

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Gemeinsame Beschulung in der Sekundarstufe
Gelingensbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung in
Bayern



Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der
Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von Debora Eck aus München

2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Annette Leonhardt

Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz

Datum der mündlichen Prüfung: 18. Februar 2022

Inhalt

1	INKLUSION VON JUGENDLICHEN MIT HÖRSCHÄDIGUNG IN DER SEKUNDARSTUFE.....	6
2	AUSGANGSLAGE DER UNTERSUCHUNG.....	10
2.1	WISSENSCHAFTLICHE AUSGANGSLAGE DER UNTERSUCHUNG	10
2.2	ZUM INKLUSIONSVERSTÄNDNIS DER VORLIEGENDEN STUDIE	22
2.2.1	<i>Was ist Inklusion?.....</i>	23
2.2.2	<i>Inklusionsgelingen in der Sekundarstufe</i>	29
2.3	SCHULISCHE AUSGANGSLAGE IN DER SEKUNDARSTUFE	31
2.3.1	<i>Rechtliche und strukturelle Ausgangslage</i>	32
2.3.2	<i>Spezifika der Sekundarstufe</i>	37
2.4	ALTERSSPEZIFISCHE AUSGANGSLAGE WÄHREND DER SEKUNDARSTUFE.....	41
2.5	HÖRGESCHÄDIGTENSPEZIFISCHE AUSGANGSLAGE IN DER SEKUNDARSTUFE	48
2.5.1	<i>Periphere Hörschädigungen</i>	48
2.5.2	<i>Zentrale Hörschädigungen</i>	50
2.5.3	<i>Hörtechnische Versorgung</i>	51
3	FORSCHUNGSDESIGN UND FRAGESTELLUNGEN	53
4	VORERHEBUNG AUS QUALITATIVER METAANALYSE ZUM GESAMTFORSCHUNGSPROGRAMM UND EINZELINTERVIEWS	57
4.1	METHODIK DER QUALITATIVEN METAANALYSE.....	57
4.1.1	<i>Ergebnisse der qualitativen Metaanalyse zur ersten Forschungsfrage</i>	58
4.1.2	<i>Ergebnisse der qualitativen Metaanalyse zur zweiten Forschungsfrage</i>	60
4.1.2.1	Schulische Lernbedingungen	61
4.1.2.2	Individuelle Lernbedingungen	72
4.1.2.3	Außerschulische Lernbedingungen	74

4.2	STICHPROBE UND METHODIK DER EINZELINTERVIEWS	77
4.2.1.1	Stichprobenbeschreibung.....	79
4.2.2	<i>Ergebnisse der Einzelinterviews zur ersten Forschungsfrage</i>	<i>80</i>
4.2.3	<i>Ergebnisse der Einzelinterviews zur zweiten Forschungsfrage</i>	<i>82</i>
4.2.3.1	Schulische Lernbedingungen	83
4.2.3.2	Individuelle Lernbedingungen	100
4.2.3.3	Außerschulische Lernbedingungen	104
4.3	ZUSAMMENFASSENDE BEANTWORTUNG DER ERSTEN BEIDEN FORSCHUNGSFRAGEN ANHAND DER VORERHEBUNG	111
4.3.1	<i>Wann kann man in der Sekundarstufe von einer gelingenden Inklusion sprechen?</i>	<i>111</i>
4.3.2	<i>Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?</i>	<i>113</i>
5	HAUPTSTUDIE ALS EINE QUANTITATIVE ONLINEBEFRAGUNG	117
5.1	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN	117
5.2	METHODIK DER QUANTITATIVEN HAUPTSTUDIE	118
5.2.1	<i>Stichprobenziehung.....</i>	<i>119</i>
5.2.2	<i>Datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen.....</i>	<i>121</i>
5.2.3	<i>Erhebungsablauf</i>	<i>122</i>
5.2.4	<i>Zusammenstellung des Fragebogens als Erhebungsinstrument</i>	<i>124</i>
5.2.4.1	Inklusionsgelingen	127
5.2.4.2	Gelingensbedingungen.....	128
5.2.4.3	Pretest	140

5.3	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	143
5.3.1	<i>Befragungszeitraum und Rücklaufquote</i>	143
5.3.2	<i>Beschreibung der Stichprobe</i>	144
5.3.2.1	Geschlecht	145
5.3.2.2	Schulart.....	146
5.3.2.3	Jahrgangsstufe.....	147
5.3.2.4	Hörvermögen	148
5.3.2.5	Versorgung mit individuellen Hörhilfen	149
5.3.2.6	Zusätzliche Beeinträchtigungen	150
5.3.2.7	Schullaufbahn	151
5.3.2.8	Inklusionsform.....	152
5.3.2.9	Erfahrungen am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.....	153
5.3.2.10	Soziale Herkunft	154
5.3.3	<i>Ergebnisse der Hauptstudie zur zweiten Forschungsfrage</i>	155
5.3.3.1	Schulische Lernbedingungen	158
5.3.3.2	Individuelle Lernbedingungen	164
5.3.3.3	Außerschulische Lernbedingungen	166
5.3.4	<i>Ergebnisse der Hauptstudie zur dritten Forschungsfrage</i>	170
5.3.4.1	Schulische Lernbedingungen	171
5.3.4.2	Individuelle Lernbedingungen	190
5.3.4.3	Außerschulische Lernbedingungen	192
5.3.5	<i>Freifelder</i>	196

6	ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	203
6.1	ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION ZU SCHULISCHEN LERNBEDINGUNGEN	203
6.2	ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION ZU INDIVIDUELLEN LERNBEDINGUNGEN	207
6.3	ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION ZU AUßERSCHULISCHEN LERNBEDINGUNGEN	209
6.4	REFLEXION DER ERGEBNISSE.....	210
7	HANDLUNGSIMPULSE UND AUSBLICK.....	213
7.1	HANDLUNGSIMPULSE ZU SCHULISCHEN LERNBEDINGUNGEN	214
7.2	HANDLUNGSIMPULSE ZU INDIVIDUELLEN LERNBEDINGUNGEN	225
7.3	HANDLUNGSIMPULSE ZU AUßERSCHULISCHEN LERNBEDINGUNGEN	227
7.4	ZUSAMMENFASSENDE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	228
7.5	AUSBLICK: SCHULE IST MEHR, INKLUSION GEHT ALLE AN	230
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	235
	TABELLENVERZEICHNIS	237
	LITERATURVERZEICHNIS	238

1 Inklusion von Jugendlichen mit Hörschädigung in der Sekundarstufe

Kommunikation ist wie Luft – ihre fundamentale Bedeutung für uns erkennen wir oft erst, wenn sie fehlt oder eingeschränkt ist. Dies gilt überall, wo Menschen aufeinandertreffen – so auch in der Schule. Schon in der Grundschule verbringen die Lernenden 70-80 % der Unterrichtszeit mit Hören und Zuhören (Kahlert 2006, S. 319). In der Sekundarstufe nimmt die Kommunikation einen immer größeren Anteil ein. Dies führt dazu, dass der Höranteil in der weiterführenden Schule zunimmt (Eberle 2007, S. 181; Krauskopf 2009, S. 222).

Die Relevanz, die dem Hören und Zuhören als Unterrichtskomponenten zukommt, spiegelt sich auch in den Lehrplänen der Bundesländer wider. So wurde in Bayern mit der Einführung des an allgemeinen Schulen gültigen LehrplanPLUS der Fokus auf das Hören noch verstärkt: Im Fach Deutsch stellt der Bereich *Sprechen und Zuhören* im fachspezifischen Kompetenzstrukturmodell einen von vier Kernbereichen dar. Im Fach Englisch ist das *Hörverstehen* einer von fünf Teilbereichen der kommunikativen Fertigkeiten und auch im Fach Mathematik gehört das *Argumentieren und Kommunizieren* zu den prozessbezogenen Kompetenzen (ISB 2017). Die hohe Bedeutung des Zuhörens und Kommunizierens im Unterricht zeigt, welche zusätzliche Konzentrationsleistung Lernenden mit Hörschädigung an der Schule abverlangt wird und welche Leistung sie täglich vollbringen, um mit ihrer Beeinträchtigung des Hörens dem Unterricht folgen zu können.

Technische Maßnahmen können die Situation verbessern, bisher jedoch nicht auf einem Niveau, das vergleichbar mit dem natürlichen Hören ist (Kaul 2016, S. 220). Zudem sind Arten, Ausmaß und Auswirkungen von Hörschädigungen und somit auch die Hörmüdigung der betroffenen Schülerinnen und Schüler sehr individuell, sodass eine technische Lösung allein unmöglich die Hörschädigung aller Betroffener gleichermaßen kompensieren kann. Hinzu kommt, dass auch die akustische Umgebung eine wesentliche Rolle dabei spielt, einen optimalen Hörraum für Lernende zu schaffen (Bogner 2017, S. 23).

Betrachtet man den Unterricht an der allgemeinen Schule, wird schnell deutlich, dass Interaktion und Kommunikation wesentliche Elemente für erfolgreiches Unterrichten und Lernen sind. Doch durch eine Hörschädigung können insbesondere die hierfür erforderlichen zwischenmenschlichen Kontakte und die lautsprachliche Kommunikation erheblich eingeschränkt sein (Leonhardt 2019a, S. 13). Daher bedarf es, gerade wenn Kinder mit unterschiedlichen Hörfähigkeiten gemeinsam lernen, verschiedener, an die Klassen- bzw.

Schülerinnen- und Schülersituation angepasster Lernbedingungen als Grundlage des Gelingens der unterrichtlichen Kommunikation.

Die Inklusion als gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Hörschädigung ist kein neues Phänomen. Bereits im 19. Jahrhundert gab es verstärkt Bemühungen, den gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne Hörschädigung an der allgemeinen Schule durch die Verallgemeinerungsbewegung voranzutreiben. Dieser Versuch scheiterte aufgrund fehlender Rahmenbedingungen und unzureichendem Expertenwissen an den allgemeinen Schulen. Daraufhin kam es zu einer Ausdifferenzierung und separaten Beschulung Lernender mit Hörschädigung. Dahinter stand die Idee, den betroffenen Schülerinnen und Schülern an akustisch bestmöglich ausgestatteten Förderorten eine Bildungsmöglichkeit zu schaffen (Leonhardt 2017a, S. 251f).

Seit Anfang der 1970er Jahre zeigt sich wieder eine zunehmende Tendenz zur gemeinsamen Beschulung (Leonhardt 2017a, S. 252f). Dieser Trend verstärkt sich in den letzten Jahren: Bei konstant bleibenden Schülerzahlen an den Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören (FöZ-H), wird aktuell eine Zunahme der wohnortnahen, inklusiven Beschulung an allgemeinen Schulen festgestellt (Honka 2016, S. 9f; Leonhardt 2019b, S. 13; Ludwig 2009, S. 153; Wessel 2009b, S. 188). Auch auf internationaler Bühne wurde die Inklusion von Menschen mit Behinderung spätestens mit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am 03. Mai 2008 zum gemeinsamen Ziel erklärt. Diese staatenübergreifende Konvention wurde am 26. März 2009 durch ein Bundesgesetz auch in Deutschland ratifiziert. Die einzelnen Bundesländer sind dadurch verpflichtet, Inklusion umzusetzen – ausdrücklich auch im schulischen Bereich, wie es in Artikel 24 der UN-BRK, der das Recht behinderter Menschen auf Bildung anerkennt, festgelegt ist.

Um den Prozess der Umsetzung der Integration/Inklusion auch wissenschaftlich zu begleiten, wird seit über 20 Jahren am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München zum Thema „Integration/Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in allgemeinen Einrichtungen“ geforscht. In diesem umfassenden Forschungsprogramm wurde unter anderem die gemeinsame Beschulung in der Grundschule bereits eingehend untersucht, sodass der Fokus sich nun auch auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung in der Sekundarstufe in Bayern richten kann. Zwar liegen aus dem Forschungsprogramm erste Trends bezüglich der Sekundarstufe vor, die zentrale Fragestellung bildete diese Altersspanne jedoch bislang nicht. Lassen sich in der

wissenschaftlichen Literatur für den Elementar- und Primarbereich noch zahlreiche Best Practice Beispiele finden (Biewer et al. 2015, S. 15), wodurch diese Zeitspanne als *ideal place* für inklusive Prozesse beschrieben werden kann (Patterson et al. 2011, S. 38), stellt sich die Sekundarstufe häufig als herausfordernder dar, da hier der Unterricht weniger auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet ist und Individualisierung und Differenzierung seltener umgesetzt werden (Werning/Avci-Werning 2015, S. 87). Darüber hinaus wird angenommen, dass in diesem Beschulungszeitraum individuelle, soziale und auch institutionelle Faktoren vorliegen, welche eine erfolgreiche Inklusion erschweren können (Biewer et al. 2015, S. 15; Gräfen 2015, S. 374; Koch/Textor 2015, S. 106; Schmitt 2003, S. 173; Steiner 2008, S. 221). Die bisherige Forschungslage legt die Vermutung nahe, dass der Selbstfindungsprozess der Jugendlichen in der Pubertät sowie die Anpassungsleistung der Lernenden an die sich ändernden schulischen Bedingungen, vor allem auch bei Jugendlichen mit einer Hörschädigung, eine gewichtige Rolle in der Inklusion spielen (Lönne 2009, S. 84).

Bei der genaueren Betrachtung der inklusiven Beschulung von Lernenden mit Hörschädigungen lassen sich verschiedene Organisationsformen der Inklusion feststellen. Eine erste, grobe Unterteilung ist die Einzelinklusion gegenüber der Gruppeninklusion: Während die Einzelinklusion, bei der einzelne Lernende mit Hörschädigung gemeinsam mit gut hörenden Kindern und Jugendlichen eine Schule besuchen, die aktuell häufigste Inklusionsform darstellt, sind die verschiedenen Formen der Gruppeninklusion, bei der mehrere Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung eine Klasse besuchen, vergleichsweise selten (Bogner 2017, S. 89; Gräfen/Wessel 2018, S. 45; Pospischil 2013, S. 295; Wessel 2009b, S. 188). Seit dem Schuljahr 2011/12 werden in Bayern zudem Schulen mit dem Schulprofil Inklusion zertifiziert. Diese Einrichtungen verfolgen jedoch meist einen breit angelegten Ansatz, der dadurch weniger auf die speziellen Bedürfnisse der verschiedenen Förderbedarfe ausgerichtet ist (Leonhardt 2019a, S. 199; StMUK 2012).

Obwohl angenommen werden kann, dass die Innenperspektive der Lernenden wichtige Rückschlüsse auf die Beschulungssituation und damit auf Optimierungspotenzial zulässt, gibt es bisher kaum Forschung, die sich explizit mit der Sicht Jugendlicher mit Hörschädigung in der Sekundarstufe befasst (Wessel 2009b, S. 190). Aus diesem Grund untersucht die Studie „Gemeinsame Beschulung in der Sekundarstufe. Gelingensbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung in Bayern“ speziell das Inklusionsempfinden der betroffenen Jugendlichen. Ziel der Untersuchung ist es, Lernbedingungen für die Inklusion von

Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung während der Adoleszenz herauszuarbeiten. Es soll dabei um schulische, individuelle und außerschulische Einflussfaktoren gehen, die während der Sekundarstufenzeit essentiell für das Gelingen der Inklusion sind.

Die Forschungsarbeit gliedert sich inhaltlich in sieben Teile: Auf dieses einführende Kapitel folgt die theoretische Ausgangslage in Kapitel 2. In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign sowie die grundlegenden Fragestellungen der gesamten Arbeit im Überblick dargestellt, um in den Kapiteln 4 und 5 die konsekutive Vorerhebung und die Hauptstudie zu beschreiben. Abschließend runden Kapitel 6 und 7 die Arbeit mit einer Gesamtinterpretation sowie abschließenden Handlungsempfehlungen ab. Die Arbeit basiert auf einem, aus unterschiedlichen Forschungsteilen bestehenden, sequentiellen und explorativen Mixed-Method Design.

Anzumerken ist, dass die Erhebungszeiträume vor der Covid-19 Pandemie stattfanden. Daher lassen sich die Ergebnisse und Handlungsempfehlungen vor allem auf pandemiefreie schulische Lernumgebungen übertragen.

2 Ausgangslage der Untersuchung

Bevor der konkrete Forschungsteil folgt, soll zunächst die wissenschaftliche, begriffliche, schulische, altersspezifische sowie hörgeschädigtenspezifische Ausgangslage während der Sekundarstufe beleuchtet werden. Dies schafft grundlegende Eingrenzungen und ein Verständnis für Definitionen bezüglich der vorliegenden Forschungsarbeit, auf denen der anschließende Forschungsteil aufbaut.

2.1 Wissenschaftliche Ausgangslage der Untersuchung

Ausgangspunkt und wesentliche Forschungsgrundlage für diese Arbeit bildet das Forschungsprogramm zur Inklusion von Lernenden mit Hörschädigung am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der LMU in München. Dieser ist derzeit bayernweit der einzige Lehrstuhl, der sich mit dem Förderschwerpunkt Hören beschäftigt. Seit über 20 Jahren wird dort die „Integration/Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in allgemeinen Einrichtungen“ wissenschaftlich untersucht. Die Forschungsreihe besteht aktuell aus insgesamt zwanzig Modulen, wobei sich die vorliegende Arbeit als Modul XVII einreicht. Einen Überblick über Thema, Forschungsgegenstand und Methodik der einzelnen Module zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 1: Gesamtforschungsprogramm seit 1999 – Übersicht über die einzelnen Module¹

Modul	I	II	III	IV
Thema	Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst Förderschwerpunkt Hören (MSD-H).	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule an das FÖZ-H	Hörgeschädigte Kinder in allgemeinen und Integrations-kindergärten
Gegenstand	Lehrkräfte des MSD-H, hörgeschädigte Schüler (Jahrgangsstufe (Jgst.) 3-7), hörgeschädigte Erwachsene	Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, hörende Mitschüler, hörgeschädigte Schüler (Jgst. 3-6)	Hörgeschädigte Schulwechsler (Jgst. 4-9), Eltern, Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, Lehrkräfte an FÖZ-H	Hörgeschädigte Kinder, Eltern, Erziehende Sprachentwicklungs-förderung
Methode	Qualitative und quantitative Studie Interviews (MSD-H) und Fragebögen	Qualitative und quantitative Studie: Interviews mit Lehrkräften, Fragebögen an Mitlernende sowie Lernende m Hs	Qualitative Studie: halb-standardisierte Leitfaden-Interviews für vier Gruppen	Qualitative Studie und Tests Interviews und Sprachtests; Kinder mit Hörschädigung, Erziehende, Eltern
Modul	V	VI	VII	VIII
Thema	Integrativer/Inklusiver Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern	Erwartungen und Erfahrungen von Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Kinder	Risiken der schulischen Inklusion	Risiken der vorschulischen Inklusion
Gegenstand	Didaktik und Methodik des integrativen/ inklusiven Unterrichts (6.-8. Jgst.)	Eltern	hörgeschädigte Schüler, Übertragung des S.I.F.T.E.R. ins Deutsche	hörgeschädigte Vorschulkinder, Übertragung des Preschool S.I.F.T.E.R. ins Deutsche
Methode	Qualitative Studie Beobachtungen verteilt auf Schülerinnen und Schüler und Leitfadenterviews mit Lehrkräften	Quantitative Studie Fragebogen, Eltern peripher hörgeschädigter Kinder		

¹ Module zur schulischen Integration/Inklusion sind blau hinterlegt.

