1.1), wodurch Kontakte aus dem Wohnort oder aus der bisherigen Schulzeit nur begrenzt fortgesetzt werden können. Befragte führen Schwierigkeiten beim Kontakt mit Klassenkameraden auch auf die Hörschädigung zurück, die sie in diesem Zusammenhang offenbar als stigmatisierend empfinden. Die Situation einer Betroffenen, die sich in diese Richtung äußerte, könnte dadurch erschwert worden sein, dass sie als ‚Quereinsteigerin‘ erst im zweiten Ausbildungsjahr in ihre jetzige Klasse kam (vgl. Kap. 5.1.2). Dass Kontakte nur zu einzelnen Mitschülern bestehen könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Betroffene nicht genügend Selbstbewusstsein haben, ihre Hörschädigung und ihre kommunikativen Bedürfnisse anderen Mitschülern zu erklären und sich im Sinne defensiver Strategien eher zurückziehen (vgl. Kap. 3.4.2). Dies könnte besonders auf diejenigen Befragten zutreffen, die vor dem Eintritt in die allgemeine berufsbildende Schule bisher Förderzentren besuchten.

Auszubildende mit Hörschädigung, die gemeinsam dieselbe Berufsschulklasse besuchen, scheinen nur zu einander Kontakt zu pflegen und Kontakte zu guthörenden Mitschülern aufgrund von Mobbing Erfahrung abzulehnen, die sie während ihrer bisherigen Schullaufbahn an allgemeinen Schulen gemacht hatten (vgl. Kap. 5.1.2). Ihre Aussagen sind in zweierlei Hinsicht zu reflektieren. Einerseits gilt Kontakt mit gleichbetroffenen Peers in der Adoleszenz als wichtig (vgl. Kap. 3.1.1) und könnte sich somit positiv in der emotionalen Integration der Befragten widerspiegeln (vgl. Kap. 5.6.1). Andererseits lässt sich im beschriebenen Verhalten

die in Kapitel 3.4.2 erläuterte Bewältigungsstrategie der Vermeidung und des Rückzugs erkennen. Diese dient zwar dem Erhalt des Selbstwertgefühls, kann jedoch zu sozialer Isolation führen. Sowohl das Gefühl des Nicht-Aufgenommen-Werdens in die Klassengemeinschaft, als auch das Ablehnen von Kontakten zu guthörenden Klassenkameraden könnten sich bei den Betroffenen negativ auf ihr Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule auswirken (vgl. Kap. 5.6.1). Die Betroffenen nehmen offenbar soziale Probleme in ihrer Klassensituation wahr und fühlen sich von Mitschülern diskriminiert. Auf diese Zusammenhänge wurde in Kapitel 3.4.2 verwiesen. Besondere Aufmerksamkeit ist deshalb der sozialen Integration in Pausen beizumessen, die sich, wie Befragte erklären, von der Situation im Unterricht unterscheiden kann.

Kontakt zu Mitschülern • in Pausen / informell

gut

Einige der Befragten geben an, dass sie die Pausen regelmäßig mit einer bestimmten Gruppe von Mitschülern verbringen (vgl. Zoe23w, 169ff; Veronika18w, 187ff; 275ff; Uta19w, 71; Stefan19m, 215ff; Peter19m; 186). Deutlich wird dies in Utas Aussage:

„In der Pause ist es so gewesen: Da sind die Cliques untereinander irgendwo hingegangen. Und da war ich eben auch immer mit meiner Clique unterwegs gewesen“ (Uta19w, 71).

Andere Studienteilnehmer nennen zwar keine bestimmte Gruppe, mit der sie sich in den Pausen treffen, aber geben an, dass sie die Pausen mit ihren Mitschülern aus der Klasse verbringen (Wilhelmine18w, 226ff; Ralf21m, 218ff; Nico18m, 111; Lukas20m, 294ff; Jule19w, 117; Inge24w, 130ff; Denis19m, 133, 140ff; Ciara16w, 83). Dies beschreibt Nico so:

„In der Pause sitzen wir eigentlich immer mit der Klasse zusammen. Manche sind mal kurz weg, aber sonst sitzen wir eigentlich immer zusammen“ (Nico18m, 111).

Veronika erklärt, dass sie die Pausen auch dazu nutzt, um Kontakte zu Freunden aus anderen Klassen zu pflegen:

„Wir sind meistens auf dem Flur. Wir haben halt da noch Freunde im Schulgebäude. Entweder wir wandern zu denen rum, ganz nach oben und wieder runter und dann: ‚Hallo‘. Ja. Das ist bei uns so“ (Veronika18w, 191).

Einige Befragte lassen erkennen, dass sie sich in den Pausen nicht ausgeschlossen fühlen (vgl. Inge24w, 129; Ciara16w, 83). Ciara betont dabei, dass dies in ihrer ehemaligen Schule nicht so war. Damals habe sie nur zu einer Schülerin ihrer Klasse Kontakt gehabt:

„Also ich fühle mich jetzt nicht ausgeschlossen oder so. Das war in meiner alten Klasse. Da war ich dann auch meistens in der Pause immer bloß alleine mit EINER Freundin. Und jetzt ist es eigentlich ganz anders. Die sind auch alle bei mir in der Pause“ (Ciara16w, 83).

eingeschränkt

Ralf bedauert, dass sich seine Kontakte auf Klassenkameraden aus der eigenen Klasse beschränken (Ralf21m, 203, 259ff). Emanuel scheint seine Pausen meist mit einem bestimmten Mitschüler verbracht zu haben, mit dem er sich gut verstand (vgl. Emanuel21m, 136ff).

Moritz hat in seiner Klasse keine festen Bezugspersonen, mit denen er die Pausen verbringt. Seine Kontakte scheinen eher locker zu sein und immer wieder zu wechseln (vgl. Moritz21m, 147). Er versuche sich in den Pausen immer kleineren Gruppen anzuschließen, in welchen er der Kommunikation besser folgen könne (Moritz21m, 145). Etwas verhalten äußert er sich dazu, wie er bei einer Schulveranstaltung versucht habe, Kontakte Mitschülern zu pflegen:

„Ich versuche halt schon zu jedem so ein bisschen Kontakt zu führen, Gespräche zu führen. Da ist ja meistens das Hauptthema Zeugnis“ (vgl. Moritz21m, 159).

Die beiden Auszubildenden, die mit einem weiteren Hörgeschädigten in derselben Klasse sind, erläutern, dass sie in den Pausen meistens unter sich blieben und, bis auf wenige Ausnahmen, keinen Kontakt zu ihren Mitschülern hätten (vgl. Gina20w, 133ff; Frieda18w, 309).

Dies zeigt die Aussage von Frieda:

„Mit manchen habe ich Kontakt. Mit denen gehe ich manchmal auch in der Gruppe alleine weg, wo wir dann nur zu viert sind. Die dann sagen: ‚Gut, okay‘. Dann gehen sie wieder zu den anderen, und wir gehen dann halt wieder zusammen, wir Hörgeschädigten. Jetzt so Kontakt, privat oder so, haben wir keinen“ (Frieda18w, 309).

Gina begründet dies mit dem besseren Verständnis füreinander, da jeder bereits negative Erfahrungen mit guthörenden Mitschülern gemacht habe (vgl. Gina20w, 133).

Otto gibt an, dass er die Pausen hauptsächlich mit zwei Klassenkameraden aus seinem Heimatort verbringe und sich nur manchmal mit bestimmten Mitschülern aus anderen Klassen unterhalte, die er vom Fußballverein her kenne (vgl. Otto17m, 151).

schwierig / nicht vorhanden

Otto führt weiter aus, dass er den beiden Klassenkameraden aus seinem Ort in den Pausen meist nur hinterher laufe. Zu anderen habe er keinen Kontakt. Dies drückt er wie folgt aus:

„Bin halt meistens immer hinterher gelaufen. Die zwei wollten nicht nur mit uns reden, sondern die wollten auch mit anderen. Dann war ich halt alleine“ (Otto17m, 151).

In ähnlicher Weise beschreibt Karolin ihre Situation. Bei ihrer Aussage entsteht der Eindruck, dass die beiden Klassenkameradinnen, mit denen sie die Pausen hauptsächlich verbringt, sie nur bei sich dulden. Karolin hat den Eindruck, dass ihre Mitschülerinnen sich nicht mit ihr unterhalten wollen (vgl. Karolin19w, 81). Die Kontaktaufnahme zu anderen Mitschülern gelingt ihr noch schwieriger:

„Es gibt zwei Mädchen, bei denen ich sein kann. Aber manchmal wollen sie dann auch bei den anderen sein. Ich gehe halt dann immer mit und versuche mit denen zu reden oder dabei zu sein, aber so gern auch nicht“ (Karolin19w, 137).

Moritz äußert Schwierigkeiten, sich in der Pause einer Gesprächsgruppe anzuschließen. Dabei spielen auch unterschiedliche Interessensgebiete in den Gruppen eine Rolle:

„Naja, es ist halt schwierig. Bei 30 Schülern, da bilden sich automatisch immer irgendwelche Gruppen, wo Interessen verknüpft werden – jetzt bei den Jungs mit Fußball und bei den Mädels was weiß ich – und, ja, man stellt sich halt da immer mal ein bisschen so dazu und versucht Kontakt aufzunehmen, unterhält sich dann auch zwar /“ (Moritz21m, 139).

Wilhelmine beschreibt ausführlich, dass sie sich aufgrund der unregelmäßigen Kommunikation bei Gesprächen in größeren Gruppen in Pausen öfter ausgegrenzt fühle (Wilhelmine18w, 221ff, 231ff):

„Aber auch gerade dann, wenn sie so in einer Gruppe reden, da habe ich dann oft das Gefühl, dass ich irgendwo auch wieder ein bisschen ausgegrenzt werde“ (Wilhelmine18w, 221).

Ein Beispiel, bei dem er sich durch eine Mitschülerin aus einem Gespräch mit einer anderen Mitschülerin quasi hinausgedrängt fühlte, beschreibt Moritz:

„Ich habe mal mit einer Mitschülerin über Themen gesprochen, was Arbeit betrifft, und dann ist eine mit dazu gestoßen, die hat uns kurz zugehört. Dann hat sie mit der Mitschülerin geredet, auch so ein bisschen ins Gespräch gekommen, und da hat sich dann daraus ein komplettes Gespräch entwickelt und ich war mehr als Beobachter dann mit dabei“ (Moritz21m, 139).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.4.1 wurde aufgezeigt, dass sich Hörgeschädigte aufgrund der unstrukturierten informellen Kommunikation in Pausen oftmals ausgeschlossen fühlen. Die soziale Interaktion in Pausen gilt jedoch als einer der Bereiche, die für das Wohlbefinden in der Schule relevant sind (vgl. Kap. 3.4.2). Die Mehrzahl der Aussagen deuten zunächst auf einen guten Kontakt der befragten Auszubildenden zu Mitschülern in Pausen hin. Studienteilnehmer geben an, dass sie die Pausen gemeinsam mit allen Mitschülern ihrer Klasse oder mit einer bestimmten Gruppe bzw. ihrer Clique verbringen. Auch würden Pausen genutzt, um Freunde aus anderen Klassen zu treffen. Dies lässt vermuten, dass sich Betroffene in Pausen überwiegend integriert fühlen. Zieht man jedoch zusätzlich die Ergebnisse zur Kommunikation in Pausen hinzu (vgl. Kap. 5.4.1), muss festgestellt werden, dass zwar manche Befragte keine Probleme bei der Kommunikation in Pausensituationen angeben, für einige scheinen Gespräche in größeren Gruppen jedoch schwierig zu sein. Sie können diesen nicht durchgehend folgen und begnügen sich offenbar damit, bei der Gruppe dabei zu sein. In diesem Verhalten lässt sich einerseits erkennen, dass es Betroffenen durch Ambiguitätstoleranz zwar gelingt, ihr Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit in der sozialen Gruppe befriedigen zu können. Andererseits ist in diesem Verhalten auch die defensiv ausgerichtete Strategie der Verhüllung (Covering) zu vermuten (vgl. Kap. 3.4.2), von der Betroffene offenbar Gebrauch machen, um sozial integriert zu bleiben. Manche verbringen die Pausen wiederum lieber in kleineren Gruppen, in denen die Kommunikation besser gelingt. Was aus Sicht der Betroffenen jedoch

letztendlich zählt, ist, dass sie ihre Kontakte in Pausen selbst überwiegend gut einschätzen (vgl. Kap. 3.4.1) und dabei keine sozialen Probleme wahrnehmen (vgl. Kap. 3.4.2), die sich auf ihr Wohlbefinden negativ auswirken könnten (vgl. Kap. 5.6.1).

Aus Aussagen lässt sich jedoch auch ableiten, dass manche Befragte die Kontakte zu ihren Mitschülern in Pausen als eingeschränkt wahrnehmen und dies als negativ empfinden. Dies ist bei jenen zu vermuten, die bedauern, dass sie die Pausen nur mit wenigen bestimmten Mitschülern verbringen bzw. bedauern, keine neuen Kontakte zu Klassenkameraden sowie zu Schülern aus Parallelklassen aufbauen zu können. Der Kontakt kann sich auf Mitschüler beschränken, die vom Wohnort bzw. Freizeitverhalten her bekannt sind. Auch scheinen Kontakte zu Mitschülern von manchen Auszubildenden mit Hörschädigung nicht intensiviert werden zu können. Dies wird auf die Kommunikationsbedingungen in größeren Gruppen zurückgeführt. Aussagen zeigen, dass Betroffene selbst zwar offensive Strategien zur Kontaktaufnahme sowie Kommunikationsstrategien anwenden, diese aber keine positive Wirkung zeigen. So scheint der Versuch, sich kleinen Gesprächsgruppen anzuschließen, nicht zu gelingen. Dies lässt den Rückschluss auf fehlende Kommunikationsstrategien bei Mitschülern zu. Mitarbeiter der Fachdienste sehen in großen berufsbildenden Schulen eine zusätzliche Erschwernis im Geräuschpegel, der in den Pausenräumen durch die große Schülerzahl entsteht (vgl. Becker 2012). Deshalb muss auch ein Zusammenhang mit den raumakustischen Bedingungen vor Ort hergestellt werden.

Wenn bei Betroffenen die Kontaktaufnahme aufgrund misslingender Kommunikation häufiger nicht zum gewünschten Erfolg führt, könnte dies zu Frustration führen, da dadurch das Gefühl der Selbstwirksamkeit verloren geht. Aussagen zeigen, dass Studienteilnehmer dann zu defensiven Strategien greifen und in Pausen bspw. ihren Mitschülern nur hinterher laufen. Darin besteht womöglich der Versuch, persönliche Misserfolge zu vermeiden (vgl. Kap. 3.4.2). Gnettner (2012) folgert, dass sich eingeschränkte Kommunikation negativ auf die Anzahl der Situationen auswirkt, in der Kontakte mit Mitschülern entstehen können. Ein Fachdienstmitarbeiter sagt dazu: *„Ich frage oft meine hörgeschädigten Schüler wie viele Freunde sie denn haben. Das sind dann immer sehr ernüchternde Antworten, wenn die sagen, dass sie überhaupt keine haben“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 27). Aussagen zeigen, dass sich Betroffene im Extremfall ausgegrenzt fühlen und den Eindruck haben, dass sich ihre Mitschüler nicht für sie interessieren. In diesen Aussagen schwingt das Gefühl mit, dass sich Befragte aufgrund der Hörschädigung von Mitschülern bzw. Schülern anderer Klassen nicht angenommen bzw. dadurch diskriminiert fühlen. Hier könnten fehlende soziale Kompetenzen auf Seiten guthörender Schüler vermutet werden. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass in aller Regel, wenn überhaupt, nur Schüler der eigenen Klasse über das Phänomen und die Auswirkungen einer Hörschädigung durch einen Fachdienst informiert werden (vgl. Kap. 5.3.3).

Die Auszubildenden mit Hörschädigung, die gemeinsam in einer Klasse sind, erklären, dass sie auch in den Pausen meist unter sich bleiben und keinen Kontakt zu guthörenden Mitschülern suchen. Dies ist, wie bereits in Bezug auf den Unterricht vorgenommen, auch in Pausen wieder in zweierlei Hinsicht zu reflektieren. Einerseits dienen Pausen der Entspannung, und zwar sowohl der physischen als auch der psychischen (vgl. Kap. 3.4.2). Beide Aspekte sind in Bezug auf Schüler mit Hörschädigung besonders bedeutsam, da ihnen zum einen die Kommunikation im Unterricht ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration abfordert, woraus ein erhöhter Erholungsbedarf der Betroffenen resultiert. Dabei kann der Kontakt mit Gleichbetroffenen, welche Gesprächsregeln selbstverständlicher einhalten, entspannender sein. Zudem kann er auch psychisch als Krafttankstelle eine wichtige Rolle spielen. Dies könnte sich kompensierend auf das emotionale Wohlbefinden der Befragten auswirken (vgl. Kap. 5.6.1). Andererseits lässt das Beschränken auf den Kontakt mit gleichbetroffenen Mitschülern die defensive Strategie des Rückzugs erkennen. Es ist zu vermuten, dass sich dadurch die soziale Isolation der Betroffenen innerhalb ihrer Klassengemeinschaft in Pausen weiter fortsetzt (vgl. Kap. 3.4.2).

In den Interviews wurde auch genannt, dass Befragte aufgrund unterschiedlicher Interessen in Pausen keinen besonderen Kontakt zu Mitschülern pflegen. Ob dies negativ empfunden wird, geht aus den Aussagen ebenso wenig hervor, wie die Antwort auf die Frage, ob die abweichenden Interessen in der Hörschädigung begründet sind. Die Vermutung liegt jedoch nahe. Fachdienstmitarbeiter sind der Auffassung, dass Schüler mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule in Pausen zwar bei ihren Mitschülern dabei sind, sie könnten sich aber häufig nicht an der Kommunikation beteiligen, weil sich die guthörenden Mitschüler für andere Themen interessieren (vgl. Gnettner 2012). *„Die Themen, um die es da geht kennen die nicht. Zum Beispiel sehen die diese Sendungen nicht im Fernsehen, weil sie es nicht verstehen“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 27). Diese These lässt sich zwar mit den in dieser Kategorie vorliegenden Aussagen weder begründen noch widerlegen, jedoch deuten auch Angaben der Auszubildenden zum Freizeitverhalten (vgl. Kap. 5.8) darauf hin.

Kontakt zu Mitschülern • privat

gut

Einige der befragten Auszubildenden geben an, dass sie sich in ihrer Freizeit mit Mitschülern aus ihrer berufsbildenden Schule treffen. Als Aktivitäten nennen sie gemeinsames Lernen, zusammen Ausgehen oder zu Partys gehen (vgl. Zoe23w, 160; Veronika18w, 280ff; Thomas19m, 117; Stefan19m, 232ff; Ralf21m, 209ff; Lukas20m, 277, 283, 298; Denis19m, 276ff; Ciara16w, 94ff). Auf die Frage, ob er sich mit Mitschülern privat trifft, antwortet Lukas:

„Ja. Genau. Also Partys. Oder mal zum (Schnellrestaurant B) fahren oder so etwas. Da fahren wir manchmal hin. Dann sind wir nachts immer in der Stadt und machen Kneipentour oder so etwas. Das Übliche“ (Lukas20m, 299).

Die Häufigkeit privater Treffen hängt von der Entfernung und der Zeit des gegenseitigen Kennens ab (vgl. Zoe23w, 160; Thomas19m, 117; Ciara16w, 93). Thomas erklärt seine privaten Kontakte zu Mitschülern so:

„Also zu denen aus G2-Stadt nicht so, aber zu denen aus O1-Stadt schon. Weil die halt näher sind. Mit denen aus O1-Stadt bin ich /. Weil, es war ja Berufsschule zwei Jahre in O1-Stadt und das dritte Jahr jetzt in G2-Stadt. Darum habe ich die aus O1-Stadt schon besser gekannt“ (Thomas19m, 117).

Da die berufsbildende Schule häufig weiter vom Wohnort entfernt ist und einige Auszubildende auf öffentliche Verkehrsanbindungen angewiesen sind, treffen sich Befragte mit ihren Klassenkameraden manchmal nach dem Unterricht (vgl. Wilhelmine18w, 241; Uta19w, 71). Lukas erklärt, dass er Klassenkameraden, die in der Nähe seines Betriebs wohnen, auch an Arbeitstagen trifft (Lukas20m, 283). Die Tatsache, dass manche Jugendliche bereits ein Auto haben, erleichtert es Auszubildenden, private Treffen zu organisieren (vgl. Veronika18w, 287). Stefan und Thomas erläutern, dass sie sich Fahrgemeinschaften für die Strecke zur berufsbildenden Schule angeschlossen haben (vgl. Stefan19m, 231; Thomas19m, 113).

Auszubildende, die während der Unterrichtsblöcke in einem Wohnheim am Ort der berufsbildenden Schule wohnen, geben an, sich mit Klassenkameraden oder Mitbewohnern nach dem Unterricht zu Freizeitaktivitäten oder zum gemeinsamen Lernen zu treffen (vgl. Zoe23w, 123, 160; Thomas19m, 113ff, 155; Peter19m, 189ff; Jule19w, 117ff, 129; Ciara16w, 85):

„Wir sind zusammen im Wohnheim nach der Schule und unternehmen abends etwas, oder lernen zusammen. Und auch, weil sie eben nicht da wohnen wo ich wohne, die Berufsschule ist ja weiter weg, sie ist ja in W1-Stadt und wir kommen von ganz Bundesland B her. Dann ist es so, dass wir uns schlecht treffen können am Wochenende“ (Zoe23w, 160).

Uta und Moritz berichten, dass sich die Schüler ihrer Klasse mehrmals im Jahr zu gemeinsamen Aktionen wie Grillfeiern oder Ausflügen zum Weihnachtsmarkt treffen und sie sich daran gerne beteiligen (Uta19w, 71; Moritz21m, 161ff). Moritz empfindet die Kontaktmöglichkeiten bei solchen privaten Klassenunternehmungen besser als während der Schulzeit:

„Wir veranstalten meistens zweimal im Jahr Grillfeiern. Wir übernachten dann auch dort. Also ich muss irgendwie sagen, der Kontakt war da etwas offener. Privat ist man ein bisschen anders. Da quatscht man auch ein bisschen ausgelassener, als an der Schule“ (Moritz21m, 161).

Eine Befragte erklärt, dass ihr derzeitiger Freund dieselbe Berufsschulklasse wie sie besuche. Es ist davon auszugehen, dass sie ihn dort kennengelernt hat (vgl. Ciara16w, 93).

eingeschränkt

Einige Befragte deuten an, dass private Treffen mit Mitschülern eher die Ausnahme als die Regel sind (vgl. Moritz21m, 171; Nico18m, 139). Nico beschreibt seine privaten Kontakte so:

„Das ist bis jetzt noch nicht so dazu gekommen. Außer mal, dass ich mal zum Klassenkameraden – wir müssen auch Projektarbeit machen – da bin ich auch zu ihm hingefahren, da haben wir bei ihm dann zusammen das Projekt fertig gemacht. So ist es schon“ (Nico18m, 139).

Die Entfernung zwischen den Wohnorten der Mitschüler wird als ein wesentlicher Grund dafür genannt, dass Treffen außerhalb der Schulzeit nur mit bestimmten Klassenkameraden und eher selten zu Stande kommen (vgl. Moritz21m, 169; Emanuel21m, 144ff). Auf die Frage, ob er privat Kontakt zu seinen Mitschülern hätte, gibt Emanuel an:

„Hm. Bisher nur zu einem. Sonst eher nicht. Ich lebe ja hier so abgelegen. [...] U2-Stadt ist ja 30 km von mir weg“ (Emanuel21m, 145ff).

Lukas nutzt, wie einige andere Auszubildende auch (vgl. Zoe23w, 160; Wilhelmine18w, 239ff; Nico18m, 151ff; Inge24w, 143; Frieda18w, 313; Denis19m, 137, 276ff), vor allem das Internet, um mit Mitschülern in Kontakt zu bleiben, die weiter entfernt wohnen:

„Ich meine, die sind jetzt hier überall in Oberfranken verteilt, also verstreut. Ich habe trotzdem mit denen Kontakt. Also über Internet“ (Lukas20m, 283).

Manche Auszubildende mit Hörschädigung stehen zudem über das Telefon oder SMS mit Mitschülern in Verbindung (vgl. Zoe23w, 160; Wilhelmine18w, 239ff). Inge glaubt jedoch, dass sich diese Kontakte nach der Berufsschulzeit verlieren werden:

„Also, zu ein paar habe ich über (Soziales Netzwerk) ein bisschen Kontakt, aber jetzt eher während der Schulzeit. Ich denke, danach wird sich das verlieren. [...] Weil man sich nicht mehr sieht in der Schule und so dann einfach nicht mehr was zusammen macht oder sich trifft“ (Inge24w, 143ff).

Gina gibt an, dass sie sich privat nur mit ihren ebenfalls hörgeschädigten Mitschülern öfter treffe. Als Grund gibt sie an, dass sie sich schon länger kennen (vgl. Gina20w, 148ff). Diese Aussage steht jedoch in leichtem Widerspruch zu der Aussage von Frieda (s. u.).

schwierig / nicht vorhanden

Frieda bedauert, dass private Treffen auch mit ihrer hörgeschädigten Klassenkameradin (Gina) kaum zu Stande kommen (vgl. Frieda18w, 313). Sie glaubt zudem nicht, dass die anderen Hörgeschädigten in ihrer Klasse privat mehr Kontakt zu guthörenden Klassenkameraden hätten (vgl. Frieda18w, 311). Dies bestätigt wiederum Ginas Aussage (s. o.).

Einige der Befragten geben an, dass sie ihre Mitschüler nur an Berufsschultagen sehen und zumindest bisher noch keine privaten Treffen stattgefunden hätten (Zoe23w, 23w; 160ff; Nico18m, 127, 130ff; Karolin19w, 142ff; Jule19w, 118f; Inge24w, 140f; Gina20w, 146f; Frieda18w, 309; Denis19m, 138).

Als Gründe geben die Auszubildenden die großen Entfernungen zwischen den Wohnorten (vgl. Zoe23w, 160; Wilhelmine18w; 241; Moritz21m, 169; Nico18m, 135; Jule19w, 119; Inge24w, 143) sowie unterschiedliches Freizeitverhalten (vgl. Nico18m, 135ff; Denis19m, 139) an. Befragte erklären weiter, sich nicht gerne in lauten Umgebungen aufzuhalten. Nicos Aussage fasst dies zusammen:

„Zum einen wohnen wir sehr zerstreut. Zum anderen bin ich nicht der Partygänger, der regelmäßig auf Partys geht. Das ist nicht meins. Das ist für mich einfach zu laut. Da tun mir nach einer halben Stunde, wenn ich drin wäre, höllisch die Ohren weh. [...] Die gehen regelmäßig, ja“ (Nico18m, 135ff).

Manche Befragte äußern kein Interesse an einem engeren privaten Kontakt mit ihren Mitschülern (vgl. Zoe23w, 160ff; Inge24w, 143). Inge sagt dazu:

„Und weil einfach vielleicht das Bedürfnis nicht da ist, dass man jetzt eine engere Freundschaft aufbaut“ (Inge24w, 143).

Als Gründe nennen Befragte, von ihren Interessen oder ihrem Charakter her mit Klassenkameraden nicht zu harmonieren. Dies drückt Zoe über die Mitschüler in ihrer Berufsschulklasse, die ebenfalls in ihrem Betrieb arbeiten, so aus:

„Weil wir uns nicht /. Ja, wir sind sehr unterschiedlich. Wir kommen /. Ich kann mit ihnen eben nichts anfangen. Also personenmäßig. Da gab es mal Probleme mit denen zwei. Am Anfang“ (Zoe23w, 162).

Befragte machen andererseits deutlich, dass sie sich mehr Kontakt zu ihren Mitschülern auch privat wünschen (vgl. Moritz21m, 171f; Nico18m, 150f) bzw. private Treffen mit Mitschülern geplant sind (vgl. Zoe23w, 160; Wilhelmine18w, 241).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.1.1 wurde darauf hingewiesen, dass in der Adoleszenz die Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten auch für Hörgeschädigte eine wichtige Instanz darstellt, wobei sowohl Kontakte zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Peers als gleichermaßen wichtig gesehen werden. Eine Schulklasse kann deshalb als wichtiges Kontaktfeld gesehen werden. Im Gegensatz zum Kontakt in der Schule besteht der Kontakt in der Freizeit jedoch auf freiwilliger Basis. Die Aussagen deuten zwar in der Tendenz darauf hin, dass einige Befragte einen guten privaten Kontakt zu Mitschülern haben bzw. mit dem vorhandenen Kontakt zufrieden sind, neben einer großen Streuung ist in den Aussagen aber auch eine sehr differenzierte Wahrnehmung festzustellen. Neben der räumlichen Nähe scheinen vor allem gemeinsamen Interessen und die Dauer des gegenseitigen Kennens eine Rolle zu spielen. Da aufgrund der geografischen Verhältnisse viele der befragten Auszubildenden weit von ihren Klassenkameraden entfernt wohnen (vgl. Kap. 5.1.1), können weite Entfernungen und fehlende Mobilität private Treffen erschweren. Aussagen lassen darauf schließen, dass Betroffene den privaten Kontakt zu Mitschülern dann hauptsächlich über Telefon, SMS oder das Internet halten. Hieran lässt sich feststellen, dass moderne Kommunikationsmedien (vgl. Kap. 3.3) auch hörgeschädigten Auszubildenden helfen, soziale Kontakte zu Mitschülern zu pflegen. Einzelne Aussagen darüber, dass derzeitige Partner von Befragten aus ihrer Klasse stammen, deuten darauf hin, dass Auszubildende mit Hörschädigung in allgemeinen berufsbildenden Schulen alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigen können (vgl. Kap. 3.1.1). Aus manchen Interviews geht hervor, dass Befragte keinen privaten Kontakt zu Mitschülern unterhalten. Da neben weiten Entfernungen unterschiedliche Interessen und ein unterschiedliches Freizeitverhalten als Hauptgründe genannt werden, könnte dabei auch die Hörschädigung eine Rolle spielen. Befragte äußern sich bspw. dahingehend, nicht gerne auf Partys zu

gehen, wie ihre Altersgenossen. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass für Hörgeschädigte Kommunikation in lauten Umgebungen erschwert bis unmöglich ist (vgl. Kap. 3.1.2). Zum anderen kann aufgrund des Mehraufwandes an Konzentration bei der verbalen Kommunikation während eines Schul- oder Arbeitstages ein erhöhter Erholungsbedarf resultieren (vgl. Kap. 3.4.3), durch den andere Interessen in der Freizeit entstehen. Dies könnten sich wiederum auf die sozialen Kontakte in der berufsbildenden Schule auswirken, wenn dadurch keine gemeinsamen Interessen mit guthörenden Mitschülern vorhanden sind. Ein Aspekt wird zwar nur in einer Aussage genannt, er dürfte aber für andere Befragte in Bezug auf nicht vorhandene private Kontakte ebenfalls relevant sein. In der Aussage wird erklärt, kein Bedürfnis nach privatem Kontakt zu Mitschülern zu haben und als Begründung wird mangelnde Sympathie angegeben. Dies könnte einerseits mit dem Alter der Betroffenen erklärt werden, die diese Aussage formulierte. Als mit 24 Jahren älteste Untersuchungsteilnehmerin ist sie aus entwicklungspsychologischer Sicht als junge Erwachsene einzustufen (vgl. Kap. 3.1.1). In diesem Alter ist die Identitätsentwicklung fortgeschritten und Entwicklungsaufgaben, wie die Gestaltung von Partnerschaften und die berufliche Karriereplanung, treten in den Vordergrund. Andererseits muss nach der in Kapitel 3.2 beschriebenen Theorie bedacht werden, dass Einschränkungen bei der Kommunikation während der Schulzeit möglicherweise verhindern, dass sich Gefühle wie Sympathie für Mitschüler entwickeln und deshalb kein Bedürfnis entsteht, private Kontakte aufzubauen. Interessant erscheinen die Angaben der beiden Befragten, die in derselben Klasse sind. Beide erklären, dass sie keinen privaten Kontakt zu guthörenden Mitschülern hätten. Damit verdichtet sich die Annahme, dass durch den Rückzug der beiden von ihren guthörenden Mitschülern in der Schule eine Isolierung begann, die sich im privaten Bereich fortsetzt. Obwohl sich ihre Angaben leicht widersprechen, scheint sich ihr Kontakt zueinander in der Schule jedoch nicht im privaten Bereich fortzusetzen, obwohl sie gleichbetroffene Peers sind. Die Aussagen der Studienteilnehmer spiegeln sich in den Ergebnissen zu ihrem Freizeitverhalten (vgl. Kap. 5.8).

5.5.2 Soziale Integration im Betrieb

In den folgenden Abschnitten werden die Aussagen der Befragten, die sich auf ihre soziale Integration im Betrieb bezogen, dargestellt und interpretiert. Zu Beginn stellt Tabelle 22 im gekennzeichneten oberen Bereich die Angaben der Befragten zur subjektiven Einschätzung ihrer sozialen Integration im Ausbildungsbetrieb dar. Im unteren Teil veranschaulicht die Tabelle die Zuordnung der Aussagen zu den zur sozialen Integration im Betrieb gebildeten Ober- und Subkategorien inklusive der vorgenommenen Gewichtungen.

Die Verteilung der Aussagen in Tabelle 21 zeigt, dass nur knapp die Hälfte der Befragten Angaben über den sozialen **Kontakt zu Ausbildern und Vorgesetzten** machte. Diese waren hauptsächlich positiv einzustufen. Drei Auszubildende äußerten sich kritisch. Den **Kon-**

takt zu Kollegen an ihrem Arbeitsplatz beschrieb die Mehrzahl der Befragten positiv, einige nannten Einschränkungen. Ein Auszubildender gab Schwierigkeiten an. In der Kategorie **Kontakt zu Kollegen in Pausen** finden sich überwiegend positiv einzustufende Nennungen. Wenige Befragte erwähnen Einschränkungen. Einzelne gaben an, keinen Kontakt in Pausen zu haben. In der Kategorie **privater Kontakt zu Kollegen** liegt eine deutliche Streuung der Angaben vor. Mehrfachnennungen mit unterschiedlicher Gewichtung deuten auf eine individuell unterschiedliche Ausgestaltung hin.

Tabelle 22: Soziale Integration im Betrieb

	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Subjektive Einschätzung																				
		•	•		•	•			•	•	•	•	•	•			•		•	
				•			•	•							•	•				•
	•																	•		
KONTAKT ZU AUSB. / VOR.																				
	x		x	x		x			x				x						x	
						x								x				x		
KONTAKT ZU KOLLEGEN am Arbeitsplatz																				
		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x		x				x
	x			x										x						
																		x		
in Pausen / informell																				
	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x			x
	x	x	x																	x
				x										x		x				
privat																				
				x	x	x	x	x		x		x	x				x		x	
		x		x			x		x		x			x	x					
	x	x	x	x			x			x						x				x

Kontakt zu Ausbildern / Vorgesetzten

gut

Auszubildende erklären, dass sie ein gutes Verhältnis mit ihren Ausbildern und anderen Vorgesetzten, wie Meistern, Vorarbeitern oder dem Chef, hätten (vgl. Zoe23w, 274; Uta19w, 117, 153; Stefan19m, 97, 145; Otto17m, 207ff; Karolin19w, 278f; Denis19m, 242f). Denis sagt bspw. über seine Vorgesetzten und seinen Ausbilder:

„Ich komme ganz gut mit ihnen zurecht. Es könnte eigentlich auch nicht besser sein“ (Denis19m, 243).

Besonders betont dabei Veronika die freundliche Ausstrahlung und die höflichen Umgangsformen ihres Vorgesetzten und die pädagogischen Qualitäten ihrer Ausbilderin (vgl. Veronika18w, 57, 167). Sie sagt dazu:

„Jetzt habe ich eine neue Ausbilderin. Man merkt ihr eben an, dass sie Sozialpädagogin ist, dass sie das studiert hatte. Weil, insgesamt, das Ganze, wie sie mit einem Menschen umgeht, das, ja, einfach menschlich, zugänglich. Sie ist eben eine sehr positive Frau, deswegen“ (Veronika18w, 57).

schwierig / nicht vorhanden

Aus manchen Interviews geht hervor, dass Befragte zu bestimmten Ausbildern und Vorgesetzten kein gutes Verhältnis haben (vgl. Stefan19m, 145, Jule19w, 219, Emanuel21m, 237ff). Emanuel deutet an, dass sein Ausbilder noch wenig Erfahrung hatte, da er noch recht jung gewesen sei (vgl. Emanuel21m, 243). Stefan weist auf eine geringe Motivation einiger seiner Vorgesetzten hin:

„Also von allen Meistern, die ich hatte, ist der jetzige Vorgesetzte mein Lieblingsmeister. Weil der einfach natürlich offen ist. Die anderen, ja (..) die haben auch nur ihren Kurs gemacht und dann war es das für die“ (Stefan19m, 145).

INTERPRETATION

Dass von nur wenigen Befragten Aussagen vorliegenden, die sich auf den sozialen Kontakt zu Ausbildern und Vorgesetzten beziehen, kann darin begründet sein, dass der Kontakt von Auszubildenden zu ihren Ausbildern von der Struktur des Unternehmens abhängig ist. Wenn Auszubildende in kleineren Betrieben die einzigen Auszubildenden sind, ist ein intensiverer Kontakt möglich, als in großen Betrieben mit vielen Auszubildenden, erläutern hierzu Fachdienstmitarbeiter (vgl. Becker 2012; Lang 2012). Zudem spielt beim Kontakt mit Ausbildern die Persönlichkeit des Ausbilders eine bedeutende Rolle (vgl. ebd.). Vorgesetzte seien Hörgeschädigten gegenüber aus Sicht der Fachdienstmitarbeiter prinzipiell nicht negativ eingestellt (vgl. Gnettner 2012). Die meisten vorhandenen Aussagen der Auszubildenden lassen darauf schließen, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihren Ausbildern haben. In den Aussagen werden eine freundliche Ausstrahlung, höfliche Umgangsformen sowie vorhandene pädagogische Kompetenzen der Ausbilder hervorgehoben. In Einzelfällen scheint jedoch zu bestimmten Ausbildern kein gutes Verhältnis zu bestehen. In diesem Zusammenhang werden fehlende pädagogische Kompetenzen und wenig Erfahrung von jungen Ausbildern angesprochen. Die Wahrnehmung der Befragten spiegelt eine mangelnde (sonderpädagogische) Qualifizierung von Ausbildern im Bereich der Berufspädagogik wider, die in Kapitel 1.3 angesprochen wurde. Im Zusammenhang mit der Ausbildung Hörgeschädigter könnten sich fehlende Kompetenzen auf Seiten von Ausbildern sowohl auf die kommunikative Situation der hörgeschädigten Auszubildenden (vgl. Kap. 5.4.3) als auch auf ihr emotionales Wohlbefinden (vgl. Kap. 5.6.2) und ihre leistungsmotivationale Integration (vgl. Kap. 5.7.2) auswirken.

Kontakt zu Kollegen • am Arbeitsplatz

gut

Auszubildende schätzen den Kontakt zu ihren Kollegen am Arbeitsplatz als gut ein (vgl. Wilhelmine18w, 126f; Thomas19m, 189; Otto17m, 181, 197; Moritz21m, 275; Lukas20m, 146f, 164f; Karolin19w, 314f). Sie erklären, dass sie von ihren Kollegen aufgenommen wurden (vgl. Peter19m, 292) und sich integriert fühlten (vgl. Moritz21m, 273; Denis19m, 84f). Peter sagt über seine Kollegen:

„Durch die wurde ich aufgenommen“ (Peter19m, 292).

Befragte geben an, dass ihre Hörschädigung beim Kontakt mit Kollegen keine Rolle spiele (vgl. Lukas20m, 169ff; Gina20w, 272f). Lukas begründet seine Entscheidung für das gewählte Icon so:

„Also, zwecks der Hörschädigung muss ich eigentlich sagen das erste (zeigt auf Bild 1), weil ich ja wie gesagt kein Problem habe. [...] Also mit dem sozialen Umfeld [...]“ (Lukas20m, 169ff).

Obwohl Veronika an ihrem Arbeitsplatz für sich selbstständig arbeitet, pflegt sie den persönlichen Kontakt zu Kollegen bspw. bei der Weitergabe von Information über ihre Arbeitsergebnisse (vgl. Veronika18w, 137):

„Wenn man mit einer Aufgabe fertig ist, dann gehe ich zu dem Kollegen persönlich hin, das mag ich auch am liebsten, diesen persönlichen Kontakt anstatt reinzulegen in ihr Fach und dann fertig“ (Veronika18w, 137).

Andere Befragte stellen heraus, dass die Zusammenarbeit mit ihren Kollegen im Team gut gelingt (vgl. Wilhelmine18w, 175; Ralf21m, 401, 445; Nico18m, 249ff; Moritz21m, 275, 297; Karolin19w, 361; Jule19w, 235; Denis19m, 235ff).

„Es läuft halt sehr gut bei uns im Team. Wir arbeiten viel zusammen. Ich muss ja auch mit Absprachen, Entscheidungen treffen. Auch bei bestimmtem Verhalten, dass man diesen Fall hernimmt und bespricht, was man anders machen könnte. Es wird sehr viel kommuniziert. Wir arbeiten als Team zusammen“ (Moritz21m, 275).

In dieser Aussage von Moritz klingt an, dass Auszubildende Gespräche und Unterhaltungen mit ihren Kollegen schätzen (vgl. Stefan19m, 116ff; Otto17m, 191; Moritz21m, 299ff; Karolin19w, 293; Gina20w, 237). Karolin erklärt:

„Also, die reden auch mit mir, sind freundlich auch zu mir, und ich helfe auch denen gern und mache mit denen gerne zusammen die Arbeit“ (Karolin19w, 293).

Otto beschreibt, dass der Kontakt zu seinen Kollegen im Laufe der Zeit immer besser wird, je mehr sie sich unterhalten und dadurch gegenseitig kennenlernen:

„Es wird halt immer besser und besser. Jeden Tag wird besser. Reden immer wird besser. Am Anfang war es halt ganz still. Habe wir halt besser kennen gelernt. Dann war es besser und besser und jeden Tag wird besser“ (Otto17m, 217).

Er schätzt vor allem den Kontakt zu seinen Mitauszubildenden im Betrieb aufgrund der Zusammenarbeit und des gemeinsamen Lernens:

„Also, es gibt vier Arbeitskollegen, Lehrlinge, die gleiche erste Lehrjahr Industriemechaniker machen. Da arbeiten wir alle vier zusammen und dann tun wir halt immer

Aufgaben schauen, was man machen soll und dann reden wir zusammen und dann sind wir eigentlich hier (zeigt auf Bild 1)“ (Otto17m, 191).

eingeschränkt

Jule erläutert, dass sie zwar zu bereits angestellten Kollegen einen guten Kontakt habe (s. o.), in der Gruppe ihrer Mitauszubildenden habe sie jedoch nur zu einer Kollegin ein gutes Verhältnis. Von der restlichen Gruppe der Mitauszubildenden fühlt sie sich ausgeschlossen (vgl. Jule19w, 223ff, 226ff, 235):

„Die nächste Situation ist mit meiner Kollegengruppe, also mit meinen Mitauszubildenden, dass Sie komplett hier einen auf ‚Nö, ich mache hier mein eigenes Ding‘ machen – würde ich fast sagen, dass das dann die Situation sehr deutlich beschreibt (zeigt auf Bild 4). Die einzige Änderung ist halt, dass ich nicht komplett alleine bin, sondern mit meiner anderen Kollegin zusammen“ (Jule19w, 235).

Auch Uta berichtet von zwei Gruppen unter den Kollegen an ihrer Arbeitsstelle: den jüngeren Kolleginnen und den älteren Kolleginnen, die zu ihr gehalten hätten (vgl. Uta19w, 183). Zwischen den beiden Gruppen habe es kleinere Konflikte gegeben (vgl. Uta19w, 117, 129, 131). Den Kontakt zu ihren Kollegen kann sie deshalb nur schwer einschätzen:

„Also in der Ausbildung kann ich es verdammt schlecht einschätzen, weil DIE drei sich sehr gut verstanden haben und WIR drei uns sehr gut verstanden haben. Dann hat es immer aufeinander so einen Zickenkrieg gegeben. Also von dem her kann ich es nicht wirklich einschätzen“ (Uta19w, 131).

Zoe erklärt, dass sie in ihrem Betrieb einen guten Kontakt nur mit bestimmten Kollegen aus einer anderen Abteilung pflegt (vgl. Zoe23w, 274). An einem näheren Kontakt zu ihren direkten Mitarbeitern ist sie nicht interessiert. Als Grund nennt sie deren niederes Bildungsniveau (vgl. Zoe23w, 267f). Sie sagt:

„Weil die Mitarbeiter halt eben nichts im Kopf haben (schmunzelt). Ich kann eben nichts mit denen anfangen. Sie haben alle keine Bildung, sagen wir es mal so. Und da fühle ich mich unterfordert auch. Weil ich eben mit ihnen nicht normal reden kann, also über normale Themen. [...] Ich tue dann immer so Abstand halten von ihnen“ (Zoe23w, 268).

schwierig / nicht vorhanden

Emanuel erläutert, dass er nur zu dem Mitauszubildenden in seinem Betrieb einen besseren Kontakt gehabt habe (vgl. Emanuel21m, 237). Er sei beim Knüpfen von Kontakten zu anderen Kollegen eher zurückhaltend gewesen (vgl. Emanuel21m, 217ff). Beim Verteilen von Aufgaben und bei der innerbetrieblichen Kommunikation fühlte er sich oft ausgegrenzt:

„Also, das war halt so, dass es /. (Unv.). Eher so unterschiedlich. Mit dem, mit dem ich Ausbildung gemacht habe, kam ich eher zurecht, aber die selber kamen schon gut mit ihren Arbeitskollegen zurecht. Aber (unv.) halt wo die die Aufgaben verteilt haben, oder wenn mal nachgefragt haben, also, da war es halt meistens so (zeigt auf Bild 4)“ (Emanuel21m, 237).

INTERPRETATION

Im Betrieb ist der sozialen Integration der befragten Auszubildenden aufgrund der durch eine Hörschädigung drohenden sozialen Isolierung (vgl. Kap. 3.4.1) eine besondere Aufmerksamkeit beizumessen. Den Aussagen ist zu entnehmen, dass die meisten hörgeschädigten Auszubildenden den Kontakt zu ihren Kollegen am Arbeitsplatz als gut empfinden. Sie geben an, dass sie von ihren Kollegen aufgenommen wurden und bezeichnen sich als integriert. Dies wird durch den Eindruck eines Ausbilders untermauert, der erklärt, der Auszubildende mit Hörschädigung nehme beim sozialen Kontakt mit den Kollegen keine Außenseiterrolle ein (vgl. Arnold 2013). Die Vermutung liegt nahe, dass bei Kollegen entsprechende Einstellungen und Haltungen vorhanden sind, die die Integration Auszubildender mit Hörschädigung ermöglichen (vgl. Kap. 3.1.2). Diese Vermutung wird durch die Aussagen von Mitarbeitern der Fachdienste bestätigt, die den Eindruck äußern, dass Kollegen in vielen Betrieben Hörgeschädigten gegenüber prinzipiell nicht negativ eingestellt seien (vgl. Gnettner 2012). Auszubildende stellen fest, dass der Kontakt zu Kollegen im Lauf der Zeit zunehmend besser werde und sie selbst den persönlichen Kontakt zu Kollegen pflegen würden. Dies deutet darauf hin, dass die Auszubildenden über die von Betrieben geforderten Schlüsselqualifikationen, wie Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen (vgl. Kap. 3.1.1) verfügen sowie diese einsetzen, um soziale Kontakte zu Kollegen am Arbeitsplatz zu intensivieren. Dass dies gelingt, ist auf den erfolgreichen Einsatz geeigneter Kommunikationsstrategien sowohl auf der Seite der Auszubildenden als auch der Kollegen zurückzuführen (vgl. Kap. 5.4.3). Fachdienstmitarbeiter bestätigen, dass in vielen Betrieben ein großes Verständnis gegenüber den Bedürfnissen der Auszubildenden mit Hörschädigung vorhanden ist (vgl. Gnettner 2012). Wenn Mitauszubildende im Betrieb vorhanden sind, scheint ein besonders guter Kontakt zu diesen zu bestehen. Dies kann auf die Bedeutung der Peergroup im Jugend- und frühen Erwachsenenalter zurückzuführen sein (vgl. Kap. 3.1.1). Es ist davon auszugehen, dass sich der von vielen Auszubildenden als positiv eingeschätzte Kontakt zu Kollegen auf ihr Wohlbefinden im Betrieb auswirkt (vgl. Kap. 5.6.2). Dennoch steht der von den meisten befragten Auszubildenden als positiv beschriebene Kontakt zu Kollegen im Betrieb in leichtem Widerspruch zur Wahrnehmung der Mitarbeiter der Fachdienste. Diese verweisen auf Schwierigkeiten mancher hörgeschädigter Auszubildender beim Kontakt mit Kollegen. Sie seien im Betrieb nicht gleich gut integriert wie andere Auszubildende (vgl. Lang 2012). Im Betrieb blieben aus ihrer Sicht Auszubildende mit Hörschädigung eher Einzelgänger (vgl. Gnettner 2012). Darauf deuten auch Aussagen der Auszubildenden hin.

Einzelnen Interviews ist zu entnehmen, dass Gruppenbildungen unter den Kollegen im Betrieb vorhanden sind bzw. dass Befragte das Gefühl haben, von ihren Mitauszubildenden ausgeschlossen zu werden. Dies kann zwar verschiedene Ursachen haben, die nicht unmittelbar mit der Hörschädigung in Verbindung stehen müssen, es könnte jedoch auch ein Zu-

sammenhang mit Auswirkungen von Hörschädigungen auf das Verhalten Auszubildender angenommen werden, das von Kollegen und Mitauszubildenden aufgrund fehlender Information (vgl. Kap. 3.1.2) missinterpretiert wird. Analog zu den in Kapitel 3.4.1 beschriebenen Zusammenhängen könnten zudem die Einstellungen und Haltungen von Ausbildern gegenüber Auszubildenden mit Behinderung (vgl. Kap. 3.1.2) das Verhalten von Mitauszubildenden gegenüber Auszubildenden mit Hörschädigung beeinflussen. Hier ist auf das unterschiedliche Ausmaß an Information zum Thema Hörschädigung in den Betrieben der Befragten zu verweisen (vgl. Kap. 5.3.6) sowie die Bedeutung der Informierung und Aufklärung aller an der Ausbildung Hörgeschädigter beteiligter Personen hervorzuheben. Gleiches gilt für weitere Schwierigkeiten beim Kontakt mit Kollegen, über die Befragte berichten. Wenn Auszubildende sich bspw. beim Verteilen von Aufgaben ausgegrenzt fühlen, kann dies ebenfalls darauf zurückzuführen sein, dass im Betrieb zu wenig Information über die Auswirkungen von Hörschädigungen vorhanden ist und Ausbilder und Kollegen nicht über Kompetenzen in der hörgeschädigtengerechten Vermittlung von Arbeitsinhalten verfügen. Wie in Kapitel 5.4.3 und Kapitel 5.4.4 aufgezeigt, scheinen einzelne Auszubildende, ebenso wie Kollegen und Vorgesetzte, nicht über geeignete Kommunikationsstrategien zu verfügen und kompensierende Technologien nicht kompetent einzusetzen. Dies kann zu Kommunikationsschwierigkeiten, Missinterpretationen und schließlich Fehlhandlungen bei Auszubildenden führen, wodurch deren Leistungsfähigkeit falsch eingeschätzt werden kann (vgl. Kap. 3.4.3). Dadurch kann der Kontakt zu Kollegen beeinträchtigt werden. Dies kann zum einen das emotionale Wohlbefinden der Auszubildenden beeinflussen (vgl. Kap. 5.6.2) sowie sich in ihrer leistungsmotivationalen Integration widerspiegeln (vgl. Kap. 5.7.2).

Wenn hörgeschädigte Auszubildende selbst keinen näheren Kontakt zu ihren Kollegen aufbauen wollen, muss dies nicht direkt auf die Hörschädigung zurückgeführt werden. Es kann auch darin begründet sein, dass Auszubildende aufgrund des Altersunterschieds zu Kollegen oder eines unterschiedlichen Bildungsniveaus (vgl. Kap. 5.1.2) kein Interesse an intensivem Kontakt zu den Kollegen an ihrem Arbeitsplatz verspüren. Dies deutet darauf hin, dass bei den Betroffenen die Berufswahl bzw. die Wahl des Ausbildungsbetriebs möglicherweise durch Fremdbestimmung beeinflusst wurde und weder die Entwicklungsaufgaben ihres Alters (vgl. Kap. 3.1.1) noch ihre Interessen und intellektuellen Ressourcen (vgl. Kap. 5.1.2) angemessen berücksichtigt wurden. Dies spiegeln Ergebnisse in Kapitel 5.2.1 und Kapitel 5.2.2. Da bei den Befragten ein Mangel an sozialen Kontakten zum direkten Umfeld am Arbeitsplatz besteht, könnte sich dies im emotionalen Wohlbefinden der Auszubildenden in ihrem Betrieb widerspiegeln (vgl. Kap. 5.6.2).

Kontakt zu Kollegen • in Pausen / informell*gut*

Ein Teil der befragten Auszubildenden berichtet, dass sie die Pausen mit den Kollegen des Betriebes verbringen (vgl. Ralf21m, 405; Peter19m, 280; Moritz21m, 282ff; Lukas20m, 125; Karolin19w, 309; Inge24w, 193; Frieda18w, 201; Ciara16w, 188ff).

„Wir hängen zusammen in der Pause immer ab und unterhalten uns und gehen mal zum Netto Mittagspause machen“ (Lukas20m, 125).

Befragte, an deren Betrieb es noch andere Auszubildende gibt, erklären, dass sie die Pausen mit diesen verbringen (vgl. Zoe23w, 248; Wilhelmine18w, 131ff, 145, 153; Stefan19m, 125; Otto17m, 195ff; Nico18m, 257). Nico beschreibt:

„Bei uns Azubis ist das eigentlich ganz normal – wir haben ja auch eine Kantine – und da ist das unter uns Azubis so ausgemacht: Die, die zum Mittagessen gehen, treffen sich an einem Infobrett. Dann trifft man sich da bis um zwölf Uhr. Die, die dabei sind, gehen dann gemeinsam zum Mittagessen, sitzen auch gemeinsam am Tisch, essen auch gemeinsam, redet manchmal miteinander“ (Nico18m, 257).

Aus den beiden o. a. Zitaten geht hervor, dass in den Pausen Unterhaltungen mit den Kollegen eine wichtige Rolle spielen. Dabei geben die Auszubildenden mit Hörschädigung an, dass die Gesprächsthemen sehr breit gefächert sind und durchaus auch private Themen mit den Kollegen besprochen werden (vgl. Stefan19m, 127; Nico18m, 259; Karolin19w, 311; Frieda18w, 209ff). Als Beispiele nennt Stefan:

„Schule, Freundin, Fortgehen. Was gibt es noch so für Themen? Irgendwelche lustigen Themen – über andere Leute, Azubis, oder sonst etwas. Da kann man schon viel reden“ (Stefan19m, 127).

Obwohl Lukas herausstellt, dass unter seinen Kollegen auch Probleme offen besprochen werden (vgl. Lukas20m, 125), erklärt Karolin, dass sie ihre offenbaren Probleme mit ihren Mitschülern in der Berufsschule mit ihren Arbeitskollegen noch nicht thematisiert hat:

„Also, über die Berufsschule rede ich schon, aber über die Schüler habe ich das noch nicht erzählt. Nein“ (Karolin19w, 317).

Besonders intensiv scheinen Kontakte und Gespräche mit Kollegen zu sein, mit denen Auszubildende gemeinsame Interessen teilen. Ralf erklärt, dass er sich in den Pausen meist zu den Kollegen gesellt, die sich für Fußball interessieren (vgl. Ralf21m, 406). Auch Stefan sagt:

„Wenn es um bestimmte Themen geht, dann, zum Beispiel Fußball, dann bin ich im Mittelpunkt, kann man so sagen“ (Stefan19m, 117).

Befragte geben an, dass sie bei Veranstaltungen ihres Betriebes oder Feiern im Betrieb bzw. ihrer Kollegen des Betriebes einen guten Kontakt zu ihren Kollegen pflegen. Auszubildende erklären, Firmenfeiern oder Betriebsausflüge gerne mitzumachen (vgl. Veronika18w, 116, 124ff; Thomas19m, 193; Ralf21m, 412ff; Lukas20m, 157ff; Ciara16w, 207). Veronika sagt:

„Zum Beispiel haben wir jedes Jahr einen Künstler, der bei uns seine Bilder ausstellen darf. Da war auch ein Abend an dem alle Kollegen und von außerhalb die Leute kommen durften. [...] Das war auch ziemlich nett. Dann redet man kurz mit den Kollegen, und ja“ (Veronika18w, 124).

Ralf ergänzt, dass er bei Firmenfeiern meist bei den Kollegen sitzt (vgl. Ralf21m, 417ff). Wenn vom Betrieb Veranstaltungen für Auszubildende angeboten werden, nehmen Befragte ebenfalls gerne Teil (vgl. Wilhelmine18w, 157, 161; Nico18m, 263ff, 270ff). Nico beschreibt:

„Bei uns gibt es immer regelmäßige Azubi-Jour-Fixe. Da kommen die Azubis zusammen mit der Ausbilderin. Da wird über Themen gesprochen, oder wenn ein Azubi eine Anregung hat, dann wird über das gesprochen. Das ist dann super“ (Nico18m, 271).

Manche der Auszubildenden geben zudem an, dass sie sich aktiv am Betriebsleben engagieren. Peter ist sogar Mitglied von zwei Sportmannschaften seines Betriebes:

„Ich bin auch in der Betriebsfußballmannschaft dabei und in der Betriebsvolleyballmannschaft“ (Peter19m, 320).

Veronika erklärt begeistert, dass sie sich bei Fortbildungsveranstaltungen ihres Betriebes engagiert (vgl. Veronika18w, 116ff):

„[...] ich war Azubi und ich musste ALLE – also ich bin es ja immer noch – aber ich musste alle begrüßen. Musste mich da vorstellen und, ja“ (Veronika18w, 122)

Nachdem sie bereits Patenschaften für Auszubildende im ersten Lehrjahr übernommen hatte, ist Wilhelmine in die Jugend- und Auszubildendenvertretung ihres Betriebes gewählt worden. Sie berichtet stolz:

„Also wir haben eine JAV, das nennt sich Jugend- und Auszubildendenvertretung. Die sind dann quasi im Personalrat. Da waren im Frühjahr Wahlen. Da bin ich auch hinein gewählt worden“ (Wilhelmine18w, 163).

eingeschränkt

Im Unterschied dazu geben Zoe und Ciara an, die Pausen zwar mit Mitauszubildenden bzw. Kollegen zu verbringen, sich mit ihnen dabei aber nicht viel mit ihnen zu unterhalten (vgl. Zoe23w, 248; Ciara16w, 193). Zoe gibt an, dass das an der kurzen Zeit der Pause liegt, die sie zum Essen nutzen würden (vgl. ebd.).

„Ich frühstücke alleine. [...] Da ist noch ein Arbeitskollege – er ist auch Azubi im dritten Lehrjahr – und wir sitzen dann da zusammen und frühstücken, aber reden nicht viel, weil wir dann eben nur 15 Minuten Pause haben und dann wollen wir wirklich essen, weil die Zeit so schnell rum ist“ (Zoe23w, 248).

Längere Pausen verbringt sie manchmal mit Kollegen aus einer anderen Abteilung, mit denen sie sich aufgrund eines gemeinsamen Bildungsniveaus gut verstehe und gemeinsame Interessen teile (vgl. Zoe23w, 248ff):

„Ja, und in der Mittagspause, 30 Minuten, da esse ich gemütlich und laufe dann eben mal draußen rum oder bin in der Mustermacherei. [...]. Und ich gehe dann zu diesen Kollegen, weil ich mich mit ihnen gut verstehe, und unterhalte mich mit ihnen so. Wie es uns geht, und so“ (Zoe23w, 248).

Ciara verweist auf den Altersunterschied zu ihren Kolleginnen als Grund dafür, dass sie sich in den Pausen kaum mit ihnen unterhält:

„Die reden selber miteinander. Die sind ja alle älter als ich. Die sind schon 40 und 50 und ich bin erst 16“ (Ciara16w, 195).

Wilhelmine verbringt die Pausen zwar mit ihren Mitauszubildenden, sie bedauert jedoch, dass sie sich an Gesprächen kaum beteiligen kann, wenn die Gruppe die Pause auf öffentlichen Plätzen verbringt, wo es laut ist. In diesen Pausen fühle sie sich eher am Rand:

„Also da ist es dann schon wieder schwieriger, eben weil wir auch an öffentlichen Plätzen sind. Da ist die Haltestelle. Und wir gehen meistens in ein Einkaufscenter, da ist es dann auch ziemlich laut. Also da bin ich dann auch meistens außen am Rand, weil ich nicht unbedingt mitreden kann“ (Wilhelmine18w, 149).

Wilhelmine erläutert dazu, dass sie aber eine bestimmte Mitauszubildende als Ansprechpartnerin habe, die ihr die Inhalte der Gespräche häufig nochmals zusammenfasst (vgl. Wilhelmine18w, 151ff).

Veronika, die ihren Betrieb normalerweise in den Pausen verlässt, erklärt, dass sie einmal in der Woche jedoch Mitarbeiter in einer anderen Abteilung besucht, die sie auch privat kennt, und mit diesen die Pause verbringt (vgl. Veronika18w, 90ff):

„Ich gehe zum Büro, weil ich weiß, dass da eine Frau da ist und die mag ich total. Die hat mit meiner Mama auch Kontakt. Deswegen kenne ich sie und deswegen gehe ich hin und frage: ‚Ja, wie geht’s?‘ und so ein bisschen Smalltalk. Das kann ich dann machen. Ja, das ist ein schöner Austausch“ (Veronika18w, 98).

schwierig / nicht vorhanden

Manche Auszubildende geben an, dass sie in den Pausen keinen Kontakt zu ihren Kollegen pflegen. Gina und Veronika verlassen den Betrieb in den Pausen und treffen sich mit Freunden. Dabei spielen neben den Pausenmöglichkeiten im Betrieb, den Pausengewohnheiten der Kollegen vor allem aber der Altersunterschied zu Kollegen sowie unterschiedliche Interessen und Lebensentwürfe eine Rolle (vgl. Veronika18w, 59, 63, 88, 90; Gina20w, 258ff, 265). Dies belegen folgende Aussagen:

„Wir haben eine Kantine im Betrieb. Die finde ich allerdings nicht so toll. Deswegen bin ich nicht in der Kantine, sondern bin dann bei Freunden und gehe zu denen hin in der Pause“ (Veronika18w, 59).

„Die [Kollegen] sind ja auch alle weg. Die gehen entweder auch zu sich nach Hause, oder gehen in die Stadt, oder fahren was weiß ich wohin“ (Veronika18w, 63).

„Zu denen [Kolleginnen] muss ich jetzt nicht unbedingt hin. Weil, vom Charakter her würden wir nicht zusammen passen, und dann muss ich das auch nicht machen“ (Veronika18w, 88).

„Jeder hat eine Familie. Die sind alle schon über 30 oder 40. Klar, es gibt auch ein paar Jüngere dabei, aber das ist halt /“ (Gina20w, 265).

Jule verbringt aufgrund des schwierigen Verhältnisses zu den Mitauszubildenden ihres Betriebes die Pausen nicht mit diesen:

„Die machen auch woanders Pause wie ich. Also, sind grundsätzlich in ihrer eigenen Welt, sage ich mal. Also da ist der Draht schon lange weg“ (Jule19w, 225).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 3.4.1 ausgeführt, sind Pausensituationen für die soziale Interaktion von besonderer Relevanz, da in diesen informellen Settings Kontakte frei wählbar sind und somit auch die Gefahr der sozialen Isolierung höher ist, als in strukturierten Situationen, wie am Arbeitsplatz. Die Mehrzahl der befragten Auszubildenden empfindet den Kontakt zu Kollegen in Pausen und anderen informellen Situationen als gut. Pausen würden zusammen mit Kollegen oder Mitauszubildenden verbracht, wobei private Gespräche mit Kollegen und Mitauszubildenden geführt sowie Probleme besprochen würden. Dies wird in den Aussagen eines Ausbilders bestätigt (vgl. Arnold 2013). Bei manchen Befragten scheint dabei ein besonders guter Kontakt zu Kollegen mit gleichen Interessen zu bestehen. In den Aussagen spiegeln sich folglich die Aspekte wider, die in Bezug auf die Bedeutung von Pausen als positiv eingestuft werden (vgl. Kap. 3.4.1). Wie dies für das Wohlbefinden in Schulen nachgewiesen wurde (vgl. Kap. 3.4.2), könnte sich die positive Einschätzung der Kontakte zu Kollegen in Pausen analog positiv auf das emotionale Wohlbefinden der Auszubildenden im Betrieb auswirken (vgl. Kap. 5.6.2). Diese Annahme wird dadurch bekräftigt, dass Befragte angeben, gerne an Betriebsveranstaltungen und Firmenfeiern teilzunehmen sowie sich aktiv am Betriebsleben zu engagieren. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in Bezug auf die Kommunikation mit Kollegen in Pausen zwar einerseits Probleme genannt werden. Andererseits scheinen geeignete Kommunikationsstrategien jedoch von Auszubildenden und Kollegen erfolgreich eingesetzt zu werden (vgl. Kap. 5.4.3), sodass Auszubildende ihr Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung (vgl. Kap. 3.1.1) in Pausen meist befriedigen können.

Eine Grenze beim Kontakt mit Kollegen in Pausen stellt für hörgeschädigte Auszubildende eine hohe Umgebungslautstärke dar (vgl. Kap. 3.1.2). Finden Pausen in lauter Umgebung statt, fühlen sich Befragte ausgeschlossen, da sie an der Kommunikation ihrer Kollegen nicht teilhaben können. Der Kontakt der Auszubildenden zu Kollegen kann in Pausen jedoch auch durch Faktoren eingeschränkt sein, die nicht mit der Hörschädigung zusammenhängen. So scheint sich ein großer Altersunterschied zwischen Auszubildenden und Kollegen auf die Quantität des informellen Kontakts negativ auszuwirken. Dies könnte mit unterschiedlichen Interessen begründet werden (vgl. Kap. 3.1.1). Besonders vor dem Hintergrund der Hörschädigung ist deshalb kritisch zu reflektieren, wenn am Arbeitsplatz keine gleichaltrigen Kollegen vorhanden sind und die für die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wichtige Bezugsgruppe der Peers fehlt. Dieser Aspekt könnte bei der Ausbildungsstellensuche vernachlässigt worden sein (vgl. Kap. 5.2.2). Aussagen der Fachdienstmitarbeiter deuten ebenso darauf hin, dass sich Auszubildende mit Hörschädigung in Pausen sehr zurückhalten und einzelne auch Veranstaltungen im Betrieb meiden (vgl. Lang 2012). Ihre Situation in Pausen würde zudem vom Klima im Betrieb und den Umgangsformen abhängen. Unter Umständen werde wenig Rücksicht auf die Auszubildenden mit Hörschädigungen genommen (vgl. Be-

cker 2012). In diese Richtung verweist auch die Aussage, dass Pausen mit Mitarbeitern aus anderen Abteilungen verbracht werden, zu denen ein engeres Verhältnis besteht. Damit nutzen die Auszubildenden die Pausen jedoch auch im positiven Sinn (vgl. Kap. 3.4.1) zur physischen Erholung und machen von der Möglichkeit Gebrauch, Kontakte nach Sympathie frei zu wählen. Dies dient wiederum dem psychischen Ausgleich und könnte sich somit auf das Wohlbefinden der Befragten auswirken (vgl. Kap. 5.6.2). Andererseits könnte darin die Strategie bestehen, Kontakte zu Mitauszubildenden oder Kollegen zu vermeiden, die, möglicherweise aufgrund von Auswirkungen der Hörschädigung, belastet sind. Dies dient dann zwar dem Schutz des Selbstwertgefühls, birgt jedoch die Gefahr der Isolation (vgl. Kap. 3.4.2).

Schließlich können auch Rahmenbedingungen des Betriebs sowie die örtlichen Gegebenheiten eine Ursache dafür sein, dass hörgeschädigte Auszubildende Pausen nicht mit Kollegen verbringen. Bspw. kann es im Betrieb unüblich sein, Pausen gemeinsam zu verbringen oder es stehen nur begrenzt Pausenräumlichkeiten zur Verfügung. Befragte verlassen den Betrieb in Pausen und gehen, je nach Lage des Betriebes, nach Hause oder treffen sich mit Gleichaltrigen an öffentlichen Plätzen. Damit nutzen sie aber ebenfalls die positiven Aspekte von Pausen (vgl. Kap. 3.4.1), nämlich die der physischen und psychischen Erholung sowie der Pflege des Kontakts zu Gleichaltrigen. Die so verbrachten Pausen könnten sich deshalb positiv auf das emotionale Wohlbefinden der hörgeschädigten Auszubildenden im Betrieb auswirken (vgl. Kap. 5.6.2), auch wenn dabei soziale Kontakte zu Kollegen fehlen.

Kontakt zu Kollegen • privat

gut

Einige Auszubildende berichten, dass sie auch privat Kontakt zu Kollegen ihres Betriebes hätten. Als gemeinsame Unternehmungen nennen sie gemeinsames Ausgehen in Bars, Cafés und Discotheken, den Besuch von Volksfesten und Konzerten sowie Kinobesuche und private Feiern (vgl. Thomas19m, 189ff; Stefan19m, 131; Ralf21m, 425ff; Peter19m, 280ff; Lukas20m, 149ff; Karolin19w, 303; Frieda18w, 214ff, 223ff, 229; Denis19m, 281). Frieda, die angibt, dass sie sich vor allem mit den Kollegen in ihrem Alter privat trifft (vgl. Frieda18w, 221), fasst die Freizeitaktivitäten wie folgt kurz zusammen:

„Was junge Leute machen“ (Frieda18w, 217).