Modul	IX	X	XI	XII
Thema	Kooperation zwischen den Lehrkräften des MSD-H und Lehrkräften der allgemeinen Schule	Soziale Inklusion in der Schulklasse	Einsatz der Hörhilfen	Artikel 24 der UN-Konvention
Gegenstand	Lehrkräfte des MSD-H, Lehrkräfte an allgemeinen Schulen	Hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler, hörende Mitlernende (2.-10. Jgst.)	Lehrkräfte der allgemeinen Schule (3.-8. Jgst.)	Fachreferenten der Kultusministerien
Methode	Quantitative Studie Fragebogen MSD-Lehrkräfte Lehrkräfte allg. Schule	Qualitative und quantitative Studie Interviews + Fragebogen und Soziogramme hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler Mitlernende	Quantitative Studie Fragebogen-erhebung	Qualitative Studie Dokumentenanalyse und Experteninterviews
Modul	XIII	XIV	XV	XVI
Thema	Schülerorientierte Beratung durch den MSD	Handreichung für Lehrkräfte von Lernenden mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht	Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt	Gehörlose Kinder mit Gebärdensprachdolmetscher in allgemeinen Schulen
Gegenstand	hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler (3.-10. Jgst.)	Praktische Umsetzung der Inklusion an der allgemeinen Schule	Auszubildende mit Hörschädigung	Gehörlose Kinder mit DGS-Kompetenz in Inklusionssituationen
Methode	Qualitative Studie anhand von Gruppendiskussionen	Entwicklung und Evaluation einer Handreichung	Qualitative Studie Leitfadengestützte Interviews	Qualitative Fallstudie Interviews mit Lehrkräften, Dolmetschern und Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler

Modul	XVII	XVIII	XIX	XX
Thema	Gelingensbedingungen in der Sekundarstufe	Inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung außerhalb der Schule (Freizeit) (in Bearbeitung)	Praxismaterial II „Absehen im inklusiven Unterricht“	CI-tragende Kinder gehörloser Eltern im inklusiven Schulbetrieb
Gegenstand	Jugendliche mit Hörschädigung in der Sekundarschulstufe	Schülerinnen und Schüler im Sekundarschulalter (soziale Situation, Pubertät, Netzwerke)	Digitaler Selbstlernkurs für Lehrkräfte an der allgemeinen Schule	Familien und deren CI-tragende Kinder
Methode	Qualitative und quantitativ Studie Interviews Onlinebefragung	Qualitative und quantitativ Studie Interviews Onlinebefragung	Erstentwicklung eines Online-Kurses und anschließende Weiterentwicklung mittels Evaluationsbogen	Interviews und Onlinebefragung

Die Tabelle zeigt die verschiedenen Blickwinkel, die durch den modularen Aufbau einbezogen wurden. So entstand ein facettenreiches Bild der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung in verschiedenen allgemeinen Einrichtungen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Deutlich wird auch, dass sich insgesamt 13 der 20 Vorgängermodule mit der Beschulung von Lernenden mit Hörschädigungen an allgemeinen Schulen beschäftigen. Obgleich in einzelnen Modulen erste Aussagen bezüglich der Integration/Inklusion während der Sekundarstufenzeit getroffen werden, so war dieser Lebensabschnitt der Lernenden bezüglich der jeweiligen Fragestellungen bisher noch kein expliziter Forschungsgegenstand im Gesamtforschungsprogramm. Zwar stehen in Modul V Jugendliche in der Pubertät zwischen elf und 14 Jahren im Fokus der Unterrichtsbeobachtungen, es wurde jedoch keine sekundarstufenspezifische Forschungsfrage gestellt. Vielmehr wurden didaktisch-methodische Handlungsempfehlungen für die gemeinsame Beschulung über alle Jahrgangsstufen hinweg herausgearbeitet (Born 2009b, S. 195f). Dennoch bietet dieses Modul Ansätze, auf denen diese Forschungsarbeit aufbaut.

Während zu Beginn des Gesamtforschungsprogramms noch ausschließlich von der Integration von Kindern und Jugendlichen gesprochen wurde, führten politische, gesellschaftliche und rechtliche Veränderungen während des Forschungsprozesses zu einer Verschiebung hin zur Inklusion (Leonhardt 2018b, S. 225). Motor für die begriffliche Anpassung, war die international zunehmende Ratifizierung der UN-BRK vor über 10 Jahren und die damit einhergehende Übersetzung des Begriffes Inklusion vom Englischen ins Deutsche. Anschließend folgte die Deklaration des Begriffs für die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer.

Aus den bisherigen Forschungsergebnissen lassen sich folgende drei Kernaussagen bezüglich der schulischen Inklusion treffen (Leonhardt 2019b, S. 13):

- Bei der Mehrheit der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung verläuft die schulische Inklusion positiv. Wesentlich für das Inklusionsgelingen ist hierbei die Unterstützungsleistung der Eltern.
- Der Inklusionsprozess wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst und ist vergleichbar mit einem „sensiblen Mobile“, d. h. bei Veränderungen im Inklusionsgefüge kann das Mobile schnell ins Wanken geraten und die gelingende Inklusion somit gefährden.
- Eine weniger gelingende schulische Inklusion wird häufig zu spät erkannt und fällt oftmals erst durch schwerwiegende Probleme der Lernenden auf. Ein Ausweg kann in diesem Fall der Wechsel an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören (FöZ-H) sein.

Diese Erkenntnisse aus dem bisherigen Forschungsprogramm sind weniger sekundarstufenspezifisch als vielmehr auf die gesamte Schullaufbahn bezogen. Legt man den Fokus speziell auf die Sekundarstufe, lassen bisherige Ergebnisse vermuten, dass das Gelingen der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule während der Sekundarschulzeit auf eine besondere Probe gestellt wird: In Anlehnung an die Forschungsarbeit von Schmitt (2003) als Modul I sprechen verschiedene Autorinnen und Autoren von einer kritischen Phase in der Sekundarstufe, die insbesondere die Phase der Pubertät betrifft (S. 199). Mitarbeitende des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes im Förderschwerpunkt Hören (MSD-H) vermuten, dass dafür unter anderem der Selbstfindungsprozess der Jugendlichen sowie die Anpassungsleistung der Lernenden an die sich ändernden schulischen Bedingungen ausschlaggebend sind (Lönne 2009, S. 84). In anderen Förderschwerpunkten sowie in anderen Ländern zeigt sich ebenfalls eine Abnahme der

Beschulung an der allgemeinen Schule mit steigendem Alter der Lernenden. Als Grund hierfür wird neben den steigenden Leistungsanforderungen ebenfalls auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen während der Adoleszenz verwiesen (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 133).

In nationalen und internationalen Vergleichsstudien werden Jugendliche mit Behinderungen, so auch Hörschädigungen, in der Sekundarstufe bislang oft nicht oder nicht explizit berücksichtigt (Gogolin 2017, S. 123; Reiss et al. 2016, S. 389; Schipolowski et al. 2019, S. 135). Darüber hinaus finden Lernende mit Hörschädigungen, als verhältnismäßig kleine Gruppierung, auch innerhalb der Inklusionsdebatte oftmals kaum Berücksichtigung (Degenhardt/Leonhardt 2017). Dies zeigt sich beispielsweise auch in der Zusammenschau von empirischen Forschungsbefunden zur Inklusion in der Sekundarstufe, indem eben dieser Förderschwerpunkt unerwähnt bleibt (Gebhardt 2015, S. 46).

An der zielgleichen Inklusion zeigt sich exemplarisch, dass eine explizite Berücksichtigung der Lernenden mit Hörschädigung erforderlich ist, da zwischen den verschiedenen Förderbedarfen erhebliche Unterschiede bestehen. So wird in anderen Förderschwerpunkten häufig die zieldifferente Inklusion als besondere Herausforderung während der Sekundarstufe beschrieben (Werning/Avci-Werning 2015, S. 88). Diese spielt für den Förderschwerpunkt Hören bislang eine eher untergeordnete Rolle, da die Lernenden mit Hörschädigung, die aktuell inkludiert werden, die leistungsmäßigen Voraussetzungen für die jeweilige Schulart in der Sekundarstufe erfüllen müssen. Daher werden sie weitestgehend zielgleich unterrichtet. In diesem Punkt zeigt sich, wie unterschiedlich die Betrachtungsweisen und Diskussionspunkte bezüglich der Inklusion sind, je nachdem, welchen Förderschwerpunkt man wählt (Biewer 2010, S. 194). Der Grund hierfür ist, dass Barrierefreiheit für jede Behinderung anders definiert werden muss. Geht man von einer vollständigen Barrierefreiheit aus, d. h. einer Ausstattung und Konzeption an Schulen, die Heranwachsenden mit jeglicher Behinderung die barrierefreie Teilhabe am Unterricht ermöglicht, so geben in einer aktuellen Forsa-Umfrage lediglich 16,0 % der Lehrkräfte an, dass sie an einer Schule arbeiten, an der dies gegeben ist (Forsa 2020, S. 14). Insgesamt lässt sich feststellen: Ist die Barrierefreiheit nicht für alle Förderbedarfe gegeben, lassen sich die Forschungsergebnisse aus anderen Förderschwerpunkten nur sehr bedingt auf den Bereich Hören übertragen, da sich die Bedürfnisse von Lernenden mit einer Hörschädigung stark von denen anderer Förderschwerpunkte unterscheiden.

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe einen wesentlichen Schritt in ihrer Schullaufbahn. Audeoud und Lienhard stellen in einer Interviewstudie mit Erwachsenen mit Hörbeeinträchtigungen im Alter zwischen 20 und 35 Jahren fest, dass der häufigste Wechsel von einem integrativen in ein separates Setting beim Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe stattfand. In der Studie wird beim Stufenübertritt von einer „hochgradig entscheidungssensiblen Phase“ gesprochen. In der Befragung gaben etwa 10,0 % retrospektiv an, sich an der allgemeinen Schule nicht integriert gefühlt zu haben, vom Unterricht kaum etwas mitbekommen zu haben oder auch, dass die Lehrkräfte ihnen gegenüber nicht verständnisvoll waren. Da es sich hierbei um eine zusätzliche Angabe in einem Freifeld handelt, kann angenommen werden, dass der tatsächliche Anteil innerhalb der Befragungsgruppe höher liegt (Audeoud/Lienhard 2006, S. 52f). Als Grund für den Schulwechsel wurde nach dem Leistungsdruck die soziale Ausgrenzung aufgrund der Hörschädigung genannt (Audeoud/Lienhard 2006, S. 85).

Audeoud und Wertli untersuchen das Wohlbefinden, die Lebensqualität und das Stresslevel von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hörschädigung. Dabei stellen sie fest, dass sich Unterschiede der beiden Schülergruppen erst mit dem Übertritt in die Sekundarstufe zeigen. Die Lernenden mit Hörschädigung empfinden hierbei mehr Leistungsstress als die gut hörende Kontrollgruppe. Mädchen leiden hierunter noch stärker als Jungen und diejenigen Schülerinnen mit leichtgradigen Hörschädigungen empfinden am meisten Leistungsstress (Audeoud/Wertli 2011, S. 100). Weitere Studien weisen darauf hin, dass Art und Grad der Hörschädigung sowie der Zugang zur Sprache Auswirkungen auf das Inklusionsgelingen haben (Becker 2015, S. 96). In der Literatur werden bei einer geringgradigen Hörschädigung zahlreiche Auswirkungen der Beeinträchtigung benannt, wie etwa sprachliche Leistungseinschränkungen, schulische Leistungsprobleme, soziale Herausforderungen oder auch Aufmerksamkeitsschwierigkeiten (Dietzel et al. 2011, S. 13). Als Begründung für die Ergebnisse bei Lernenden mit geringgradigem Hörverlust lässt sich anführen, dass diese besonders unauffällig sind:

Lernende mit geringgradigem Hörverlust „lassen Lehrpersonen und Mitschüler und Mitschülerinnen schneller vergessen, dass auch sie gute Bedingungen brauchen, um kommunikativ einbezogen zu bleiben. Sie realisieren oft selbst nicht, welchen Mehraufwand sie leisten. Möglich, dass Mädchen noch angepasster reagieren und sich so noch mehr Stress einhandeln“ (Audeoud/Wertli 2011, S. 100).

Allgemein zeigt sich, dass Lernende mit Hörschädigung oftmals versuchen, sich den gegebenen Umständen möglichst anzupassen und dadurch häufig weniger stark in Erscheinung treten. Die Hörschädigung wird so zu einer unsichtbaren Behinderung (Audeoud/Wertli 2011, S. 107). Auch Steiner (2008) beschreibt die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung als eher ruhig und zurückgezogen (S. 145). Im Empfinden der Lehrpersonen wird dies unter Umständen als unkompliziert und daher bisweilen sogar als angenehm wahrgenommen. Die positive Verstärkung der kaum sichtbaren Einschränkungen durch die Lehrkraft wiederum kann dazu führen, dass die Lernenden versuchen, sich noch unauffälliger zu verhalten. Ein Kreislauf entsteht.

Diese Feststellung steht im Widerspruch zu dem Auftrag, der den Schülerinnen und Schülern von Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen vermittelt werden soll, nämlich auf die eigenen Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Diese gegensätzlichen Erwartungshaltungen können bei den Lernenden selbst Unsicherheiten hervorrufen (Wessel 2009b, S. 190). Zwar können medizinische Fortschritte und technische Möglichkeiten eine Hörschädigung nicht aufheben, allerdings führten Entwicklungen in diesen Bereichen in den vergangenen Jahren zu einer veränderten Ausgangslage für Lernende mit Hörschädigungen. So gelingt heute zahlreichen Hörgeschädigten, durch gezielte Frühförderung und Audiopädagogik von klein auf eine gute Lautsprachentwicklung. Die Tücke dieser Entwicklung ist, dass die ohnehin „unsichtbare“ Hörschädigung noch unauffälliger wird. Dies birgt die Gefahr, dass Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen den Eindruck erhalten, keine besonderen Maßnahmen ergreifen zu müssen und Lernende mit Hörschädigungen häufig erst dann auffallen, wenn es zu offensichtlichen Anzeichen kommt, etwa, dass sie in der Schule leistungsmäßig nicht mehr mitkommen oder sozial nicht mehr eingebunden sind. Dies kann zum schulischen Scheitern oder auch zur sozialen Isolation führen (Hintermair/Lukomski 2010, S. 89; Wehrmann 2017, S. 151). Befunde zeigen zudem einen Zusammenhang zwischen schulischen Interaktionsbeziehungen und Klassenwiederholungen. Letztere scheinen vor allem dann einzutreten, wenn es den Heranwachsenden entweder an sozialer Einbindung und Unterstützung mangelt oder die familiären und schulischen Sozialbeziehungen wenig förderlich sind (Steiner 2011, S. 192).

Die beschriebene Unauffälligkeit der Behinderung, die gerade im Jugendalter von den Schülerinnen und Schülern selbst aufgrund ihrer altersbedingten Entwicklungsaufgaben und des Strebens nach Normalität und Gleichheit unter Umständen noch verstärkt wird, kann dazu führen, dass Alternativen zur allgemeinen Schule zu spät in Betracht gezogen bzw. angeboten

werden. Wird der richtige Moment zum Handeln verpasst, stehen nur noch reaktive Maßnahmen zur Verfügung. Die betroffenen Jugendlichen kämpfen dann bereits häufig mit enormen emotionalen und psychischen Problemen, die nach einem Wechsel an ein FöZ-H aufgegriffen und erst verspätet verarbeitet werden können (Leonhardt 2019b, S. 13). Langfristige Folgen sind dabei nicht ausgeschlossen, denn positive schulische Erfahrungen sowie ein unterstützendes soziales Netzwerk zählen zu den sozialen Ressourcen, die in der Forschung zur erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter identifiziert werden konnten (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 223f). Liegen diese Ressourcen nicht vor, besteht die Gefahr langfristiger negativer Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, wie etwa durch psychosomatische Störungen und krankhafte Emotions-, Angst- oder auch Verhaltensstörungen (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 242f). Es wird berichtet, dass Erwachsene mit Hörschädigung signifikant höher Gefahr laufen, emotionale Probleme zu entwickeln (Kvam et al. 2007, S. 6). In einer US-Metastudie weist Moeller darauf hin, dass jene Kinder und Jugendliche mit Hörschädigungen im Vergleich zu gut hörenden Kindern und Jugendlichen eine niedrigere Lebensqualität und mehr psychische Probleme haben. Das Knüpfen von Freundschaften fällt ihnen oft schwerer und sie sind sozial isolierter (Moeller 2007). Auch in einer Übersichtsarbeit von Theunissen et al. zeigt sich, dass Jugendliche mit Hörschädigung ein erhöhtes Vorkommen von internalisierenden sowie externalisierenden Störungen im Vergleich zu gut hörenden Kindern aufweisen (Theunissen et al. 2014, S. 172f). Hierbei deuten sich in einigen der einbezogenen Studien auch Zusammenhänge zwischen den Störungen und der Art der Hörschädigung sowie der Beschulungsform an. Auch wenn die Ergebnislage hier nicht ganz eindeutig ist, so zeigen sich Tendenzen, dass bei hochgradigen Hörschädigungen und bei Lernenden an Förderzentren häufiger psychopathologische Auffälligkeiten auftreten (ebd., S. 174). Bei den Ergebnissen zu den Beschulungsformen ist zu berücksichtigen, dass es sich um Studien aus anderen Ländern handelt, die aufgrund verschiedener Bildungssysteme nur bedingt direkt übertragbar sind und demnach vielmehr als Impulse herangezogen werden können.

Betrachtet man das konkrete alltagsbezogene Wohlbefinden der Lernenden mit Hörschädigung im Sekundarstufenalter, die inklusiv beschult werden, über einen längeren Zeitraum, so zeigt eine Längsschnittstudie in der Schweiz mit drei Erhebungswellen über sechs Jahre von Audeoud bei allen teilnehmenden Jugendlichen (N = 37) einen signifikanten Abfall der positiven Affekte im Alter zwischen elf und 19 Jahren. Dabei sind die Einschätzungen der Heranwachsenden mit einer Hörschädigung (N = 20) nicht signifikant anders als die der

hörenden Peers (N = 17) (Audeoud 2018, S. 90f). Limitierend ist bei der vergleichenden Längsschnittstudie, dass es sich bei den befragten Jugendlichen mit Hörschädigung nur um einen Teil der Gesamtgruppe der Lernenden mit Hörschädigung handelt, nämlich um privilegierte und lautsprachlich orientierte Heranwachsende, die von Audiopädagoginnen und Audiopädagogen wöchentlich betreut werden (Audeoud 2018, S. 92).