Das Pflegen gemeinsamer Hobbys und Interessen führt ebenfalls zu privaten Kontakten mit Kollegen. Thomas ist im gleichen Fußballverein wie einige seiner Kollegen (vgl. Thomas19m, 189ff). Stefan berichtet von gemeinsamen Fußballschauen oder dem Besuch von Fußballspielen seines Lieblingsvereins (vgl. Stefan19m, 131). Er erzählt:

„Mit den Arbeitskollegen fahre ich zum Beispiel mit dem Fan-Bus mit, also mit dem Fan-Club auf das Bayernspiel. Da waren wir letztes Mal auch über zehn Leute von der Arbeit. Also da geht schon was“ (Stefan19m, 131).

Aus manchen Aussagen der Auszubildenden geht hervor, dass sie einen sehr engen Kontakt zu ihren Kollegen haben (vgl. Thomas19m, 189; Stefan19m, 129; Peter19m, 278). Thomas erläutert die Kontakte unter den Kollegen in seinem Betrieb:

„Die Leute kennen sich untereinander auch privat bestens, also gehen zusammen auch weg. Das hat dann schon allein damit zu tun, dass wir vom Fußball her oft zusammen sind. Es ist alles bestens“ (vgl. Thomas19m, 189).

Frieda erklärt, dass sie aufgrund ihrer Hörschädigung nicht gerne in Clubs oder zu lauten Veranstaltungen geht. Ihre Kollegen würden aber darauf Rücksicht nehmen und sich auf Alternativen einlassen (vgl. Frieda18w, 223ff, 231ff).

„Im Winter gehen wir auch mal in Clubs rein, aber da gehe ich eigentlich nicht so gern hin. [...] Weil es so laut ist. Das wissen die auch, und deswegen beschränken wir das. [...] Ja, dann gehen wir meistens bei jemand zu Hause und machen da etwas“ (Frieda18w, 223ff).

Bei manchen Befragten bestehen Kontakte zu Kollegen schon länger, so wie bei Lukas aus der Schulzeit:

„Ich habe zum Beispiel noch einen Arbeitskollegen, der war auch bei mir auf der Schule. Der arbeitet jetzt auch da. [...] Mit dem gehe ich auch immer weg. Also auch mal privat, in der Freizeit“ (Lukas20m, 149).

Auszubildende nutzen auch SMS und soziale Netzwerke im Internet, um mit Kollegen in Kontakt zu bleiben. Dabei ergänzen manche Studienteilnehmer reale Kontakte durch diese Medien, anderen genügt es, wenn der private Kontakt zu Kollegen darauf beschränkt bleibt (vgl. Uta19w, 183ff; Ralf21m, 441; Nico18m, 269): Nico scheint letzteres zu genügen:

„Ich finde, der Kontakt, der ist eh so gut. Auch im sozialen Netzwerk im Internet. Wenn irgendetwas ist, kann man sie fragen. Das ist kein Problem“ (Nico18m, 269).

eingeschränkt

Bei privaten Kontakte zu Kollegen können sich die Kontakte auf bestimmte Personen beschränken (vgl. Uta19w, 183ff; Ralf21m, 437; Otto17m, 268ff; Jule19w, 284ff). Dabei spielt wiederum das Alter der Kollegen eine Rolle, wie Ralf erklärt:

„Weil die meisten schon älter sind. Da ist der Durchschnitt 25 bis 30. Weil ich oft mit den jungen Freunden weggehe“ (Ralf21m, 433).

Auch persönliche Interessen und Hobbys führen dazu, dass nur bestimmte Kollegen privat getroffen werden. Auf die Frage, ob er Kollegen privat trifft erläutert Otto:

„Nur einen vom Fußball aus. Bin ich halt vom Fußball. Aber die anderen eigentlich nicht so. Ich muss oft ins Training, Fußball. Mein Hobby ist Sport. [...] Dann habe ich halt wenig Zeit“ (Otto17m, 271).

Dass der Aspekt der Entfernung eine Rolle bei den privaten Kontakten zu Kollegen spielt, kann aus einigen Aussagen abgelesen werden. Wilhelmine erklärt hierzu:

„Also es gibt eine Auszubildende, die macht auch meinen Beruf und ist auch in meinem Lehrjahr. Wir gehen auch immer zusammen in die Schule und sind auch zusammen im Betrieb. [...] Wir wohnen auch nicht weit voneinander entfernt. Wir sehen uns auch privat“ (Wilhelmine18w, 153).

In einigen Interviews wird genannt, dass sich die Auszubildenden zu besonderen Anlässen mit Kollegen treffen, aber darüber hinaus kein engerer Kontakt besteht (vgl. Moritz21m, 287ff; Inge24w, 211). Moritz beschreibt:

„Da treffen wir uns halt alle vom ganzen Team, treffen wir uns halt mal, essen etwas, plaudern, machen auch selber eine kleine Weihnachtsfeier. Aber dass ich jetzt mit einem ins Kino gehe oder so, das ist jetzt eher nicht so der Fall“ (Moritz21m, 289).

Manche Aussagen lassen erkennen, dass einige Befragte zwar bei bestimmten Gelegenheiten auch Kollegen treffen, diese Kontakte aber zufällig sind und nicht geplant werden (vgl. Wilhelmine18w, 155; Otto17m, 277). Wilhelmine verdeutlicht auf die Frage, ob sie Kollegen auch privat trifft:

„Jetzt nicht bewusst, sondern wenn man sich jetzt mal irgendwo auf öffentlichen Veranstaltungen trifft, dann schon. Aber so bewusst, dass man sagt: ‚Wir machen jetzt heute etwas aus. Wir treffen uns‘, oder so. Das eigentlich eher nicht. Nein“ (Wilhelmine18w, 155).

Für Jule sind Sympathien bzw. Antipathien der Grund dafür, warum sie sich bisher nur mit einer Mitauszubildenden privat getroffen hat (vgl. Jule19w, 288). Über die anderen sagt sie:

„Da geht gar nichts. Da braucht man nicht mal mehr ‚Hallo‘ zu sagen. Da kommt kein Echo zurück“ (Jule19w, 290).

schwierig / nicht vorhanden

Manche der Befragten erklären, keinen privaten Kontakt zu Kollegen zu haben. Nico genügt der Kontakt über das Internet (s. o.) (vgl. Nico18m, 262f, 269). Zoe und Veronika trennen ihr Arbeits- und Privatleben bewusst (vgl. Zoe23w, 244, 274; Veronika18w, 105ff; Gina20w, 267). Zoe sagt wörtlich:

„Also ich trenne Arbeit und mein Privatleben. So zu sagen“ (Zoe23w, 274).

Häufig wird der Altersunterschied zu den Kollegen und unterschiedliche Interessenslagen als Grund dafür angeführt, dass privat kein Kontakt besteht (vgl. Zoe23w, 246; Uta19w, 183; Ralf21m, 433; Gina20w, 265; Ciara16w, 200ff). Gina erklärt:

„Jeder hat eine Familie. Die sind alle schon über 30 oder 40. Klar, es gibt auch ein paar Jüngere dabei, aber das ist halt /. Privat und Arbeit wird halt strikt /“ (Gina20w, 267).

Wilhelmine stellt fest, dass aufgrund der Entfernungen Treffen mit anderen Auszubildenden ihres Betriebes schwer zu realisieren sind:

„Einfach auch weil viele Auszubildenden aus ganz anderen Richtungen kommen, also auch wieder ziemlich weit weg“ (Wilhelmine18w, 157).

INTERPRETATION

Da die Integration im Berufsalltag von der sozialen Integration nicht zu trennen ist (vgl. Kap. 3.4.1), wird an dieser Stelle der Frage nachgegangen, inwieweit sich die am Arbeitsplatz bestehenden Kontakte zu Kollegen auch im privaten Bereich der Auszubildenden fortsetzen.

Dazu äußern sich die Befragten sehr unterschiedlich und differenziert. Manche Angaben zu guten privaten Kontakten zu Kollegen lassen auf ein sehr enges Verhältnis zu Kollegen schließen. Dabei scheinen Auszubildende besonders mit gleichaltrigen Kollegen und Mitauszubildenden gemeinsame Freizeitaktivitäten zu unternehmen sowie gemeinsame Interessen und Hobbys zu pflegen. Dies deutet darauf hin, dass hörgeschädigte Auszubildende den Kontakt mit ihren guthörenden Peers aus ihrem Betrieb auch in der Freizeit nutzen und damit ihren Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 3.1.1) nachgehen. Dabei kann besonders enger Kontakt zu Kollegen bestehen, die aus der bereits gemeinsam verbrachten Schulzeit schon länger bekannt sind. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass sich die Integration in der bisherigen Schulzeit (vgl. Kap. 5.1.2) auf die soziale Integration in der Zeit der Ausbildung dann besonders positiv auswirken kann, wenn die Kontakte zu Freunden aus der Schulzeit durch Verbleiben am Wohnort während der Ausbildung oder sogar die Ausbildung beim gleichen Arbeitgeber fortgesetzt werden können. Zusätzlich nutzen hörgeschädigte Auszubildende schriftbasierte Kommunikationsmedien, wie SMS und Internetforen, um den Kontakt zu Kollegen aufrecht zu erhalten. Dies zeigt die integrative Funktion dieser Medien (vgl. Kap. 3.3) für diese Gruppe auf, da direkte Treffen aufgrund großer Entfernungen nur eingeschränkt realisiert werden können. Dabei ist auf die geografischen Verhältnisse zu verweisen (vgl. Kap. 5.1.1). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive (vgl. Kap. 3.1.1) kann nachvollzogen werden, dass private Treffen mit Kollegen, zu denen ein großer Altersunterschied besteht, nur zu besonderen Anlässen stattfinden und die hörgeschädigten Auszubildenden ihre Freizeit mit Gleichaltrigen verbringen. Sowohl die Entfernung als auch der Altersunterschied können Gründe dafür sein, dass in Extremfällen kein privater Kontakt hörgeschädigter Auszubildender zu Kollegen besteht. Es werden aber auch unterschiedliche Interessen bei der Freizeitgestaltung genannt. Diese könnten wiederum auf den Altersunterschied (vgl. Kap. 3.1.1), auf Auswirkungen der Hörschädigung auf das Freizeitverhalten (vgl. Kap. 3.5) oder Unterschiede im Bildungsniveau (vgl. Kap. 5.1.2) zurückzuführen sein. Dies spiegelt sich im Freizeitverhalten der befragten Auszubildenden (vgl. Kap. 5.8).

5.5.3 Zusammenfassung zur Dimension der sozialen Integration

Zur Zusammenfassung werden die Ergebnisse zur sozialen Integration in den Bereichen Berufsschule (vgl. Kap. 5.5.1) und Betrieb (vgl. Kap. 5.5.2) einander gegenübergestellt. Im Zuge der Analyse wurde dazu ausgewertet, wie viele der Befragten sich im Sinn der in den jeweiligen Kategorien vorgenommenen Gewichtungen äußerten. Dieser quantitative Analyseschritt soll den Vergleich zwischen den beiden Orten der Ausbildung unterstützen. Tabelle 23 veranschaulicht dazu die Ergebnisse im Überblick.¹³

¹³ In den Zusammenfassungen der folgenden Kapitel wird jeweils analog verfahren.

Tabelle 23: Soziale Integration: berufsbildende Schule vs. Betrieb

SOZIALE INTEGRATION	BERUFSSCHULE	BETRIEB
Subjektive Einschätzung		
voll dabei	12	12
eher dabei	2	6
eher nicht dabei	6	1
nicht dabei	0	1
KONTAKT ZU LEHRERN / AUSBILDERN		
gut	4	7
eingeschränkt	2	0
schwierig / nicht vorhanden	1	3
KONTAKT ZU MITSCHÜLERN / KOLLEGEN		
im Unterricht / am Arbeitsplatz / allgemein		
gut	15	13
eingeschränkt	7	5
schwierig / nicht vorhanden	4	1
in Pausen / informell		
gut	13	15
eingeschränkt	9	4
schwierig / nicht vorhanden	4	3
privat		
gut	13	10
eingeschränkt	11	7
schwierig / nicht vorhanden	10	8

Anhand des Vergleichs der Nennungen der Auszubildenden mit Hörschädigung zur **subjektiven Einschätzung** (vgl. Tabelle 23) anhand der Erzählstimuli in den beiden Bereichen der Ausbildung wurde in Kapitel 5.5 bereits vermutet, dass die befragten Auszubildenden ihre soziale Integration im Betrieb als besser wahrnehmen, als in der berufsbildenden Schule. Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse der Interviews in der Tendenz bestätigt.

In den vertiefenden qualitativen Interviews ließen sich relativ wenige Aussagen in Bezug auf die Rolle von **Lehrern und Ausbildern** auf die soziale Integration der Auszubildenden mit Hörschädigung finden (vgl. Tabelle 23). Im Vergleich zum Betrieb liegen für den Kontakt zu Lehrenden in der berufsbildenden Schule insgesamt weniger Aussagen vor. Auszubildende die sich dazu äußerten, heben überwiegend ein gutes Verhältnis zu Ausbildern und Vorgesetzten sowie zu Lehrern hervor. Im Vergleich äußern sich mehr Befragte positiv über den Kontakt zu Ausbildern und Vorgesetzten als über den Kontakt zu Lehrenden. Die Anzahl der Auszubildenden, die Einschränkungen oder Schwierigkeiten beim Kontakt zu Lehrenden bzw. Ausbildern und Vorgesetzten benannten, ist zwar an beiden Ausbildungsorten insgesamt gleich. Einschränkungen beim Kontakt zu Lehrenden in der berufsbildenden Schule

scheinen Studienteilnehmer jedoch eher als normal zu empfinden. Im Betrieb deuten Aussagen von etwas mehr Befragten Schwierigkeiten beim Kontakt zu Ausbildern an.

Die soziale Integration der Auszubildenden mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule und im Betrieb zeigt sich besonders in den **Kontakten zu Mitschülern bzw. Mitauszubildenden und Kollegen**. Dabei wurde in formelle und informelle Settings differenziert.

Die Mehrzahl der Befragten machten sowohl zu ihrem Kontakt zu Mitschülern **im Unterricht** in der berufsbildenden Schule als auch zu Mitauszubildenden und Kollegen **am Arbeitsplatz** positiv einzustufende Aussagen. Im Vergleich liegen für den Kontakt zu Mitschülern im Unterricht in der berufsbildenden Schule von etwas mehr Befragten positive Aussagen vor als für den Kontakt zu Kollegen am Arbeitsplatz im Betrieb. Es finden sich aber auch von mehr Befragten Aussagen, die auf Einschränkungen oder Schwierigkeiten beim Kontakt zu Mitschülern im Unterricht verweisen, als dies auf den Kontakt zu Mitauszubildenden und Kollegen am Arbeitsplatz zutrifft (vgl. Tabelle 23).

In Pausen wird anhand der Verteilung der Auszubildenden auf die vorgenommenen Gewichtungen (vgl. Tabelle 23) eine unterschiedliche soziale Integration hörgeschädigter Auszubildender in ihrer Klasse und in ihrem Betrieb verstärkt deutlich. Der Großteil der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung beschreibt sowohl in der berufsbildenden Schule als auch im Betrieb in Pausen gute soziale Kontakte zu Mitschülern sowie Mitauszubildenden und Kollegen. Im Vergleich mit formellen Settings nimmt die Anzahl der Auszubildenden, die positive Aussagen zu Kontakten in Pausensituationen und informellen Settings machten, in der berufsbildenden Schule leicht ab und steigt im Betrieb leicht an. Im Vergleich der beiden Ausbildungsorte scheinen in der berufsbildenden Schule auch etwas mehr Auszubildende mit Hörschädigung in Pausen weniger integriert zu sein als im Betrieb. An beiden Ausbildungsorten scheint bei einzelnen die Gefahr der sozialen Isolierung zu bestehen.

Die Aussagen zu **privaten Kontakten** zu Mitschülern, Mitauszubildenden und Kollegen sind im Bereich der berufsbildenden Schule und des Betriebs ähnlich verteilt. Dabei ist an beiden Orten eine leicht positive Tendenz festzustellen (vgl. Tabelle 23). Dies bedeutet, dass sich bei den Auszubildenden mit Hörschädigung private Kontakte sowohl zu Mitschülern der berufsbildenden Schule als auch zu Mitauszubildenden und Kollegen des Betriebs individuell unterschiedlich gestalten. Die Spannbreite geht von sehr engen privaten Kontakten bis dahin, dass außerhalb des Arbeitsverhältnisses bzw. der Schulzeit kein Kontakt zu Kollegen und Mitauszubildenden bzw. Mitschülern besteht.

5.6 Dimension der emotionalen Integration

Die emotionale Integration stellt eine weitere Dimension der Integration dar (vgl. Kap. 3.2). Zur Dimension der emotionalen Integration in der berufsbildenden Schule bzw. im Betrieb sollten die Auszubildenden mit Hörschädigung anhand von Erzählstimuli (vgl. Kap. 4.3.3) angeben, wie wohl sie sich am jeweiligen Ausbildungsort fühlen. Dabei sollten sie ihr emotionales Wohlbefinden auf einer Viererskala allgemein für den jeweiligen Ort der Ausbildung einschätzen. Die Leitfrage dazu lautete je nach Ort der Ausbildung:

Wie geht es Ihnen in der Berufsschule bzw. im Betrieb? Fühlen Sie sich dort:
sehr wohl – eher wohl – eher nicht wohl – nicht wohl?

Die Ergebnisse der Angaben zum allgemeinen Wohlbefinden an den beiden Ausbildungsorten berufsbildenden Schule und Betrieb anhand der Erzählstimuli werden einander in Abbildung 7 gegenübergestellt.

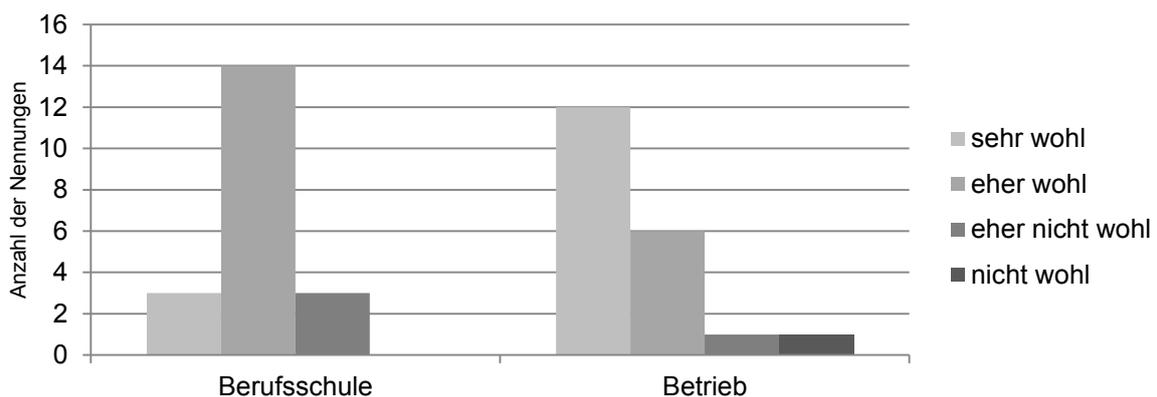


Abbildung 7: Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb

Auf die Leitfrage erklärten drei Befragte, dass sie sich in der berufsbildenden Schule ‚sehr wohl‘ fühlen. Vierzehn gaben an, sich dort ‚eher wohl‘ zu fühlen und drei, sich ‚eher nicht wohl‘ zu fühlen. Für den Betrieb äußerten sich zwölf Auszubildende dahingehend, sich dort ‚sehr wohl‘ zu fühlen, sechs Auszubildende entschieden sich für ‚eher wohl‘. Eine Nennung entfiel auf ‚eher nicht wohl‘ und eine weitere auf ‚gar nicht wohl‘.

Im Vergleich fallen die Angaben zum allgemeinen Wohlbefinden an beiden Orten der Ausbildung überwiegend positiv aus. Die Mehrheit sagt aus, sich in ihrer berufsbildenden Schule (17 Nennungen) bzw. dem Betrieb (18 Nennungen) ‚eher wohl‘ oder ‚sehr wohl‘ zu fühlen. Es ist jedoch ein deutlicher Unterschied dahingehend festzustellen, dass für den Ausbildungsbetrieb mit zwölf Nennungen deutlich mehr Befragte angaben, sich dort ‚sehr wohl‘ zu fühlen, als sich dort nur ‚eher wohl‘ zu fühlen (sechs Nennungen). Dieses Verhältnis kippt in der be-

rufsbildenden Schule, für die drei Studienteilnehmer nannten, sich dort ‚sehr wohl‘ zu fühlen und 14 ihre Aussage auf ‚eher wohl‘ begrenzten. Die Angaben lassen vermuten, dass das Wohlbefinden der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung im Betrieb höher ist als in der berufsbildenden Schule.

Im Verlauf der vertiefenden Interviews wurden Aspekte erörtert, an denen die Auszubildenden mit Hörschädigung die subjektive Einschätzung ihres allgemeinen Wohlbefindens im Ausbildungsbetrieb und in der allgemeinen berufsbildenden Schule festmachen. Die Ergebnisse werden in den folgenden Kapiteln auf der Ebene der paraphrasierten Aussagen dargestellt, belegt und interpretiert.

5.6.1 Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule

Bevor die Ergebnisse zur emotionalen Integration der Auszubildenden mit Hörschädigung in der allgemeinen berufsbildenden Schule erörtert werden, werden zunächst die individuellen Angaben der Befragten zur subjektiven Einschätzung ihrer emotionalen Integration in der Schule anhand der Erzählstimuli im oberen Bereich von Tabelle 24 dargestellt. Im Bereich darunter veranschaulicht die Tabelle die Angaben zu den deduktiv gebildeten Ober- und induktiv gebildeten Subkategorien.

In der Kategorie **Rahmenbedingungen** in der berufsbildenden Schule ist eine große Streuung an positiv und negativ zu gewichtenden Aussagen festzustellen. Dies deutet auf eine differenzierte individuelle Sicht hin (vgl. Tabelle 24). In der Kategorie **Lerninhalte und Anforderungen** in der berufsbildenden Schule liegen positive und negative Angaben vor, wobei sich die Mehrzahl der Befragten eindeutig negativ äußern. In der Kategorie **soziale und didaktische Aspekte der Lehrer** ließen sich von nur wenigen Befragten sowohl positive als auch negative Aussagen zuordnen. Von den Aussagen, die der Kategorie **Akzeptanz durch Lehrer** zuzuordnen waren, waren die meisten positiv einzustufen. In Bezug auf die Kategorie **Verständnis und Rücksichtnahme durch Lehrer** waren die Aussagen breit gestreut. Die Mehrheit der Befragten machte positiv zu bewertende Aussagen. Unterschiedlich gewichtete Mehrfachnennungen bei einzelnen Befragten lassen eine kontroverse Wahrnehmung erkennen. In der Kategorie **Unterstützung durch Lehrer** wird deutlich, dass fast alle Befragten positive Angaben machten. Da sich jedoch gut die Hälfte der Befragten ebenso negativ äußerte, wird auch die Unterstützung durch Lehrer offenbar kontrovers empfunden. In der Kategorie **allgemeine soziale Aspekte der Mitschüler** liegen viele positive und einige negative Aussagen vor. In der Kategorie **Akzeptanz durch Mitschüler** konnten die meisten Aussagen, die hierzu Aspekte enthielten, positiv eingestuft werden. Einzelne mussten negativ gewichtet werden. Gleiches gilt für die Kategorie, in der Aussagen zu **Verständnis und Rücksichtnahme durch Mitschüler** eingeordnet wurden. Hier waren die meisten Äußerun-

gen positiv, einzelne jedoch negativ zu gewichten. Eine größere Streuung ist in der Kategorie **Unterstützung durch Mitschüler** festzustellen. Viele Befragte äußerten sich hierzu positiv, etwas weniger auch negativ. Mehrfachnennungen deuten auf eine kontroverse Sicht hin.

Tabelle 24: Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule

EMOTIONALE INTEGRATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
	Subjektive Einschätzung																			
sehr wohl						•						•		•						
eher wohl	•	•	•	•	•		•	•		•	•				•	•		•	•	•
eher nicht wohl									•				•				•			
nicht wohl																				
SCHULE																				
Rahmenbedingungen																				
positiv	x				x	x						x		x		x				
negativ			x			x	x	x							x		x			
Lerninhalte / Anforderungen																				
positiv												x	x	x						
negativ	x		x	x			x	x	x	x						x		x		
LEHRER																				
didaktische Aspekte (allg.)																				
positiv								x				x								
negativ				x		x		x												
Akzeptanz																				
positiv	x	x			x			x			x	x								
negativ						x														
Verständnis / Rücksicht																				
positiv	x	x				x	x		x				x	x	x	x				x
negativ			x	x		x		x			x						x			x
Unterstützung																				
positiv	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
negativ	x		x		x	x	x			x	x			x		x	x			
MITSCHÜLER																				
soziale Aspekte (allg.)																				
positiv	x		x	x	x	x	x	x		x		x		x	x	x				x
negativ		x	x				x		x				x	x	x					
Akzeptanz																				
positiv	x		x	x	x	x	x	x		x		x		x				x	x	x
negativ		x					x						x			x				x
Verständnis / Rücksicht																				
positiv	x	x			x	x	x	x						x	x					x
negativ									x				x			x	x			
Unterstützung																				
positiv	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x				x
negativ			x			x	x		x		x				x		x			x

Schule • Rahmenbedingungen

positiv

Gina, die in der Sekundarstufe I allgemeine Schulen besucht hat, stellt fest, dass sie sich im Vergleich mit den bisherigen Schulen in der berufsbildenden Schule wohl fühlt:

„Also wenn man die ganzen anderen Schulen und die ganzen anderen Klassen / (..), fühle ich mich da schon wohl (zeigt auf Bild 2)“ (Gina20w, 179).

Für manche Auszubildenden scheint die Hörschädigung keinen Einfluss auf ihr Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule zu haben (vgl. Zoe23w, 220ff; Thomas19m, 130ff; Stefan19m, 264ff; Lukas20m, 303; Jule19w, 146ff). Stefan sagt:

„Also die Hörschädigung spielt da gar keine Rolle für mein Wohlfühlen“ (Stefan19m, 267).

Jule gibt an, sich in ihrer Schule wohl zu fühlen, da Probleme direkt angesprochen und gelöst würden. Sie könne auf die Unterstützung durch ihre Mitschüler und Lehrer zählen (vgl. Jule19w, 147). Thomas hat an seiner Berufsschule nichts zu kritisieren (vgl. Thomas19m, 129). Er sagt:

„So hat eigentlich alles gepasst mit der Schule und mit den Leuten. Es war alles in Ordnung“ (Thomas19m, 129).

Zoe scheint der Schule ein humorvolles Verhältnis entgegenzubringen, wenn sie sagt:

„Es ist halt Schule (schmunzelt)“ (Zoe23w, 218).

negativ

Peter erklärt, dass er prinzipiell lieber in die Arbeit gehe, als in die Schule (vgl. Peter19m, 218). Uta macht eine allgemein negative Einstellung zur Schule und zum Lernen deutlich:

„Also, da ich die Schule gehasst habe, wie die Pest (..) und trotz der Mitschüler und so weiter, würde ich normal wohl sagen. [...] Ich war halt noch nie ein Fan vom Lernen“ (Uta19w, 77ff).

Manche Befragte sind als Hörgeschädigte mit der berufsbildenden Schule nicht zufrieden (vgl. Frieda18w, 245). Befragte fühlen sich aufgrund der Hörschädigung benachteiligt und beschreiben ihre Hörschädigung in diesem Zusammenhang als „Barrikade“ (Peter19m, 91) (vgl. Peter19m, 91; Frieda18w, 330f). Anderen ist das Verwenden der FÜ-Anlage ebenso wie der Nachteilsausgleich peinlich (vgl. Inge24w, 125). Inge sagt:

„Weil man doch immer auffällt, mit der Höranlage, wenn man dann zum Lehrer geht und die Anlage gibt, oder auch wegen dem Nachteilsausgleich“ (Inge24w, 125).

Die Berufsschulzeit wird als sehr schwierige Phase beschrieben (vgl. Ralf21m, 268ff, 287).

Ralf sagt dazu:

„Das war schon eine schwierige Zeit. Das war nicht so ganz einfach. Aber ich habe mich durchgebissen“ (Ralf21m, 287).

Weitere Aspekte spricht Stefan an. Er fühle sich in der berufsbildenden Schule nicht wohl, weil die Schule anonym und das Schulgebäude ungepflegt sei (vgl. Stefan19m, 261) und verdeutlicht:

„Dann schaut die Schule wieder so aus, die Toiletten, Klassenzimmer, alles alt. Äh – einfach komisch halt. Es ist gar nicht mehr so, wie Realschule oder Gymnasium. Es ist einfach irgendeine Schule, die einfach nur da steht, und die Leute kommen rein und gehen wieder heim. Ohne irgendeinen Erfolg zu haben“ (Stefan19m, 263).

INTERPRETATION

Die Aussagen zeigen, dass sich befragte Auszubildende in der berufsbildenden Schule wohler als an ehemaligen Schulen fühlen und sich ihre Hörschädigung dort nicht negativ auf ihr Wohlbefinden auswirkt. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass, wie in Kapitel 3.4.2 erläutert, sozial-emotionale Probleme Hörgeschädigter nicht in der Hörschädigung selbst verwurzelt sind. Zudem könnte es darauf hindeuten, dass sich für Befragte die Hörschädigung in der berufsbildenden Schule nicht stigmatisierend auswirkt und sie deswegen keine Diskriminierung erfahren (vgl. Kap. 3.4.2). Davon abgesehen lassen Aussagen auf eine eher positive Einstellung zur berufsbildenden Schule schließen (vgl. Kap. 3.4.2). Andere Aussagen deuten jedoch darauf hin, dass im Unterricht oder in der Lernumgebung der berufsbildenden Schule Barrieren bestehen, die Schülern mit Hörschädigung die uneingeschränkte Teilhabe verwehren. Aus Sicht der Fachdienstmitarbeiter scheinen sich hörgeschädigte Auszubildende in der berufsbildenden Schule allgemein weniger wohl zu fühlen, als im Betrieb (vgl. Becker 2012). Ein Fachdienstmitarbeiter äußert dies so: „Naja, man steht den Schulalltag halt so durch“ (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 29). Nach den theoretischen Vorannahmen (vgl. Kap. 3.2) sind Barrieren in der kommunikativen Situation zu sehen, was von einigen Befragten bestätigt wird (vgl. Kap. 5.4.1). Auch Fachdienstmitarbeiter vertreten diese Auffassung. Besonders die kommunikative Situation in sehr großen Klassen der berufsbildenden Schulen sei emotional belastend (vgl. Lang 2012). Diese Barrieren könnten sich auf die leistungsmotivationale Integration der Studienteilnehmer auswirken (vgl. Kap. 5.7.1). Weitere Aussagen deuten darauf hin, dass sich Befragte durch FÜ-Anlagen und Nachteilsausgleich in ihrer Schule stigmatisiert fühlen. Dies ist kritisch zu sehen, da hier offenbar kein selbstverständlicher Umgang mit diesen kompensierenden Technologien und Maßnahmen stattfindet. Dies kann zur Folge haben, dass hörgeschädigte Auszubildende darauf verzichten, um nicht aufzufallen. Auch Ergebnisse zu Kompensationsmaßnahmen (vgl. Kap. 5.4.2) und zum Nachteilsausgleich (vgl. Kap. 5.7.1) stützen diese Annahme. Eine Aussage deutet an, dass in anonymen und ungepflegten Schulgebäuden menschliche Grundbedürfnisse (vgl. Kap. 3.4.2) nicht befriedigt werden.

Schule • Lerninhalte und Anforderungen

positiv

Einige Befragte bekunden ihr Interesse an den Unterrichtsinhalten. Diese würden sie zur Mitarbeit und zum Lernen motivieren (vgl. Lukas20m, 241; Karolin19w, 182ff). Lukas sagt:

„Also im Unterricht mache ich auf jeden Fall mit. Das interessiert mich auch voll“ (Lukas20m, 241).

Lukas empfindet keinen besonderen Druck, was den Lernstoff und das Lehr- und Lerntempo in seiner Ausbildung in der Schule betrifft. Er habe immer genügend Zeit für seine Arbeiten

und ist der Meinung, dass er alles gut bewältigen kann (vgl. Lukas20m, 305). Wie er ist auch Karolin mit ihren Leistungen zufrieden (vgl. Lukas20m, 313f; Karolin19w, 206f).

Jule erklärt, dass sie ihre Ausbildung für sehr anspruchsvoll halte (vgl. Jule19w, 151ff). Der Stoff sei nicht immer einfach und sehr umfangreich. Zudem sei das Lerntempo enorm. Ein negativer Einfluss auf ihr Wohlbefinden lässt sich bei ihr dabei jedoch nicht feststellen.

negativ

Andere Studienteilnehmer heben Stofffülle, hohe Lernanforderungen und Leistungsdruck als negative Einflussfaktoren auf ihr Wohlbefinden heraus (vgl. Wilhelmine18w, 271, Veronika18w, 185; Thomas19m, 125ff; Otto17m, 153). Als Begründung für die Wahl des Icons zu seinem Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule fasst Thomas zusammen:

„Ja, das war schon ein sehr schwieriger Beruf und da musste man schon viel lernen. Es war nicht immer ganz einfach, weil es doch ein ganz schön schwerer Stoff war“ (Thomas19m, 125).

Während Emanuel berichtet, sich gestresst gefühlt zu haben, wenn er mit Aufgabenstellungen nicht zurechtkam (Emanuel21m, 165), erklärt Ralf, dass er vor allem in den ersten Wochen ohne Schriftdolmetscher und wegen des schweren Stoffes Stress empfunden habe und daraufhin die Unterstützung durch ein BBW gesucht habe. Er sagt:

„Nach sechs Wochen habe ich so viel Stress gehabt, dann hat mein Vater am BBW in Y-Stadt angerufen“ (Ralf21m, 105).

Für Auszubildende, die ihre bisherige Schulzeit an Förderzentren verbracht haben, kann der Übertritt an eine allgemeine berufsbildende Schule mit einer erheblichen Umstellung was die Lehrmethoden und das Lerntempo sowie die Selbstständigkeit der Schüler betrifft, verbunden sein. Dies verdeutlicht Nico:

„Es ist halt auch zum ersten Mal, seit ich aus dem geschützten Rahmen von der Hörgeschädigtenschule heraus bin. Ist halt nochmal eine ganz andere Umstellung zum normalen Berufsschulalltag. Es heißt ja an der Berufsschule einfach: Friss oder stirb! Entweder, da ist man voll dabei, oder /“ (Nico18m, 159).

Otto macht seine Unzufriedenheit darüber deutlich, dass er an der allgemeinen berufsbildenden Schule viel nacharbeiten musste, um den Lernstoff zu schaffen. Besonders störte ihn, dass er dabei immer auf Hilfe angewiesen war:

„Die Stoffwerte waren schwierig für mich. Musste immer selbst arbeiten. Wollte selber, alleine schaffen, aber ich brauchte immer Hilfe. Das hat mich geärgert“ (Otto17m, 153).

Manche Auszubildende äußern sich negativ über die Qualität des Unterrichts und der Inhalte an der berufsbildenden Schule (vgl. Stefan19m, 169ff). Gina erklärt, dass ihr viele Fächer in ihrer Berufsausbildung keinen Spaß machen (vgl. Gina20w, 175). Sie empfindet den Unterricht teilweise sehr anstrengend, weil der Stoff sehr trocken sei (vgl. Gina20w, 109).

INTERPRETATION

Bei einigen der befragten Auszubildenden hat offenbar der Berufsorientierungsprozess zu einer kompetenten Berufswahl geführt (vgl. Kap. 2.1.1), sodass sie ihre Ausbildung in einem Beruf machen, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. In diesen Aussagen lassen sich Emotionen wie Interesse und Stolz erkennen, die auf eine positive Einstellung zur berufsbildenden Schule schließen lassen (vgl. Kap. 3.4.2). In Aussagen bestätigt sich ebenso, dass Befragte sich in ihrer berufsbildenden Schule wohl fühlen, da sie keinen besonderen Leistungsdruck empfinden und sich wegen der Schule keine allzu großen Sorgen machen müssen (vgl. Kap. 3.4.2). Dies könnte auf das Gefühl der Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.) zurückgeführt werden. Die allgemeine berufsbildende Schule erscheint ihnen also schaffbar.

Aussagen zeigen jedoch auch, dass sich manche hörgeschädigte Schüler an der allgemeinen berufsbildenden Schule einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sehen, der sich auch in Form von Stress negativ auf ihr Wohlbefinden auswirkt (vgl. Kap. 3.4.2). Fehlende Unterstützung durch hörgeschädigtenspezifische personelle oder technische Hilfen, wie einem Schriftdolmetscher (vgl. Kap. 3.3), kann das Gefühl von Stress erhöhen. Auszubildende, die von einem Förderzentrum kommen, nehmen eine Umstellung beim Eintritt in die allgemeine berufsbildende Schule deutlich wahr. Dies bezieht sich auf das höhere Lehr- und Lerntempo, die Lehrmethoden sowie die Anforderungen an die Selbstständigkeit. Dies spiegelt die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen (vgl. Kap. 3.4.3) und zeigt, dass der Leistungsdruck, den diese Gruppe empfindet, sich verstärkt negativ in ihrem Wohlbefinden äußern kann. Da der Unterricht an der allgemeinen berufsbildenden Schule stark auf die auditive Aufnahme von Wissen ausgerichtet ist, seien die Auszubildenden mit Hörschädigung bereits mittags häufig erschöpft, berichten Fachdienstmitarbeiter (vgl. Becker 2012). Auch die notwendige Nacharbeit wirkt sich als Mehraufwand negativ auf das Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule aus. Dabei ist darauf zu verweisen, dass laut der Fachdienstmitarbeiter Nacharbeit von vielen, wenn nicht gar allen hörgeschädigten Auszubildenden geleistet werden müsse (vgl. Kap. 5.7.1). Darauf deuten auch Aussagen der befragten Auszubildenden zur leistungsmotivationalen Integration und zum Mehraufwand hin (vgl. Kap. 5.7.1). Andererseits ist der erhöhte Erholungsbedarf Hörgeschädigter zu bedenken (vgl. Kap. 3.4.3). Hörgeschädigten Auszubildenden, die Unterrichtsinhalte in ihrer Freizeit nachbereiten müssen, fehlt möglicherweise ausreichend Zeit zur physischen und psychischen Erholung. Fachdienstmitarbeiter berichten hierzu, dass sich Eltern der Auszubildenden ihnen gegenüber häufig über psychosomatische Beschwerden der Auszubildenden äußern (vgl. Lang 2012). Aufgrund der hohen Leistungsanforderungen an der berufsbildenden Schule seien die Schüler mit Hörschädigung am Abend „fix und fertig“ (Lang 2012, 39). Dies kann sich in ihrem Freizeitverhalten äußern (vgl. Kap. 5.8). Das immer wieder Auf-Hilfe-Angewiesen-Sein wird ebenfalls ne-

gativ empfunden. Dies kann damit begründet werden, dass manchen befragten das Gefühl der Selbstwirksamkeit als einem menschlichen Grundbedürfnis (vgl. Kap. 3.4.2) fehlt.

Lehrer • didaktische Aspekte

positiv

Einzelne Befragte betonen, dass es manchen Lehrern gelänge, den Unterricht so zu gestalten, dass er Spaß macht und die Schüler gerne daran mitarbeiten (vgl. Peter19m, 218). Lehrer würden auch keinen besonderen Zeitdruck auf die Schüler ausüben, sagt Lukas:

„Dann hat man immer noch genug Zeit, das Tafelbild abzuschreiben. Also es ist jetzt nicht so ein Druck, dass jetzt nur geschrieben wird und Lernstoff drankommt. Es ist halt ziemlich locker“ (Lukas20m, 305).

negativ

Von anderen Lehrern geben Auszubildende an, sehr streng behandelt worden zu sein (vgl. Uta19w, 81ff; Peter19m, 220). Manchen sei es nicht gelungen, den Unterricht interessant zu gestalten und die Schüler zur Mitarbeit zu motivieren (vgl. Peter19m, 218). Dabei werden Lehrer offenbar als resigniert wahrgenommen (vgl. Stefan19m, 201).

INTERPRETATION

Die Aussagen in dieser Kategorie zeigen, dass es sich in Bezug auf didaktische und soziale Aspekte (vgl. Kap. 3.4.2) positiv auf das Wohlbefinden hörgeschädigter Auszubildender auswirkt, wenn Lehrer den Unterricht interessant gestalten und keinen Zeitdruck ausüben. Negativ wirken sich Strenge und Resignation von Lehrern aus sowie, wenn diese den Unterricht nicht interessant und motivierend gestalten.

Lehrer • Akzeptanz

positiv

Aus Aussagen geht hervor, dass Auszubildende mit Hörschädigung sich in ihrer Schule gleich behandelt fühlen, wie ihre Mitschüler (vgl. Zoe23w, 131; Wilhelmine18w, 243; Peter19m, 173, 182; Lukas20m, 321). Von Befragten wird positiv erwähnt, dass ihre Lehrer in der berufsbildenden Schule allgemein offen und hilfsbereit seien (Moritz21m, 176ff, Lukas20m, 319). Thomas betont, dass sein Klassenleiter sich besonders engagiert um die Schüler gekümmert hätte und sich auch bei ihm erkundigt hätte, ob er als Hörgeschädigter mit dem Unterricht zurechtkomme oder ob man etwas ändern müsse (vgl. Thomas19m, 119). Den Auszubildenden mit Hörschädigung ist dabei wichtig, dass sie gegenüber ihren Klassenkameraden nicht bevorzugt werden (vgl. Zoe23w, 152; Peter19m, 182ff). Peter begründet dies so:

„Das hat schon auch den Hintergrund: Wenn ich jetzt bevorzugt werde, dann heißt es ja: ‚Ja, was ist mit mir? Der wird bevorzugt‘. Der Lehrer muss halt auch aufpas-

sen, dass da kein Ungleichgewicht entsteht“ (Peter19m, 184).

Da ihnen durch die Hörschädigung gegenüber ihren Mitschülern ein Nachteil entsteht (vgl. Peter19m, 184) empfinden es hörgeschädigte Auszubildende negativ, wenn sie wie ein „normaler“ Schüler behandelt werden (vgl. Stefan19m, 203). Besonderes Verständnis und Rücksichtnahme sowie unterstützende Maßnahmen durch Lehrer werden deswegen von ihren Mitschülern nicht als Bevorzugung verstanden, erläutert Zoe (vgl. Zoe23w, 152):

„Weil es ja nicht so ist. Dann verstehen sie es vielleicht falsch, die Mitschüler, wenn sie das sagen würden“ (Zoe23w, 156).

negativ

Bei Hörschädigungen besteht jedoch die Gefahr, dass sie von Lehrern nicht wahrgenommen wird. Dadurch kann sich eine absolute Gleichbehandlung negativ für den hörgeschädigten Auszubildenden auswirken, wie aus der Aussage von Stefan hervorgeht:

„Die meisten Lehrer vergessen es immer wieder. Die sehen mich als ganz normaler Schüler wie alle anderen an“ (Stefan19m, 203).

INTERPRETATION

Die Aussagen der hörgeschädigten Auszubildenden verweisen auf eine allgemeine Aufgeschlossenheit der Lehrenden in der berufsbildenden Schule. Bei vielen sind offenbar erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen vorhanden und sie verfügen über Fähigkeiten, diese umzusetzen (vgl. 3.1.2). Die Aussagen deuten somit auf Akzeptanz von Schülern mit Hörschädigung. Diese Auffassung wird von Fachdienstmitarbeitern geteilt. Sie berichten darüber, dass sie in den letzten Jahren eine Entwicklung hin zu mehr Akzeptanz von Auszubildenden mit Hörschädigung bei Lehrenden und Schulleitern an berufsbildenden Schulen verzeichnen (vgl. Becker 2012). Für befragte Auszubildende äußert sich die Akzeptanz in der Gleichbehandlung durch Lehrende. Dabei scheint wichtig zu sein, dass Betroffene nicht durch Bevorzugung stigmatisiert werden. Besondere Rücksichtnahme und unterstützende Maßnahmen, wie Nachteilsausgleiche (vgl. Kap. 1.3) werden in der Regel nicht als Bevorzugung empfunden (vgl. Kap. 5.7.1). Manche Auszubildende mit Hörschädigung scheinen von Lehrenden jedoch nicht wahrgenommen und wie guthörende Schüler behandelt zu werden, ohne Rücksichtnahme auf ihre besonderen Bedürfnisse. Dies kann zum einen auf die Unsichtbarkeit der Hörschädigung zurückgeführt werden, die vor allem bei Betroffenen mit unauffälliger Sprache das Vergessen ihrer besonderen Bedürfnisse begünstigt (vgl. Kap. 3.4.3). Zum anderen könnte aufgrund der Organisation des Berufsschulunterrichts nicht bei allen Lehrenden ausreichend Information über das Vorhandensein hörgeschädigter Schüler oder deren besondere Bedürfnisse vorliegen (vgl. Kap. 3.2). Darauf deuten auch Ergebnisse in Kapitel 5.3.3 hin. Es muss darauf hingewiesen werden, dass manche Auszubildenden ihre Hörhilfen verstecken (vgl. Kap. 5.4.2).

Lehrer • Verständnis und Rücksichtnahme*positiv*

Aus einigen Interviews geht hervor, dass ein verständnis- und rücksichtsvoller Umgang mit dem Hörgeschädigten durch Lehrende für das Wohlbefinden der Auszubildenden eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Stefan19m, 77; Otto17m, 159; Karolin19w, 163; Inge24w, 179; Ciara16w, 115). Stefan sagt:

„Das gibt mir aber auch dann ein gutes Gefühl, ehrlich. Wenn ich, wenn ich ehrlich zugebe, dass ich Hörgeräte habe, dass ich dazu stehe und dass ich nicht gut höre und die nehmen dann Rücksicht darauf“ (Stefan19m, 77).

Gina hebt einen ihrer Lehrer hervor, der sich ihr gegenüber sehr rücksichtsvoll verhalte (vgl. Gina20w, 191). Besonderes Verständnis scheinen zwei Lehrende von Wilhelmine für sie zu haben. Eine Lehrerin habe selbst ein hörgeschädigtes Kind. Sie würde sich immer wieder nach Wilhelmines Situation erkundigen (vgl. Wilhelmine18w, 243). Ein anderer Lehrer sei selbst hörgeschädigt (vgl. Wilhelmine18w, 249). Ihre Lehrenden hätten sich wegen ihrer Hörschädigung besondere Mühe gegeben, erklärt Zoe (vgl. Zoe23w, 131ff). Auch Ciara berichtet, dass ihre Lehrenden auf sie Rücksicht nehmen würden, seit diese durch ihre Klassenlehrerin über die Hörschädigung informiert worden waren (vgl. Ciara16w, 61). Da es sich bei ihm um das erste Mal handelte, dass sie mit einem hörgeschädigten Schüler konfrontiert waren, konnten seine Lehrenden Erfahrungen im Umgang mit Hörgeschädigten sammeln, erklärt Ralf (vgl. Ralf21m, 295). Manche fänden es dabei interessant, dass sich die Hörschädigung auch auf das intellektuelle Verstehen auswirke (vgl. Ralf21m, 299). Einer seiner Lehrenden hätte sich deshalb anerkennend darüber geäußert, zu welchen Leistungen Hörgeschädigte dennoch fähig sind (vgl. Ralf21m, 295). Jule und Stefan erläutern, Lehrende würden verständnisvoll darauf reagieren und sich für eventuell nachlässiges Verhalten entschuldigen, wenn sie sie an ihre Hörschädigung erinnern (vgl. Stefan19m, 77; Jule19w, 111).

negativ

Andere Aussagen deuten auf fehlende Rücksichtnahme von Lehrenden hin. Diese scheinen dafür nicht ausreichend sensibilisiert zu sein, wie Frieda erklärt:

„Die Lehrer schauen da nicht so drauf, so nach dem Motto: Das geht schon, das geht schon“ (Frieda18w, 247).

Befragte beklagen, dass Lehrende zwar über ihre Hörschädigung informiert seien, die meisten aber deren Auswirkungen nicht verstehen (vgl. Uta19w, 57; Frieda18w, 253ff). Frieda sagt:

„Sie wissen Bescheid, aber ich habe das Gefühl, sie verstehen es nicht. Die können das nicht BEGREIFEN“ (Frieda18w, 253).

Häufig wird genannt, dass Lehrer im Unterrichtsalltag die vielen „Kleinigkeiten“ (Peter19m, 69) immer wieder vergessen, die der Rücksichtnahme auf die besonderen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers dienen (vgl. Veronika18w, 235, Stefan19m, 203, Peter19m, 69ff,

93, 163ff, 214ff; Frieda18w, 275; Ciara15w, 55, 123). Studienteilnehmer empfinden es als belastend, wenn sie Lehrer häufig an ihre besonderen Bedürfnisse erinnern müssen (vgl. Stefan19m, 203; Peter19m, 69, 161; Moritz21m, 237). Das Nicht-Verstehen sowie das ständige Erinnern- und Nachfragen-Müssen wird als anstrengend und unangenehm empfunden (vgl. Moritz21m, 237; Ciara16w, 104f). Peter sagt:

„Ich meine, wenn man das dem Lehrer schon einmal klipp und klar sagt, das soll man vermeiden, dann wird das vier Wochen so gemacht und nach vier Wochen ist das vergessen und geht wie normal weiter. Dann muss man wieder selber etwas sagen“ (Peter19m, 69).

INTERPRETATION

Die Aussagen lassen darauf schließen, dass Befragte rücksichtsvolles Verhalten von Lehrern besonders nach der Informierung durch einen Fachdienst feststellen. Dies bestätigt die Annahme, dass eine Informierung und Vorbereitung der Lehrer über die Auswirkungen einer Hörschädigung und die Bedürfnisse Hörgeschädigter zu Verhaltensänderung führen kann (vgl. Kap. 3.1.2). Eine umfassende Aufklärung kann bei Lehrenden zur Anerkennung der Leistung hörgeschädigter Auszubildender führen und Interesse an Erfahrung mit Hörgeschädigten im Unterricht entstehen lassen. Auszubildende erfahren dadurch, dass ihre Leistung wertgeschätzt wird. Dadurch kann ihr Selbstvertrauen und Kompetenzzempfinden gestärkt werden (vgl. Kap. 3.4.2). Aussagen zeigen, dass hörgeschädigte Schüler von Lehrern als Bereicherung und Herausforderung angesehen werden. Zu den besonders interessierten und engagierten Lehrern scheinen hauptsächlich Klassenleiter zu gehören. Das Interesse an ihrer Situation kann von Auszubildenden mit Hörschädigung als Anerkennung und Wertschätzung wahrgenommen werden (vgl. Kap. 3.4.2) und sich folglich auf ihr Wohlbefinden auswirken. Umgekehrt wird es wertgeschätzt, wenn Lehrer auf Erinnerungen hin rücksichtsloses Verhalten gegenüber dem hörgeschädigten Schüler bedauern und Einsicht zeigen. Besonderes Verständnis erfahren hörgeschädigte Auszubildende von selbst betroffenen Lehrern. Lehrer, die selbst hörgeschädigt sind, scheinen sich positiv auf das emotionale Wohlbefinden von Befragten auszuwirken, da sie sich dann selbst weniger erklären müssen (vgl. Kap. 3.4.2). Dies wird von vielen Hörgeschädigten als positiv empfunden. Jedoch zeigen viele Aussagen, dass Lehrer in der berufsbildenden Schule häufig vergessen, auf die besonderen Bedürfnisse der hörgeschädigten Schüler Rücksicht zu nehmen. Damit lässt sich die Feststellung, dass Lehrer an weiterführenden Schulen mit Fachlehrersystem häufig die Bedürfnisse integrierter beschulter hörgeschädigter Schüler vergessen (vgl. Kap. 3.1.2) auch auf berufsbildende Schulen übertragen. Die Organisation des Unterrichts in Block- bzw. Teilzeitform könnte sich auf das Vergessen zusätzlich auswirken. Aussagen zeigen zudem, dass auch informierte Lehrer die Auswirkungen einer Hörschädigung nicht vollständig verstehen. Dies lässt sich wiederum auf die Nichtsichtbarkeit der Behinderung zurückführen und

bestätigt, dass auch ein gut informiertes und wissendes Umfeld immerwährende Aufklärung braucht und nachhaltige Aufklärung Zeit benötigt. Hier ist jedoch darauf zu verweisen, dass sich fehlende Rücksichtnahme und mangelndes Verständnis auf die leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule auswirken kann (vgl. Kap. 5.7.1). Aus Aussagen geht hervor, dass das häufige Nachfragen-, Erklären- und Erinnern-Müssen als unangenehm und belastend empfunden wird. Damit lässt sich erklären, dass sich hörgeschädigte Auszubildende intensivere Unterstützung durch die Fachdienste wünschen (vgl. Kap. 5.3.4).

Lehrer • Unterstützung

positiv

Aus den Aussagen geht hervor, dass die Unterstützung durch Lehrer für das Wohlbefinden hörgeschädigter Auszubildender eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Zoe23w, 220ff; Nico18m, 163; Jule19w, 147; Ciara16w, 115). Eine Aussage von Zoe zeigt, dass das Engagement ihrer Lehrer von deren Verständnis für ihre Situation abhängt:

„Die sind voll und ganz da, wenn ich eben Probleme habe oder Unterstützung brauche, sind sie da. [...] Die Lehrer wissen ja Bescheid. Das war früher nicht so. Früher war es nicht so einfach. Aber die in der Berufsschule wollen ja, dass ich einen Beruf lerne und wollen ja, dass ich das schaffe. Und dafür sind sie da. Die unterstützen uns“ (Zoe23w, 222ff).

Jule erklärt, dass die meisten ihrer Lehrer die Kleinigkeiten beachten würden, die für sie aber einen großen Unterschied ausmachen (vgl. Jule19w, 177). Bei Fragen und Problemen könnten sie sich jederzeit an ihre Lehrer oder die Leitung der Schule wenden, erklären Zoe und Jule (vgl. Zoe23w, 222ff; Jule19w, 147).

Als Unterstützung wird von befragten hörgeschädigten Auszubildenden empfunden, wenn die Lehrer dafür sorgen, dass es in der Klasse ruhig ist (vgl. Nico18m, 163; Emanuel21m, 119ff). Dies kommt nicht nur dem hörgeschädigten Schüler zugute, wie Nico erläutert:

„Dann achten auch die Lehrer darauf, dass es im Klassenzimmer ruhig ist, dass es nicht zu laut wird. Und wenn es mal zu laut wird, dass sie die dann sofort runterbremsen und sagen, das ist für alle besser“ (Nico18m, 163).

Das Tragen der Mikrofone für die FÜ-Anlage bzw. den Schriftdolmetschdienst wird von hörgeschädigten Auszubildenden ebenso wie das Verwenden einer angemessenen Lehrsprache als Unterstützung empfunden (Jule19w, 103). Jule erklärt:

„Speziell für mich machen sie jetzt eigentlich nur, dass sie meine FM-Anlage umhängen und das zusätzliche Mikrofon [...], dass sie langsam reden und womöglich etwas Hochdeutsch“ (Jule19w, 103).

Befragte geben an, dass ihre Lehrer bewusst auf Blickkontakt achten würden, wenn sie mit ihnen sprächen (vgl. Otto17m, 159; Karolin19w, 109; Ciara16w, 55). Ciara sagt:

„Die schauen mich halt auch an dann und reden dann mit mir. Weil, ich kann das nicht, wenn jetzt jemand nach da (zeigt) schaut und mit mir redet, da versteh ich halt nichts. Und die schauen mich auch richtig ins Gesicht an und nicht so /“ (Ciara16w, 55).

Lehrer würden ebenso durch Nachfragen absichern, ob hörgeschädigte Auszubildende das Gesagte verstanden hätten (vgl. Gina20w, 103; Denis19m, 129), sowie die Hörgeschädigten zum Nachfragen ermutigen (vgl. Emanuel21m, 113). Emanuel erläutert:

„Die haben mir gesagt, wenn ich mal etwas nicht verstehe, soll ich sofort nachfragen. Ich kann sie also auch unterbrechen, wenn es mal sein muss und so, ja“ (Emanuel21m, 113).

Positiv wird ebenso hervorgehoben, wenn Lehrer Unterrichtsinhalte von sich aus, aber spätestens auf Nachfragen, nochmals geduldig wiederholen (vgl. Uta19w, 83; Peter19m, 159). Dies scheint aber nicht immer selbstverständlich, wie Frieda anklingen lässt:

„Gut, die eine muss ich sagen, die ist auch geduldig und wiederholt alles, wenn wir auch etwas nicht verstanden“ (Frieda18w, 257).

Gleiches gilt für das Wiederholen der Unterrichtsbeiträge der Mitschüler (Veronika18w, 183; Nico18m, 95ff; Frieda18w, 296). Schüler, die eine FÜ-Anlage verwenden, sind darauf angewiesen, dass die Äußerungen der Mitschüler durch Lehrende wiederholt und dadurch über die FÜ-Anlage übertragen werden können. Dies scheinen nicht alle konsequent zu berücksichtigen, wie Nicos Äußerung vermuten lässt:

„Manchmal sind sie jetzt mittlerweile so, dass sie auch die Sachen stellenweise wiederholen. [...] Eigentlich fast alle Lehrer. Manchmal denken sie nicht immer daran, aber /. Die Lehrer wiederholen das, was der- oder diejenige jetzt gerade gesagt hat. Manchmal, ja“ (Nico18m, 95ff).

Als besonders hilfreich wird empfunden, wenn Unterrichtsinhalte verschriftlicht und an der Tafel oder über Power-Point-Präsentationen visualisiert werden (vgl. Zoe23w, 137; Moritz21m, 101ff, 197; Karolin19w, 109; Jule19w, 71; Inge24w, 68ff). In manchen Fällen scheinen Lehrer ihren Unterrichtsstil wegen des hörgeschädigten Schülers umgestellt zu haben, wie Karolins Aussage zeigt:

„Sie schreiben auch meistens an die Tafel. Weil, am Anfang haben sie es immer mündlich gesagt. Das haben sie jetzt geändert für mich und haben es an die Tafel geschrieben, oder auf den Projektor mit Folie. Haben sie eigentlich geändert“ (Karolin19w, 109).

Als entlastend empfinden es Befragte, wenn Lehrer Blätter oder Skripte zu den Unterrichtsinhalten bereitstellen (vgl. Moritz21m, 103, 197, Jule19w, 103). Gina erklärt, sie erhalte ein Blatt zum Abschreiben, wenn der Lehrer etwas diktiert (vgl. Gina20w, 199). Ralfs Lehrer bespricht schwierigere Texte auf Arbeitsblättern abschnittsweise (vgl. Ralf21m, 339). Als besonders hilfreich empfindet Zoe, wenn sie vom Lehrer das Blatt zur Stunde im Voraus (vgl. Zoe23w, 131) oder Aufgabenstellungen schriftlich (vgl. ebd., 147) bekommt.

„Wenn wir ein Thema anfangen, dann gibt er mir schon das Blatt, was er mündlich sagt, worum es geht, und ich kann es dann lesen. Dann weiß ich schon Bescheid, worüber gesprochen wird“ (Zoe23w, 131).

Befragte empfinden es auch als Unterstützung, wenn Lehrer sich während oder nach dem Unterricht Zeit nehmen, um ihnen wichtige Inhalte nochmals einzeln zu erklären oder Informationen, die die hörgeschädigten Schüler im Unterricht nicht eindeutig mitbekommen ha-

ben, nochmals zu wiederholen (vgl. Zoe23w, 95ff, 131; Ralf21m, 177ff; Otto17m, 155, 159; Moritz21m, 185; Karolin19w, 117ff). Dies verdeutlichen folgende Aussagen:

„Wenn es um den Unterricht geht, wenn ich etwas nicht verstanden habe, dann kommt sie nochmal speziell zu mir und sagt mir: ‚Wir machen jetzt das und das‘. Dann weiß ich worum es geht“ (Zoe23w, 131).

„Wenn er für die Schulaufgabe etwas gesagt hat – dass jetzt die Sachen zum Lernen sind – und er im Unterricht das gesagt hat, dann sagt er am Schluss mir, ob ich das jetzt alles mitbekommen habe oder nicht. Wenn nicht, dann sage ich ihm das, dass er mir das nochmal sagen soll“ (Karolin19w, 119).

Ralf beschreibt eine Situation bei einer Betriebsbesichtigung, bei der sein Lehrer quasi als Kommunikationsassistent für ihn fungiert hat:

„Den Betriebsleiter habe ich nicht verstanden und dann bin ich die ganze Zeit neben dem Lehrer gestanden. Der hat mir das dann erklärt und dann hat es gepasst. Ich habe bei dem Lehrer immer nachgefragt“ (Ralf21m, 243).

Eine weitere Maßnahme der besonderen Unterstützung ist, wenn Fremdwörter oder Fachbegriffe, die dem hörgeschädigten Schüler nicht bekannt sind, für ihn erläutert werden. Zoe erklärt, wie ihre Klassenlehrerin dies bei Prüfungen handhabt:

„Meine Klassenlehrerin zum Beispiel, wenn ich eine Klausur geschrieben habe und ich habe ein Fremdwort entdeckt und ich weiß nicht worum es geht, dann schreibt sie es mir auf einen Zettel“ (vgl. Zoe23w, 95).

In Einzelfällen bekommen hörgeschädigte Auszubildende von Lehrern Alternativaufgaben, obwohl sie noch keinen Nachteilsausgleich beantragt haben. Dies schildert Wilhelmine:

„Also, der hat das einmal angeboten, dass, wenn wir mal zu dem Thema Diktat kommen und das ein Problem für mich sein sollte mit dem Diktieren, dass er mir dann den Text so gibt und ich dann eben Groß- und Kleinschreibung selbst machen muss, oder Kommas setzen, oder getrennt und zusammen schreiben“ (Wilhelmine18w, 249).

Gina berichtet, dass sie nach Ausfällen ihrer beiden CIs, durch die sie mehrere Wochen Unterricht verpasst habe, intensiv von ihrer Lehrerin bei der Vorbereitung auf anstehende Prüfungen unterstützt wurde (vgl. Gina20w, 113). Sie sagt:

„War schon viel Zusammenarbeit mit der Lehrerin, also viel erklärt“ (Gina20w, 113).

negativ

Von Befragten werden aber auch Beispiele genannt, bei denen sie das Verhalten ihrer Lehrer nicht unterstützt. Sie geben an, dass Lehrer kaum Änderungen ihres gewohnten Unterrichtsstils vornehmen (vgl. Thomas19m, 63). Peter vermutet, dass dies an der Unauffälligkeit der Behinderung liegt (vgl. Peter19m, 226). Manche Lehrer würden trotz des Hinweises auf ihre besonderen Bedürfnisse Veränderungen sogar ablehnen (vgl. Veronika18w, 237; Moritz21m, 73ff, 197ff; Jule19w, 111, 173; Gina20w, 189). Jule drückt das so aus:

„Es gibt Dozenten, die reagieren gar nicht darauf. Die ziehen einfach ihr eigenes Ding durch“ (Jule19w, 111).

Als Belastung wird empfunden, wenn Lehrer nicht für Ruhe im Klassenzimmer sorgen (vgl. Veronika18w, 208ff; Gina20w, 191; Frieda18w, 334ff). Aus Aussagen geht hervor, dass sich die Auszubildenden mit Hörschädigung dies wünschen würden:

„An manchen Tagen geht es, an manchen Tagen quatschen sie wieder ziemlich fies. Kommt auch ein bisschen auf die Laune an – und auf den Lehrer. Ob der das zulässt, oder nicht“ (Frieda18w, 335).

Es wird jedoch von Auszubildenden mit Hörschädigung als unangenehm empfunden, wenn sie von Lehrern zur Begründung für die gewünschte Ruhe im Klassenzimmer herausgestellt werden, wie Nico erläutert:

„Für mich ist das halt auch ein bisschen eine unangenehme Situation, wenn der Lehrer sagt: ‚Seid leiser und denkt an den!‘“ (Niko18m, 103).

Befragte machten die Erfahrung, dass einzelne Lehrer den Einsatz der FÜ-Anlage phasen- oder situationsbedingt ablehnen. Einer von Zoes Lehrern lehnte bspw. das Tragen des Lehrermikrofons zunächst ab (vgl. Zoe23w, 212). Ein Dozent von Jule, die über zwei zusätzliche Mikrofone für die Mitschüler verfügt, verweigerte deren Einsatz aus zeitökonomischen Gründen (vgl. Jule19w, 167ff):

„Ich habe jetzt zum Beispiel einen Dozenten, der meinen Kollegen verboten hat, die Mikrofone zu benutzen, weil er Angst hat, dass er seinen Stoff nicht durchbekommt“ (Jule19w, 167).

Ebenso wird das beim Einsatz einer FÜ-Anlage notwendige Wiederholen der Schülerbeiträge durch Lehrer nicht konsequent und adäquat praktiziert:

„Er hat ihnen das dann halt verboten und hat gesagt, dass er das inhaltlich wiederholt. Ich merke zwar nichts davon, weil, wenn ein Schüler etwas sagt, dann sagt er nämlich: ‚Ja‘. Das ist für mich so viel wie nichts wiederholt, weil ‚Ja‘ heißt ‚Ja‘. Aber auf was heißt das ‚Ja‘?“ (Jule19w, 169).

Befragte beklagen, dass Lehrer Inhalte zu wenig ausführlich oder nur mündlich erklären (vgl. Zoe23w, 137; Stefan19m, 201; Raplf21m, 325). Zoe berichtet, dass die nur mündlich vermittelten Inhalte bei ihr sogar in einem Test geprüft wurden. Da sie die Information im Unterricht nur lückenhaft aufnehmen konnte, war sie schlecht auf den Test vorbereitet:

„Der Lehrer hat nichts an die Tafel geschrieben, GARNICHTS. Er hat das einfach nur mündlich erzählt, weil, wir müssen ja an den Maschinen stehen und den Ablauf machen. Da hat er dann in diesem unangekündigten Test Fragen gestellt und wir sollten die beantworten. Ich wusste, weil ich eben mündlich nicht alles mitbekomme, konnte ich das eben nicht genau machen“ (Zoe23w, 137).

Zu gravierenden Missverständnissen kann es kommen, wenn Lehrer wichtige Informationen, wie Termine für Prüfungen, nur mündlich bekannt geben:

„Und dann hat er gesagt: ‚Wir schreiben einen Test‘. Ich wusste, dass wir einen Test schreiben [...] aber das Problem war, ich habe verstanden: nächster Block. [...] Und am nächsten Mittwoch hieß es: ‚Wir schreiben heute‘. Dann war ich natürlich nicht vorbereitet“ (vgl. Zoe23w, 212).

Andererseits wird auch kritisiert, dass Lehrer nur von Folien abschreiben ließen, wobei ebenfalls das Erklären der Inhalte zu kurz käme (vgl. Stefan19m, 201). Negativ wird auch emp-

funden, wenn außer dem Verwenden der Höranlage keine weitere Unterstützung von Seiten der Lehrer erfolgt (vgl. Nico18m, 165). Nico stellt fest, dass es an der allgemeinen berufsbildenden Schule die individuelle Förderung wie an einem Förderzentrum aufgrund der großen Schülerzahl nicht gibt (vgl. Nico18m, 161).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.4.2 wurde dargestellt, dass soziale Unterstützung durch Lehrer im Lernprozess positive Emotionen bei Schülern generieren kann und Emotionen den Lernprozess beeinflussen. Ebenda wurde darauf verwiesen, dass in diesem Kontext nicht die tatsächlich erfahrene, sondern die subjektiv empfundene Unterstützung die ausschlaggebende Rolle spielt. Als positiv empfinden befragte hörgeschädigte Auszubildende bei Lehrern, wenn diese hörgeschädigtengerechte Lehrsprache und hörgeschädigtengerechtes Lehrverhalten (vgl. 3.2) einsetzen und Kommunikationsstrategien anwenden. In den Interviews werden zahlreiche Beispiele aufgeführt, die dies belegen. Zudem wird unterstützend empfunden, wenn Lehrer für Ruhe im Unterricht sorgen. Damit berücksichtigen sie die Bedürfnisse Hörgeschädigter an die akustischen Bedingungen der Umgebung (vgl. Kap. 3.3). Weitere Beispiele für individuelle Hilfestellungen durch Lehrer deuten darauf hin, dass Lehrer über Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten verfügen, die hörgeschädigte Schüler an allgemeinen berufsbildenden Schulen unterstützen. Die genannten Verhaltensweisen werden zum einen als direkte Unterstützung im Lernprozess wahrgenommen, zum anderen beeinflusst die wahrgenommene Unterstützung auch ihr Wohlbefinden, da sie zu positiven Emotionen führt. Dadurch kann sich die Unterstützung direkt und indirekt auf die leistungsmotivationale Integration auswirken (vgl. Kap. 5.7.1).

Aus den Angaben wird andererseits deutlich, dass manche Lehrer in der berufsbildenden Schule die Aspekte hörgeschädigtengerechter Lehrsprache und hörgeschädigtengerechten Lehrverhaltens (vgl. 3.2) sowie die Bedürfnisse Hörgeschädigter an die akustischen Bedingungen der Umgebung (vgl. Kap. 3.3) nicht bzw. nicht konsequent berücksichtigen und keine Kommunikationsstrategien anwenden. Fachdienstmitarbeiter bestätigen, dass Klagen der von ihnen betreuten Auszubildenden mit Hörschädigung oft in diese Richtung gehen (vgl. Becker 2012). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Maß der Information, das Lehrer erhalten (vgl. Kap. 5.3.3) nicht ausreicht, um die Bedürfnisse Hörgeschädigter zu verstehen und nachhaltig Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, die Schüler mit Hörschädigung unterstützen. Außer auf deren Wohlbefinden kann sich dies direkt und indirekt auf ihre leistungsmotivationale Integration ungünstig auswirken (vgl. Kap. 5.7.1). Auch wenn Lehrer auf die Bedürfnisse eines Schülers mit Hörschädigung hinweisen, um bessere akustische Bedingungen im Klassenzimmer zu erreichen, kann sich dies in Form negativer Affekte (vgl. Kap. 3.4.2) auf dessen Wohlbefinden auswirken, da sich dieser dadurch stigmatisiert

fühlen kann. Betroffene können zudem negative Auswirkungen auf ihre soziale Integration in der Klasse befürchten (vgl. Kap. 5.5.1). Es lässt jedoch auf einen Mangel an erforderlichen Einstellungen und Haltungen bei einzelnen Lehrern schließen, die Voraussetzungen für die inklusive Beschulung Hörgeschädigter sind (vgl. Kap. 3.1.2), die offenbar Veränderungen ihres Lehrverhaltens oder das Verwenden kompensatorischer Maßnahmen und Technologien, wie einer FÜ-Anlage, sogar ablehnen.

Mitschüler • soziale Aspekte (allgemein)

positiv

Zum Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule trägt den Aussagen der Untersuchungsteilnehmer zufolge besonders ein gutes Klassenklima bei (vgl. Thomas19m, 129; Peter19m, 204; Lukas20m, 297). Befragte äußern sich dazu, dass ihre Mitschüler nett und freundlich mit ihnen umgingen (vgl. Zoe23w, 109, 152, 230), es innerhalb der engeren eigenen Gruppe ein besonders vertrauensvolles Verhältnis gäbe (vgl. Veronika18w, 187), sowie das Teilen gemeinsamer Interessen zu einem guten Kontakt beitragen würde (Lukas20m, 297). Sie würden sich wohl fühlen, weil sie sich gut mit ihren Klassenkameraden verstehen und mit ihnen gut zurechtkommen würden (vgl. Zoe23w, 220; Stefan19m, 267ff; Ralf21m, 251ff; Ciara16w, 81). Dabei spielt es für manche keine Rolle, dass sie mit einzelnen Klassenkameraden nicht so gut auskämen (vgl. Jule19w, 115, 143; Stefan19m, 269). Stefan drückt dies in Bezug auf seine Mitschüler, die gleichzeitig auch seine Arbeitskollegen sind, folgendermaßen aus:

„Arbeitskollegen sind super, passt, ist in Ordnung. Ich verstehe mich super mit denen. Keine Probleme. [...] Ja, bis auf ein paar Ausnahmen. Die will ich jetzt aber nicht so hervorheben. Aber das passt einfach“ (Stefan19m, 268ff).

Peter ist davon überzeugt, dass in seiner Klasse das Klima deshalb für ihn so positiv gewesen ist, da zwei weitere Klassenkameradinnen im Rollstuhl gesessen haben. Den Betroffenen hätte jeder ansehen können, dass sie manches nicht alleine machen können und Unterstützung brauchten. Das wiederum habe sich auf die Einstellung seiner Mitschüler ihm als Hörgeschädigten gegenüber positiv ausgewirkt (vgl. Peter19m, 175ff, 202ff).

„Wir hatten ja auch die zwei Rollstuhlfahrerinnen, und dadurch war halt auch das ganze Klassenklima super. Das wäre bestimmt nicht so gut gewesen, wenn die beiden nicht drin gewesen wären. Wenn ich jetzt alleine, als Hörgeschädigter, in einer Klasse gewesen wäre, in der alle normal gewesen wären, dann wäre das schon etwas anders gewesen, glaube ich. Also was ich jetzt aus eigener Erfahrung in der Berufsschulzeit gesehen habe“ (Peter19m, 200).

Gute soziale Kontakte und freundschaftliche Verhältnisse zu Klassenkameraden werden von einigen Auszubildenden als Aspekte genannt, die zu ihrem Wohlbefinden in der Schule beitragen (vgl. Veronika18w, 187; Uta19w, 69, 81; Stefan19m, 261; Lukas20m, 297, 301). Dazu zählt auch das Gefühl des Aufgenommen-Seins in die Klassengemeinschaft, wie Nico dies beschreibt:

„Ich fühle mich auch aufgenommen in der Klasse, von dem her auch nicht ausgegrenzt oder so. Ich fühle mich schon wohl“ (Nico18m, 157).

Gina stellt heraus, dass an der berufsbildenden Schule zum ersten Mal andere Hörgeschädigte mit ihr in der Klasse sind. Der Kontakt zu Gleichbetroffenen und das dabei empfundene Verständnis und die gegenseitige Unterstützung seien Gründe dafür, warum sie sich nun wohler fühle, als an ihren bisherigen Schulen, an denen sie als Hörgeschädigte alleine war:

„Also die anderen Regelschulen – also Hauptschule und Sprachheilschule – da hatte ich ja niemanden. Da war ich ja ganz alleine. Da war ich die einzige Hörgeschädigte, die einfach dumm war und nichts verstanden hat. Da habe ich mich total unwohl gefühlt. Jetzt in der Berufsschulzeit, da ich ja jemanden habe, die hörgeschädigt sind, die auch verstehen, unterstützen wir uns auch untereinander und dann fühle ich mich schon wohl“ (Gina20w, 181).

In Ginas Aussage klingt an, dass Verständnis für die Situation des Hörgeschädigten und Unterstützung durch Mitschüler zum Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule beitragen können (vgl. Gina20w, 181). Auch die empfundene Rücksichtnahme durch Mitschüler wird als Argument für das Wohlbefinden in der Klasse angeführt (vgl. Inge24w, 179).

negativ

Aus Aussagen mancher Auszubildenden geht jedoch hervor, dass das Klima in der Klasse bzw. zwischen einzelnen Gruppen in der Klasse nicht immer gut ist (vgl. Veronika18w, 183; Jule19w, 113ff). Veronika hält die Konkurrenz innerhalb der Klasse und den Leistungsdruck in der Ausbildung für die Ursache (vgl. Veronika18w, 185). Jule erläutert, dass sie mit den Mitschülern nicht zurechtkomme, die ebenfalls in ihrem Betrieb arbeiten:

„Nur in meiner eigenen Ausbildungsgruppe gibt es Probleme, aber in der Klasse selber dann nicht mehr“ (Jule19w, 113).

Karolin und Otto geben an, dass sie sich wegen des eingeschränkten Kontakts zu den Mitschülern ihrer Klasse nicht wohl fühlen würden (vgl. Otto17m, 153; Karolin19w, 78f, 208f).

„Erstens: Klassenkameraden reden nicht so oft mit mir“ (Otto17m, 153).

Ralf, der zu den Mitschülern seiner eigenen Klasse einen guten Kontakt hat, gibt an, dass er sich beim Kontakt mit Schülern aus anderen Klassen in den Pausen unwohl fühlt (vgl. Ralf21m, 251ff).

„In der Klasse habe ich mich sehr wohl gefühlt. Aber in der Pause, zum Beispiel beim Rausgehen, habe ich mich nicht so ganz wohl gefühlt. Weil, die anderen Mitschüler haben nur Blödsinn geredet, und nicht höflich geredet, von der anderen Klasse“ (Ralf21m, 251).

Wilhelmine erklärt, dass sie sich dann nicht mehr wohl fühlt, wenn die Situation in Pausen unübersichtlich wird, weil zu viele Personen an den Gesprächen beteiligt sind:

„Also ich fühle mich schon wohl eben in meinem Freundeskreis, wenn der klein bleibt und übersichtlich bleibt. Aber sobald es eben unübersichtlich wird, gerät das dann ein bisschen ins Wanken“ (Wilhelmine18w, 269).

Wie Wilhelmine bedauert auch Inge, dass sie Unterhaltungen ihrer Mitschüler nicht immer folgen kann (vgl. Wilhelmine18w, 269; Inge24w, 96ff, 179). Inge hebt dabei besonders Witze ihrer Mitschüler im Unterricht heraus:

„Ja, ist schon schade dann, wenn man es nicht mitbekommt. Aber wenn man dann im Nachhinein nochmal fragt: ‚Warum habt Ihr jetzt gelacht?‘, dann ist es meistens schon nicht mehr ganz so lustig, wie in dem Moment“ (Inge24w, 99).

INTERPRETATION

Soziale Merkmale im Unterricht sind einer der in Kapitel 3.4.2 genannten fünf Bereiche, die für das emotionale Wohlbefinden in der Schule relevant sind. In den Aussagen verweisen hörgeschädigte Auszubildende auf ein gutes Klassenklima. Sie fühlen sich von ihren Mitschülern aufgenommen. Dies deutet auf das Vorhandensein positiver Emotionen in Bezug auf ihre Mitschüler hin und weist darauf hin, dass Befragte in ihrer Klasse soziale Unterstützung empfinden (vgl. Kap. 3.4.2). Gemeinsame Interessen der Mitschüler in der Berufsschulklasse scheinen besonders relevant. Dabei ist zum einen anzunehmen, dass aufgrund der freien Berufswahl in einer Berufsschulklasse das Vorhandensein ähnlicher Interessen wahrscheinlich ist, zum anderen könnte dies wiederum auf eine gelungene Wahl des Ausbildungsberufs der Befragten hindeuten (vgl. Kap. 5.2.1), die sich somit auch auf die sozialen Beziehungen zu Mitschülern auswirken könnte (vgl. Kap. 5.5.1). Manche hörgeschädigte Auszubildende scheinen zu bestimmten Mitschülern ein besonders vertrauensvolles Verhältnis zu haben und durch diese besondere soziale und emotionale Unterstützung zu erfahren (vgl. Kap. 3.4.2). Die Vermutung liegt nahe, dass diese Mitschüler für sie ein Helfersystem (vgl. Kap. 3.1.1) darstellen. Mitschüler mit anderen Behinderungen scheinen das Klima in manchen Klasse positiv zu beeinflussen. Die Sichtbarkeit ihrer Behinderungen und die bessere Nachvollziehbarkeit ihrer besonderen Bedürfnisse (vgl. Kap. 3.1.2) kann zu mehr Verständnis für die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler führen und scheint sich in mehr Rücksichtnahme auszudrücken. Andere Befragte scheinen in ihrer berufsbildenden Schule zum ersten Mal Kontakt zu anderen Hörgeschädigten zu haben und erfahren dadurch offenbar besondere emotionale und soziale Unterstützung (vgl. Kap. 3.4.2). Der Kontakt zu hörgeschädigten Peers wird im Jugendalter als wichtig für die Identitätsentwicklung erachtet, da Gleichbetroffene Probleme besser verstehen können. Dies kann psychisch als Krafttankstelle empfunden werden (vgl. Kap. 3.4.2). Dennoch birgt sich darin die Gefahr des Rückzugs, um das Selbstwertgefühl zu schützen, sowie die Gefahr der Abschottung (vgl. Kap. 3.4.2). Dies korrespondiert mit der sozialen Integration dieser Befragten (vgl. Kap. 5.5.1).

Aus den Interviews geht jedoch auch hervor, dass ein Teil der Befragten das Klima in der Berufsschulklasse als negativ empfindet. Dies deutet zunächst darauf hin, dass bei ihnen negative Emotionen (vgl. Kap. 3.4.2) in Bezug auf ihre Mitschüler vorhanden sind. Befragte berichten von Gruppenbildungen in der Klasse. Zwar ist das Bilden von Gruppen in diesem

Alter normal (vgl. Kap. 3.5) und kann bspw. auf gemeinsamen Interessen basieren, Aussagen deuten jedoch auf Konkurrenz unter Mitschülern als den gruppenbildenden Aspekt hin, die durch den Leistungsdruck in der Ausbildung entsteht. Vor dem Hintergrund der Hörschädigung ist dies kritisch zu reflektieren, da die Mitschüler hörgeschädigter Auszubildender in einer Wettbewerbssituation, in der möglicherweise es um einen späteren Arbeitsplatz gehen kann, weniger bereit sein könnten, sie zu unterstützen und ihnen gewährte Nachteilsausgleiche als Bevorzugung empfinden. Dies könnte sich zum einen in der sozialen Integration der Hörgeschädigten widerspiegeln (vgl. Kap. 5.5.1) und zum anderen von diesen einen zusätzlichen Lernaufwand erfordern, um im Wettbewerb mithalten zu können (vgl. Kap. 5.7.1). Das Wohlbefinden hörgeschädigter Schüler wird in der berufsbildenden Schule besonders durch Einschränkungen bei der Kommunikation mit Mitschülern beeinträchtigt, wie diese selbst erläutern. Dabei verweisen Aussagen vor allem auf Probleme bei der informellen Kommunikation im Unterricht sowie in größeren Gruppen in Pausen. Häufiges Scheitern Hörgeschädigter bei der Kommunikation mit Guthörenden kann zu Frustration führen und Kommunikationsvermeidung sowie Rückzug von Guthörenden als defensive Bewältigungsstrategien (vgl. Kap. 3.4.2) zur Folge haben. Dies zeigt sich in den Ergebnissen zur kommunikativen Situation, die in Kapitel 5.4.1 dargestellt und reflektiert werden. Da die informelle Kommunikation zwischen Mitschülern im Unterricht und in Pausen vor allem der Herstellung und Festigung sozialer Beziehungen dient (vgl. Kap. 3.4.1), wird dies besonders bedauert. Befragte stellen selbst den Bezug her, dass sie sich aufgrund mangelhafter sozialer Kontakte in ihrer Klasse, aber auch zu Schülern anderer Klassen in den Pausen, in der berufsbildenden Schule nicht wohl fühlen. Dies spiegelt sich in Ergebnissen zu ihrer sozialen Integration (vgl. Kap. 5.5.1), die durch Feststellungen der Mitarbeiter der Fachdienste bestätigt werden (vgl. ebd.). Manche Auszubildende mit Hörschädigung scheinen in der allgemeinen berufsbildenden Schule sozial-emotionale Grundbedürfnisse, wie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit (vgl. Kap. 2) nicht befriedigen zu können. Dadurch besteht die Gefahr, dass sie ihre Persönlichkeit nicht optimal entwickeln können und bei ihnen anstatt Selbstvertrauen, Stärke und Kompetenz Gefühle der Minderwertigkeit, Schwäche und Hilflosigkeit entstehen (vgl. Kap. 3.4.2). Als eine Ursache für die mangelnden Kontakte zu ihren Mitschülern sind fehlende kommunikative Kompetenzen sowohl bei den hörgeschädigten Auszubildenden, als auch bei ihren guthörenden Mitschülern anzunehmen (vgl. Kap. 5.4.1).

Mitschüler • Akzeptanz

positiv

Befragte geben an, von ihren Mitschülern gemocht (vgl. Zoe23w, 168) und mit ihrer Hörschädigung akzeptiert zu werden (vgl. Stefan19m, 231; Nico18m, 125; Denis19m, 159). Sie

würden sich deswegen nicht gemieden, ausgeschlossen oder isoliert fühlen (Zoe23w, 152; Uta19w, 81; Stefan19m, 227; Peter19m, 173; Nico18m, 125). Nico stellt fest:

„Die haben das akzeptiert, dass das bei mir so ist. Da meidet mich auch keiner. Ich habe nicht das Gefühl oder spüre, dass mich jetzt einer bewusst meidet. Ich bin halt dabei, ich habe das halt. Gut. Kann ja nichts dafür“ (Nico18m, 125).

Lukas erklärt, dass seine Mitschüler ihn als „normalhörenden“ Menschen ansehen (vgl. Lukas20m, 321). Er sagt:

„Also, die sehen mich als normalhörenden Mensch an. Selbst mein Lehrer hat gesagt, er hätte jetzt nicht gedacht, dass ich taub bin. Hätte er nicht gedacht. Weil, das sieht man ja auch kaum“ (Lukas20m, 321).

Stefan stellt den Zusammenhang her zwischen der empfundenen Akzeptanz und seiner eigenen Leistungsmotivation. Er sagt:

„Ja, wenn ich das Gefühl kriege, dass ich akzeptiert werde, dann traue ich mir auch mehr zu“ (Stefan19m, 231).

Ralf fügt den Aspekt hinzu, dass sich die Akzeptanz seiner Hörschädigung bei ihm auf die Mitschüler der eigenen Klasse beschränkt. Schüler aus anderen Klassen würden ihn als Hörgeschädigten nicht akzeptieren (vgl. Ralf21m, 255).

Von ihren Mitschülern seien sie genauso behandelt worden, wie jeder andere auch, berichten andere (vgl. Veronika18w, 195; Uta19w, 69, 75, 81; Thomas19m, 11; Nico18m, 141; Jule19w, 149; Ciara16w, 83). Thomas begründet das so:

„Weil es einfach gar keinen Grund gibt, warum ich jetzt anders sein sollte, nur weil ich Hörgeräte habe. Die gehen ja ganz normal mit mir um, wie mit jedem anderen auch“ (Thomas19m, 111).

Auszubildende erklären, dass es ihnen wichtig ist, wie jeder andere behandelt zu werden und keinen Sonderstatus als Hörgeschädigter innezuhaben (vgl. Uta19w, 69; Thomas19m, 111; Lukas20m, 301; Emanuel21m, 171). Lukas macht das deutlich:

„Ich meine, das ist mein Alltag. Ich war schon immer mit Leuten, normalhörend, umgeben. [...] Und ich hatte halt nie Probleme damit. Weil ich wollte ja eigentlich auch immer wie ein Normalhörender respektiert werden, obwohl ich dieses Handicap habe“ (Lukas20m, 301).

Einige Befragte betonen, dass sie in ihrer berufsbildenden Schule nicht das Gefühl hätten, dass sie wegen ihrer Hörschädigung gemobbt würden (vgl. Zoe23w, 230; Peter19m, 173, 182; Emanuel21m, 135; Ciara16w, 83). Dies erläutert Peter:

„Ich habe jetzt keinen gehabt, der mich gemobbt hat. Das war da nicht der Fall, zum Glück. Das muss man auch sagen. Das ist ja nicht überall so“ (Peter19m, 173).

negativ

Gina hat dagegen den Eindruck, dass die anderen Hörgeschädigten in ihrer Klasse und sie von den restlichen Mitschülern als Sonderlinge behandelt werden:

„Die schauen uns schon so ein bisschen /. Also wir werden schon so gemustert, werden wir schon. Also wir machen halt so kleine Gruppen, weil wir uns gegenseitig verstehen, weil wir früher schon so oft gemobbt wurden. Und da verstehen wir uns

eben ganz gut. Die anderen, die schauen halt dauernd: ‚Ja, wieso stehen sie jetzt nicht zu uns?‘. Und die lästern auch ganz viel. Das ist auch das Problem“ (Gi-na20w, 133).

Manche erklären an Beispielen, dass sie sich von Mitschülern aus der eigenen Klasse (vgl. Ciara16w, 81; Stefan19m, 205, 209) oder aus anderen Klassen (vgl. Ralf21m, 251; Ciara16w, 267ff) gemobbt fühlen, wie Ciara:

„[...] die hat mich auch mal verarscht, weil ich schlecht höre. Hat immer so getan, als ob sie redet. Dann hat sie gesagt: ‚Ciara, hast mich verstanden?‘ – aber die ist jetzt weg“ (Ciara16w, 81).

Befragte befürchten, dass Mitschüler wegen der Zeitverlängerung bei Prüfungen, den sie als Nachteilsausgleich erhalten, neidisch sein könnten. Auch könnte der Eindruck entstehen, dass die Hörgeschädigten zu sehr im Mittelpunkt stehen und eventuell bevorzugt würden (vgl. Wilhelmine18w, 269; Karolin19w, 243ff). Wilhelmine drückt dies so aus:

„Weil ich manchmal auch das Gefühl habe, dass meine Klassenkameraden ein bisschen Angst haben oder ein bisschen Neid haben, dass ich irgendwie besonders bevorzugt werde und ich dadurch irgendetwas erleichtert bekomme. Oder dass ich irgendwie besonders im Mittelpunkt stehe“ (Wilhelmine18w, 169).

Karolin äußert das Gefühl, von ihren Mitschülern abgelehnt zu werden:

„Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube, dass die mich nicht so gern mögen. Ich weiß nicht. Vielleicht sprechen Sie mich auch nicht so gern an. Ich bin mir nicht sicher“ (Karolin19w, 85).

INTERPRETATION

Aussagen deuten darauf hin, dass hörgeschädigte Auszubildende in ihrer Klasse soziale Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Wertschätzung befriedigen können. Dadurch können bei ihnen positive Emotionen, wie Selbstvertrauen, Stärke und Kompetenz entstehen, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung relevant sind (vgl. Kap. 3.4.2). Die empfundene Akzeptanz durch Mitschüler wird durch die Angaben zu guten sozialen Kontakten (vgl. Kap. 5.5.1) gestützt. Zudem scheinen hörgeschädigte Auszubildende durch ihre Mitschüler keine Diskriminierung zu erfahren, die ihr Wohlbefinden an der Schule beeinträchtigen würde. Dies deutet darauf hin, dass bei Befragten keine sozialen Probleme vorliegen (vgl. Kap. 3.4.2). Aussagen zeigen, dass sich die empfundene Akzeptanz als ein Aspekt des Wohlbefindens wiederum positiv auf die Leistungsmotivation hörgeschädigter Auszubildender auswirken kann (vgl. Kap. 5.7.1). Kritisch zu betrachten sind jedoch Angaben von Befragten, von Mitschülern und Lehrern „wie ein Normalhörender“ angesehen zu werden. Dies könnte auf die Verhüllung der Auswirkungen der Hörschädigung als defensiver Bewältigungsstrategie hindeuten, um das eigene Selbstwertgefühl zu schützen (vgl. Kap. 3.4.2). Bei fehlender Information des Umfelds könnte dies Fehleinschätzungen des Handicaps und mangelndes Hilfeverhalten befördern (vgl. Kap. 3.1.2).

Die Akzeptanz scheint bei manchen Befragten jedoch auf die Mitschüler der eigenen Klasse beschränkt zu sein. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Schüler anderer Klassen keine Information und Aufklärung über Hörschädigungen erhalten (vgl. Kap. 5.3.3) und deshalb kein Verständnis für die Situation Hörgeschädigter entwickeln können. Entgegen der Annahme von Mitarbeitern der Fachdienste, die aktuell keine Fälle von Mobbing feststellen (vgl. Becker 2012; Gnettner 2012; Lang 2012), geben hörgeschädigte Auszubildende in den Interviews an, sich von eigenen Klassenkameraden abgelehnt und von Schülern anderer Klassen sogar gemobbt zu fühlen. Dies wirkt sich als Form von Diskriminierung negativ auf ihr Wohlbefinden in der berufsbildenden Schule aus und kann das Selbstwertgefühl beeinträchtigen (vgl. Kap. 3.4.2). Fachdienstmitarbeiter stellen jedoch fest, dass manche Auszubildende noch unter den Erfahrungen mit Mobbing leiden, die sie in ihrer Schulzeit gemacht haben (vgl. Gnettner 2012). Besonders Aussagen von Befragten, die zusammen mit anderen Hörgeschädigten eine Berufsschulklasse besuchen, deuten auf das Gefühl hin, Diskriminierung zu erfahren (vgl. Kap. 3.3.2). Auch bei ihnen könnte sich bereits in der bisherigen Schullaufbahn empfundenes Mobbing (vgl. Kap. 5.1.2) auf die Wahrnehmung der Situation in der berufsbildenden Schule auswirken. Betrachtet man andererseits die kommunikative Situation der Betroffenen (vgl. Kap. 5.4.1), können auch fehlende Kommunikationsstrategien der Mitschüler vor allem im Unterricht festgestellt werden. Betroffene reagieren mit Rückzug von ihren guthörenden Mitschülern zu Gleichbetroffenen. Als defensive Bewältigungsstrategie dient dies zwar dem Schutz ihres Selbstwertgefühls, birgt jedoch die Gefahr der Isolierung (vgl. Kap. 3.4.2). Dies zeigt sich in ihrer sozialen Integration (vgl. Kap. 5.5.1).

Wie Aussagen zeigen besteht die Befürchtung, dass die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen bei Prüfungen (vgl. Kap. 3.4.3) von Mitschülern als Bevorzugung wahrgenommen wird. Dies birgt die Gefahr, dass Hörgeschädigte aus Furcht vor Stigmatisierung auf den Nachteilsausgleich verzichten, wie dies manche in Kapitel 5.7.1 angeben. Zudem scheinen manche nicht konsequent auf Rücksichtnahme zu bestehen, um sich nicht in den Mittelpunkt zu stellen und dadurch selbst zu stigmatisieren. Beide defensive Strategien könnten sich in diesem Zusammenhang jedoch unmittelbar negativ auf die leistungsmotivationale Integration der Betroffenen auswirken. Dies ist im Sinne der Chancengleichheit kritisch zu betrachten.

Mitschüler • Verständnis und Rücksichtnahme

positiv

Befragte erklären, dass ihre Klassenkameraden gut mit ihrer Hörschädigung umgingen (vgl. Ciara16w, 78f). Viele Mitschüler hätten Verständnis für ihre Situation (vgl. Wilhelmine18w, 221; Stefan19m, 93). Stefan sagt über seinen Banknachbar:

„Er weiß Bescheid, was ich da mitmachen muss. Er versteht mich auch“ (Stefan19m, 93).

Ralf erläutert, dass seine Mitschüler durch den Kontakt mit ihm Erfahrung im Umgang mit Hörgeschädigten sammeln konnten. Für viele sei es der erste Kontakt mit einem Hörgeschädigten gewesen (vgl. Ralf21m, 281ff):

„Die haben schon etwas daraus gelernt. Dass sie langsamer reden sollen und so. [...] Die anderen Mitschüler haben, die haben noch nie mit einer hörgeschädigten Person gesprochen, noch nie. Da haben sie einmal ein bisschen Erfahrungen gesammelt“ (Ralf21m, 182ff).

Er berichtet weiter mit Stolz von einem seiner Mitschüler, der ihm gegenüber seinen Respekt vor seiner Leistung als Hörgeschädigter an einer allgemeinen Schule geäußert habe:

„Ja, ein Schüler hat mir mal gesagt, er findet das nicht schlecht, dass ich mich durch eine normale Berufsschule durchbeißte, weil die meisten immer nur in Schulen für Hörgeschädigte gehen. Und er hat gemeint, er hat noch nie einen hörgeschädigten Schüler an der normalen Schule gehabt“ (Ralf21m, 285). „Der findet es toll, dass ich auf eine normale Berufsschule gehe“ (ebd., 291).

Peters Aussagen können dahingehend zusammengefasst werden, dass die Mitschüler seiner Klasse durch die Klassenkameraden mit Körperbehinderungen für die Bedürfnisse Behinderter sensibilisiert waren:

„Da haben alle Mitschüler mitgedacht und haben gesagt: ‚Ja, da packen wir jetzt zusammen‘“ (Peter19m, 202).

Befragte machen Angaben dazu, dass ihre Mitschüler ihnen gegenüber besondere Rücksicht nehmen würden (vgl. Wilhelmine18w, 221; Thomas19m, 98f; Inge24w, 179). Aus Wilhelmines Aussage wird deutlich, dass das Wissen um und das Verständnis für die Situation des Hörgeschädigten eine Voraussetzung für rücksichtsvolles Verhalten ist:

„Also viele nehmen auch Rücksicht darauf. Also die wissen, dass ich das nicht immer alles gleich verstehe“ (Wilhelmine18w, 221).

Einige Studienteilnehmer machen deutlich, dass sie den Umgang ihrer Mitschüler an der berufsbildenden Schule positiver empfinden, als während ihrer bisherigen Schulzeit. Als Grund hierfür sehen sie die größere persönliche Reife aufgrund des Alters (vgl. Zoe23w, 230; Peter19m, 173, 198ff; Jule19w, 124ff, 132ff; Inge24w, 267ff). Inge hält die kleinere Klasse an ihrer berufsbildenden Schule als weiteren Grund denkbar. Peter stellt fest:

„Als Kind wird man halt eher ausgelacht von den anderen Kindern, wie als Erwachsener. Die denken halt schon besser mit. So in der Art. An der Berufsschule waren die meisten ja schon 18, da weiß man das schon“ (Peter19m, 200).

Als weiteren Grund für ein besseres Verständnis und mehr Rücksichtnahme wird von Jule die Aufklärung der Mitschüler durch den Fachdienst genannt:

„Vielleicht hat es auch etwas gebracht, dass der MSD das auch nochmal erklärt hat, was das heißt. Zu diesem Block haben wir es das erste Mal so gemacht, dass die Kollegen dabei waren, dass sie es auch mal erklärt bekommen“ (Jule19w, 131).

negativ

Andererseits geben Teilnehmer an, dass ihre Mitschüler in der berufsbildenden Schule kaum oder keine Rücksicht auf ihre Hörschädigung nehmen würden (vgl. Otto17m, 160f, Karo-

lin19w, 166f; Frieda18w, 247). Für manche äußert sich das vor allem in der Lautstärke in der Klasse, die durch Unterhaltungen der Schüler im Unterricht entsteht (vgl. Gina20w, 125; Frieda18w, 247). Frieda vergleicht die Situation in der berufsbildenden Schule dabei mit der besseren Situation im Betrieb:

„Die Klasse ist manchmal nicht so ganz /. Die gehen da nicht so schön auf die Hörschädigung ein, wie die im Betrieb. Die reden gerne im Unterricht und es ist laut und auch manchmal /“ (Frieda18w, 247).

INTERPRETATION

Aus der Sicht hörgeschädigter Auszubildender haben viele ihrer Mitschüler Verständnis für ihre Situation und nehmen besondere Rücksicht darauf. Dass dies an der berufsbildenden Schule besser sei als an ehemaligen Schulen führen Befragte selbst auf die persönliche Reife zurück, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen begründet werden kann (vgl. Kap. 3.1.1). Eine Aussage deutet an, dass in kleineren Klassen ein besseres Kennenlernen möglich ist. Kleine Klassenstärken finden jedoch nicht alle Befragten vor (vgl. Kap. 5.3.2). Andere Aussagen zeigen, dass der professionellen Aufklärung der Mitschüler durch einen Fachdienst von Befragten eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Kap. 3.1.2). Erfahrungen, die guthörende Schüler mit hörgeschädigten Mitschülern machen, scheinen zur Anerkennung ihrer Leistung an einer allgemeinen berufsbildenden Schule zu führen. Hier zeigt sich einerseits, dass auf Seiten Guthörender hörgeschädigte Klassenkameraden als bereichernde Erfahrung wahrgenommen werden und sie dadurch Verständnis für die Situation Hörgeschädigter entwickeln. Andererseits wird durch den von Gleichaltrigen bekundeten Respekt auf Seiten hörgeschädigter Schüler das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung befriedigt. Dadurch können bei hörgeschädigten Auszubildenden Empfindungen wie Selbstvertrauen, Stärke und Kompetenz, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung relevant sind, und zudem Gefühle wie Freude entstehen (vgl. Kap. 3.4.2). Diese positiven Emotionen können sich leistungsmotivierend auf Auszubildende mit Hörschädigung auswirken (vgl. Kap. 5.7.1). Das Verständnis für die Situation hörgeschädigter Auszubildender und die Rücksichtnahme auf ihre Bedürfnisse scheint leichter, wenn Mitschüler mit anderen Behinderungen vorhanden sind, deren Auswirkungen und daraus resultierenden besonderen Bedürfnisse besser nachvollziehbar sind (vgl. Kap. 3.1.2).

Aussagen deuten aber auch auf fehlendes Verständnis und mangelnde Rücksichtnahme auf Seiten guthörender Mitschüler hin. Dies äußert sich für hörgeschädigte Auszubildende vor allem in einem hohen Lautstärkepegel im Unterricht, der durch Gespräche zwischen den Schülern hervorgerufen wird. Durch das Nicht-Einhalten von Gesprächsregeln (vgl. Kap. 3.2) werden jedoch die grundlegenden Bedürfnisse Hörgeschädigter an die akustischen Bedingungen (vgl. Kap. 3.3) für gelingende Kommunikation im Unterricht verletzt. Der Einfluss von Störschall wirkt sich nicht nur direkt auf das Wohlbefinden hörgeschädigter Schüler im Unter-

richt aus. Da dadurch die auditive Sprachwahrnehmung für hörgeschädigte Auszubildende bis hin zu unmöglich werden kann (vgl. ebd.), schränken Gespräche und lautes Verhalten der Mitschüler die Möglichkeiten des Wissenserwerbs hörgeschädigter Auszubildender im verbal ablaufenden Unterricht ein. Dies spiegeln die Ergebnisse in der leistungsmotivationalen Dimension der Befragten (vgl. Kap. 5.7.1).

Mitschüler • Unterstützung

positiv

Befragte geben an, dass sie von ihren Mitschülern bei Problemen unterstützt werden (vgl. Zoe23w, 222ff, Jule19w, 147). Uta erklärt, ihre Mitschüler hätten ihr regelmäßig ihre Hilfe angeboten, wenn sie etwas nicht verstanden hatte:

„Die sind dann immer zu mir her gekommen und haben nach dem Unterricht gefragt, ob ich alles verstanden habe, oder ob ich irgendwo Hilfe brauche und so“ (Uta19w, 65).

Weitere Teilnehmer sagen, dass ihre Mitschüler lauter, langsamer und deutlicher mit ihnen sprechen und dabei auf gute Absehbedingungen achten würden (vgl. Thomas19m, 93; Moritz21m, 71; Jule19w, 137; Ciara16w, 75). Veronika erklärt, dass ihre Mitschüler bei Gruppenarbeiten auf ihre Bitte hin „mit Ton“ flüstern würden, damit sie sie verstehen kann (vgl. Veronika18w, 269). Für Moritz liegt das an der Beratung durch den Fachdienst:

„Sie haben halt mehr Mundbild gezeigt, haben langsamer und deutlicher gesprochen, weil es auch durch den mobilen Dienst angesprochen worden ist, worauf man achten muss“ (Moritz21m, 71).

Jule, die für ihre FÜ-Anlage über zwei Zusatzmikrofone für die Klasse verfügt, erklärt, dass ihre Mitschüler sich gegenseitig daran erinnern würden, diese auch einzusetzen:

„Die erinnern sich selber sogar: ‚Mensch, nimm mal das Mikro in die Hand, dann versteht sie auch was‘, oder: ‚Pass auf, da ist die Batterie leer. Kannst Du wechseln?‘“ (Jule19w, 113).

Ihre Mitschüler würden Lehrer daran erinnern, das Mikrofon für die FÜ-Anlage zu verwenden, wenn diese es vergessen, erklärt Zoe:

„Dann haben meine Klassenkameraden gesagt: ‚Sie MÜSSEN das Mikrofon anziehen, sonst versteht die Zoe nicht, was gesagt wird‘. Dann hat er es dann angezogen“ (Zoe23w, 212).

Mitschüler würden Gesprächsinhalte wiederholen, wenn der Hörgeschädigte etwas nicht verstanden hat. Es kann jedoch sein, dass der Hörgeschädigte dazu erst nachfragen muss (vgl. Zoe23w, 127ff, 170; Ralf21m, 21m, 225; Karolin19w, 87ff). Karolin lässt durchblicken, dass sie es begrüßen würde, wenn die Initiative öfter von ihren Mitschülern ausginge:

„Meistens zeigen sie mir das dann, wenn ich etwas nicht verstanden habe, aber ich muss die schon auch wirklich ansprechen, dass ich es nicht verstanden habe. Sonst sagen sie mir auch nichts“ (Karolin19w, 87).

Auch scheint sich die Unterstützungsbereitschaft von Karolins Mitschülern auf die Situation im Unterricht zu begrenzen:

„Also, im Unterricht sitzen sie neben mir und sagen es mir halt dann, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Aber in der Pause, wenn ich dann bei denen bin, dann /. So reden sie eigentlich mit mir nicht wirklich“ (Karolin19w, 81).

Manche Untersuchungsteilnehmer erwähnen, dass Klassenkameraden ihnen Inhalte und Aufgabenstellungen nochmals erklären würden (vgl. Ralf21m, 267). Oftmals sind dies bestimmte Mitschüler oder die Banknachbarn (vgl. Wilhelmine18w, 214ff; Uta19w, 63; Otto17m, 139; Karolin19w, 81; Jule19w, 113). Uta erläutert:

„Und eine war auch immer extrem an meiner Seite, die mir immer geholfen hat oder so etwas. Oder wenn er Fragen gestellt hat und ich habe sie nicht verstanden, dann hat sie sie mir noch einmal umformuliert“ (Uta19w, 63).

Hörgeschädigte Auszubildende erklären, dass Mitschüler ihnen im Unterricht etwas aufschreiben (vgl. Ralf21m, 123; Moritz21m, 109; Inge24w, 95) oder sie von ihren eigenen Mitschriften abschreiben ließen (vgl. Uta19w, 63; Moritz21m, 105, 197; Gina20w, 199ff). Manche Mitschüler würden ihnen die eigenen Mitschriften nach dem Unterricht oder übers Wochenende zum Abschreiben zur Verfügung stellen (vgl. Wilhelmine18w, 209ff; Peter19m, 75; Moritz21m, 201ff). Dies belegen folgende drei Aussagen:

„Also mit den Mitschülern, also mit meinem Tischnachbar, die habe ich schon gut verstanden. Der schreibt manchmal auf Zettel, wenn ich nicht verstanden habe“ (Ralf21m, 123).

„So haben sie mir auch einmal die Möglichkeit gegeben, dass ich von ihnen abschreiben konnte, wenn der Lehrer wieder weiter geredet hat. Und das war dann eigentlich doch eine ganz gute Unterstützung. Das sind meine Freunde gewesen“ (Uta19w, 63).

„Wenn sie jetzt es daheim nochmal anschauen will, dann sage ich: ‚Kein Problem, dann schreibe ich das halt am Ende der Woche mal ab in einer Pause‘. Das geht dann auch. Dass ich mir die dann nachhole, die Informationen“ (Moritz21m, 205).

Außer der Unterstützung durch Klassenkameraden im Unterricht erfährt Ciara durch sie und eine Schülerin aus einer anderen Klasse, die ebenfalls hörgeschädigt ist, sowie ihren Freund, der ebenfalls Schüler an der berufsbildenden Schule ist, Unterstützung, wenn sie in der Pause von anderen Schüler gemobbt wird (vgl. Ciara16w, 265ff):

Also an meiner Schule ist schon jemand, der auch schwerhörig ist [...]. Also das ist ein Mädchen. Die ist schon im dritten Lehrjahr [...]. Aber wenn jemand was zu mir sagt, dann kommt sie schon her und sagt halt zu denen: ‚Ja, ich kann ja nichts dafür‘“ (Ciara16w, 165).

negativ

Interviewte nennen auch Beispiele dafür, dass Mitschüler vergessen, auf ihre Hörschädigung Rücksicht zu nehmen (vgl. Otto17m, 139; Ciara16w, 109) und immer wieder daran erinnert werden müssen (vgl. Moritz21m, 125ff). Frieda bedauert, dass in ihrer Klasse auch häufiges Erinnern nicht zu mehr Rücksichtnahme führt (vgl. Frieda18w, 305ff):

„Wir sagen immer wieder: ‚Einer nach dem anderen‘, oder: ‚Wir verstehen nichts‘, oder irgendetwas. Es funktioniert nicht. Oftmals nicht“ (Frieda18w, 307).

Veronika erklärt, dass bestimmte Mitschüler sich ablehnend verhalten würden, wenn sie darum gebeten würden, etwas zu wiederholen (vgl. Veronika18w, 183). Manchmal fühlen sich Mitschüler gestört, wenn hörgeschädigte Auszubildende während des Unterrichts öfter nachfragen (vgl. Stefan19m, 93; Ralf21m, 177). Eine solche Situation beschreibt Ralf:

„Und wenn ich bei den Mitschülern nachgefragt habe, hat er gemeint, das stört den Unterricht, weil der Lehrer gerade etwas Wichtiges erklärt. Und dann musste ich oft nach dem Unterricht fragen“ (Ralf21m, 177).

Für Inge kommt erschwerend hinzu, dass sie manchmal auch auf Nachfragen ihre Mitschüler nicht versteht, wenn dabei die Hintergrundgeräusche zu laut sind (vgl. Inge24w, 115).

INTERPRETATION

Aus den Aussagen der Befragten wird deutlich, dass das Wohlbefinden an der berufsbildenden Schule damit zusammenhängt, dass sie sich von ihren Mitschülern unterstützt fühlen. Wieder ist dabei nicht die tatsächlich erfahrene Unterstützung sondern die subjektiv empfundene Unterstützung ausschlaggebend. Als unterstützend empfinden es hörgeschädigte Auszubildende vor allem, wenn Mitschüler über kommunikative Kompetenzen verfügen und Kommunikationsstrategien anwenden (vgl. Kap. 3.2). Aussagen zeigen, dass in Klassen bzw. in der berufsbildenden Schule Schüler vorhanden sein können, die die hörgeschädigten Schüler besonders unterstützen. Die Ergebnisse zur sozialen Integration (vgl. Kap. 5.5.1) deuten darauf hin, dass bestehende Freundschaften sowie Mitschüler und Banknachbarn, die über besondere soziale Kompetenzen verfügen, das Entwickeln von Helfersystemen begünstigen. Die wahrgenommene Unterstützung hilft hörgeschädigten Auszubildenden nicht nur direkt beim Meistern ihrer Aufgaben im Schulalltag sondern beeinflusst auch ihr Wohlbefinden. Da durch das Erfahren sozialer Unterstützung Emotionen generiert werden, die sich auf den Lernprozess auswirken können (vgl. Kap. 3.4.2), könnte sich die wahrgenommene Unterstützung somit in zweierlei Hinsicht positiv auf die leistungsmotivationale Integration der Studienteilnehmer auswirken (vgl. Kap. 5.7.1).

Dass sich jedoch nicht alle hörgeschädigten Auszubildenden von ihren Mitschülern unterstützt fühlen bzw. dass die Unterstützung durch Mitschüler nicht immer konsequent wahrgenommen wird, belegen weitere Interviews. Das Gefühl mangelnder Unterstützung kann anhand der Aussagen zum einen darauf zurückzuführen sein, dass Mitschüler die kommunikativen Bedürfnisse Hörgeschädigter immer wieder vergessen, wie dies allgemein von Hörgeschädigten bei Guthörenden beklagt wird (vgl. Kap. 3.2). Das ständige Erinnern-Müssen wird von hörgeschädigten Auszubildenden als frustrierend empfunden und kann zu defensiven Bewältigungsstrategien führen (vgl. Kap. 3.4.2). In schwierigen kommunikativen Situationen scheinen aber sowohl guthörende als auch hörgeschädigte Auszubildende nicht ausreichend über geeignete Kommunikationsstrategien zu verfügen, um diese erfolgreich zu bewältigen. Manchen guthörenden Mitschülern scheint es an sozialen Kompetenzen zu mangeln, da ihre

Unterstützungsbereitschaft von Befragten in verschiedenen formellen und informellen Settings des Schulalltags unterschiedlich wahrgenommen wird. Ein möglicher Grund könnte im Leistungsdruck in der berufsbildenden Schule bestehen, ein weiterer könnte fehlendes Verstehen der Auswirkungen einer Hörschädigung sein.

5.6.2 Emotionale Integration im Betrieb

Vor der Erörterung der Ergebnisse zur emotionalen Integration im Ausbildungsbetrieb werden im oberen Bereich von Tabelle 25 die individuellen Angaben der Befragten zur allgemeinen Einschätzung dargestellt. Im Bereich darunter zeigt die Tabelle die Verteilung der Aussagen über die gebildeten Kategorien sowie die vorgenommenen Gewichtungen.

Tabelle 25: Emotionale Integration im Betrieb

EMOTIONALE INTEGRATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Subjektive Einschätzung																				
sehr wohl		•			•	•			•	•	•	•	•	•			•		•	•
eher wohl			•	•		•		•							•	•				
eher nicht wohl	•																			
nicht wohl																		•		
BETRIEB																				
Rahmenbedingungen																				
positiv		x	x	x	x	x		x	x	x		x					x			x
negativ	x		x															x		
Arbeitsinhalte / Anforderungen																				
positiv			x		x		x	x	x	x		x	x	x		x				x
negativ	x			x		x			x							x	x	x		x
AUSBILDER / VORGESETZTE																				
Akzeptanz																				
positiv	x	x	x	x	x	x				x					x					
negativ														x						
Verständnis / Rücksicht																				
positiv		x				x				x		x	x				x			x
negativ																		x		
Unterstützung																				
positiv	x	x			x	x	x		x	x			x			x	x		x	x
negativ														x		x		x		
KOLLEGEN																				
soziale Aspekte / allg.																				
positiv		x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x		x	x	x
negativ	x		x	x											x				x	x
Akzeptanz																				
positiv	x	x	x		x	x		x		x					x	x	x			
negativ						x	x									x		x		x
Verständnis / Rücksicht																				
positiv	x	x	x			x						x	x	x	x	x				
negativ						x														x
Unterstützung																				
positiv	x	x	x	x		x	x	x					x	x		x	x		x	
negativ																x		x		

Tabelle 25 zeigt, dass von den Aussagen, die in die Kategorie **Rahmenbedingungen im Betrieb** einzuordnen waren, die meisten positiv gewertet werden konnten. Einzelne enthielten negative Aspekte. In der Kategorie **Arbeitsinhalte und Anforderungen** ist zwar eine große Streuung festzustellen, die Anzahl an positiven Aussagen überwiegt jedoch. Annähernd alle Aussagen, die der Kategorie **Akzeptanz durch Ausbilder und Vorgesetzte** zuzuordnen waren, konnten positiv eingestuft werden. Hier wurde nur eine Ausnahme festgestellt. In der Kategorie **Verständnis und Rücksichtnahme durch Ausbilder und Vorgesetzte** waren die Aussagen fast aller Befragten, die sich hierzu äußerten, positiv zu bewerten. In Bezug auf die Kategorie **Unterstützung durch Ausbilder und Vorgesetzte** machten Befragte überwiegend positive Aussagen. Einzelne äußerten sich negativ. Viele Befragte äußerten sich in der Weise, dass allgemeine **soziale Aspekte** im Betrieb ihr Wohlbefinden positiv beeinflussen. Von den gemachten Aussagen enthielten manche auch negative Aspekte. Dies lässt auf eine differenzierte Wahrnehmung der Situation schließen. Auch in der Kategorie **Akzeptanz durch Kollegen** konnten die meisten Aussagen, die hierzu Aspekte enthielten, positiv gewichtet werden. Manche wurden negativ eingestuft. Der Großteil der Aussagen in der Kategorie **Verständnis und Rücksichtnahme durch Kollegen** konnte positiv eingestuft werden. Nur wenige Äußerungen waren negativ zu gewichten. In der Kategorie **Unterstützung durch Kollegen** liegt eine Mehrzahl an positiven Angaben vor. Nur einzelne Befragte nannten negative Aspekte.

Betrieb • Rahmenbedingungen

positiv

Einige der Befragten geben an, dass sie sich an ihrem Betrieb sehr wohl fühlen (vgl. Stefan19m, 137; Peter19m, 292; Otto17m, 173; Nico18m, 275; Frieda18w, 237). In Bezug auf ihr Wohlbefinden am Betrieb spielt die Hörschädigung keine Rolle (Veronika18w, 169; Uta19w, 154f; Lukas20m, 169, 176f). Frieda sagt:

„Ich würde schon sagen, dass ich mich sehr wohl dort fühle“ (Frieda18w, 237).

Teilnehmer erklären, dass sie mit den Arbeitsbedingungen an ihrem Arbeitsplatz zufrieden sind (vgl. Wilhemine18w, 171ff; Stefan19m, 135; Otto17m, 205; Ciara16w, 177). Stefan betont die Unterstützung der Auszubildenden durch den Betrieb und die guten Konditionen:

„Wenn es jetzt um den Betrieb geht, der für die Azubis ALLES macht, und eine gute Arbeitsstelle ermöglicht, die auch gute Konditionen geben - Also ich tendiere zwischen sehr zufrieden und zufrieden (zeigt auf Bild 1 und 2)“ (Stefan19m, 135).

Ciara ist vor allem froh darüber, dass es in ihrem Betrieb nicht so laut ist, wie sie es ursprünglich erwartet hatte:

„Da würde ich halt nichts so hören. Deswegen konnte ich es mir ja nicht in der Küche vorstellen, weil es da immer so laut ist. Aber bei uns /“ (Ciara16w, 179).

Peter macht deutlich, dass er mit der Bezahlung in seinem Beruf zufrieden sei (vgl. Peter19m, 310ff):

„Es wird auch dementsprechend gut bezahlt“ (Peter19m, 310).

Thomas freut sich darüber, dass ihm ein Arbeitsvertrag angeboten wurde:

„Jetzt bekomme ich dann einen Arbeitsvertrag. Da muss ich mit dem Geld noch schauen, wie ich da hinkomme. Das muss ich noch gut aushandeln und dann passt das“ (Thomas19m, 221).

negativ

Veronika erklärt, sie habe sich die Arbeit zwar ausgesucht und nun mache sie diese auch, die langen Arbeitszeiten scheinen sie jedoch etwas zu stören:

„Sonst bin ich eigentlich immer /, also ich bin nicht SUPER gut gelaunt, manchmal ja, manchmal nein, aber ich mache die Arbeit. Ich habe sie mir ja ausgesucht, letztendlich, und ich finde es gut, dass ich sie mache. Es sind lange Arbeitszeiten, deswegen eher abends, äh /, habe ich keine Lust mehr vielleicht“ (Veronika18w, 161).

Zoe gibt an, sich ihre Zukunft nicht in ihrem Betrieb vorstellen zu können. Sie ist wegen den Inhalten ihrer Arbeit und ihren Kollegen (s. u.) mit ihrem aktuellen Arbeitsplatz unzufrieden:

„ [...], weil ich mir eben (...) die nächsten (...) meine Zukunft nicht dort vorstellen kann, in diesem Betrieb. Ich will dann lieber doch in die Mustermacherei, wo ich mich gut verstehe. Und wenn DAS klappt, dann fühle ich mich wohl. ABER, wenn ich dann draußen bin an den Maschinen, da fühle ich mich NICHT wohl“ (Zoe23w, 276).

Manche Befragte scheinen mit den Arbeitsbedingungen in ihrem Betrieb unzufrieden zu sein. Sie stellen eine hohe Arbeitsbelastung und hohen Leistungsdruck in ihrem Betrieb fest (vgl. Veronika18w, 159; Emanuel21m, 237), die auf die sozialen Beziehungen auswirken können. Emanuel sagt.

„Das ist halt beinhart hektisch zugegangen und so“ (Emanuel21m, 237).

INTERPRETATION

Die überwiegend positiven Angaben in dieser Kategorie korrespondieren mit der Sicht der Fachdienstmitarbeiter, die ihrerseits den Eindruck äußern, dass sich die Auszubildenden im Betrieb allgemein wohl fühlen und mit ihrer Situation zufrieden seien (vgl. Becker 2012). Aus ihrer Sicht scheint das Wohlbefinden der Auszubildenden im Betrieb höher zu sein, als in der berufsbildenden Schule (vgl. Lang 2012). Dies könne damit zusammenhängen, dass im Betrieb die Anforderungen an die Kommunikation nicht permanent vorhanden und allgemein weniger hoch seien. Allein oder mit einer kleinen Zahl an Kollegen an einem Auftrag praktisch zu arbeiten sei entspannter für die Auszubildenden (vgl. Lang 2012). In den Aussagen von Studienteilnehmern wird deutlich, dass sich für sie die Hörschädigung im Betrieb nicht negativ auf ihr Wohlbefinden auswirkt. Dies deutet darauf hin, dass sie sich dadurch nicht stigmatisiert fühlen bzw. deswegen keine Diskriminierung erfahren (vgl. Kap. 3.4.2). Ein

Ausbilder bestätigt dies für seinen Auszubildenden: „Also er ist jetzt keiner, der damit ein Problem hat, glaube ich. Also es liegt einfach auch an seinem Charakter. Dass er sagt: ‚Ok, das ist jetzt einfach, so wie es ist‘, und er macht das Beste daraus“ (Ausbilder zit. n. Arnold 2013, 24). Der Auszubildende fühle sich seiner Meinung nach im Betrieb gut aufgehoben (vgl. Arnold 2013). Neben allgemein guten Bedingungen in der Ausbildung schätzen hörgeschädigte Auszubildende besonders einen ruhigen Arbeitsplatz. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine störschallarme Umgebung, wie in Kapitel 3.3 ausgeführt, sich zum einen direkt auf das psychische und physische Wohlbefinden auswirkt und zum anderen für Hörgeschädigte eine Voraussetzung darstellt, um Gesprächen folgen zu können. Da die verbale Kommunikation von Hörgeschädigten auch unter günstigen Bedingungen eine hohe Konzentration abverlangt (vgl. Kap. 3.2), trägt ein ruhiger Arbeitsplatz mit guten akustischen Bedingungen folglich zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit bei der Kommunikation bei. Aufgrund der hohen Anforderungen an die Konzentration in kommunikativen Situationen sind Aussagen zu langen Arbeitszeiten im Betrieb deshalb kritisch zu reflektieren. Diese können sich auf Hörgeschädigte besonders belastend auswirken. In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung der gesetzlichen Bestimmungen für Schwerbehinderte im Arbeitsleben zu verweisen (vgl. Kap. 1.1). Weitere Aussagen müssen zudem vor dem Hintergrund der Berufsorientierung (vgl. Kap. 2.1) reflektiert werden. Möglicherweise hat nicht bei allen Befragten die Auseinandersetzung mit dem gewählten Beruf und dem derzeitigen Arbeitgeber im Vorfeld der Ausbildung ausreichend stattgefunden. Dies lassen auch in Kapitel 5.5.1 dargestellte Ergebnisse vermuten.

Betrieb • Arbeitsinhalte / Anforderungen

positiv

Mehrere Auszubildende erklären, dass ihnen ihre Arbeit gefällt und das Arbeiten ihnen in aller Regel Freude macht (vgl. Thomas19m, 221; Otto17m, 179, 210f; Nico18m, 277; Lukas20m, 179; Karolin19w, 325; Jule19w, 239; Gina20m, 238f). Nico sagt:

„Also die Arbeit macht schon Spaß. Ist auch teils abhängig mal, aber es macht in der Regel schon Spaß“ (Nico18m, 277).

Wie in einer Aussage von Ciara lässt auch Nico erkennen, dass sich die Freude an seiner Arbeit mit der Zeit entwickelt hat, je besser er sich mit den Arbeitsabläufen auskannte (vgl. Nico18m, 277; Ciara16w, 235). Er erklärt dazu:

„Man denkt am Anfang, wenn man in einer Abteilung drin ist: ‚Oh, wie war das jetzt nochmal?‘, und man kommt so langsam rein, aber gegen Ende: ‚Aha. Mache ich!‘, und dann ist es sofort gemacht. Man weiß dann einfach gleich die Arbeitsschritte, die Abläufe in den Abteilungen“ (Nico18m, 277).

Lukas betont froh darüber zu sein, dass er als Hörgeschädigter seinen Wunschberuf ausüben kann (vgl. Lukas20m, 179ff):

„Aber, ja, klar macht die Arbeit Spaß, weil es auch mein Wunschberuf ist, eigentlich.“

Aber ich glaube, es gibt nicht viele Hörgeschädigte, die Ihren Wunschberuf gern ausüben wollen, #oder nicht können#“ (Lukas20m, 179).

Auszubildende bewerten es positiv, wenn sie selbstständig arbeiten (vgl. Otto17m, 205) oder persönliche Fähigkeiten an ihrem Arbeitsplatz einbringen können (Ralf21m, 489). Ralf sagt:

„Ich finde es schon gut, wenn manche mich fragen können und wir die Erfahrungen tauschen können“ (Ralf21m, 491).

Besonders das praktische Tätig-Sein macht manchen Auszubildenden Freude. Jule schätzt besonders, dass sie die Theorie, die ihr in der Schule vermittelt wird, in ihrem Betrieb anwenden kann (vgl. Jule19w, 239). Ciara möchte in ihrer Ausbildung praktische Fähigkeiten erwerben, die sie in ihrem späteren Leben nützen kann (vgl. Ciara16w, 237). Gina zieht allgemein praktische Arbeit der Theorie in der Schule vor:

„Klar ist es auch anstrengend, aber nicht so anstrengend, wie in der Schule und man kann da halt mehr /. Ja, ich arbeite eben. Da geht auch der Tag wenigstens schneller rum, und dann fühle ich mich gut“ (Gina20w, 237).

Befragte heben hervor, dass es ihnen besondere Freude mache, Kunden beraten und ihnen helfen können (vgl. Veronika18w, 149; Peter19m, 304). Veronika erklärt:

„Ich finde es gut, wenn Kunden rein kommen, etwas fragen oder etwas brauchen und man kann direkt helfen“ (Veronika18w, 149).

Peter gefallen die abwechslungsreichen Aufgaben und immer neuen Herausforderungen:

„Mir persönlich, ich muss sagen, mir gefällt das einfach, wenn mal etwas anderes zu tun ist. Ein anderer Fall – wieder eine andere Bearbeitung. Nicht immer und ständig das Gleiche [...]“ (Peter19m, 304).

Bis auf gelegentlich sehr arbeitsintensive Phasen hat auch Ralf Freude an seiner Arbeit:

„Ja, manchmal ist es stressig, wenn wir Projekte haben. Wenn es nicht so viel Stress ist, macht es mir schon Spaß“ (Ralf21m, 481).

negativ

Abhängig von den Aufgaben oder Einsatzbereichen der Auszubildenden kann die Arbeit jedoch auch unterschiedlich empfunden werden, wie Gina erläutert:

„Also, wenn ich in ein paar Ämtern bin /. Also, manche Ämter gefallen mir gar nicht, da bin ich meistens so (zeigt auf Bild 3), und wenn es super gut gefällt, da fühle ich mich am wohlsten (zeigt auf Bild 1)“ (Gina20w, 231).

Uta beklagt häufige Phasen der Langeweile:

„Es gab halt mal wieder Momente, in denen es zugegangen ist, so dass jeder einmal arbeiten konnte, und dann wieder Momente, wo nichts los war und alle Arbeiten fertig waren und dann jeder nur dagesessen ist und ständig auf die Uhr geschaut hat: Wann vergeht die Zeit endlich? Und wann endlich Feierabend ist. Also es war sehr, sehr, sehr wechselhaft in der Ausbildung“ (Uta19w, 117).

Untersuchungsteilnehmer erklären, sich besonders am Anfang der Ausbildung nicht wohl an ihrem Arbeitsplatz gefühlt zu haben (vgl. Emanuel21m, 245; Ciara16w, 235). Ciara zu Beginn keine Lust auf ihre Arbeit:

„Das war in den ersten paar Wochen, als ich dort angefangen habe. Da hatte ich

auch keine Lust und so. Aber jetzt macht es mir schon Spaß“ (Ciara16w, 235).

Befragte erläutern, dass der Beruf, in dem sie gerade ihre Erstausbildung machen, nicht der Beruf ist, den sie später ausüben wollen (vgl. Stefan19m, 135; Ciara16w, 237). Manchen Befragten machen die Inhalte und Tätigkeiten, mit denen sie sich an ihrem Arbeitsplatz auseinandersetzen haben, wenig Freude (vgl. Zoe23w, 276; Frieda18w, 169). Frieda bezeichnet ihre Aufgaben als „zu trocken“ (Frieda18w, 171). Einige Auszubildende denken darüber nach, sich innerhalb ihres Berufsfeldes weiterzuentwickeln oder einen anderen Beruf zu ergreifen. Stefan sagt dazu:

„Ja, also, wenn man es jetzt beruflich sieht, das ist noch nicht so GANZ meins, das, was ich mir so RICHTIG vorstelle. Ich möchte auch mehr ins Wirtschaftliche gehen“ (Stefan19m, 135).

Otto erklärt zwar, sich generell sehr wohl an seinem Arbeitsplatz zu fühlen, als einzigen negativen Aspekt nennt er die Fachbegriffe, mit denen er noch Schwierigkeiten habe scheint:

„Also, ich bin bei grün (zeigt auf Bild 1). Nur das Problem ist, die Fachbegriffe soll ich noch verbessern“ (Otto17m, 203).

Emanuel fühlte sich anscheinend durch manche Arbeitsaufträge und die eingesetzten Arbeitsmittel überfordert (vgl. Emanuel21m, 247ff, 265). Er sagt:

„Es war eben für mich total komische Technik. Ich war dann auch sehr schnell dann gestresst. Weil, ich /. Ich habe einfach nicht / damit halt zurechtgekommen“ (Emanuel21m, 247).

INTERPRETATION

Aussagen hörgeschädigter Auszubildender lassen vermuten, dass sie sich im Berufsorientierungsprozess (vgl. Kap. 2.1.1) für die Ausbildung in einem Beruf entschieden haben, der ihren Interessen und Neigungen entspricht. Befragte scheinen an ihrem Arbeitsplatz Gefühle wie Selbstvertrauen und Kompetenz zu erleben, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung wichtig sind (vgl. Kap. 3.4.2). Dadurch können sie das Grundbedürfnis nach Selbstwirksamkeit befriedigen. Befragte, die sich schon sehr früh mit ihrem Beruf auseinandergesetzt (vgl. Kap. 2.1.1) sowie auch den Aspekt der Hörschädigung (vgl. Kap. 2.1.3) in ihre Berufswahl einbezogen haben, scheinen besonders froh darüber zu sein, als Hörgeschädigte ihren Wunschberuf ausüben zu können (vgl. Kap. 5.2.1). Diese Aussagen lassen auf eine kompetente Berufswahl schließen (vgl. Kap. 2.1.1).

Aussagen, die ein wechselhaftes Wohlbefinden erkennen lassen, deuten darauf hin, dass Befragte möglicherweise nicht genügend praktische Erfahrung mit allen Inhalten der jetzigen Tätigkeit im Vorfeld der Berufsausbildung, z. B. in Form von Praktika (vgl. Kap. 2.1.2), gemacht haben. Diese Vermutung wird durch Ergebnisse zur Berufswahl (vgl. Kap. 5.2.1) und zur Ausbildungsplatzsuche (vgl. Kap. 5.2.2) bestätigt. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die berufliche Orientierung einen lebenslangen Prozess darstellt (vgl. Kap. 2.1.1) und einige Befragte nach Abschluss ihrer Ausbildung weitere berufliche Ziele verfolgen (vgl. Kap. 5.2.4).

Einzelne Aussagen lassen darauf schließen, dass Schwierigkeiten mit der Fachsprache oder Fachbegriffen bzw. das Gefühl, durch Arbeitsaufträge überfordert zu sein, Ursachen dafür sein können, wenn sich Auszubildende in ihrem Betrieb nicht wohl fühlen. In diesen Fällen fehlt offenbar das Gefühl der Kompetenz (vgl. Kap. 3.4.2). Dabei scheinen im Einzelfall einerseits bei der Vermittlung der Arbeitsaufträge die Bedürfnisse des Auszubildenden mit Hörschädigung nicht ausreichend berücksichtigt worden zu sein, worauf weitere Aussagen hindeuten (vgl. Unterstützung durch Ausbilder bzw. Kollegen). Andererseits kann es analog zu Kapitel 3.4.2 u. a. davon abhängen, ob die Betroffenen offensive oder defensive Lösungsstrategien ergreifen (vgl. Kap. 5.7.2), um diesen Herausforderungen zu begegnen und in der Folge Selbstwirksamkeit oder Hilflosigkeit verspüren.

Ausbilder / Vorgesetzte • Akzeptanz

positiv

Auszubildende geben an, dass sie von Vorgesetzten gleich behandelt würden, wie andere Mitarbeiter auch (vgl. Uta19w, 163ff). Ihre Hörschädigung würde dabei im Betrieb keine (negative) Rolle spielen (vgl. Zoe23w, 285ff; Wilhelmine18w, 103; Veronika18w, 74f; Uta19w, 154ff, 167; Thomas19m, 200f, 222f; Stefan19m, 147; Inge24w, 216f). Uta sagt:

„Aber die Hörschädigung hat eigentlich für die gar keine Rolle gespielt, weil sie mich trotzdem normal behandelt haben“ (Uta19w, 167).

Sie erklärt weiter, dass ihre Chefs anfänglich nicht einmal die Beratung durch den Fachdienst in Anspruch nehmen wollten. Sie hätten gemeint, sie würden es auch ohne Beratung schaffen. Soweit sie wüsste hätten sie auch die Vergünstigungen für Arbeitgeber von Menschen mit Schwerbehinderung abgelehnt (vgl. Uta19w, 159ff).

Nico empfindet es als besonders positiv, dass in seinem Betrieb mit allen Mitarbeitern, die eine Behinderung haben, gleich wie mit Nichtbehinderten umgegangen würde (Nico18m, 221, 225). Er schildert:

„Es sind schon Arbeitnehmer da, die auch eine Behinderung haben, oder einen Grad an Behinderung. Es wir mit denen ganz normal umgegangen, als ob sie nichts hätten. Das ist echt nett, das ist echt gut“ (Nico18m, 225).

negativ

Jule hat den Eindruck, dass ihr Ausbildungsleiter sie als Sonderfall empfindet. Dies geht aus dieser Aussage hervor:

„Es gibt drei Situationen: Die eine ist die mit meinem Ausbildungsleiter, der immer denkt, dass ich hier eine extra Rolle spiele und mich aufführe“ (Jule19w, 235).

INTERPRETATION

Aus den Aussagen geht hervor, dass Vorgesetzte und Ausbilder über entsprechende Einstellungen und Haltungen verfügen (vgl. Kap. 3.1.2) sowie die Fähigkeiten dazu besitzen, diese

so umzusetzen, dass sich Auszubildende mit Hörschädigung von ihnen akzeptiert fühlen. Dies ist für Befragte dann der Fall, wenn sie von ihren Vorgesetzten und Ausbildern gleich wie die Mitarbeiter ohne Behinderungen behandelt werden und die Hörschädigung beim Umgang mit ihnen keine Rolle in Form einer Stigmatisierung (vgl. Kap. 1.2) spielt. Für einzelne Befragte äußert sich das darin, dass ihr Betrieb die Vergünstigungen für Arbeitgeber von Schwerbehinderten ablehnte. Wenn jedoch anfänglich die Beratung durch den Fachdienst nicht in Anspruch genommen wurde, ist dies dahingehend kritisch zu sehen, da in Betrieben meistens keine Erfahrung mit Hörgeschädigten vorhanden ist (vgl. Kap. 5.3.6). Es scheint dabei fraglich, ob sich alle Ausbilder und Vorgesetzte über ihr Informationsdefizit über die Auswirkungen einer Hörschädigung und die besondere Situation von Auszubildenden mit Hörschädigung bewusst sind oder das Handicap falsch eingeschätzt wird (vgl. Kap. 3.1.2). Wie ebenda dargestellt, benötigt selbst ein informiertes Umfeld immer wieder Aufklärung und Beratung. Fachdienstmitarbeiter sehen dies deshalb auch kritisch. Hilfe wird erst in Anspruch genommen, wenn Probleme bereits bestehen. Manche Auszubildenden würden ihren emotionalen Ballast überspielen, bei anderen stehe die Ausbildung dann bereits kurz vor dem Abbruch (vgl. Gnettner 2012).

Aussagen deuten darauf hin, dass sich hörgeschädigte Auszubildende von einzelnen Ausbildern nicht akzeptiert fühlen, sondern diese ihnen den Eindruck vermittelten, sie wären ein ‚Sonderfall‘. Hier findet einerseits Stigmatisierung aufgrund der Behinderung statt (vgl. Kap. 1.2), andererseits ist zu vermuten, dass bei manchen Vorgesetzten und Ausbildern erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen fehlen bzw. erst noch entwickelt werden müssen.

Ausbilder / Vorgesetzte • Verständnis und Rücksichtnahme

positiv

Auszubildende machen glaubhaft, dass ihre Vorgesetzten Verständnis für ihre Hörschädigung aufbringen (vgl. Wilhelmine18w, 175; Gina20w, 227). Gina erklärt, dass ihr Ausbilder durch die Beratung durch den Fachdienst wisse, wie er am besten mit ihr umgehen muss (vgl. Gina20w, 277). Sie sagt:

„Also, der ist eigentlich ganz nett. Der versteht mich sehr gut und ist sehr einfühlsam, wenn ich welche Probleme hatte“ (Gina20w, 227).

Wenn Stefan Vorgesetzte, die nicht bereits über seine Hörschädigung informiert sind, darauf hinweise, würden diese sehr verständnisvoll reagieren und Rücksicht nehmen (vgl. Stefan19m, 77).

Ciara ist in der besonderen Situation, dass ihr Chef sie schon seit ihrer Kindheit kennt. Er gäbe besonders Acht auf sie (vgl. Ciara16w, 217). Auch andere Auszubildende erklären, dass in ihrem Betrieb auf ihre Hörschädigung geachtet und Rücksicht darauf genommen wird (vgl. Nico18m, 275; Lukas20m, 143ff; Karolin19w, 284f). Nico meint dazu:

„Es wird auch wirklich geschaut, der Betrieb achtet auch wirklich da darauf und sie bemühen sich auch“ (Nico18m, 275).

Wilhelmine erklärt es sich mit der Größe ihres Betriebes, dass dadurch bei der Wahl ihrer Einsatzorte auf ihre Hörschädigung Rücksicht genommen werden kann:

„Mein Betrieb ist da auch sehr flexibel. Die verstehen es auch, wenn ich sage: ‚Da geht es jetzt leider nicht‘, und versuchen dann auch, mich wo einzusetzen, wo es dann für mich so okay ist“ (Wilhelmine18w, 67).

Sie fügt einen weiteren Aspekt hinzu: Ihre Ausbildungsleiterin würde bei der Bewertung von Ausbildungsinhalten ihre Hörschädigung berücksichtigen:

„Es gab dann zwar auch wieder Ämter, wie eben das, das ich vorhin schon einmal erwähnt hatte mit dem Diktaphon, wo ich dann gedacht habe: Okay, das war jetzt nicht so gut, das war jetzt nicht so meine Stärke. Aber da hat dann die Ausbildungsleiterin auch gesagt, das könne man nicht werten, weil das unfair wäre“ (Wilhelmine18w, 189).

negativ

Emanuel empfand das Verhalten des Ausbilders ihm gegenüber als fordernd und wenig verständnisvoll:

„[...] aber meistens wollte er halt zum Beispiel Antworten auf Fragen haben. Zum Beispiel: ‚Kannst Du das hier machen? Dann sag doch einfach: ‚Ja‘ oder ‚Nein!‘. Aber das Problem /“ (Emanuel21m, 237).