Die Forschungslage in Bezug auf die Gelingensbedingungen in der Inklusion zeigt ausnahmslos, dass es sich bei den Lernbedingungen, die das Inklusionsgelingen beeinflussen, um ein multifaktorielles Bedingungsgefüge handelt. Die Lernenden selbst stehen hierbei im Zentrum und werden sowohl durch individuelle Lernbedingungen als auch durch Kontextmerkmale der Lernumgebung beeinflusst. Konkretisiert man das Inklusionsgeschehen weiter und begibt sich in diesem Zuge auf die Suche nach den jeweiligen Gelingensbedingungen, die im Zusammenhang mit der konkreten Inklusionssituation stehen, stößt man zunächst auf verschiedene Listen von Faktoren für erfolgreiches Unterrichten im Allgemeinen (Brophy 2002; Helmke 2017; Meyer 2016) und vielfältige Qualitätskriterien für inklusiven Unterricht im Speziellen (Brodesser et al. 2019, S. 159; Huber 2014, S. 16). Als allgemeine Grundlage für die erfolgreiche Beschulung wird im Folgenden vor allem die weithin anerkannte Studie von Hattie herangezogen (Beywl/Zierer 2015). Anschließend werden Untersuchungen speziell im Hinblick auf den förderschwerpunktunabhängigen, allgemein-inklusive Unterricht und damit im Zusammenhang stehende Qualitätskriterien betrachtet. Diese werden zudem um die Bedingungen, die speziell für den Förderschwerpunkt Hören wesentlich sind, ergänzt, da die Listen der Gelingensbedingungen nicht nur von Studie zu Studie, sondern insbesondere auch von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt variieren. Dies ist insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Bedarfslage der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Förderschwerpunkte durchaus nachvollziehbar.

John Hattie hat in umfassenden Metaanalysen 800 Variablen identifiziert, die auf 50 000 Studien mit etwa 80 Millionen Lernenden aufbauen. Obgleich sich die einbezogenen Studien nicht speziell auf Lernende mit Förderbedarf, sondern vielmehr auf alle Schülerinnen und Schüler allgemein beziehen, kann das entwickelte evidenzbasierte Lehr-Lern-Modell mit dem Titel *Visible Learning* aufschlussreiche Denkanstöße auch für die Inklusion geben (Beywl/Zierer 2015, S. XI). Durch die unterschiedlichen kultur- und bildungsspezifischen Gegebenheiten lässt sich die englischsprachige Studie zwar nicht ohne Weiteres auf den deutschsprachigen Raum übertragen, dennoch kann sie gerade in Bezug auf allgemeine

schulische Bedingungen spannende Impulse liefern (Beywl/Zierer 2015, S. XIV), die auf ihre Übertragbarkeit auf den Förderschwerpunkt Hören untersucht werden können.

Hattie zieht die Schülerleistung als abhängige Variable und somit als Indikator für erfolgreiches Unterrichten heran (Hattie 2015, S. 7). Seine Zusammenstellung zahlreicher Variablen, die zum erfolgreichen Unterricht beitragen, kann Orientierung bezüglich der verschiedenen Bedingungen bieten, denn Qualitätskriterien für erfolgreiches Unterrichten sind auch für eine gelingende Inklusion wichtig (Zierer 2019, S. 34). Hattie ordnet die Faktoren anhand der Effektstärke d : Hierbei wird $d = 0,4$ als Umschlagpunkt festgelegt. Dieser bedeutet, dass ab diesem Effekt die Lernleistung so sehr verbessert wird, dass klare Unterschiede auch in der Realität zu beobachten sind. Alle Variablen, die eine höhere Effektstärke zeigen, sind demnach besonders relevant für erfolgreiches Unterrichten (Hattie 2015, S. 21). Eine zentrale Bedeutung für den Lernerfolg kommt dabei der Lehrkraft zu, insbesondere der Beziehung zwischen Lehrperson und den Lernenden sowie das Feedback der Lehrperson an die Lernenden. Folgt man Hatties Argumentation, ist eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Unterrichten, wenn „Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler und wenn Lernende sich selbst als ihre eigene Lehrperson sehen“ (Hattie 2015, S. 281). Weitere bedeutsame Variablen sind u. a. die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich der eigenen Lernleistung, das Selbstkonzept, vorschulische Erfahrungen, die Elternunterstützung beim Lernen, die Schulgröße, das Lernen in Kleingruppen und Peer-Einflüsse (Hattie 2015).

Wie bei Hattie wird auch in der Debatte, die sich speziell mit der Inklusion von Lernenden mit Behinderungen beschäftigt, die Lehrkraft als zentrale Person gesehen, die wesentlich zum Inklusionsgelingen beiträgt. Hierbei zeigt sich vor allem deren positive Haltung und Einstellung zur Inklusion als wesentliche Gelingensbedingung für den Erfolg oder auch Misserfolg der Inklusion. Neben der Lehrkraft wird eine befürwortende Haltung der Schulleitung, des pädagogischen Personals und aller weiteren Beteiligten häufig als Grundvoraussetzung für die Inklusion genannt und als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet. Umgekehrt kann es zu Problemen führen, wenn die Lehrkräfte, Schulleitungen usw. eine ablehnende Haltung in Bezug auf die Inklusion einnehmen und keine Bereitschaft zeigen, sich auf die unterschiedlichen Förderbedarfe einzustellen (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 78f; Huber 2014).

Die Befundlage zur aktuellen Einstellung von Lehrkräften gegenüber der Inklusion ist uneinheitlich. Während in förderschwerpunktübergreifenden Studien dargelegt wurde, dass Lehrkräfte auch in der Sekundarstufe eine grundsätzlich eher positive Einstellung gegenüber

der Inklusion einnehmen (Amrhein 2011, S. 69; Avramidis/Norwich 2002, S. 142f), zeigt die bereits auf Seite 15 zitierte, aktuelle, repräsentative, deutschlandweite Forsa-Umfrage ein eher negatives Bild: So ist es mit 56,0 % insgesamt nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich für sinnvoll erachtet. Dieser Anteil ist ähnlich wie in den Vorgängerumfragen 2015 und 2017. Darüber hinaus halten 39,0 % der Lehrkräfte es auch unter der Annahme, dass an der allgemeinen Schule die finanzielle Ausstattung sowie die personellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, für sinnvoll, wenn Heranwachsende mit einer Behinderung an Förderzentren unterrichtet werden. Lehrkräfte, an deren Schulen es bereits inklusive Lerngruppen gibt, bewerten die Inklusion etwas positiver, obgleich sich auch hier mehr als ein Drittel gegen die Inklusion ausspricht. Einige Lehrkräfte geben an, dass ihre Einschätzung auch von der Art und der Schwere der Behinderung abhängt. Es werden darüber hinaus Bedenken geäußert, dass durch die Inklusion die Lernenden ohne Behinderung benachteiligt würden (Forsa 2020, S. 9).

Bezüglich der Inklusion werden neben der Haltung der Lehrkräfte weitere Ressourcen genannt, die zum Inklusionsgelingen beitragen. So etwa das Einbinden der Eltern in den Inklusionsprozess, die eingesetzten Unterrichtsmethoden, Kooperationen, Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik, Multiprofessionalität sowie die professionelle Unterstützung aller Beteiligten und nicht zuletzt die finanzielle Ausstattung der Schulen (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 73f; Huber 2014, S. 16). In diesem Zusammenhang arbeiten Kahlert und Kazianka-Schübel im Rahmen einer qualitativen Studie anhand von problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften an Grund-, Mittel-, Realschulen sowie Gymnasien vier Schlüsselkategorien heraus, die grundlegend zum gelingenden inklusiven Unterricht beitragen (Kahlert/Kazianka-Schübel 2016, S. 40f):

- gemeinsames Lernen als Grundannahme von Normalität
- Verständnis untereinander fördern
- Differenzierung auf der Basis klarer Anforderungen und Regeln
- von neuen Maßnahmen können alle profitieren

Auch wenn sich zahlreiche Autorinnen und Autoren zum Inklusionsgelingen sowie zu den einzelnen Gelingensbedingungen äußern, so sind diese Ergebnisse häufig eher allgemein und zumeist nicht explizit auf Lernende mit Sinnesbeeinträchtigungen ausgelegt (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 73). Sie sind entweder explizit auf andere Beeinträchtigungen ausgerichtet oder sie

sind so allgemein formuliert, dass die Gefahr besteht, dass die verschiedenen Bedürfnisse der unterschiedlichen Behinderungsarbeiten kaum berücksichtigt werden (Speck 2019, S. 12). Betrachtet man Studien aus dem Gesamtforschungsprogramm, lässt sich zusammenfassen, dass es sich um ein Gefüge aus Bedingungen handelt, die sich wie ein „sensibles Mobile“ ausbalancieren oder wie ein „sensibles Netz“ aufspannen und sich so gegenseitig beeinflussen (Schmitt 2003, S. 215). Die Idee des Mobiles symbolisiert dabei die Vielzahl an Faktoren, die Einfluss auf das Kind mit Hörschädigung und den Inklusionsprozess nehmen. Dies zeigt, dass die einzelnen Bedingungen verknüpft sind und das Gesamtgefüge ins Wanken gerät, nehmen einzelne Bedingungen zu viel oder zu wenig Gewicht ein. Pospischil greift diese Idee 2013 auf und erweitert sie zum „sensiblen Netz“. Hierbei wird der Fokus auf die Vernetzung der Einzelfaktoren gelegt, die als Auffangnetz dienen, sollte es zum Scheitern der Inklusion kommen (Pospischil 2013, S. 441). Im Gesamtforschungsprogramm zeigt sich demnach, dass es sich auch im Förderschwerpunkt Hören um ein Bedingungsgefüge handelt, das sich aus vielfältigen, bunten Bedingungen zusammensetzt.

Daher wird das Inklusionsgelingen in der Arbeit auch für den Förderschwerpunkt Hören als facettenreiches Gebilde betrachtet, das aus zahlreichen Mosaiksteinchen besteht, bei denen sich einige Bedingungen überlagern und andere unabhängig voneinander betrachtet werden können. Anhand der vorliegenden Studie sollen erste Antworten darauf gefunden werden, um welche Bedingungen es sich hierbei in der Sekundarstufe handelt.

2.2 Zum Inklusionsverständnis der vorliegenden Studie

Ludwig Wittgenstein soll gesagt haben: „Sprache schafft Wirklichkeit“. Folgt man diesem Gedanken, so ist es gerade in Forschungsbereichen, in deren Fokus der Mensch steht, von zentraler Bedeutung, Begriffe so zu verwenden, dass sie vor dem Hintergrund des aktuellen Zeitgeists eine würdige Benennung und Beschreibung ermöglichen. Diesem Anspruch soll mit der eingehenden Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Konzepten dieser Arbeit Rechnung getragen werden.

Die UN-BRK selbst liefert keine eindeutige Definition und Umsetzungsrichtlinien für die Inklusion. Dies ist wenig verwunderlich, denn sowohl der nationale als auch der internationale Forschungsstand kann aufgrund der unterschiedlichen schulstrukturellen und regionalen

Voraussetzungen nicht direkt auf andere Staaten oder Bundesländer übertragen werden. Vielmehr haben Erkenntnisse aus anderen Staaten oder Bundesländern eine impulsgebende Funktion. Die Ableitungen müssen dann unter Berücksichtigung der vorliegenden schulstrukturellen Gegebenheiten geprüft werden.

Auch aufgrund der unterschiedlichen zugrundeliegenden Schulsysteme wie auch speziellen rechtlichen und finanziellen Gegebenheiten wird nachvollziehbar, dass eine pauschale, internationale Konvention ohne Berücksichtigung der nationalen Kontextbedingungen nicht umsetzbar ist. Entsprechend sollen wesentliche Begrifflichkeiten im folgenden Kapitel speziell auf den Förderschwerpunkt Hören bezogen und in diesem speziellen Kontext als Kernbegriffe für die vorliegende Arbeit erläutert und definiert werden. Daher gilt es zunächst, neben aktuellen Begrifflichkeiten wie Hörbeeinträchtigung sowie rechtlichen Rahmenbedingungen, dem Entwicklungsabschnitt im Sekundarstufenalter und den Gelingensbedingungen der Inklusion zu klären, was unter dem vielverwendeten Begriff der Inklusion verstanden wird.

2.2.1 Was ist Inklusion?

Während die Idee der Inklusion gesellschaftlich eine hohe Zustimmung erfährt, unterscheiden sich in der wissenschaftlichen Literatur und Diskussion sowohl die angenommenen Realisierungsbedingungen als auch die Zielvorstellungen zum Teil gravierend (Speck 2019, S. 7). Entsprechend ist die grundlegende Frage, was genau unter Inklusion zu verstehen ist, nicht eindeutig geklärt (Köpfer 2012, S. 3; Pospischil 2013, S. 239f). Dabei werden in der Debatte um den Begriff der Inklusion vor allem zwei gegensätzliche Strömungen sichtbar: Während ein weiter gefasster Inklusionsbegriff davon ausgeht, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Bildungszugang haben und dieser Zugang an verschiedenen Förderorten realisiert werden kann (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 42; Speck 2019, S. 110), kann nach der Auffassung von Vertreterinnen und Vertretern eines enger gefassten Inklusionsbegriffs, die gemeinsame Beschulung ausschließlich an der allgemeinen Schule stattfinden (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 118; Speck 2019). Folgt man der ersten Auffassung, zeigt sich, dass die Inklusion in Deutschland bereits sehr weit fortgeschritten ist, da durch die Schulpflicht formal betrachtet kein Kind vom Bildungssystem ausgeschlossen wird. Zudem haben alle Schülerinnen und Schüler das Recht, einen Unterricht an der allgemeinen Schule zu erhalten, der ihren Anlagen und Begabungen entspricht (Pospischil 2015, S. 114).

Befürworterinnen und Befürworter eines enger gefassten Inklusionsbegriffs definieren den Inklusionsbegriff über ein Stufenmodell von der Exklusion, über die Segregation und die Integration, bis hin zum Zielzustand der Inklusion (Wocken 2009, S. 1f). Dem entsprechend wird die Beschulung aller Lernenden an einer allgemeinen Schule gefordert und somit das inklusive Bildungssystem mit einer Schule für alle gleichgesetzt (Werning/Avci-Werning 2015, S. 7). Folgt man dieser Betrachtungsweise, wäre Bayern noch sehr weit von dem Ziel „Inklusion“ entfernt, da die Förderzentren an sich als exkludierendes Element angesehen werden. Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis immer wieder, dass sich die Begriffe des Stufenmodells nur in der Theorie trennscharf voneinander abgrenzen lassen und in der Praxis häufig verschwimmen. Denn setzt man die Inklusion mit einem Besuch der allgemeinen Schule gleich und die Separation mit dem Besuch eines Förderzentrums, wie es Vertreterinnen und Vertreter eines engen Inklusionsbegriffs fordern, so zeigt sich, dass es durchaus auch zur Exklusion in der Inklusion, aber auch zur langfristigen Inklusion durch die vorübergehende Segregation kommen kann (Gronter et al. 2011, S. 226; Reinthaler 2019, S. 54f). Beispiele sind hier, dass Lernende mit einer Hörbeeinträchtigung zwar räumlich eine allgemeine Schule besuchen, dort aber exkludiert sind. Oder auch, dass Lernende ein FöZ-H besuchen und sowohl dort als auch im privaten Umfeld inkludiert aufwachsen.

In den vergangenen Jahren ließ sich zwischen den beiden Polen eines engen und eines weiten Inklusionsbegriffs eine zunehmend unversöhnliche und emotional stark aufgeladene Diskussion verfolgen, die sich zwischen der Verteidigung des Förderschulwesens und der Forderung nach dessen Abschaffung bewegt. Ein konstruktiver Dialog zwischen den beiden Extrema gestaltete sich zunehmend schwierig (Speck 2019, S. 7). Dies kann letztlich dazu führen, dass die Disputanten das gemeinsame Ziel aus den Augen verlieren: Nämlich, dass die Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen weder Versuchskaninchen noch die Leidtragenden der Diskussion sein dürfen und positive Schulerfahrungen machen können.

Auch über Ländergrenzen hinweg finden sich für den Begriff Inklusion vielfältige Auslegungen (Ainscow et al. 2006, S. 15; Krischler et al. 2019, S. 633f; Skubic Ermenc et al. 2019, S. 27; Spandagou 2015, S. 25f). Je nach Definition ergeben sich folglich auch unterschiedliche prozentuale Anteile von Lernenden, die in den einzelnen Ländern inklusiv beschult werden (Leonhardt 2018a, S. 228f). Dies erschwert den Vergleich zwischen den Ländern bezüglich der inklusiven Beschulung. Zudem unterliegen die Definitionen dieses so zentralen Begriffes nicht

nur einer oft subjektiven Perspektive, sondern auch dem zeitlichen Wandel und nicht zuletzt der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Begriffs im anhaltenden Verlauf der Diskussionen.

Betrachtet man den Inklusionsbegriff im Zeitverlauf, so wurde dieser in den beschriebenen Konnotationen bereits Anfang des 21. Jahrhunderts in der allgemeinen deutschsprachigen sonderpädagogischen Fachliteratur verwendet (Biewer 2010, S. 125f), um schließlich mit Ratifizierung der UN-BRK etwa zehn Jahre später auch Einzug in die Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik zu halten (Leonhardt 2018a, S. 225).

Um in vorliegender Studie schlussendlich das Inklusionsgelingen messen zu können, ist es zwingend erforderlich, den nebulösen Begriff der „Inklusion“ zu schärfen und mit einer eindeutigen Definition zu untermauern. Denn bevor etwas gemessen werden kann, muss zunächst klar sein, was gemessen werden soll.

Eine pauschale Betrachtung über alle Förderschwerpunkte hinweg, kann zu vorschnellen Schlüssen führen. Befürworterinnen und Befürworter eines engen Inklusionsbegriffs argumentieren häufig, dass Lernende an den Förderschulen leistungsmäßig unterfordert würden. Dem kann insbesondere für den Förderschwerpunkt Hören entgegengesetzt werden, dass an den Förderzentren Hören sowohl das Fächerspektrum als auch die Prüfungen den Anforderungen der allgemeinen Schule entsprechen (Kaul 2009, S. 185f). So schließt der Hauptteil der Absolventinnen und Absolventen im Förderbereich Hören die Schulzeit mit einem allgemeinen Schulabschluss ab.

Ein weiteres Beispiel für die Unschärfe der Begriffe in der Praxis ist die langfristige Inklusion durch eine vorübergehende Segregation. Davon ausgehend argumentieren Vertreterinnen und Vertreter eines moderaten Inklusionsverständnisses, die vorübergehende Segregation habe den Vorteil, dass Lernende mit Hörschädigung an Förderzentren mit dem Schwerpunkt Hören ihr Potential voll ausschöpfen können, da sie durch die optimierte Hörumgebung und den Austausch mit hörgeschädigten Peers gestärkt aus der Segregation in ein inklusives Setting gehen können (Facijs 2019, S. 8f). Die Frage dabei ist jedoch, ob dann nicht korrekterweise, im Sinne einer langfristigen Betrachtungsweise, anstelle des Begriffs Segregation nicht gleich der Begriff Inklusion zu setzen ist.

Um die vollständige Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, müssten alle Lernenden, unabhängig von ihren speziellen Bedürfnissen und ihrer sozialen Herkunft, die gleichen Bildungschancen erhalten. Dies ist bisher so nicht der Fall (Haeberlin 2009, S. 2f;

Leven et al. 2019, S. 168f). Ob die teilweise geführte Debatte um die Abschaffung der Förderzentren hier zielführend ist, lässt sich insbesondere dann hinterfragen, wenn Schulbiografien immer wieder zeigen, wie wertvoll diese Beschulungsform für Lernende mit Behinderungen ist, gerade wenn sie aufgrund des aktuellen Inklusionsgrads an ihrer allgemeinen Schule nicht adäquat unterrichtet werden können (Gronter et al. 2011, S. 228f; Lindner 2007, S. 111; Pospischil 2015, S. 113).

Ogleich ein **funktionierendes** vollinklusives Schulsystem als Zielzustand kaum Gegenstimmen haben kann, stellt sich die Frage, ob das momentane Schulsystem tatsächlich vollinklusiv umgesetzt werden kann oder ob es nicht zumindest eines Zwischenschrittes bedarf. So bleiben unter aktuellen Gegebenheiten gegenüber einem vollinklusiven Schulsystem einige zentrale Schlüsselfragen unbeantwortet, zum Beispiel: Wie gut umsetzbar ist die *total inclusion* vor dem aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund und den bestehenden Schulstrukturen? Lässt sich die Vollinklusion verwirklichen, ohne dass Lernende auf der Strecke bleiben, da sie keine Ausweichmöglichkeit, beispielsweise auf Förderzentren, haben? Otto Speck bringt zwischen die verhärteten Diskussionsfronten in einer kritischen Auseinandersetzung mit der Unschärfe des Inklusionsbegriffs einen Kompromissvorschlag in die Debatte. Für ihn stellt ein **dual-inklusives Schulsystem** mit einer zunehmenden Durchlässigkeit zwischen den speziellen und den allgemeinen Schulen einen gangbaren, pragmatisch-realistischen Weg dar. Folgt man Speck, steht eine solche, zweigleisige Inklusion nicht im Widerspruch zu den Forderungen der UN-BRK, da dort die Inklusion nicht eindeutig definiert und keine Rede von einer Vollinklusion ist (Speck 2019, S. 122). Zudem setzt der Vorschlag an den momentanen Gegebenheiten in der Praxis an, indem das aktuell vorzufindende Schulsystem der Ausgangspunkt ist.

Bei der dualen Umsetzung der Inklusion bilden die Förderzentren und die allgemeine Schule Subsysteme unter dem Dach eines inklusiven Schulsystems. Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag zur Inklusion die komplementären Einheiten des Gesamtsystems leisten sollen und können. Der Grundsatz lautet: So viel gemeinsame Beschulung wie möglich, soviel Beschulung an speziellen Einrichtungen wie nötig (ebd., S. 112f). Ein solches dual-inklusives Schulsystem wird im Förderbereich Hören in vielen Bundesländern, so auch in Bayern, bereits umgesetzt. Es besteht jedoch weiter Optimierungsbedarf. So sind sowohl die speziellen als auch die allgemeinen Schulen aufgefordert, die Inklusion zu verwirklichen. Derzeit ist die Inklusion, im Sinne einer Teilhabe am Unterricht der allgemeinen Schule, oftmals an Einschränkungen

geknüpft, die einem barrierefreien Zugang entgegenstehen. In Bayern bedarf es beispielweise für den Bereich Hören der Zustimmung des Schulaufwandträgers zur Beschulung an der allgemeinen Schule. Diese kann nur bei erheblichem Mehraufwand verweigert werden (BayEUG Art. 30a (4)). Ziel müsste es demnach sein, der Vision eines inklusiven Schulsystems, mit barrierefreiem Zugang zu den Schulen, sukzessive näher zu kommen, ohne alle Lernenden von heute auf morgen in eine Schule zu inkludieren, um ex post zu überlegen, was für ein erfolgreiches inklusives Schulsetting notwendig gewesen wäre.

Aktuell wird der Weg zur gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in Bayern vom Elternwillen bestimmt. Die Erziehungsberechtigten versuchen auf Grundlage der Wahlfreiheit, die beste Möglichkeit für ihr Kind zu finden. Die beste Möglichkeit hängt dabei von der Qualität der jeweils verfügbaren Schulen ab. Somit erscheint ein dual-inklusives Schulsystem als ein realistischer Weg, um die Durchlässigkeit zwischen den beiden Teilsystemen nach und nach zu steigern. Dies würde voraussichtlich auch die gesellschaftliche Akzeptanz vergrößern und die Zusammenarbeit sowie den gegenseitigen Austausch zwischen den beiden Schulorten ausbauen. Die Praxis wird zeigen, welchen Weg die Eltern dann für ihr Kind mit Behinderung wählen und, ob die Koexistenz beider Schulformen künftig weiterbestehen wird oder ob Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die die allgemeine Schule zum bestmöglichen Förderort für alle Lernenden macht.

Aktuelle Inklusionszahlen deuten darauf hin, dass Kinder mit einer Behinderung zwar zunehmend inkludiert werden, die Zahlen an den Förderzentren aber nicht zurückgehen (Klemm 2018, S. 21). Dies zeigt, dass die Eltern von ihrer Wahlfreiheit Gebrauch machen und beide Teilsysteme in der Praxis gewünscht und genutzt werden. Dies geschieht sicherlich auch mit dem langfristigen Ziel einer lebenslangen Inklusion in Berufswelt und Gesellschaft, die über die Schulzeit hinausgeht. Die Schulzeit ist so ein zentraler Baustein auf dem Weg zur gesamtgesellschaftlichen Inklusion.

Nachdem die schulische Inklusion als dual-inklusives Modell aus genannten Gründen die realistischste Abbildung der aktuellen Inklusionslandschaft darstellt, soll sie als Grundlage für diese Arbeit herangezogen werden. Folgende Abbildung zeigt das Modell adaptiert für den Förderschwerpunkt Hören:

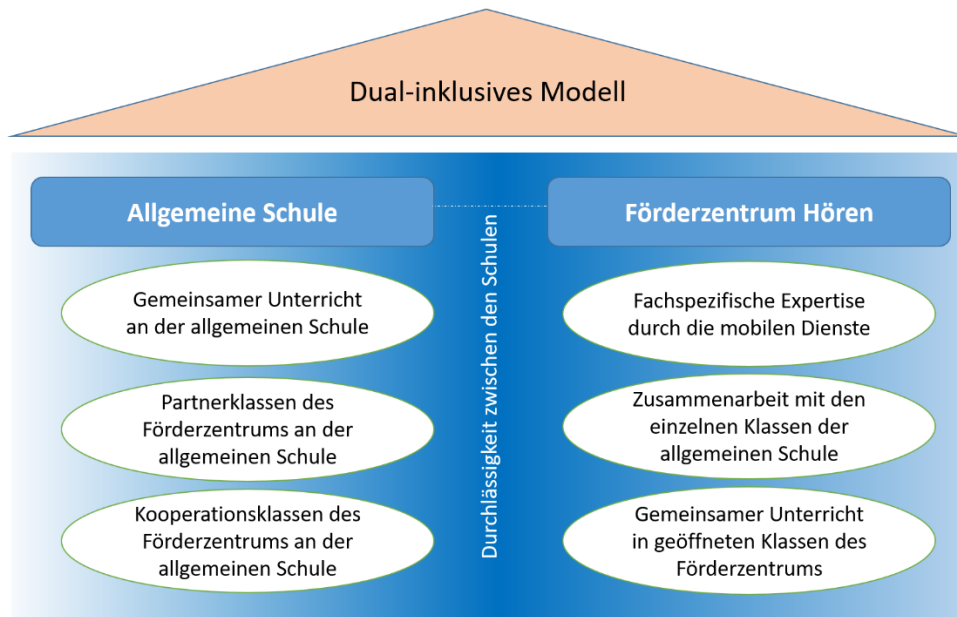


Abbildung 1: Dual-inklusives Modell für den Bereich Hören

Die Inklusion als dual-inklusives Modell kann hier sowohl als Dach betrachtet werden, das mehrere Möglichkeiten vereint, als auch als Pfeil, der in Richtung einer langfristigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und einer sich an die Schule anschließende Arbeitswelt weist.

Förderzentren Hören und allgemeine Schule agieren in dem Modell als gleichberechtigte und sich stützende Partner. Während die allgemeine Schule die Aufgabe des gemeinsamen Unterrichts in verschiedenen Modellen wie Partnerklassen und Kooperationsklassen übernimmt, unterstützen die mobilen Dienste der Förderzentren mit ihrer fachspezifischen Expertise. Zudem bieten die Förderzentren gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Hörschädigung in geöffneten Klassen an. Die Durchlässigkeit zwischen den beiden Beschulungsmöglichkeiten, als wesentliches Kernelement des Modells, ist hierbei zum einen durch den Austausch über den MSD-H, aber auch auf Unterrichtsebene durch gemeinsame Projekte und Kooperationen angedacht.

Ein weiterer Begriff, der im Rahmen der Diskussion insbesondere im Kontext der Inklusion häufig genannt wird, ist die Integration. Zahlreiche Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass die Inklusion eine Fortentwicklung der Integration ist und diese demnach eine Zwischenstation auf dem Weg zur Inklusion darstellt (Biewer et al. 2015, S. 12f; Pospischil 2013, S. 45f; Wocken 2009, S. 2). In der amtlichen, gemeinsamen Übersetzung der UN-BRK von Deutschland, Österreich und der Schweiz wird der englische Begriff *inclusion* mit Integration übersetzt, in der Schattenübersetzung hingegen mit Inklusion (Bentele 2017, S. 21;

Netzwerk 2017, S. 18). Auch anhand der UN-BRK wird so deutlich, wie unklar die Verwendung der Begriffe ist.

In der aktuellen Diskussion wird die Inklusion wahlweise als Ziel, Vision, Utopie oder auch als Leitidee angesehen (Brodkorb 2013, S. 26; Ellger-Rüttgardt 2016, S. 174). Dies impliziert meist, dass Inklusion alle von der Exklusion bedrohten oder betroffenen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen meint (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 9). Demgegenüber steht die Verwendung der beiden Begriffe für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen: So verwendet beispielsweise die KMK den Begriff Inklusion im Zusammenhang mit der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung und den Begriff Integration in Verbindung mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (KMK 2019; KMK 2020). Aufgrund der aufgezeigten Vielfalt an Konnotationen des Begriffs Inklusion wird er in Anlehnung an Speck und die KMK für den Förderschwerpunkt Hören in dieser Arbeit folgendermaßen definiert (KMK 2019; KMK 2020; Speck 2019, S. 112f):

Inklusive Bildung bezeichnet die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Hörbeeinträchtigungen. Hierbei wird das inklusive, schulische Setting als dual-inklusives Schulsystem betrachtet, das, unabhängig von einer bestimmten Schulart, die gesellschaftliche Inklusion über die Lebensspanne zum langfristigen Ziel hat.

2.2.2 Inklusionsgelingen in der Sekundarstufe

Ausgehend von der Definition, dass Inklusion in vorliegender Arbeit die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Hörschädigungen meint, stellt sich weiter die Frage, wann eine solche Inklusion in der Praxis als gelungen bezeichnet werden kann. Auch hier spielt die Debatte über die Definition des Begriffs Inklusion eine gewichtige Rolle, die zu vielfältigen Antworten und Meinungen führt.

Zahlreiche wissenschaftliche wie auch populärwissenschaftliche Artikel und Berichte gehen davon aus, dass die Inklusion dann erfolgreich ist, wenn möglichst alle Lernenden an der allgemeinen Schule beschult werden und niemand vom allgemeinen Schulwesen exkludiert wird (Feuser 2013, S. 17; Simon 2019, S. 21f; Wocken 2018, S. 1). Gemessen wird das Inklusionsgelingen dann entweder anhand einer möglichst hohen Inklusions- oder möglichst niedrigen Exklusionsquote.

Während die Inklusionsquote den Anteil der Lernenden mit Förderbedarf meint, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, bezeichnet die Exklusionsquote den Anteil

derjenigen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden. Beide Anteile werden dabei zu allen Lernenden mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I in Relation gesetzt (Klemm 2018, S. 7f). Der deutschlandweite Trend zeigt, dass sowohl die Inklusionsquote als auch die Exklusionsquote in den letzten Jahren ansteigen (Klemm 2018, S. 13f). Demnach steigt insgesamt die Zahl der Lernenden mit Förderbedarf allgemein und auch mit Förderbedarf Hören (Eck 2020, S. 173).

Diesem Ansatz liegt eine sehr globale Betrachtungsweise zu Grunde: Ausgehend von einzelnen Beschulungszahlen an verschiedenen Förderorten, werden Rückschlüsse auf das Gelingen der Inklusion insgesamt abgeleitet. Was aber weder Inklusions- noch Exklusionsquote abbilden: Hinter jeder einzelnen inklusiven Beschulung liegt eine individuelle Biografie. Auch wenn inkludierte Schülerinnen und Schüler formal und auf den ersten Blick erfolgreich an der allgemeinen Schule unterrichtet werden, bleibt dabei offen, inwiefern diese Beschulung gelingt. Denn eine solch globale Betrachtungsweise lässt keine differenzierten Aussagen zu – beispielweise ob Schülerinnen und Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, tatsächlich inkludiert sind oder ob sie zwar örtlich gemeinsam mit anderen Lernenden beschult, jedoch sozial ausgegrenzt werden (DeVriesa et al. 2018, S. 29; Gronter et al. 2011, S. 226). Genau hier liegt ein zentraler Punkt der Diskussion, da Inklusion, die über die formale gemeinsame Beschulung hinausgeht, schwer messbar ist. Zahlen wie die Inklusions- oder Exklusionsquote sind hilfreich, um eine grobe Orientierung zu geben. Ihre Aussagekraft ist jedoch begrenzt und kann sogar irreführend wirken, indem sie dazu verleiten, eine gelingende Inklusion anzunehmen, sobald die Schülerinnen und Schüler räumlich gemeinsam lernen (Eck 2020, S. 176). Aus diesem Grund liegt dieser Studie ein Inklusionsverständnis zu Grunde, das über die formale Betrachtungsweise, ob eine allgemeine Schule besucht wird, hinausgeht und die gefühlte Inklusion aus Sicht der Betroffenen miteinbezieht. Weder fachwissenschaftlich-theoretische Vorüberlegungen noch politische Diskussionen allein können letztlich die Frage zum Inklusionsgelingen beantworten, ohne in der Praxis zu überprüfen, wie es den Betroffenen selbst in der jeweiligen Inklusionssituation und im jeweiligen inklusiven Setting ergeht.

Ansätze, die versuchen, die individuelle Sichtweise zu berücksichtigen, gehen davon aus, dass erst dann von gelungener Inklusion gesprochen werden kann, wenn unterschiedliche Facetten betrachtet werden, da sie die Inklusion als multifaktorielles Konstrukt annehmen (Grosche 2015, S. 35f). Dabei weisen die verschiedenen Definitionen gelingender Inklusion unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Gemeinsam ist den meisten Definitionen, dass es

sich um ein Konstrukt aus mehreren Komponenten handelt. In den Vorgängermodulen (Tabelle 1) werden häufig die soziale, die emotionale sowie die leistungsmäßige Integration als Teilkomponenten genannt. Dabei wird die soziale Integration häufig als besonders bedeutsam eingeschätzt (Pospischil 2013, S. 259).

In Anlehnung an das Forschungsprogramm soll auch in der vorliegenden Arbeit die Inklusion anhand mehrerer Faktoren gemessen werden. So setzt sich die Inklusion aus den drei Konstrukten *social inclusion (SI)*, *emotional inclusion (EI)* und *academic self concept (ASC)* zusammen (DeVriesa et al. 2018, S. 29; Haeberlin 1991, S. 173f). Darauf aufbauend wird das Inklusionsgelingen über eine rein quantitative Messung zur Beschulungsform hinaus betrachtet, da angenommen wird, dass die Inklusion erst dann gelingt, wenn sich Lernende mit Hörschädigung selbst inkludiert fühlen.

Indikator für das Inklusionsgelingen bildet in dieser Arbeit daher das Inklusionsgefühl der Lernenden. Dieses wird anhand eines mehrdimensionalen Konstrukts erfasst und anhand dreier Komponenten beschrieben: Dem akademischen Selbstkonzept, dem Gefühl der sozialen Eingebundenheit sowie dem emotionalen Wohlbefinden der inkludierten Jugendlichen.

2.3 Schulische Ausgangslage in der Sekundarstufe

Eine klar abgegrenzte, trennscharfe Definition des Begriffs Inklusion, die neben der numerisch erfassbaren Inklusion auch die Wahrnehmung der betroffenen Schülerinnen und Schüler einbezieht, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine aussagekräftige Arbeit. Doch für sich genommen, kann auch eine solche, umfassende begriffliche Bestimmung, die konkrete Inklusionssituation der Jugendlichen mit einer Hörschädigung an der allgemeinen Schule nicht ausreichend abbilden. Ein weiterer Faktor, der keinesfalls außer Acht gelassen werden darf, sind die schulischen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise personelle aber auch räumlich-akustische Gegebenheiten. Diese haben mitunter gravierende Auswirkungen – ins Positive wie ins Negative – auf das Inklusionsempfinden der Schülerinnen und Schüler und müssen daher ebenfalls Eingang in eine belastbare Aussage zum Inklusionsgelingen finden. Hierfür ist als Fundament, auf dem die schulischen Rahmenbedingungen stehen, der rechtliche Rahmen zu betrachten, vom dem sich die Praxis letztlich ableitet.