INTERPRETATION

Aus den Aussagen in dieser Kategorie geht hervor, dass sich für Befragte das Verständnis für ihre Situation von Seiten ihrer Ausbilder und Vorgesetzten dadurch äußert, dass diese auf geeignete Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) achteten und bei Erinnern an die Hörschädigung adäquat reagierten. Der Beratung durch einen der Fachdienste wird dabei eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Die Aussagen deuten darauf hin, dass Ausbilder und Vorgesetzte durch die Fachdienste über das Thema Hörschädigung informiert sind und die Bedürfnisse Hörgeschädigter deshalb besser verstehen. Dies wird als Voraussetzung für eine gelingende Ausbildung junger Menschen mit Hörschädigung gesehen (vgl. Kap. 3.1.2). Rücksichtnahme zeigt sich im Betrieb hörgeschädigten Auszubildenden auch dadurch, dass die gesetzlichen Vorgaben (vgl. Kap. 1.1; 1.3) erfüllt und sie auf hörgeschädigtengerechten Arbeitsplätzen eingesetzt werden sowie, dass bei der Bewertung von Ausbildungsinhalten die Hörschädigung berücksichtigt wird. Einzelne Aussagen lassen wieder auf fehlendes Verständnis und mangelnde Rücksichtnahme mancher Auszubildender und Vorgesetzten schließen. Dies könnte auf unzureichende Vorbereitung der an der Ausbildung Beteiligten im Vorfeld der Ausbildung und fehlende begleitende Beratung zurückzuführen sein (vgl. Kap. 5.3.6; 5.3.7).

Ausbilder / Vorgesetzte • Unterstützung*positiv*

Auszubildende mit Hörschädigung geben an, dass sich ihr Betrieb allgemein sehr um Auszubildende bemühe (vgl. Stefan19m, 135; Nico18m, 243). Nico betont, dass sein Betrieb sich sehr anstrengt, auch für ihn als Hörgeschädigten bestmögliche Arbeitsbedingungen bereitzustellen:

„Der Betrieb, der ist auch bemüht dazu. Der hat sich auch bemüht, das alles so zu machen, wie man es eigentlich machen sollte“ (Nico18m, 221).

Stefan unterstreicht, dass offene und ehrliche Gespräche über die persönliche Situation mit dem Ausbilder wichtig sind (vgl. Stefan19m, 67ff). Zu diesem Zweck finden in manchen Betrieben regelmäßige Treffen mit dem Ausbilder statt (vgl. Wilhelmine18w, 98). Mehrere Studienteilnehmer geben an, dass sie jederzeit bei Problemen oder mit Fragen auf ihren Ausbilder zugehen können (vgl. Wilhelmine18w, 97; Otto17m, 205ff; Nico18m, 221, 243; Frieda18w, 105ff, 141). Frieda erklärt dies am Beispiel Telefonieren:

„Das läuft wunderbar. Ich kann auf ihn zukommen, wann ich will. [...] Zum Beispiel mit dem Telefonieren. Er war auch der erste, wo ich dann gesagt habe, dass das nicht so gut klappt“ (Frieda18w, 105ff).

Auszubildende berichten, dass sich Ausbilder für individuelle Lösungen ihrer Probleme einsetzen. Im Fall von Frieda wurde auf Betreiben des Ausbilders ein Telefonverstärker für sie angeschafft (vgl. Frieda18w, 107ff). Auch Ginas Vorgesetzte hätten sich erkundigt, wie sie telefonieren könne und ihr die Möglichkeit eines Verstärkers angeboten. Sie selbst habe aber aufgrund ihrer wechselnden Einsatzorte während der Ausbildung darauf verzichtet (vgl. Gina20w, 223). Wilhelmine wurde in eine andere Abteilung versetzt, in der sie nicht von einem Diktaphon abschreiben musste (vgl. Wilhelmine18w, 99):

„Da habe ich mich dann auch an sie gewendet und bin dann auch in ein anderes Amt versetzt worden [...] und das war dann auch besser so“ (Wilhelmine18w, 99).

Ralf erläutert an einem Beispiel (vgl. Ralf21m, 449), dass sein Vorgesetzter sich bei eventuellen Problemen mit Kollegen für ihn einsetzen würde:

„Wenn irgendetwas nicht passt, dann kann ich mit meinem Abteilungsleiter reden. Dann bekommt der andere Ärger. Also wenn sich einer mit mir nicht so gut unterhält, oder, zum Beispiel, dann hat der Abteilungsleiter gesagt, ich soll ihm Bescheid sagen, wenn etwas mit einem Kollegen nicht passt. Dann wird er es mit dem anderen Mitarbeiter besprechen“ (Ralf21m, 445).

Auszubildende mit Hörschädigung berichten über eine individuelle Betreuung und Unterstützung durch ihre Ausbilder und Vorgesetzten (vgl. Otto17m, 173), die Frieda so beschreibt:

„ [...] je weiter man in der Ausbildung kommt, umso weiter entlässt er uns in die Selbstständigkeit. Aber wenn es etwas gibt, dann hängt er sich rein“ (Frieda18w, 149).

Als Beispiele nennen die Auszubildenden, dass ihre Vorgesetzten bei ihnen nach Teamsitzungen nachfragen würden, ob sie alles verstanden hätten (vgl. Ralf21m, 387), dass sie ihnen Inhalte gegebenenfalls nochmals einzeln erklären würden (vgl. ebd.), dass sie dabei

Inhalte durch Skizzen veranschaulichen würden (vgl. Gina20w, 253ff), dass sie sie beim Lernen durch Wiederholen und Abfragen unterstützen und ihnen Lernmaterialien zur Verfügung stellen würden (vgl. Karolin19w, 281, 349; Frieda18w, 143ff), dass sie ihnen ermöglichen würden, Ausbildungsinhalte (wie im unten aufgeführten Beispiel der Fachbegriffe) mit Hilfe von Lernprogrammen am PC während der Arbeitszeit zu üben (vgl. Otto17m, 179ff, 225ff, 247), dass sie von ihrem Chef an einen anderen Betrieb geschickt wurden, um dort fehlende Ausbildungsinhalte zu vertiefen (vgl. Ciara16w, 239), bis dahingehend, dass sie von ihrem Chef sogar finanziell bei einem eigenen Projekt unterstützt würden (vgl. Denis19m, 239ff). Otto führt zu dem von ihm genannten Beispiel unter anderem aus:

„Da soll ich mich öfter hinsetzen und durchlesen, hat der Chef zu mir gesagt. Da darf ich während der Arbeit ein bisschen üben am PC, die Fachbegriffe, und dann ausdrucken und dann öfter durchlesen, was die heißen“ (Otto17m, 181).

Ausbilder würden sich aber auch nach der Situation an der berufsbildenden Schule erkundigen (vgl. Zoe23w, 250), sich über schulische Erfolge freuen (vgl. Gina20w, 227) und sich bei Problemen in der berufsbildenden Schule engagieren (vgl. Thomas19m, 201ff; Otto17m, 207; Stefan19m, 69). Als Beispiele nennen die Auszubildenden, ihr Ausbilder würde den Schulstoff nochmals erklären (vgl. Otto17m, 207), sie beim Lernen unterstützen (Ralf21m, 454ff; Frieda18w, 139ff, 339) oder eine Nachhilfe für den Auszubildenden organisieren (vgl. Thomas19m, 203ff). Stefans Ausbilder setzt sich bei Problemen mit Lehrern für ihn ein:

„Zum Beispiel, wenn irgendetwas nicht stimmt, mit den Lehrern oder so: gleich mit dem Ausbilder offen und ehrlich darüber reden, dass ich die zum Beispiel nicht gut verstehe, oder so. Dann sagt er: ‚Sofort eingreifen, dass das gleich geklärt wird, das Problem. Dass wir da nicht irgendwelche Auseinandersetzungen haben‘“ (Stefan19m, 69).

Thomas erklärt, dass in dem Familienunternehmen, in dem er seine Ausbildung gerade abgeschlossen hat, sein Ausbilder gleichzeitig auch Chef des Unternehmens war und dadurch zwar wenig Zeit für ihn gehabt habe, aber wenn es um etwas wichtiges ging, habe er sich um ihn bemüht:

„Sagen wir: teils, teils. Also der Chef hat natürlich schon viel am Hut, also dass er die Firma im Griff hat. Und hat halt nicht immer so viel Zeit gehabt für mich. Aber wenn es dann auf die wichtigsten Sachen ankam, hat er sich schon bemüht um mich“ (Thomas19m, 199).

negativ

Jule erklärt dagegen, einer ihrer Dozenten habe es zu Beginn der Ausbildung abgelehnt, die FÜ-Anlage zu verwenden. Es habe viel Überzeugungsarbeit benötigt, bis er sie nach geraumer Zeit eingesetzt habe. Dadurch seien ihr wichtige Inhalte entgangen (vgl. Jule19w, 215ff).

„Er hat sich halt immer dagegen gesperrt, meine FM-Anlage zu benutzen. Irgendwann – nach Bitten und Betteln, nach Hin und Her und was weiß ich, was wir alles in Bewegung gesetzt haben – hat er angefangen, das umzuhängen. Aber das hat wirklich lange gedauert. Eigentlich schon viel zu lange“ (Jule19w, 217).

Als möglichen Grund führt Jule an, dass die Dozenten nicht motiviert seien und die Dozententätigkeit eine zusätzliche Arbeitsbelastung für sie darstelle (vgl. Jule19w, 257).

Emanuel schildert, dass auch ihm mitgeteilt wurde, er könne jederzeit mit Fragen kommen. Als er jedoch zu Beginn der Ausbildung Fragen bezüglich seines Arbeitsauftrages hatte, habe er keine hilfreiche Unterstützung erfahren. Dadurch habe er mehrere Wochen verloren, in denen er nicht sinnvoll arbeiten konnte:

„Man hat mir gesagt, ich könnte direkt kommen, wenn ich mal Fragen habe. An einem Tag war ich drei Mal da und ging nichts. Und bin halt dann nicht weiter gekommen. [...] Und da sind halt dadurch schon ein paar Wochen verloren gegangen, dass ich jetzt nicht verstanden habe, mit was genau ich jetzt arbeiten soll. [...] Bei einem habe ich da überhaupt nichts verstanden, weil es zu komplex für mich war, erst mal. Und, ja“ (Emanuel21m, 221).

Gina erklärt, dass sie sich in einer Situation, in der sie sich von einem Kollegen wegen ihrer Hörschädigung gemobbt gefühlt habe, dies von ihrem Ausbilder nicht ernst genommen worden sei und er sie nicht wunschgemäß unterstützt habe:

„Dann bin ich zum Ausbilder hingegangen und habe es ihm erzählt. Dann hat der gesagt: ‚Da kann man halt nichts machen‘“ (Gina20w, 229).

INTERPRETATION

In Kap. 3.4.2 wurde der Einfluss von empfundener sozialer Unterstützung auf die Genese positiver Emotionen dargestellt. Die Aussagen zeigen, dass, abgesehen von einer allgemeinen Unterstützung von Auszubildenden im Betrieb, sich Auszubildende mit Hörschädigung besonders unterstützt empfinden, wenn ihre Ausbilder und Vorgesetzten geeignete Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) anwenden sowie den Einsatz behinderungskompensierender Technologien (vgl. Kap. 3.3) am Arbeitsplatz ermöglichen und befürworten. In Bezug auf soziale und pädagogische Kompetenzen, die Befragte schätzen, wird besonders die geduldige und individuelle Förderung durch Ausbilder und Vorgesetzte hervorgehoben.

Entsprechend wird von Befragten negativ empfunden, wenn Ausbilder unmotiviert seien oder es ablehnten, behinderungskompensierende Technologien, wie FÜ-Anlagen in Unterrichtssituationen, zu verwenden. Auch wenn sich hörgeschädigte Auszubildende bei Problemen mit Arbeitsaufträgen nicht hilfreich unterstützt fühlen, deutet dies darauf hin, dass Arbeitsinhalte nicht hörgeschädigtengerecht vermittelt werden. Dies könnte wiederum auf fehlendes Verständnis für die Bedürfnisse des hörgeschädigten Auszubildenden aufgrund mangelnder Information zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5.3.6) und sich auf die leistungsmotivationale Integration Befragter auswirken (vgl. Kap. 5.7.2). Wenn die Unterstützung nicht den Vorstellungen von Auszubildenden mit Hörschädigung entspricht, kann jedoch auch mangelndes Wissen über soziale Kommunikation unter Guthörenden auf Seiten Auszubildender mit Hörschädigung nicht ausgeschlossen werden. Dies kann zu Missverständnissen führen, die sich auf die soziale Integration (vgl. Kap. 5.5.2) auswirken können.

Kollegen • soziale Aspekte (allgemein)*positiv*

Teilnehmer der Studie geben an, mit ihren Kollegen und Mitauszubildenden im Betrieb gut zurechtzukommen und sich mit ihnen gut zu verstehen. Sie seien mit ihren Kollegen zufrieden (vgl. Wilhelmine18w, 169; Uta19w, 129; Thomas19m, 221; Stefan19m, 141ff; Peter19m, 292; Otto17m, 189, 197; Jule19w, 239; Inge24w, 193; Emanuel21m, 217; Denis19m, 246ff). Während Jule dabei die Gruppe ihrer Mitauszubildenden ausnimmt (vgl. Jule19w, 239) begrenzt Emanuel seine Aussage gerade auf die beiden Auszubildenden in seinem Betrieb (vgl. Emanuel21m, 217). Dabei räumt er jedoch „Einstiegsprobleme“ ein. Thomas scheint sich wegen der familiären Unternehmensstruktur in seinem Betrieb sehr wohl zu fühlen (vgl. Thomas19m, 189, 221). Frieda erklärt, dass ihr die Arbeit in ihrem Betrieb vor allem wegen ihrer netten Kollegen Spaß mache (vgl. Frieda18w, 169, 241). Sie sagt:

„Die sind echt lieb. Bessere Kollegen kann ich mir gar nicht vorstellen, wenn ich ganz ehrlich bin“ (Frieda18w, 189).

Als Gründe führen Auszubildende an, dass an ihrem Betrieb durch freundliche und höfliche Umgangsformen eine positive Arbeitsatmosphäre geschaffen würde (vgl. Veronika18w, 167; Karolin19w, 293; Inge24w, 215; Frieda18w, 193ff). Veronika sagt:

„So ist es halt, dass es zum Beispiel auch bei uns im Betrieb normal ist, dass, wenn jemand ins Büro kommt, ‚Guten Morgen‘ gesagt wird. Das finde ich zum Beispiel gut. Da ist das Arbeitsklima kein /, also eigentlich nicht schlecht in dem Sinne“ (Veronika18w, 167).

Manche betonen, dass ein humorvoller Umgang unter den Kollegen herrsche, an dem sie sich gerne beteiligen (vgl. Ralf21m, 481, 499; Karolin19w, 325ff; Frieda18w, 191).

„Ja, manchmal kommt auch mal der Blödsinn. Da haben wir mal kurz Blödsinn gemacht. Da mache ich schon mit“ (Karolin19w, 327).

Denis erklärt, dass seine Kollegen über gelegentliche Missverständnisse lachen können, die aufgrund seiner Hörschädigung entstehen. Er selbst scheint damit ebenfalls angemessen umgehen zu können:

„Die finden es manchmal auch amüsant, wenn ich manchmal etwas nicht so verstehe. Dann können wir auch ein bisschen drüber lachen (lacht). Ja, ist halt. Shit happens. (lacht)“ (Denis19m, 253).

negativ

Auszubildende erklären andererseits auch, dass sie mit den Kollegen nicht gut zurechtgekommen seien (vgl. Emanuel21m, 259). Ciara erläutert, dass sie manchmal keine Lust hätte, zu ihren Kollegen in die Arbeit zu gehen (vgl. Ciara16w, 217). Unter ihren Kollegen habe es Unstimmigkeiten zwischen zwei Lagern gegeben, erklären Uta und Jule. Beide Befragte fühlten sich nur bei einer der Gruppen wohl (vgl. Uta19w, 151; Jule19w, 241):

„Also, da da der Zickenkrieg war, war: Bei der einen Hälfte eher nicht (zeigt auf Bild 3), und bei der anderen Hälfte war es dann eigentlich sehr wohl (zeigt auf Bild 1).

Also das kommt dann auch wieder auf die Aufteilung an“ (Uta19w, 151).

Zoe erläutert, dass sie sich unter den Mitarbeitern ihres Betriebes manchmal wegen des niederen Bildungsniveaus unwohl fühle (vgl. Zoe23w, 266ff)

„Ja, ich fühle mich manchmal eben nicht wohl. Aber das hat glaube ich nichts unbedingt mit meiner Hörschädigung zu tun. [...] Weil die Mitarbeiter halt eben nichts im Kopf haben (schmunzelt). Ich kann eben nichts mit denen anfangen. Sie haben alle keine Bildung, sagen wir es mal so. Und da fühle ich mich unterfordert auch“ (Zoe23w, 266ff).

Veronika beschreibt, dass Kollegen nicht immer gut gelaunt seien (vgl. Veronika18w, 165). Viele Kollegen in ihrem Betrieb würden durch den großen Leistungsdruck, unter dem sie stehen (s. o.), Stress ausstrahlen. Dieser mache sich im Arbeitsklima im gesamten Büro bemerkbar (vgl. Veronika18w, 159). Sie beschreibt:

„Wenn die eine etwas hat und Stress ausstrahlt, dann geht es automatisch bei uns auch wirklich rüber. [...] wenn ich sehe, dass es Kollegen NICHT so gut geht, dann fühle ich mich auch nicht so wohl. Wenn jetzt eine Kollegin da sitzt und ihr geht es TOTAL schlecht, dann geht es mir auch nicht gut“ (Veronika18w, 159).

INTERPRETATION

Ein gutes Arbeitsklima mit freundlichen und höflichen Umgangsformen sowie einem humorvollen Umgang wird von Studienteilnehmern als wichtiger Grund für ihr Wohlbefinden im Betrieb angegeben. Diese Aussagen lassen vermuten, dass sowohl befragte Auszubildende als auch Kollegen über erforderliche kommunikative Kompetenzen sowie geeignete Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) verfügen, um eine positive Arbeitsatmosphäre zu schaffen und zu erhalten. Andererseits zeigen Aussagen, dass sich bei einigen Befragten die sozialen Bedingungen im Betrieb negativ auf ihr emotionales Wohlbefinden auswirken. Sie lassen vermuten, dass bei Kollegen erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen im Allgemeinen und Verständnis für das Phänomen einer Hörschädigung im Besonderen fehlen können. Eine weitere Ursache könnte das Fehlen kommunikativer Kompetenzen bei einzelnen Auszubildenden und geeigneter Kommunikationsstrategien auf beiden Seiten sein. Dies wird durch Aussagen von Fachdienstmitarbeitern bestätigt, die emotionale Unstimmigkeiten im Betrieb vor allem darauf zurückführen, wenn die soziale Interaktion nicht gelingt, weil es in Gesprächssituationen zu Fehlinterpretationen, Verwechslungen und Missverständnissen kommt (vgl. Becker 2012; Lang 2012). Andere Aussagen deuten darauf hin, dass sich auch ein hoher Leistungsdruck im Betrieb, der sich im sozialen Klima spiegelt, ebenfalls negativ auf das Wohlbefinden Auszubildender mit Hörschädigung auswirken kann. Weitere Aussagen lassen vermuten, dass die intellektuellen Ressourcen mancher Befragter im Berufsorientierungsprozess (vgl. Kap. 2.1.1) bei der Wahl des Berufes und des Ausbildungsbetriebes zu wenig berücksichtigt worden sind. Hier ist einerseits auf die teils höheren Schulabschlüsse (vgl. Kap. 5.1.2) und die gewählten Ausbil-

dungsberufe (vgl. Kap. 5.1.1) sowie andererseits auf die Umstände, wie mancher Ausbildungsplatz gefunden wurde (vgl. Kap. 5.2.2), zu verweisen.

Kollegen • Akzeptanz

positiv

Befragte berichten, sie würden von ihren Kollegen so akzeptiert werden, wie sie sind und sie würden genauso behandelt werden, wie jeder andere auch (vgl. Wilhelmine18w, 129, 179; Veronika18w, 51, 86; Thomas19m, 179; Stefan19m, 116f; Nico18m, 275; Inge24w, 205; Gina20w, 257, 273; Frieda18w,61, 197ff). Dies machen folgende Zitate deutlich:

„Aber die nehmen mich einfach so wie ich bin. Ganz normal. Gar nichts Besonderes“ (Thomas19m, 179).

„Ja, also ich werde eigentlich genauso behandelt wie die anderen Kollegen auch, je nachdem“ (Wilhemine18w, 129).

Wilhelmine hebt heraus, dass sie sich immer gleich informiert fühle, wie ihre Kollegen (vgl. Wilhelmine18w, 129) und Neid wegen etwaiger Bevorzugung kein Thema mehr sei, wie noch zu ihrer ehemaligen Schulzeit (vgl. Wilhelmine18w, 175).

Befragte erklären, sie fühlten sich aufgrund ihrer Hörschädigung weder ausgeschlossen (vgl. Zoe23w, 258f; Wilhelmine18w, 129; Peter19m, 276) noch gemobbt (vgl. Veronika18w, 84) oder in einer Sonderrolle in ihrem Betrieb (vgl. Veronika18w, 86; Lukas20m, 141ff).

„Die haben selber kein Problem, dass sie jetzt einen Sonderfall in ihrem Betrieb haben. Die ignorieren das eigentlich. Die sagen das auch von sich aus, dass sie mich wie einen normalen Menschen behandeln. Die nehmen halt auch Rücksicht darauf“ (Lukas20m, 143).

Die Aussage von Lukas verweist bereits auf die Bedeutung von Rücksichtnahme für das Wohlbefinden der Auszubildenden mit Hörschädigung.

negativ

Studienteilnehmer machten jedoch auch Aussagen, die darauf hindeuten, dass sie sich von Kollegen wegen ihrer Hörschädigung gemobbt fühlen. Ciara beschreibt, dass einzelne Kolleginnen in ihrer Abwesenheit über sie lästern würden (vgl. Ciara16w, 185ff), sich ihr gegenüber inadäquat bezüglich ihrer Hörfähigkeit geäußert hätten (vgl. Ciara16w, 219ff) und teilweise nicht mit ihr kommunizieren würden (vgl. Ciara16w, 223). Sie sagt dazu:

„Ja, ich fühle mich halt doof. Weil ich ja nichts dafür kann, dass ich schwerhörig bin. Und dann meckern immer alle an mir herum, die auf meiner Arbeit, die zwei Stück. Dann denke ich mir immer: Ich kann ja nichts dafür“ (Ciara16w, 245).

Auch Ralf berichtet von einer einmaligen Situation, bei der ein Kollege zu ihm gesagt hat, er solle beim Reden und Zuhören besser aufpassen. Daraufhin hat er sich beim Ausbilder beschwert, der ihm bei einer eventuellen Wiederholung seine Unterstützung zugesichert habe (vgl. Ralf21m, 449). Stefan hat den Eindruck, dass sich vor allem jüngere Kollegen gelegentlich über seine Hörschädigung lustig machen (vgl. Stefan19m, 109). Er sagt:

„Manche machen sich lustig darüber, wenn ich etwas nicht verstehe, oder so“ (Stefan19m, 109).

Gina beschreibt eine Situation mit einem Kollegen, der bei einem Gespräch mit ihr ihre Hörschädigung mit seiner Glatze verglichen habe. Sie fasste das nicht mit Humor auf und beschwerte sich bei ihrem Ausbilder. Nachdem dieser nichts unternahm, ging sie zur Behindertenbeauftragten (vgl. Gina20w, 229).

Emanuel erklärt, er habe sich unter seinen Kollegen fremd gefühlt und hatte die Hoffnung auf Verbesserung dieser Situation anscheinend auch aufgegeben:

„Also, ich habe mir [...] gedacht: Es wird einfach nichts mehr daraus. Ich komme eben mit den Kollegen nicht so zurecht. Ich habe nicht mich mit denen wirklich unterhalten. Also, ich habe mich da total fremd gefühlt auch“ (Emanuel21m, 259).

INTERPRETATION

Akzeptanz äußert sich für Befragte darin, dass sie sich mit ihrer Hörschädigung von ihren Kollegen angenommen und gleich behandelt fühlen, wie alle anderen. Dies lässt vermuten, dass Kollegen über erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen verfügen (vgl. Kap. 3.1.2) und Befragten im Kontakt mit ihren Kollegen ihre Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Kap. 2; 3.4.2) befriedigen können. Für Befragte scheint sich die Hörschädigung dann nicht stigmatisierend (vgl. Kap. 1.2) auszuwirken. Dies ist für hörgeschädigte Auszubildende deshalb von Bedeutung, da bei ihnen nicht das Gefühl besteht, eine Sonderrolle unter den Kollegen innezuhaben. Da sich hörgeschädigte Auszubildende zudem gleich informiert, nicht ausgeschlossen oder gemobbt fühlen ist anzunehmen, dass Befragte an ihrem Arbeitsplatz keine diskriminierenden Erfahrungen machen (vgl. Kap. 3.4.2).

Dies trifft jedoch nicht für alle Interviewten zu. In Aussagen wird deutlich, dass sich einige Studienteilnehmer im Betrieb schon einmal gemobbt fühlten. Dies wird durch Aussagen der Fachdienstmitarbeiter bestätigt, die von Auszubildenden berichten, die sich im Betrieb Mobbing ausgesetzt sahen und sich deshalb mit dem Gedanken trugen, die Ausbildung abzubrechen (vgl. Gnettner 2012). Hier sind einerseits auf Seiten der Kollegen fehlende Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen, ein Informationsdefizit über die Auswirkungen von Hörschädigungen sowie mangelndes Verständnis für die Situation Hörgeschädigter und fehlende Rücksichtnahme anzunehmen. Andererseits könnte auf Seiten von Auszubildenden mit Hörschädigung auch Wissen über soziale Kommunikation unter Guthörenden fehlen (vgl. Kap. 3.2.).

Kollegen • Verständnis und Rücksichtnahme

positiv

In den Interviews sagen Befragte, dass ihre Kollegen Verständnis für ihre Situation als Hörgeschädigte aufbringen (vgl. Wilhelmine18w, 175) und allgemein gut mit ihnen umgehen (vgl. Zoe23w, 290; Karolin19w, 267). Positiv wird herausgestellt, wenn Kollegen Interesse für die individuellen Umstände der Hörschädigung zeigen (vgl. Inge24w, 219ff) und nachfragen, worauf sie achten sollen (vgl. Gina20w, 277; Jule19w, 261). Wilhelmine beschreibt:

„Man trifft auch auf Verständnis bei den Kollegen. Ich weiß nicht, ob das jetzt so ist, wenn ich irgendwo anders meine Ausbildung gemacht hätte, ob es da so viel Verständnis gegeben hätte. Weil, gerade auf dem Amt sind die Leute eigentlich sehr nett und verständnisvoll, finde ich jetzt“ (Wilhelmine18w, 175).

Auszubildende äußern das Gefühl, dass ihre Kollegen auf ihre Hörschädigung Rücksicht nehmen (vgl. Wilhelmine18w, 179; Lukas20m, 143; Karolin19w, 371; Jule19w, 223). Karolin erklärt:

„Ich denke mal, dass sie darauf schon Rücksicht nehmen. Sie wissen ja, dass, wenn ich es nicht verstehe, dass sie es mir nochmal sagen“ (Karolin19w, 371).

In Aussagen wird ein selbstbewusster Umgang mancher Auszubildender mit ihrer Hörschädigung deutlich (vgl. Veronika18w, 169, 303; Stefan19m, 77, 109ff; Inge24w, 221). Sie empfinden es positiv, wenn Kollegen daraufhin Rücksicht nehmen. Stefan drückt dies so aus:

„Das gibt mir aber auch dann ein gutes Gefühl, ehrlich. Wenn ich, wenn ich ehrlich zugebe, dass ich Hörgeräte habe, dass ich dazu stehe und dass ich nicht gut höre und die nehmen dann Rücksicht darauf“ (Stefan19m, 77).

negativ

Ciara hat das Gefühl, dass ihre Kollegen am Anfang noch nicht viel Verständnis für ihre Situation hatten (vgl. Ciara16w, 176) und auch jetzt noch Verständnis und Rücksichtnahme ihrer Kollegen auf sie immer noch schwanken (vgl. Ciara16w, 217ff):

„Bei den Kollegen ist es halt so: Manchmal geben die schon richtig Acht auf mich, und manchmal sind sie halt einfach /“ (Ciara16w, 217).

Sie fühlt sich von einer Kollegin falsch behandelt, die sich darüber beschwerte, dass Ciara häufiger krank gewesen sei (vgl. Ciara16w, 169):

„Und die denkt immer, ich mache doch bloß krank, weil ich keine Lust habe zum Arbeiten. Meine Mutter lässt mich aber nicht daheim, wenn ich nur Schnupfen habe, oder so. Und dann hat die auch gedacht, ich bin mit Absicht umgefallen bei meiner Arbeit“ (Ciara16w, 169).

Stefan schreibt es dem jungen Alter seiner Kollegen bzw. Mitauszubildenden zu, dass diese nicht immer das adäquate Verständnis aufbringen würden (vgl. Stefa19w, 106f). Er erklärt:

„Ja, Kollegen. Das ist so eine Sache. Die sind noch jung und (...) verstehen das noch nicht so“ (Stefan19m, 107).

INTERPRETATION

In den Aussagen wird deutlich, dass Kollegen Verständnis für die Situation Auszubildender mit Hörschädigung aufbringen und Interesse daran bekunden. Das gezeigte Interesse lässt vermuten, dass Kollegen eine Bereicherung durch Auszubildende mit Hörschädigung erfahren und kann den Auszubildenden das Gefühl des Angenommen-Seins und der Anerkennung ihrer besonderen Bedürfnisse vermitteln (vgl. Kap. 3.4.2). Umgekehrt wird deutlich, dass hörgeschädigte Auszubildende, die selbstbewusst mit ihrer Hörschädigung umgehen und auf ihre Bedürfnisse hinweisen, damit bei Kollegen auf Verständnis stoßen. Dies zeigt, dass Befragte ihre Hörschädigung erfolgreich managen und dadurch ihren Kollegen Sicherheit bei der Kommunikation mit ihnen geben (vgl. Kap. 3.2). In beiden Fällen kann die erfahrene Rücksichtnahme bei den Auszubildenden zur Entwicklung von Selbstvertrauen beitragen (vgl. Kap. 3.4.2).

Auch die in dieser Studie befragten Auszubildenden machen die Erfahrung, dass nachhaltige Aufklärung Zeit braucht (vgl. Kap. 3.1.2). Darauf lassen Aussagen schließen, dass bei Kollegen das Verständnis für die Situation des Hörgeschädigten zu Beginn der Ausbildung noch gering war und auch nach gewisser Zeit das Maß der Rücksichtnahme noch schwanke. Dabei scheint das Alter der Kollegen eine Rolle zu spielen, da mangelndes Verständnis besonders bei jüngeren Kollegen festgestellt wird. Dies könnte auf bei diesen noch anstehende Entwicklungsaufgaben zurückgeführt werden (vgl. Kap. 3.1.1). In dem Zusammenhang muss auch darauf hingewiesen werden, dass knapp die Hälfte der Befragten im Betrieb nicht durch einen Fachdienst unterstützt wird (vgl. Kap. 5.3.1) und somit die Informierung und Aufklärung den Auszubildenden selbst überlassen bleibt. Bei denen, die durch einen Fachdienst unterstützt werden, ist die Informierung wiederum teilweise auf Ausbilder und Vorgesetzte begrenzt und erstreckt sich selten auf alle Kollegen (vgl. Kap. 5.3.6). Das Phänomen einer Hörschädigung kann von Nicht-Betroffenen jedoch nur schwer nachvollzogen werden und die Auswirkungen werden deshalb oft nicht verstanden. Auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen Vorbereitung des Umfelds bei der Ausbildung junger Menschen mit Hörschädigung wurde in Kapitel 3.1.2 hingewiesen. Diese scheint nicht bei allen Befragten stattgefunden zu haben. Zusammenhänge mit der sozialen Integration von Auszubildenden im Betrieb (vgl. Kap. 5.5.2) sind deshalb anzunehmen. Ebenso hat das Verstehen des Handicaps, wie in Kapitel 3.1.2 erläutert, Einfluss auf das Hilfeverhalten gegenüber Hörgeschädigten.

Kollegen • Unterstützung

positiv

Die Befragten erklären, dass sie in ihrer Ausbildung durch ihre Kollegen unterstützt würden. Dabei relativiert Stefan seine o. a. Aussage dahingehend, dass er, wie auch Gina, erklärt, dass die meisten seiner Kollegen sehr hilfsbereit seien und ihm viel und ausführlich erklären

würden (vgl. Stefan19m, 109; Gina20w, 257). Dabei würden sie sich bemühen, es dem Auszubildenden verständlich beizubringen (vgl. Peter19m, 318). Stefan sagt:

„Aber es gibt auch Kollegen, die sind super zu mir. Erklären mir alles dreimal, wenn es sein muss“ (Stefan19m, 109).

Die Befragten erklären, dass sich ihre Kollegen um sie bemühen würden und sich dabei kooperativ verhielten (vgl. Wilhelmine18w, 129; Peter19m, 276; Jule19w, 261). Wilhelmine nennt als Beispiel, dass Kollegen dafür sorgen würden, dass sie alle wichtigen Informationen immer bekommt:

„Aber durch andere Kollegen war ich eigentlich immer gleich informiert. Und man schaut schon auch nach mir, ob ich das jetzt verstanden habe oder so. Es gibt immer ein paar Kollegen, auch auszubildende Kollegen, die sich mehr, manche weniger, darum kümmern“ (Wilhelmine18w, 129).

Kollegen würden auch nachfragen, ob der hörgeschädigte Auszubildende die Inhalte richtig verstanden hat (vgl. Wilhelmine18w, 117f, 179; Peter19m, 318; Karolin19w, 371). Sie würden alles nochmals wiederholen, wenn etwas nicht verstanden wurde (vgl. Veronika18w, 86; Karolin19w, 357, 371), auf Nachfragen nochmals geduldig erklären (vgl. Wilhelmine18w, 179; Frieda18w, 85) und die Auszubildenden auch zum Nachfragen ermutigen (vgl. Wilhelmine18w, 117; Jule19w, 223, 261). Wilhelmines Aussage fasst dies zusammen:

„Viele fragen dann auch noch einmal nach: ‚Hast Du das jetzt auch verstanden‘, oder: ‚Wenn etwas ist, dann kommst Du einfach nochmal her. Wir erklären Dir das auch gern noch einmal. Und frage ruhig. Geniere dich nicht““ (Wilhelmine18w, 117).

Bei ihren Erklärungen veranschaulichen die Kollegen Arbeitsabläufe durch praktisches Vormachen (vgl. Zoe23w, 242; Ralf21m, 375), Aufschreiben der Arbeitsschritte (vgl. Wilhelmine18w, 117) oder durch Skizzen (vgl. Ralf21m, 397). Ralf beschreibt:

„Während der Ausbildungszeit habe ich nie einen Schriftdolmetscher gehabt, weil die Mitarbeiter mir viel durch Skizzen gezeigt haben. Zum Beispiel wo man für ein Getriebe die Rechnungen braucht. Er hat mir eine Skizze gezeichnet, und dann habe ich verstanden“ (Ralf21m, 397).

Auszubildende mit Hörschädigung erhalten Entlastung durch Kollegen (vgl. Uta19w, 133; Jule19w, 223), bspw. dadurch, dass diese für sie den Telefondienst übernehmen:

„Telefonieren musst Du sowieso nicht, wenn Du nicht willst. Das mache ich dann““ (Jule19w, 223).

Denis berichtet zudem, dass er, wie auch von seinem Chef, von seinen Kollegen bei seinem persönlichen Projekt durch Mitarbeit unterstützt wird (vgl. Denis19m, 239ff).

Manche Auszubildende erklären, dass sie bei ihrer Arbeit keine besondere Unterstützung durch Kollegen benötigen (vgl. Veronika18w, 77ff; Lukas20, 130ff). Veronika erklärt:

„Aber ich brauche auch gar keine Unterstützung. (...) Meine ich zumindest. [...] Nein, gar nicht. Aber brauche ich auch nicht“ (Veronika18w, 77ff).

negativ

Gina bemängelt etwas, dass ihre Kollegen manchmal Arbeitsschritte zu schnell oder zu wenig ausführlich erklären würden, sodass sie die Arbeit beim ersten Mal nicht immer sofort korrekt ausführen kann. Das sei jedoch meistens kein Problem, da es sich oft nur um Übungen handele (vgl. Gina20w, 247ff). Sie erklärt:

„Die erklären mir ganz schnell. Die müssen ganz schnell etwas machen. Dann sagen die: ‚Du musst das und das und das machen!‘, dann sage ich immer: ‚Was? Ich habe das ganze gar nicht verstanden. Machen Sie mal langsamer‘, und dann sagt er es halt nochmal. Und wenn ich es immer noch nicht verstanden habe, dann mache ich es halt irgendwie. Vielleicht klappt es ja, vielleicht habe ich es ja richtig gemacht. Manchmal ist es aber auch falsch“ (Gina20w, 249).

Emanuel berichtet über Schwierigkeiten, die er mit der Technik, die er bei seiner Arbeit verwenden sollte, hatte (vgl. Emanuel21m, 265). Er erläutert, dass ihm seine Kollegen dabei jedoch nicht helfen konnten, da anscheinend niemand diese Technik beherrschte:

„Und da war es auch so: Es konnte mir auch keiner der Kollegen helfen, weil die Technik /. Es konnte sich damit überhaupt keiner aus“ (Emanuel21m, 251).

INTERPRETATION

Obwohl Aussagen beinhalten, dass manche Teilnehmer der Studie keine besondere Unterstützung durch ihre Kollegen aufgrund ihrer Hörschädigung benötigten, betonen andere Interviewte, dass Kollegen sich sehr um sie bemühen würden. Die dafür genannten Beispiele deuten darauf hin, dass Kollegen Arbeitsinhalte hörgeschädigtengerecht vermitteln (vgl. Kap. 3.4.3) und über Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) verfügen sowie diese kompetent anwenden. Dies spiegeln auch Ergebnisse zur kommunikativen Situation im Betrieb (vgl. Kap. 5.4.3) und zum Einsatz kompensatorischer Maßnahmen (vgl. Kap. 5.4.4) wider. Darüber hinaus erfahren hörgeschädigte Auszubildende zusätzlich Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Kap. 3.4.2), wenn sie von Kollegen bei persönlichen Projekten unterstützt werden. Entsprechend wird als wenig unterstützend wahrgenommen, wenn Kollegen Arbeitsinhalte nicht hörgeschädigtengerecht vermitteln und bspw. zu schnell, zu wenig oder nicht ausführlich genug erklären sowie bei inhaltlichen Fragen nicht weiterhelfen können. Da durch das Erfahren sozialer Unterstützung Emotionen generiert werden, die sich auf den Lernprozess auswirken können (vgl. Kap. 3.4.2), beeinflusst die soziale Unterstützung, die hörgeschädigte Auszubildende durch ihre Kollegen wahrnehmen, nicht nur ihr Wohlbefinden im Betrieb, sondern kann sich darüber auch auf ihre leistungsmotivationale Integration auswirken (vgl. Kap. 5.7.2).

5.6.3 Zusammenfassung zur Dimension der emotionalen Integration

Zur Zusammenfassung werden die Ergebnisse zur emotionalen Integration in der berufsbildenden Schule (vgl. Kap. 5.6.1) und im Betrieb (vgl. Kap. 5.6.2) einander gegenübergestellt.

Vorab zeigt dazu Tabelle 26 wie viele der befragten Auszubildenden sich jeweils an beiden Orten der Ausbildung im Sinne der in jeder Kategorie vorgenommenen Gewichtungen äußerten. Dies soll quantitative Aussagen beim Vergleich der beiden Bereiche untermauern.

Beim Vergleich der Nennungen zu ihrer allgemeinen **subjektiven Einschätzung** anhand der Erzählstimuli (vgl. Tabelle 26) wurde in Kapitel 5.6 bereits vermutet, dass die befragten Auszubildenden mit Hörschädigung sich an beiden Ausbildungsorten überwiegend eher wohl fühlen, ihr Wohlbefinden im betrieblichen Bereich jedoch höher ausfällt, als im theoretischen Bereich in der berufsbildenden Schule. Das Bild, das anhand der allgemeinen Einschätzung ihres Wohlbefindens entstand, wird durch die Auswertung der Interviews in der Tendenz bestätigt und verfeinert.

Tabelle 26: Emotionale Integration: berufsbildende Schule vs. Betrieb

EMOTIONALE INTEGRATION	BERUFSSCHULE	BETRIEB
Subjektive Einschätzung		
sehr wohl	3	12
eher wohl	14	6
eher nicht wohl	3	1
nicht wohl	0	1
Rahmenbedingungen		
positiv	6	11
negativ	6	3
Lern- bzw. Arbeitsinhalte / Anforderungen		
positiv	3	11
negativ	9	8
LEHRER / AUSBILDER		
didaktische Aspekte (allg.)		
positiv	2	x
negativ	3	x
Akzeptanz		
positiv	6	8
negativ	1	1
Verständnis / Rücksichtnahme		
positiv	10	7
negativ	7	1
Unterstützung		
positiv	17	12
negativ	10	3
MITSCHÜLER / KOLLEGEN		
soziale Aspekte (allg.)		
positiv	13	14
negativ	7	6
Akzeptanz		
positiv	13	11
negativ	5	5
Verständnis / Rücksichtnahme		
positiv	9	9
negativ	4	2
Unterstützung		
positiv	14	12
negativ	8	2

Die Gegenüberstellung der Anzahl der Teilnehmer, die sich zu **Rahmenbedingungen** in der allgemeinen berufsbildenden Schule und ihrem Ausbildungsbetrieb äußerten zeigt, dass deutlich mehr dieser Auszubildenden die Rahmenbedingungen in ihrem Betrieb positiv empfinden. Zu Rahmenbedingungen der berufsbildenden Schulen verhielten sich die Befragten gleichermaßen positiv wie negativ (vgl. Tabelle 26). Einige scheinen folglich als Hörgeschädigte in der Lernumgebung der berufsbildenden Schule Barrieren wahrzunehmen.

In Tabelle 26 zeigt die Gegenüberstellung der Anzahl der Auszubildenden, die sich zu den **Lern- bzw. Arbeitsinhalten sowie den Anforderungen** in ihrer Ausbildung äußerten, dass im betrieblichen Bereich mehr Befragte diesbezüglich positive und im Bereich der berufsbildenden Schule mehr Befragte eher negative Angaben machten. Folglich kommen Befragte mit den Anforderungen im praktischen Bereich der Ausbildung offenbar besser zurecht. Stofffülle und hohe Lernanforderungen in den berufsbildenden Schulen scheinen jedoch in Form von Leistungsdruck das Wohlbefinden vieler Studienteilnehmer zu beeinträchtigen. Die durch die Hörschädigung bedingten hohen Anforderungen an Konzentration und Aufmerksamkeit im Unterricht sowie notwendige zusätzliche Nacharbeit scheinen sich ebenso negativ auf das Wohlbefinden auszuwirken.

Für das emotionale Wohlbefinden befragter Auszubildender mit Hörschädigung scheint es relevant, dass sie sich von ihren **Ausbildern und Vorgesetzten** sowie **Lehrenden** akzeptiert fühlen, bei ihnen auf Verständnis und rücksichtsvolles Verhalten treffen sowie von ihnen Unterstützung erfahren.

Die Gegenüberstellung in Tabelle 26 zeigt, dass viele Befragte durch positive Aussagen belegen, dass sie sich von Ausbildern und Vorgesetzten im Betrieb sowie von Lehrenden in ihrer berufsbildenden Schulen **akzeptiert** fühlen. Einzelne Befragte äußern jedoch das Gefühl, von Ausbildern als ‚Sonderfall‘ angesehen bzw. als Schüler mit besonderen Bedürfnissen von Lehrenden in berufsbildenden Schule nicht wahrgenommen zu werden.

Im Bereich der berufsbildenden Schule macht das Verhältnis von Befragten, die sich mehrheitlich positiv äußern zu etlichen negativen Aussagen eine kontroverse Wahrnehmung von **Verständnis und Rücksichtnahme** durch Lehrende deutlich (vgl. Tabelle 26). Viele Auszubildende treffen bei ihren Lehrern offenbar auf Verständnis und besondere Rücksichtnahme, andere stellen jedoch mangelndes Verstehen ihrer Bedürfnisse fest und vermissen konsequent rücksichtsvolles Verhalten. Im Betrieb scheinen Studienteilnehmer eher das Gefühl zu haben, dass Ausbilder und Vorgesetzte ihnen Verständnis entgegenbringen und ihre besonderen Bedürfnisse als Hörgeschädigte berücksichtigt werden.

Für das Wohlbefinden der befragten Auszubildenden scheint es bedeutsam, dass sie von ihren Ausbildern und Lehrern **Unterstützung** in ihrem individuellen Lernprozess erfahren.

Annähernd alle Befragte fühlen sich in der berufsbildenden Schule durch Lehrende unterstützt, dennoch äußern sich nicht wenige ebenso negativ (vgl. Tabelle 26). Das Verhältnis macht eine kontroverse Wahrnehmung der Unterstützung durch Lehrer deutlich und fällt für die Ausbilder im Betrieb wiederum besser aus. Befragte heben überwiegend eine intensive individuelle Unterstützung durch Ausbilder und Vorgesetzten in ihrem Betrieb heraus.

Von besonderer Bedeutung für das Wohlbefinden der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule und im Betrieb ist neben allgemeinen sozialen Aspekten, dass sie von **Mitschülern, Mitauszubildenden und Kollegen** akzeptiert werden, diese Verständnis für die Hörschädigung aufbringen und sich rücksichtsvoll und unterstützend verhalten.

Der Vergleich in Tabelle 26 zeigt, dass sich bei der Mehrzahl der Befragten sowohl in der berufsbildenden Schule als auch im Betrieb **soziale Aspekte**, wie ein gutes soziales Verhältnis zu Mitauszubildenden und Kollegen, ein gutes Arbeits- bzw. Klassenklima sowie freundliche und höfliche Umgangsformen positiv auf ihr Wohlbefinden auswirken. In beiden Bereichen äußerten sich jedoch einige Studienteilnehmer hierzu auch negativ.

In der berufsbildenden Schule sowie im Betrieb scheinen sich Befragte von Mitauszubildenden und Kollegen überwiegend **akzeptiert** und gleich behandelt zu fühlen (vgl. Tabelle 26). In beiden Bereichen äußern sich einige jedoch auch negativ. Auszubildende fühlen sich nicht wohl, wenn sie durch die Hörschädigung in eine Sonderrolle geraten. Einzelne haben das Gefühl, von Mitschülern abgelehnt zu werden bzw. sich unter den Kollegen im Betrieb nicht dazugehörig zu fühlen.

Sowohl im Betrieb als auch in der berufsbildenden Schule empfinden Befragte überwiegend, dass ihre Kollegen und Mitauszubildenden sich **verständnis- und rücksichtsvoll** verhalten (vgl. Tabelle 26). In der berufsbildenden Schule machen befragte Auszubildende jedoch häufiger als im Betrieb auch die Erfahrung, dass ihre Bedürfnisse als Hörgeschädigte nicht ganz verstanden werden und nicht nachhaltig Rücksicht darauf genommen wird. Befragte beklagen besonders einen hohen Geräuschpegel im Unterricht.

Sowohl im Betrieb als auch in der berufsbildenden Schule erfährt die Mehrzahl der Auszubildenden soziale und praktische **Unterstützung** und Hilfsbereitschaft von Kollegen und Mitauszubildenden, die sich positiv auf ihr Wohlbefinden auswirkt. Der Vergleich der Aussagen für beide Ausbildungsorte (vgl. Tabelle 26) zeigt jedoch, dass Auszubildende mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule häufiger die Unterstützung durch ihre Mitschüler bemängeln, als im Betrieb. Studienteilnehmer vermissen dann die Unterstützung durch ihre Mitschüler, wenn diese ihre besonderen Bedürfnisse bei der Kommunikation im Unterricht immer wieder vergessen und Gesprächsregeln nicht einhalten bzw. immer wieder daran erinnert werden müssen.

5.7 Dimension der leistungsmotivationalen Integration

Die leistungsmotivationale Integration stellt als dritte Dimension der Integration (vgl. Kap. 3.2) den letzten Schwerpunkt der Untersuchung dar. In Bezug auf die leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb sollten die Befragten zunächst ihre eigene Leistung am jeweiligen Ausbildungsort im Vergleich mit Mitschülern bzw. Mitauszubildenden oder Kollegen anhand von visuellen Erzählstimuli, die wieder auf einer Viererskala dargeboten wurden, einschätzen. Die Leitfrage lautete je nach Ausbildungsort:

Wie schätzen Sie Ihre Leistung im Vergleich mit Mitschülern bzw. Mitauszubildenden und Kollegen ein? Sind Sie:
den anderen voraus – eher vorn dabei – eher hinten dabei – den anderen hinterher?

In Abbildung 8 sind die Ergebnisse der allgemeinen Selbsteinschätzung vergleichend für beide Ausbildungsorte dargestellt.

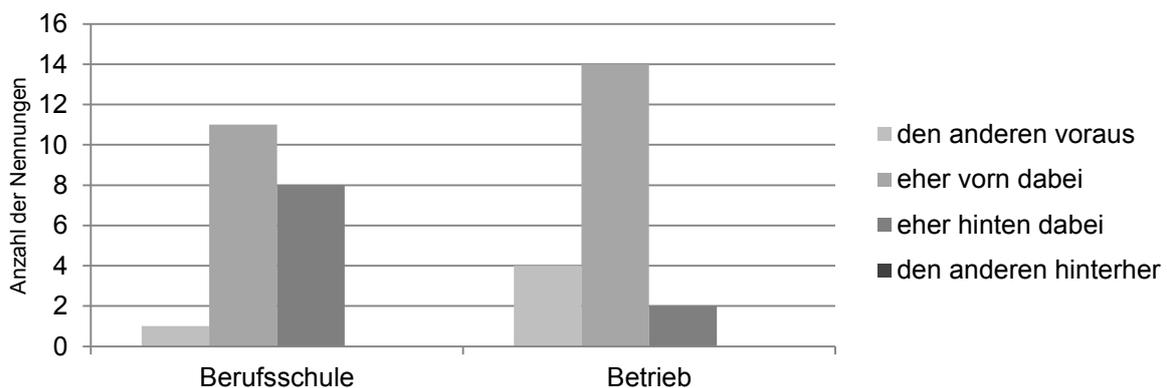


Abbildung 8: Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb

Auf die Leitfrage äußerten sich die Auszubildenden anhand der Erzählstimuli wie folgt: In der berufsbildenden Schule schätzte sich ein Befragter ‚den anderen voraus‘ ein, elf empfanden sich ‚eher vorn‘ dabei. Acht Befragte ordneten sich leistungsmotivational ‚eher hinten dabei‘ ein. Kein Auszubildender gab an, ‚den anderen hinterher‘ zu sein. Im Betrieb gaben vier Auszubildende an, ‚den anderen voraus‘ und vierzehn ‚eher vorn dabei‘ zu sein. Zwei Befragte schätzten sich leistungsmotivational ‚eher hinten dabei‘ ein. Auch im Betrieb empfand sich kein Auszubildender mit Hörschädigung ‚den anderen hinterher‘.

Im Vergleich der Angaben zur leistungsmotivationalen Selbsteinschätzung an beiden Ausbildungsorten fällt auf, dass 18 der befragten zwanzig Auszubildenden die eigene Leistung im Betrieb positiv einschätzt, wobei sich davon vier Befragte gegenüber anderen Auszubildenden oder Kollegen voraus empfinden. In der berufsbildenden Schule fühlt sich ein Auszubil-

dender den anderen voraus, elf empfinden sich bei den besseren der Klasse dabei. Dies ergibt zwölf positive bzw. eher positive Nennungen, die den 18 Nennungen für den Betrieb gegenüberstehen. Andererseits empfinden zwei Auszubildende ihre Leistungen im Betrieb eher im hinteren Bereich, wogegen acht Befragte ihre eigene Leistung in der berufsbildenden Schule eher im hinteren Bereich, also nach dem Klassendurchschnitt, einordnen. Die Angaben lassen vermuten, dass die befragten Auszubildenden ihre leistungsmotivationale Integration im Betrieb besser einschätzen, als in der berufsbildenden Schule.

Die Gründe, die die befragten Auszubildenden zur allgemeinen Selbsteinschätzung ihrer leistungsmotivationalen Integration an den beiden Orten ihrer Berufsausbildung in den Interviews nannten, werden im Verlauf der folgenden Kapitel erörtert. Die Aspekte werden dazu wieder auf der Ebene der paraphrasierten Aussagen dargestellt, belegt und interpretiert.

5.7.1 Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule

Bevor die Ergebnisse zur leistungsmotivationalen Integration in der berufsbildenden Schule differenziert dargelegt werden, veranschaulicht Tabelle 27 die zu dieser Hauptkategorie gebildeten Ober- und Subkategorien sowie die Zuordnung der Aussagen. Nach dem bekannten Schema (vgl. Kap. 5.5.1) werden wieder die individuellen Angaben der Befragten zur subjektiven Einschätzung ihrer leistungsmotivationalen Integration in der berufsbildenden Schule anhand der Erzählstimuli vorangestellt.

In die Kategorie **Beurteilungen / Feedback** wurden Angaben über Leistungsbeurteilungen, Noten und Rückmeldungen von Lehrern eingeordnet (vgl. Tabelle 27). Die meisten Befragten machten hierzu positiv einzustufende Aussagen. Einige verhielten sich neutral, einzelne nannten negative Aspekte. Bei den Aussagen, die sich der Kategorie **Vergleich mit Mitschülern** zuordnen ließen, liegt eine Streuung der Aussagen vor. Einige Befragte äußern sich hier neutral. Mehr Aussagen waren positiv einzustufen und nur wenige negativ. In den der Kategorie **Lerninhalte / Anforderungen** zugeordneten Aussagen äußern sich viele Befragte sowohl positiv als auch negativ. Dies deutet auf eine kontroverse Wahrnehmung hin. Aussagen, aus denen die Kategorie **Schlüsselqualifikationen** gebildet wurde, waren sowohl positiv als auch negativ zu gewichten. Die Verteilung der Aussagen, die der Kategorie **Mehraufwand** zuzuordnen waren, lässt erkennen, dass viele der Befragten gegenüber gut-hörenden Mitschülern einen Mehraufwand empfinden. Ein kleinerer Teil stellt keinen Mehraufwand fest. Den der Kategorie **Lösungsstrategien** zugeordneten Angaben ist zu entnehmen, dass annähernd alle Strategien nennen, um den Anforderungen gerecht zu werden. In einem Fall scheinen die eingesetzten Strategien nicht ausgereicht zu haben. Dieser Befragte wählte eine Alternative, die im Kontext dieser Kategorie zur allgemeinen berufsbildenden Schule als negativ einzustufen ist. Der überwiegende Teil der Interviewten gibt an, einen

Nachteilsausgleich beantragt zu haben. Wenige erklären, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung keinen Nachteilsausgleich beantragt hatten.

Tabelle 27: Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule

LEISTUNGSMOTIVATIONALE INTEGRATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Jule19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Subjektive Einschätzung																				
den anderen voraus																				•
eher vorn dabei	•		•		•	•	•				•	•	•		•	•	•			
eher hinten dabei		•		•				•	•	•				•				•		•
den anderen hinterher																				•
BEURTEILUNGEN / FEEDBACK																				
positiv	x		x		x	x			x	x	x	x	x		x	x			x	x
neutral				x		x	x			x										
negativ		x												x						x
VERGLEICH / MITSCHÜLER																				
positiv	x		x			x		x				x			x		x	x	x	
neutral	x	x		x	x	x	x							x						
negativ			x					x	x											
LERNINHALTE / ANFORDERUNGEN																				
positiv	x		x		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x	x
neutral											x			x						
negativ	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN																				
positiv	x				x			x		x	x	x	x	x		x		x	x	
neutral																				
negativ				x					x		x				x	x	x	x	x	x
MEHRAUFWAND																				
wird nicht empfunden					x					x	x	x								x
neutral														x						
wird empfunden	x	x	x	x		x	x	x	x		x			x	x	x	x			
LÖSUNGSSTRATEGIEN																				
positiv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	
neutral																				x
negativ									x											
NACHTEILSAUSGLEICH																				
beantragt	x		x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x				
neutral																				
nicht beantragt	x	x										x					x		x	x

Beurteilungen / Feedback

positiv

Mehrere der befragten Auszubildenden geben an, dass sie in der berufsbildenden Schule eher gute Leistungen erzielen (vgl. Veronika18w, 11; Thomas19m, 145; Stefan19m, 247; Otto17m, 101; Nico18m, 199; Lukas20m, 317; Karolin19w, 181, 204f; Inge24w, 157; Denis19m, 165; Ciara16w, 165).

„Schulaufgaben und Exen gibt es ja bei uns. Die sind eigentlich alle ziemlich gut. Ja. Eins bis Drei, in dem Bereich jetzt“ (Lukas20m, 317).

Manche heben hervor, dass sie mit ihren Leistungen besonders im Hinblick auf ihre Hörschädigung zufrieden sind (vgl. Zoe23w, 174; 224; Stefan19m, 245):

„Für die Hörschädigung habe ich eigentlich schon ganz gute Leistungen in der Schule. Ich habe keinen Vierer, nur Zweier und Dreier, und Einser. Ich schätze mich jetzt eigentlich schon in der vorderen Hälfte ein“ (Stefan19m, 245).

Einige Studienteilnehmer stellen eine Verbesserung ihrer schulischen Leistungen im Laufe der Berufsschulzeit fest (vgl. Veronika18w, 227; Thomas19m, 203ff; Moritz21m, 221; Jule19w, 157; Gina20w, 157, 160ff):

„Noten sind halt etwas besser geworden, wie letztes Jahr“ (Moritz21m, 221).

Ciara führt die Verbesserung ihrer Noten auf die FÜ-Anlage zurück, die sie vom Fachdienst, der sie betreut, bekommen hat und seither einsetzt:

„Und dann ist die Vertretung jetzt gekommen [...] und hat mir nochmal so eine FM-Anlage gebracht. Und meine Noten haben sich auch verbessert. Also in Englisch stehe ich jetzt auf einer Zwei. Und ich stand auf einer Fünf“ (Ciara16w, 43).

Einzelne berichten auch über eher positives Feedback von ihren Lehrern (vgl. Zoe23w, 212; Moritz21m, 216ff, 222ff):

„Und meistens lag meine Einschätzung von den Lehrern so gleich. So, ich würde sagen, gut bis mittelmäßig“ (Moritz21m, 225).

neutral

Manche Aussagen lassen auf durchschnittlich zufriedenstellende Leistungen der Auszubildenden schließen (vgl. Ralf21m, 311ff; Nico18m, 211):

„Aber von dem her würde ich einfach sagen, ich bin eigentlich im Mittelfeld. Ich bin nicht derjenige, der voraus rennt, aber auch nicht hinterher. So sind auch meine Noten vom Schnitt her auch“ (Nico18m, 211).

Andere Aussagen lassen teilweise wechselnde Leistungen vermuten (vgl. Uta19w, 111; Stefan19m, 157). Bei Stefan scheinen sich dabei gelegentliche Leistungseinbrüche auf ein Fach zu beschränken, Uta formuliert ihre Aussage hierzu eher allgemein:

„Da habe ich dann einmal die Note geschrieben, dann war es einmal wieder schlechter, dann war es wieder besser. Also eher im Mittelfeld [...]“ (Uta19w, 111).

negativ

Ciara gibt an, in einzelnen Fächern keine guten Leistungen zu haben (vgl. Ciara16w, 135, 241, 251). Wilhelmine scheint im zweiten Lehrjahr weniger gute Leistungen zu erreichen:

„Also ich bin jetzt auch mit den Noten ein bisschen abgerutscht. Jetzt nicht schlecht, aber ich war davor schon besser. Aber es ist schon noch okay“ (Wilhelmine18w, 271).

Jule war mit ihren Noten im ersten Unterrichtsblock der Berufsschulzeit nicht zufrieden:

„Also meine Leistung im ersten Block war nicht wirklich sonderlich gut“ (vgl. Jule19w, 157).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 3.4.3 ausgeführt, kann die Einschätzung der eigenen Leistungen einen Hinweis auf die leistungsmotivationale Dimension der Integration geben. Die vielen Aussagen über gute Leistungsbeurteilungen, die Verbesserung in Leistungsbeurteilungen sowie über positives Feedback von Lehrern zeigen, dass sich die befragten Auszubildenden in Bezug auf diese Gütemaßstäbe überwiegend positiv einschätzen. Einzelne Angaben deuten auf durchschnittliche oder wechselhafte Ergebnisse in Leistungsbeurteilungen sowie aktuell leicht abfallende Leistungen hin. Die Aussagen enthalten jedoch keine Hinweise auf eine anhaltend kritische Notensituation. Folglich spiegeln sich in dieser Kategorie die in Kapitel 3.4.3 dargestellten Erkenntnisse dahingehend wider, dass Schüler mit Hörschädigung in allgemeinen Schulen ihre schulische Leistung selbst überwiegend positiv wahrnehmen. Die Einschätzungen der Befragten werden durch Aussagen von Fachdienstmitarbeitern gestützt, die angeben, dass die von ihnen betreuten Auszubildenden mit Hörschädigung üblicherweise keine Probleme mit Noten hätten. Diese bewegten sich im durchschnittlichen Bereich (vgl. Lang 2012). Dabei ist darauf zu verweisen, dass es sich bei der befragten Stichprobe, wie bei den bisherigen Untersuchungen, um lautsprachlich kompetente Jugendliche und junge Erwachsene handelte, von denen die meisten frühe pädagogische Förderung erhielten, bereits allgemeine Schulen besucht hatten und mindestens über einen mittleren Schulabschluss verfügten (vgl. Kap. 5.1.1; 5.1.2). Die Aussage eines Befragten, als Hörgeschädigter mit den eigenen Leistungen zufrieden zu sein, könnte die Vermutung bestätigen, dass Betroffene ihre Leistungen in Bezug zur Hörschädigung setzen und sich selbst deshalb eher positiv beurteilen (vgl. Kap. 3.4.3). Die Aussage einer Befragten, dass sich ihre schulischen Leistungen seit dem Einsatz einer durch den Fachdienst organisierten FÜ-Anlage verbessert haben, weist zudem auf die Bedeutung professioneller Unterstützung sowie behinderungskompensierender Technologien hin (vgl. Kap. 5.4.2). Angaben über schlechtere Leistungen zu Beginn der Ausbildung oder in einzelnen Fächern könnten dahingehend interpretiert werden, dass analog zum Übertritt in den Sekundarbereich I (vgl. Kap. 3.4.3) auch der Übertritt in den Sekundarbereich II in berufsbildenden Schulen für Schüler mit Hörschädigung eine kritische Phase darstellen kann. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Lerninhalte und Anforderungen in der berufsbildenden Schule von vielen Befragten als anspruchsvoll empfundenen werden (siehe Lerninhalte / Anforderungen). Die überwiegend positiven Einschätzungen in dieser Kategorie lassen jedoch vermuten, dass sich die befragten Auszubildenden in Bezug auf ihre Leistungen in der berufsbildenden Schule integriert wahrnehmen. Weitere Hinweise darauf, wie ihre Stellung innerhalb der Klasse ist, können Aussagen liefern, in denen Befragte ihre eigenen Leistungen mit denen ihrer Mitschüler vergleichen.

Vergleich mit Mitschülern

positiv

Aussagen einiger Studienteilnehmer lassen den Rückschluss zu, dass sie sich im Vergleich mit ihren Mitschülern zu den Leistungsstärkeren in ihrer Klasse rechnen (vgl. Zoe23w, 224; Veronika18w, 227; Denis19m, 167ff). Dabei räumen manche ein, dass es einzelne Schüler gibt, die besser sind als sie (vgl. Stefan19m, 245; Lukas20m, 309ff; Frieda18w, 181). Über einen höheren Schulabschluss bzw. eine bereits erfolgte erste berufliche Ausbildung zu verfügen, wird als Vorteil gegenüber den Mitschülern empfunden (vgl. Inge24w, 147ff; Emanuel21m, 167; Denis19m, 203).

„Man muss auch so sagen, [...] In meiner Klasse sind Leute von der Hauptschule dabei [...] und die sind von Deutsch her noch schlechter als ich“ (Denis19m, 203).

Die individuelle Begabung und ein hohes Lernengagement werden als Gründe dafür genannt, dass sich Einzelne ihren Mitschülern gegenüber besser einschätzen (vgl. Peter19m, 115ff; Emanuel21m, 167; Denis19m, 167). Frieda lässt in ihrer Aussage ihre Motivation durchblicken, zu den Leistungsstärkeren der Klasse gehören zu wollen:

„Mit den Guten in der Klasse kann ich bei den Noten ganz gut mithalten. Aber mit den Besten komme ich, glaube ich, nicht mit. Auch wenn ich es gerne hätte“ (Frieda18w, 131).

Befragte, die andere hörgeschädigte Auszubildende kennen, die teilweise ihre Ausbildung an einem Berufsbildungswerk machen, beurteilen ihre eigene Leistungsfähigkeit im Vergleich zu diesen positiv (vgl. Stefan19m, 247; Peter19m, 133ff). Stefan sagt:

„Wenn ich mir da andere Hörgeschädigte anschau, die auf ein Internat gehen: Es schaffen nicht viele. [...] Es schaffen wirklich kaum welche eine duale Ausbildung. Oder die die Einstellung haben, dass sie studieren wollen“ (Stefan19m, 247).

neutral

Manche Befragte halten fest, dass es sowohl Mitschüler gibt, die leistungsstärker als auch leistungsschwächer als sie selbst sind (vgl. Zoe23w, 174; Wilhelmine18w, 257ff; Uta19w, 111; Thomas19m, 145; Stefan19m, 157; Ralf21m, 319; Jule19w, 157). Wilhelmine erklärt:

„Also, ich bin jetzt nicht die Beste. Ich bin eher so die Mittelschülerin. Aber jetzt auch nicht unbedingt ganz weit hinten dran“ (Wilhelmine18w, 257).

negativ

Im Vergleich zu ihren Mitschülern ordnen einzelne Befragte ihre Leistungen in bestimmten Fächern oder bestimmten Situationen nach dem Klassendurchschnitt ein (vgl. Veronika18w, 227; Peter19m, 115, 121; Otto17m, 95). Veronika sagt:

„Aber bei der Klassenarbeit in dem Fach jeweils davor, war ich immer (.) ein bisschen, naja, nach dem Durchschnitt“ (Veronika18w, 227).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 3.4.3 beschrieben, finden Schüler in den Mitschülern ihrer Klasse als Bezugsgruppe Vergleichswerte zur Beurteilung ihrer eigenen Schulleistungen. Im Vergleich mit ihren Mitschülern geben Auszubildende mit Hörschädigung an, dass sie sich zu den Stärkeren der Klasse zählen und verweisen auf eine höhere Begabung und einen höheren Schulabschluss (vgl. Kap. 5.1.2). Als weitere Begründungen werden ein höheres Lernengagement sowie mehr Ehrgeiz als Mitschüler aufzuweisen, angeführt. Diese Aussagen bestätigen zum einen Ergebnisse bisheriger Studien (vgl. Kap. 3.4.3), dass Schüler mit Hörschädigung, die den Weg der integrativen Beschulung einschlagen, ein hohes Maß an Leistungsmotivation und eine gewisse kognitive Begabung mitbringen. Zum anderen sind in den genannten Eigenschaften Schlüsselqualifikationen zu erkennen (vgl. Kap. 3.1.1), über die Studienteilnehmer offenbar verfügen (siehe Schlüsselqualifikationen).

Einige Befragte verhalten sich beim Vergleich mit Mitschülern jedoch neutral bzw. äußern sich dazu, dass es sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Mitschüler in ihrer Klasse gibt und räumen ein, dass ihre Leistungen in bestimmten Fächern oder einzelnen Prüfungssituationen unter dem Klassendurchschnitt liegen. Dies kann dennoch dahingehend interpretiert werden, dass sich die Auszubildenden mit Hörschädigung leistungsmotivational auch im Vergleich mit ihren Mitschülern integriert wahrnehmen, da auch in dieser Kategorie keine Angaben darauf hindeuten, dass Befragte ihre Leistungen anhaltend unterdurchschnittlich oder kritisch einschätzen. Vielmehr bestätigen die Aussagen die eher positiven Einschätzungen in der Kategorie Leistungsbeurteilungen / Feedback. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es befragten Auszubildenden mit Hörschädigung gelingt, die Lerninhalte und Anforderungen in der allgemeinen berufsbildenden Schule bewältigen (siehe Lerninhalte / Anforderungen) und mit ihren Mitschülern überwiegend gut mithalten zu können. In den Aussagen ist dazu bereits eine hohe Leistungsbereitschaft (siehe Mehraufwand) ersichtlich.

Lerninhalte / Anforderungen

positiv

In den Interviews geben Befragte an, dass sie die Lerninhalte in der berufsbildenden Schule gut bewältigen können und im Unterricht gut mitkommen (vgl. Veronika18w, 11; Stefan19m, 157; Jule19w, 157, 178; Emanuel21m, 119). Thomas erklärt, dass ihm dies trotz des anspruchsvollen Lernstoffes gelungen sei:

„Ja. Also wie schon gesagt, der Stoff war schon schwierig, aber es ist schon gegangen“ (Thomas19m, 149).

Verschiedene Teilnehmer geben an, dass sie in bestimmten Fächern, wie Mathematik (vgl. Peter19m, 119), Deutsch (vgl. Peter19m, 123ff; Ciara16w, 142f, 151), Englisch (vgl. Zoe23w, 212; Inge24w, 162f; Ciara16w, 151), den berufsorientierten Fächern (vgl. Stefan19m, 249; Inge24w, 165; Emanuel21m, 167ff, 171ff; Denis19m, 167) bzw. den meisten Fächern (vgl.

Stefan19m, 249; Karolin, 19w, 195ff) in der berufsbildenden Schule gut zurechtkommen. Inge begründet es mit ihrem höheren Schulabschluss, dass ihr in der berufsbildenden Schule kein Fach Schwierigkeiten bereitet:

„Wenn man das Abitur hat, dann tut man sich da einfach leichter, wenn man die Ausbildung macht. Also ich finde, für das Abitur musste ich mehr lernen, wie jetzt für die Berufsschule“ (Inge24w, 147).