2.3.1 Rechtliche und strukturelle Ausgangslage

Alle Menschen mit Behinderung haben das Recht auf Bildung. So ist es in Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention festgesetzt (Bentele 2017, S. 21). Das Recht auf Bildung als Grundrecht aller Menschen wird vom Staat in Gesetzen und Verordnungen geregelt, in denen nach der Ratifizierung 2009 sukzessive auch die UN-BRK deutschlandweit berücksichtigt wird. Die bundesweite Gesetzeslage, wie etwa Artikel 7 „Schulwesen“ des Grundgesetzes, bildet den gesetzlichen Rahmen für Deutschland. Dieser wird anschließend durch das föderalistische System in Deutschland auf Bundeslandebene durch die jeweiligen Gesetze der einzelnen Länder und die amtlichen Bekanntmachungen der Staatsministerien für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst umgesetzt. Bezogen auf die Inklusion bedeutet dies, dass innerhalb Deutschlands verschiedene Umsetzungsvarianten zu finden sind.

In Bayern sind inklusionsrelevante Gesetze die Bayerische Verfassung, das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG 2019) sowie die Bayerische Schulordnung (BaySchO 2019). Letztere bildet schulartübergreifende Regelungen ab. Eine wichtige Änderung nach der Ratifizierung der UN-BRK ist, dass die inklusive Beschulung als Ziel aller Schulen festgelegt wird (BayEUG 30b). Doch was bedeutet dies konkret?

Mit der Änderung der BaySchO vom 09. Juli 2019 werden in Teil 4 Maßnahmen in Bezug auf die individuelle Unterstützung, den Nachteilsausgleich sowie den Notenschutz beschrieben. Während die zulässigen Veränderungen bezüglich der individuellen Unterstützung förderschwerpunktübergreifend formuliert sind, werden spezifische Aussagen, insbesondere für den Notenschutz für den Bereich Hören, gesondert aufgelistet. Diese gesetzliche Veränderung soll dazu führen, dass auch an der allgemeinen Schule die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, so auch Hörschädigungen, durch das Bereitstellen zusätzlicher räumlicher, sächlicher und personeller Ressourcen besser beachtet werden können. Die konkreten Maßnahmen sind dabei individuell festzulegen und werden bei der jeweiligen Unterstützung im Rahmen des pädagogischen Ermessens von der Lehrkraft gewährt, beim Nachteilsausgleich und dem Notenschutz hingegen sind die Schulleitung oder auch die Schulaufsicht federführend. Während der Notenschutz im Zeugnis vermerkt wird, wird der Nachteilsausgleich nicht aufgeführt (BaySchO, Teil 4). Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass beim Nachteilsausgleich die äußeren Rahmenbedingungen zur Teilnahme am Unterricht verändert werden, um eine Leistung erbringen zu können. Beim Notenschutz hingegen, wird die zu leistende Fähigkeit, d.h. der Prüfungsgegenstand, verändert (StMUK 2019b, S. 3).

Wesentliches Stützelement zur erfolgreichen schulischen Teilhabe von Lernenden mit Behinderung in der Inklusion ist ein Begleitdienst aus den einzelnen Förderschulbereichen, der von den Lehrkräften der allgemeinen Schulen, aber auch von den Eltern und teilweise von den Lernenden selbst angefordert werden kann. Die Bezeichnung für diesen Dienst variiert von Bundesland zu Bundesland. In Bayern wird der allgemeine Begleitdienst als Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) bezeichnet und speziell auf den Bereich Hören in der Arbeit mit MSD-H abgekürzt. Ergänzend zu den Regelungen des Nachteilsausgleichs sind in § 43 der BaySchO die Zuständigkeitsbereiche und Tätigkeiten des MSD gelistet. In Bayern bietet der MSD individuelle Beratung und breitgefächerte Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten an. Die Mitarbeitenden des MSD stehen nicht nur den betroffenen Schülerinnen und Schülern selbst, sondern auch deren Umgebung zur Verfügung. Dadurch können sich auch Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte ratsuchend an den MSD wenden. Die Beratung findet in der Schule oder zu Hause statt, sodass die Betroffenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der wohnortnahen Schule verbleiben können (ISB 2015, S. 1f). Die Hauptgründe für die inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt Hören lassen sich vorwiegend durch den Standort begründen. So ist die wohnortnahe Beschulung zentrales Anliegen der Eltern bei der Schulwahl, da aufgrund der zahlenmäßig kleinen Gruppe der Besuch eines FöZ-H häufig einen langen Schulweg oder einen Internatsbesuch mit sich bringt (Becker 2015, S. 108; Leonhardt 2018a, S. 228; Leonhardt 2019b, S. 13; Ludwig 2009, S. 153; Wessel 2009b, S. 188).

Neben Lernenden mit peripheren und zentralen Hörbeeinträchtigungen betreut der MSD-H auch hörende Kinder und Jugendliche von Eltern mit Hörschädigungen (Children Of Deaf Adults, CODA). Durch die heterogene Klientel kann es keine allgemeingültige Vorgehensweise im Umgang mit dem Einzelnen geben, vielmehr bedarf es individueller Maßnahmen (ISB 2015, S. 2). Im BayEUG wird der MSD in Artikel 19 zu den Aufgaben einer Förderschule gezählt, um Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an der allgemeinen Schule zu unterstützen. Wie in Artikel 21 BayEUG beschrieben, diagnostiziert, fördert und berät der MSD Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler. Er koordiniert deren sonderpädagogische Förderung. Zudem führt der MSD Fortbildungen für Lehrkräfte durch. Der Unterstützungsumfang wird hier von den MSD-Mitarbeitenden und deren Kapazität für die betreuten Lernenden und deren Familien individuell festgelegt und variiert insbesondere im Förderschwerpunkt Hören deutlich (Wessel 2009a, S. 188f). Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe, ist die Sekundarstufe, im Vergleich zur Primarstufe, durch schulstrukturelle Besonderheiten geprägt.

Gesetzlich verankert ist auch die äußere Differenzierung des Schulwesens in allgemeinbildende und berufliche Schularten. Hierbei wird der allgemeinbildende Teil weiter in Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, Schulen des zweiten Bildungswegs sowie allgemeinbildende Förderschulen unterteilt (BayEUG, Art. 6). Spricht man hingegen von allgemeinen Schulen, so sind die oben genannten Schulen ohne die Förderschulen gemeint (KMK 2018, S. 14). In vorliegender Forschungsarbeit wird die Inklusion an allgemeinen Schulen untersucht. Weiter erfolgt eine Einteilung in Stufen, wonach die Klassenstufen 1 bis 4 zur Primarstufe gezählt werden, die Klassenstufen 5 bis 10 zur Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe sowie die beruflichen Schulen als Sekundarstufe II (KMK 2018, S. 8).

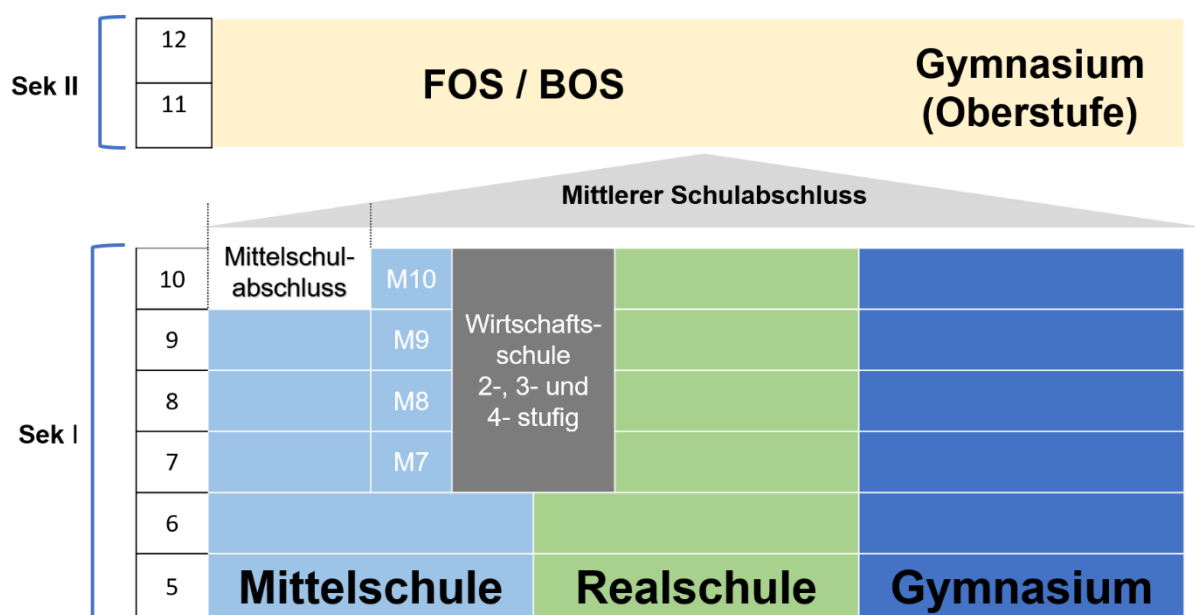


Abbildung 2: Sekundarstufe an der allgemeinen Schule in Bayern

Grundsätzlich wären die Förderschulen nach der dualen Definition von Inklusion in Kapitel 2.2.1 ebenfalls Teil vorliegender Studie. Es können hier für den Bereich Hören in Bayern aktuell jedoch keine Lernenden befragt werden, da zum Zeitpunkt der Erhebungen bayernweit kein gemeinsamer Unterricht im Sekundarbereich am FöZ-H stattfand.

Die im Praxisteil anschließende Untersuchung beschränkt sich, unter anderem aufgrund des föderalen Bildungssystems in Deutschland sowie der Angleichung an die Vorgängermodule des Gesamtforschungsprogramms, auf die Sekundarstufe I und II in Bayern. Einbezogen werden die Jahrgangsstufen 5 bis 12 der allgemeinen Schulen, d. h. ohne Berufs- und Förderschulen.

Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, werden auch am FöZ-H allgemeine Bildungsabschlüsse ermöglicht (Leonhardt 2018a, S. 36). Es werden in Bayern der qualifizierte Mittelschulabschluss, an einigen Förderzentren M-Abschlüsse² sowie an einer Schule der Realschulabschluss angeboten. Derzeit befindet sich in Bayern kein FöZ-H, an dem das Abitur abgelegt werden kann. Hierfür bestehen derzeit Möglichkeiten im Anschluss an den Besuch eines FöZ-H aus einer Berufsausbildung oder dem Erlangen der Hochschulreife über den zweiten Bildungsweg an einer allgemeinen Schule. Beide Wege verfolgen das zentrale Ziel der erfolgreichen Qualifikation für den ersten Arbeitsmarkt (Kaul 2009, S. 188). Auch wenn speziell in München das Gisela-Gymnasium langjährige Expertise im Bereich Hören aufweist und auch die Samuel-Heinicke-Realschule in München einen Realschulabschluss für Hörgeschädigte anbietet, sind diese beiden Optionen lokal begrenzt, da sie bayernweit nur für wenige Lernende eine wohnortnahe Inklusionsmöglichkeit darstellen und somit für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Internatsunterbringung oder weite Fahrwege mit sich bringen würden. Folglich haben Jugendliche mit Hörschädigungen, die einen Realschulabschluss oder das Abitur anstreben, bis auf die wenigen genannten Möglichkeiten in München, bayernweit nur die wohnortnahe Option einer allgemeinen Schule. Die Inklusion bei Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigungen findet dabei am häufigsten einzelnkludiert statt (Ainscow et al. 2006; Bogner 2017, S. 89; Gräfen/Wessel 2018, S. 45; Leonhardt 2019a, S. 200). Die Durchlässigkeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen innerhalb der Schulart bietet somit aktuell vor allem für Schülerinnen und Schüler der Mittelschule und durch den M-Zweig an einigen FöZ-H der Realschule eine Option. Für die Lernenden an Gymnasien besteht keine Wechselmöglichkeit an ein FöZ-H, da es dort diese Schulart nicht gibt.

Durch die gesetzlichen Grundlagen (MSO, RSO, GSO) der verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe in Bayern bezüglich individueller Fördermöglichkeiten besteht an allen drei Schularten, insbesondere in den unteren Klassen, die Option für Vertiefungs- und Übungsstunden. An der Mittelschule ist zudem die Option einer Kooperationsklasse an der Mittelschule dann gegeben, wenn sich in einer Klasse mindestens drei Lernende mit

² Der M-Abschluss ist ein Abschluss des Mittleren-Reife-Zuges an der Mittelschule durch das Bestehen einer zentralen Abschlussprüfung am Ende der 10. Jahrgangsstufe. Dieser Abschluss ist vergleichbar mit einem Realschulabschluss. Er berechtigt zum Besuch einer Fachoberschule.

sonderpädagogischem Förderbedarf befinden. Aussagen bezüglich der Art des Förderbedarfs werden hierbei nicht getroffen (MSO, § 9). Dies bedeutet, dass beispielsweise auch Lernende mit Hörschädigungen und Lernende mit Sehschädigungen, trotz unterschiedlicher Bedürfnislage, in einer Lerngruppe an der Mittelschule unterrichtet werden könnten. Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es an der Mittelschule zudem möglich, dass Leistungen nicht mit einer Note, sondern mit einer allgemeinen Bewertung versehen werden, die so die individuelle Leistung sowie die Lernentwicklung stärker berücksichtigt (MSO, § 13(3)). Zu klären bleibt hierbei, wie es den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine individuelle Leistungsbewertung wieder ermöglicht werden kann, einen allgemeinen, auf Noten basierenden Abschluss zu erlangen.

Darüber hinaus ist in der Mittelschulordnung die Förderplanung beschrieben, die in Zusammenarbeit mit dem MSD erstellt und mit den Erziehungsberechtigten zu erörtern ist (MSO, § 14). In der Schulordnung für die Gymnasien in Bayern hingegen werden keine Aussagen zum sonderpädagogischen Förderbedarf getroffen. Vergleicht man die Schularten bezüglich der Stundentafeln, so ist in der Mittelschule in der 5. und 6. Jahrgangsstufe Förderunterricht mit jeweils einer Wochenstunde vorgesehen. Zudem können klassen- oder jahrgangsübergreifende Arbeitsgemeinschaften gebildet werden (MSO, Anlage 1 zu § 11). In der Schulordnung für die Gymnasien finden sich in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 Intensivierungsstunden, um den individuellen Lernprozess durch gezieltes Üben, Wiederholen und Vertiefen in kleineren Lerngruppen – insbesondere in den Kernfächern – zu unterstützen. Hier sind insgesamt drei einstündige verpflichtende Intensivierungsstunden pro Woche, verteilt auf die drei Schuljahre, vorgesehen. Zusätzlich besteht die Option auf sechs freiwillige Intensivierungsstunden, verteilt auf die Jahrgangsstufen 5 bis 11. In der Realschule kann für die Jahrgangsstufen 5 und 6 in den Hauptfächern Ergänzungsunterricht angeboten werden. Ab der 7. Jahrgangsstufe ist in der Realschule, insbesondere in den Prüfungsfächern, Förderunterricht möglich, jedoch nicht in der festen Stundentafel der Wahlpflichtfächer vorgesehen. Hierbei können Parallelgruppen mit mindestens fünf Lernenden eingerichtet werden, wenn die Teilnehmenden aus verschiedenen Klassen stammen (RSO, § 14). Auf die gesamte Spanne der Jahrgangsstufen 5 bis 10 ist eine Stunde für Projekte/Schulleben vorgesehen. Es zeigt sich, dass in allen drei Kernschularten der Sekundarstufe Stunden für Förder- und Vertiefungsangebote in unterschiedlichem Umfang und anderer Form möglich sind. Auch jahrgangsübergreifende Kooperationsangebote sind in der Realschule und in der Mittelschule möglich und können so zur Flexibilisierung des Unterrichts beitragen. Aussagen zum sonderpädagogischen Förderbedarf sind nur in der Mittelschulordnung (MSO) ersichtlich, die Realschulordnung

(RSO) sowie die Gymnasiale Schulordnung (GSO) enthalten bislang keine expliziten Formulierungen.

Der Vergleich der Schularten zeigt auch, dass der Sekundarstufe in Bayern – wie auch in anderen Bundesländern – eine strukturelle Mehrgliedrigkeit zu Grunde liegt. Durch diese vertikale Gliederung ist dem Schulsystem an sich, unabhängig vom sonderpädagogischen Förderbedarf, eine leistungsabhängige Selektion immanent (Braun 2020, S. 178f; Koch/Textor 2015, S. 104). Diese Mehrgliedrigkeit ab der Sekundarstufe führt dazu, dass die Lerngruppen durch diese äußere Differenzierung homogener werden (Wessel 2009b, S. 189). Gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Behinderung an Realschule und Gymnasium wird daher nur dann möglich, wenn die Lernenden die Voraussetzungen zum Besuch dieser Schularten erfüllen und demnach eine zielgleiche Förderung gegeben ist. Die Schulstruktur gibt damit vor, dass Schülerinnen und Schülern, so auch Lernenden mit Förderbedarf, nicht alle Schularten gleichermaßen zur Verfügung stehen (Wessel 2009b, S. 189).

Für die Lernenden selbst bedeutet dies, dass ihre jeweilige Klassenkonstellation beziehungsweise Zusammensetzung in der Sekundarstufe – im Vergleich zur Grundschule – homogener wird und damit Individualität und Verschiedenheit reduziert werden. Eine Abweichung von der Norm, wie etwa eine Hörschädigung, tritt somit in der Sekundarstufe umso mehr zu Tage.

Die rechtlichen und schulstrukturellen Kerneigenschaften der Sekundarstufe sollen im folgenden Kapitel noch um weitere Besonderheiten ergänzt werden, die gerade für das Wesen der weiterführenden Schulen charakteristisch sind und sich unmittelbar auf den gemeinsamen Unterricht auswirken.

2.3.2 Spezifika der Sekundarstufe

Die meisten Schulen der Sekundarstufe stellen im Vergleich zur Primarstufe einen umfassenderen Bildungsbereich dar. Damit einhergehend ist das Kollegium an den Schulen zahlenmäßig größer und die Anzahl an Fachräumen steigt. Von den Jugendlichen mit Hörschädigung fordert die räumliche Vielfalt, sich an die wechselnden Raumbedingungen anpassen zu müssen. Ungünstige akustische Verhältnisse in den Schulhäusern und auf den Pausenhöfen können zudem das inzidentelle Lernen aus informellen Interaktionen vor, nach und während des Unterrichts erschweren. Zudem führen Lernformen der Sekundarstufe, wie beispielsweise Kurssysteme mit wechselnden Lerngruppen, dazu, dass sich die Jugendlichen mit Hörschädigung immer wieder auf neue Gesprächspartner einstellen müssen (Wessel

2009b, S. 189). Eine gelingende Kommunikation für Lernende mit Hörbeeinträchtigung ist dann häufig nur im Zweiergespräch möglich (Hintermair et al. 2014, S. 107).

Hinzu kommt, dass kommunikative Austauschprozesse mit zunehmendem Alter ohnehin bedeutsamer werden (Eberle 2007, S. 181): Die spielerischen Beschäftigungen nehmen ab und der Austausch auf sprachlicher Ebene zu (Krauskopf 2009, S. 222). Dies wirkt sich sowohl auf den Unterricht als auch auf nebenunterrichtliche Situationen, wie etwa die Pausen, aus. Hierdurch wird die Hörschädigung als kommunikative Behinderung für viele Lernende mit Hörschädigung in der Adoleszenz deutlicher spürbar. Im Unterrichtsalltag kommt es zu mehr Gruppengesprächen und Diskussionen, die vor allem von Lernenden mit Hörschädigung mehr Konzentration fordern als von ihren gut hörenden Peers. Auch bei Prüfungen zeigt sich, dass diese von gut hörenden Lernenden als weniger konzentrationsfordernd empfunden werden als von Heranwachsenden mit Hörschädigung (Audeoud/Wertli 2011, S. 89). Die höhere Konzentrations- und Höranstrengung kann so, mit ansteigender Jahrgangsstufe, zu einer wachsenden Ermüdung am Nachmittag führen.

Im Vergleich zur Primarstufe besteht in der Sekundarstufe zudem eine breitere Vielfalt an verschiedenen Fächern, was auch mit einem erhöhten Leistungsniveau einhergeht (Wessel 2009b, S. 189). Auch die Auseinandersetzung mit Fachwortschatz und abstrakten Inhalten nimmt zu. Dies zieht ein steigendes Niveau sprachlicher Anforderungen sowie die damit einhergehenden ansteigenden Leistungsanforderungen nach sich. Dadurch müssen sich die Lernenden verstärkt auf die Fachinhalte fokussieren, was Spielraum für die Förderung der Klassengemeinschaft sowie für Maßnahmen zur Förderung der Sozialkompetenz nimmt, um dem individuellen Förderbedarfen gerecht zu werden (Werning/Avci-Werning 2015, S. 88).

Um die jeweiligen Schülerbedürfnissen zu berücksichtigen, stehen den Lernenden mit Beeinträchtigungen Maßnahmen in Form von Nachteilsausgleichen zu. Diese werden von den Schülerinnen und Schülern jedoch möglicherweise als Widerspruch zu ihrem Wunsch, möglichst unauffällig und normal sein zu wollen, empfunden. Hierdurch können die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich zu einer Herausforderung für das Inklusionsgefühl und damit für die Inklusion werden.

Insgesamt verlangen steigende Anforderungen und die damit einhergehenden Herausforderungen für den einzelnen Lernenden daher eine deutlich erhöhte

Frustrationstoleranz, als es möglicherweise in der Grundschule noch der Fall war (Wessel 2009b, S. 191).

Eine weitere folgenreiche Veränderung in der Sekundarstufe ist der Wandel des, aus der Grundschule bekannten, Klassenlehrkraftprinzips, vor allem an Realschulen und Gymnasien, hin zum Fachlehrkräfteprinzip (Wessel 2009b, S. 190). Dies bedeutet, dass verschiedene Lehrpersonen in einer Klasse mit jeweils geringerer Stundenzahl unterrichten, als dies noch in der Grundschule der Fall war (Weiß 2014, S. 32). Von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung fordert dies, dass sie sich auf die verschiedenen Lehrkräfte mit deren jeweiligen Sprechweisen, Absehbildern und Unterrichtsstilen einstellen müssen (Wessel 2009b, S. 189). Durch das Fachlehrkräfteprinzip bleibt den Lehrenden weniger Zeit, sich durch gezieltes Beobachten und Begleiten auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzustellen (Weiß 2014, S. 32). Zudem erschwert die zunehmende Relevanz des Fachunterrichts fächerübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten (Koch/Textor 2015, S. 106).

Während die geforderte Expertise zur Umsetzung von hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen an der Grundschule durch den MSD-H vorwiegend an eine Lehrkraft – nämlich die Klassenleitung – kommuniziert wird, bedeutet die Weitergabe der Informationen an zahlreiche Fachlehrkräfte in der Sekundarstufe einen organisatorischen Mehraufwand. Teilweise versucht das Elternhaus der Lernenden mit Hörschädigung die hörgeschädigtenspezifischen Informationen an alle Lehrkräfte der allgemeinen Schule weiterzugeben und mögliche Informationslücken zu schließen (Honka 2016, S. 46). Für die Lernenden selbst, aber auch für das Beraterteam des MSD-H führt das Fachlehrkraftprinzip zu einer erhöhten Ansprechpartneranzahl an der allgemeinen Schule.

Betrachtet man den Austausch zwischen den an der Inklusion beteiligten Personen, so zeigt sich, dass der regelmäßige Kontakt zwischen den einzelnen Lehrpersonen in der Sekundarstufe aufgrund des Fachlehrkraftprinzips schwieriger zu realisieren ist als in der Primarstufe (Gebhardt 2015, S. 47). Ein Grund, der hierfür angenommen werden kann, ist das Fehlen gemeinsamer Beratungszeiten. Ohne regelmäßige Gesprächszeiten wird es schwieriger, sich über die individuellen Bedürfnisse einzelner Jugendlicher, beispielsweise über den pädagogischen Umgang mit der Hörschädigung, auszutauschen (Werning/Avci-Werning 2015, S. 88). Der Schluss liegt nahe, dass die Informationsweitergabe aufgrund der dargelegten Umstände weniger geplant als vielmehr zufällig stattfindet. Gibt es keine fest eingeplanten Zeitfenster für den Austausch der am Inklusionsprozess beteiligten Personen, birgt dies die

Gefahr, dass die Informationsweitergabe, gerade in angespannteren Zeiten, möglicherweise vernachlässigt wird.

Bezüglich der Betreuungszeiten der Begleitsdienste liegen große bundeslandspezifische Unterschiede vor: Das Budget variiert von etwa zwei Stunden in der Woche bis zu jährlichen, bedarfsabhängigen Besuchen (Wessel 2009b, S. 188f). Aus einer niedrigen Besuchsfrequenz folgt, dass die Lehrkraft im Begleitsdienst für die Jugendlichen weniger die Rolle einer Vertrauensperson und eines regelmäßigen Ansprechpartners haben kann. Sie übernimmt vielmehr eine beratende Funktion für Lehrkräfte, Eltern und Jugendliche mit Fachexpertise. Hinzu kommt der natürliche Wunsch der meisten Jugendlichen, gerade während der Adoleszenz möglichst unauffällig und normal sein zu wollen. Dies erfordert auch bei den Lehrkräften und Begleitsdiensten Veränderungen für die Begegnungen mit den Heranwachsenden. Ein empathisches Einstellen auf die Wünsche der Jugendlichen ist erforderlich, um in der zunehmenden Rolle als Coach die Lernenden möglichst unsichtbar zu begleiten – dies kostet jedoch Zeit. Zusätzlich ist für die erfolgreiche Unterstützung die Vertrauensbasis wesentlich, die insbesondere durch eine langjährige und regelmäßige Begleitung möglich wird (Wessel 2009b, S. 191f).

Um positiven Einfluss auf das Umfeld der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung zu nehmen und so die Lernbedingungen zu verbessern, bietet der MSD-H zur Informationsweitergabe neben der Beratung an die Mitmenschen der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung sogenannte Sensibilisierungsstunden an. Hierüber sollen insbesondere die Mitlernenden über die Hörschädigung informiert werden und deren Verständnis und die Toleranz gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung gefördert werden. In der Sekundarstufe ist dabei zu beachten, dass solche Maßnahmen, gerade während einer Entwicklungsphase, in der die Jugendlichen möglichst wenig auffallen möchten, auch stigmatisierend wirken können (Wessel 2009b, S. 191). Individuelle und einfühlsame Lösungen sind daher gerade in der adoleszenten Entwicklungsphase unabdingbar. Flexibel adaptierbare Konzepte für Sensibilisierungsstunden ohne den Lernenden mit einer Hörschädigung in den Mittelpunkt zu stellen, könnten den Bedarfen der Heranwachsenden gerecht werden.

Die zunehmende Bedeutung der Peer-Group kann die psychosoziale Situation erschweren. Dies ist unter anderem bedingt durch den steigenden Druck, der durch den Wunsch „normal“ sein zu wollen, entsteht. Die Hörschädigung tritt dann als Abweichung von der Gruppennorm zu

Tage und erfordert von den Mitlernenden eine erhöhte Rücksichtnahme. Teilweise ist die Toleranz gegenüber Andersartigkeit gerade während der Jugendphase jedoch weniger ausgeprägt. Folglich kann dies während der Adoleszenz zu einer sinkenden Rücksichtnahme seitens der Mitlernenden sowie einer Sonderrolle der Lernenden mit Behinderungen bis hin zu Mobbingfällen führen (Biewer et al. 2015, S. 16f; Wessel 2006, S. 389; Wessel 2009b, S. 190).

Obgleich Mobbing ein Problem an allen Schulen und für alle Lernenden darstellt, so kann einigen Berichte und Studien folgend vermutet werden, dass sich Jugendliche mit Hörschädigung, häufiger als andere Lernende in der Adoleszenz, Ausgrenzungen und Mobbing Situationen ausgesetzt sehen (Feijóo et al. 2021, S. 135f; Speck 2019, S. 49f; Terlektsi et al. 2020, S. 153). Dies wiederum kann negative Einflüsse auf die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben: So kann dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Selbstwertes beeinträchtigt werden, was Einfluss auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen nimmt (Hintermair/Lukomski 2010, S. 89). Es wird vermutet, dass Mobbing die häufigste traumatische Erfahrung bei Menschen mit Hörschädigung ist. Eine besondere Herausforderung hierbei ist, die Mobbing erfahrungen rechtzeitig festzustellen, um entsprechend intervenieren zu können (Wirth 2010, S. 52).

Insbesondere im Kontext von Mobbing erfahrungen zeigt sich, dass die Führung durch die Lehrperson wesentlich ist, um Mobbing vorgänge zu unterbrechen. Mobbing kann häufig insbesondere durch das Eingreifen von Erwachsenen gestoppt werden. Umso wichtiger ist es, dass das Lehrpersonal genau hinschaut und sich die betroffenen Jugendlichen sicher sein können, dass sie Hilfe erhalten, wenn sie sich Vertrauenspersonen öffnen (Caesar/Mölders 2019, S. 18f).

Betrachtet man nun die Eigenschaften der Sekundarstufe mit ihrer, im Vergleich zur Primarstufe, größeren Zahl an Ansprechpartnern und dem größeren Kollegium, das einen Austausch über die verschiedenen Beobachtungen zu einem Schüler oder einer Schülerin schwieriger gestaltet, liegt der Schluss nahe, dass die Anzahl der blinden Flecken, in denen Mobbing im Verborgenen stattfinden kann, in der Sekundarstufe steigt.

2.4 Altersspezifische Ausgangslage während der Sekundarstufe

Das Sekundarstufenalter ist eine Zeitspanne, in der für die Jugendlichen der Eintritt in eine neue Lebensphase erfolgt und die von sich gegenseitig beeinflussenden biologischen, psychologischen sowie sozialen Veränderungen geprägt ist. Die Jugendphase wird häufig auch

mit dem Begriff Adoleszenz bezeichnet und stellt die Übergangsphase zwischen elterlicher Abhängigkeit und dem eigenen Erwachsenwerden dar (AveMarie/Hintermair 2020, S. 200). Diese Phase kann weiter in frühe, mittlere und späte Adoleszenz unterteilt werden. Dabei umfasst die frühe Adoleszenz vor allem die pubertäre Entwicklung, in etwa vom 10. bis zum 13. Lebensjahr. Während dieser Zeit spielen insbesondere biologische Reifeprozesse eine zentrale Rolle. Die mittlere Adoleszenz beschreibt den Zeitraum vom 14. bis 16./17. Lebensjahr und die späte Adoleszenz als Übergang zum Erwachsenenalter findet in etwa vom 17. bis 20. Lebensjahr statt. Damit ergibt sich ein Gesamtzeitraum vom 10. bis etwa zum 20. Lebensjahr, wobei die genaue zeitliche Festlegung durch genetische und umweltbedingte Einflüsse individuell abweichen kann. Gekennzeichnet ist die Adoleszenz von hormonellen Veränderungen, von sexuellen und Hirnreifungsprozessen sowie von Veränderungen des Tag-Nacht-Rhythmus (Crone 2016, S. 17f). Während dieses Zeitraums haben die Jugendlichen vielfältige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Bei den Entwicklungsaufgaben handelt es sich um „an das Lebensalter gebundene Anforderungen, die sich typischerweise jedem Individuum im Laufe seines Lebens stellen. Sie ergeben sich durch das Zusammenspiel biologischer Veränderungen des Organismus, Erwartungen und Anforderungen, die aus dem sozialen Umfeld an das Individuum gestellt werden, sowie Erwartungen und Wertvorstellungen des Individuums selbst“ (Eschenbeck/Knauf 2018, S. 24).

In dieser schwierigen Phase müssen lebenslaufentscheidende Weichenstellungen im Zusammenhang mit Schule und Beruf getroffen werden. Zudem gilt es, die individuelle Lebensgestaltung zu bewältigen (Eschenbeck/Knauf 2018, S. 24).

Je nach Autor oder Autorin werden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben als Kernaufgaben der Jugendzeit genannt. Hurrelmann und Bauer fassen die Forschungsliteratur zusammen, indem sie vier zentrale Entwicklungsaufgaben herausarbeiten, die während der gesamten Lebensspanne, anhand unterschiedlicher Aufgaben im jeweiligen Lebensabschnitt, zu bewältigen sind. Bezogen auf die Phase der Adoleszenz lassen sich den vier zentralen Aufgaben jeweils konkrete Beispiele zuordnen (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 108; Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 26f):

- 1. Qualifizieren:** Ziel ist es, die eigenen kognitiven Fähigkeiten zu entfalten und sich so beruflich zu orientieren. Hierdurch werden Tätigkeiten mit gesellschaftlicher Relevanz

übernommen. Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe werden die Jugendlichen finanziell zunehmend eigenständig.

2. **Binden:** In der Jugendphase geht es hierbei um die Akzeptanz der sich veränderten körperlichen und psychischen Prozesse, auch bei einer Behinderung. Im Zentrum steht die Entwicklung einer eigenen geschlechtlichen Identität. Weiter geht es um das Ausbilden der Fähigkeit zum Kontakteschließen. Beides trägt zum Lösen vom Elternhaus und dem gleichzeitigen Knüpfen von engen Kontakten zu Freunden und Gleichaltrigen bei. Dieser Schritt geht meist einher mit einer festen Partnerbeziehung oder auch der Familiengründung.
3. **Konsumieren:** Hierbei geht es in der Jugendphase in erster Linie um einen souveränen Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten. Außerdem fällt unter die erforderliche Kompetenz ein angemessener Umgang mit Nahrungs- und Genussmitteln. Es geht darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die zur Regeneration, Entlastung und Erholung von den alltäglichen Herausforderungen beitragen und so Kreativität und Leistungsfähigkeit erhalten.
4. **Partizipieren:** Im Zentrum steht hier das Herausbilden eines persönlichen Wertesystems. Bewältigen Jugendliche diese Entwicklungsaufgabe, so können sie ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit vertreten.

Die erfolgreiche Bewältigung dieser vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ist die Voraussetzung für die Entwicklung einer eigenen, stabilen Persönlichkeit und der sozialen Integration in die Gesellschaft. Voraussetzung dafür ist der Aufbau einer individuellen und sozialen Identität (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 28f).

Während der Adoleszenz können durch die damit einhergehenden Herausforderungen bei den Jugendlichen immer wieder Stressreaktionen hervorgerufen werden. Ressourcen und Schutzfaktoren können den Heranwachsenden dabei helfen, die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen. Es handelt sich dabei um „psychologische Merkmale der Person oder Eigenschaften des sozialen Umfelds oder auch interaktionale Dimension, welche die Wahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken“ (Wehrmann 2017, S. 149f). Als Schutzfaktoren werden personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren als empirisch gesichert gelistet. Genannt werden hier ein positives Selbstkonzept, eine positive Lebenseinstellung, gute schulische Leistungen, Selbstkontrolle und Selbstregulation und soziale Kompetenzen. Zudem ein positives Familienklima und eine gute Beziehung zu den Eltern.

Neben der Förderung von sozialen Kompetenzen kann ein inklusives Setting insbesondere die sozialen Schutzfaktoren stärken, wie die soziale Unterstützung, positive Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Familie, Freundschaftsbeziehungen zu prosozialen Gleichaltrigen sowie eine gute Schulqualität und ein wertschätzendes Schulklima (Eschenbeck/Knauf 2018, S. 36f; Klasen et al. 2015, S. 700f).

Neben den Schutzfaktoren, die sich vor allem präventiv auf einen positiven Entwicklungsverlauf auswirken, sind insbesondere Bewältigungsstrategien zur Intervention bei Stress hilfreich. Wenn auch keine allgemeingültige Bewertung solcher Coping-Strategien möglich ist, so sprechen viele Studien dafür, dass sich evasive Strategien, wie Rückzug oder Vermeidung, eher negativ auf das eigene psychische Wohlbefinden auswirken und invasive Strategien, wie Annäherung und Engagement, positiv auf die eigene Psyche auswirken. Dabei tragen Anforderungen, wenn sie den Lernenden handhabbar erscheinen und die Ressourcen ausreichend vorhanden sind, zum Aufbau eines umfassenden Bewältigungsrepertoires bei, auf das in allen künftigen Herausforderungen als Unterstützer zurückgegriffen werden kann. So trägt eine gelungene Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben maßgeblich zu gesundheitlichem Wohlbefinden und zur Lebenszufriedenheit bei (Eschenbeck/Knauf 2018, S. 40f).

Während sich Jugendliche in dieser Zeit vermehrt an den Peers orientieren und so einen Anpassungsdruck erfahren, ist es umso herausfordernder, die eigene Andersartigkeit zu akzeptieren. Bei Jugendlichen mit Hörschädigungen kann in dieser Zeit häufig ein veränderter Umgang mit der eigenen Hörschädigung beobachtet werden, denn das Bewusstsein über das Anderssein verändert sich in dieser Zeit bei Lernenden mit Hörschädigung häufig (Eberle 2007, S. 181). Oftmals geht dies mit der Zunahme evasiver, also vermeidender Strategien im Umgang mit der eigenen Hörschädigung einher – die Lernenden versuchen ihre Behinderung zu verstecken, was bis hin zum sozialen Rückzug führt. Die soziale Eingebundenheit in den Klassen- und Schulverband wird so erschwert, obgleich gerade während der Jugendzeit der Austausch mit anderen Peers besonders wichtig ist (Born 2009b, S. 40; Voit 2012, S. 55f; Wessel 2009b, S. 190f). Die Strategie einer Verstecktaktik kann sich insgesamt negativ auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen auswirken (Blochius 2011, S. 94). Hingegen können von einem offeneren Umgang mit der eigenen Hörbeeinträchtigung eher positive Auswirkungen auf die Inklusion erwartet werden (Born 2009a, S. 273). Problematisch kann es

insbesondere dann werden, wenn evasive Strategien „zum vorherrschenden kommunikationstaktischen Mittel“ (Blochius 2007, S. 27) werden.