Auch mit mündlichen bzw. schriftlichen Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen kommen manche der Auszubildenden mit Hörschädigung gut zurecht (vgl. Zoe23w, 175f; Nico18m, 218f, Karolin19w, 198f; Ciara16w, 140f). Gina erläutert, dass sie sich im zweiten Lehrjahr mit ihren Arbeitsaufträgen leichter tue (vgl. Gina20w, 170ff). Sie sagt:

„Hat sich verbessert. [...] Im zweiten Lehrjahr habe ich dann eben gelernt: Okay, mit der Farbe, der Farbe gehört es zusammen und da gehört es zu dem Thema. Und so hat man das halt gelernt, und jetzt halt besser anwenden kann“ (Gina20w, 171).

Aussagen ist zu entnehmen, dass Befragte mit Fachbüchern und Fachtexten keine besonderen Probleme haben (vgl. Zoe23w, 117ff, Veronika18w, 247; Stefan19m, 177; Ralf21m, 339; Moritz21m, 80ff; Jule19w, 104ff; Inge24w, 147, 167ff; Denis19m, 186ff). Ralf sagt:

„Es hängt von den Büchern ab. In der Berufsschule hatten wir schon ein gutes Buch. Da habe ich meistens 80% verstanden. Die war auch leicht formuliert“ (Ralf21m, 339).

Inge stellt positiv heraus, dass ihr Fachkundebuch über anschauliche und reiche Illustrationen und gut verständliche Texte verfüge:

„Aber das Buch, das es zu Bauzeichnen gibt, das ist sehr gut erklärt mit vielen Bildern. Es ist jetzt nicht so, dass man nur einen Text hat, sondern durch die Bilder verstehen wir es auch leicht. Und es ist auch verständlich erklärt und nicht total komplex, sondern dass man es nachvollziehen kann“ (Inge24w, 167).

Veronika erklärt:

„Gut. Ich habe früher immer viele Bücher gelesen. Ich glaube /, ja, auch viele Fachmagazine und allgemein so was, und bin da ziemlich vielseitig interessiert und deswegen macht es mir eigentlich kaum Probleme“ (Veronika18w, 247).

Jule schildert, dass neue Fachbegriffe in ihrem Unterricht immer vorab ausführlich erklärt würden und sie deswegen keine Schwierigkeiten damit hätte:

„Neue Fachbegriffe werden auch davor erklärt und geklärt. Wenn man was nicht weiß, darf man fragen. Bei uns gilt die Devise: Es gibt keine dummen Fragen“ (Jule19w, 107).

neutral

Befragte betonen, dass die Inhalte ihrer Ausbildung, die in der berufsbildenden Schule vermittelt werden, sehr anspruchsvoll sind (vgl. Moritz21m, 213; Jule19w, 157ff). Moritz macht deutlich:

„Also ich muss sagen, die Ausbildung ist jetzt nicht gerade einfach. Es ist schon anspruchsvoll. Im letzten Jahr hatte ich schon Schwierigkeiten erst mal da reinzukommen. Das kann man halt nicht mit der Hauptschule oder Realschule vergleichen. Da wird halt mehr erwartet“ (Moritz21m, 213).

negativ

Aus einigen Aussagen geht hervor, dass die Auszubildenden mit Hörschädigung den an der berufsbildenden Schule vermittelten Lernstoff als schwer empfinden (vgl. Zoe23w, 174; Wilhelmine18w, 259; Ralf21m, 105; Otto17m, 101). Otto erklärt:

„Und Stoffwerte sind schwierig für mich, sind neu. Muss immer /. Kommt von hinten nach vorne. Also, ich muss arbeiten, arbeiten, dass ich es mitbekomme“ (Otto17m, 101).

In diesem Zusammenhang nennen Studienteilnehmer auch Schwierigkeiten beim Verstehen der vermittelten Lerninhalte (vgl. Uta19w, 103; Ralf21m, 325; Otto17m, 155; Nico18m, 209ff; Gina20w, 163; Emanuel21m, 159ff, 179; Ciara16w, 137, 143, 151).

„Das Verständnis, wenn der Lehrer zum Beispiel erklärt, was das bedeutet. Wie zum Beispiel, wohin der Strom fließt. Das war für mich das Problem“ (Ralf21m, 325).

Befragte geben an, dass sie aufgrund der Hörschädigung den im Unterricht vermittelten Stoff nur teilweise verstehen (vgl. Stefan19m, 155ff; Ralf21m, 309; Inge24w, 189ff; Gina20w, 123ff):

„Ich nehme nur ungefähr fünfzig Prozent vom Unterricht auf. Weil, der Rest – das schaffe ich einfach nicht“ (Stefan19m, 155).

Die Stofffülle und das damit verbundene hohe Lehr- und Lerntempo werden als Grund dafür gesehen, dass Lehrer nicht auf hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen achten:

„Weil sich der Lehrer manchmal umdreht und schnell redet. Da ist nicht so viel Zeit dafür, langsam und deutlich zu reden, weil sie nicht so viel Zeit gehabt haben, weil wir so viel Stoff gehabt haben. Nur für 36 Wochen“ (Ralf21m, 163ff).

Manche Befragte haben in bestimmten Fächern Schwierigkeiten. Als Beispiele nennen sie Deutsch (vgl. Stefan19m, 249; Emanuel21m, 159ff), Mathematik (vgl. Zoe23w, 178; Stefan19m, 157) und Englisch (vgl. Peter19m, 121; Gina20w, 189; Emanuel21m, 165).

„Englisch zum Beispiel. Weil es einfach schwierig ist und dass du auch die Mitschüler verstehst, wenn die auf Englisch etwas sagen wollen“ (Peter19m, 121).

Auch mit bestimmten Aufgabenstellungen geben Befragte Probleme an. Als Beispiele werden Aufgaben zum Hörverstehen in Englisch (vgl. Veronika18w, 247) und Textaufgaben in Mathematik (vgl. Zoe23w, 178) angeführt. Schriftliche Aufgabenstellungen in anderen Fächern würden teilweise schwer verstanden bzw. würde zum Verstehen längere Zeit benötigt (vgl. Ralf21m, 141; Emanuel21m, 182ff; Ciara16w, 143ff). Emanuel räumt ein, dass auch andere Mitschüler schriftliche Aufgaben nicht immer sofort verstehen:

„#Also Klassenarbeiten#? Also, manchmal musste ich halt mehrmals durchlesen, bis ich verstanden habe. [...] Also Aufgabenstellungen können auch für andere schwer sein, meistens, denke ich“ (Emanuel21m, 185).

Negativ wird erwähnt, dass manche Lerninhalte nicht im Fachkundebuch nachzulesen sind (vgl. Ralf21m, 325; Denis19m, 187):

„Meistens steht es auch nicht im Fachkundebuch. Das war das Problem“ (Ralf21m, 325).

Studienteilnehmer geben an, zumindest gelegentlich Schwierigkeiten beim Verstehen von Fachtexten zu haben (vgl. Uta19w, 97; Ralf21m, 329, 339; Peter19m, 127; Moritz21m, 115; Gina20w, 117). Gina hält den Umstand, dass sie erst nach der CI-Versorgung im Alter von sieben Jahren ‚Deutsch‘ gelernt hat, für die Ursache dafür, dass sie Probleme mit dem Textverständnis hat (Gina20w, 119). Sie beschreibt:

„Ich lese das schon ziemlich oft durch und verstehe es meistens gar nicht. Das ist ganz komisch bei mir. Ich lese es durch und nehme es aber ganz anders auf, als was da im Text steht. Ich habe da ein großes Textproblem“ (Gina20w, 117).

Auch Stefan und Nico räumen ein, dass sie sich schwierigere Fachtexte öfter durchlesen müssten, dies ginge den meisten ihrer Mitschüler aber ähnlich (vgl. Stefan19m, 177; Nico18m, 213). Nico meint:

„Wie es halt so bei den Fachtexten ist. Man muss sie halt mehrmals durchlesen, damit man erst mal dahinter kommt – Was ist eigentlich tatsächlich die Kernaussage? [...] Ich denke, das geht den meisten auch so, dass sie es nicht beim ersten Mal gleich verstehen was tatsächlich drinsteht“ (Nico18m, 213).

Ralf und Jule hingegen hatten den Eindruck, dass sie sich mit Fachtexten schwerer taten, als ihre Mitschüler (vgl. Ralf21m, 343; Jule19w, 160ff). Ralf sagt:

„Also für mich war es ein bisschen schwerer als für andere Schüler“ (Ralf21m, 343).

Auch beim Verstehen, Erlernen und Verwenden von Fachbegriffen, fachspezifischen Abkürzungen, Fremdwörtern und weniger gebräuchlichen Begriffen im Unterricht stellen Teilnehmer der Studie Schwierigkeiten fest (vgl. Zoe23w, 194; Wilhelmine18w, 263; Stefan19m, 179ff; Ralf21m, 147, 343ff; Peter19m, 129ff; Karolin19w, 181, 185ff, 190ff; Inge24w, 173ff; Emanuel21m, 179ff; Ciara16w, 146f). Zoe erklärt:

„Es gibt Wörter, die ich eben in der normalen Kommunikation nicht verstehe oder mitbekomme. Dann gibt es eben Fremdwörter, die ich noch nie in meinem Leben gehört habe. Da muss ich ja erst mal erklärt bekommen, was das ist. Und deswegen brauche ich eben länger“ (Zoe23w, 194).

INTERPRETATION

In Kapitel 2.2 wurde erläutert, dass das Niveau der Ausbildungsinhalte in den letzten Jahrzehnten in vielen Berufen stark gestiegen ist und dadurch in vielen Ausbildungsberufen auch die Anforderungen an das Schriftsprachniveau gestiegen sind, wie in Kapitel 3.4.3 ausgeführt wurde. Die Aussagen zeigen, dass Studienteilnehmer ebenfalls die Inhalte und Anforderungen in ihrer Ausbildung als sehr anspruchsvoll empfinden. Befragte äußern sich zu schwierigem Lernstoff, einer großen Stofffülle sowie einem raschen Lehr- und Lerntempo in der berufsbildenden Schule. Die Lernanforderungen sind auch aus der Perspektive der Fachdienstmitarbeiter sehr hoch (vgl. Gnettner 2012). Ein Problem sei die Fülle des Lernstoffes (vgl. Becker 2012; Gnettner 2012). Aus Sicht von Fachdienstmitarbeitern würden besonders Auszubildende, die zuvor ein Förderzentrum besuchten, die Leistungsanforderungen an der allgemeinen berufsbildenden Schule häufig unterschätzen. Sie müssten sich erst mü-

sam an das höhere Niveau gewöhnen. Dies ginge mit ‚Anlaufschwierigkeiten‘ und anfänglich schlechteren Noten einher (vgl. Lang 2012). In Kapitel 3.4.3 wurde auf Erhebungen hingewiesen, die zeigen, dass besonders für gehörlose Schulabgänger von Förderzentren diese Umstellung groß ist. Dennoch scheinen einige der in der vorliegenden Studie befragten Auszubildenden im Unterricht in der allgemeinen berufsbildenden Schule überwiegend gut folgen und die Lerninhalte sowie mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen gut bewältigen zu können. Dies lässt vermuten, dass sich die Teilnehmer der Studie durch die Lerninhalte zwar gefordert, aber nicht überfordert fühlen. Im Verlauf der Ausbildung scheinen manche zunehmend geeignete Lernstrategien sinnvoll anzuwenden und weiterzuentwickeln. Aussagen lassen auf eine hohe Schriftsprachkompetenz der Befragten schließen. Fachdienstmitarbeiter bestätigen, dass die Auszubildenden, die sie betreuen, eine hohe Sprachkompetenz sowohl in der Sprachproduktion als auch in der Rechtschreibung und Grammatik aufweisen (vgl. Lang 2012). Die Aussagen der Auszubildenden zeigen, dass manche von Unterrichtsmethoden profitieren, die Aspekte hörgeschädigtengerechter Kommunikation aufweisen, bspw. wenn im Unterricht Fachbegriffe erklärt werden (vgl. Kap. 3.2).

Einige der befragten Auszubildenden scheinen jedoch Schwierigkeiten beim Verstehen bestimmter Lerninhalte zu haben. In diesem Zusammenhang muss einerseits auf die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und die Angaben der Befragten hierzu verwiesen werden (siehe Nachteilsausgleich). Andererseits wird in Aussagen deutlich, dass es befragten Auszubildenden aufgrund ihrer Hörschädigung nur teilweise gelingt, den Stoff im Unterricht aufzufassen. Deswegen muss ein Zusammenhang mit der von einigen Studienteilnehmern kritisch beschriebenen Kommunikationssituation im Unterricht (vgl. Kap. 5.4.1) hergestellt werden, welche sich durch Nicht-Einhalten hörgeschädigtenspezifischer Kommunikation und fehlendes hörgeschädigtenspezifisches Lehrverhalten auszeichnet. Fachdienstmitarbeiter äußern sich in diesem Zusammenhang zu katastrophalen Rahmenbedingungen in den berufsbildenden Schulen. Sie verweisen auf zu große Klassen, schlechte raumakustische Verhältnisse und zu wenig Rücksichtnahme auf Auszubildende mit Hörschädigung (vgl. Gnetter 2012). Die von Befragten verwendeten kompensierenden Technologien und ergriffenen Maßnahmen (vgl. Kap. 5.4.2) scheinen allein nicht auszureichen, um ungünstige Bedingungen der Lernumgebung auszugleichen und das vollständige Verstehen im Unterricht gewährleisten zu können. Wenn Lerninhalte nicht in Fachkundebüchern stehen, fehlt eine weitere Möglichkeit, diese selbstständig nachzuarbeiten. Nach Ansicht der Fachdienstmitarbeiter würde auf den Auszubildenden mit Hörschädigung jedoch auch ein hoher Leistungsdruck durch die Erwartungen der Lehrer sowie der Eltern lasten (vgl. Lang 2012). Deshalb sind die Aussagen zum Mehraufwand (siehe Mehraufwand) sowie zu Lösungsstrategien (siehe Lösungsstrategien) der Studienteilnehmer zu beachten.

Schlüsselqualifikationen

positiv

Manche Befragte schätzen ihr Lernengagement im Unterricht positiv ein. Sie berichten von konzentrierter Aufmerksamkeit und aktiver Mitarbeit (vgl. Zoe23w, 212; Thomas19m, 147; Peter19m, 93; Lukas20m, 241; Jule19w, 145; Denis19m, 199). Lukas sagt:

„Also im Unterricht mache ich auf jeden Fall mit. Das interessiert mich auch voll“ (Lukas20m, 241).

Zoe hebt hervor, dass sie, im Gegensatz zu manchen ihrer Mitschüler, regelmäßig am Unterricht teilnimmt:

„Ich bin eigentlich immer da. Ich bin IMMER da. Wenn ich krank bin, bin ich wirklich krankgeschrieben. Die anderen kommen nicht, weil sie keine Lust haben, zum Beispiel“ (Zoe23w, 174).

Befragte unterstreichen, dass sie einen hohen Arbeits- und Lernaufwand betreiben (vgl. Zoe23w, 174; Moritz21m, 213; Karolin19w, 213). Moritz lässt durchblicken, dass er dabei gelegentlich in Stress gerät. Peters Aussage zeigt seinen Ehrgeiz und weist darauf hin, dass er seinen Lernaufwand höher als den seiner Mitschüler empfindet:

„Meistens habe ich immer Tag und Nacht gelernt und was ich nicht mitbekommen habe dann daheim nachgearbeitet. Auch mit den ganzen Büchern, und Englisch, und so weiter und so fort. Dass ich dann für den nächsten Tag auf dem aktuellsten Stand war. Was halt die anderen vielleicht schon im Unterricht verstanden haben und dann Freizeit gehabt haben am Nachmittag“ (Peter19m, 93).

Andere Studienteilnehmer geben an, dass sie sich auf Prüfungen besonders intensiv vorbereiten (vgl. Nico18m, 219; Karolin19w, 213; Emanuel21m, 177ff; Denis19m, 199, 256ff).

„Es kommt natürlich auch darauf an, wie man sich auf die Klassenarbeit oder Prüfung vorbereitet. Aber ich bereite mich eigentlich immer gut darauf vor, dann klappt das auch gut“ (Nico18m, 219).

Dass ein erfolgreiches Arbeits- und Lernverhalten eine gute Planung und Organisation sowie Lernstrategien bedarf, machen weitere Aussagen deutlich. Befragte konnten diese im Laufe ihrer Berufsschulzeit verbessern (vgl. Moritz21m, 213ff; Gina20w, 163; 171ff). Moritz sagt:

„Also ich würde sagen, wenn man das alles gut plant und organisiert, dann schafft man das eigentlich gut bis zum Abgabetermin“ (Moritz21m, 213)

Ergänzend erklärt Denis, dass er sich im zweiten Ausbildungsjahr auf ein Teilgebiet seines Berufes spezialisiert habe (vgl. Denis19m, 171).

negativ

Aussagen lassen erkennen, dass die Mitarbeit im Unterricht nicht allen gut gelingt (vgl. Otto17m, 101; Moritz21m, 221; Inge24w, 159). Otto erklärt:

„Mitarbeiten geht auch nicht hundert Prozent, weil ich von den Klassenkameraden nicht hundert Prozent verstehe, nur die Hälfte oder so“ (Otto17m, 101).

Frieda und Gina erläutern, dass bei ihnen die Konzentration im Nachmittagsunterricht nachlässt. Als Gründe nennen sie den steigenden Lärmpegel sowie einsetzende Ermüdung, da

die hohe Konzentration beim Zuhören für sie sehr anstrengend sei (vgl. Frieda18w, 329; Gina20w, 107).

„Das ist immer Nachmittagszeit. Wir haben ja von acht Uhr bis vier Uhr Schule und ab eins, ab zwölf wird es dann laut. Jeder ist unkonzentriert. Ich selber auch. Ich schalte einfach meinen Kopf ab. Ab ein Uhr ist Schluss. Da kann ich auch nicht mehr zuhören“ (Gina20w, 107).

Einzelne Äußerungen lassen auf ein geringes Lernengagement (vgl. Uta19w, 115; Denis19n, 197; Ciara16w, 153) oder falsche Lernstrategien (vgl. Ciara16w, 135) schließen:

„Es war eben immer so: Ich war nie der Fan, wie gesagt, vom Lernen. Wenn ich richtig gelernt hätte, dann wäre ich bei den besseren dabei. Das muss ich eindeutig sagen. Das sagen aber auch meine Eltern. Wenn ich gelernt hätte, wäre ich eindeutig bei den besseren dabei, anstatt im Mittelfeld“ (Uta19w, 115).

Emanuel deutet an, dass er allgemein Schwierigkeiten mit dem Lernen und Verstehen hat (vgl. Emanuel21m, 186f). Er sagt:

„Ich glaube eher, über die Jahre hinweg, dass ich eben, manchmal eben nicht verstehe, was genau damit gemeint ist. Also Lernprozess /“ (Emanuel21m, 186).

INTERPRETATION

Aus den Interviews geht hervor, dass viele Befragte ihr persönliches Lernverhalten positiv einschätzen. Sie nennen als Aspekte ihre regelmäßige Teilnahme am Unterricht, ihre konzentrierte Aufmerksamkeit und aktive Mitarbeit, einen hohen Arbeits- und Lernaufwand, eine intensive Prüfungsvorbereitung sowie gute Lernstrategien und eine allgemein gute Planung und Organisation. Fachdienstmitarbeiter haben den Eindruck, dass besonders jene, die vorher allgemeine Schulen besuchten, sehr motiviert seien und ein hohes Durchhaltevermögen besitzen (vgl. Lang 2012). Diese Angaben verweisen darauf, dass befragte Auszubildende mit Hörschädigung über notwendige Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten verfügen, die als Schlüsselqualifikationen dafür angesehen werden, um eine theoretische Ausbildung erfolgreich meistern zu können (vgl. Kap. 3.1.1). Die Aussagen lassen aber auch vermuten, dass diese Schlüsselqualifikationen bei einigen der Auszubildenden mit Hörschädigung besonders stark ausgeprägt sind und verweisen auf einen erhöhten Aufwand seitens der Betroffenen (siehe Mehraufwand). Von einzelnen Befragten werden andererseits ein geringes Lernengagement, falsche Lernstrategien sowie allgemeine Lernschwierigkeiten eingeräumt. Diese Aussagen müssen genauso wie jene, dass die Mitarbeit nicht durchgängig gut gelingt, jedoch ebenfalls vor dem Hintergrund der Hörschädigung reflektiert werden. Auszubildenden mit Hörschädigung kann die aktive Mitarbeit im Unterricht erschwert bis unmöglich sein, wenn bei der Kommunikation im Unterricht Kommunikationsstrategien nicht eingehalten werden (vgl. Kap. 3.2) und sie die Unterrichtsbeiträge ihrer Mitschüler deshalb nicht verstehen können. Untersuchungsteilnehmer erwähnen, dass ihre Konzentrationsfähigkeit nachmittags nachlässt. Auch dies ist im Zusammenhang mit der Hörschädigung zu sehen, da das Zuhören vor allem unter schwierigen akustischen Bedingungen (vgl. Kap. 3.3), wie einem zuneh-

menden Störschallpegel, den Befragte im Nachmittagsunterricht feststellen, zu Ermüdung führen kann. Zusätzliches Lernen kann dann nach einem Berufsschultag wegen Ermüdung und Erschöpfung nicht mehr möglich. Dass hörgeschädigte Auszubildende Schlüsselqualifikationen nicht konsequent präsentieren bedeutet folglich nicht, dass sie nicht darüber verfügen, sondern dass Bedingungen der Lernumgebung die Auswirkungen der Hörschädigung verstärken und ihnen somit das Entfalten und Nutzen vorhandener Schlüsselqualifikationen zum vollen Ausschöpfen ihrer Fähigkeiten erschweren können.

Mehraufwand

wird nicht empfunden

Einige der Auszubildenden mit Hörschädigung schätzen ihren eigenen Arbeits- und Lernaufwand gleich hoch ein, wie den ihrer Mitschüler (vgl. Thomas19m, 151ff, 206f; Nico18m, 198f, 214ff; Moritz21m, 233; Lukas20m, 241ff, 326f; Denis19m, 262f). Denis meint:

„Es gibt manche, die machen mehr als ich, das weiß ich. [...]. Und es gibt manche, die machen weniger. Also, das ist so /. Der, der Interesse hat, der lernt etwas, und der, der kein Interesse hat, der lernt halt nichts“ (Denis19m, 263).

Nico erklärt, dass er keinen Unterschied im Lernaufwand zwischen seiner bisherigen Schulzeit in einer Realschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und der allgemeinen berufsbildenden Schule feststellt (vgl. Nico18m, 194ff). Er sagt dazu:

„Nein, habe ich jetzt nicht das Gefühl. Wie gesagt, ich lerne genauso drauf, wie ich in der Schule auch darauf gelernt habe. Für mich ist es vom Lernen her, von der Lernart, nichts anderes“ (Nico18m, 187, 195).

neutral

Karolin gibt zwar an, dass sie einen hohen Lernaufwand betreibt und sich intensiv auf Prüfungen vorbereite (s. o.), sie erklärt jedoch, dass sie nicht einschätzen könne, ob ihre Mitschüler mehr oder weniger lernen als sie:

„Das weiß ich nicht so. Also ich weiß, dass vielleicht manche Schüler sind, dass sie nur einen Tag vorher nur anschauen. Aber es gibt auch welche, die auch sehr viel lernen. Das weiß ich jetzt nicht so“ (vgl. Karolin19w, 215).

wird empfunden

Einige Befragte sind der Meinung, dass sie einen höheren Lernaufwand betreiben bzw. mehr Zeit auf das Lernen aufwenden müssten, als ihre guthörenden Mitschüler (vgl. Zoe23w, 192; Uta19w, 100ff; Stefan19m, 153, 157; Otto17m, 109; Moritz21m, 233; Inge24w, 189; Frieda18w, 117ff). Zoe verdeutlicht:

„ICH muss MEHR lernen, auf jeden Fall. Ich muss mehr lernen, als die anderen, weil ich länger brauche, um etwas zu verstehen. Manchmal gibt es Themen, bei denen ich nicht genau weiß. Dann muss ich jemanden fragen, um was es genau geht. [...] Ich brauche eben einfach mehr Zeit“ (Zoe23w, 192).

In den Aussagen finden sich Angaben, die von mehreren Stunden bis hin zu 15 Stunden Lernaufwand pro Woche reichen (vgl. Otto17m, 104ff; Frieda18w, 127):

„Fünf Tage – wird sein so 15 Stunden – kommt schon hoch. Am Wochenende mache ich auch noch ein bisschen etwas“ (Frieda18w, 127).

Befragte berichten, dabei viel Zeit zum Nacharbeiten des Stoffes, der im Unterricht behandelt wurde, und zum Nachschreiben der Mitschriften ihrer Mitschüler aufzuwenden. Einige sind der Auffassung, dass ihre guthörenden Mitschüler viele Inhalte bereits im Unterricht mitbekommen, die sie sich durch die Hörschädigung zu Hause erst nochmals erschließen müssten (vgl. Wilhelmine18w, 259; Stefan19m, 159; Ralf21m, 323, 334ff; Peter19m, 93, 96f; Otto17m, 153, 101ff; Moritz21m, 201ff; Jule19w, 181ff). Stefan sagt beispielhaft:

„Mehr machen sieht so aus: Ich muss das, was andere im Unterricht aufgefasst haben, nochmal zuhause verarbeiten. Das was die anderen eigentlich allein schon vom Unterricht schaffen. Und dann lernen die anderen noch zusätzlich daheim für sich selbst. Ich müsste eigentlich fast das Doppelte noch einmal lernen, was die da zu Hause lernen“ (Stefan19m, 159).

Gina musste nach einem Krankenhausaufenthalt aufgrund einer CI-Reimplantation den veräumten Schulstoff nacharbeiten (vgl. Gina20w, 113). Sie sagt:

„In diesen zwei Wochen, in denen ich krank war, war nur Theorie. Als ich kam, war nur Schulaufgabenzeit. Da hat ich schon ein bisschen /. War halt schon heftig. Als ich kam, musste ich in drei Wochen zwölf Schulaufgaben schreiben. Alles nachgeholt und alles nachgeschrieben“ (Gina20w, 113).

Zoe ergänzt die Thematik durch den Aspekt, dass sie auch beim Ablegen von Prüfungen mehr Zeit benötige als andere, um ihr Wissen zu Papier zu bringen:

„Ich brauche LÄNGER Zeit. Also bei einer Klausur manchmal eine halbe Stunde. Manchmal ist es auch so, dass ich schneller fertig bin, weil ich eben intensiv gelernt habe [...]“ (Zoe23w, 200).

Untersuchungsteilnehmer erklären auch, dass die Teilnahme am Unterricht für sie mit einer erhöhten Anstrengung und Konzentration verbunden sei (vgl. Wilhelmine18w, 261; Veronika18w, 229; Stefan19m, 157; Ralf21m, 323, 531; Moritz21m, 235). Dabei wird das Hören als „Schwerstarbeit“ (Moritz21m, 237) empfunden. Trotz einer erhöhten Konzentration auf den Lehrer machen Auszubildende mit Hörschädigung die Erfahrung, dass sie wegen vieler Nebengeräusche nicht alles verstehen können und deshalb viel zu Hause nacharbeiten müssten (vgl. Wilhelmine18w, 259, Peter19m, 95). Häufiges Nachfragen-müssen wird als zusätzliche Belastung empfunden (vgl. Moritz21m, 237). Befragte berichten, dass sie nach Berufsschultagen erschöpft seien (vgl. Wilhelmine18w, 261, Moritz21m, 239ff). Wilhelmine erklärt, sie könne dann nur noch die aktuellen Hausaufgaben machen, zum Lernen wäre sie nach einem Berufsschultag meistens nicht mehr in der Lage:

„Meistens ist es so, dass ich nach der Schule sehr erledigt und erschöpft bin. Einfach weil ich viel Konzentration brauche. Dann mache ich eigentlich nur Hausaufgaben. Und wenn, dann am Wochenende zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten und so“ (Wilhelmine18w, 261).

INTERPRETATION

Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zeigen, dass Schüler mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen im Vergleich zu ihren Mitschülern einen höheren Aufwand in Form von erhöhter Konzentration im Unterricht und Nachbereiten der Unterrichtsinhalte leisten (vgl. Kap. 3.4.3). Von den befragten Auszubildenden mit Hörschädigung äußern nur wenige, dass sie ihren Arbeits- und Lernaufwand gleich wie den ihrer Mitschüler bzw. gleich wie in ihrer bisherigen Schulzeit an allgemeinen bzw. weiterführenden Schulen empfinden. Dabei muss beachtet werden, dass Befragte ihrerseits keinen direkten Vergleich zum Lernaufwand ihrer Mitschüler haben können. Andererseits kann ein im Vergleich mit der eigenen bisherigen Schulzeit an allgemeinen Schulen bzw. weiterführenden Schulen mit Förderschwerpunkt Hören als gleich empfundener Aufwand bedeuten, dass ein hoher Lernaufwand an den bisherigen Schulen bereits geleistet wurde und dieser beim Übertritt an die berufsbildende Schule nur nicht als erhöht wahrgenommen wird, da Betroffene daran gewöhnt sind, Mehraufwand zu leisten (vgl. Kap. 3.4.3). Die Mehrzahl der befragten Auszubildenden empfindet jedoch einen höheren Arbeits- und Lernaufwand gegenüber ihren Mitschülern. Dazu äußert sich einer der Fachdienstmitarbeiter, der in dieser Studie befragte Auszubildende betreut, wie folgt: *„Nicht viele, sondern alle! Alle haben einen Mehraufwand“* (Fachdienstmitarbeiter zit. n. Gnettner 2012, 31). Die Auszubildenden mit Hörschädigung müssten weitaus mehr leisten, als ihre guthörenden Mitschüler. Dies würde jedoch von den Lehrern oftmals nicht wahrgenommen (vgl. Gnettner 2012; Lang 2012). Der Mehraufwand besteht zunächst darin, dass zusätzliche Zeit zum Nachschreiben der Mitschriften der Mitschüler aufgewendet werden muss. Diese können Auszubildende mit Hörschädigung im mündlich ablaufenden Unterricht oft nicht selbst anfertigen, da sie sich visuell auf Lehrer konzentrieren müssen, um dem Lehrervortrag folgen zu können (vgl. Kap. 3.2). Des Weiteren wird zusätzliche Zeit zum Nacharbeiten des Stoffes sowie länger Zeit zum Verstehen der Inhalte benötigt. Dies bestätigt die in Kapitel 3.4.3 angeführten Feststellungen auch für den Bereich der berufsbildenden Schulen. Auch das Nacharbeiten von Lerninhalten, die aufgrund von Krankenhausaufenthalten wegen Operationen am Ohr versäumt wurden, muss als behinderungsbedingter Mehraufwand eingeordnet werden. Die Ergebnisse bestätigen weiter, dass auch Auszubildende mit Hörschädigung eine erhöhte Anstrengung und Konzentration durch die Anforderungen an das Hören im Unterricht empfinden. Sie empfinden zudem eine zusätzliche Belastung durch häufiges Nachfragen-Müssen. Dies hat Erschöpfung nach dem Unterricht zur Folge, wodurch zum einen mehr Zeit zur Restitution benötigt und zum anderen die zur Verfügung stehende Zeit und Konzentrationsfähigkeit, die zum Nachbereiten der Unterrichtsinhalte benötigt wird, reduziert werden können. In der Summe vermindert sich die freie Zeit ohne obligatorische Verpflichtungen, die, wie in Kapitel 3.5 aufgezeigt wurde, zur Pflege sozialer Kontakte oder anderer Funktionen der Freizeit zur Verfügung stehen sollte. Dies spiegelt sich in

den Ergebnissen zum Freizeitverhalten der Befragten wider (vgl. Kap. 5.8). Auch erwähnen Auszubildende, dass sie bei schriftlichen Prüfungen mehr Zeit benötigen, als ihre guthörenden Mitschüler. Dies kann u. a. auf Einschränkungen in der Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter zurückgeführt werden (vgl. Kap. 3.4.3) und begründet den Nachteilsausgleich (siehe Nachteilsausgleich), den einige bei Prüfungen in Anspruch nehmen. Es ist also festzustellen, dass Betroffene einen nicht unerheblichen Mehraufwand leisten, um sowohl in Bezug auf ihre schulischen Leistungen als auch im Vergleich mit ihren Mitschülern integriert zu sein und zu bleiben.

Lösungsstrategien

positiv

Viele der Befragten geben an, dass sie sich Lerninhalte mit Hilfe von Unterlagen, Mitschriften oder Fachbüchern selbstständig erarbeiten. Zur Vertiefung wird häufig zusätzlich das Internet herangezogen. Dieses Medium nutzen die Befragten individuell unterschiedlich. Sie geben an, die bekannten Online-Enzyklopädien bis hin zu einschlägigen Seiten für Kinder zu ihrem Studium zu besuchen (vgl. Zoe23w, 182, 198; Wilhelmine18w, 263ff; Stefan19m, 161; Ralf21m, 327; Peter19m, 99; Otto17m, 103; Nico18m, 213; Moritz21m, 73, 80ff, 114ff, 233; Inge24w, 168f, 190f; Gina20w, 115; Frieda18w, 346f; Emanuel21m, 180f). So sagt Ralf:

„Ich habe mir das Unterrichtsthema im Internet noch einmal durchgeschaut. Noch einmal durchgelesen, zum Beispiel auf (Online-Enzyklopädie). Oder es ist manchmal schon auch im Fachkundebuch gestanden“ (Ralf21m, 327).

Seiten für Hörgeschädigte werden zum Zweck des Lernens nur am Rande erwähnt:

„Ich habe schon einmal ein bisschen geschaut. Ich habe auch einmal geschaut, ob es da so Chat-Seiten gibt oder so. Aber das war eher schon länger her. Vor kurzem jetzt eigentlich nicht. Wenn, dann schon vor längerer Zeit“ (Wilhelmine18w, 265).

Auch das Nachfragen bei Lehrern und Ausbildern bei Verständnisschwierigkeiten wird als Lösungsstrategie genannt (vgl. Veronika18w, 303; Otto17m, 255; Jule19w, 157; Inge24w, 169; Frieda18w, 346f; Denis19m, 185). Otto erklärt:

„Ich versuche es selber zu verstehen. Wenn ich nicht, frage ich den Lehrer nach oder Klassenkameraden“ (Otto17m, 255).

Aus Ottos Aussage wird deutlich, dass auch Klassenkameraden, Mitauszubildende, Kollegen und Freunde bei Problemen kontaktiert werden (vgl. Zoe23w, 198; Stefan19m, 157, 161ff; Ralf21m, 265, 330f; Otto17m, 103, 255; Nico18m, 213; Moritz21m, 121; Inge24w, 159ff; Gina20w, 115ff, 163; Frieda18w, 347; Denis19m, 167, 185). Nico erklärt sein Lernverhalten so:

„Ja, ein paarmal durchlesen, oder andere Mitschüler fragen, oder Kolleginnen im Betrieb, die ja auch mit mir in der gleichen Klasse sind“ (Nico18m, 213).

Zoe nimmt für bestimmte Fächer Nachhilfeunterricht (vgl. Zoe23w, 178). Thomas' Chef hatte für ihn zu Beginn der Ausbildung Nachhilfeunterricht organisiert (vgl. Thomas19m, 203ff).

Nicos Betrieb hat für ihn eine Lernbegleitung in Form einer Bezugsperson im Betrieb zur Verfügung gestellt, die er bei Fragen kontaktieren kann (vgl. Nico18m, 187ff). Er beschreibt:

Die Lernbegleitung sieht so aus, dass, wenn ich jetzt irgendein Problem oder eine Problemsituation habe, egal in welchem Fach, dann schreibe ich derjenigen, die mir hilft eine kurze E-Mail. [...] dann setzen wir uns zusammen und versuchen das Problem zu lösen, beziehungsweise versucht sie es mir dann so zu erklären, dass ich das dann auch verstanden habe. Das klappt auch gut“ (Nico18m, 189).

Auch die Hilfe durch die Eltern scheint bei einigen Auszubildenden mit Hörschädigung eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Zoe23w, 195ff; Uta19w, 97ff; Peter19m, 99; Karolin19w, 220ff). Peter stellt heraus:

„Meine Mutter hat mich sehr oft unterstützt. Aus ihrem Wissen noch von der Schulzeit“ (Peter19m, 99).

Uta verdeutlicht jedoch, dass sie nicht auf Dauer auf die Unterstützung durch ihre Mutter angewiesen sein wollte:

„Meine Mama hat mich eigentlich in den ersten zweieinhalb Jahren immer abgefragt. Bis ich irgendwann gesagt habe: ‚Ich kann nicht einfach immer ständig zu dir kommen und mich abfragen lassen‘“ (Uta19w, 99).

Sie nutzt deshalb gegen Ende der Ausbildung das Angebot des für sie zuständigen BBW, die Berufsschule des BBW zur Prüfungsvorbereitung zu besuchen (vgl. Uta19w, 31, 35ff, 43).

Sie erklärt dazu:

„Erst zu den Abschlussprüfungen hin habe ich mich eher auf das BBW konzentriert und bin dann auf sie eingegangen. Aber davor war es eher so: Ja, das packe ich schon alleine. [...] Aber danach war ich eigentlich schon froh, dass ich kurz vor der Abschlussprüfung die Unterstützung trotzdem bekommen habe“ (Uta19w, 35).

neutral

Ciara überlegt sich, in Absprache mit ihrer Mutter und ihrem Chef, einen Wechsel an ein BBW, falls sie die Abschlussprüfung an der allgemeinen berufsbildenden Schule nicht bestehen sollte (vgl. Ciara16w, 273). Dennoch bevorzugt sie, an einer allgemeinen Einrichtung zu bleiben, da sie durch den Besuch einer Fördereinrichtung eine Stigmatisierung befürchtet (vgl. ebd.). Sie sagt:

„Ich weiß nicht. Wenn mich dann jemand fragt, auf welche Schule ich gehe, dann sage ich: ‚Ja, ok, auf die und die‘. Dann sagt jeder gleich: ‚Ja, Behindertenschule‘, und so etwas. Ich würde schon gerne auf der Schule bleiben, an der ich jetzt bin“ (ebd.).

negativ

Obwohl seine Leistungen an der allgemeinen Berufsschule seinen Angaben nach in Ordnung waren (vgl. Otto17m, 74ff) und er die Lehrer gut verstanden habe (vgl. Otto17m, 71), wechselte Otto an die Berufsschule eines BBW (vgl. Otto17m, 68f). Als Hauptgrund gibt er an, nicht immer auf die Hilfe und Unterstützung seiner Mitschüler und Lehrer (vgl. ebd. 73, 83ff) angewiesen sein zu wollen sondern es selbstständig schaffen zu wollen (vgl. Otto17m,

79, 86f). Dabei kam für Otto hinzu, dass er nur zu den wenigen Klassenkameraden, die aus seinem Betrieb stammten, Kontakt hatte (vgl. Otto17m, 80ff). Er sagt:

„Aber ich soll es ja auch versuchen, selbst zu können. Also nicht von den Freunden erklärt. Sollte man selber schaffen“ (Otto17m, 79).

Als weitere Gründe nennt er den schwierigen Stoff (vgl. ebd., 73) und das hohe Arbeitstempo (vgl. ebd., 71ff) in der allgemeinen Berufsschule. Zudem hatte er in der großen Klasse Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen (vgl. ebd. 71) und seine Mitschüler zu verstehen, da diese zu leise sprachen (vgl. ebd.). Er beklagt auch die mangelnde Rücksichtnahme durch seine Klassenkameraden (vgl. ebd. 160ff).

Nach seinem Wechsel an die Berufsschule eines BBW fühlt er sich seinen Angaben nach in der kleineren Klasse (vgl. Otto17m, 89) nun wohler (vgl. Otto17m, 168ff). Der Stoff erscheint ihm leichter, was er auch in besseren Noten bestätigt sieht (vgl. ebd. 165). Durch den Wechsel von wöchentlichem Unterricht an der allgemeinen Berufsschule auf den Blockunterricht in der Berufsschule des BBW ist er seinen neuen Mitschülern etwas voraus (vgl. ebd. 255). Positiv empfindet er auch die individuelle Förderung (vgl. Otto17m, 90f). Dafür nimmt er in Kauf, dass er seinen Mitauszubildenden im Betrieb durch den unterschiedlichen Unterrichtsrhythmus phasenweise mit dem Stoff hinterher ist (vgl. ebd. 17m, 219ff). Otto schätzt die nun besseren und gleichberechtigten sozialen Kontakte in der Berufsschule des BBW, die durch die besser gelingende Kommunikation mit Gebärden ermöglicht werden (vgl. ebd. 164f). Dabei räumt er jedoch ein, dass er auch einer Kommunikation in Gebärdensprache nicht vollständig folgen kann, da er diese zu wenig beherrsche (vgl. ebd. 167).

INTERPRETATION

Wie bereits in Kapitel 3.4.3 vermutet und in der Kategorie Mehraufwand (siehe Mehraufwand) bestätigt wurde, müssen Schüler mit Hörschädigung an berufsbildenden Schulen Unterrichtsinhalte in höherem Maße nachbereiten. Aus den Aussagen in den Interviews geht hervor, dass Befragte verschiedene Strategien ergreifen, um Defizite, die ihnen im Unterricht in der allgemeinen berufsbildenden Schule entstehen, zu kompensieren. Als Strategien, die Befragte selbstständig ergreifen und durchführen können, werden Nacharbeit mit Hilfe von Unterlagen, Mitschriften oder Fachbüchern sowie dem Internet genannt. Diese Strategien erfordern eine hohe Schriftsprachkompetenz (vgl. Kap. 3.4.3), über die die Studienteilnehmer, wie aufgezeigt, verfügen. Dass im Internet dabei auch Seiten für Kinder aufgesucht werden kann darauf zurückzuführen sein, dass diese in einfacherer Sprache verfasst und durch anschauliche Bebilderungen leichter zu verstehen sind (vgl. Kap. 3.3). Als Strategien, bei denen Befragte auf Unterstützung durch andere angewiesen sind, sind das Nachfragen bei Lehrern, Ausbildern, Klassenkameraden, Mitauszubildenden, Kollegen und Freunden einzuordnen. Die Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Eltern oder von Nachhilfeunterricht sind weitere Strategien, die Unterstützer erfordern. Die ergriffenen Strategien las-

sen einerseits darauf schließen, dass Teilnehmer der Studie versuchen, ihre Hörschädigung erfolgreich selbstständig zu managen (vgl. Kap. 3.2). Andererseits deuten sie auch darauf hin, dass Auszubildende auch über die unmittelbare Schulumgebung hinaus Unterstützung benötigen und sich Netzwerke an potenziellen Helfern (vgl. Kap. 3.1.1) aufbauen. Dabei zeigen die Aussagen, dass die Unterstützung, die Auszubildende mit Hörschädigung von ihrem Betrieb erfahren (vgl. Kap. 5.6.2) sich auch auf den theoretischen Bereich der Ausbildung erstrecken kann. Einzelne Befragte nutzen gezielt auch Angebote der Berufsschulen der BBW mit dem Förderschwerpunkt Hören zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Eine Teilnehmerin zieht zwar den Wechsel an ein BBW in Erwägung, sollte sie die Abschlussprüfung nicht bestehen, befürchtet jedoch offenbar Nachteile für ihre Karriere beim Besuch einer Sondereinrichtung. Ein Befragter wechselte im Zeitraum der Erhebung von der allgemeinen Berufsschule an die Berufsschule eines BBW. Neben Gründen, die in eingeschränkten sozialen Kontakten in der allgemeinen Berufsschule zu suchen sind (vgl. Kap. 5.5.1), scheint bei ihm das Gefühl, in der allgemeinen Berufsschule als Schüler mit Hörschädigung immer auf Hilfe angewiesen zu sein, um mit den Lernanforderungen zurechtzukommen, eine ausschlaggebende Rolle gespielt zu haben. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Betroffene sein Grundbedürfnis nach Selbstwirksamkeit nicht erfüllen konnte und sich bei ihm das Gefühl von Stärke und Kompetenzerleben nicht entstand sondern sich ein Gefühl der Hilfsbedürftigkeit einstellte (vgl. Kap. 3.4.2). Für ihn scheint der Wechsel der Bezugsgruppe zu mehr Integrationserleben geführt zu haben.

Nachteilsausgleich

beantragt

Aus Aussagen geht hervor, dass Studienteilnehmer einen Nachteilsausgleich für die berufsbildende Schule beantragt haben (vgl. Zoe23w, 201f; Veronika18w, 248f; Uta19w, 88f; Thomas19m, 136f; Stefan19m, 170f; Ralf21m, 136ff; Peter19m, 31, 141; Nico18m, 174f; Moritz21m, 242f; Karolin19w, 226ff; Jule19w, 56f; Inge24w, 101; Gina20w, 198f). Dieser wird ihnen in Form von Zeitverlängerung bei schriftlichen Arbeiten und Prüfungen gewährt (vgl. Zoe23w, 202; Uta19w, 85, 91; Thomas19m, 137; Stefan19m, 171; Ralf21m, 139ff, 153; Peter19m, 141, 147; Karolin19w, 231ff; Jule19w, 57; Inge24w, 65; Gina20w, 203). Dabei geben Befragte an, zwischen 10% und 50% Zuschlag zur regulären Arbeitszeit zu erhalten:

„Also, es ist vorgeschrieben, dass ich bei der Prüfung Verlängerung bekomme. Bei Schulaufgaben eigentlich auch. Bis jetzt habe ich es auch mal benutzt, dass ich die Verlängerung habe“ (Karolin19w, 231).

Als weitere Regelungen würden Lehrer auf Nachfragen Aufgabenstellungen vereinfacht formulieren (vgl. Uta19w, 85ff; Stefan19m, 173; Ralf21m, 142ff). Stefan erklärt:

„Also ich verstehe die Aufgabenstellungen. Wenn ich etwas nicht verstehe, dann frage ich den Lehrer. Er erklärt es mir dann, aber das war ja bis jetzt noch nicht der Fall, aber das ist vereinbart: Wenn ich irgendeine Fragestellung nicht kapiere, dann

darf ich den Lehrer fragen. Das hat die Frau K. auch durchgesetzt bei den Lehrern, dass ich das darf“ (Stefan19m, 173).

Befragte erklären weiter, dass sie in Englisch keine Hörverständnisaufgaben (sog. Listening) machen müssen (vgl. Zoe23w, 209f; Veronika18w, 247ff; Thomas19m, 135; Peter19m, 107ff, 142ff). Wie Thomas berichten andere, dass sie Alternativaufgaben bekommen:

„Und dann halt in Englisch speziell musste ich bei dem 'Listening' nicht mitschreiben, habe dafür aber dann eine andere Aufgabe bekommen“ (Thomas19m, 137).

Nico berichtet, dass er die Listening trotz dem mitmacht. Sein Lehrer würde die Hörschädigung jedoch berücksichtigen. Inwiefern geht aus dem Interview jedoch nicht hervor:

„Außer vom Englischlehrer, wenn es um Hörbeispiele geht. Dann eine Aufgabe daraus zu beantworten, das ist für mich wieder schwierig, weil es halt, und die FM-Anlage noch dazu, das ist halt sehr schwierig. Er berücksichtigt das dann auch“ (Nico18m, 165).

Ralf erklärt, dass er auf Betreiben des Fachdienstes hin durch die Schulleitung von der Benotung in Deutsch und Englisch befreit wurde:

„Die Frau E. hat auch einmal mit dem Schuldirektor geredet. Dann hat sie gemeint, dass Englisch und Deutsch für mich schwere Fächer sind. Und dann hat man mich von den Noten befreit. Nur in Englisch und Deutsch wurde ich von Noten befreit. Weil ich schlechte Noten gehabt habe. Ich hatte Fünfer und Sechser, weil Englisch für mich so schwer war. Und Deutsch-Regeln, sachlicher Aufbau“ (Ralf21m, 133).

Auch bekommen Befragte bei Diktaten die Blätter von Lehrern zum Abschreiben:

„Diktieren. Ja, Diktieren bekomme ich /. Diktieren geht ja bei mir nicht. Weil, den Klang umsetzen, das klappt da nicht so gut. Da geben sie mir meistens das Blatt und dann schreibe ich alles ab“ (Gina20w, 199).

Inge hat für die bevorstehende mündliche Prüfung beantragt, die Fragen schriftlich zu erhalten. Eine Entscheidung diesbezüglich scheint jedoch noch nicht vorzuliegen:

„Vielleicht dann in der mündlichen Prüfung, dass ich da einen Text bekomme. Die steht erst noch bevor. Da haben wir es beantragt, dass sie die Fragen auf einen Zettel schreiben. Aber jetzt so im Unterricht weniger“ (Inge24w, 67).

Manche Befragte erläutern, dass ihnen zwar einen Nachteilsausgleich genehmigt wurde, sie bisher jedoch eine mögliche Zeitverlängerung bei Prüfungen noch nicht bzw. nur sehr selten in Anspruch genommen hätten (vgl. Veronika18w, 250ff; Uta19w, 91; Nico18m, 175; Moritz21m, 243ff). Moritz möchte sich die Möglichkeit für die Abschlussprüfungen offen halten:

„Wir haben besprochen, dass ich den Nachteilsausgleich bei der Abschlussprüfung verwenden werde. Den Antrag habe ich zusammen mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst gestellt. Theoretisch bekommt man ja auch einen Nachteilsausgleich für die normalen Klausuren und Proben, aber ich habe das noch nie verwendet“ (Moritz21m, 245).

nicht beantragt

Andere geben an, keinen oder noch keinen Nachteilsausgleich beantragt zu haben (vgl. Wilhelmine18w, 253; Lukas20m, 328f, 244ff; Frieda18w, 344f; Denis19m, 200f; Ciara16w, 160f). Als Gründe werden genannt, dass sie ihn nicht benötigen würden (vgl. Wilhelmine18w, 255;

Lukas20m, 249ff; Denis19m, 203, 264f) und die Arbeitszeit meistens ausreiche (vgl. Zoe23w, 86f; Lukas20m, 330; Frieda18w, 339). Aus der Aussage von Denis geht hervor, dass er trotz seiner Hörschädigung als Auszubildender mit einer Mittleren Reife einen Nachteilsausgleich gegenüber seinen Klassenkameraden mit Hauptschulabschluss als ungerecht empfindet:

„Ja, ich fände es schon ein bisschen ungerecht, ja. Weil, einerseits bin ich zwar schwerhörig, aber ich habe die Realschule mitgemacht. Ich bin vielleicht doch ein bisschen besser. Und wenn es mir reicht – also, ich sage mal, es reicht mir ja alles – ja /. Ich persönlich fände es doch ein bisschen /. Okay, ich bin zwar schwerhörig, aber brauche deswegen nicht immer alles gleich. Nachteilsausgleich brauche ich nicht, nein. Das ist so eine Einstellung von mir, die ich mittlerweile bekommen habe“ (Denis19m, 205).

Befragte, die bisher den Nachteilsausgleich noch nicht beantragt haben, behalten sich aber auch vor, diesen zu einem späteren Zeitpunkt bzw. für die Abschlussprüfungen noch zu beantragen (vgl. Wilhelmine18w, 253; Lukas20m, 252f). Wilhelmine meint:

„Wobei ich zur Abschlussprüfung in der Berufsschule auch wieder einen Nachteilsausgleich in Zeitverlängerung beantragen kann. Ich denke das sollte ich auch auf jeden Fall machen und das wird mir dann auch bestimmt genehmigt werden“ (Wilhelmine18w, 253).

Ciara sei ein Nachteilsausgleich nach ihren Angaben bisher noch nicht genehmigt worden, da sie bisher nur eine 20 %ige Schwerbehinderung bescheinigt habe, obwohl ihr 50 % Schwerbehinderung zustünden (vgl. Ciara16w, 161). In Zoes Fall sei der Nachteilsausgleich zwar beantragt, aufgrund von Terminproblemen mit ihrem Fachdienst habe sie aber ein notwendiges Formular bisher noch nicht erhalten (vgl. Zoe23w, 85). Als optimale Form des Nachteilsausgleiches würde sie sich präzisere Angaben von Lehrern wünschen, was den Lernstoff für Prüfungen betrifft (vgl. Zoe23w, 87).

INTERPRETATION

Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf kann an berufsbildenden Schulen bei Leistungsnachweisen und Abschlussprüfungen ein Nachteilsausgleich gewährt werden. In Kapitel 1.3 wurden die Regelungen und Möglichkeiten hierzu aufgezeigt. Gut die Hälfte der befragten Auszubildenden gibt an, in der berufsbildenden Schule einen Nachteilsausgleich beantragt zu haben. Ihre Aussagen zeigen, dass sie diesen in Form von individuell abgestimmten Möglichkeiten erhalten. Einige erklären, Zeitverlängerungen bei Prüfungen, je nach Bedarf, nicht oder nur selten in Anspruch zu nehmen. Dies kann als kompetentes Managen der Auswirkungen der Hörschädigung angesehen werden (vgl. Kap. 3.2), wenn die Betroffenen sich die Option offen halten.

Ein anderer Teil der Befragten hat keinen Nachteilsausgleich beantragt. Wenn dies dadurch begründet wird, dass ein Nachteilsausgleich nicht benötigt würde, es aber in Erwägung gezogen wird, diesen bei Bedarf noch zu einem späteren Zeitpunkt zu beantragen, kann dies ebenfalls auf kompetentes Managen der Auswirkungen der Hörschädigung hindeuten. Be-

fragte nennen jedoch auch als Grund dafür, keinen Nachteilsausgleich beantragt zu haben, diesen als ungerecht gegenüber Klassenkameraden zu empfinden. Dies ist kritisch zu betrachten, da der Nachteilsausgleich dazu dient, durch eine Behinderung entstehende Nachteile zu kompensieren (vgl. Kap. 1.3) und nicht als Vorteilsnahme gegenüber anderen anzusehen ist. Bei dieser und ähnlichen Aussagen könnte es sich auch um den Versuch handeln, die Auswirkungen der Hörschädigung zu verstecken (vgl. Kap. 3.4.2). Besonders kritisch ist zu sehen, wenn die Genehmigung für einen beantragten Nachteilsausgleich wegen Terminproblemen mit dem Fachdienst nicht rechtzeitig zur Prüfung vorgelegt werden konnte oder der Nachteilsausgleich eines Auszubildenden mit Hörschädigung und ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf wegen eines bis dato festgestellten GdB von 20 % noch nicht genehmigt wurde. Hier scheinen organisatorische und bürokratische Hürden zu bestehen und die rechtzeitige Vorbereitung der an der Ausbildung junger Menschen mit Hörschädigung beteiligten Personen und Institutionen nicht gewährleistet zu sein (vgl. Kap. 3.1.2). In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass sich Befragte tendenziell intensivere Unterstützung durch die Fachdienste in der berufsbildenden Schule wünschen (vgl. Kap. 5.3.4). Ein Informationsbedarf liegt bereits bei hörgeschädigten Abgängern von allgemeinen Schulen vor, um notwendige bürokratische Schritte rechtzeitig einleiten und Ansprüche durchsetzen zu können.

5.7.2 Leistungsmotivationale Integration im Betrieb

Im ersten Schritt der Darstellung der Ergebnisse zur leistungsmotivationalen Integration im Betrieb verdeutlicht Tabelle 28 die Verteilung der Aussagen der Studienteilnehmer auf die gebildeten Kategorien. Im gekennzeichneten oberen Bereich der Tabelle werden wieder die individuellen Angaben der Befragten zur allgemeinen subjektiven Einschätzung ihrer leistungsmotivationalen Integration im Betrieb anhand der Erzählstimuli vorangestellt.

Tabelle 28 zeigt in der Kategorie **Beurteilungen / Feedback**, dass sich die Aussagen der meisten Befragten hierzu positiv oder neutral gewichten ließen. Wenige Angaben waren negativ einzustufen. In der Kategorie **Vergleich mit Kollegen** äußerten sich die Befragten eher neutral. Wenige Aussagen waren deutlich positiv zu gewichten. Negative Angaben wurden nicht gemacht. Die Aussagen in der Kategorie **Arbeitsinhalte / Anforderungen** waren deutlich gestreut, wobei positive Angaben leicht überwiegen. Dies zeigt eine kontroverse Wahrnehmung. Einige Befragte äußern sich positiv zu ihren **Schlüsselqualifikationen**. In dieser Kategorie lassen sich kaum neutral oder negativ einzuordnende Aussagen feststellen. Die Angaben, die der Kategorie **Mehraufwand** zugeordnet wurden, lassen erkennen, dass einige Auszubildende einen Mehraufwand empfinden. Weniger geben an, dies nicht zu tun. In der Kategorie **Lösungsstrategien** lassen die positiven Aussagen erkennen, dass mehrere Befragte selbstständig Lösungsstrategien anwenden, um mit den Anforderungen ihrer Aus-

bildung zurechtzukommen. In dieser Kategorie liegt eine negative Angabe vor. Nur wenige Befragte geben an, bereits einen **Nachteilsausgleich** beansprucht zu haben. Einige Aussagen waren neutral, eine war negativ zu gewichten.

Tabelle 28: Leistungsmotivationale Integration im Betrieb

LEISTUNGSMOTIVATIONALE INTEGRATION	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
Subjektive Einschätzung																				
den anderen voraus	•						•				•									•
eher vorn dabei		•	•	•	•			•	•	•		•	•	•	•	•	•			•
eher hinten dabei						•												•		
den anderen hinterher																				
BEURTEILUNGEN / FEEDBACK																				
positiv	x	x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x
neutral										x						x	x			
negativ																x				x
VERGLEICH MIT KOLLEGEN																				
positiv				x			x										x			x
neutral			x		x	x			x					x					x	
negativ																				
ARBEITSINHALT / ANFORDERUNG																				
positiv	x	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
neutral	x							x				x			x		x		x	
negativ	x	x	x		x		x	x						x		x	x	x	x	
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN																				
positiv	x			x				x		x	x	x	x	x		x				
neutral																				
negativ																			x	
MEHRAUFWAND																				
wird nicht empfunden											x		x							
neutral																x				
wird empfunden			x			x		x	x	x								x		
LÖSUNGSSTRATEGIEN																				
positiv	x	x	x			x	x	x				x	x				x			x
neutral																				
negativ																			x	
NACHTEILSAUSGLEICH																				
beantragt	x		x			x											x			
neutral											x	x	x			x				
nicht beantragt											x									

Beurteilungen / Feedback

positiv

Viele Teilnehmer der Studie schildern, dass sie von Kollegen und Vorgesetzten in ihrem Betrieb Lob und positives Feedback für ihre Arbeitsleistungen erhalten (vgl. Zoe23w, 290, 296; Wilhelmine18w, 189; Veronika18w, 131; Uta19w, 153; Ralf21m, 473; Otto17m, 179, 224f; Lukas20m, 225ff; Karolin19w, 348ff; Inge24w, 234ff; Gina20w, 245; Frieda18w, 340ff; Denis19m, 239; Ciara16w, 235). Dies wird in folgenden Aussagen deutlich:

„Also mein Chef, der hat mir letzte Woche gesagt, dass er sehr zufrieden mit mir ist.

Er sagt halt, wenn man Leistung bringt, dann gibt er einem auch etwas zurück“ (Denis19m, 238).

„Die sind auch ganz zufrieden, die Kollegen, sind ganz begeistert“ (Gina20w, 245).

„Ab und zu, ja, haben sie gesagt: ‚Gut gemacht. Gut gearbeitet. Du bist schnell. Du bist flexibel. Mit dir kann man arbeiten. Mit dir macht es Spaß zu arbeiten‘. Das habe ich schon gesagt bekommen. Oder: ich habe etwas im Köpfchen, haben sie schon gesagt, so etwas“ (Zoe23w, 296).

Auszubildende berichten über positive Bewertungen in ihren Beurteilungen durch ihre Ausbilder und Vorgesetzten (vgl. Wilhelmine18w, 185ff; Moritz21m, 331ff; Jule19w, 249ff). Dies drücken folgende Beispiele aus:

„Also ich finde das eigentlich ein bisschen schwer zu sagen. [...] Aber ich habe bisher immer nur überdurchschnittlich Bewertungen gehabt“ (Wilhelmine18w, 185).

„Letztlich habe ich so Praxisbeurteilung gehabt, wo das Arbeiten bewertet worden ist. Da wurden alle Kollegen im Team befragt, was sie mir da in diesem Bereich für eine Note geben würden. Da kam ein Schnitt von 1,36 raus“ (Moritz21m, 331).

Stefan erläutert, dass sein Ausbilder seine Leistung auch vor dem Hintergrund der Schwerhörigkeit anerkennt. Er habe ihm seine Zustimmung zum Abitur zugesichert, mit dem Stefan seine duale Ausbildung abschließen möchte (vgl. Stefan19m, 67):

„Er weiß Bescheid und er weiß, was ich eigentlich schon für Leistung bringe, und dass ich von ihm auf jeden Fall eine Zustimmung für das Abitur bekomme“ (Stefan19m, 67).

neutral

Von Befragten wird angeführt, dass in ihrem Betrieb allgemein eine hohe Leistung erwartet wird (vgl. Nico18m, 281) und Ausbilder sehr darum bemüht sind, dass auch Auszubildende gute Leistungen erbringen (vgl. Frieda18w, 157):

„Wir sind alle sehr gut, muss ich sagen. Da ist mein Ausbilder hinterher, dass wir gut sind“ (Frieda18w, 157).

Gina berichtet über wechselhafte Bewertungen in ihren Beurteilungen (vgl. Gina20w, 241).

„Also, bei den Ämtern ist halt alles unterschiedlich. Ich habe da schon eine Beurteilung bekommen. In einem Amt war ich da (zeigt auf Bild 1), und manche sagen, ja, vielleicht nur durchschnittlich. Okay, dann bin ich eher da oder da (zeigt auf Bild 2 und 3)“ (Gina20w, 241).

negativ

Gina erklärt weiter, dass sie von den Ergebnissen, die sie in der Zwischenprüfung erzielt hat, enttäuscht war (vgl. Gina20w, 283ff). Sie sagt:

„Es gibt ja zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe habe ich eine Note Vier, und die zweite Aufgabe die Drei. Da bin ich ganz zufrieden. Aber die Vier hätte ich (unv.). Da waren auch nur zwei Punkte, dann hätte ich einen Dreier. Das war ein bisschen schade“ (Gina20w, 285).

Ciara schildert, dass ihr Chef am Anfang der Ausbildung gelegentlich dazu angehalten habe, schneller zu arbeiten. Ihr Arbeitstempo habe sie mittlerweile jedoch verbessert.

„Manchmal – und das denke ich mir auch selber – hat mein Chef gesagt, muss ich mal Gas geben, weil ich dann träume [...]. Das merke ich schon selber. Jetzt habe ich mich auch mehr angestrengt. Das war in den ersten paar Wochen [...]“ (Cira16w, 235).

INTERPRETATION

Analog zum theoretischen Bereich kann auch im praktischen Bereich der Ausbildung die Einschätzung der eigenen Leistung einen Hinweis auf die leistungsmotivationale Dimension der Integration geben (vgl. Kap. 3.4.3.). Bewertungen in Beurteilungen sowie Rückmeldungen von Ausbildern, Vorgesetzten und Kollegen stellen dort einen Gütemaßstab für die Einschätzung der eigenen Leistungen dar. In diesem Zusammenhang machen die Mehrzahl der befragten Auszubildenden Angaben zu positiven Bewertungen in Beurteilungen sowie Lob und positivem Feedback von ihren Ausbildern und Kollegen. Nur wenige Befragte äußern sich über wechselhafte Bewertungen in Beurteilungen oder dazu, dass sie selbst von Prüfungsergebnissen enttäuscht waren. Die überwiegend positiven Selbsteinschätzungen der eigenen Leistung in Bezug auf Beurteilungen und Feedback wird durch Aussagen von Fachdienstmitarbeitern gestützt, die die befragten Auszubildenden betreuen. Sie berichten ebenfalls, dass sich ihnen gegenüber Vorgesetzte hinsichtlich der Leistungen der Auszubildenden zufrieden äußerten. Die fachspezifischen Leistungen würden gut bzw. im durchschnittlichen Bereich eingeordnet (vgl. Lang 2012). Im Zusammenhang ist wieder darauf zu verweisen, dass es sich bei der befragten Stichprobe um lautsprachkompetente Jugendliche und junge Erwachsene handelte (vgl. Kap. 5.1.1), von denen die meisten mindestens über einen mittleren Schulabschluss verfügten (vgl. Kap. 5.1.2). Die Aussagen, dass eine hohe Leistung im Betrieb erwartet würde und sich Ausbilder um gute Leistungen der Auszubildenden bemühten, deuten darauf hin, dass Studienteilnehmer über Schlüsselqualifikationen verfügen, die für den praktischen Bereich einer Ausbildung erforderlich sind (siehe Schlüsselqualifikationen). Sie lassen aber auch darauf schließen, dass sich Befragte durch ihre Ausbilder unterstützt fühlen (vgl. Kap. 5.6.2). Die Aussage, dass Ausbilder sich zur Leistung auch vor dem Hintergrund der Hörschädigung anerkennend äußerten, unterstützt die eher positiven Selbsteinschätzungen der Befragten und lässt vermuten, dass bei Beurteilungen durch Ausbilder behinderungsbedingte Aspekte Berücksichtigung finden. Aussagen dazu, dass Befragte zu Beginn der Ausbildung angehalten werden mussten, ihr Arbeitstempo zu steigern, könnten im Zusammenhang damit stehen, dass Auszubildenden manche Arbeitsinhalte keine Freude machen (vgl. Kap. 5.6.2) bzw. im Vorfeld der Ausbildung nicht genügend Erfahrung mit den Arbeitsanforderungen in Form von Praktika (vgl. Kap. 2.1.2) erworben wurden. Dies könnte wiederum darauf hindeuten, dass bei der Berufswahl und der Wahl des Ausbildungsbetriebes die Interessen und Ressourcen der Betroffenen keine ausreichende

Berücksichtigung fanden (vgl. Kap. 2.1.3). Eine weitere Erklärung wäre, dass für manche Jugendliche mit Hörschädigung der Übertritt ins Arbeitsleben eine kritische Phase darstellt. Die überwiegend positiven und wenigen negativen Aussagen in dieser Kategorie legen die Vermutung nahe, dass die Befragten ihre Leistung in Bezug auf Beurteilungen und Feedback überwiegend integriert wahrnehmen. Weitere Hinweise kann der Vergleich der eigenen Leistung mit der von Kollegen und, falls vorhanden, der von Mitauszubildenden liefern.

Vergleich mit Kollegen

positiv

Frieda erläutert, sie könne im internen Konkurrenzkampf mit Mitauszubildenden gut mithalten (vgl. Frieda18w, 157). Sie schätzt sich im Vergleich mit Kollegen gut ein (vgl. ebd., 159):

„Ich würde sagen, ich halte da ganz normal mit bei den anderen, also /. Wir sind alle sehr gut, muss ich sagen“ (Frieda18w, 157).

Uta ist der Meinung, dass sie durch ein zusätzliches Praktikum manche Arbeiten besser beherrschte, als ihre Kollegen (vgl. Uta19w, 169). Ciara schreibt es dem höheren Alter ihrer Kolleginnen zu, dass diese im Vergleich mit ihr langsamer und unbeweglicher seien (Ciara16w, 229). Ralf erklärt, er habe in der Abschlussprüfung besser abgeschnitten, als seine beiden Mitauszubildenden (vgl. Ralf21m, 465ff). Er sagt:

„Mir ist aufgefallen, von der gesamten Abschlussprüfung war ich von uns drei Leuten besser wie die anderen zwei“ (Ralf21m, 465).

neutral

Aussagen mancher Befragter zeigen, dass unter den Kollegen des Betriebes keine Konkurrenzsituation besteht und diese im Team zusammenarbeiten (vgl. Otto17m, 215; Jule19w, 242ff; Denis19m, 237). Denis beschreibt dies so:

„Sondern man hat einfach eine gemeinsame Leistung. Weil, man arbeitet als Team in der Werkstatt“ (Denis19m, 237).

Andere Auszubildende erklären, dass es in ihrem Betrieb leistungsstärkere sowie leistungsschwächere Kollegen und Mitauszubildende gibt (vgl. Veronika18w, 133; Thomas19m, 213; Stefan19m, 151, 157; Jule19w, 253). Dazu Veronika:

„Also ich bin nicht die allerbeste. Ich bin aber auch nicht die Schlechteste. So ein Mittelding“ (Veronika18w, 133).

negativ

Es liegen keine negativ einzustufenden Aussagen vor (vgl. Tabelle 28).

INTERPRETATION

Nach der Bezugsgruppentheorie können Mitauszubildende und Kollegen im Betrieb Auszubildenden mit Hörschädigung als Bezugsgruppe dienen, um Vergleichswerte zur Beurteilung

ihrer eigenen Leistungen zu finden (vgl. Kap. 3.4.3). Dass in dieser Kategorie nur von wenigen Befragten Aussagen vorliegen kann darauf zurückzuführen sein, dass nicht alle Studienteilnehmer Mitauszubildende haben und sie als Auszubildende andere Arbeitstätigkeiten ausführen, als ihre Kollegen. Teilnehmer der Studie sind sich ihres besonderen Status als Auszubildende bewusst (siehe Arbeitsinhalte / Anforderungen). Vor diesem Hintergrund verweisen vorliegende Aussagen darauf, dass Befragte ihre Leistung im Vergleich mit Kollegen und, sofern vorhanden, Mitauszubildenden als gleich und in manchen Bereichen auch besser einschätzen. Weitere Aussagen beinhalten, dass es leistungsstärkere und leistungsschwächere Kollegen am Arbeitsplatz gibt und im Betrieb keine Konkurrenzsituation sondern Teamarbeit besteht. Diese Aussagen, die einerseits Leistungsfähigkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft der Befragten erkennen lassen, lassen andererseits die Vermutung zu, dass die Leistung der Auszubildenden auch bei ihren Kollegen Anerkennung und Wertschätzung findet. Einige Aussagen verweisen zudem darauf, dass Auszubildende mit Hörschädigung über Schlüsselqualifikationen (siehe Schlüsselqualifikationen) verfügen, die für ihren jeweiligen Arbeitsbereich relevant sind. Da keine Aussagen darauf hindeuten, dass Befragte ihre Arbeitsleistung dauerhaft geringer als die von Mitauszubildenden oder Kollegen empfinden und sich deshalb bei ihnen negative Emotionen wie Schwäche oder Minderwertigkeitsgefühle (vgl. Kap. 3.4.2) einstellen, kann gefolgert werden, dass sich befragte Auszubildende leistungsmotivational im Vergleich mit Kollegen und Mitauszubildenden überwiegend als integriert empfinden.