Um die Lernenden zu invasiven Strategien im Umgang mit der eigenen Hörschädigung zu ermutigen und einen sozialen Rückzug abzufangen, ist an den Förderzentren für Hörgeschädigte im Vergleich zur allgemeinen Schule mehr Raum für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung vorgesehen. Ziel ist es, das Selbstwertgefühl zu stärken, denn das Auseinandersetzen mit der eigenen Hörbeeinträchtigung ermöglicht den selbstbewussten Umgang mit Komplikationen, die sich aus der Behinderung ergeben können (Kaul 2009, S. 187).

Gerade in der Jugendphase scheint daher der Kontakt zu anderen Heranwachsenden mit einer Hörschädigung sehr gewinnbringend: Positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen können sich sowohl durch das Gefühl „Ich bin nicht alleine“ als auch durch Entlastungsmomente während der Kommunikation mit anderen Selbstbetroffenen ergeben (Voit 2012, S. 55f; Wessel 2009b, S. 191).

Das Autonomiebestreben und die Ablöse vom Elternhaus stellen wesentliche Entwicklungsaufgaben im Sekundarschulalter dar. Elternhaus, Peers und auch Schule sowie Medien tragen daher ganz wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung dieser bei. Durch die Erweiterung der Jugendphase kommt den Bildungsinstitutionen bei der Unterstützung der jungen Menschen eine immer gewichtigere Rolle zu und geht dabei heute zumeist über den Leistungsbereich hinaus. Entscheidend ist dabei, wie die einzelnen Sozialisationsinstanzen – Schule und Elternhaus, Familie und Peer-Group, Freizeit und Medien – harmonisieren. Ergänzen sich Familie und Bildungsinstitution wechselseitig, wirkt sich dies positiv auf die persönliche Entwicklung der Jugendlichen aus. Permanente Spannungen und Widersprüche sind hingegen hinderlich für eine erfolgreiche Sozialisation der Jugendlichen (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 29f).

Betrachtet man nun speziell das Elternhaus von Lernenden mit einer Hörschädigung, so zeigt sich, dass Lernende mit einer Hörschädigung im Vergleich zu ihren gut hörenden Peers sowohl zu Hause als auch in der Schule häufig gerade beim Problemlösen mehr Unterstützung erhalten, unabhängig davon, ob sie diese Hilfestellung benötigen oder nicht. Allerdings fördern Lernumgebungen, die über die Maße vorstrukturiert sind, weniger die Eigeninitiative, was sich negativ auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl auswirken kann. Es zeigt sich zudem eine Verbesserung der Fähigkeit zum problemlösenden Denken, je mehr die Lernenden mit derartigen Situationen konfrontiert werden und (unter Anleitung) selbst ihren Herausforderungen entgentreten. An diese Beobachtung schließt sich für den Lernkontext

aber auch für soziale Begegnungen die Empfehlung an, gerade bei Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung den Fokus auf Selbständigkeit und das eigenständige Bewältigen angemessener Herausforderungen zu legen (Hintermair et al. 2014, S. 141).

Wesentliche Entwicklungsaufgaben und Erwartungen stehen im Zusammenhang mit sich verändernden Bindungen: Während sich die Lernenden vom Elternhaus lösen, wird der Kontakt zu Freunden und zur Peer-Group immer bedeutsamer (Konrad/König 2018, S. 17-20). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach der eigenen Rolle (Crone 2016, S. 92f). Die Heranwachsenden entwickeln dabei eigene Wert- und Normvorstellungen und sind damit auf der Suche nach der eigenen Identität, von der die Adoleszenz ganz wesentlich geprägt ist. Relevant für die Identitätsentwicklung ist das Erleben von Zugehörigkeit und Anerkennung zu der und durch die Peer-Group (Avermarie/Hintermair 2020, S. 200). Sinnkrisen und intensive Phasen des Selbstzweifels sind dabei keine Seltenheit bei den Jugendlichen. Auch bei Heranwachsenden mit einer Hörschädigung kann dies zu Verhaltensänderungen führen, die von der Umgebung und den Lehrpersonen möglicherweise als überraschend und herausfordernd empfunden werden, wie etwa plötzliche Verweigerungshaltungen (Wessel 2009b, S. 191). Dies sind Symptome der Identitätsarbeit, bei der die Heranwachsenden nach Antworten auf die zentrale Frage „Wer möchte ich sein?“ suchen (Avermarie/Hintermair 2020, S. 203).

Zur Erklärung der Identitätsbildung existieren sehr verschiedene Theorien, die auch dem zeitlichen Wandel unterliegen. Ein derzeit viel zitierter Ansatz ist hierbei die Identitätstheorie von Erikson (Braun 2020, S. 242). Dieser betrachtet das Jugendalter, das von der kognitiven Entwicklung geprägt ist, als wichtigste Zeit zur Identitätsentwicklung. Grundlegend sind hier das Sich-selbst-ausprobieren sowie der Wunsch nach Autonomie vom Elternhaus (Pinquart 2018, S. 261).

Während die Persönlichkeit die Merkmale eines Individuums bezeichnet, umfasst das Selbstkonzept Wissen und Überzeugungen über die eigene Person (Pinquart 2018, S. 246). Es werden drei Komponenten des Selbstkonzepts beschrieben: Die kognitive, die affektive und die handlungssteuernde Komponente. Während der kognitive Anteil die Selbstbeschreibung in Form der Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ umfasst, beschreibt die affektive Komponente den Selbstwert, also die positiven Einstellungen zu sich selbst sowie die handlungssteuernde Komponente, d. h. die Vorstellung darüber, wie man in Zukunft sein möchte. Letztere wird auch als Identität bezeichnet. Ergänzt werden die drei Komponenten noch um die Selbstwirksamkeitserwartung, die die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz

umfasst (Pinquart 2018, S. 255).

Auch erlernen die Jugendlichen die Fähigkeit, Widersprüche in der eigenen Person zu erkennen. Daraus ergeben sich verschiedene Rollen und Verhaltensmuster, die Jugendliche in unterschiedlichen sozialen Umgebungen einnehmen. Erkennen Dreizehnjährige noch kaum Widersprüche zwischen ihren verschiedenen Eigenschaften und lassen sich demnach davon auch nicht stören, erleben 15-Jährige die Widersprüche in sich und empfinden dadurch oftmals eine starke Verunsicherung: Sie stellen sich dabei die Frage nach ihrem „wahren Ich“ und haben Schwierigkeiten, diese zu beantworten. Erst mit 17 Jahren schwächt sich dieses Phänomen ab: Widersprüche werden weiterhin wahrgenommen, führen aber zu deutlich weniger Irritationen (Harter/Moneour 1992, S. 258f; Pinquart 2018, S. 258).

Bezüglich des Selbstwerts zeigt sich, dass dieser gerade bei Jugendlichen von der erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, wie etwa dem Schulverlauf und auch dem Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, abhängt. Es zeigen sich hierbei zudem Geschlechterunterschiede. Gerade bei Mädchen nimmt der Selbstwert in der Adoleszenz häufig ab, während er bei Jungen tendenziell eher zunimmt (Pinquart 2018, S. 260).

Die Jugendphase und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben bedeuten für nahezu alle Heranwachsenden sowie deren Familien und Lehrkräfte einen Umbruch. Die meisten Lernenden sind während dieses Lebensabschnitts mit der Selbstakzeptanz beschäftigt. Hierunter fällt auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung (Schmitt 2003, S. 141). Der Schluss liegt nahe, dass dieser Zeitraum besonders für Lernende mit einer Hörschädigung eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umgebung bedeutet, da die Hörschädigung eine zusätzliche Komponente darstellt, die es zu bewältigen und in die eigene Identität zu integrieren gilt. Die Bewältigung kann mit einer Krise einhergehen (Schmitt 2003, S. 83).

Der Ansatz, die Jugendlichen als Experten in eigener Sache in den Fokus des Forschungsprojekts zu stellen, berücksichtigt die Forderung von Menschen mit Behinderungen nach Selbstbestimmung und Empowerment: „Nichts über uns ohne uns!“ als Grundsatz der UN-BRK (Bentele 2017, S. 2f). Die Jugendlichen in dieser Phase ernst zu nehmen und als Botschafter in eigener Sache zu verstehen, ist insbesondere in Kombination mit der zunehmenden Eigenständigkeit – oder zumindest dem zunehmenden Wunsch nach Autarkie – angeraten (Crone 2016, S. 183f). Gerade durch die zunehmende Abgrenzung von den Eltern tritt ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und der Gefühlswelt der Jugendlichen in den

Hintergrund. Und nicht zuletzt entspricht der Grundsatz, den Fokus auf die Antworten und Ideen der Betroffenen selbst zu legen, einer inklusiven Position, nämlich der Umsetzung von Teilhabe und Partizipation von Jugendlichen mit Hörschädigung als zentrale Leitlinie (Hintermair 2017, S. 9).

2.5 Hörgeschädigtenspezifische Ausgangslage in der Sekundarstufe

Es „gibt nicht *die Behinderung*, sondern nur Menschen mit Behinderungen in sehr unterschiedlichen Lebenslagen“ (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 163). Ebenso verhält es sich auch mit Hörschädigungen (Becker 2015, S. 95). So finden sich in der Literatur zahlreiche Einteilungen von Hörschädigungen, die sich unter dem Oberbegriff „Menschen mit Hörschädigung“ zusammenfassen lassen (Bogner 2017, S. 67). Um eine zweckdienliche Kategorisierung zu nutzen, die weder übersimplifiziert, noch wesentliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der Hörgeschädigten außer Acht lässt, werden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen zur Orientierung in Lernende mit peripheren und mit zentralen Hörschädigungen unterteilt und im folgenden Kapitel bezüglich der Hörbeeinträchtigungen und der hörtechnischen Versorgung näher beleuchtet (Leonhardt 2018a, S. 16).

2.5.1 Periphere Hörschädigungen

Periphere Hörschädigungen treten zwischen Außen-, Mittel-, Innenohr und dem ersten Abschnitt des Hörnervs auf und sind durch einen Quali- und einen Quantitätsverlust gekennzeichnet (Bogner 2017, S. 60). Unterschieden wird hierbei qualitativ zwischen Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeiten sowie kombinierten Schwerhörigkeiten (Leonhardt 2019a, S. 50). Zudem werden die Hörschädigungen quantitativ in verschiedene Schweregrade unterteilt. Nach Einteilung der WHO lassen sich die Hörschädigungen bei Kindern demnach nach dem Hörvermögen am besseren Ohr in leichte (26-30 dB), mittelgradige (31-60 dB), hochgradige (61-80 dB) sowie an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit (81 dB oder mehr) einteilen (WHO 2019). Ergänzend kommen noch die Gehörlosigkeit sowie einseitige Schwerhörigkeiten hinzu. Gehörlosigkeit wird dabei häufig ab einem beidseitigen Hörverlust von über 90 Dezibel im Hauptsprachbereich definiert (Leonhardt 2019a, S. 54f). Alternativ dazu bezeichnen sich Personen auch unabhängig von der

tatsächlichen Hörschädigung selbst als gehörlos, wenn sie sich der kulturellen Minderheit der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen (Leonhardt 2019a, S. 21f). Eine einseitige Hörschädigung liegt dann vor, wenn nur ein Ohr mit mindestens 20 Dezibel vom Hörverlust betroffen ist. Bei einseitigen Hörschädigungen werden drei Schweregrade unterschieden. So wird der unilaterale Hörverlust in leichter, mittlerer und auch hochgradiger Ausprägung diagnostiziert (Bogner 2017, S. 64f; Nassrallah et al. 2020, S. 169). Aktuell sind an der allgemeinen Schule vor allem lautsprachlich kommunizierende Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung inkludiert und nur sehr wenige gehörlose, da die Bedingungen an der allgemeinen Schule in Bayern aufgrund der sprachlichen Barriere derzeit nur begrenzt für gebärdensprachlich kommunizierende Lernende ausgelegt sind (Kaul/Leonhardt 2019, S. 139ff).

Während sich die Hörgeschädigtenpädagogik zunächst auf ausgeprägte Hörverluste fokussierte, ist inzwischen bekannt, dass leichtgradige und auch einseitige Hörstörungen ebenfalls Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Entwicklung zentraler Hörverarbeitungsprozesse haben. Damit einhergehend wird ein erhöhtes Risiko bezüglich der sozio-emotionalen Entwicklung sowie auf den Schulerfolg festgestellt. Bereits eine einseitige Hörstörung führt unter anderem zu eingeschränktem räumlichen Hören, zu erschwertem Hören im Störschall sowie zu einem schnelleren Ermüden, gerade in anspruchsvollen Hörsituationen. Dies kann wiederum Verunsicherung hervorrufen, die sich in einem geringer werdenden Selbstvertrauen äußern kann (Bogner 2017, S. 64f; Lieu 2004, S. 529; Wiesner 2019, S. 146).

Die Auswirkungen einer Hörschädigung hängen von Art und Ausmaß, den sozialen Entwicklungsbedingungen, dem Vorhandensein weiterer Behinderungen sowie dem Zeitpunkt des Eintretens ab (Leonhardt 2019a, S. 75f). Während bei einer von 1000 Geburten eine angeborene Hörschädigung vorliegt, entstehen Hörschädigungen auch im Verlauf der Entwicklung. Daher verdoppelt sich die Zahl der Kinder mit Hörschädigungen bis zum Schulalter (Leonhardt 2018a, S. 16; Probst 2008, S. 181).

Bereits Kinder mit leichter Hörschädigung haben Schwierigkeiten, sprachliche Einzelheiten, wie grammatikalische Markierungen, wahrzunehmen. Zudem kommt es zu Hörverstehensproblemen durch geringe Lautstärke, Hintergrundgeräusche sowie eine weite Sprecherdistanz. Für Heranwachsende mit einem mittleren Hörverlust bedeutet eine Geräuschkulisse schnell eine zusätzliche Herausforderung, die oftmals erschwerende Auswirkungen auf den Wortschatz- sowie den Grammatikerwerb hat und zu Schwierigkeiten,

Gesprächen in Gesprächslautstärke zu folgen, führt (WHO 2019). Entsprechend ist das Hauptziel der Hörgeschädigtenpädagogik der Erwerb kommunikativer Kompetenz für Kinder und Jugendliche (Leonhardt 2019a, S. 33). Möglichkeiten zur Verständigung stellen neben dem Zugang zur Lautsprache durch eine frühe hörtechnische Versorgung auch die Deutsche Gebärdensprache (DGS) dar. Für den Spracherwerb wesentlich ist hierbei eine reichhaltige kommunikative Verwendung (Wirth 2017, S. 138).

2.5.2 Zentrale Hörschädigungen

Eine weitere Untergruppe der Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen bilden Lernende mit einer zentralen Hörstörung. Eine solche, die häufig mit Beginn oder im Verlauf des Schulalters diagnostiziert wird, ist die auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) (Kompis 2016, S. 89f). Während periphere Hörbeeinträchtigungen seit langem von zahlreichen Fachdisziplinen wie etwa der Medizin, der Pädagogik und auch der Audiologie erforscht werden (Leonhardt 2017b, S. 45), handelt es sich bei der AVWS um ein Störungsbild, das erst seit vergleichsweise kurzer Zeit erkannt wird. In der deutschsprachigen Literatur wurde es erst seit dem Jahr 2000 in einem Konsensus-Papier der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Päaudiologie zu einem Terminus vereinheitlicht (Nickisch et al. 2006, S. 5).

Neben der im Vergleich zu peripheren Hörschädigungen oftmals späten Diagnose der AVWS werden, ähnlich wie bei einer geringgradigen Hörschädigung, die damit einhergehenden Beeinträchtigungen häufig unterschätzt, unter anderem weil die Alltagssprache der Schüler zumeist unauffällig ist. Während Schülerinnen und Schüler mit einer AVWS zwar meist über ein intaktes peripheres Gehör verfügen, kommt es zu Störungen der zentralen Hörprozesse, wie beispielsweise der Analyse, der Differenzierung und auch der Identifikation akustischer Informationen sowie der binauralen Interaktion. Die Ausprägungen und welche Prozesse konkret betroffen sind, können stark variieren. Wegen des vielfältigen Störungsbildes empfiehlt es sich, neben der Diagnostik immer auch eine genaue Beschreibung der betroffenen Funktionen vorzunehmen, um im Unterricht gezielt ausgleichende Maßnahmen ergreifen zu können.

Bemerkbar macht sich eine AVWS, trotz normalen Tonaudiogramms, durch teilweise gravierende Störungen in auditiven Teilfunktionen, wie dem Sprachverstehen im Störschall oder dem gezielte Abspeichern auditiver Informationen (BDH 2018, S. 5ff; ISB 2015, S. 2). Im Unterricht kann eine Übertragungsanlage sowie ein hörfreundliches Umfeld mit einer optimalen Akustik zu besserem Sprachverstehen verhelfen (DGPP 2015, S. 68).

Zahlreiche Handlungsempfehlungen zum Unterrichten von Lernenden mit AVWS, wie beispielsweise die Anliztgerichtetheit der Lehrkraft, ähneln den Maßnahmen bei Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung (DGPP 2015, S. 78f). Jedoch handelt es sich bei einer AVWS um ein uneinheitliches Störungsbild, das basierend auf neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen immer wieder überarbeitet wird. Aufgrund der vielfältigen Ausprägung des Störungsbildes und der Komorbiditäten ist eine differentialdiagnostische Abklärung erforderlich (Nickisch 2019, S. 183).

Bislang besteht weder zur förderpädagogischen Diagnostik noch zur Unterstützung ein einheitlicher Standard. In fast allen Bundesländern wird die Förderung und Unterstützung von Lernenden mit AVWS dem Förderschwerpunkt Hören zugeordnet. Dabei haben die Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierter AVWS in den letzten Jahren deutlich zugenommen (BDH 2018, S. 5ff). So ist die AVWS inzwischen auch im internationalen Klassifikationssystem (ICD-10) gelistet und somit als Störungsbild anerkannt (Leonhardt 2019a, S. 92). Im Unterricht fallen Lernende mit einer AVWS häufig durch Nachfragen, Missverständnisse, Lärmempfindlichkeit, hörbedingte Verwechslung ähnlich klingender Wörter, verringerte Hörmerkspanne sowie Probleme bei der Phonemdifferenzierung auf. Darüber hinaus wird eine AVWS häufig von Teilleistungsstörungen wie verschiedenen Ausprägungen von Lese-Rechtschreibstörungen begleitet (Nickisch 2019, S. 180-184). Durch die vielfältige Symptomatik einer AVWS sind unterschiedliche medizinische Fachgebiete und auch die Pädagogik zum Austausch und zur interdisziplinären Zusammenarbeit bezüglich Diagnostik, Therapie und Förderung angehalten (Rosanowski 2017, S. 80).