Andererseits müssen die Aussagen vor dem Hintergrund der Auswirkungen einer Hörschädigung, wie erhöhten Anforderungen an die Konzentration bei der Kommunikation, auch kritisch hinterfragt werden. Befragte könnten versuchen, durch erhöhte Leistungsbereitschaft die Auswirkungen ihrer Hörschädigung zu verstecken. Fachdienstmitarbeiter äußern den Eindruck, dass Auszubildende mit Hörschädigung im Vergleich zu ihren guthörenden Kollegen eine wesentlich höhere Leistungsbereitschaft aufbringen müssen, um das gleiche Leistungsniveau zu erreichen. Sie sehen die Gefahr, dass sich die Auszubildenden zu sehr verausgaben (vgl. Becker 2012). Diese Einschätzungen deuten auf einen Mehraufwand der Auszubildenden hin, auf den auch ihre Aussagen hinweisen (siehe Mehraufwand).

Arbeitsinhalte / Anforderungen

positiv

Befragte Auszubildende erklären, dass sie die gleichen Aufgaben erhielten, wie jeder andere auch (vgl. Veronika18w, 86; Nico18m, 277) und mit ihren Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen in aller Regel gut zurechtkämen sowie dies selbstständig bearbeiten könnten (vgl. Veronika18w, 135ff; Peter19m, 306; Ralf21m, 474ff; Otto17m, 219; Lukas20m, 169ff, 231f; Karolin19w, 334ff; Frieda18w, 144f; Ciara16w, 230ff). Die Hörschädigung spielte in Bezug auf

die Arbeitsleistung keine Rolle (vgl. Stefan19m, 147; Peter19m, 318; Nico18m, 282; Lukas20m, 169ff; Denis19m, 225). Dies belegen folgende Zitate:

„Ich mache auch die gleichen Aufgaben, wie jeder andere Azubi auch in meinem Lehrjahr oder allgemein“ (Nico18m, 277).

„Ja, da bin ich bis jetzt ganz zufrieden. Ich kann eigentlich bis jetzt alles, was Werkstücke, was ich machen muss“ (Otto17m, 219).

„[...] weil ich auch die Aufgaben, die mir meine Chefs geben, auch hundertprozentig dann erfülle. Neues halt auch verstehe“ (Lukas20m, 171).

Ähnlich wie Lukas (s. o.) erklären andere Auszubildende, dass sie eine gute Auffassungsgabe besäßen und neue Aufgabenstellungen gut umsetzen könnten (vgl. Peter19m, 308; Gina20w, 245). Gina meint:

„Ich verstehe das ganze Technik-Zeug ganz schnell. Wir arbeiten ganz viel am Computer. Dann sagen sie mir, ich muss den Arbeitsaufwand machen. [...] Es ging eben schnell. Ich verstehe oft sehr schnell, wenn ich etwas sehe“ (Gina20w, 245).

Befragte stellen auch heraus, dass sie besondere persönliche Fähigkeiten bei ihrer Arbeit einbringen können (vgl. Ralf21m, 484ff; Lukas20m, 216ff). Lukas begründet dies so:

„Also es gibt manchmal Fälle, wo ich dann einfach denen sozusagen vorneweg renne, weil ich das halt schon weiß, vom hobbymäßig sein, also vom privaten Leben schon. Und deswegen stellen sie manchmal fest, dass ich halt schon ziemlich viel weiß, dafür dass ich im ersten Lehrjahr bin“ (Lukas20m, 217).

Manche erläutern, dass sie sich auf ihre praktische Arbeit gut vorbereitet fühlen und mit zunehmender Ausbildungszeit anspruchsvollere Aufgaben immer besser bewältigen können (vgl. Veronika18w, 131ff; Jule19w, 255; Inge24w, 233; Denis19m, 237). Denis sagt:

„Man braucht halt als Azubi am Anfang immer länger, rein zu kommen, im ersten Lehrjahr. Im zweiten, da läuft es dann schon besser. Dann darf man auch immer mehr machen“ (Denis19m, 237).

Auch sprachlich hätten sie keine nennenswerten Schwierigkeiten, vor allem was die Schriftsprache betrifft (vgl. Wilhelmine18w, 101; Veronika18w, 18w; Lukas20m, 232ff). Wilhelmine beschreibt dies so:

„Also mit dem Schriftverkehr habe ich eigentlich gar keine Probleme. Amtsdeutsch ist eigentlich auch relativ gering bei uns. Also wenn nicht, dann frage ich einfach“ (Wilhelmine18w, 101).

neutral

Auszubildende, die viel mit Fachtexten zu tun haben, geben an, dass diese zwar aufgrund der verwendeten Fachsprache und Fachbegriffe nicht immer einfach für sie seien, nach einer gewissen Zeit kämen sie damit aber zurecht (vgl. Wilhelmine18w, 101, 191; Frieda18w, 115).

Wilhelmine sagt:

„Gesetze sind halt schwierig. Aber wenn man sich das ein bisschen erklären lässt. So langsam bekommt man da dann auch ein Gefühl dafür“ (Wilhelmine18w, 101).

Befragte räumen ein, dass sie als Auszubildende noch nicht alle Tätigkeiten machen dürfen und es auch nach der Ausbildung immer wieder Neues zu lernen gibt (vgl. Peter19m, 306; Inge24w, 231). Inge erklärt:

„Das ist schwierig zu beurteilen, weil man ja in der Ausbildung noch nicht so viele Sachen machen darf“ (Inge24w, 231).

Einzelne Befragte beschreiben, dass sie in ihrem Betrieb im Allgemeinen keinen besonderen Leistungsdruck empfinden würden. Die Qualität der Arbeit ginge über die Quantität (vgl. Lukas20m, 211ff, 231; Denis19m, 235). Lukas erläutert:

„Bei uns heißt es, es muss jetzt nicht sofort, bis zu diesem Stichtag fertig sein. Wenn es halt dauert, dann dauert es“ (Lukas20m, 231).

negativ

Befragte geben an, dass sie zu Beginn der Ausbildung Schwierigkeiten hatten, sich an ihrem Arbeitsplatz einzugewöhnen und ihre Arbeitsaufträge fehlerfrei auszuführen. Dadurch fühlten sie sich im ersten Lehrjahr unter einem gewissen Druck (vgl. Veronika18w, 131; Emanuel21m, 245ff). Veronika beschreibt dies so:

„Am Anfang der Ausbildung, sagen wir es mal so, da hatte ich ziemlich viele Leistungsfehler. Da war ich immer diejenige, die: Oh Gott, hoffentlich ist das richtig. Da war ich schon unter diesem Druck“ (Veronika18w, 131).

Manche Arbeitsinhalte werden von den Auszubildenden mit Hörschädigung auch als kompliziert und schwierig empfunden (vgl. Peter19m, 306; Frieda18w, 182f). Frieda erklärt:

„Der ganze Beruf ist kompliziert, mit den vielen Gesetzestexten“ (Frieda18w, 183).

Auszubildende räumen auch Verständnisschwierigkeiten bei den ihnen gestellten Arbeitsaufträgen ein (vgl. Gina20w, 253; Emanuel21m, 247; 251; 254f).

„Mein Ausbilder hat mir eine Aufgabe gegeben, da musste ich einen Text über Feuerwehruzulagen schreiben. Da hat er mir etwas erklärt und ich habe es vom Verstehen her anders aufgenommen“ (Gina20w, 253).

Auszubildende stellen heraus, dass für sie Fachbegriffe, Fachsprache und Fachtexte eine Herausforderung bei der Arbeit darstellen (vgl. Wilhelmine18w, 191; Otto17m, 179ff; 225ff; 250ff; Frieda18w, 115). Otto sagt:

„Nur mein Problem ist die Fachbegriffe. Also was das Werkstück, oder Material, oder Werkzeuge, was das sind. Da bin ich noch unsicher“ (Otto17m, 179).

Er begründet dies mit einem möglichen Erfahrungsdefizit bzw. einer eingeschränkten Merkfähigkeit als Hörgeschädigter (vgl. Otto17m, 238ff). Frieda merkt an, dass die Gesetzestexte, mit denen sie sich befassen muss, zwar auch für Guthörende schwer seien, sie glaube aber, dass sie sich als Hörgeschädigte dennoch schwerer tue (vgl. Frieda18w, 117).

Abgesehen vom Telefonieren (vgl. Kap. 5.4.3) erwähnen Befragte auch Schwierigkeiten bei anderen Arbeitstätigkeiten, die unmittelbar mit der Hörfähigkeit verbunden sind, wie dem Hören von bestimmten Motorgeräuschen in der Autowerkstatt, dem Abschreiben von einem

Diktiergerät oder dem Verfassen des Protokolls bei Teamsitzungen (vgl. Wilhelmine18w, 99; Verokia18w, 141ff; Denis19m, 211ff). Veronika beschreibt dazu eine typische Situation:

„Gerade wenn wir Mitarbeiterbesprechung haben und acht Personen um einen Tisch sitzen, und ich muss jedes Mal das Protokoll schreiben, dann ist es bei mir schon, dass ich, ja /. Ich muss ziemlich schnell schreiben. Ich muss mich SEHR konzentrieren ALLES von jedem Kollegen zu hören. Dann, wenn jemand hinten am Tisch sitzt und ziemlich leise redet, dann muss man nochmal ‚Wie bitte?‘ sagen. Also DA ist meine Leistung nicht so gut“ (Veronika18w, 141).

In Schulungssituationen werden Schwierigkeiten beim Verfolgen des Unterrichts genannt (vgl. Stefan19m, 155ff; Jule19w, 215). Jule gibt an, sie habe zu Beginn ihrer Lehrzeit Ausbildungsinhalte nicht mitbekommen, weil ihr Ausbilder zunächst nicht bereit war, die FÜ-Anlage einzusetzen. Sie führt auf:

„Dann hat er sie sich doch irgendwann mal umgehängt. Aber das war halt auch erst im Februar, also kurz bevor ich wieder an die Berufsschule bin. Das heißt, bei mir sind schon zwei Monate flöten gegangen, ohne dass ich wirklich viel mitbekommen habe“ (Jule19w, 215).

Uta erwähnt, dass ausbildungsrelevante Inhalte nicht im Betrieb praktiziert werden:

„Das hat es bei mir in der Ausbildung fast nicht gegeben, weil der Chef meistens alles allein gemacht hat“ (Uta19w, 117).

In ihrem Fall wurde jedoch eine individuelle Lösung gefunden (siehe Lösungsstrategien).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, ist das Niveau der Ausbildungsinhalte in den letzten Jahrzehnten in vielen Berufen stark gestiegen. In den Aussagen der Befragten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, liegt eine starke Streuung vor. Die Mehrzahl der Befragten erklären, dass sie als Auszubildende zwar noch eine andere Stellung wie ein ausgelernter Mitarbeiter hätten, mit ihren Arbeitsaufträgen jedoch gut zurechtkämen, Aufgabenstellungen schnell und gut auffassen und umsetzen sowie selbstständig arbeiten könnten. Für Befragte spielt die Hörschädigung in Bezug auf ihre Arbeitsinhalte offenbar keine Rolle. Bisher seien deswegen noch keine Fehler geschehen. Diese Aussagen lassen einerseits vermuten, dass Befragte sich ihren Aufgaben gewachsen fühlen und diese kompetent wahrnehmen (vgl. Kap. 3.4.2). Dabei könnte ein Zusammenhang zu den meist mindestens mittleren Schulabschlüssen der Befragten hergestellt werden (vgl. Kap. 5.1.2). Andererseits sind in den Aussagen auch Hinweise auf Schlüsselqualifikationen vorhanden, über die Befragte offenbar verfügen (siehe Schlüsselqualifikationen). Aussagen über schwierige Inhalte in der Ausbildung, einen großen Leistungsdruck und Schwierigkeiten zu Beginn der Ausbildung können wiederum auf ein hohes Niveau der gewählten Ausbildungsberufe zurückgeführt werden und deuten darauf hin, dass der Übertritt ins Arbeitsleben für junge Menschen mit Hörschädigung eine kritische Phase sein kann. Aussagen zufolge kommen Befragte mit Arbeitsaufträgen sprachlich jedoch gut zurecht. Hier ist auf die sprachliche Kompetenz der untersuchten Gruppe hinzuwei-

sen (vgl. Kap. 5.1.1). Die bereits in Kapitel 5.7.1 erwähnte gute Schriftsprachkompetenz wird von Vorgesetzten und Ausbildern bestätigt, wobei in Einzelfällen die Sprechverständlichkeit kritisiert wird (vgl. Gembler 2013). Manche Aussagen deuten auf Rücksichtnahme und Unterstützung von Seiten der Ausbilder und Vorgesetzten sowie der Kollegen hin, die in Kapitel 5.6.2 näher erörtert werden. An den meisten Arbeitsplätzen der Befragten werden von Kollegen, Vorgesetzten und den Auszubildenden selbst Kommunikationsstrategien erfolgreich eingesetzt, wodurch die formelle Kommunikation gelingt (vgl. Kap. 5.4.3).

Aussagen von befragten Auszubildenden wiederum ist zu entnehmen, dass, zumindest anfänglich, Probleme mit Fachausdrücken, Fachbegriffen, Fachwortschatz und Fachtexten und damit verbundenen Aufgabenstellungen, wie dem Verfassen von Fachtexten, vorhanden sein konnten. Hier ist auf das Niveau der gewählten Ausbildungsberufe zu verweisen. Dabei ist zu bedenken, dass Fachtexte in gehobener Standardsprache mit besonderen syntaktischen Merkmalen sowie einem besonderen Fachwortschatz verfasst sind (vgl. Kap. 3.4.3), über den Auszubildende mit Hörschädigung möglicherweise nicht verfügen, auch wenn sie einen ihrem Ausbildungsberuf angemessenen Schulabschluss vorweisen können.

Wenn Arbeitsaufträge inhaltlich nicht verstanden werden, könnte das einerseits auf Auswirkungen der Hörschädigung zurückgeführt werden, da sich eine Hörschädigung im kognitiven Bereich vor allem im sprachlogischen Denken und Handeln auswirken kann (vgl. Kap. 3). Andererseits sind in manchen Fällen fehlende Kommunikationsstrategien, wie Nachfragen und Absichern des Verständnisses (vgl. Kap. 3.2) zu vermuten.

Wenn aufgrund einer Behinderung mit bestimmten Ausbildungsinhalten Probleme bestehen, kann auf diese Ausbildungsinhalte verzichtet werden (vgl. Kap. 1.3). Aussagen in Kapitel 5.4.3 und Kapitel 5.6.2 zeigen, dass in Betrieben der Auszubildenden von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird. In dieser Kategorie liegen jedoch auch Aussagen vor, wo dies nicht der Fall zu sein scheint. Hier bleibt die Frage offen, ob diese Möglichkeiten nicht bekannt sind oder Betroffene selbst davon nicht Gebrauch machen wollen, um nicht aufzufallen.

Obwohl kompensierende Technologien, wie Telefonverstärker, eingesetzt werden (vgl. Kap. 5.4.4), scheinen Arbeitstätigkeiten, die mit Kommunikation am Telefon verbunden sind, für befragte Auszubildende dennoch schwierig zu sein. Bei Schwierigkeiten mit dem Hören arbeitsrelevanter Geräusche, wie Motorgeräusche, versuchen Auszubildende diese durch andere Strategien zu kompensieren (siehe Lösungsstrategien).

Schwierigkeiten stellen Auszubildende besonders bei Teamsitzungen, Gruppenarbeiten und Schulungen fest. Dies kann wiederum darauf zurückgeführt werden, dass in Gruppensituationen Gesprächsregeln nicht eingehalten und Kommunikationsstrategien nicht eingesetzt werden und die Kommunikation nicht gut gelingt (vgl. Kap. 5.4.3) oder Referenten in Schulungssituationen nicht über hörgeschädigtengerechtes Lehrverhalten (vgl. Kap. 3.2) verfügen. Besonders kritisch ist zu werten, wenn Arbeitsaufträge und Ausbildungsinhalte nicht

verstanden werden, weil kompensatorische Technologien, wie FÜ-Anlagen, unsachgemäß eingesetzt werden (vgl. Kap. 5.4.4) oder Vorgesetzte es ablehnen, diese zu verwenden (vgl. Kap. 5.6.2). Dies spiegeln weitere Aussagen in diesen Kapiteln, die auf teilweise mangelndes Verständnis, mangelnde Rücksichtnahme und mangelnde Unterstützung von Seiten von Kollegen sowie Ausbildern und Vorgesetzten hinweisen.

Es wurde hier negativ gewichtet, wenn Ausbildungsinhalte im Betrieb nicht gemacht werden. Betroffene berichten jedoch über individuelle Lösungen (siehe Lösungsstrategien).

Schlüsselqualifikationen

positiv

Neben einer zuverlässigen Anwesenheit an ihrer Arbeitsstelle (vgl. Zoe23w, 294) geben Befragte an, ihre Arbeit engagiert und mit Fleiß auszuführen (vgl. Zoe23w, 294; Uta19w, 169ff; Peter19m, 308; Moritz21m, 331; Lukas20m, 217ff; Karolin19w, 341; Jule19w, 251). Zoe und Lukas fassen dies so zusammen:

„ICH finde, dass ich gut arbeite, weil ich es auch RICHTIG mache. Wenn ich arbeiten soll, dann arbeite ich auch und bin immer voll und ganz da“ (Zoe23w, 294).

„Ich mache halt meine Sachen schnell und zuverlässig. [...] es ist oft so, dass die mir eine Aufgabe geben, da sagen sie mal, das dauert jetzt bestimmt zwei Stunden. Dann bin ich nach einer halben Stunde schon fertig, weil ich mich da einfach auskenne“ (Lukas20m, 217).

Aussagen der Auszubildenden lassen Engagement, Fleiß, Flexibilität und Hilfsbereitschaft erkennen (Nico18m, 286ff; Karolin19w, 351ff; Jule19w, 251; Gina20w, 219). Dies äußern Karolin und Gina besonders deutlich:

„[...] weil ich eigentlich immer mit anpacke und einfach alles mitmache, egal, ob jetzt zum Beispiel irgendetwas Schweres ist, dass ich da eigentlich da auch mit anpacke“ (Karolin19w, 351).

„Ich frage auch immer nach, ob ich etwas helfen kann. Dann sagen die: ‚Ja, da kannst Du helfen‘“ (Gina20w, 219).

negativ

Emanuel räumt ein, dass er bei Teamsitzungen schnell abgelenkt ist, wenn er aufgrund ungünstiger Akustik dem Redner nicht folgen kann (vgl. Emanuel21m, 55). Er sagt:

„Und wenn ich mal leider nichts verstehe, bin ich schnell abgelenkt“ (Emanuel21m, 55).

INTERPRETATION

Aussagen der Befragten lassen auf persönliche Eigenschaften und Verhaltensweisen, wie zuverlässige Anwesenheit, Flexibilität, Hilfsbereitschaft, Engagement, Termintreue und Fleiß schließen, die Schlüsselqualifikationen zugeordnet werden können (vgl. Kap. 3.1.1). Dies zeigt, dass Teilnehmer der Studie über Schlüsselqualifikationen verfügen, die in ihrem jewei-

ligen betrieblichen Sozialisierungsprozess als notwendig erachtet werden. Diese Vermutung wird in den Interviews mit Ausbildern und Vorgesetzten der Auszubildenden bestätigt, die deren Schlüsselqualifikationen ebenfalls überwiegend positiv beurteilen (vgl. Gembler 2013). In einem Interview werden Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit genannt sowie kommunikative und soziale Kompetenzen eines Auszubildenden beschrieben. Die Motivation, Anweisungen und Arbeitsaufträge auszuführen, bewege sich im Bereich anderer Jugendlicher (vgl. Arnold 2013). Fachdienstmitarbeiter sehen ein Problem in der Anzahl von Fehlzeiten, die anscheinend bei Abgängern von Sondereinrichtungen gehäuft festgestellt werden. Als eine Ursache hierfür wird die Überbehütung durch das Elternhaus gesehen (vgl. Lang 2012). Die schnelle Ablenkbarkeit eines Befragten lässt auf fehlende Konzentrationsfähigkeit schließen (vgl. Kap. 3.1.1) und muss im Zusammenhang mit den Auswirkungen einer Hörschädigung bei der Kommunikation (vgl. Kap. 3.1.2; 3.2) interpretiert werden. Festzustellen ist dabei jedoch eine mangelnde Kompetenz im Managen der Hörschädigung, besonders in Bezug auf die Hör- und Kommunikationstaktik des Betroffenen (vgl. Kap. 5.4.4).

Mehraufwand

wird nicht empfunden

Aus Aussagen von Befragten geht hervor, dass sie selbst im praktischen Bereich ihrer Ausbildung im Betrieb keinen Mehraufwand wegen ihrer Hörschädigung empfinden (vgl. Moritz21m, 344ff; Karolin19w, 400ff). Moritz sieht das so:

„Also, man muss sich ja irgendwie auch einarbeiten, bis man dann weiß: Aha, das Blatt kommt in den Ordner, und bei dem Bewohner ist das zu beachten. Das ist allgemein“ (Moritz21m, 253).

neutral

Gina erklärt am Beispiel der Vorbereitung zur Zwischenprüfung, dass sie es nicht einschätzen kann, ob sie gegenüber ihren Mitauszubildenden dabei einen höheren Arbeitsaufwand wegen ihrer Hörschädigung hatte:

„Das kann ich nicht einschätzen. Es gab halt ein paar Schüler, die einen Tag davor angefangen haben zu lernen. Das fand ich ein bisschen heftig. Die anderen haben zwei Wochen vorher angefangen. Ich habe vor – sechs Wochen? – ja, vor der Berufsschule angefangen zu lernen“ (Gina20w, 291).

wird empfunden

Mehrere Auszubildende empfinden jedoch einen Mehraufwand gegenüber ihren guthörenden Mitauszubildenden und Kollegen (vgl. Veronika18w, 141; Stefan19m, 152ff, 157; Peter19m, 314ff; Otto17m, 240; Nico18m, 321; Frieda18w, 117).

Dabei nennen sie einerseits einen höheren Lernaufwand, der auch das Erlernen von Fachbegriffen und Vertiefen von Inhalten umfasst (vgl. Stefan19m, 157; Peter19m, 314; Otto17m,

225ff, 241; Frieda18w, 117). Otto erklärt sich das mit einer herabgesetzten Merkfähigkeit und einem Erfahrungsdefizit:

„Vielleicht, dass ich nicht schnell merken kann und die Hörende können schnell merken. Oder die wissen schon von Kindheit, oder so, und ich konnte ja von Kindheit nicht viel hören, und, ja so denke ich mal. Also dass ich nicht schnell merken kann, oder /. Ja“ (Otto17m, 241).

Andererseits erwähnen Befragte eine erhöhte Konzentration, vor allem bei Situationen im Team, verbunden mit erhöhter Anstrengung und erhöhtem Erholungsbedarf (vgl. Veronika18w, 141; Stefan29m, 157; Nico18m, 321), wie Stefan verdeutlicht:

„Dass ich immer abschalten muss, und dass es schon ein bisschen anstrengend ist für mich“ (Stefan19m, 157).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.4.3 wurde darauf verwiesen, dass Arbeitnehmer mit Hörschädigung einen erheblichen Eigenaufwand für das Gelingen ihrer Integration am Arbeitsplatz leisten. Manche Studienteilnehmer geben an, in ihrer Ausbildung schwer einschätzen zu können, ob sie einen erhöhten Aufwand betreiben müssen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Betroffene seit ihrer frühen Kindheit daran gewöhnt sind, Mehraufwand zu leisten und diesen im Einzelnen nicht wahrnehmen (vgl. Kap. 3.4.3). Einige Aussagen enthalten jedoch Angaben zu erhöhter Konzentration bei Teamsitzungen sowie dazu, dass durchgehende Aufmerksamkeit als sehr anstrengend empfunden wird. Diese lassen auf einen Mehraufwand befragter Auszubildender mit Hörschädigung im praktischen Bereich der Ausbildung schließen. Dieser Eindruck wird von Fachdienstmitarbeitern geteilt. Die meisten Auszubildenden würden es aber in der Ausbildung noch schaffen, diesen Aufwand zu leisten (vgl. Becker 2012). Der höhere Aufwand kann sich, wie in Kapitel 3.4.3 bereits für Arbeitnehmer mit Hörschädigung dargelegt, auch bei Auszubildenden in einem erhöhten Erholungsbedarf nach einem Arbeitstag auswirken. Da dadurch, wie in Kapitel 3.5 ausgeführt, weniger freie Zeit zum Pflegen sozialer Kontakte oder für andere Funktionen der Freizeit zur Verfügung steht, spiegelt sich dies im Freizeitverhalten der Befragten (vgl. Kap. 5.8). Außerdem wird als Mehraufwand ein zusätzlicher Lernaufwand empfunden, der im zusätzlichen Lernen von Fachbegriffen oder dem zusätzlichen Nachschauen-Müssen bestehen kann, wenn Information fehlt. Eine Ursache kann sein, dass bei zu schneller Erklärung Kommunikationsstrategien nicht eingesetzt werden und Information verloren geht, die von Betroffenen selbst wieder beschafft werden muss. Auch dies kann die den befragten Auszubildenden nach einem Arbeitstag frei zur Verfügung stehende Zeit verringern.

Lösungsstrategien

positiv

Teilnehmer nennen verschiedene Lösungsstrategien, um sich die Ausbildungsinhalte im Betrieb anzueignen und durch die Hörschädigung oder andere Ursachen bedingte Defizite zu kompensieren. Bei neuen oder unklaren Arbeitsinhalten geben Befragte an, selbstständig bei Kollegen oder Vorgesetzten nachzufragen (vgl. Wilhelmine18w, 101; Ralf21m, 482f; Otto17m, 205, 219, 225ff; Karolin19w, 342ff, Friefa18w, 184f). Otto fasst dies zusammen:

„Wenn etwas neu ist, frage ich halt Chef nach, oder Kollegen, und dann erklären wir zusammen“ (Otto17m, 219).

Auszubildende erklären ebenfalls, sich Inhalte selbstständig anhand von Fachliteratur, Lernprogrammen oder der Recherche im Internet anzueignen, bzw. diese zu vertiefen (vgl. Peter19m, 316; Otto17m, 235ff, 246f; Lukas20m, 238f; Denis19m, 185). Lukas erklärt:

„Ja gut, es gab manchmal Fälle, was ich im Betrieb nicht fertig bekommen habe, dass ich mal im Internet nachgeschaut habe, ob es da eh schon so ein Problem gibt, oder so etwas. Das habe ich mir dann zu Hause mal durchgelesen“ (Lukas20m, 239).

Uta berichtet, dass sie sich Ausbildungsinhalte, die in ihrem Betrieb nicht angeboten wurden, durch ein zusätzliches, selbst organisiertes Praktikum angeeignet habe:

„Ich habe auch manchmal bei meinem richtigen Hausarzt Praktikum gemacht. Weil, die haben zum Beispiel mehr Blutabnahmen gemacht, oder mehr Impfungen und mehr Spritzen gegeben und Verbandswechsel“ (Uta19w, 117).

Denis erklärt, dass er bei seiner Arbeit, bei der es manchmal nötig ist, Geräusche auditiv analysieren zu können, diese Defizit durch erhöhte visuelle Konzentrationsfähigkeit ausgleicht (vgl. Denis19m, 213). Er meint:

„Also manchmal muss man Geräusche hören können. Aber ich sage mal, das gleicht sich durch andere Sachen wieder aus. Dass ich zum Beispiel ein bisschen ein besseres Konzentrationsvermögen habe. Also, dass ich gewisse Dinge direkt schon sehe, die die nicht sehen“ (Denis19m, 213).

Um Arbeitsabläufe nicht zu vergessen, fertigt sich Veronika Notizen in Form eines Leitfadens für diese Tätigkeiten an (vgl. Veronika18w, 135). Sie sagt:

„[...] ich schreibe auch viel mit, wenn etwas Neues ist. Das ist mir für mich selbst wichtig, so ein Leitfaden. [...] Zum Beispiel, manche Aufgaben kommen nur jedes halbe Jahr. Da ist es wichtig, dass ich das nicht vergesse“ (Veronika18w, 135).

negativ

Im Gegensatz zu den eben genannten Beispielen für erfolgreiche Lösungsstrategien, die die Befragten selbstständig einsetzen, räumt Emanuel anhand eines Beispiels, welches er ausführlich erklärt (vgl. Emanuel21m, 221), ein, dass er dazu neigt, mit dem Nachfragen bei Problemen zu zögerlich zu sein und diese eher vor sich herzuschieben. Er sagt über sich:

„Also für mich eher: Kennenlernen, mit Verstehen, und eventuell, ja, sehr zögerlich beim Nachfragen, oder wenn ich Probleme habe, dass ich meistens nicht /, dass ich die meistens vor mir her schiebe, was eher nicht gut ist“ (Emanuel21m, 219).

INTERPRETATION

Wie in Kapitel 3.4.3 ausgeführt, leisten Hörgeschädigte einen erheblichen Aufwand, um das Gelingen ihrer Integration am Arbeitsplatz zu sichern. Dies wurde im Abschnitt zum Mehraufwand für die Auszubildende mit Hörschädigung bestätigt. Studienteilnehmer ergreifen dabei verschiedene Strategien, um Defizite, die ihnen durch die Hörschädigung im praktischen Teil ihrer Ausbildung entstehen, selbstständig zu kompensieren. Auch im praktischen Bereich der Ausbildung sind befragte Auszubildende auf zusätzliche selbstständige Nacharbeit anhand von Fachliteratur, Lernprogrammen oder der Recherche im Internet angewiesen. Dies verweist auf eine hohe Schriftsprachkompetenz (vgl. Kap. 3.4.3) und bestätigt die integrative Bedeutung moderner Kommunikationsmedien (vgl. Kap. 3.3). Die Angabe, dass sich eine Befragte die in ihrem Betrieb nicht durchgeführten Ausbildungsinhalte in einem zusätzlichen selbst organisierten Praktikum angeeignet hätte, lässt zwar auf ein hohes Engagement schließen, dennoch ist kritisch zu sehen, dass die Freizeit von Auszubildenden mit Hörschädigung unter Mehraufwand und Nacharbeit leiden kann. Es wird des Weiteren angegeben, Einschränkungen bei der auditiven Wahrnehmung am Arbeitsplatz durch erhöhte visuelle Konzentration zu kompensieren und Notizen anzufertigen, um Ausbildungsinhalte zu behalten. Dies lässt auf Schlüsselqualifikationen (siehe Schlüsselqualifikationen) (vgl. Kap. 3.1.1) und kompetentes Managen der Auswirkungen der Hörschädigung (vgl. Kap. 3.2) schließen. Bei inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten geben Teilnehmer der Studie an, bei Kollegen und Ausbildern oder Vorgesetzten nachzufragen. Deshalb ist zu vermuten, dass Auszubildende Unterstützung durch Kollegen und Ausbilder in ihrem Betrieb erfahren (vgl. Kap. 5.6.2). Dies wird durch die Aussage eines Ausbilders bestätigt. Dem Auszubildenden würde einmal pro Woche ein Mitarbeiter zur Verfügung gestellt, um offene Fragen zu besprechen. Diese spezielle Zuwendung solle den Auszubildenden auch auf die Abschlussprüfung vorbereiten (vgl. Arnold 2013).

Die Aussage eines Teilnehmers, mit dem Nachfragen zu zögerlich zu sein, deutet auf fehlende Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.2) sowie defensive Bewältigungsstrategien (vgl. Kap. 3.4.2) hin, die offenbar zu Missverständnissen und Fehlhandlungen führten. Dies könnte sich auf den Ausbildungserfolg des Befragten ausgewirkt haben (vgl. Kap. 5.2.2).

Nachteilsausgleich

beantragt

Auszubildende, die für eine Prüfung einen Nachteilsausgleich beantragt hatten, geben an, diesen in Form von Zeitverlängerung gewährt bekommen zu haben (vgl. Wilhelmine18w, 253; Uta19w, 178ff; Ralf21m, 153; Gina20w, 292ff). Uta sagt über die Zeitverlängerung bei der Abschlussprüfung:

„Mhm (bejaht). Zehn Prozent waren es glaube ich“ (Uta19w, 179).

Gina führt aus, bei der Zwischenprüfung außer einer Zeitverlängerung keine weiteren Maßnahmen des Nachteilsausgleichs, wie vereinfachte Texte oder Aufgabenstellungen, bekommen zu haben. Auch bei der Abschlussprüfung der IHK werden Aufgabenstellungen nicht sprachlich vereinfacht, wie Ralf erklärt:

„Bei der Abschlussprüfung hat die Frau E. bei der IHK nachgefragt, ob ich zusätzliche Zeit bekomme. Das habe ich schon bekommen, das waren 15 Prozent. Ich habe schon mehr Zeit bekommen. Und die Frau E. hat auch versucht, die Aufgaben leichter zu formulieren, aber das hat nichts gebracht, weil alles gleich sein muss. Wenn die Lehrer korrigieren, muss alles gleich sein. Und dann hat die IHK gemeint, wenn ich eine Frage wirklich nicht verstehe, dann soll ich bei einem Prüfer nachfragen. Und dann hat das auch geklappt“ (Ralf21m, 153).

nicht beantragt

Moritz sieht aus verschiedenen Gründen von der Beantragung eines Nachteilsausgleiches für seine praktische Abschlussprüfung ab. Zum einen hält er die reguläre Prüfungszeit von drei Stunden für ausreichend, zum anderen befürchtet er, bei einer Verlängerung der regulären Prüfungszeit die Mitbewohner des Pflegeheimes, mit denen er die praktische Prüfung durchführen würde, zu überfordern (vgl. Moritz21m, 357).

INTERPRETATION

Da sich die befragten Auszubildenden zum Zeitpunkt der Erhebung in verschiedenen Lehrjahren befanden (vgl. Kap. 5.1.1) war das Thema des Nachteilsausgleichs bei Prüfungen (vgl. Kap. 1.3) noch nicht für alle Befragten relevant. Befragte, die angaben, bereits für Zwischen- oder Abschlussprüfungen einen Nachteilsausgleich beantragt und in Anspruch genommen zu haben, bekamen diesen in Form von Zeitverlängerung gewährt. Bei Zwischen- oder Abschlussprüfungen im praktischen Bereich würden jedoch Texte oder Aufgabenstellungen nicht vereinfacht. Damit werden zwar die rechtlichen Vorgaben erfüllt, wie beim Ablegen von Prüfungen die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen zu berücksichtigen sind, es bleibt jedoch fraglich, ob bei einer eventuell eingeschränkten schriftsprachlichen Kompetenz von Auszubildenden mit Hörschädigung die Darstellung vorhandener beruflicher Kenntnisse verhindert wird, wenn Prüfungstexte oder Aufgabenstellungen sprachlich nicht vereinfacht angeboten werden (vgl. ebd.). Befragte, die angaben, für den betrieblichen Teil der Ausbildung einen Nachteilsausgleich nicht zu beantragen, nennen als Gründe, die Prüfungszeit für ausreichend zu halten bzw. aufgrund der Art der praktischen Prüfung einen Nachteilsausgleich in Form von Zeitverlängerung nicht als sinnvoll zu erachten. Die Frage bleibt offen, ob und wie behinderungsbedingte Nachteile bei praktischen Prüfungen ausgeglichen werden können.

5.7.3 Zusammenfassung zur Dimension der leistungsmotivationalen Integration

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews zu den beiden Hauptkategorien der leistungsmotivationalen Integration in der berufsbildenden Schule (vgl. Kap. 5.7.1) und im Betrieb (vgl. Kap. 5.7.2) zusammengefasst. Um quantitative Aussagen beim Vergleich beider Bereiche zu rechtfertigen zeigt vorab Tabelle 29, wie viele der befragten Auszubildenden sich jeweils an beiden Orten der Ausbildung im Sinne der in den Kategorien vorgenommenen Gewichtungen äußerten.

Tabelle 29: Leistungsmotivale Situation: berufsbildende Schule vs. Betrieb

LEISTUNGSMOTIVATIONALE INTEGRATION	BERUFSSCHULE	BETRIEB
Subjektive Einschätzung		
den anderen voraus	1	4
eher vorn dabei	11	14
eher hinten dabei	8	2
den anderen hinterher	0	0
BEURTEILUNGEN / FEEDBACK		
positiv	13	16
neutral	4	3
negativ	3	2
VERGLEICH MIT MITSCHÜLERN / KOLLEGEN		
positiv	9	4
neutral	7	6
negativ	3	0
LERN- bzw. ARBEITSINHALTE / ANFORDERUNGEN		
positiv	15	15
neutral	2	6
negativ	16	11
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN		
positiv	11	9
neutral	0	0
negativ	9	1
MEHRAUFWAND		
wird nicht empfunden	5	2
neutral	1	1
wird empfunden	13	6
LÖSUNGSSTRATEGIEN		
positiv	18	10
neutral	1	0
negativ	1	1
NACHTEILSAUSGLEICH		
beantragt	13	4
neutral	0	4
nicht beantragt	6	1

In Kapitel 5.7 wurde bereits die Vermutung aufgestellt, dass Studienteilnehmer ihre leistungsmotivationale Integration an beiden Ausbildungsorten allgemein eher positiv, und im Vergleich im Betrieb günstiger wahrnehmen, als in der berufsbildenden Schule. Dazu wurde ihre **subjektive Einschätzung** anhand der Erzählstimuli herangezogen (vgl. Tabelle 26). Diese Vermutung wird durch die Aussagen in den Interviews in der Tendenz unterstützt.

Den Interviews kann entnommen werden, dass die befragten Auszubildenden sowohl in der allgemeinen berufsbildenden Schule als auch im Betrieb überwiegend über eher gute **Leis-**

tungsbeurteilungen und positives **Feedback** berichten (vgl. Tabelle 29). Dabei scheinen sie selbst sowie ihre Ausbilder auch die Hörschädigung zu berücksichtigen. Einzelne Befragte berichten zwar über wechselhafte, abfallende oder vereinzelt schlechtere Leistungsbeurteilungen in der berufsbildenden Schule bzw. bei Beurteilungen und Prüfungen im praktischen Bereich, diese scheinen jedoch kein kritisches Ausmaß einzunehmen. Erwähnt werden muss an dieser Stelle, dass einem Teilnehmer in der Probezeit gekündigt wurde.

Im **Vergleich mit Mitschülern, Mitauszubildenden und Kollegen** der Berufsausbildung schätzen Befragte ihre Leistungen an beiden Orten bevorzugt ähnlich wie die der jeweiligen Bezugsgruppe ein (vgl. Tabelle 29). In der berufsbildenden Schule scheinen sich einige sogar zu den Leistungsstärkeren zählen. Die wenigen negativen Aussagen im Bereich der berufsbildenden Schule deuten nicht auf erhebliche Leistungsunterschiede zu Mitschülern hin. Im Betrieb steht für einige Befragte weniger die Konkurrenz mit Kollegen sondern eher die Zusammenarbeit im Team im Vordergrund.

Die Ergebnisse zu **Lern- bzw. Arbeitsinhalten und Anforderungen** fallen für beide Orte der Ausbildung differenziert und kontrovers aus (vgl. Tabelle 29). Einerseits geben Dreiviertel der befragten Auszubildenden an, Lern- und Arbeitsinhalte und die an sie gestellten Anforderungen sowohl in der berufsbildenden Schule als auch im Betrieb gut bewältigen zu können. Von vielen Befragten werden aber sowohl die Ausbildungsinhalte als auch der Unterrichtsstoff als sehr anspruchsvoll und umfangreich empfunden. Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Ausbildungsorten. Für die berufsbildende Schule liegen ebenfalls von gut drei Viertel der Studienteilnehmer Aussagen vor, die auf Schwierigkeiten beim Verstehen der Lerninhalte verweisen. Im Betrieb nennt noch gut die Hälfte der Befragten Schwierigkeiten mit Arbeitsinhalten und Arbeitsaufträgen.

In den Interviews wurde deutlich, dass viele befragte Auszubildende mit Hörschädigung über **Schlüsselqualifikationen** verfügen, die sie an beiden Ausbildungsorten meist erfolgreich einsetzen. Dies zeigen die vielen positiven Nennungen in Tabelle 29. Dabei werden jedoch auch Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsorten erkennbar. Einzelne Befragte nennen selbst fehlende Schlüsselqualifikationen, die in berufsbildenden Schulen erforderlich sind. Andererseits können Faktoren der Lernumgebung die Entfaltung vorhandener Schlüsselqualifikationen bei Befragten behindern. Im Betrieb räumt ein Befragter persönliche Eigenschaften ein, die auf fehlende Schlüsselqualifikationen zurückgeführt werden können.

Die Gegenüberstellung in Tabelle 29 zeigt weiter, dass die meisten Befragten einen teilweise erheblichen **Mehraufwand** empfinden, um die Anforderungen in ihrer Berufsausbildung zu

bewältigen. Angaben von über der Hälfte der Studienteilnehmer verdeutlichen, dass dieser besonders im theoretischen Teil der Ausbildung in der allgemeinen berufsbildenden Schule empfunden wird. Für den praktischen Bereich der Ausbildung im Betrieb liegen deutlich weniger Nennungen zu einem empfundenen Mehraufwand vor. Für beide Ausbildungsorte liegen aber auch von jeweils weniger Auszubildenden Angaben vor, aus denen hervorgeht, dass sie selbst keinen höheren Aufwand als ihre Mitauszubildenden wahrnehmen.

Um mit den Anforderungen in der Ausbildung zurechtzukommen wenden befragte Auszubildende **Lösungsstrategien** an. Dies gilt besonders für den theoretischen Bereich der Ausbildung in der allgemeinen berufsbildenden Schule. Hier liegen von annähernd allen Studienteilnehmern Nennungen zu Strategien vor, die Befragte ergreifen, um den theoretischen Teil der Ausbildung bewältigen zu können (vgl. Tabelle 29). Dabei werden auch Angebote der BBW für Hörgeschädigte genutzt. An dieser Stelle ist auf einen Befragten zu verweisen, der an die Berufsschule eines BBW wechselte, da er dort nicht mehr das Gefühl des Auf-Hilfe-Angewiesen-Seins verspürt und sich zudem auch sozial besser integriert fühlt.

Die Angaben zum **Nachteilsausgleich** fallen für beide Ausbildungsorte unterschiedlich aus (vgl. Tabelle 29). Die meisten Befragten haben für den theoretischen Bereich der Ausbildung einen Nachteilsausgleich beantragt und bekommen diesen in Form der üblichen Möglichkeiten. Befragte machen jedoch aus verschiedenen Gründen unterschiedlich Gebrauch davon. Nicht wenige haben einen Nachteilsausgleich aus unterschiedlichen Gründen nicht beantragt oder er war ihnen bis dato nicht genehmigt worden. Dafür scheinen organisatorische und bürokratische Gründe ausschlaggebend. Da für den praktischen Bereich der Ausbildung ein Nachteilsausgleich nur bei Zwischen- und Abschlussprüfungen relevant ist, liegen hierzu nur wenige Angaben von Befragten vor, die bei Prüfungen einen Nachteilsausgleich nutzten.

5.8 Freizeitverhalten

Um das Bild der Auszubildenden mit Hörschädigung abzurunden, wurden diese auch zu ihrem Freizeitverhalten befragt. Dabei stand neben Freizeitaktivitäten der Auszubildenden im Focus des Interesses, ob sie in ihrer Freizeit Kontakt zu Hörgeschädigten oder Guthörenden pflegen. Zu Beginn veranschaulicht Tabelle 30 die Verteilung der Aussagen der Studienteilnehmer auf die innerhalb der angelegten Oberkategorien ‚Freizeitaktivitäten‘ und ‚Kontakte‘ gebildeten Subkategorien.

Tabelle 30: Freizeitverhalten

FREIZEIT	Zoe23w	Wilhelmine18w	Veronika18w	Uta19w	Thomas19m	Stefan19m	Ralph21m	Peter19m	Otto17m	Nico18m	Moritz21m	Lukas20m	Karolin19w	Julie19w	Inge24w	Gina20w	Frieda18w	Emanuel21m	Denis19m	Ciara16w
FREIZEITAKTIVITÄTEN																				
Familie	x	x																x		
Freunde	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x			x		x	x
Hobbys	x	x	x		x					x		x	x	x		x	x	x	x	
Sport	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x
gesell. / polit. Engagement	x	x													x					
KONTAKTE																				
Guthörende																				
vorhanden	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x
eingeschränkt																				
nicht vorhanden															x	x		x		
Hörgeschädigte																				
vorhanden			x	x			x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
eingeschränkt					x			x			x			x			x			
nicht vorhanden	x	x			x	x				x		x				x		x	x	x

Die Verteilung der Nennungen in Tabelle 30 zeigt ein breites Spektrum an **Freizeitaktivitäten** mit individuellen Schwerpunkten. Annähernd alle Interviews enthalten Angaben über **Kontakte zu guthörenden** Altersgenossen. In wenigen Interviews wird dies verneint. Bei den Angaben über **Kontakte zu hörgeschädigten** Gleichaltrigen sind neben einer starken Streuung der Nennungen sowie kontroverse Nennungen festzustellen. Die Mehrzahl der Befragten gibt an, Kontakt zu hörgeschädigten Gleichaltrigen zu haben.

Freizeitaktivitäten

Als Freizeitaktivitäten nennen die Auszubildenden mit Hörschädigung neben Aktivitäten mit der Familie besonders das Pflegen von Freundschaften. Dies geschieht durch das Treffen von Freunden an privaten oder öffentlichen Plätzen, beim gemeinsamen Shoppen, jedoch vor allem beim gemeinsamen Ausgehen, wie dem Besuch von Cafés, Kneipen, Bars, Diskotheken, Konzerten, Festivals oder bei privaten Feiern und Festen (vgl. Zoe23w, 298; Wilhel-

mine18w, 279; Veronika18w, 307ff; Uta19w, 187; Thomas19m, 225; Stefan19m, 279ff; Ralf21m, 433; 507; Peter19m, 326, 334; Moritz21m, 359, 375; Lukas20m, 163, 343ff; Karolin19w, 427ff, 471ff; Jule19w, 284, 292, 298ff; Frieda18w, 351ff; Denis19m, 267; Ciara16w, 253ff). Frieda fasst zusammen:

„Was junge Leute machen“ (Frieda18w, 217).

Viele Befragte geben an, in ihrer Freizeit persönliche Hobbys zu pflegen. Die Bandbreite geht dabei von Lesen und Reisen über das Pflegen von Haustieren, das Programmieren und Spielen von Computerspielen, dem Surfen im Internet, Kinobesuchen und dem Zeichnen von Comics bis hin zum Spielen von Instrumenten (vgl. Zoe23w, 298; Wilhelmine18w, 279; Veronika18w, 247; Thomas19m, 225; Nico18m, 183, 301ff; Lukas20m, 51, 343; Karolin19w, 423ff; Jule19w, 284, 292; Gina20w, 303ff; Frieda18w, 351ff; Emanuel21m, 269; Denis19m, 267). Ein besonders ausgefallenes Hobby hat Nico:

„Ich fahre Rennen mit ferngesteuerten Autos im Mountainpokal mit“ (Nico18m, 183).

Sport gehört ebenfalls zu einer beliebten Freizeitaktivität der Studienteilnehmer. Neben verschiedenen Individualsportarten, von Joggen über Schwimmen und Rad fahren bis hin zu Karate und Angeln, praktizieren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung auch Mannschaftssportarten, wie Handball und Fußball (vgl. Zoe23w, 314; Veronika18w, 312ff; Uta19w, 187ff; Thomas19m, 225; Stefan19m, 277ff; Ralf21m, 505, 522; Peter19m, 320ff; Otto17m, 271; Lukas20m, 345; Karolin19w, 413; Gina20m, 307; Frieda18w, 351; Ciara16w, 253). Einige der Befragten geben an, Mitglied in einem allgemeinen Sportverein zu sein (vgl. Thomas19m, 227; Stefan19m, 280ff; Ralf21m, 505ff; Peter19m, 320ff; Otto17m, 272ff; Karolin19w, 414ff; Frieda18w, 362ff).

Eine Befragte gibt an, als Mitglied in einem Wohlfahrtsverband regelmäßig an Sportveranstaltungen teilzunehmen und sich somit gesellschaftlich zu engagieren (vgl. Wilhelmine18w, 279ff). Andere Befragte erklären, sich politisch und kulturell in ihrer Gemeinde zu engagieren. Zoe ist Stadtverordnete in ihrer Stadt (vgl. Zoe23w, 314ff) und Inge engagiert sich in ihrer Gemeinde bei der Gestaltung von Kindergottesdiensten (vgl. Inga24w, 258ff).

In Bezug auf die Pflege von Freundschaften wird als Problem genannt, dass durch die Berufsausbildung viele Freunde vom Wohnort weggezogen sind bzw. ihre Ausbildung nicht in unmittelbarer Nähe machen (vgl. Ciara16w, 255):

„Früher habe ich eher jeden Tag mit jemand anderem etwas gemacht. Aber jetzt. Die sind alle auch weiter weg wegen der Ausbildung“ (Ciara16w, 255).

Einige Auszubildende erklären, dass sie zwar früher Mitglied in einem Sportverein waren, dies jedoch mittlerweile nicht mehr sind (vgl. Zoe23w, 314; Uta19w, 187ff; Lukas20m, 359; Emanuel21m, 271ff). Als Grund wird u. a. die zeitliche Belastung während der Berufsausbildung genannt (vgl. Nico18m, 318ff; Moritz21m, 376f; Jule19w, 292). Nico sagt:

„Ich habe mal eine Zeit lang mitgespielt, auch Fußball und so weiter. Aber irgend-

wann war es zu viel: Schule, Ganztageschule – ich komme um 16.00 Uhr ja dann heim, dann noch Hausaufgaben machen und noch lernen – das war dann einfach zu viel. Irgendwann will man dann auch mal, wenn man heimkommt von einem stressigen Tag, auch ein bisschen nur noch hin liegen und Ruhe haben, weil, es ist halt trotzdem noch anstrengender, wie wenn man normalhörend wäre“ (Nico18m, 321).

Gina hatte offenbar Schwierigkeiten, für sich ein geeignetes Hobby zu finden. Sie gibt an, sich bei früheren Hobbys, wie Tanzen und Reiten, gemobbt gefühlt zu haben und beschreibt:

„Als ich jünger war, wurde ich in allen Hobbys eigentlich gemobbt wegen der Hörschädigung. Also, ich war einmal Tanzen, also Kindertanz und so. Da wurde ich von den Kleinkindern immer blöde angeschaut, weil ich nichts verstanden habe. Dann bin ich ausgestiegen. Dann bin ich geritten – wurde ich auch gemobbt. [...] Dann bin ich nochmal tanzen gegangen. [...] da wurde ich auch wieder gemobbt. [...] Dann habe ich Schlagzeug angefangen. Das war halt das einzige Hobby, bei dem ich akzeptiert wurde“ (Gina20w, 303).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.5 wurde auf die zunehmende Bedeutung des Freizeitbereichs in unserer Gesellschaft hingewiesen. Die Aussagen der befragten Auszubildenden lassen vermuten, dass einige in ihrer Freizeit aktiv am sozialen Leben teilnehmen, dabei ihre eigene Persönlichkeit erleben und entfalten aber auch ihr Leben individuell gestalten, da als Freizeitaktivitäten das Pflegen von Freundschaften und Hobbys, Sport sowie gesellschaftliche, kulturelle und politische Aktivitäten genannt werden. Aussagen zeigen, dass Untersuchungsteilnehmer sowohl Mitglied in allgemeinen Vereinen als auch in Vereinen für Hörgeschädigte sind. Unter den genannten Freizeitaktivitäten der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden einige in Gruppen unternommen. Hier finden sich sowohl Aktivitäten, bei denen die sprachliche Kommunikation und Argumentation über persönliche und gesellschaftliche Themen im Mittelpunkt stehen kann (vgl. Kap. 3.5), wie beim Treffen von Freunden zu gemeinsamen Feiern oder dem politischen Engagement. Dies unterstreicht die Kompetenzen in der Kommunikation der Befragten (vgl. Kap. 5.1.1) und setzt voraus, dass sie auch in diesen Situationen Kommunikationsstrategien anwenden (vgl. Kap. 3.2) und diese auch durch das Umfeld beachtet werden. Es finden sich aber auch Gruppenaktivitäten, bei denen Kommunikation nonverbal über bestimmte Objekte stattfindet (vgl. Kap. 3.5), wie Modellautorennen und Fußball. Hier könnte vermutet werden, dass manche der befragten Auszubildenden in ihrer Freizeit bevorzugt Aktivitäten nachgehen, die weniger Anforderungen an die akustische Aufmerksamkeit und verbale Kommunikation stellen. Beide Formen zeigen jedoch, dass Befragte in ihrer Freizeit ihren Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 3.1.1) nachgehen und Kontakt zu gleichaltrigen Peers unterhalten und pflegen. Auch bei genannten Freizeitaktivitäten, die einzeln oder mit wenigen Personen unternommen werden können, gehen die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hörschädigung sowohl Tätigkeiten nach, die Anforderungen an die auditive Wahrnehmung stellen, wie beim Besuch von Diskotheken, Konzer-

ten, Festivals und Kinobesuchen oder bei Hobbys wie dem Spielen von Instrumenten. Dies lässt vermuten, dass Befragte ausreichend Nutzen aus ihren Hörgeräten bzw. CI ziehen, um diese Aktivitäten genießen zu können. Manche scheinen Einschränkungen bei der Wahl ihrer Freizeitaktivitäten (vgl. Kap. 3.5) nicht zu erfahren. Es werden aber auch Aktivitäten und Hobbys genannt, wie Joggen, Angeln, Pflegen von Haustieren, Programmieren, Spielen von Computerspielen oder Zeichnen, die weniger Anforderungen an die auditive Wahrnehmung stellen und den Auszubildenden möglicherweise als Alternative zu auditiv ausgerichteten Aktivitäten dienen oder von ihnen zur auditiven Entlastung und Restitution genutzt werden. Diese individuell durchführbaren Aktivitäten dienen zwar ebenfalls der Entfaltung der Persönlichkeit und dem psychischen und physischen Wohlbefinden, sie könnten aber Begleiterscheinungen von Hörschädigungen, wie soziale Isolation, befördern, wenn nicht auch soziale Aktivitäten unternommen werden.

Deshalb muss auf Schwierigkeiten hingewiesen werden, die befragte Auszubildende bei der Gestaltung ihrer Freizeit feststellen. So seien bspw. ehemalige Freunde aus der Schulzeit wegen der Ausbildung nicht mehr am Wohnort, wodurch befragten Auszubildenden soziale Kontakte zu Gleichaltrigen verloren gegangen sind. Angaben von Befragten, dass aufgrund der zeitlichen Belastung durch die Ausbildung eine aktive Vereinsmitgliedschaft aufgegeben wurde, könnten auf den Mehraufwand zurückgeführt werden, den Studienteilnehmer im theoretischen und praktischen Bereich der Berufsausbildung empfinden (vgl. Kap. 5.7.1; 5.7.2). Die erhöhte Konzentration und Anstrengung im Unterricht und bei bestimmten Arbeitstätigkeiten könnte zum einen zu einem erhöhten Restitutionsbedarf in der Freizeit (vgl. Kap. 3.5) führen. Zum anderen deuten Ergebnisse darauf hin, dass bei Befragten ein erhöhter Zeitaufwand für die Nachbereitung der Ausbildungsinhalte besteht. Dadurch steht ihnen weniger freie Zeit zur Verfügung. Kritisch ist zu sehen, wenn dies auf Kosten sozialer Aktivitäten geht, da dadurch Begleiterscheinungen von Hörschädigungen, wie soziale Isolation (vgl. Kap. 3), befördert werden. Befragte Auszubildende berichten auch über Probleme beim Finden eines geeigneten Hobbys. Dabei werden jedoch nicht Einschränkungen durch die Hörschädigung als Grund angegeben (vgl. Kap. 3.5), sondern offenbar mangelnde Akzeptanz der Befragten bei bestimmten Freizeitaktivitäten durch das guthörende Umfeld. Dies wird von Betroffenen als Mobbing aufgrund der Hörschädigung wahrgenommen.

Kontakte • zu Guthörenden

vorhanden

Aufgrund der Aussagen der Befragten lässt sich herleiten, dass private Kontakte zu Guthörenden vor allem über die Gemeinde und nähere Umgebung (vgl. Wilhelmine18w, 283; Veronika18w, 297; Ralf21m, 433ff; Peter19m, 327ff; Otto17m, 291; Moritz21m, 368f, 375; Denis19m, 268f; Ciara16w, 256f), die gemeinsame Schulzeit (vgl. Zoe23w, 302; Wilhelmi-

ne18w, 283; Peter19m, 330ff; Lukas20m, 344f; Karolin19w, 173ff, 431, 468ff; Jule19w, 284; Denis19m, 268), über gemeinsamen Sport, die Freizeit oder gemeinsame Hobbys (vgl. Zoe23w, 314; Uta19w, 187; Thomas19m, 189, 225; Stefan19m, 279ff; Ralf21m, 429, 507ff; Nico18m, 181ff, 301ff; Frieda18w, 373) und über die Familie (vgl. Zoe23w, 302; Denis19m, 269) bestehen. In den Aussagen werden Verflechtungen der Personengruppen erkennbar.

nicht vorhanden

Befragte, die angeben, in ihrer Freizeit keine Kontakte zu hörenden Gleichaltrigen zu haben, nennen dafür verschiedene Gründe. Inge erklärt, sie habe keine hörenden Freundinnen, da sich noch nie eine tiefere Freundschaft entwickelt habe (vgl. Inge24w, 251ff). Auch Emanuel gibt an, außer zu seinen Geschwistern keine Kontakte zu Gleichaltrigen zu haben (vgl. Emanuel21m, 282ff). Einen genauen Grund, warum er so gut wie nicht ausgeht, nennt er nicht (vgl. Emanuel21m, 276ff). Gina erklärt, dass sie ihre Ausbildung zeitlich so in Anspruch nehmen würde, dass sie für Freundschaften keine Zeit habe. Auf die Frage, wen sie in ihrer Freizeit treffe, sagt sie:

„Eigentlich momentan niemanden, weil ich so viel mit der Ausbildung zu tun habe und so viel zu lernen habe. Mache meistens alleine Sport immer. Also Sport mache ich eigentlich recht viel. So Kontakte habe ich jetzt nicht so“ (Gina20w, 307).

Als weiteren Grund erläutert sie, dass sich ihr ehemaliger Freundeskreis nach ihrer letzten CI-Operation von ihr zurückgezogen habe. Sie beschreibt:

„Das Problem war: Ich war im Krankenhaus, musste dauernd zu Hause sein, durfte ja nicht auf Partys gehen. Die haben sich dauernd getroffen und ich habe gesagt: ‚Ich kann mich nicht treffen, weil ich Schmerzen habe‘. Dann haben sie gesagt: ‚Nein‘“ (Gina20w, 309).

Ihre ehemalige beste Freundin und andere Freundinnen hätten sich aus Neid auf Ginas größeren Erfolg bei männlichen Gleichaltrigen von ihr entfernt (vgl. Gina20w, 309).

INTERPRETATION

Bereits in Kapitel 3.1.1 wurde erläutert, dass im Jugendalter die Peergroup eine bedeutende Rolle spielt. In Kapitel 3.5 wurden mögliche Freizeitaktivitäten von Jugendlichen mit Hörschädigung skizziert und aufgezeigt, dass im jungen Erwachsenenalter die sozialen Kontakte ein Maximum aufweisen. Für Hörgeschädigte werden in beiden Altersbereichen bisweilen sowohl Kontakte zu hörenden als auch zu hörgeschädigten Peers als bedeutend angesehen. In den Interviews wird deutlich, dass annähernd alle der befragten Auszubildenden in ihrer Freizeit Kontakte zu guthörenden Gleichaltrigen pflegen. Diese sind offenbar, außer über den Arbeitsplatz und die berufsbildende Schule (vgl. Kap. 5.5.1; 5.5.2), häufig über die Gemeinde und Region, eine gemeinsame Schulzeit, gemeinsamen Sport bzw. gemeinsame Hobbys oder über die Familie zustande gekommen. Dabei scheint sich günstig auszuwirken, dass die meisten der befragten Auszubildenden bereits in ihrer bisherigen Schullaufbahn

allgemeine Schulen an ihrem Wohnort besuchten (vgl. Kap. 5.1.2) und sie ihre Berufsausbildung ebenfalls in wohnortnahe machen (vgl. Kap. 5.1.1).

Als Gründe für fehlende Kontakte zu guthörenden Gleichaltrigen geben Befragte an, dass sich Freundschaften zu Gleichaltrigen noch nie entwickelt hätten. Als Ursache hierfür könnte neben Begleiterscheinungen der Hörschädigung, wie sozialem Rückzug, aber auch das Fehlen von Gleichaltrigen mit gleichen Interessen und Neigungen an den teils sehr kleinen und abgelegenen Wohnorten befragter Auszubildender (vgl. Kap. 5.1.1) angenommen werden. Dabei könnten auch teilweise höhere Bildungsabschlüsse befragter Auszubildender und Phasen des früheren Schulbesuchs an wohnortfernen Schulen für Hörgeschädigte mit Internatsaufenthalt (vgl. Kap. 5.1.2) eine Rolle spielen. Kritisch ist zu reflektieren, dass befragte Auszubildende erklären, aufgrund der Ausbildung keine Zeit für Freundschaften zu haben. Dies könnte wiederum bestätigen, dass sie in ihrer Ausbildung einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand leisten müssen (vgl. Kap. 5.7.1; 5.7.2), der sich negativ auf ihre frei zur Verfügung stehende Zeit auswirkt. Dadurch wird offenbar das Pflegen sozialer Kontakte mit Gleichaltrigen verhindert. Dies ist bedenklich, da durch fehlenden Kontakt mit Gleichaltrigen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 3.1.1) verhindert werden können und die soziale Isolation, die ohnehin als Begleiterscheinung einer Hörschädigung droht, weiter befördert werden kann. Besonders kritisch sind deshalb Angaben dazu, dass sich der ehemalige Freundeskreis nach einer CI-Operation und der darauffolgenden Reha-Phase zurückgezogen habe. Dies lässt mangelndes Verständnis guthörender Jugendlicher für die Situation hörgeschädigter Gleichaltriger vermuten und verweist auf die Bedeutung, die hörgeschädigte Auszubildende Kontakten zu hörgeschädigten Peers beimessen.

Kontakte • zu Hörgeschädigten

vorhanden

Befragte erklären, dass sie gute Freunde haben, die ebenfalls hörgeschädigt sind (vgl. Veronika18w, 294f; Otto17m, 282f, 298ff; Lukas20m, 347, 352ff; Inge24w, 241; Frieda18w, 353). Aus zwei Interviews geht hervor, dass die Befragten in einer Beziehung mit einem ebenfalls hörgeschädigten Partner sind (vgl. Inge24w, 241ff; Gina20w, 115¹⁴). Bei Teilnehmern, die eine Einrichtung für Hörgeschädigte besuchten, bestehen oftmals die Kontakte zu hörgeschädigten Gleichaltrigen noch aus dieser Zeit (vgl. Veronika18w, 291, 295, 299; Uta19w, 193; Ralf21m, 510f; Otto17m, 281; Nico18m, 310ff; Jule19w, 295ff; Inge24w, 250f, 255ff). In manchen Fällen hat sich dabei eine tiefe Freundschaft entwickelt, die durch Wohnortnähe begünstigt wurde (vgl. Veronika18w, 295ff; Inge24w, 251, 255ff). Wenn direkte Treffen aufgrund der Entfernungen zu den hörgeschädigten Bekannten schwierig sind (vgl. Ralf21m, 511, 517; Otto17m, 281; Nico18m, 311; Jule19w, 296), werden die Kontakte über Kommuni-

¹⁴ Laut Postskript ist der Freund der Interviewten hörgeschädigt

kationsmedien, wie SMS oder Soziale Netzwerke im Internet, gepflegt (vgl. Uta19w, 193; Ralf21m, 511; Otto17m, 281; Moritz21m, 359, 373; Karolin19w, 462ff; Jule19w, 296; Frieda18w, 375). Auch Schulfeste am besuchten Förderzentrum werden für Treffen mit ehemaligen Klassenkameraden genutzt (vgl. Veronika18w, 291ff; Ralf21m, 511).

Einige Befragte geben an, dass ihre Kontakte zu hörgeschädigten Gleichaltrigen dadurch zustande kamen, dass sich ihre Eltern aufgrund ihrer hörgeschädigten Kinder angefreundet hatten (vgl. Uta19w, 193; Lukas20m, 346ff; Inge24w, 254f). Inge sagt:

„[...] dadurch, dass sich meine Mutter schon mit der Mutter der anderen schwerhörigen Freundin getroffen hat, weil die sich früher einfach ausgetauscht haben, was sie machen können, weil wir eben hörgeschädigt sind“ (Inge24w, 254).

Manche Befragte haben Kontakte zu gleichbetroffenen Gleichaltrigen, da entweder sie selbst in einem Verein für Schwerhörige (vgl. Karolin19w, 431ff) oder ihre Eltern in einem Verein für Eltern hörgeschädigter Kinder (vgl. Karolin19w, 437; Moritz21m, 359ff; Jule19w, 298) organisiert sind, wobei in Jules Fall die Teilnahme an ihrer ersten Freizeitveranstaltung, die über den Verein organisiert wurde, zum Zeitpunkt der Befragung erst geplant war. Inge gab an, sich mit dem Gedanken zu tragen, zum Schwerhörigenstammtisch in ihrer Nähe zu gehen, hatte dies aber bisher noch nicht umgesetzt (vgl. Inge24w, 262ff).

Manche Studienteilnehmer haben ebenfalls hörgeschädigte Familienmitglieder (vgl. Uta19w, 195; Emanuel21m, 214f, 280f¹⁵; Denis19m¹⁶; Ciara16w, 271, 275).

Als einen Grund, warum Auszubildende mit Hörschädigung die Kontakte zu anderen Hörgeschädigten schätzen, geben Befragte an, dass die Kommunikation unter Gleichbetroffenen besser gelingt (vgl. Otto17m, 291ff; Moritz21m, 363, 367; Karolin19w, 442ff, 449; Frieda18w, 361). Karolin erklärt:

„Bei den Schwerhörigen, da ist es so, dass wir so reden, dass wir uns alle verstehen. Wenn wir jetzt in der Gruppe sind, dann reden wir so, dass es auch außenherum leise ist, dass wir auch jeden verstehen“ (Karolin19w, 445).

Während für Uta ihre begrenzte Gebärdenkompetenz bei der Kommunikation mit ehemaligen Schulkameraden eine Schwierigkeit darstellt und sie auf das Absehen ausweicht bzw. den Kontakt zurzeit über das Internet hält (vgl. Uta19w, 195), spielt für Otto neben dem Achten auf günstige Bedingungen bei der Kommunikation mit seinen schwerhörigen und gehörlosen Freunden der Einsatz von Gebärden eine wichtige Rolle (vgl. Otto17m, 291ff). Er sagt:

„Da reden alle zusammen, sind wenig. Zum Beispiel nur (Personen aus F2-Stadt) treffen mit fünf Leuten oder so und dann reden wir halt miteinander. [...] Gebärden und reden, dass jeder versteht, tun wir. Da schaut jeder nach einen nach der anderen, also, jeder nach Person zu Person“ (Otto17m, 295).

Auch die Dauer des Kennens spielt für die Befragten eine Rolle bei der Wertschätzung der Kontakte zu hörgeschädigten Gleichaltrigen, die oft schon seit früher Kindheit bestehen (vgl. Ralf21m, 512f; Otto17m, 284ff, 290f; Lukas20m, 252ff; Karolin19w, 438f). Lukas beschreibt:

¹⁵ vgl. Kurzfragebogen und Postskript

¹⁶ vgl. Kurzfragebogen und Postskript

„Das sind halt (..) Freunde, die ich schon mein ganzes Leben gehabt habe. Das ist ein anderes Gefühl, als Freunde von der Berufsschule. Weil ich sie einfach länger kenne. Die haben mich in meinem Leben zusammen begleitet und alles“ (Lukas20m, 355).

Aus dieser Äußerung von Lukas geht hervor, dass die Qualität des gegenseitigen Kennens ebenfalls von Bedeutung ist. Obwohl Studienteilnehmer angeben, dass die Hörschädigung nicht im Vordergrund der Kontakte zu Gleichbetroffenen steht (vgl. Uta19w, 194f; Ralf21m, 518ff; Inge24w, 244f, 247), berichten manche dennoch über ein besseres gegenseitiges Verständnis unter ihren hörgeschädigten Freunden (vgl. Otto17m, 295, 298ff; Nico18m, 314ff; Moritz21m, 362f; Karolin19w, 452ff; Inge24w, 245ff). Nico sagt:

„Also, ich finde es schon gut, dass wir untereinander Kontakt haben. Zum einen: Man kann sich austauschen. Man ist halt doch noch unter Gleichen. Und man weiß auch genau, wie es einem ja dann auch ist, weil, man kennt das ja auch selber“ (Nico18m, 315).

Der Kontakt zu Gleichbetroffenen bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, sich über gleiche Themen und Probleme auszutauschen und sich „voll dabei“ (Lukas20m, 353) zu fühlen (vgl. Nico18m, 315; Moritz21m, 367; Lukas20m, 353; Karolin19w, 461). Karolin gibt an:

„Also über Schule habe ich auch schon etwas geredet. Bei denen gab es auch mal Probleme. Die haben es dann auch erzählt. Wir tauschen dann auch immer Erfahrungen aus und das hilft auch manchmal“ (Karolin19w, 461).

Veronika gibt an, bei solchen Gesprächen andere Hörgeschädigte zu einem selbstbewussteren Auftreten zu ermutigen:

„Wenn jetzt jemand sagt: ‚Ich höre immer GARNICHTS‘, dann sage ich: ‚Dann sag doch mal GANZ LAUT, dass du das nicht hörst‘. So etwas sage ich dann. Ich bin nicht diejenige, die immer sagt: ‚Ja ich verstehe das‘, und so. Das bin ich nicht“ (Veronika18w, 301).

Für Uta führen die Kontakte zu anderen Hörgeschädigten dazu, ihre eigene Situation relativiert zu betrachten und Zufriedenheit zu entwickeln:

„Aber ich finde es dann immer so, dass es mir trotzdem das Gefühl gibt: Ich bin nicht die einzige, die schlecht hört, sondern es gibt Menschen denen geht es viel schlechter wie mir. Sie können nicht hören. Also da war ich doch eigentlich relativ froh, dass ich in Z-Stadt war. Dass ich weiß, es gibt Menschen, denen geht es schlechter wie mir und sie kommen trotzdem zurecht im Leben (ist bewegt)“ (Uta19w, 195).

eingeschränkt

Manche Befragte erklären, dass sie zwar Hörgeschädigte in ihrem Alter kennen, zu diesen aber keinen bzw. nur einen losen Kontakt pflegen, obwohl sie in Wohnortnähe wohnen (vgl. Thomas19m, 233ff; Peter19m, 134ff, 334; Moritz21m, 370f; Frieda18w, 312ff, 378) oder dass ein häufigerer Kontakt zu einzelnen hörgeschädigten Bekannten aufgrund größerer Entfernung schwierig ist (vgl. Jule19w, 296).

nicht vorhanden

Teilnehmer erklären, zum Zeitpunkt der Befragung keine Kontakte zu anderen Jugendlichen oder jungen Erwachsenen mit Hörschädigung zu haben. Dafür nennen sie unterschiedliche Gründe. Zoe erklärt, dass sich in ihrer Schullaufbahn an allgemeinen Schulen keine Kontakte zu anderen Hörgeschädigten ergeben hätten. Die Kontakte zu Hörgeschädigten, die sie im Internat eines Förderzentrums hatte, haben nach der Schulzeit nicht gehalten (vgl. Zoe23w, 308). Wie Zoe geben andere an, in ihrer Region keine Hörgeschädigten zu kennen (vgl. Thomas19m, 229ff; Denis19m, 272f). Frieda erklärt, dass ihre hörgeschädigten Klassenkameraden für private Treffen nie Zeit hätten (vgl. Frieda18w, 312ff, 378f). Wilhelmine und Gina erklären, dass Kontakte, die sie bei Veranstaltungen für schwerhörige Jugendliche geknüpft hatten, nicht gehalten hätten (Wilhelmine18w, 288ff; Gina20w, 312ff).

Manche äußern, kein Bedürfnis nach Kontakt zu Gleichbetroffenen zu haben (vgl. Zoe23w, 312; Thomas19m, 238f; Stefan19m, 286ff; Nico18m, 322ff). Stefan begründet dies so:

„Weil eigentlich, also meistens, fühle ich mich genauso wie die anderen. Ich werde genauso behandelt wie die anderen. Den meisten fällt das gar nicht auf. Also ich hab da kein Problem damit“ (Stefan19m, 295).

Zoe nennt als weiteren Grund, dass sie sich nicht der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlt (vgl. Zoe23w, 310ff). Sie sagt:

„Das Problem ist: Die, die ich kennengelernt habe, haben dann wirklich mit Gehörlosen zu tun und ich kann dann halt eben nicht mit dabei sein, weil ich nicht so gut Gebärdensprache kann und verstehe sie dann auch nicht so gut. Ich komme eben mit hörenden Menschen besser klar“ (Zoe23w, 312).

Einige der Befragten wären Kontakten zu anderen Hörgeschädigten gegenüber aufgeschlossen, sehen diese für sich aber nicht als zwingend notwendig an (vgl. Zoe23w, 310; Wilhelmine18w, 293; Denis19m, 274f). Wilhelmine formuliert ihre Einstellung folgendermaßen:

„Also, ich meine, es wäre zwar schon schön, aber ich muss es auch nicht unbedingt haben, weil, ich habe eigentlich meine Freunde. Und in diesem Freundeskreis bin ich wieder etwas Besonderes, weil ich etwas habe was die anderen nicht haben. Und von daher bin ich eigentlich zufrieden. Ich würde es jetzt nicht verabscheuen, wenn ich jemanden kennenlernen würde, der das gleiche hat wie ich, weil es durchaus auch interessant sein kann, wenn man sich mal austauschen kann. Aber gezwungenermaßen geht das nicht, finde ich. Also wenn man da jetzt sagt. ‚Da ist eine, die hat das gleiche wie Du. Mit der kannst Du Dich jetzt einmal anfreunden‘. Ich finde das muss einfach passen. Und dann kann man auch eine Freundschaft aufbauen“ (Wilhelmine18w, 293).

Manche Studienteilnehmer würden sich jedoch mehr Kontakt zu anderen Hörgeschädigten wünschen, um sich über gemeinsame Probleme und Themen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Gina20w, 316f; Frieda18w, 313; Ciara16w, 270f). Ciara, die früher glaubte, dass nur sie selbst hörgeschädigt sei, sagt:

„Ich würde mir das schon mal wünschen, dass das von meinen Freunden oder so, dass das schon mal jemand hat, weil, dann wäre ich nicht so allein“ (Ciara16w, 261).

INTERPRETATION

In Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.5 wurde erläutert, dass im Jugendalter die Peergroup eine bedeutende Rolle spielt und im jungen Erwachsenenalter die sozialen Kontakte ein Maximum aufweisen. Für Hörgeschädigte wird dabei sowohl Kontakten zu Guthörenden als auch zu Hörgeschädigten gleichermaßen Bedeutung beigemessen. In den Aussagen wird ersichtlich, dass die Mehrzahl der befragten Auszubildenden Kontakte zu hörgeschädigten Gleichaltrigen haben. Diese Kontakte können bereits aus der Vorschul- oder Schulzeit stammen, wenn eine Einrichtung für Hörgeschädigte besucht wurde, oder über die Eltern, die sich mit anderen Eltern hörgeschädigter Kinder angefreundet hatten bzw. über Vereine für Hörgeschädigte bzw. Eltern von hörgeschädigten Kindern zustande gekommen sein. Einzelne haben hörgeschädigte Geschwister. Günstig wirkt sich beim Pflegen der Kontakte die Wohnortnähe aus, die jedoch häufig nicht gegeben ist. Bei größerer Entfernung werden Kontakte über Kommunikationsmedien oder bei Schulfesten der ehemaligen Schule gehalten. Die Aussagen zeigen, dass Veranstaltungen und Freizeitangebote der Vereine und der Förderzentren für Jugendliche und junge Erwachsene eine wichtige Rolle bei der Pflege alter und bei der Suche nach neuen Kontakten zu hörgeschädigten Gleichaltrigen spielen. Die Kontakte zu hörgeschädigten Freunden sind für Befragte von Bedeutung, weil die Kommunikation besser gelingt. Dabei wird auf das selbstverständlichere Einhalten von Kommunikationsregeln sowie auf Gebärden hingewiesen. Dies korrespondiert mit der Feststellung, dass Hörgeschädigte den Kontakt zu Gleichbetroffenen schätzen, weil sie sich unter ihnen weniger erklären müssen (vgl. Kap. 3.4.2). Wie in dem Kapitel beschrieben, weisen auch Auszubildende in Bezug auf hörgeschädigte Freunde auf ein größeres Verständnis aufgrund gleicher Themen und Probleme hin. Bei Freundschaften muss die Hörschädigung dennoch nicht im Vordergrund stehen. Vielmehr scheint die Dauer und Qualität des Kennens eine Rolle zu spielen.

Aus den Aussagen geht jedoch hervor, dass Kontakte zu hörgeschädigten Gleichaltrigen bei manchen Auszubildenden eingeschränkt sind. Entweder werden trotz Wohnortnähe nur lose Kontakte gepflegt oder regelmäßige Treffen werden durch große Entfernungen verhindert. Als Gründe dafür, dass keine Kontakte zu hörgeschädigten Peers vorhanden sind, geht aus den Aussagen hervor, dass diese sich aufgrund der Schullaufbahn an allgemeinen Einrichtungen nie ergeben haben und es am Wohnort keine hörgeschädigten Gleichaltrigen gibt. Auch können Kontakte aus der Schulzeit an einem Förderzentrum abgebrochen sein. Manche Auszubildenden scheinen kein Bedürfnis nach Kontakt mit Gleichbetroffenen zu haben, weil sie sich nicht der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen. Dies spiegelt die Feststellung, dass soziale Netzwerke hörgeschädigter Jugendlicher durch die besuchte Schulform, den Wohnort, das Freizeitverhalten, die bevorzugte Sprache sowie die Lautsprachkompetenz beeinflusst werden (vgl. Kap. 3.5). Dennoch würden sich manche Auszubildenden mehr Kontakt zu anderen Hörgeschädigten wünschen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Mit der vorliegenden qualitativen Studie wurde das Ziel verfolgt, die Integrationssituation von Auszubildenden mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt aus der Perspektive der Betroffenen zu erheben. Die problemzentrierten Interviews, die im Zuge der Studie mit zwanzig Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt und ausgewertet werden konnten, liefern hierzu einen vertieften Einblick. Nachfolgend werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse zu soziografischen Angaben, der Schullaufbahn und dem Prozess der beruflichen Orientierung der Studienteilnehmer zusammengefasst.

Die befragten Auszubildenden sind sowohl in Bezug auf den Grad ihrer Hörschädigung, das Alter des Eintretens und die Versorgung mit individuellen Hörhilfen in sich eine sehr heterogene Gruppe. Einendes Merkmal der Untersuchungsteilnehmer ist, dass alle auditiv-visuell orientiert sind und bevorzugt und hauptsächlich lautsprachlich kommunizieren.

Auch ihre Schullaufbahnen sind ebenso wie die erzielten höchsten Schulabschlüsse individuell sehr unterschiedlich. Die Versorgung mit modernen Hörgeräten und Cochlea Implantaten sowie frühe pädagogische Förderung ermöglichte vielen, bereits in der bisherigen Schulzeit allgemeine Schulen am Wohnort zu besuchen. Eine Gemeinsamkeit der Befragten ist, dass alle über einen anerkannten Schulabschluss verfügen. Die Bandbreite reicht vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife.

Der Prozess der beruflichen Orientierung der Auszubildenden verlief individuell ebenfalls verschieden. Die Befragten haben ihren Ausbildungsberuf überwiegend kompetent selbstbestimmt gewählt sowie sich um die Ausbildungsstelle selbstständig beworben. Bei einigen handelte es sich um einen Wunschberuf, andere verfolgten mit der aktuellen Ausbildung weitere berufliche Ziele. Bei der Ausbildungsstellensuche spielten neben strategisch gut geplanten Praktika gelegentlich Eltern und Bekannte eine tragende Rolle. In Einzelfällen wurden im Berufsorientierungsprozess jedoch Interessen und Ressourcen sowie andere Entwicklungsaufgaben des Jugend- und jungen Erwachsenenalters nicht gleichermaßen berücksichtigt. Gemeinsames Merkmal ist bei allen Teilnehmern die Motivation, sich in das Arbeitsleben zu integrieren sowie das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten.

Um diese Ziele zu erreichen haben alle Befragten Berufe gewählt, die ein hohes Maß an Qualifizierung erfordern und den Weg der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt und im allgemeinen berufsbildenden Schulsystem beschritten. Gleich ist bei allen Befragten, dass sie ihre Ausbildung in einem anerkannten Beruf nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO aufnahmen und diese erfolgreich abschließen wollten. Auch dabei ist eine Bandbreite zu verzeichnen.

Sie geht von Teilnehmern, die ihre Ausbildung gerade erfolgreich abgeschlossen hatten, bis hin zu einem Jugendlichen, dem innerhalb der Probezeit gekündigt wurde.

Der Fokus der Studie liegt, in Anlehnung an Haerberlin et al. (1989), auf der Frage nach der Dimension der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration der Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb bzw. in der allgemeinen berufsbildenden Schule. Im Besonderen wurden bei der Befragung dazu an beiden Ausbildungsorten die Rahmenbedingungen, der Stand der Information über Hörschädigungen sowie der Ablauf der Informierung und Aufklärung über die Hörschädigung des Auszubildenden, die Unterstützung durch Fachdienste, die Kommunikationssituation sowie Maßnahmen zur Kompensation der Hörschädigung untersucht. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie gegliedert nach den Orten der Ausbildung zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet. Die Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf die Rahmenbedingungen an beiden Ausbildungsorten, dem Stand der Information über Hörschädigungen und dem Ablauf der Informierung sowie der Unterstützung durch den Fachdienst beschränkt sich auf eine beschreibende Darstellung der Situation. Die in diesen Bereichen gewonnenen Erkenntnisse wurden zur Interpretation der Ergebnisse zur Kommunikationssituation, zu Maßnahmen zur Kompensation der Hörschädigung sowie zur Dimension der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration herangezogen. In diesen Untersuchungsbereichen wurden im Zuge der Analyse aus den Interpretationen der aus den Interviews extrahierten Aspekte Faktoren abgeleitet, die die jeweilige Situation an beiden Ausbildungsorten bedingen. Da diese für die Teilnehmer jedoch unterschiedlich relevant sind, werden für deren Beschreibung neutrale Formulierungen gewählt. Je nach qualitativer Ausprägung wirkt sich ein Faktor also entweder positiv oder negativ aus.

6.1 Integrationssituation in der berufsbildenden Schule

Die aus dem Forschungsziel abgeleitete Forschungsfrage zur Integrationssituation der Auszubildenden mit Hörschädigung in der berufsbildenden Schule lautete:

Wie gestaltet sich die Integration von Auszubildenden mit Hörschädigung in der allgemeinen berufsbildenden Schule und welche Faktoren bedingen diese?

Rahmenbedingungen

Beim Besuch allgemeiner berufsbildender Schule sehen sich Auszubildende mit Hörschädigung mit sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen konfrontiert, die sich als Faktoren auf ihre Situation auswirken und von ihnen eine flexible Anpassungskompetenz abverlangen. In Bezug auf die *Organisation* ist zunächst zu unterscheiden, dass manche Auszubildenden die

berufsbildende Schule in Teilzeit-, andere diese in Blockform besuchen. Einige Befragte beschreiben ihre berufsbildende Schule (mit bis zu 4000 Schülern) als sehr groß. Abhängig von der gewählten Ausbildung besuchen manche neben einer allgemeinen Berufsschule weitere berufsbildende Schulen, wie Berufsfachschulen oder Fachoberschulen. Bei manchen Befragten ist der Schulbesuch mit Wohnheimunterbringung verbunden. Die organisatorischen Voraussetzungen stehen in Zusammenhang mit dem Ablauf der Informierung und dem Stand der Information über die Hörschädigung der Betroffenen. In einigen *Klassen- und Fachräumen* der berufsbildenden Schulen werden ungünstige räumliche und akustische Verhältnisse beschrieben. Teilweise wird versucht, individuelle Lösungen für die Klasse zu finden, in denen sich der Auszubildende mit Hörschädigung befindet. Beachtet man die *Zahl der Schüler* in den Klassen der Studienteilnehmer, die zwischen 18 und 32 Schülern variierte und im Durchschnitt ca. 24 Schüler betrug, sind auch dadurch Auswirkungen auf die Kommunikationssituation der Auszubildenden anzunehmen. Einzelne der Befragten haben Mitschüler mit anderen Behinderungen. Zwei der Studienteilnehmer sind gemeinsam in einer Klasse. Einige besuchen gemeinsam mit Mitauszubildenden ihres Betriebs die berufsbildende Schule, andere allein. Die verschiedenen Voraussetzungen beeinflussen die Situation der Auszubildenden mit Hörschädigung individuell unterschiedlich.

Information

Auch wenn in Einzelfällen über weitere Schüler mit Hörschädigung bzw. mit anderen Behinderungen in der berufsbildenden Schule berichtet wird, ist es in der untersuchten Gruppe doch die Ausnahme, dass Lehrende an den berufsbildenden Schulen bereits über *Erfahrung* mit Hörgeschädigten im Unterricht verfügen. Bei allen Studienteilnehmern sind jedoch zumindest alle Lehrenden und Mitschüler der eigenen Klasse über deren Hörschädigung in Kenntnis gesetzt. Die *Informierung* über die Hörschädigung sowie deren Auswirkungen und die besonderen Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler verlief individuell jedoch unterschiedlich. Eine bedeutende Rolle spielen in der berufsbildenden Schule dabei die Fachdienste. Die Hauptarbeit leisten jedoch Betroffene immer wieder selbst, auch wenn Informierung durch einen Fachdienst stattgefunden hat. Einige Auszubildende zeigen dabei eine hohe Kompetenz im Managen ihrer Hörschädigung. Eine untergeordnete Rolle spielt die Weitergabe von Information über Lehrende der Klasse in der berufsbildenden Schule.

Unterstützung durch Fachdienste

Alle der befragten hörgeschädigten Auszubildenden wurden an der allgemeinen berufsbildenden Schule von einem Fachdienst für Hörgeschädigte betreut. Dabei handelte es sich um Lehrer mobiler sonderpädagogischer Dienste (SoPädD bzw. MSDbS). Die *Inhalte* der Unterstützung und Betreuung durch die Fachdienste sind den individuellen Bedürfnissen der Aus-

zubildenden angepasst, gegenteilige Aussagen liegen nicht vor. Die *Wirkung* der Unterstützung durch die Fachdienste wird jedoch kontrovers wahrgenommen. Einerseits wird die Fachkompetenz der sonderpädagogischen Dienste sehr geschätzt und die professionelle Unterstützung positiv empfunden. Darauf werden Veränderungen von Einstellungen und Haltungen sowie im Verhalten von Mitschülern und Lehrenden zurückgeführt. Auch werden in manchen Fällen Verbesserungen im Unterricht wahrgenommen. Andererseits wird festgestellt, dass einzelne Besuche oder Informationsveranstaltungen der Fachdienste in der berufsbildenden Schule zu keinen nachhaltigen Veränderungen oder Verbesserungen führen. Auch die *Intensität und zeitliche Aspekte* der Unterstützung wird unterschiedlich wahrgenommen. Die Häufigkeit der Besuche der Betreuer wird zwar größtenteils als ausreichend empfunden, dennoch ist ein deutlicher Wunsch nach einer intensiveren und nachhaltigeren Unterstützung festzustellen. Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass Aufklärung und Beratung in den Schulen rechtzeitig, regelmäßig und vor allem zu Beginn des Schuljahres bzw. von Unterrichtsblöcken stattfindet. Die Unterstützung durch die Fachdienste variiert jedoch sowohl in Bezug auf den Zeitpunkt der Erstinformation als auch auf die Zielgruppe, an die sich die Information richtet. Von einer rechtzeitigen und umfassenden Information aller Beteiligten kann also nicht in jedem Fall gesprochen werden. Neben viel Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Fachdienste wird in Einzelfällen deshalb auch Unzufriedenheit mit zeitlichen Aspekten der Betreuung deutlich.

Kommunikation

Die Qualität der *Kommunikation mit Lehrenden* wird individuell sehr unterschiedlich eingeschätzt. Einzelne Befragte stellen dabei keine Schwierigkeiten fest. Die Mehrheit der Befragten empfindet jedoch, dass die Kommunikation zwar mit vielen Lehrenden im Unterricht gut, jedoch nicht mit allen reibungslos gelingt. Außer einem guten Sitzplatz und dem Einsatz einer FÜ-Anlage sind *Faktoren*, die die Kommunikation mit Lehrenden beeinflussen, ob und wie gut Lehrende an den berufsbildenden Schulen über die Bedürfnisse hörgeschädigter Schüler informiert sind und die Auswirkungen einer Hörschädigung verstehen sowie im Unterricht hörgeschädigtengerechtes Lehrverhalten, hörgeschädigtengerechte Lehrsprache und Kommunikationsstrategien konsequent umsetzen. Weitere Faktoren sind, ob Lehrende die Möglichkeiten behinderungskompensierender Technologien, wie Hörgeräte, CI und FÜ-Anlagen, richtig einschätzen sowie, ob sie sich an die Bedürfnisse von Auszubildenden mit Hörschädigung trotz der Unauffälligkeit der Behinderung konsequent erinnern. Dem häufigen Vergessen wird durch die Organisation des Unterrichts in Teilzeit- bzw. Blockform, das Fachlehrerprinzip sowie teils große Klassen an berufsbildenden Schulen Vorschub geleistet. Auch die *Kommunikation mit Mitschülern im Unterricht* wird von befragten Auszubildenden unterschiedlich empfunden. Dabei ist eine deutlich negative Tendenz in den Aussagen fest-

zustellen. Einigen der Befragten gelingt die Kommunikation mit ihren Mitschülern im Unterricht in der Regel gut, drei Viertel nennen jedoch Schwierigkeiten. *Faktoren*, die sich darauf auswirken sind zunächst, wie gut die räumlichen und akustischen Bedingungen im Klassenzimmer sind und ob gute Absehbedingungen hergestellt werden können sowie, ob Zusatzmikrofone für Mitauszubildende zur Verfügung stehen, wenn eine FÜ-Anlage verwendet wird. Zudem ist relevant, ob und wie gut Mitschüler über die Bedürfnisse des Hörgeschädigten informiert sind, diese auch verstehen und Gesprächsregeln einhalten sowie Kommunikationsstrategien anwenden. Dies ist sowohl im Klassenverband als auch bei Gruppenarbeiten nicht bei allen Befragten zufriedenstellend gewährleistet.

Ebenfalls sehr unterschiedlich wird von den Befragten auch die *Kommunikation mit Mitschülern in Pausen* wahrgenommen. In den vorhandenen Aussagen ist eine negative Tendenz festzustellen. Als *Faktoren* sind relevant, ob Auszubildende über gute soziale Kontakte oder Freundschaften in der Klasse bzw. Schule verfügen, ob Gespräche in größeren oder kleineren Gruppen stattfinden, ob und wie gut in größeren Gruppen Gesprächsregeln eingehalten werden sowie, ob und wie gut Mitschüler bzw. Schüler mit Hörschädigung Kommunikationsstrategien anwenden. Eine wichtige Rolle spielt bei der Kommunikation in Pausen, welche Bewältigungsstrategien Auszubildende mit Hörschädigung ergreifen und ob es ihnen damit gelingt, sich Gesprächsgruppen anzuschließen oder sie sich aus diesen zurückziehen.

Trotz der eher negativen Tendenzen in den Einschätzungen der Kommunikationssituation mit Lehrenden und Mitschülern kommt die Kommunikation dennoch nicht zum Erliegen. Das ist darauf zurückzuführen, dass annähernd alle Befragten *Kommunikationsstrategien* zur Bewältigung kommunikativer Situationen einsetzen. Damit machen sie in der berufsbildenden Schule sowohl viele positive aber auch einige negative Erfahrungen. Als *Faktoren* wirken sich einerseits aus, ob und wie gut Auszubildende mit Hörschädigung ihre Hörbehinderung managen und über offensive Kommunikationsstrategien, wie Hör- und Kommunikationstaktik verfügen sowie diese aktiv einsetzen. Andererseits kommt es darauf an, wie Lehrende und Mitschüler auf Kommunikationsstrategien reagieren. Günstig ist, wenn bestimmte Ansprechpartner in der Klasse und besonders Freunde vorhanden sind, die als ‚Helfer‘ dienen. Nicht zu unterschätzen sind als weitere Faktoren, wie häufig die Bedürfnisse des Hörgeschädigten vergessen werden und in der Folge häufiges Erinnern- und Nachfragen-Müssen als frustrierend bzw. stigmatisierend empfunden und daher unterlassen wird. Dies scheint nicht selten der Fall zu sein.

Kompensationsmaßnahmen

Maßnahmen und Technologien zur Kompensation der Hörschädigung werden von den befragten Auszubildenden individuell unterschiedlich eingesetzt. Die meisten wählen im Unterrichtsraum einen geeigneten *Sitzplatz*, welcher ihnen einen guten Blick auf die Lehrenden

ermöglicht. Als *Faktor* ist dabei das Bewusstsein der Eigenverantwortung beim Managen der Behinderung relevant. Räumliche Gegebenheiten und die Klassengröße spielen jedoch ebenso eine Rolle. Bei einzelnen Befragten stehen bei der Wahl des Sitzplatzes aber auch soziale Faktoren im Vordergrund. Als wichtigste personenbezogene behinderungskompensierende Technologie (bkT) tragen bis auf eine Ausnahme alle Befragten ihre individuellen *Hörgeräte* bzw. *Cochlea Implantate*. Der wesentliche *Faktor* dabei ist, Nutzen von den individuellen Hörhilfen zu haben. Zwei Studienteilnehmer verwendeten einen *Schriftdolmetschdienst*. Als *Faktoren* sind für sie relevant, dass sie durch die Verschriftlichung der Kommunikation dem verbal ablaufenden Unterricht besser folgen können. Als Nachteil wird genannt, dass ein Online-Dienst im Gegensatz zu einem Präsenzschriftdolmetscher nur Lehreräußerungen verschriftlicht, wenn kein Zusatzmikrofon vorhanden ist, sowie bei Störungen der Internetverbindung ausfallen kann. Vorteile werden darin gesehen, dass die Mitschriften zur Nachbereitung zur Verfügung stehen. Dennoch ist ein vollständiges Verstehen des Unterrichtsgesprächs nicht gewährleistet. Die am häufigsten von Befragten genutzte allgemeine behinderungskompensierende Technologie sind *FÜ-Anlagen*. Diese werden von der Hälfte der befragten Gruppe eingesetzt. Die andere Hälfte nannte als *Faktoren*, die das Nicht-Verwenden bedingen, keinen persönlichen Nutzen durch eine FÜ-Anlage zu empfinden, die auftretenden Störgeräusche sowie eine komplizierte Handhabung. Als weiterer Faktor wird genannt, dass Mitschüler beim Einsatz einer FÜ-Anlage nicht verstanden werden. Bei manchen ist aber auch Furcht vor Stigmatisierung durch den Einsatz einer FÜ-Anlage festzustellen. Folglich sind als weitere Faktoren beim Einsatz von FÜ-Anlagen relevant, wie selbstbewusst Auszubildende ihre Hörschädigung managen und wie selbstverständlich Lehrende und Mitschüler sie dabei unterstützen sowie, ob modernste Systeme eingesetzt werden und Zusatzmikrofone zur Verfügung stehen. Zusatzmikrofone werden jedoch nur von einer Befragten eingesetzt. Dafür kann die Handhabung im Unterricht ein Grund sein.

Dimension der sozialen Integration

Die Mehrheit der befragten Auszubildenden mit Hörschädigung fühlt sich in der Klasse in der allgemeinen berufsbildenden Schule in der Tendenz sozial gut eingebunden. Dies zeigt die Auswertung der *subjektiven Selbsteinschätzung* ihrer allgemeinen sozialen Integration anhand der Erzählstimuli. Trotzdem gibt es Hinweise darauf, dass nicht wenige soziale Probleme in der berufsbildenden Schule wahrnehmen. Die allgemeine Einschätzung wird in den qualitativen Interviews bestätigt und vertieft.

Der soziale *Kontakt zu Lehrenden* der berufsbildenden Schule zeigt sich bei den Befragten nicht besonders ausgeprägt. Der intensivste Kontakt scheint zu Klassenleitern zu bestehen. Als *Faktoren* können die Organisation des Unterrichts in Teilzeit- bzw. Blockform, das Fachlehrerprinzip sowie das Alter der Auszubildenden angenommen werden.

Den *Kontakt zu Mitschülern* empfinden Befragte überwiegend positiv, wobei jedoch große individuelle Abweichungen festzustellen sind. Zudem wird der Kontakt zu Mitschülern in verschiedenen Settings unterschiedlich eingeschätzt. Die meisten haben einen guten Kontakt zu Mitschülern *im Unterricht*. Viele fühlen sich in die Klassengemeinschaft, eine bestimmte Gruppe oder Clique eingebunden und empfinden den Kontakt zu ihren Mitschülern in der berufsbildenden Schule allgemein gut. Manche haben zwar guten Kontakt zu ihren Mitschülern im Unterricht, sie fühlen sich dennoch nicht vollständig in die Klassengemeinschaft integriert. Nicht wenige fühlen sich kaum zugehörig. *Faktoren*, die den Kontakt zu Mitschülern im Unterricht sowie allgemein bedingen sind, wie die Klassengemeinschaft insgesamt wahrgenommen wird, wie offen und gefestigt die Persönlichkeit des Schülers mit Hörschädigung ist und ob Mitschüler über soziale Kompetenzen verfügen. Relevant ist zudem, ob gemeinsame Interessen mit Mitschülern vorhanden sind und besonders, ob Freundschaften in der Klasse bestehen. Faktoren, die Freundschaften befragter Auszubildender bedingen, sind die Dauer und Intensität des Kennens, die Wohnortnähe, gemeinsame Wohnheimunterbringung sowie die Betriebszugehörigkeit. Weitere Faktoren, die ihren Kontakt zu Mitschülern beeinflussen sind, wie die Kommunikationssituation empfunden wird, ob Auszubildende sich durch die Hörschädigung stigmatisiert fühlen, ob Gleichbetroffene in der Klasse sind und ob Erfahrung mit Mobbing in der bisherigen Schulzeit gemacht wurde.

Die Mehrzahl der Studienteilnehmer pflegt auch *in Pausen* einen guten Kontakt zu Mitschülern sowie zu Schülern anderer Klassen. Nicht wenige empfinden den Kontakt zu ihren Mitschülern in Pausen jedoch als eingeschränkt bzw. nicht befriedigend. Einige vermissen Kontakte, die über die eigene Klasse hinausgehen. Als *Faktoren*, die den Kontakt zu Mitschülern in Pausen bedingen, sind relevant, ob Schüler mit Hörschädigung über Freundschaften in ihrer Klasse verfügen oder in Cliquen eingebunden sind, ob Pausen in größeren oder kleineren Gruppen verbracht werden, wie die kommunikative Situation empfunden wird und ob über die eigene Klasse hinaus Mitschüler und Schüler anderer Klassen über die Hörschädigung informiert sind. Wichtig ist dabei, ob die Schüler mit Hörschädigung selbst Kommunikationsstrategien erfolgreich einsetzen und durch offensive Strategien bestehende Kontakte intensivieren sowie neue aufbauen können. Dabei spielt eine Rolle, ob Mitschüler Kommunikationsstrategien anwenden sowie welche Bewältigungsstrategien hörgeschädigte Schüler einsetzen und auch misslingende Situationen aushalten können, bzw. ob die Möglichkeit des Kontakts zu Gleichbetroffenen als Rückzugsstrategie genutzt wird. Ein wesentlicher Faktor ist, ob Auszubildende mit Hörschädigung gemeinsame Interessen mit (guthörenden) Mitschülern teilen. Dies ist bei vielen, aber nicht bei allen Teilnehmern der Studie der Fall und scheint sich entscheidend auf private Kontakte zu Mitschülern auszuwirken.

Der *private Kontakt* zu Mitschülern gestaltet sich bei den Auszubildenden mit Hörschädigung sehr unterschiedlich. Einige setzen den Kontakt zu Mitschülern privat intensiv fort, bei ande-

ren besteht privater Kontakt nur teilweise und bei manchen gar nicht. *Faktoren* sind dabei die Dauer des Kennens, gemeinsame Interessen und Hobbys, ein ähnliches Freizeitverhalten und besonders die Wohnortnähe sowie Sympathie. Die Wahl der Hobbys und das Freizeitverhalten können bei befragten Auszubildenden möglicherweise durch die Hörschädigung beeinflusst sein.

Dimension der emotionalen Integration

Die Auswertung der Nennungen zur *subjektiven Selbsteinschätzung* des allgemeinen emotionalen Wohlbefindens zeigt, dass sich die befragten Auszubildenden in der allgemeinen berufsbildenden Schule überwiegend wohl fühlen. Trotz der durchschnittlich eher positiven allgemeinen Einschätzung zeigen die Interviews jedoch, dass bei einigen Studienteilnehmern Faktoren vorliegen, die ihr emotionales Wohlbefinden am Lernort Schule beeinträchtigen.

Die Aussagen, die sich auf die *Rahmenbedingungen* in der allgemeinen berufsbildenden Schule beziehen, sind gleichermaßen positiv wie negativ. *Faktoren*, die sich auf das Wohlbefinden auswirken sind dabei, wie die berufsbildende Schule im Vergleich zu bisherigen Schulen wahrgenommen wird, ob das Gefühl der Stigmatisierung durch die Hörschädigung oder durch kompensierende Maßnahmen bzw. Diskriminierung aufgrund der Hörschädigung empfunden wird und besonders, ob in der Lernumgebung der berufsbildenden Schule Barrieren für Schüler mit Hörschädigung festgestellt werden.

Die Aussagen, die sich auf *Lerninhalte und Anforderungen* in der allgemeinen berufsbildenden Schule beziehen, fallen überwiegend negativ aus. Manche Befragte betonen ihr fachliches Interesse und ihre Motivation, einzelne bemängeln teils uninteressante Lerninhalte im Curriculum. Deutlich negativ wirken sich jedoch hohe Lernanforderungen auf das Wohlbefinden aus. Als *Faktoren* können deshalb abgeleitet werden, ob die Berufswahl gelungen ist, ob Leistungsdruck bzw. ein erhöhter Lernaufwand empfunden wird und die Ausbildung selbstständig schaffbar erscheint oder das Gefühl des Auf-Hilfe-Angewiesen-Seins besteht. Bei Auszubildenden, die von einem Förderzentrum kommen, ist zudem bedeutend, ob und wie die Umstellung auf eine allgemeine Schule wahrgenommen und bewältigt wird.

Lehrende beeinflussen das Wohlbefinden der Studienteilnehmer individuell sehr unterschiedlich. Darauf deutet die große Streuung in den vorliegenden Aussagen hin. In Bezug auf *didaktische Merkmale* wird die Qualität des Unterrichts kontrovers wahrgenommen. Ein *Faktor* ist dabei, ob der Unterricht interessant gestaltet wird. In Bezug auf die Rolle von Lehrenden sind besonders soziale Merkmale, wie *Akzeptanz, Verständnis und Rücksichtnahme sowie Unterstützung* bedeutend. Die Akzeptanz durch Lehrende wird überwiegend positiv eingeschätzt. Auch empfinden Befragte, dass viele Lehrende Verständnis für ihre Bedürfnisse aufbringen und Rücksicht darauf nehmen sowie, dass sie sie in ihrem Lernprozess unterstützen. Nicht wenige äußern sich zu den Merkmalen Verständnis und Rücksichtnahme sowie

Unterstützung jedoch auch negativ. In den teils kontroversen Aussagen ist dennoch eine positive Tendenz festzustellen. Die Wahrnehmung der sozialen Merkmale hängt von den *Faktoren* ab, ob Lehrende über erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen verfügen, den Hörgeschädigten bzw. die Hörschädigung des Schülers wahrnehmen, die Leistung von Schülern mit Hörschädigung anerkennen und wertschätzen, Interesse an Erfahrung mit Schülern mit Hörschädigung entwickeln und Schüler mit Hörschädigung als Bereicherung empfinden. Relevant ist zudem, ob Lehrende den Schüler mit Hörschädigung gleich wie alle anderen Schüler behandeln oder ob sie den Hörgeschädigten bevorzugen und dadurch stigmatisieren bzw. dessen Bedürfnisse vergessen. Wesentlich ist weiter, ob Lehrende über die Bedürfnisse Hörgeschädigter ausreichend informiert sind, die Auswirkungen von Hörschädigungen verstehen und über Fähigkeiten verfügen, auf diese im Unterricht einzugehen. Darauf kann sich positiv auswirken, wenn Lehrende selbst von Hörschädigung betroffen sind. Zu erforderlichen Fähigkeiten zählen im Besonderen, ob Lehrende hörgeschädigtengerechte Lehrsprache und hörgeschädigtengerechtes Lehrverhalten einsetzen, Kommunikationsstrategien anwenden sowie auf gute akustische Bedingungen im Unterricht achten.

Die *Mitschüler* der Auszubildenden mit Hörschädigung wirken sich auf ihr Wohlbefinden in der Klasse unterschiedlich aus. Allgemeine soziale Aspekte, Akzeptanz durch Mitschüler sowie Verständnis und Rücksichtnahme auf Seiten der Mitschüler nehmen die Studienteilnehmer als Merkmale überwiegend positiv wahr. Dennoch sind Anzahl und Inhalte der negativen Nennungen jeweils nicht zu vernachlässigen. In Bezug auf Wahrnehmung von allgemeinen *sozialen Aspekten* kommt es auf die *Faktoren* an, ob und wie gut sozialer Kontakt und ein vertrauensvolles Verhältnis zu Mitschülern bestehen, ob gemeinsame Interessen vorhanden sind, ob andere hörgeschädigte Mitschüler in der Klasse sind und wie das Klassenklima empfunden wird. Das Klassenklima kann davon abhängen, ob Mitschüler mit anderen Behinderungen in der Klasse sind und ob Konkurrenz unter Mitschülern besteht. Zudem ist relevant, ob und wie sich die Kommunikationssituation auf den Kontakt zu Mitschülern im Unterricht und in Pausen auswirkt. Die kontroverse Wahrnehmung wird besonders beim Merkmal Unterstützung deutlich. Viele Befragte empfinden sich von ihren Mitschülern einerseits zwar akzeptiert, vermissen andererseits jedoch unterstützendes Verhalten. Das Gefühl der *Akzeptanz, Verständnis und Rücksichtnahme sowie Unterstützung* durch Mitschüler hängt von den *Faktoren* ab, ob Schüler mit Hörschädigung sich zugehörig, anerkannt und wertgeschätzt fühlen, ob Freunde in der Klasse bzw. bestimmte Mitschüler als Helfer wirken, ob Mitschüler über soziale Kompetenz verfügen und die Erfahrung mit Hörgeschädigten als Bereicherung empfinden, ob und wie gut sie über deren Bedürfnisse informiert sind und ihre Situation verstehen, von sich aus Kommunikationsstrategien anwenden und Gesprächsregeln einhalten, oder ob die Bedürfnisse des Hörgeschädigten immer wieder vergessen wer-

den. Darauf wirkt sich wiederum aus, ob Mitschüler mit anderen Behinderungen in der Klasse sind, deren Bedürfnisse besser wahrgenommen werden können. Zudem ist relevant, ob Schüler mit Hörschädigung selbst Kommunikationsstrategien einsetzen oder ob sie sich diskriminiert fühlen. Dabei spielt eine Rolle, ob ihrerseits Furcht vor Stigmatisierung besteht bzw. Erfahrung mit Mobbing vorhanden ist und welche Bewältigungsstrategien sie ergreifen.

Dimension der leistungsmotivationalen Integration

Die Auswertung der Nennungen zur *subjektiven Selbsteinschätzung* der allgemeinen Leistungssituation zeigt, dass die befragten Auszubildenden ein eher positives Bild ihrer Leistungssituation in der allgemeinen berufsbildenden Schule haben.

In Bezug auf *Beurteilungen und Feedback* von Lehrenden schätzen sich die Auszubildenden überwiegend positiv ein. Einige äußern sich dazu neutral und nur einzelne negativ. *Faktoren*, die diese Einschätzung bedingen sind, wie das Feedback von Lehrenden eingestuft wird, wie die eigenen Noten und Leistungsbeurteilungen eingeordnet werden sowie, ob Veränderungen bei Noten und in Leistungsbeurteilungen festgestellt werden.

Lerninhalte und Anforderungen im theoretischen Bereich nehmen Befragte unterschiedlich und kontrovers wahr. Viele äußern sich positiv, nennen zugleich aber auch Schwierigkeiten. *Faktoren* sind dabei, wie die Qualität und Quantität der Lerninhalte und Anforderungen empfunden werden und diese als bewältigbar erscheinen, wie das Lehr- und Lerntempo wahrgenommen wird, ob die Lerninhalte im Unterricht aufgefasst werden können und wie sich die Kommunikationssituation darauf auswirkt. Als weitere Faktoren sind relevant, ob Lerninhalte selbstständig nachbereitet werden können, ob und wie gut Fachtexte und Fachbücher verstanden werden und wie gut die Schriftsprachkompetenz der Auszubildenden ist.

Aussagen deuten darauf hin, dass die meisten Befragten über *Schlüsselqualifikationen* verfügen, die für den erfolgreichen Besuch einer allgemeinen berufsbildenden Schule notwendig sind, ihre Umsetzung jedoch beeinträchtigt sein kann. Dabei sind die *Faktoren*, die die Präsentation von Schlüsselqualifikationen bedingen einerseits, ob Auszubildende darüber verfügen und andererseits, ob und wie die Auswirkungen der Hörschädigung bzw. die Bedingungen der Lernumgebung die Anwendung vorhandener Schlüsselqualifikationen beeinflussen. Obwohl einzelne Studienteilnehmer selbst keinen höheren Arbeits- und Lernaufwand gegenüber ihren Mitschülern feststellen oder sich neutral äußern, geht aus den Interviews hervor, dass die Mehrzahl der befragten Auszubildenden einen *Mehraufwand* leistet, um in der allgemeinen berufsbildenden Schule bestehen zu können. *Faktoren*, die auf Mehraufwand hinweisen, sind, wenn das Hören im Unterricht als anstrengend wahrgenommen wird, wenn häufig nachgefragt werden muss, erhöhte Konzentration im Unterricht empfunden wird und dadurch Erschöpfung sowie zusätzlicher Erholungsbedarf nach Unterrichtstagen besteht. Weitere Faktoren, die auf Mehraufwand schließen lassen, sind, wenn Unterrichtsinhalte zu-

sätzlich vor- und nachbereitet werden müssen sowie, wenn ein erhöhter Lernaufwand betrieben und mehr Zeit beim Ablegen von Prüfungen benötigt wird.

Annähernd alle Befragte nennen *Lösungsstrategien*, um den Anforderungen in der allgemeinen berufsbildenden Schule zu begegnen. *Faktoren*, die die individuellen Strategien bedingen, sind, ob Auszubildende ihre Hörschädigung kompetent managen, ihnen Möglichkeiten zur Selbsthilfe zur Verfügung stehen, Unterstützung durch Lehrende und Mitschüler, den Betrieb und durch Eltern gegeben ist sowie, ob weitere personelle Unterstützungssysteme genutzt werden können. Schließlich ist relevant, ob Angebote von berufsbildenden Schulen an BBW für Hörgeschädigte bestehen, die den Verbleib an der allgemeinen berufsbildenden Schule unterstützen oder einen Schulwechsel ermöglichen.

Der überwiegende Teil der Auszubildenden hat für den theoretischen Bereich der Ausbildung einen *Nachteilsausgleich* beantragt. Manche behielten sich diese Option vor. Als *Faktoren*, die die Inanspruchnahme bedingen, lassen sich feststellen, ob die Unterstützung durch Fachdienste rechtzeitig einsetzt und Auszubildende früh genug über notwendige Voraussetzungen informiert sind. Zudem ist relevant, ob die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs als nützlich empfunden werden. Wesentlich ist aber auch, ob ein Nachteilsausgleich als Kompensation für behinderungsbedingte persönliche Nachteile oder Vorteilsnahme gegenüber anderen empfunden wird.

6.2 Integrationssituation im Betrieb

Die aus dem Forschungsziel abgeleitete Forschungsfrage zur Integrationssituation der Auszubildenden mit Hörschädigung in ihrem Ausbildungsbetrieb lautete:

Wie gestaltet sich die Integration von Auszubildenden mit Hörschädigung im Betrieb des ersten Arbeitsmarkts und welche Faktoren bedingen diese?

Rahmenbedingungen

Bei den Betrieben der befragten Auszubildenden handelt es sich sowohl um Großunternehmen, mittelgroße Betriebe und Kleinunternehmen sowie Arbeitgeber des Öffentlichen Dienstes. Je nach Beruf und Tätigkeit variieren die *Arbeitsplätze* in der untersuchten Gruppe und somit auch die räumlichen und akustischen Verhältnisse stark. Bei Auszubildenden in größeren Unternehmen findet auch Unterricht in *Schulungsräumen* statt. Abhängig von den Strukturen des Betriebes haben Studienteilnehmer einen oder mehrere *Ausbilder und Vorgesetzte*. Manche sind in ihrem Betrieb die einzigen Auszubildenden, die meisten haben *Mitauszubildende*. Besonders Studienteilnehmer, die bei größeren Unternehmen oder im Öffentlichen Dienst arbeiten, berichten über weitere Auszubildende mit Hörschädigung bzw. anderen Behinderungen. Die Zahl der direkten Kollegen der Befragten variiert je nach Arbeitsplatz und

Arbeitssituation zwischen einem und ungefähr zehn Kollegen. Diese können konstant bleiben oder wechseln. Die unterschiedlichen Voraussetzungen beeinflussen die Situation der Auszubildenden auf verschiedene Art.

Information

In den meisten Betrieben der Befragten war *Erfahrung* mit hörgeschädigten Auszubildenden nicht vorhanden, in einigen Betrieben lag jedoch Erfahrung mit hörgeschädigten Mitarbeitern vor. Bestand Erfahrung mit hörgeschädigten Auszubildenden, wirkte sich diese kontrovers auf die Situation der Studienteilnehmer aus. Da keine gegenteiligen Angaben vorliegen ist zu vermuten, dass alle Befragten im Zuge der Bewerbung den Betrieb über die Hörschädigung in Kenntnis setzten. Die *Informierung* und Aufklärung von Vorgesetzten, Ausbildern und Kollegen über die Auswirkungen der Hörschädigung und die besonderen Bedürfnisse der betroffenen Auszubildenden lief individuell unterschiedlich ab. Eine wichtige Rolle spielte bei vielen ein bereits vor der Ausbildung im Betrieb absolviertes Praktikum. Während dessen konnten Vorgesetzte, Ausbilder und Kollegen Erfahrung mit dem Auszubildenden sammeln. Bei einzelnen bestand persönliche Bekanntschaft über die Eltern. Im Ausbildungsbetrieb spielt in der untersuchten Gruppe die Informierung über die Fachdienste eine nebengeordnete Rolle und beschränkt sich in den meisten Fällen auf Vorgesetzte und Ausbilder. Nur in Einzelfällen wird deutlich, dass auch Kollegen von Fachdiensten umfassend zum Thema Hörschädigung aufgeklärt wurden. Besonders in größeren Betrieben müssen jedoch immer wieder neue Ansprechpartner und Kollegen informiert werden. Dies geschieht bei manchen Befragten durch ihre Ausbilder. Einige Auszubildende zeigen aber, dass sie ihre Hörschädigung selbstständig managen. Einzelne nutzen dazu Informationsmaterial der Fachdienste. Andere verhalten sich defensiv und vertrauen auf die Sichtbarkeit ihrer Hörhilfen oder warten auf einen Anlass, bspw. dass sie auf die Hörschädigung angesprochen werden.

Unterstützung durch Fachdienste

Elf der zwanzig befragten Auszubildenden wurden im Ausbildungsbetrieb durch einen Fachdienst unterstützt. Dabei handelte es sich um Mitarbeiter der über die Arbeitsagentur finanzierten Maßnahmen der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) bzw. der Wohnortnahmen Rehabilitation (WoRe). Die *Inhalte* der Unterstützung und Betreuung sind im Betrieb den individuellen Bedürfnissen dieser Auszubildenden mit Hörschädigung angepasst. Gegenteilige Aussagen liegen nicht vor. Die *Wirkung* der Unterstützung durch einen Fachdienst wird überwiegend als sehr positiv empfunden. Einerseits wird die Fachkompetenz geschätzt und die professionelle Unterstützung als Entlastung wahrgenommen. Andererseits heben Befragte hervor, dass auch von Seiten des Betriebs die Aufklärung und Beratung durch einen Fachdienst positiv empfunden wird. *Zeitliche Aspekte und Intensität* der Betreuung, wie

die Häufigkeit der Besuche im Betrieb, werden größtenteils als ausreichend eingestuft. Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass Besuche zu Beginn der Ausbildung und regelmäßig stattfinden bzw. Kontakt zum Fachdienst besteht und dieser bei Bedarf hinzugezogen werden kann. Einzelne Auszubildende äußern jedoch den Wunsch nach einer intensiveren Unterstützung. In einem Fall ist zu vermuten, dass die Unterstützung durch den Fachdienst im Betrieb zu spät einsetzte, da der Erstbesuch des Fachdienstes erst kurz vor der Kündigung stattfand. Von einer rechtzeitigen Vorbereitung und umfassenden Informierung aller an der Ausbildung Beteiligten kann folglich nicht in jedem Fall gesprochen werden.

Kommunikation

In Bezug auf die *Kommunikation mit Ausbildern und Vorgesetzten* äußern sich die befragten Auszubildenden überwiegend positiv. Nur wenige stellen dabei Schwierigkeiten fest. Als *Faktoren* lassen sich identifizieren, ob und wie gut Ausbilder und Vorgesetzte Kommunikationsstrategien anwenden, bei Teamsitzungen auf das Einhalten von Gesprächsregeln achten, in Lehrsituationen Aspekte einer hörgeschädigtengerechten Lehrsprache und eines hörgeschädigtengerechten Lehrverhaltens umsetzen sowie in Lehrsituationen und bei Vorträgen hörgeschädigtengerechte Methoden und behinderungskompensierende Technologien einsetzen. Zudem spielt eine Rolle, wie gut sich Auszubildende mit Hörschädigung mit der Zeit an Stimme und Sprache von Ausbildern und Vorgesetzten gewöhnen.

Auch die *Kommunikation mit Kollegen am Arbeitsplatz* empfinden die meisten der Befragten eher positiv. Einige erwähnen jedoch Aspekte, die die Kommunikation mit Kollegen erschweren. *Faktoren* sind zum einen die begrenzte Anzahl der direkten Kommunikationspartner sowie die akustischen Verhältnisse und die Absehbedingungen am Arbeitsplatz bzw. bei Teamsitzungen. Als weitere Faktoren sind relevant, ob und wie gut Kollegen über die Bedürfnisse des Hörgeschädigten informiert sind, diese verstehen, geeignete Kommunikationsstrategien kennen, erwerben und anwenden sowie, ob und wie gut bei Teamsitzungen Gesprächsregeln eingehalten werden. Dabei spielt eine Rolle, ob und wie gut Technologien verwendet werden, die die Hörschädigung kompensieren können. Ein zusätzlicher Faktor ist die Dauer des gegenseitigen Kennens und Gewöhnens aneinander.

Zur *Kommunikation mit Kollegen in Pausen und bei informellen Situationen* liegen nur begrenzt Aussagen vor. Ein Grund dafür ist, dass nicht alle Befragten die Pausen mit ihren Kollegen verbringen. Die Befragten, die zur informellen Kommunikation mit Kollegen in Pausen Angaben machten, empfinden diese jedoch überwiegend positiv. Einzelne erwähnen dennoch negative Aspekte. Als *Faktoren* sind relevant, ob Pausen in größeren oder kleineren Gruppen verbracht werden, wie gut die akustischen Bedingungen am Ort der Pausen sind und wie die Absehbedingungen in Pausen oder bei Veranstaltungen sind. Des Weiteren ist relevant, ob und wie gut sowohl Auszubildende mit Hörschädigung als auch ihre Kollegen

Kommunikationsstrategien anwenden. Dabei spielt zum einen eine Rolle, wie lange und gut sich die Hörgeschädigten und ihre Kollegen kennen und zum anderen, ob Kollegen die Bedürfnisse des Hörgeschädigten immer wieder vergessen. Dann wird relevant, welche Kommunikations- oder Bewältigungsstrategien hörgeschädigte Auszubildende einsetzen.

Alle Befragten wenden im Betrieb *Kommunikationsstrategien* an. Bis auf wenige Ausnahmen machen sie damit durchwegs positive Erfahrungen. *Faktoren* dabei sind, ob und wie gut Auszubildende in der Lage sind, ihre Hörschädigung eigenverantwortlich zu managen, ob sie über offensive Kommunikationsstrategien verfügen sowie, ob und wie gut sie Hör- und Kommunikationstaktiken anwenden. Zudem kommt es darauf an, wie Kollegen auf Kommunikationsstrategien reagieren, wie oft sie die Bedürfnisse des Hörgeschädigten vergessen und ob dadurch schließlich auf Seiten des Auszubildenden Erinnern und Nachfragen als zu häufig erforderlich und daher frustrierend empfunden werden.

Einzelne der befragten Auszubildenden haben an ihrem Arbeitsplatz *Kundenkontakt*. Dieser wird sehr unterschiedlich wahrgenommen und stellt für Betroffene eine Bereicherung aber auch eine Herausforderung dar. *Faktoren* sind dabei, wie sich das soziale und berufliche Verhältnis zu Kunden gestaltet und wie häufig diese wechseln. Davon hängt ab, wie Kunden auf die Informierung über die Hörschädigung reagieren, die bei häufigem Wechsel der Kunden immer wieder erfolgen muss.

Einige der Auszubildenden müssen an ihrem Arbeitsplatz telefonieren. Das notwendige *Telefonieren* wird von den Betroffenen sehr unterschiedlich eingeschätzt. *Faktoren* sind, ob die Gesprächspartner bekannt sind, wie die Sprach- und Sprechqualität des Anrufers sowie die Signalqualität des Telefons bzw. der Verbindung ist und wie die akustischen Bedingungen am Arbeitsplatz sind. Als weiterer Faktor ist das Verhalten des Anrufers relevant. Dieses kann bei Kunden vom Grund des Telefonats abhängig sein. Es spielt deshalb eine Rolle, dass Auszubildende mit Hörschädigung selbst, ihre Kollegen oder der Betrieb *Lösungsstrategien* entwickeln, die ihnen das Telefonieren ermöglichen oder soweit wie möglich ersparen.

Kompensationsmaßnahmen

Neben individuellen Hörhilfen sind *Telefonverstärker* die von den befragten Auszubildenden am Arbeitsplatz am häufigsten eingesetzte behinderungskompensierende Technologie. Die Befragten äußern sich jedoch sehr unterschiedlich zum Nutzen, den sie von den jeweiligen Geräten haben. Als *Faktoren*, die den Einsatz von Telefonverstärkern bedingen, sind von Bedeutung, ob die Arbeitstätigkeit deren Einsatz erfordert, ob Auszubildende dadurch individuelle Verbesserung empfinden und wie aufwändig der Einsatz bei wechselnden Arbeitsplätzen während der Ausbildung empfunden wird. *FÜ-Anlagen* werden im betrieblichen Teil der Ausbildung von Befragten, wenn überhaupt, nur in Schulungssituationen und bei Teamsitzungen eingesetzt. Ihr Einsatz ist zunächst von den *Faktoren* abhängig, ob bei der prakti-

schen Tätigkeit bzw. wechselnden Gesprächspartnern am Arbeitsplatz eine FÜ-Anlage genutzt werden kann. Beim Einsatz in Teamsitzungen und bei Schulungen spielt eine Rolle, ob sowohl Auszubildende mit Hörschädigung als auch ihre Ausbilder und Kollegen ausreichend informiert sind, ob Auszubildende mit Hörschädigung in diesen sozial anspruchsvollen Situationen den Einsatz einer FÜ-Anlage selbstbewusst managen oder möglicherweise dadurch Stigmatisierung befürchtet wird und ob Vorgesetzte und Kollegen den Einsatz unterstützen. Ein weiterer Faktor ist, ob modernste FÜ-Systeme eingesetzt werden. Maßnahmen zur *Raumoptimierung* werden von nur wenigen Befragten in den Interviews erwähnt, in diesen Fällen aber geschätzt. Als *Faktoren* stellen sich deshalb heraus, ob Maßnahmen zur Verbesserung der Raumakustik am Arbeitsplatz bereits vorhanden sind sowie ob Möglichkeiten zur Raumoptimierung bekannt sind und am Arbeitsplatz umgesetzt werden können. Einige Befragte erwähnen *weitere Maßnahmen*, von denen sie im praktischen Bereich der Ausbildung profitieren. Als *Faktoren*, die diese bedingen, lassen sich feststellen, ob am Arbeitsplatz Verschriftlichung von Kommunikation und Information über E-Mail üblich bzw. möglich ist sowie, ob Vorträge bei Schulungen oder Versammlungen durch Präsentationen visualisiert werden. Weitere Faktoren sind, ob Verschriftlichung bei der praktischen Unterweisung erforderlich ist bzw. ob Schriftdolmetschdienste bei theoretischen Unterweisungen und Schulungen eingesetzt werden können. Dabei spielt eine Rolle, ob ausreichend Information bspw. über Online-Schriftdolmetschdienste vorhanden ist. Ein Befragter verwendet einen Vibrations-Signalgeber. Als weitere Faktoren, die den Einsatz von personenbezogenen bkT bedingen, zeigen folglich sich das Engagement von Auszubildenden im eigenverantwortlichen Managen ihrer Hörschädigung sowie die Bereitschaft der Betriebe, sie dabei zu unterstützen.

Dimension der sozialen Integration

Die befragten Auszubildenden mit Hörschädigung fühlen sich in ihren Ausbildungsbetrieben überwiegend gut sozial eingebunden. Die Auswertung der *subjektiven Selbsteinschätzung* ihrer allgemeinen sozialen Integration anhand der Erzählstimuli deutet jedoch darauf hin, dass trotz der allgemein positiven Einschätzung einzelne Betroffene deutliche soziale Probleme wahrnehmen. In den qualitativen Interviews bestätigt sich die positive Tendenz im betrieblichen Bereich, beim privaten Kontakt werden Unterschiede deutlich.

In Bezug auf den sozialen *Kontakt zu Ausbildern und Vorgesetzten* liegen nur von wenigen Befragten Aussagen vor. In diesen wird jedoch der Kontakt zu ihren Ausbildern und Vorgesetzten von den Auszubildenden überwiegend positiv beschrieben. Als *Faktoren* für den Kontakt zu Ausbildern und Vorgesetzten sind zunächst die Struktur des Unternehmens und die Organisation der Ausbildung relevant. Zudem spielen die Persönlichkeit und Umgangsformen von Ausbildern und Vorgesetzten sowie deren pädagogische Kompetenzen und Erfahrung in der Ausbildung junger Menschen eine Rolle.

Auch der *Kontakt zu Kollegen und Mitauszubildenden am Arbeitsplatz* wird von den befragten Auszubildenden überwiegend positiv empfunden. Sie geben an, dass sie von ihren Kollegen aufgenommen wurden und bezeichnen sich als integriert. Außer dem *Faktor*, ob Mitauszubildende im Betrieb vorhanden sind, sind als weitere Faktoren für den Kontakt mit Kollegen und vorhandenen Mitauszubildenden relevant, ob diese über entsprechende Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit Hörschädigung verfügen und über die Auswirkungen einer Hörschädigung umfassend informiert sind sowie, ob Kollegen über Kompetenzen in der hörgeschädigtengerechten Vermittlung von Arbeitsinhalten verfügen. Zudem ist von Bedeutung, ob Auszubildende mit Hörschädigung sowie ihre Kollegen und Mitauszubildenden über Kommunikationsstrategien verfügen. Als weitere Faktoren, die den Kontakt zu Kollegen am Arbeitsplatz beeinflussen, zeigen sich, ob im Berufsorientierungsprozess die Entwicklungsaufgaben, Interessen und intellektuellen Ressourcen der Auszubildenden berücksichtigt wurden.

Den *Kontakt zu Kollegen und Mitauszubildenden in Pausen* und bei anderen informellen Situationen empfinden die Auszubildenden, die in Pausen im Betrieb verbleiben, überwiegend positiv. Die Kontakte in Pausen werden durch die *Faktoren* bedingt, ob Sympathie und gleiche Interessen bestehen, ob Mitauszubildende und gleichaltrige Kollegen vorhanden sind oder ob ein großer Altersunterschied zu Kollegen besteht. Auch die zur Verfügung stehende Zeit bestimmt die Kontakte mit. Einen besonders relevanten Faktor stellt bei den informellen Kontakten in Pausen dar, ob Auszubildende mit Hörschädigung sowie ihre Kollegen und Mitauszubildenden Kommunikationsstrategien erfolgreich einsetzen. Dabei muss den akustischen Bedingungen der Umgebung, in der die Pausen verbracht werden, ebenfalls Bedeutung beigemessen werden. Rahmenbedingungen des Betriebes, wie fehlende geeignete Pausenräumlichkeiten, sowie örtliche Gegebenheiten, wie die Nähe zum Elternhaus, können als Faktoren dazu führen, dass Befragte den Betrieb in Pausen verlassen. Der Kontakt zu Kollegen und Mitauszubildenden bei anderen informellen Situationen wird dadurch beeinflusst, ob sich Auszubildende mit Hörschädigung am Betriebsleben aktiv beteiligen und an Betriebsveranstaltungen und Feiern gerne teilnehmen.

Über *private Kontakte zu Mitauszubildenden und Kollegen* äußern sich die Befragten sehr unterschiedlich und differenziert. Einige beschreiben ein sehr enges privates Verhältnis zu Kollegen. In der Tendenz sind private Kontakte jedoch eher nur eingeschränkt bzw. nicht vorhanden. Als *Faktoren* wirken sich dabei aus, ob gleiche Interessen bei Freizeitaktivitäten und Hobbys existieren, ob die Kontakte zu Mitauszubildenden und Kollegen durch eine gemeinsame Schulzeit oder die Wohnortnähe schon länger andauern, ob gleichaltrige Kollegen im Betrieb vorhanden sind oder ob ein großer Altersunterschied zu Kollegen besteht. Auch die Hörschädigung kann die Interessen und Hobbys und somit das Freizeitverhalten und die Wahl privater Kontakte beeinflussen.

Dimension der emotionalen Integration

Die Auswertung der *subjektiven Selbsteinschätzung* ihres allgemeinen emotionalen Wohlbefindens zeigt, dass sich die Auszubildenden mit Hörschädigung in ihrem Betrieb überwiegend sehr wohl fühlen. Die Aussagen aus den qualitativen Interviews bestätigen eine allgemein eher positive Tendenz, dennoch werden Unterschiede erkennbar.

Zu den *Rahmenbedingungen* ihres Ausbildungsbetriebes äußert sich die Mehrzahl der Befragten positiv. Als *Faktoren* tragen außer guten Ausbildungsbedingungen, einer guten Bezahlung und einer allgemein guten Unterstützung von Auszubildenden auch ein hörgeschädigtengerechter und ruhiger Arbeitsplatz sowie die Aussicht auf einen Arbeitsvertrag zum Wohlbefinden der Auszubildenden bei. Die Hörschädigung selbst wirkt sich im Betrieb nicht negativ aus. Dass Arbeitsbedingungen, wie eine hohe Arbeitsbelastung, ein hoher Leistungsdruck und lange Arbeitszeiten im Betrieb sich bei einzelnen negativ auf das Wohlbefinden auswirken, kann darauf zurückgeführt werden, dass bei der Wahl des Ausbildungsberufs sowie des Ausbildungsbetriebs nicht bei allen Befragten ihre besonderen Bedürfnisse bzw. ihre Interessen und Ressourcen die gebotene Berücksichtigung fanden.

In Bezug auf die *Arbeitsinhalte und Anforderungen* im praktischen Bereich der Ausbildung äußern sich die meisten Befragten zwar positiv, dennoch liegen einige negative Aussagen vor. Dies zeigt, dass zwar viele aber nicht alle Befragten mit ihrem aktuellen Beruf oder Arbeitsplatz zufrieden sind. *Faktoren* dabei sind, ob bei der Berufswahl die Interessen und Ressourcen sowie Bedürfnisse der Auszubildenden mit Hörschädigung berücksichtigt wurden, ob sie sich als kompetent erleben, ob und wie gut sie Fachsprache und Fachbegriffe beherrschen, ob Arbeitsaufträge hörgeschädigtengerecht vermittelt werden sowie, ob und welche Lösungsstrategien die Auszubildenden ergreifen.

Ausbilder und Vorgesetzte beeinflussen das Wohlbefinden der Auszubildenden überwiegend positiv. Viele Aussagen deuten auf das Gefühl der Akzeptanz durch Ausbilder und Vorgesetzte hin. Ebenso haben viele Befragte das Gefühl, von ihnen Verständnis und Rücksichtnahme zu erfahren und unterstützt zu werden. Negative Aussagen liegen nur im Einzelfall vor, wobei dann die Auswirkungen umso gravierender sind. In Bezug auf das Gefühl von *Akzeptanz, Verständnis und Rücksichtnahme sowie Unterstützung* durch Ausbilder und Vorgesetzte kommen als *Faktoren* zum Tragen, ob Ausbilder und Vorgesetzte über erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen verfügen, umfassend über das Phänomen Hörschädigung informiert sind und die Bedürfnisse Hörgeschädigter verstehen sowie Kommunikationsstrategien anwenden und den Einsatz behinderungskompensierender Technologien unterstützen. Ein weiterer Faktor ist, ob sich Auszubildende mit Hörschädigung gleich wie Mitarbeiter ohne Behinderung behandelt oder durch einen besonderen Umgang stigmatisiert fühlen. Um Fehleinschätzungen und Missverständnisse zu vermeiden ist zudem relevant, ob Auszubildende mit Hörschädigung über

Wissen über soziale Kommunikation verfügen bzw. wie Ausbilder und Vorgesetzte auf das Erinnern an die Bedürfnisse des Hörgeschädigten reagieren. Dies bedingt, ob sich Auszubildende mit Hörschädigung wertgeschätzt fühlen. Bedeutend ist ebenso, wie Auszubildende allgemein im Betrieb unterstützt werden, ob Arbeitsinhalte hörgeschädigtengerecht vermittelt werden und ob Auszubildende mit Hörschädigung individuelle Unterstützung erfahren. Des Weiteren ist relevant, ob Auszubildende auf einem hörgeschädigtengerechten Arbeitsplatz eingesetzt werden und ob bei der Bewertung von Ausbildungsinhalten die Hörschädigung berücksichtigt wird.

Auch in Bezug auf *Kollegen und Mitauszubildende* äußern sich die meisten Befragten positiv. Besonders relevant für ihr Wohlbefinden sind die sozialen Bedingungen im Betrieb. Diese beschreiben vierzehn Befragte positiv, sechs äußern sich dazu negativ. In Bezug auf die Wahrnehmung allgemeiner *sozialer Aspekte* wirken sich als *Faktoren* aus, wie das Arbeitsklima und das Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten empfunden und wie die Umgangsformen im Betrieb wahrgenommen werden. Dabei ist bedeutend, ob sowohl hörgeschädigte Auszubildende als auch Kollegen und Vorgesetzte über kommunikative Kompetenzen sowie Kommunikationsstrategien verfügen. Eine wesentliche Rolle spielt, welche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen im Betrieb vorhanden sind. Ein wesentlicher Faktor ist, ob im Berufsorientierungsprozess die Interessen und Ressourcen sowie Bedürfnisse der Auszubildenden mit Hörschädigung berücksichtigt wurden und die Berufs- und Betriebswahl gelungen ist. Bei den Befragten überwiegen jedoch die Gefühle des von Kollegen Akzeptiert-Seins, von ihnen Verständnis und Rücksichtnahme zu erfahren sowie unterstützt zu werden. Die wenigen negativen Aussagen zeigen, dass im Einzelfall die Auswirkungen auf das Wohlbefinden jedoch gravierend sein können. Das Gefühl der *Akzeptanz, Verständnis und Rücksichtnahme sowie Unterstützung* durch Kollegen hängt von den *Faktoren* ab, ob Kollegen über erforderliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Auszubildenden mit besonderen Bedürfnissen verfügen und ausreichend zum Thema Hörschädigung informiert sind. Von Bedeutung ist, ob sie die Bedürfnisse Hörgeschädigter verstehen und Kommunikationsstrategien anwenden sowie, ob sie Arbeitsinhalte hörgeschädigtengerecht vermitteln und behinderungskompensierende Maßnahmen unterstützen. Dabei ist einerseits relevant, ob Auszubildende ihre Hörschädigung selbstbewusst managen und auf ihre Bedürfnisse hinweisen und andererseits, ob Kollegen von sich aus Interesse bekunden und Kommunikationsstrategien selbstständig erwerben und anwenden. Zudem ist relevant, ob sich Auszubildende mit Hörschädigung gleich behandelt, zugehörig, anerkannt und wertgeschätzt fühlen oder ob sie Diskriminierung wahrnehmen. Dies kann davon abhängig sein, ob die Auszubildenden über ausreichendes Wissen über soziale Kommunikation verfügen. Eine wesentliche Rolle spielt, wie lange sich Kollegen und Auszubildende kennen.

Dimension der leistungsmotivationalen Integration

Für den Ausbildungsort Betrieb zeigt die Auswertung der *subjektiven Selbsteinschätzung*, dass die befragten Auszubildenden ihre Leistungssituation dort recht positiv wahrnehmen. In den einzelnen untersuchten Bereichen wird in den qualitativen Interviews teilweise eine differenzierte und kontroverse Sicht deutlich. Dennoch bestätigt sich die allgemein positive Tendenz in Bezug auf die Wahrnehmung der leistungsmotivationalen Integration.

Bei der Einschätzung der eigenen Leistungen anhand von *Beurteilungen und Feedback* überwiegen positive Aussagen der Auszubildenden deutlich. Nur wenige Befragte äußern sich hier neutral oder negativ. Als *Faktoren* sind relevant, wie Feedback von Ausbildern und Kollegen sowie die Bewertungen in Leistungsbeurteilungen eingestuft und ob Veränderungen bei Leistungsbeurteilungen festgestellt werden.

Im *Vergleich mit Mitauszubildenden und Kollegen* fallen die Einschätzungen der Befragten zu den eigenen Leistungen eher neutral, jedoch mit einer positiven Tendenz aus. Die Wahrnehmung der eigenen Leistungen im Vergleich mit Kollegen und Mitauszubildenden hängt von den *Faktoren* ab, ob am Arbeitsplatz Konkurrenz empfunden wird oder eher die Zusammenarbeit mit Kollegen im Team im Vordergrund steht. Die Einschätzung hängt zudem davon ab, wie Prüfungsergebnisse im Vergleich mit Mitauszubildenden eingeschätzt werden und ob die eigenen Schlüsselqualifikationen als angemessen empfunden werden.

Die Beurteilung der eigenen Leistung in Bezug auf *Arbeitsinhalte und Anforderungen* fällt im betrieblichen Bereich der Ausbildung unterschiedlich aus, wobei eine leicht positive Tendenz zu verzeichnen ist. Die Interviews machen eine differenzierte und kontroverse Wahrnehmung in diesem Bereich deutlich. Als *Faktoren* sind relevant, wie die Qualität und Quantität der Arbeitsinhalte und Anforderungen empfunden wird, ob und wie gut Arbeitsinhalte und Arbeitsaufträge aufgefasst werden können, ob und wie sich die Hörschädigung darauf auswirkt, wie sich die Kommunikationssituation in Arbeits- und Unterweisungssituationen gestaltet, ob und wie gut Fachwortschatz und Fachtexte beherrscht, bzw. ob und wie kompetent kompensierende Technologien und Maßnahmen eingesetzt werden und ob möglicherweise auf Ausbildungsinhalte behinderungsbedingt verzichtet werden kann.

Aussagen zeigen, dass die meisten Befragten über *Schlüsselqualifikationen* verfügen, die für eine betriebliche Ausbildung notwendig sind und sie diese erfolgreich einsetzen. *Faktoren* sind dabei, ob Auszubildende mit Hörschädigung geeignete Schlüsselqualifikationen besitzen bzw. ob und wie sich die Hörschädigung auf deren Entfaltung auswirkt.

Obwohl einzelne der Studienteilnehmer, die sich dazu äußern, selbst keinen höheren Aufwand gegenüber Kollegen und Mitauszubildenden feststellen oder sich neutral zu dieser Frage verhalten, geht aus mehreren Interviews hervor, dass befragte Auszubildende mit Hörschädigung einen *Mehraufwand* gegenüber Mitauszubildenden und Kollegen leisten. *Faktoren*, die auf einen Mehraufwand hinweisen, sind, wenn zusätzlicher Lernaufwand sowie

zusätzlicher Aufwand bei der Beschaffung von Information wahrgenommen wird sowie, wenn die durchgehende Aufmerksamkeit und erhöhte Konzentration in kommunikativ anspruchsvollen Situationen als anstrengend empfunden wird und erhöhter Erholungsbedarf nach einem Arbeitstag besteht.

Auch für den praktischen Teil der Ausbildung nennen viele Befragte *Lösungsstrategien*, mit denen sie Herausforderungen und Schwierigkeiten begegnen. Die individuellen Lösungsstrategien hängen von den *Faktoren* ab, ob Auszubildende ihre Hörschädigung kompetent managen, wie gut ihre Schriftsprachkompetenz ist, ob Möglichkeiten zur Selbsthilfe zur Verfügung stehen, ob Unterstützung durch Ausbilder und Kollegen vorhanden ist und ob weitere Unterstützungssysteme, wie Angebote von Berufsbildungswerken, zur Verfügung stehen und genutzt werden können.

Für den betrieblichen Teil der Ausbildung geben nur wenige Befragte an, zum Zeitpunkt der Erhebung bereits einen *Nachteilsausgleich* beantragt zu haben. Manche behalten sich diese Option für Prüfungssituationen vor. *Faktoren*, die die Inanspruchnahme eines Nachteilsausgleichs bedingen, sind folglich, ob diese zum Zeitpunkt der Interviews relevant war sowie, ob mögliche Formen aufgrund der Art der praktischen Prüfung als sinnvoll angesehen werden.

7 Fazit, Handlungsempfehlungen und weiterer Forschungsbedarf

In dem Bewusstsein, dass Inklusion als Vision angestrebt wird und über die rein physische Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in der Welt der Nichtbehinderten hinausgeht, wurde mit der vorliegenden Studie zum ersten Mal in Bayern und Baden-Württemberg die Integrationssituation von Auszubildenden mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt an den beiden Orten der Berufsausbildung – dem Betrieb und der allgemeinen berufsbildenden Schule – aus ihrer Perspektive erhoben.

Als Resümee dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass die Integrationssituation von Auszubildenden mit Hörschädigung an den beiden Orten der Ausbildung individuell unterschiedlich gut realisiert wird. Allgemein ist festzuhalten, dass das Integrationsempfinden der Betroffenen im praktischen Bereich der Ausbildung in den Betrieben höher ist als im theoretischen Bereich in den berufsbildenden Schulen.

Zu Beginn wurde dargelegt, dass durch den Inklusionsgedanken die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allen gesellschaftlichen Prozessen erreicht werden soll. Dazu muss eine inklusive Gesellschaft die Heterogenität ihrer Mitglieder anerkennen und ein Umfeld schaffen, welches jedem Individuum die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

Wie in der Studie deutlich wurde, brachten die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen günstige persönliche Voraussetzungen für ihre Integration in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt mit. Auch in einer Ausbildungssituation kann die gewünschte integrative Balance jedoch nur erreicht werden, wenn sich beide Seiten aufeinander zu bewegen. Deshalb spielt die Unterstützung durch das Umfeld, wie durch Ausbilder, Vorgesetzte und Kollegen im Betrieb sowie durch Lehrende und Mitschüler in den berufsbildenden Schulen aber vor allem auch durch Eltern und Freunde und nicht zuletzt durch die professionellen Fachdienste eine wesentliche Rolle. Ähnlich wie dies Schmitt (2003) bereits für die schulische Integration Hörgeschädigter am Bild des ‚sensiblen Mobiles‘ veranschaulichte, wird das Integrationsempfinden von Auszubildenden mit Hörschädigung an beiden Ausbildungsorten durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren bedingt. In der Berufsausbildung nimmt die Komplexität dieses wechselseitigen multifaktoriellen Bedingungsgefüges jedoch deutlich zu. Eine Zusammenschau der wesentlichsten Faktoren, die im Zuge der vorliegenden Studie gefunden wurden, ist Abbildung 9 zu entnehmen. Veränderungen bei jedem der in Abbildung 9

- Da eine Berufsausbildung verbunden mit dem Besuch berufsbildender Schulen nicht nur zur Mitgestaltung der Arbeitswelt sondern auch zur Mitgestaltung der Gesellschaft in sozialer Verantwortung befähigen soll, müssen im betrieblichen und schulischen Bereich verstärkt Werte gelebt und vermittelt werden, die bei Auszubildenden zu Einstellungen, Haltungen und sozialen Kompetenzen führen, welche für das Zusammenleben in einer inklusiven Gesellschaft erforderlich sind.
- Mit Blick auf den Personenkreis von Auszubildenden mit Hörschädigung müssen Ausbilder, Lehrende, Kollegen und Mitauszubildende für die Auswirkungen einer Hörschädigung und die besonderen Bedürfnisse hörgeschädigter Auszubildender sensibilisiert werden. Dabei gilt es, sich die Unauffälligkeit einer Hörschädigung sowie die aus einer Hörschädigung resultierende Behinderung immer wieder bewusst zu machen und nicht nur am Arbeitsplatz bzw. im Unterricht eine Kommunikationskultur zu entwickeln, die den Bedürfnissen Hörgeschädigter gerecht wird.
- Mit Blick auf den Personenkreis von Auszubildenden mit Hörschädigung ist es erforderlich, dass in Betrieben und berufsbildenden Schulen an akustisch und visuell barrierefreien Arbeits- und Bildungsstätten moderne behinderungskompensierende Technologien vorhanden sind und kompetent eingesetzt werden. Dabei gilt es zu prüfen, ob moderne Systeme, wie Soundfield-Anlagen, auch unter emotional-sozialem Aspekt eine Verbesserung der barrierefreien Kommunikation nicht nur für Auszubildende mit Hörschädigung gewährleisten. Besonders an berufsbildenden Schulen müssen die räumlichen Bedingungen unter Berücksichtigung der Anforderungen an barrierefreies Bauen für Hörgeschädigte überprüft und angepasst werden. Dies gilt auch für Pausenräumlichkeiten.
- Ausbilder und Lehrende hörgeschädigter Auszubildender müssen auf eine Lehrsprache und ein Lehrverhalten achten sowie Unterrichtsmethoden einsetzen, welche an deren Bedürfnissen ausgerichtet sind. Dazu gehört, Kommunikationsstrategien zu erwerben und einzusetzen sowie am Arbeitsplatz bzw. im Unterricht auf das Einhalten von Gesprächsregeln zu achten. Zudem sind personelle und technische Hilfen selbstverständlich und kompetent einzusetzen. Es ist auf eine Kommunikationskultur zu achten, die den Bedürfnissen Hörgeschädigter gerecht wird. Dies gilt auch in Pausensituationen.
- Ausbilder und Lehrende müssen sich auch der Auswirkungen einer Hörschädigung auf die leistungsmotivationale Situation bewusst werden und den besonderen Aufwand an Konzentration im Unterricht und bei der Nacharbeit der Lerninhalte berücksichtigen, den Auszubildende mit Hörschädigung aufbringen. Sie sollten die Leistungen der Auszubildenden vor diesem Hintergrund anerkennen und wertschätzen sowie den Auszubildenden darüber positives Feedback geben.
- Ausbilder und Lehrende von Auszubildenden mit Hörschädigung müssen sich an deren Ressourcen und Kompetenzen orientieren, diese fördern sowie individuelle Unterstüt-

zung anbieten. Dies wirkt sich positiv auf das emotionale Wohlbefinden der Betroffenen sowie ihre Arbeits-, Lern- und Leistungsmotivation aus. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass durch Unterstützungsverhalten Betroffene nicht in eine ‚Sonderrolle‘ geraten.

- Besonders sollten Ausbilder und Lehrende auch die soziale Situation von Auszubildenden mit Hörschädigung und ihre Kontakte und Beziehungen in der Klasse bzw. am Arbeitsplatz beobachten. Gute soziale Kontakte und Freundschaften sind nicht nur für das emotionale Wohlbefinden relevant, sondern stellen wichtige Unterstützungssysteme dar. Ausbilder und Lehrende sollten durch geeignete Maßnahmen deshalb das Entstehen von Kontakten und Freundschaften unterstützen.
- Ausbilder und Lehrende, die Auszubildende mit Hörschädigung ausbilden und unterrichten, müssen im Besonderen für deren Bedürfnisse sensibilisiert werden. Deshalb müssen professionelle behinderungsspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen, die behinderungsspezifische Grundkenntnisse und Kompetenzen in gutem Lehrverhalten, guter Lehrsprache, geeigneten Unterrichtsmethoden sowie kommunikative Kompetenzen vermitteln können. Ausbilder und Lehrende sollten proaktiv Angebote von Fachdiensten in Anspruch nehmen.
- Im Sinne der geforderten engeren Verzahnung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik müssen allgemeine berufsbildende Schulen mit berufsbildenden Schulen mit Förderschwerpunkt Hören kooperieren, um einen Kompetenztransfer zu ermöglichen. Dies könnte bspw. in Form von schulinternen Lehrerfortbildungen geschehen.
- Betriebe sollten Praktika dazu nutzen, um Jugendliche und junge Erwachsene mit Hörschädigung kennenzulernen und sich für diesen Personenkreis zu sensibilisieren. Bereits dabei müssen Betriebe Unterstützungsangebote professioneller behinderungsspezifischer Fachdienste in Anspruch nehmen können.

Fachdienste

- Mit Blick auf Auszubildende mit Hörschädigung sollten die mobilen sonderpädagogischen Dienste an beruflichen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören ausgebaut werden, um eine rechtzeitige, umfassende und nachhaltige Information, Aufklärung und Beratung von Lehrenden in allgemeinen berufsbildenden Schulen sowie von Auszubildenden mit Hörschädigung zu gewährleisten.
- Die Beratung und Unterstützung durch die mobilen sonderpädagogischen Dienste in berufsbildenden Schulen darf sich nicht nur auf die Klassenleiter der Klassen beschränken, in denen sich Auszubildende mit Hörschädigung befinden, sondern muss sich auf Fachlehrer bzw. das ganze Kollegium der Schule erstrecken. In geeigneter Weise sollten auch Mitauszubildende in die Informations- und Aufklärungsarbeit einbezogen werden.

- Auch für den betrieblichen Bereich der Ausbildung von Auszubildenden mit Hörschädigung muss sichergestellt sein, dass Betroffenen behinderungsspezifische Angebote zu ihrer individuellen Unterstützung zur Verfügung stehen und ihnen selbst sowie potenziellen Ausbildungsbetrieben bekannt und zugänglich sind. Die Möglichkeiten der UbA und der WoRe zeigten sich in der Befragung als geeignete behinderungsspezifische und professionelle Unterstützungsangebote. Mit Bezug auf den Personenkreis der in der vorliegenden Studie befragten Auszubildenden müssen weiterhin Unterstützungsangebote im Bereich der beruflichen Rehabilitation vorhanden sein, die auf die Bedürfnisse Hörgeschädigter ausgerichtet sind, die eine Vollausbildung in Ausbildungsberufen nach § 4 BBiG bzw. § 25 HwO auf dem ersten Arbeitsmarkt absolvieren.
- Es ist sicherzustellen, dass die Unterstützung in den Betrieben rechtzeitig beginnt und Ausbilder und Kollegen im Vorfeld auf die Ausbildung hörgeschädigter Auszubildender vorbereitet werden. Zudem muss während der gesamten Ausbildung eine bedarfsorientierte kontinuierliche Begleitung erfolgen.

Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation für Hörgeschädigte (bspw. BBW)

- Die berufsbildenden Schulen mit Förderschwerpunkt Hören sollten mit allgemeinen berufsbildenden Schulen kooperieren und diese bei der Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem unterstützen. Dabei gilt es, individuelle Lösungen für Auszubildende mit Hörschädigung zu entwickeln, die allgemeine berufsbildende Schulen besuchen.
- Berufsbildende Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören sollten flexible Angebote vorhalten, die von Auszubildenden mit Hörschädigung, die allgemeine berufsbildende Schulen besuchen, wahrgenommen werden können. Angebote dieser Art können diesen Auszubildenden nicht nur zum Aufarbeiten von Lernrückständen dienen, sondern bieten ihnen auch die Gelegenheit, Kontakt mit gleichbetroffenen Peers zu knüpfen.
- In den Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation für Hörgeschädigte ist die kontinuierliche Anpassung des Berufsangebots an den Markt erforderlich, um Auszubildenden mit Hörschädigung die Wahlfreiheit zu gewährleisten und durch qualitativ hochwertige Ausbildungsgänge ihre Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt sicherzustellen. Dies schließt ein marktorientiertes Angebot an qualifizierten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Hörgeschädigte ein.

Auszubildende und Schüler mit Hörschädigung

- Auszubildende mit Hörschädigung müssen in die Lage versetzt werden, ihre Hörschädigung selbstständig managen und immer wieder auf ihre Bedürfnisse selbstbewusst hinweisen zu können. Dazu sind die Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen sowie die Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstwertgefühls erforderlich.

- Die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls muss bereits bei Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung gefördert werden. Dabei gilt es, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen zu unterstützen. Dazu gehört neben der Förderung sozialer besonders die Förderung kommunikativer Kompetenzen im erweiterten Sinn. Jugendliche mit Hörschädigung müssen in die Lage versetzt werden, Hör- und Kommunikationstaktik selbstbewusst einzusetzen sowie Kommunikationsstrategien auch einfordern zu können. Dies beinhaltet den selbstverständlichen und kompetenten Umgang mit modernen Technologien zur Kompensation der Hörbehinderung sowie mit personellen Hilfen.
- Schüler mit Hörschädigung müssen in ihrer beruflichen Orientierung individuell unterstützt und begleitet werden. Bei der beruflichen Orientierung, Berufswahl und Ausbildungsstellensuche von Jugendlichen mit Hörschädigung müssen ihre Ressourcen, Interessen und Kompetenzen im Zentrum stehen und ihre Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dürfen nicht vernachlässigt werden.

Lehrerbildung und Qualifikation von Ausbildern

- Inhalte einer inklusiven Pädagogik und Didaktik sollten in die Qualifikation von Ausbildern aufgenommen werden. Mit Bezug auf den Personenkreis der in der vorliegenden Studie befragten Auszubildenden mit Hörschädigung erscheint die Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilder (ReZa) nicht bedarfsorientiert, da viele Jugendliche mit Hörschädigung in der Regel eine Vollausbildung anstreben. Deshalb sollten für Ausbilder Fort- und Weiterbildungsangebote mit Inhalten der Inklusionspädagogik entwickelt werden, in denen behinderungsspezifische Grundkenntnisse vermittelt werden.
- Inhalte der Inklusionspädagogik sollten in die Curricula aller Studiengänge für das Lehramt an allgemeinbildenden, weiterführenden und im Besonderen auch der berufsbildenden Schulen als Module aufgenommen werden. Darin sollten auch behinderungsspezifische Grundkenntnisse enthalten sein.
- Für Lehrende an berufsbildenden Schulen sollten Fort- und Weiterbildungsangebote zu Inhalten der Inklusionspädagogik geplant und vorgehalten werden, in denen ebenfalls behinderungsspezifische Grundkenntnisse vermittelt werden.
- Für Lehrende an Förderschulen, Förderschwerpunkt Hören sollten Fort- und Weiterbildungen zu Inhalten der beruflichen Orientierung und der beruflichen Rehabilitation von Schülern und Schulabgängern mit Hörschädigung durchgeführt werden.

Weiterer Forschungsbedarf

- Flankierend zur vorliegenden Studie wurden zum einen in Einzelfallstudien in Bayern Lehrende des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen (MSDbS) und

in Baden-Württemberg Lehrende des Sonderpädagogischen Dienstes (SoPädD) beruflicher Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören befragt. Da die Ergebnisse der Befragung der Auszubildenden zeigen, dass sich Auszubildende mit Hörschädigung in der Tendenz eine intensivere Unterstützung in allgemeinen berufsbildenden Schulen wünschen, ist eine weitere Befragung der Mitarbeiter der mobilen Dienste sinnvoll.

- Zum anderen wurden in Bayern Mitarbeiter der Unterstützten betrieblichen Ausbildung (UbA) und in Baden-Württemberg Mitarbeiter der Wohnortnahen Rehabilitation (WoRe) befragt, von denen ein Teil der Studienteilnehmer im betrieblichen Bereich unterstützt wurde. Dabei handelte es sich ebenfalls um Fachkräfte, die auf die Unterstützung von Hörgeschädigten spezialisiert sind. Ab dem Jahr 2012 lief in Bayern das Modell der UbA an den BBW für Hörgeschädigte aus. Es besteht daher ein begründetes Interesse daran, die stetigen Veränderungen im Bereich der beruflichen Rehabilitation und deren Auswirkungen auf Auszubildende mit Hörschädigung zu erforschen.
- Des Weiteren wurde begleitend zur vorliegenden Studie in Einzelfallstudien die Perspektive von Ausbildern und Vorgesetzten der Auszubildenden mit Hörschädigung erfragt. Hier wäre eine umfassendere Untersuchung zur Sicht ausbildender Betriebe in Bezug auf die Inklusion von Auszubildenden mit Hörschädigung angezeigt.
- Lehrende in den berufsbildenden Schulen wurden zur Thematik der Inklusion von Schülern mit Hörschädigung noch nicht befragt. Es besteht folglich dringender Forschungsbedarf, die Perspektive der Lehrenden in berufsbildenden Schulen zur Inklusion von Schülern mit Hörschädigung zu erforschen.
- Die Ergebnisse der vorgestellten Studie zeigen, dass die Eltern hörgeschädigter Jugendlicher sowohl im Prozess der beruflichen Orientierung als auch während der Berufsausbildung eine wichtige Rolle spielen. Im Verlauf der Erhebung konnten zahlreiche informelle Gespräche mit Eltern der Interviewten geführt werden. Eine wissenschaftliche Befragung der Eltern von Betroffenen könnte zusätzliche Informationen über die Teilhabe hörgeschädigter Auszubildender am allgemeinen System liefern.
- In der vorliegenden Studie wurden ausschließlich schwerhörige, gehörlose und CI-versorgte Auszubildende befragt, die ausnahmslos auditiv-visuell orientiert waren und lautsprachlich kommunizierten. Die meisten hatten bereits ihre Schulzeit größtenteils in allgemeinen Schulen verbracht. Es besteht folglich Bedarf, einerseits die Situation von Abgängern von Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören vertieft zu untersuchen und andererseits die Situation visuell-auditiv orientierter Auszubildender zu erforschen, die bevorzugt gebärdensprachlich kommunizieren.
- Ebenso muss festgestellt werden, dass sich in der untersuchten Gruppe keine Teilnehmer befanden, die einen Migrationshintergrund aufwiesen. Aufgrund der aktuellen Veränderungen in der Gesellschaft wird der Problematik von Migration auch im Bereich der

Hörgeschädigtenpädagogik zunehmend wissenschaftliches Interesse entgegengebracht. Da bei der Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt von Menschen mit Hörschädigung und Migrationshintergrund mehrere Risikofaktoren zusammentreffen, besteht bei dieser Gruppe über alle Altersstufen hinweg erhöhter Forschungsbedarf.

- Die Entwicklungen im Bereich der digitalen Hörgerätetechnik, des Cochlea Implantats und ergänzender Hörsysteme sowie die Möglichkeiten unterstützender Dienstleistungen über digitale Medien trugen maßgeblich dazu bei, dass die in dieser Studie befragten Jugendlichen und jungen Erwachsene mit Hörschädigung ihre Ausbildung im allgemeinen System absolvieren konnten. Die Weiterentwicklungen in diesen Bereichen und deren Auswirkungen auf die berufliche Rehabilitation von Auszubildenden mit Hörschädigung sollten durch Forschung begleitet werden.
- Zuletzt ist zu erwähnen, dass die vorgestellte Studie nur eine Momentaufnahme darstellt und nur die Phase der Berufsausbildung beleuchtet. Eine weitere Schwelle stellt der Übergang ins Erwerbsleben nach Abschluss einer Ausbildung dar. Von großem Interesse wäre deshalb, die Teilnehmer der untersuchten Gruppe im Sinne einer Längsschnitterhebung einige Jahre nach Abschluss ihrer Erstausbildung erneut zu befragen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Themenkomplexe der Befragung	107
Abbildung 2: Mehrwert der qualitativen Evaluation nach Kuckartz (2007).....	111
Abbildung 3: Inhaltliche Struktur des Interviewleitfadens	116
Abbildung 4: Verteilung nach Schullaufbahn in der Primar- und Sekundarstufe I	144
Abbildung 5: Höchster Schulabschluss	145
Abbildung 6: Soziale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb	249
Abbildung 7: Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb	282
Abbildung 8: Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule und im Betrieb	333
Abbildung 9: Einflussfaktoren auf die Integration von Auszubildenden mit Hörschädigung	405

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Förderung der Ausbildung durch die Arbeitsagentur (in Anlehnung an Kvaic 2012)	51
Tabelle 2: Versendete Anschreiben und Rücklauf	120
Tabelle 3: Subjektive Einschätzung des individuellen Hörverlusts	140
Tabelle 4: Vorschulische Laufbahn	142
Tabelle 5: Besuchte Schularten während der Schullaufbahn	147
Tabelle 6: Gründe für die Berufswahl	149
Tabelle 7: Wie wurde die Ausbildungsstelle gefunden?	159
Tabelle 8: Gründe für die Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt	163
Tabelle 9: Ziele nach der Ausbildung	169
Tabelle 10: Organisation der Betreuung durch Fachdienste	172
Tabelle 11: Klassenstärke	175
Tabelle 12: Information über die Hörschädigung in der berufsbildenden Schule	177
Tabelle 13: Unterstützung durch Fachdienste in der berufsbildenden Schule	181
Tabelle 14: Äußere Bedingungen des Ausbildungsbetriebs	188
Tabelle 15: Information über die Hörschädigung im Betrieb	193
Tabelle 16: Unterstützung durch Fachdienste im Betrieb	198
Tabelle 17: Kommunikation in der berufsbildenden Schule	206
Tabelle 18: Kompensationsmaßnahmen in der berufsbildenden Schule	219
Tabelle 19: Kommunikation im Betrieb	225
Tabelle 20: Kompensationsmaßnahmen im Betrieb	240
Tabelle 21: Soziale Integration in der berufsbildenden Schule	251
Tabelle 22: Soziale Integration im Betrieb	266
Tabelle 23: Soziale Integration: berufsbildende Schule vs. Betrieb	280
Tabelle 24: Emotionale Integration in der berufsbildenden Schule	284
Tabelle 25: Emotionale Integration im Betrieb	310
Tabelle 26: Emotionale Integration: berufsbildende Schule vs. Betrieb	330
Tabelle 27: Leistungsmotivationale Integration in der berufsbildenden Schule	335
Tabelle 28: Leistungsmotivationale Integration im Betrieb	356
Tabelle 29: Leistungsmotivationale Situation: berufsbildende Schule vs. Betrieb	371
Tabelle 30: Freizeitverhalten	374

LITERATURVERZEICHNIS

- AGG – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist.
- Antia, S.; Jones, P.; Reed, S.; Kreimeyer, K. (2009): Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol. 14, No. 3. 293-311.
- APO – Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen der Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern (2009): <http://www.muenchen.ihk.de/de/bildung/Anhaenge/Pruefungsordnung-APO-.pdf> [24.01.2014]
- ARGE BFW / BAG BBW (Arbeitsgemeinschaft Die Deutschen Berufsförderungswerke e. V. / Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V.) (Hg.) (2010): Positionspapier Juli 2010 – Gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Anregungen zum Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin.
- Arnold, C. (2013): Jugendliche mit einer Hörschädigung in der dualen Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt – Wie gelingt die Integration aus der Perspektive der Ausbilder? Unveröffentlichte Bachelorarbeit. München.
- Audeoud, M. (2008): Luxus oder Notwendigkeit im Übergang Schule – Beruf bei Hörbehinderten. In: Häfeli, K. (Hg.): Berufliche Integration für Menschen mit Behinderungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern. 143-151.
- Audeoud, M.; Hintermair, M.; Reiser, T. (2010): Emotionale Belastung schwerhöriger Menschen in Beruf und Freizeit. München. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 61, Heft 5. 164-171.
- Audeoud, M.; Lienhard, P. (2006): Mittendrin - und doch immer wieder draußen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener. Luzern.
- Audeoud, M.; Lienhard, P. (2008): »Aufwändig, aber gelingend!« – Alltagsstrategien Hörgeschädigter. In: Hintermair, M.; Tsigotis, C. (Hg.): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Heidelberg. 248-260.
- Audeoud, M. (2012): Subjektives Befinden hörgeschädigter Kinder in Alltagssituationen - Eine vergleichende Studie zu positiver und negativer Aktivierung 11- bis 13-jähriger integriert beschulter hörgeschädigter und hörender Kinder. <http://d-nb.info/1070231347/34>. [05.09.2015]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- BA (Bundesagentur für Arbeit) (2014): Servicecenter der BA bieten jetzt Gebärden- und Schrifttelefonie. Presse Info 038/2014 vom 28.09.2014. <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBA1691474>. [19.11.2014]
- BAG BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (Hg.) (2013): Berufliche Rehabilitation – Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung. Jg. 27, Heft 2.
- BAG BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (Hg.): <http://www.bag-bbw.de>. [05.12.2014]

- BAR (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e. V.) (Hg.) (2014): Arbeitsplatzgestaltung durch Technik – Arbeitshilfe. Frankfurt/Main.
- BAuA (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin) (Hg.) (2004): Lärm in Bildungstätten – Ursachen und Minderung. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 1030. Dortmund, Berlin, Dresden.
- BayDSG – Bayerisches Datenschutzgesetz vom 23. Juli 1993 zuletzt geändert am 22. Juli 2014 (GVBl 2014, S. 286)
- BayEUG – Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (2013): In der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Letzte berücksichtigte Änderung vom 24.7.2013. Fundstelle: GVBl 2000, S. 414
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2001): Lehrplan für die bayerische Realschule. München. Az.: V/1-S 6410-5/28 432. Letzte Ergänzung am 01.08.2010 durch Az.: V.1-5 S 6410.28-5.77 630
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2004): Lehrplan für die bayerische Hauptschule. München. Az.: IV.2-5S7410.2-4.60 750
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2005a): Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören. München. Az.: IV.7-5S8410-4.44 892
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005b): KMS vom 18.10.2005 – Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler. Az. V.2 – S 6306.4 – 5.106 000. <http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdf/llhoerge.pdf>. [27.01.2014]
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2007): Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören. München. Az.: IV.7-5S8410-4.66 350
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011a): Ausgleich von Prüfungsnachteilen an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen, Fachschulen, Fachakademien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen aufgrund dauernder Behinderung. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17. März 2011. Az.: VII.8-5 S 9500-6-7.3 363
- BaySTMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011b): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Konzeptpapier zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern vom 1. August 2011. Az.: IV.6 – S 8040.5.1 – 4a.107922
- BBiG – Berufsbildungsgesetz (2005): Stand: Zuletzt geändert Art. 22 G v. 25.7.2013. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf. [17.01.2014]
- BBW Leipzig (Berufsbildungswerk Leipzig) (Hg.) (2013): Newsletter 3 / 2013.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von behinderten Menschen (2014): „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – Behindertenbeauftragte erinnert an 20 Jahre Grundgesetzänderung. Pressemitteilung vom 30.06.2014. http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2014/PM14_20JahreGG%C3%84nd.html. [22.06.2015]
- Beauftragte für die Belange von Menschen mit Behinderungen von Bund und Ländern (2014): Stuttgarter Erklärung der Beauftragten für die Belange von Menschen mit Behinderungen von Bund und Ländern zum Recht auf inklusive schulische Bildung vom 14. November 2014. <http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Downloads/DE/StuttgarterErklaerung.html?nn=1859420>. [01.12.2014]

- Becker, C.; Gelhardt, A. (2003): "Es braucht eben alles auch seine Zeit ...". Zur Situation gehörloser Auszubildender und deren Ausbilder. In: Das Zeichen. Jg. 17, Heft 64. 230-239.
- Becker, C. (2005): Kommunikationsschulungen für hörgeschädigte Menschen und ihr hörendes Umfeld: Bedarf, Ziele und Konzepte. In: Jann, P. A.; Kaul, T. (Hg.): Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen. 7-27.
- Becker, C.; Gelhardt, A.; Kaul, T.; Menzel, F.; Piel, P.; Rodeck, J. (2006a): „Ich weiß oft nicht, wie ich meinen hörgeschädigten Klienten weiterhelfen kann“. Qualifizierungsbedarf von Mitarbeitern von Integrationsfachdiensten (Teil I). In: Das Zeichen. Jg. 20, Heft 72. 72-80.
- Becker, C.; Gelhardt, A.; Kaul, T.; Menzel, F.; Piel, P.; Rodeck, J. (2006b): „Ich weiß oft nicht, wie ich meinen hörgeschädigten Klienten weiterhelfen kann“. Qualifizierungsbedarf von Mitarbeitern von Integrationsfachdiensten (Teil II). In: Das Zeichen. Jg. 20, Heft 73. 222-225.
- Becker, E. (2012): Situation hörgeschädigter Jugendlicher in der dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der Mitarbeiter der Wohnortnahen Rehabilitation und des Sonderpädagogischen Dienstes. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. München.
- Beinke, L. (1996): Bedeutsamkeit der Betriebspraktika für die Berufsentscheidung. Bad Honef.
- Beinke, L. (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T.; Rahn, S. (Hg) (2013): Berufsorientierung – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster / New York / München / Berlin. 262-270.
- best (berufs- und studienbegleitende Beratungsstelle für Hörgeschädigte) (2002): best-news: Rundbrief der berufs- und studienbegleitenden Beratungsstelle für Hörgeschädigte. Ausgabe August 2002. <http://www.best-news.de>. [28.04.2013]
- Bentele, K. (2012): Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In: Hintermair, M. (Hg.): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg. 13-28.
- BGG – Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz) (2002): <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>. [07.01.2014]
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (o. J.): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung – Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_empfehlung_ha_pm_20-2006.pdf
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2009a): Verzeichnis von landesrechtlichen Regelungen als Ergänzung zum Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 09. Juli 2009. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_neues_verzeichnis_der_ausbildungsberufe_2009.pdf.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2009b): Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung – Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO (Stand 15. Dezember 2010). <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6180>.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2010): Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO (Stand 15. Dezember 2010) Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. Dezember 2009 (geändert am 15. Dezember 2010) Fundstelle: Bundesanzeiger Nr. 118a.

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung – Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2012): Empfehlung – Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA) des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21.6.2012. Fundstelle: Bundesanzeiger Amtlicher Teil 26.07.2012 S1. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf>.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014a): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Mai 2014. Bonn.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hg.) (2014b): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – Berufsorientierung. Jg. 41, Heft 1.
- Biermann, H. (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart.
- Biermann, H.; Bonz, B. (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Biewer, G.; Fasching, H. (2014): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart. 117-152.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (Hg.) (2012a): ZB – Zeitschrift: Behinderung & Beruf. Heft 3. Wiesbaden.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (Hg.) (2012b): ZB Spezial – Was heißt hier behindert? Behinderungsarten und ihre Auswirkungen. Ausgabe 2012. Wiesbaden.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (Hg.) (2014a): ABC Behinderung & Beruf - Handbuch für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.
- BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen) (Hg.) (2014b): ZB – Zeitschrift: Behinderung & Beruf. Heft 3. Wiesbaden.
- BITV – Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz – Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) vom 12. September 2011 (BGBl. I S. 1843).
- BLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen) (Hg.) (2011): Die berufsbildende Schule – Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Jg. 63, Heft 7/8.
- Bleidick, U. (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen – Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin.
- Blochius, P. (2009a): Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg.): Inklusion / Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg. 8-10.
- Blochius, P. (2009b): Training sozialer Kompetenzen für hörgeschädigte Regelschüler. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg.): Inklusion / Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg. 66-79.

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (1998): Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2009): Verzahnte Ausbildung – ein Überblick für Unternehmen und Berufsbildungswerke. Stand: September 2009. Berlin.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2010): Ratgeber für Menschen mit Behinderung. Bonn.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2011a): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft – Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Stand: September 2011. Berlin.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2011b): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen – Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2012): Übersicht über das Sozialrecht. Bonn.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Stand: August 2013. Bonn.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2014a): Initiative Inklusion – Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Bonn.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hg.) (2014b): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2006): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006. Bonn, Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2012a): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2012b): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn.
- BMI (Bundesministerium des Inneren) (2012): Abschluss der Redaktionsverhandlungen zur Umsetzung der Tarifeinigung vom 31. März 2012. Bekanntgabe der Änderungsstarifverträge und des TV Pauschalzahlung 2012, jeweils vom 31. März 2012, mit Durchführungshinweisen. Mein Rundschreiben zur Neuregelung der Entgelte vom 3. Mai 2012, D 5 - 220 233 -53/7. Berlin.
- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

- Bormann, V.; Heinecke-Schmitt, R.; Fuder, G. (2005): Modelle zur Vorhersage der Sprachverständigung. In: Bormann et al. (Hg.): Schwerhörigkeit und Sprachkommunikation am Arbeitsplatz. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 1041. Bremerhaven. 5-130.
- Bormann, V.; Sust, Ch. A.; Heinecke-Schmitt, R.; Fuder, G.; Lazarus, H. (Hg.) (2005): Schwerhörigkeit und Sprachkommunikation am Arbeitsplatz. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 1041. Bremerhaven.
- Born, S.; Sachsenhauser, K. (2008): Hören und Sehen ein Weg zum Verstehen? In: Grohnfeldt, M. (Hg.): Didaktik in der Sonderpädagogik. Würzburg. 183-210.
- Born, S. (2009a): Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Jg. 54, Heft 4. 356-374.
- Born, S. (2009b): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern – Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf. [19.06.2015]
- Bortz, J.; Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Breyer, C.; Fohrer, G.; Goschler, W.; Heger, M.; Kießling, C.; Ratz, C. (Hg.) (2012): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen.
- Bringmann, M. (2013): Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen. Hamburg.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Brüggemann, T.; Rahn, S. (Hg) (2013): Berufsorientierung – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster / New York / München / Berlin.
- BSO – Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern (Berufsschulordnung) (2008): Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geänd. (V v. 30.6.2011, 295). Fundstelle: GVBI 2008, S. 631.
- Bundschuh, K. (1995): Heilpädagogische Psychologie. München.
- Bundschuh, K. (1999): Emotionen / Emotionalität. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn. 60-62.
- Bundschuh, K. (2012): Systeme – Inklusion – Betroffene. Grenzen und Möglichkeiten der Verwirklichung. In: Breyer et al. (Hg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen. 101-114.
- Bungard, W.; Kupke, S. (Hg.) (1995): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim.
- Büchter, K.; Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – Berufsorientierung. Jg. 41, Heft 1. 12-15.
- Bürli, A. (2009): Integration / Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A.; Strasser U.; Stein, A.-D. (Hg.): Integration / Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn. 15-61.
- Cremer, I.; Schulte, E. (2002): Schriftsprachkompetenz Hörgeschädigter im Hinblick auf berufliche Qualifizierung. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 56, Heft 1. 4-12.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

- DG (Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V.) (2010): „Inklusion in der Bildung“ – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. In: Das Zeichen. Jg. 24, Heft 84. 80-87.
- DGB (Deutscher Gehörlosen-Bund e. V.) (Hg.) (2009): Inklusion: Chancen und Risiken. Broschüre zum „Internationalen Tag der Gehörlosen 2009“. Hamburg.
- DGUV (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung) (Hg.) (2011): Regel Benutzung von Gehörschutz. BGR/GUV-R 194. Mai 2011. Berlin
- Diekmann, A. (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg.
- Diller, G. (2008): Rehabilitation mit Hörgeräten. In: Kießling, J.; Kollmeier, B.; Diller, G. (Hg.): Versorgung und Rehabilitation mit Hörgeräten. Stuttgart, New York. 153-217.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (Hg.) (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit - Stand Oktober 2005 – Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI – WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. Genf.
- Dobischat, R. (2010): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von Schule in den Beruf. In: Bosch, G.; Krone, S.; Langer, D. (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden. 101-132.
- Donath, P. (1995): Soziale Probleme gehörloser, schwerhöriger und ertaubter Jugendlicher. In: hörgeschädigte kinder. Jg. 32, Heft 2. 52-54.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg.
- DSB (Deutscher Schwerhörigenbund e.V.) (Hg.) (2012): Statistische Angaben zur Hörschädigung in Deutschland von 2005 bis 2011. <http://www.schwerhoerigen-netz.de/RATGEBER/SCHWERHOERIGKEIT/STATISTIK/statistik2011.pdf>. [06.02.2014]
- Dumanski, J. (2014): Wortschatzentwicklung CI-versorgter Kinder gehörloser bzw. hochgradig hörgeschädigter Eltern in Laut- und Gebärdensprache. Hamburg.
- Eberle, M. (2007): Aspekte der Identitätsarbeit von Schwerhörigen und CI-Trägern im späten Jugendalter – Vergleichende Einzelfallstudien. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Jg. 52, Heft 2. 180-194.
- Enggruber, R.; Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.
- Einsiedler, G. (2006): Emotionale Kompetenz in kooperativen Lernsituationen. Münster.
- Eitner, J. (2009): Zur Psychologie und Soziologie von Menschen mit Hörschädigung. Heidelberg.
- Elmiger, P. (1992). Soziale Situation von integriert geschulten Schwerhörigen in Regelschulen (Diplomarbeit an der Universität Freiburg). Freiburg (Schweiz).
- Eriks-Brophy, A.; Durieux-Smith, A.; Olds, J.; Fitzpatrick, E.; Duquette, C.; Whittingham, J. (2006): Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. In: The Volta Review. Volume 106, Number 1. 53-88.
- Ernst, U. (2003): Jugendliche mit Behinderungen aus Sonderschulen und allgemeinen Regelschulen mit Integration an der Schnittstelle „Schule - erste berufliche Eingliederung“ – Empirische Untersuchung zu schulischen und beruflichen Entwick-

- lungsverläufen. Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFile-NodeServlet/FUDISS_derivate_00000000985/Ernst.pdf?hosts=. [01.04.2014]
- Fach, H. (1995): Soziale Probleme hörgeschädigter Jugendlicher aus sozialpädagogischer Sicht. In: hörgeschädigte kinder. Jg. 32, Heft 2. 68-70.
- Faßmann, H. (2005): Wohnortnahe betriebliche Ausbildung – Modelle und ihre praktische Umsetzung. In: Bieker, R. (Hg.): Teilhabe am Arbeitsleben – Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. 185-204.
- Feuser, G. (2011): 25 Jahre Integrationsforschung - eine kurze kritische Analyse. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_25_Jahre_Integrations_forschung_-_eine_kurze_kritische_Analyse_02_2011.pdf. [25.08.2015]
- Fisher, C. D. (1998): Mood and Emotions while Working - Missing Pieces of Job Satisfaction. Queensland (Aus.). http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=discussion_papers. [16.08.2014].
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Hamburg.
- Flick, U. (2008): Konstruktivismus. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Hamburg. 150-164.
- Franke, G.; Kretschmer, J.; Stein, H. (2002): Die Beratung hörgeschädigter Rehabilitanden im Berufswahlprozess – Eine Arbeits- und Entscheidungshilfe. Freiburg im Breisgau.
- Franke, G.; Grohnfeldt, M. (2006): Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen. Beratung - Diagnose - Begleitung ; Leipziger Modell ; mit beiliegender CD (Sprachaufnahmen). Bad Heilbrunn.
- Froschauer, U. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.
- Galiläer, L. (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung. http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaeer_ft05-ht2011.pdf. [24.11.2014]
- Gebhardt, A.; Martínez Zaugg, Y.; Metzger, C. (2014): Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26. 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_et_al_bwpat26.pdf. [07.12.2014]
- Gebhardt, M. (2015): Schulische Inklusion - Empirische Studien zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Gehlert, B. (2011): BLBS zur Inklusion – Schreiben an die Kultusministerkonferenz – Stellungnahme des BLBS vom 01.04.2011 zum Empfehlungsentwurf der KMK „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ an das Sekretariat der Kultusministerkonferenz. In: BLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen) (Hg.): Die berufsbildende Schule – Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Jg. 63, Heft 7/8. 218-219.
- Gelhardt, A. (2000a): Fit für die Arbeit. Projekt ÜBERBLICK - Verbesserung des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben für hörgeschädigte Jugendliche. In: Das Zeichen. Jg. 14, Heft 52. 282-286.
- Gelhardt, A. (2000b): Fit für die Arbeit. Das Projekt ÜBERBLICK und die „Auseinandersetzung mit der Hörschädigung“ in der Schule. In: Das Zeichen. Jg. 14, Heft 53. 446-451.

- Gembler, D. (2013): Situation hörgeschädigter Jugendlicher mit CI in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt aus der Perspektive der Ausbilder – Eine Einzelfallanalyse. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. München.
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949): <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>. [08.01.2014]
- Gnadeberg, D. (o. J.): Soundfield-Anlage. In: <http://schnecke-online.de/informieren/leben-mit-hoerbehinderung/soundfield-anlage.html>. [15.06.2015]
- Gnettner, L. (2012): Situation hörgeschädigter Jugendlicher in der dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der Mitarbeiter der unterstützten betrieblichen Ausbildung UbA und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen MSDbS in Süddeutschland. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. München.
- Gonter, V.; Hintermair, M.; Hüther, A. M.; Melbert, H. (2011): Herausforderungen inklusiver Beschulung – Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 65. Heft 6. 226-233.
- Goffman, E. (1963). Stigma. New York.
- Goffman, E. (1967). Stigma – über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen.
- Gräfen, C. (2015): Die soziale Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule. Hamburg.
- Grice, H. P. (1975): Logic and conversation. In: Cole, P.; Morgan, J. L. (Hg.): Syntax and semantics. Vol. 3: Indirect speech acts. New York. 41-58.
- Grohnfeldt, M.; Leonhardt, A. (2012): Die UN-Konvention und ihre Folgen – ein Überblick aus Sicht der Förderschwerpunkte Hören und Sprache. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Jg. 57. Heft 2. 121-131.
- Grote, K.; Louis-Nouvel, U.; Sieprath, H. (1997): Aachener Testverfahren zur Berufseignung von Gehörlosen. In: Das Zeichen. Jg. 11. Heft 39. 80-88.
- GrSO - Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung) (2008): Stand: letzte berücksichtigte Änderung: Überschrift, Inhaltsübersicht und mehrfach geänd. (§ 70 V v. 4.3.2013, 116) Fundstelle: GVBl 2008, S. 684.
- Günthner, W. (2015): Grün-Rot schafft Sonderschulpflicht im Schulgesetz ab. In: Staatsanzeiger – Medien aus Baden-Württemberg. <http://www.staatsanzeiger.de/politik-und-verwaltung/debatten-im-landtag/nachricht/artikel/gruen-rot-schafft-sonderschulpflicht-im-schulgesetz-ab/>. [02.11.2015].
- Guski, R.; Genuit, K.; Hottenbacher, A.; Wühler, K. (1996): Mangel an präventiven Gestaltungsmaßnahmen zum Lärmschutz. Forschungsbericht der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 745. Bremerhaven.
- Gutjahr, A. (2007): Lebenswelten Hörgeschädigter. Zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen. Seedorf.
- Haerberlin, U.; Moser, U.; Bless, G.; Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern, Stuttgart.
- Haerberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1999): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche – Theorien – Forschungen – Enttäuschungen – Hoffnungen. Bern, Stuttgart, Wien.

- Häfeli, K. (Hg.) (2008): Berufliche Integration für Menschen mit Behinderungen – Luxus oder Notwendigkeit? Zürich, Luzern.
- Haerting, G. (2013): Hörtaktik und Kommunikationstaktik. Eine Erklärung für verwandte Begriffe. In: Schnecke. Jg. 25, Heft 80. 16-16.
- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster.
- Hase, U. (1989): Verständigung / Hörtaktik. In: Claußen, H. W.; Schuck, K. D. (Hg.): Pädagogische Hilfen für schwerhörige und ertaubte Erwachsene. Ein Forschungsbericht. Band 2: Inhalte und Methoden. Bonn. 11-32.
- Haug-von Schnakenburg, D. (2013): Und am Nachmittag noch ein bisschen Inklusion – Was inklusives Chillen bewirken kann. In: KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg) (Hg.): KVJS – Wirkungsorientierung Info 5: Schule – Arbeit – Freizeit. Wirkfaktoren der Inklusion von Menschen mit Behinderung. Stuttgart. 12-14.
- Havinghurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. New York.
- Hilt, R.; Dettenberg, M. (2005): Berufliche Bildung für Hör- und Sprachbehinderte auf neuen Wegen – Unterstützungsmöglichkeiten für die Ausbildung und die berufliche Schullaufbahn. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 59, Heft 1. 10-14.
- Heimlich, U. (2014): Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart. 10-26.
- Heimlich, U.; Eckerlein, T.; Schmid, A. (Hg.) (2008): Mobile sonderpädagogische Förderung – das Beispiel Bayern. Berlin.
- Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hg.) (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart.
- Helferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Hintermair, M. (2006): Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter erschwerten Bedingungen in unsicheren Zeiten. Heidelberg. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2832359&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Hintermair, M. (2007): Psychosoziales Wohlbefinden hörgeschädigter Menschen. Zur Bedeutung von kulturellen Orientierungen, psychischen Ressourcen und Kommunikation für das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit hörgeschädigter Menschen. Seedorf.
- Hintermair, M. (2008): Zur psychischen Entwicklung hörgeschädigter Kinder. Die Bedeutung von Sprache, Kognition und Emotion. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 62, Heft 4. 138-148.
- Hintermair, M.; Tsirigotis, C. (Hg.) (2008): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Heidelberg.
- Hintermair, M.; Lepold, L. (2010): Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). In: Empirische Sonderpädagogik. Jg. 2, Heft 1. 40-63.
- Hintermair, M.; Lukomski, J. (2010): Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialpsychologische Skizze. In: Das Zeichen. Jg. 24, Heft 84. 88-97.
- Hintermair, M.; Knoors, H.; Marschark, M. (2014): Gehörlose und Schwerhörige unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Heidelberg.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 53, Heft 9. 354-361.

- Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. (Hg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg.
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T.; Rahn, S. (Hg.) (2013): Berufsorientierung – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster / New York / München / Berlin. 27-41.
- HörTech gGmbH (Hg.) (2014): CLICK – Neues aus dem Auditory Valley. Heft: Juni 2014. Oldenburg.
- Honka, M.; Wende, M. (2008): MSD im Förderschwerpunkt Hören. In: Heimlich, U.; Eckerlein, T.; Schmid, A. (Hg.): Mobile sonderpädagogische Förderung – das Beispiel Bayern. Berlin. 180-195.
- House, J. (1981): Work stress and social support. Reading (Mass.).
- Huber, C. (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In: Empirische Sonderpädagogik. Jg. 3, Heft 1. 20-36.
- Huber, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (Hg.) (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen.
- HwO – Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) (1998): <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf>. [07.01.2014]
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (Hg.) (2012): Nachteilsausgleich. München.
- Jacobsen, A. (2006): Förderung integriert beschulter Hörgeschädigter am Beispiel des BBZ Stegen. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 60, Heft 2. 44-50.
- Jann, P. A.; Kaul, T. (Hg.) (2005): Kommunikation und Behinderung – Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen.
- Jambor, E.; Elliott, M. (2005): Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 10, No. 1. 63-81.
- Jaumann-Graumann, O. (2000): Gemeinsames Leben und Lernen in integrativen Klassen. In: Leonhardt, A. (Hg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Hamburg. 55-63.
- Kahlert, J.; Heimlich, U. (2014): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U.; Kahlert, J. (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart. 153-190.
- Kaul, T. (2003): Kommunikation schwerhöriger Erwachsener. Hamburg.
- Kaul, T.; Stricker, M. (2005): Schwerhörige und Ertaubte im Arbeitsleben.
- Kern, W. (ohne Jahr): best berufs- und studienbegleitende Beratung für hörgeschädigte. Online verfügbar unter <http://www.best-news.de/?bbws>.
- Kerres, M.; Heinen, R.; Stratmann, J. (2012): Schulische IT- Infrastrukturen: Aktuelle Trends und ihre Implikationen für Schulentwicklung. In: Schulz-Zander, R.; Eickelmann, B.; Moser, H.; Niesyto, H.; Grell, P. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden. 161-174.
- Klatte, M.; Meis, M.; Nocke, C.; Schick, A. (2003): Könnt ihr denn nicht zuhören?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf Lernende und Lehrende. In: Schick, A.; Klatte, M.; Meis, M.; Nocke, C. (Hg.): Beiträge zur psychologischen Akustik. Ergebnisse des neunten Oldenburger Symposiums zur psychologischen Akustik. Hören in Schulen. Oldenburg. 233-252.

- Kleeb, T. (2008): Berufliche Integration für Menschen mit einer Hörschädigung – Luxus oder Notwendigkeit? In: Häfeli, K. (Hg.): Berufliche Integration für Menschen mit einer Hörschädigung – Luxus oder Notwendigkeit? Zürich, Luzern. 103-108.
- Kleinöder, H. (2005): Berufliche Handlungskompetenz - eine Herausforderung auch für das berufliche Bildungswesen Hörgeschädigter: das Rheinisch-Westfälische Berufskolleg für Hörgeschädigte Essen im Kontext neuer beruflicher Anforderungen. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 59, Heft 1. 4-8.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1979): Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 04.12.1997.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.09.2014.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013a): Empfehlung zur Optimierung und Vereinheitlichung der schulischen Angebote im Übergangssystem „Lebenschancen eröffnen – Qualifikationspotenziale ausschöpfen - Übergänge gestalten“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013b): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Knapp, M. (2005): Vom zweiten auf den ersten Arbeitsmarkt: Der Erfolg aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Wiesbaden.
- Kracke, B. (2014): Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – Berufsorientierung. Jg. 41, Heft 1. 16-19.
- Krampen, G.; Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin. 319-349.
- Kruse, J. (2010): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S.; Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Kupke, S. (1993a): Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In: Landschaftsverband Rheinland Hauptfürsorgestelle (1993): Gehörlose im Arbeitsleben (Band I). Köln. 42-57.
- Kupke, S. (1993b): Gehörlose Menschen im Arbeitsleben. In: Landschaftsverband Rheinland Hauptfürsorgestelle (1993): Gehörlose im Arbeitsleben (Band I). Köln. 58-65.
- Kupke, S. (1995): Der Vorgesetzte und seine Bedeutung für gehörlose Arbeitnehmer. In: Bungard, W.; Kupke, S. (Hg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim. 278-283.
- Kupke, S.; Becki, H. (1995): Bedeutung der Kollegen für gehörlose Menschen im Arbeitsalltag. In: Bungard, W.; Kupke, S. (Hg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim. 284-295.
- Kurth, S. (2013): Rehabilitationspädagogische Kompetenz: Neues Rahmencurriculum für die Weiterbildung von (betrieblichem) Personal zur Ausbildung junger Menschen mit Behinderung in Fachpraktiker-Berufen. In: BAG BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der

- Berufsbildungswerke) (Hg.): Berufliche Rehabilitation – Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung. Jg. 27, Heft 2. 80-89.
- Kvaic, A. (2012): http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dokumentation_Fachtagung_Inklusion_02102012.pdf. [24.11.2014]
- KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg) (Integrationsamt) (2014): Geschäftsbericht – 2013/14. Zahlen – Daten – Fakten zur Arbeit des Integrationsamtes. Karlsruhe.
- LärmVibrationsArbSchV – Verordnung zum Schutz der Beschäftigten vor Gefährdungen durch Lärm und Vibrationen (Lärm- und Vibrations-Arbeitsschutzverordnung) (2007): Lärm- und Vibrations-Arbeitsschutzverordnung vom 6. März 2007 (BGBl. I S. 261), die zuletzt durch Artikel 3 der Verordnung vom 19. Juli 2010 (BGBl. I S. 960) geändert worden ist.
- Landschaftsverband Rheinland Hauptfürsorgestelle (1993a): Gehörlose im Arbeitsleben (Band I). Köln.
- Landschaftsverband Rheinland Hauptfürsorgestelle (1993b): Gehörlose im Arbeitsleben (Band II). Köln.
- Lang, A. (2012): Situation hörgeschädigter Jugendlicher in der dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der Mitarbeiter der Unterstützten betrieblichen Ausbildung und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes berufliche Schulen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. München.
- Leitzbach, S. (2009): Die berufliche Situation Hörgeschädigter mit Cochlea-Implantat. Hamburg.
- Leonhardt, A. (Hg.) (2000): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Hamburg.
- Leonhardt, A.; Wember, F. B. (2003): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim.
- Leonhardt, A. (Hg.) (2009a): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart.
- Leonhardt, A. (2009b): Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg.): Inklusion / Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg. 40-56.
- Leonhardt, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel.
- Lindenberger, U. (2002): Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin. 350-392.
- Lindner, G. (1999): Absehen – der andere Weg zum Sprachverstehen. Eine Anleitung zum Gespräch für schwerhörig gewordene Menschen. Neuwied, Berlin.
- Lindner, B. (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern – Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Brigitte.pdf. [21.01.2014]
- Ludwig, K. (2009): Eltern und Integration – Erfahrungen und Erwartungen. In: Leonhardt, A. (Hg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart. 148-179.
- Lönne, J. (2009a): Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In: Leonhardt, A. (Hg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart. 23-39.

- Lönne, J. (2009b): Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus Sicht der Lehrer des mobilen Dienstes. In: Leonhardt, A. (Hg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart. 63-88.
- Löwe, A. (1983): Gehörlosenpädagogik. In: Solarová, S. (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart. 12-48.
- Luckner, J. L.; Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. In: American Annals of the Deaf. Volume 146, No.5. 435-445.
- LWL (Integrationsamt Westfalen) (o. J.): Fachdienst für Menschen mit Hörbehinderung (Flyer). http://www.lwl.org/abt61-download/PDF_JPG_ready4/Broschueren/Flyer_FD_Hoerbehinderung.pdf. [14.12.2014]
- Markowetz, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G. (Hg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhardt Markowetz. Heidelberg. 207-278.
- Markowetz, R. (2010): Inklusion im Lebensbereich Freizeit durch Freizeitbildung und Freizeitassistenz. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg. 201-217.
- Marschark, M.; Rhoten, C.; Fabich, M. (2007): Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 12, No. 3. 269-282.
- Mayring, P.; Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.
- Menzel, F. (2005): Zur Situation gehörloser Menschen im Arbeitsleben. In: Jann, P. A.; Kaul, T. (Hg.) (2005): Kommunikation und Behinderung – Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen. 173-184.
- Merkens, H. (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Hamburg. 286-299.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 7. 36-43.
- Merton, R. K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin, New York.
- MfKJS-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2008): Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999. Az. IV/1-6500.333/61. Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008 (K. u. U. 2008, S. 149 ber. S. 179).
- MfKJS-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2009): Neue Lernkultur – Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung – Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten–Beschreiben–Bewerten–Begleiten. Stuttgart.
- MfKJS-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2011): Bildungsplan 2011 – Schule für Hörgeschädigte. Stuttgart.
- MfKJS-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2012): Bildungsplan 2012 – Werkrealschule. Stuttgart.
- MfKJS-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (Hg.) (2014): Landesregierung beschließt Eckpunkte zur Inklusion. Pressemitteilung vom 29.07.2014. <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/Eckpunkte+zur+Inklusion>. [16.01.2015]

- Möbius, U. (2002): Wird Aachen zum ‚Pisa der Gehörlosenpädagogik‘? – Abschlusspräsentation des Aachener Testverfahrens zur Berufseignung Gehörloser (ATBG). In: Das Zeichen. Jg. 16, Heft 61. 434-441.
- Morgenstern, N. (2007): Welchen Einfluss hat eine Freizeitmaßnahme für hörgeschädigte junge Menschen auf deren Umgang mit kommunikativ schwierigen Situationen? Köln. <http://www.bundesjugend.de/dateien/pdf/diplomarbeit-nina-morgenstern-in-ohr.pdf>. [20.12.2015]
- Morgenstern, N. (2009): Das Projekt »in-Ohr« der Bundesjugend im DSB e.V. In: Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg.): Inklusion / Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg. 11-14.
- MSO – Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (Mittelschulordnung) (2013): <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-MSchulOBYrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>. [27.01.2014]
- MSt – UN-BRK (Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention) (Hg.) (2015): Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Musseleck, D. J.; Musseleck, F. J. (2000): Betriebliche Eingliederung Gehörloser und Schwerhöriger. Berlin.
- Muth, J.; Susteck, H.; Birr-Chaarana, E. (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen; eine pädagogische Anthologie. Baltmannsweiler.
- Mügge, A. (1995): Soziale Probleme schwerhöriger und gehörloser Jugendlicher mit der Berufsausbildung. In: hörgeschädigte kinder. Jg. 32, Heft 2. 62-68.
- Mühler, R; Ziese, M. (2010): Technischer Leitfaden Cochlea Implantat. Universitäts-HNO-Klinik Magdeburg. Magdeburg.
- Müller, R. J. (1994): Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. Vortrag in Mils anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der Betreuung hörgeschädigter Kinder. www.bidok.ubk.ac.at/library/mueller-aspekte.html. [13.09.2015].
- NHB – Netzwerk Hörbehinderung Bayern (2013a): Forderungskatalog zur Teilhabe der Menschen mit Hörbehinderung in der Gesellschaft. <http://www.schwerhoerige-bayern.de/downloads/Forderungskatalogeins.pdf>. [06.02.2014]
- NHB – Netzwerk Hörbehinderung Bayern (2013b): Netzwerk Hörbehinderung Bayern (NHB) stellt Forderungskatalog im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales (StMAS Bayern) vor (Pressemitteilung). <http://www.schwerhoerige-bayern.de/downloads/Forderungskatalogzwei.pdf>. [06.02.2014]
- Nummer-Winkler, G. (1997): Reiberein oder Gruppenterror? Ein Kommentar zum Konzept ‚Bullying‘. In: Empirische Pädagogik - Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Jg. 11, Heft 3. Landau. 423-438.
- Niehaus, M. (2000): Menschen mit Behinderung in nachschulischen Lebenswelten unter psychologischen Aspekten. In: Borchert, J. (Hg.) (2000): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. 520-534.
- Niehaus, M.; Fasching, H. (2004): Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. In: bwp@ Nr. 6. 1-9. http://www.bwpat.de/ausgabe6/fasching_niehaus_bwpat6.pdf. [20.12.2014]
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2011): Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631632.pdf>. [20.02.2015].

- Oerter, R.; Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin. 258-318.
- Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin.
- Paulinenpflege Winnenden e.V. (Hg.) (2014): BBW in Winnenden Hören | Sprache | Kommunikation – Berufsbildungswerk und Schulen stellen sich vor. Stand: 10/2014. Winnenden.
- Piotter, A.; Kraus, S. (2003): „Unterstützte betriebliche Ausbildung“ (UbA) – Wohnortnahe Rehabilitation für Hör- und Sprachgeschädigte. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte. Jg. 40, Heft 2. 87-87.
- Plath, P. (Hg.) (1995): Lexikon der Hörschäden. Stuttgart.
- Poscher, R.; Rux, J.; Langer, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion: Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden.
- Pospischil, M. (2013): Der „Bildungsartikel 24“ aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter. Hamburg.
- Pospischil, M. (2014): Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter aus dem „Bildungsartikel 24“ der UN-Behindertenrechtskonvention – Teil I. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 69, Heft 3. 112-114.
- Punch, R.; Hyde, M. (2005): The Social Participation and Career Decision-making of Hard-of-Hearing Adolescents in Regular Classes. In: Deafness and Education International. Volume 7, No. 3. 122-138.
- Regierung von Mittelfranken / Integrationsamt (Hg.) (2003): Menschen mit Hörschädigung im Arbeitsleben.
- Reibold, D. K.; Regier, S. (2009): Training der Schlüsselqualifikationen in Schule und Beruf – Handreichung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I sowie für betriebliche Ausbilder in Wirtschaft und Verwaltung. Renningen.
- Revermann, C.; Gerlinger, K. (2010): Technologien im Kontext von Behinderung – Bausteine für Teilhabe in Alltag und Beruf. Berlin.
- Rickes, O.; Gemes, A.; Helfmann, H. (2006): Reduzierung der Lärmbelastung in Schulen durch Verbesserung der Raumakustik. <http://www.fluesterndesklassenzimmer.de/pdf/Selbsthilfe.pdf>. [15.11.2014]
- Riedel, N. (2011): Yes, we can! – Wie hörgeschädigte Jugendliche ihren Weg in die Arbeitswelt finden. Das BBW München stellt die unterstützte betriebliche Ausbildung vor. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte. Jg. 48, Heft 2. 69.
- RSO – Schulordnung für die Realschulen (Realschulordnung) (2007): <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=DA9225F0A6D28BC4B2C6970BABA4C348.jp45?showdoccase=1&doc.id=jir-RSchulOBY2007rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>. [27.01.2014]
- Ruhe, C. (2004): Optimale Akustik im Klassenzimmer – unerlässlich nicht nur für hörgeschädigte Schüler. In: ark – architektur raum konstruktion. Heft 1. 28-33.
- RWB (Rheinisch-Westfälisches Berufskolleg Essen) (Hg.) (2012): Berufsschule. Essen.
- Sachsenhauser, K. (2012): Berufszufriedenheit bei jungen hochgradig hörgeschädigten Erwachsenen im Arbeitsleben. Hamburg.
- Sander, A. (1998): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, M. (Hg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Kriftel, Berlin. 54-65.

- Sander, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A. et al. (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. – 16. November 2001 in Schwerin. Middelfart.
- Saur, R. E.; Stinson, M. S. (1986): Characteristics of successful mainstreamed hearingimpaired students: A review of selected research. In: Journal of Rehabilitation of the Deaf. Volume 20, No. 1. 15-21.
- Sari, H. (2007): The Influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey. In: Deafness and Education International. Vol. 9, Nr. 3. 131-146.
- SchG – Schulgesetz für Baden-Württemberg (1983): Fassung vom 1. August 1983. Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert sowie §§ 4a und 117a eingefügt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. Juli 2014. (GBl. S. 365). Fundstelle: GBl. 1983, 397, K.u.U. 1983, S. 584.
- Schmitt, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Überganges in die Sekundarstufe. Aachen.
- Schneider, O. (2010): In Zukunft lernen wir gemeinsam – Gedanken zur Konzeption eines inklusiven Unterrichts. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 64, Heft 4. 150-157.
- Scholl, A. (2003): Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung. Konstanz.
- Schor, B. (2002): Mobile Sonderpädagogische Dienste – ein Integrationsmodell mit Zukunft. Donauwörth.
- Schuler, H. (Hg.) (2007): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern.
- Schulte, E. (1991): Organisation der beruflichen Aus- und Fortbildung. In: Jussen, H.; Claußen, W. H. (Hg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. 172-176.
- Schulz, K. (2008): Umgang mit Konflikten am Arbeitsplatz. Seminar für gehörlose ArbeitnehmerInnen. In: Das Zeichen. Jg. 22, Heft 78. 54-58.
- Schulz von Thun, F. (2013): Miteinander reden: 1 – Störungen und Klärungen – Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- Schumann, B. (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Pädagogik. Jg. 61, Heft 2. 51-54.
- Schumann, P. (1940): Geschichte des Taubstummwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt a. M.
- Schuster, B. (1996): Rejection, Exclusion, and Harassment at Work and in Schools - An Integration of Results from Research on Mobbing, Bullying, and Peer Rejection. In: European Psychologist. Volume 1, No. 4. 293-317
- Sefton, K. (2009): Hörgeschädigte Schüler auf dem Weg in die Ausbildung. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 63, Heft 1. 15-18.
- Semmer, N. K.; Udris, I. (2007): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hg.) (2007): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern. 157-195.
- SGB III – Sozialgesetzbuch Drittes Buch (1997): Drittes Buch Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung - (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594), das

- durch Artikel 2 des Gesetzes vom 22. Dezember 2011 (BGBl. I S. 3057) geändert worden ist.
- SGB IX – Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (2001): Neuntes Buch Sozialgesetzbuch - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - (Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2001, BGBl. I S. 1046), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 22. Dezember 2011 (BGBl. I S. 3057) geändert worden ist.
- Shell-Jugendstudie (2003): Jugend 2002. Frankfurt.
- Soeffner, H.-G. (2008): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Hamburg. 164-175.
- Solarová, S. (Hg.) (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München, Basel.
- Speck, O. (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung vom 21. Oktober 2014.
- Statistisches Bundesamt (2013): Berufsbildung auf einen Blick. Wiesbaden.
- Steiner, K. (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern – Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. http://edoc.ub.uni-muenchen.de/9529/1/Steiner_Katrin.pdf. [13.02.2014]
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Hamburg.
- Stinson, M. S.; Antia, S. D. (1999): Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 4, No. 3. 163–175.
- Strauß, H. (1995a): Hörgeschädigte in beruflicher Fortbildung – Untersuchungsergebnisse zu personalen, sozialen und fortbildungsbezogenen Merkmalen bei hörgeschädigten Arbeitnehmern. Heidelberg.
- Strauß, H. (1995b): Zur beruflichen Bildung gehörloser und schwerhöriger junger Menschen. In: Bungard, W.; Kupke, S. (Hg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim. 268-277.
- Sust, Ch. A.; Lazarus, H. (2005): Folgen von Schwerhörigkeit und Gehörschutz auf soziale und sprachliche Interaktion. In: Bormann et al. (Hg.): Schwerhörigkeit und Sprachkommunikation am Arbeitsplatz. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Fb 1041. Bremerhaven. 131-310.
- Tesch-Römer, C. (2001): Schwerhörigkeit im Alter – Belastung, Bewältigung, Rehabilitation. Heidelberg.
- Tröster, H. (1990): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern.
- TVAöD – Tarifvertrag für Auszubildende des öffentlichen Dienstes vom 13. September 2005. zuletzt geändert durch Änderungstarifvertrag Nr. 5 vom 1. April 2014.
- Tvingstedt, A.-L. (1993): Social Conditions of Hearing-Impaired Pupils in Regular Classes. Reprints and Miniprints Department of Educational and Psychological Research Malmö School of Education – University of Lund. No. 773. INSTITUTION Lund Univ. (Sweden), Malmö School of Education.
- Ulich, E. (2011): Arbeitspsychologie. Stuttgart.
- UN-BRK – Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) (2008): <http://www.behindertenbe->

- auftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile. [08.01.2014]
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca.
- ver.di Jugend (o. J.): Arbeitshilfe für Aktive – Handlungsleitfaden Übernahmeregung im TVAöD. Berlin.
- Vollmer, W. (2005): Alte und neue Gedanken zur Berufsausbildung hörbehinderter junger Menschen. In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 59, Heft 1. 2-3.
- Voit, H. (2000): Individuelle Wege der Integrationsannäherung. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: Leonhardt, A. (Hg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Hamburg. 123-134.
- VSO-F – Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung - F) (2008): Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert (V v. 2.9.2012, 455). Fundstelle: GVBI 2008, S. 731.
- Wauters, L. N.; Knoors, H. (2008): Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 13, No. 1. 21-36.
- Weinert, F. E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. 17-31.
- Weinert, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S.; Schade, D. (Hg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden. 23-43.
- Wetzel, G. (2010): Von der Notwendigkeit eines Qualitätsmanagements bei der beruflichen Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zeitschrift für Inklusion. Feb. 2010. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/149/149>. [20. 12. 2014]
- Wild, E.; Hofer, M.; Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernalers. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. 203-268.
- Wild, M. (2015): Jugendliche mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. In: Leonhardt, A.; Müller, K.; Truckenbrodt, T. (Hg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Bad Heilbrunn. 563-571.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Dieckmann, I.; Textor, A. (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn. 35-60.
- Wocken, H. (2010): Architektur eines inklusiven Bildungssystems. Eine bildungspolitische Skizze. In: Gemeinsam leben. Jg. 18, Heft 3. 167-178.
- ZBFS (Zentrum Bayern Familie und Soziales) (Integrationsamt) (2012): Inklusion im Arbeitsleben. Bayreuth.
- ZBFS (Zentrum Bayern Familie und Soziales) (Integrationsamt) (2013): Kursangebot 2014 für Schwerbehindertenvertretungen, Betriebs- und Personalräte, Arbeitgeber und ihre Beauftragten. Bayreuth.

INTERNETADRESSEN

www.arbeitsagentur.de
www.bagbbw.de
www bbw-muenchen.de
www bbw-nuernberg.de
www.bdg-mfr.de
www.be-lufthansa.com
www.behindertenbeauftragte.de
www.best-news.de
www.bibb.de
www.cochlear.com
www.gmu.de
www.hoereltern.de
www.hsz-hdn.de
www.ibaf.de
www.jugru-muenchen.de
www.kofo-augsburg.seko-bayern.org
www.medel.com
www.paulinenpflege.de
www.phonak.com
www.rwb-essen.de
www.schwerhoerigenverein-stuttgart.de
www.schwerhoerige-nuernberg.de
www.shv-muenchen.de
www.siemens.com
www.taubenschlag.de
www.telesign.de
www.tess-kom.de
www.theater-fabrik-sachsen.de
www.vamb-projekt.de
www.verbavoice.de
www.vg-stuttgart.de