Zusammenfassend lässt sich aus der Darstellung der Hörschädigungen feststellen, dass der Personenkreis der Jugendlichen mit einer zentralen oder peripheren Hörschädigung sehr heterogen ist. Daher kann das Einteilen in verschiedene Arten von Hörschädigungen eine erste Orientierung darüber geben, welche pädagogischen Maßnahmen sinnvoll sein können. Dennoch ist dies kein Ersatz dafür, die individuellen Bedarfe des einzelnen Lernenden zu eruieren und so festzustellen, „ob und wie sich eine Hörschädigung auf Entwicklungs- und Lernprozess auswirkt und was dafür hinderlich oder förderlich ist“ (Bogner 2017, S. 71).

2.5.3 Hörtechnische Versorgung

Auf die diagnostische Abklärung einer Hörschädigung folgt bei einer peripheren Hörschädigung zumeist die Versorgung mit Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten (CIs). Beide

Maßnahmen verbessern die Sprachwahrnehmung. Jedoch führt keine der beiden Maßnahmen zu einem natürlichen Hören, wie es ohne Schädigung möglich ist. Zur optimalen technischen Versorgung kann zudem ab dem Kindergartenalter eine, inzwischen zumeist kabellose, Übertragungsanlage eingesetzt werden. Diese bietet die Möglichkeit Sprachäußerungen zu verstärken und gleichzeitig Umgebungslärm zu unterdrücken (Kompis 2016, S. 200f).

Bei einer geringgradigen oder einseitigen Schwerhörigkeit, beides Ausprägungen der peripheren Hörschädigungen, kann es zu Deprivationserscheinungen kommen, wenn diese Hörschädigung technisch lange unversorgt bleibt. Eine möglichst frühzeitige Versorgung mit individuellen Hörhilfen wird daher auch hier angeraten (Wiesner 2019, S. 146).

Zentrale Hörstörungen werden ebenfalls mit technischen Hörsystemen behandelt. Ziel dabei ist es, die Sprachdiskrimination zu verbessern. Hierzu ist erforderlich, dass in Zusammenarbeit mit dem MSD-H die Akzeptanz und der Hörgewinn für die schulische Situation nachgewiesen werden. In Einzelfällen werden bei einer AVWS auch individuelle Hörhilfen eingesetzt, die Lautdifferenzierungsprobleme auffangen sollen, indem Sprache – insbesondere im Hochtonbereich – deutlicher wahrnehmbar gemacht wird (Wiesner 2019, S. 147).

Berücksichtigt man die quanti- und qualitative Einteilung von Hörverlusten sowie die technische Versorgung in Kombination mit dem sehr individuellen Erleben und dem daraus resultierenden individuellen Umgang mit der Hörschädigung im zugehörigen sozialen Kontext, lässt sich feststellen, dass die Kategorie der Hörgeschädigten extrem vielfältig und facettenreich ist, sodass standardisierte, feste Schablonen bei der Unterstützung der Betroffenen nur schwer anwendbar sind. Aus diesem Grund kann die Einteilung des Personenkreises der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung anhand von gruppenspezifisch gehäuften Merkmalen lediglich eine erste Orientierung liefern (Leonhardt 2019a, S. 74f).

Eine mögliche Einteilung zur groben Orientierung, in der sich jeder Jugendliche mit einer Hörschädigung wiederfindet, ist die in schwerhörige und gehörlose Jugendliche sowie CI-Träger und Schülerinnen und Schüler mit einer AVWS.

3 Forschungsdesign und Fragestellungen

Ziel der Untersuchung ist es, die Lernbedingungen zu identifizieren, die entscheidend für eine erfolgreiche Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung während der Adoleszenz sind. Es sollen Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, die vor allem während der Sekundarstufenzeit von zentraler Bedeutung für das Gelingen der Inklusion sind. Untersucht wird dabei die Inklusion nach der Definition in Kapitel 2.2.1. an den allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe, d. h. den Jahrgangsstufen 5 bis 12 in Bayern. Wie bei der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes in Kapitel 2.1. dargelegt, liegen bisher wenige Studien vor, die explizit den Blickwinkel der Jugendlichen mit Hörschädigung in der Sekundarstufe untersuchen.

Heranwachsende mit Hörschädigung in der Sekundarstufe gingen in andere Forschungsmodule des Gesamtforschungsprogramms bereits als wichtige Akteure mit ein, waren jedoch bislang kein expliziter Forschungsgegenstand und wurden zumeist aus der Außenperspektiven beschrieben. Aufgrund der Forschungslücke in Bezug auf Lernende mit Hörschädigung in der Sekundarstufe, insbesondere in Deutschland und speziell in Bayern, eignet sich der aktuelle Forschungsstand weniger zur Hypothesenbildung als vielmehr zum Herausarbeiten einzelner Impulse sowie zum Beantworten offener Forschungsfragen, auf denen die vorliegende Studie aufbaut. Es liegt damit eine Datenbasis vor, die als Grundlage für eine explorative Studie dient (Döring/Bortz 2016, S. 612f). Hierbei handelt es sich um einen Forschungsaufbau, der gegenstandserkundend angelegt ist, um einen wenig erforschten Sachverhalt detailliert zu beschreiben und so zur Theoriebildung beizutragen (Döring/Bortz 2016, S. 24). Die Ergebnisse aus den Vorgängerstudien bezüglich der gemeinsamen Beschulung während der Adoleszenz bilden dabei die wissenschaftliche Ausgangslage für die vorliegende Forschungsarbeit.

Wie diese Studie konkret umgesetzt wurde und welche Einzelelemente dem Design zugrunde liegen, soll im Folgenden detailliert dargelegt und in einer Überblicksgrafik (Abbildung 3) veranschaulicht werden. Der Untersuchung liegt ein schrittweiser Forschungsansatz zugrunde, der aus zwei konsekutiven Teilen besteht: Einer zweiteiligen Vorerhebung, die aus einer qualitativen Metaanalyse zum Gesamtforschungsprogramm sowie qualitativen, mehrperspektivischen Einzelinterviews besteht, und einer sich anschließenden, quantitativen Onlinebefragung als Hauptstudie. Letztere bildet als Schülerbefragung die Sicht der Lernenden mit Hörschädigung ab. Methodisch entspricht das Vorgehen einem einfachen Mixed-Method

Design, indem auf Basis einer qualitativen Vorerhebung ein Fragebogen zusammengestellt wird (Döring/Bortz 2016, S. 184f).

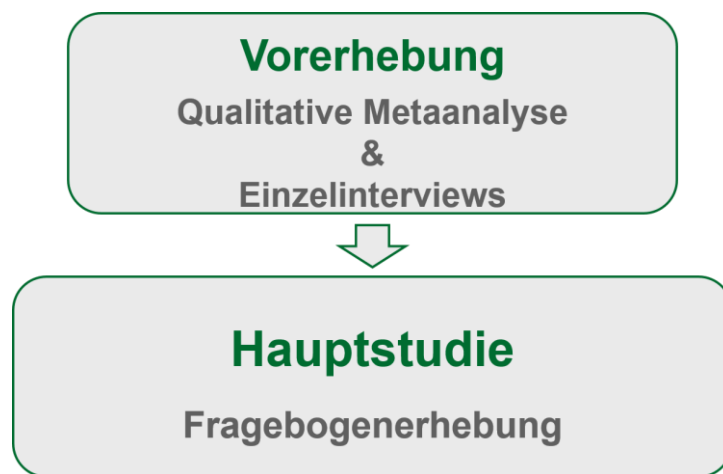


Abbildung 3: Forschungsdesign der Studie

In der Vorerhebung werden mittels qualitativer Metaanalyse die bisherigen empirischen Studien innerhalb des Gesamtforschungsprogramms bezüglich der Sekundarstufe systematisch zusammengefasst und hiervon durch eine qualitative Inhaltsanalyse sekundarstufenspezifische Kategorien abgeleitet. Diese Methodik wurde gewählt, da hierdurch der Schwerpunkt auf die Sinndimension gelegt werden kann und daher sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen inhaltlich berücksichtigt werden können (Schnepf/Groeben 2019, S. 1). Anknüpfend an das so entwickelte Kategoriensystem konnten anschließend vier Interviewleitfäden erstellt werden, anhand derer überprüft wurde, welche Bedingungen und Unterstützer aus verschiedenen Perspektiven zur erfolgreichen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung beitragen. Die Ergebnisse der schwerpunktmäßig qualitativen Vorerhebung sollen in der anschließenden Hauptstudie aus Sicht der Jugendlichen mit einer Hörschädigung überprüft werden.

Ziel des zweiten Forschungsteils ist es, die Jugendlichen, als Experten in eigener Sache, in den Fokus zu nehmen und damit in den Mittelpunkt der Forschungsarbeit zu stellen. Begründet wurde die Schwerpunktsetzung auf die Schülerinnen und Schüler selbst zum einen aus der Literatur, da hier bereits seit einigen Jahren gefordert wird, die bestehende Forschungslücke zu schließen. So stellte beispielsweise Wessel bereits 2009 fest, dass von der Innenperspektive der Jugendlichen zwar wichtige Rückschlüsse auf die Beschulungssituation zu erwarten sind, bislang jedoch kaum Forschung diesbezüglich vorliegt, die sich explizit mit der Sicht der betroffenen Jugendlichen beschäftigt (Wessel 2009b, S. 190). Leonhardt forderte bereits 2012,

die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts stärker einzubeziehen (Leonhardt 2012, S. 435). Pospischil stellt 2013 fest, dass besonders die Sicht der Lernenden mit Hörschädigung „in den Mittelpunkt gerückt werden [muss], um zu eruieren, inwieweit die vorhandenen schulischen Angebote ihren Bedürfnissen gerecht werden“ (Pospischil 2013, S. 448).

Darüber hinaus gründet sich das Forschungsvorgehen der Hauptstudie auf den Spezifika, die das Sekundarstufenalter mit sich bringt. So legt das Autonomiebestreben der Jugendlichen nahe, dass die Umgebung, insbesondere das Elternhaus, zunehmend weniger Informationen über das Befinden der Heranwachsenden hat und somit auch gerade während deren Adoleszenz weniger Auskunft geben kann (Eggemann-Dann/Fryszter 2010, S. 121). Weiter begründet sich der Fokus auf die Heranwachsenden aus einer Sichtweise, nach der die Jugendlichen selbst Experten für die eigene Situation sind und daher als Selbstbetroffene am besten Auskunft über ihr eigenes Befinden geben können (Bentele 2012, S. 19; Bentele 2017, S. 2f; Eggemann-Dann/Fryszter 2010, S. 124; Grunert 2010, S. 260).

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird mittels Onlinefragebogen erhoben. Die Kombination aus qualitativem und quantitativem Forschungsansatz greift dabei die Vorzüge beider Forschungsrichtungen auf: Während in der kombinierten qualitativen Vorerhebung durch die qualitative Metaanalyse und sich anschließende leitfadengestützte Einzelinterviews den Befragten viel Raum für eigene Erfahrungen und Ideen gegeben wird, geht es in der bayernweiten Onlinebefragung darum, möglichst vielen Lernenden die Möglichkeit zu bieten, an der Befragung teilzunehmen. Daher wurde die Studie „Gemeinsame Beschulung in der Sekundarstufe – Gelingensbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung in Bayern“ als **explorative Mixed-Method Querschnittstudie** angelegt. Hauptziel der Studie ist es, Gelingensbedingungen – also Bedingungen und Unterstützer – zu identifizieren, die zu einer erfolgreichen gemeinsamen Beschulung in der Sekundarschulzeit beitragen. Konkret sollen die Bedingungen anhand von drei Forschungsfragen untersucht werden, die der Arbeit grundlegend sind:

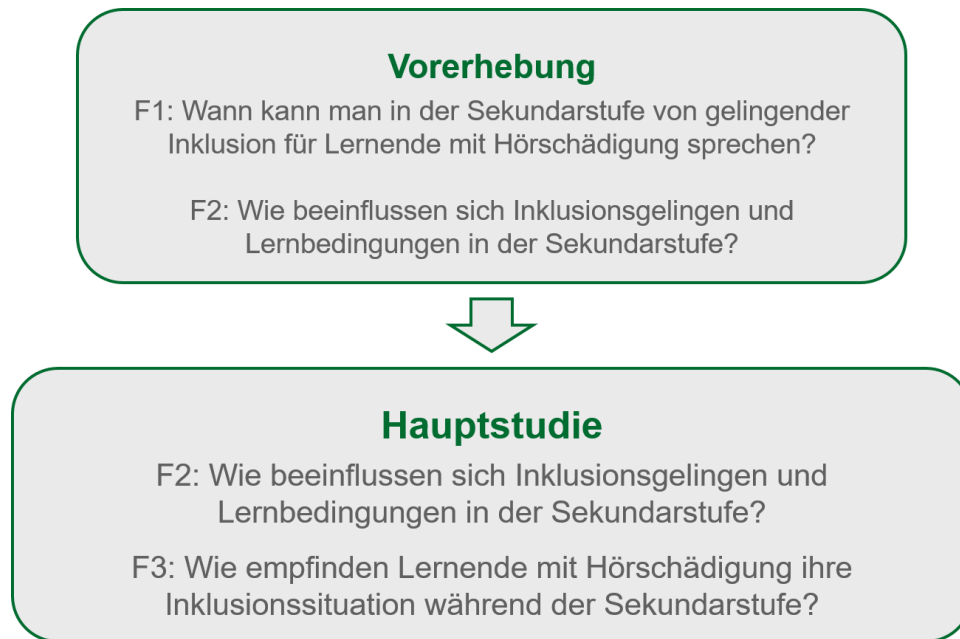


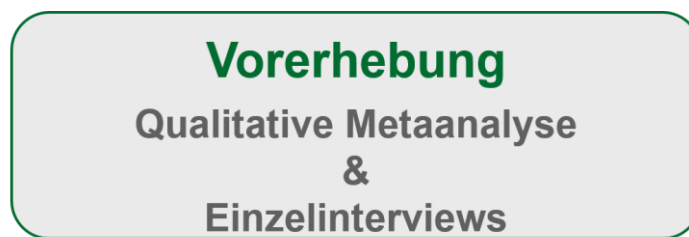
Abbildung 4: Forschungsteile und Fragestellungen

Die Abbildung verdeutlicht die Verknüpfung der beiden Forschungsteile insbesondere durch die zweite Forschungsfrage. Die Antworten auf die Fragestellungen als Hauptergebnisse der vorliegenden Studie sollen anschließend als Grundlage für Handlungsempfehlungen dienen. Bevor die Ergebnisse der beiden Studienteile in Kapitel 6 miteinander verzahnt werden, werden sie zunächst in den folgenden Kapiteln separat voneinander dargestellt. Hierbei stehen diese, wie es auch dem aktuellen Stand bei methodengemischten Ansätzen entspricht, nicht in Konkurrenz zueinander, sondern sollen sich ergänzen, aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bereichern (Döring/Bortz 2016, S. 72f, 184f).

4 Vorerhebung aus qualitativer Metaanalyse zum Gesamtforschungsprogramm und Einzelinterviews

Keine wissenschaftliche Untersuchung entsteht aus dem Nichts. Vielmehr beruhen sie auf einem breiten Schatz von Ergebnissen, die in einem Forschungsfeld und den benachbarten, relevanten Feldern bereits erarbeitet wurden. Dies erfordert eine dezidierte Auseinandersetzung mit den bestehenden Erkenntnissen, um diese sinnvoll auszubauen und erweitern zu können. In diesem Sinne besteht die Vorerhebung aus zwei Teilen: Einer qualitativen Metaanalyse zu den bisherigen Ergebnissen innerhalb des Gesamtforschungsprogramms sowie sich anschließenden Einzelinterviews. Ziel dieses Aufbaus ist es, Ergebnisse zu generieren, auf deren Basis ein Fragebogen zur Befragung der Jugendlichen in der Hauptstudie erarbeitet werden kann.

Insgesamt sollen durch die Vorerhebung die ersten beiden Forschungsfragen beantwortet werden:



- F1: Wann kann man in der Sekundarstufe von gelingender Inklusion für Lernende mit Hörschädigung sprechen?
- F2: Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

Abbildung 5: Forschungsfragen der Vorerhebung

4.1 Methodik der qualitativen Metaanalyse

Betrachtet man das derzeit aus zwanzig Modulen bestehende Gesamtforschungsprogramm, das in Kapitel 2.1 in einer Tabelle überblicksartig dargestellt wurde, so sind auch hier immer wieder erste Ergebnisse und Randbemerkungen bezüglich der Sekundarstufe enthalten. Diese werden in der vorliegenden Arbeit in Form einer qualitativen Metaanalyse berücksichtigt. Dabei liegt

der eigentliche Erkenntnisgewinn der Vorerhebung weniger im Generieren neuen Wissens, sondern vielmehr im Verdichten und Verbinden von bestehenden Erkenntnissen sowie dem Aufzeigen von Forschungslücken (Koch 2015, S. 54f). Entsprechend wird beispielsweise in Modul X der Forschungsimpuls aufgeworfen, herauszufinden welche Unterstützungsangebote die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung in der Inklusion brauchen (Gräfen 2015, S. 551). Durch die Methode der qualitativen Metaanalyse werden die bisherigen Forschungsmodule des Gesamtprogramms, bei denen die Sekundarstufe eher am Rande betrachtet wurde, kategorienbasiert bezüglich der Hinweise auf die Sekundarstufe geprüft und zusammengefasst (Schnepf/Groeben 2019, S. 1). Die Ergebnisse der einzelnen Module des Gesamtforschungsprogramms zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung in verschiedenen allgemeinen Einrichtungen können so auf die Sekundarstufe fokussiert und interpretiert werden (Döring/Bortz 2016, S. 894).

Da die Kategorienbildung über eine klassische Literaturrecherche hinausführt, wurde die qualitative Metaanalyse mit Kategorienbildung als Forschungsteil in die Vorerhebung integriert. Die bisherigen Forschungsarbeiten aus dem Gesamtforschungsprogramm, die Bezug zur schulischen Inklusion haben, wurden dabei zunächst geprüft. Anschließend wurden sie mithilfe des Instruments der qualitativen Inhaltsanalyse, computergestützt durch das Programm MaxQDA, ausgewertet und so induktiv ein Kategoriensystem erarbeitet (Schnepf/Groeben 2019, S. 1).

4.1.1 Ergebnisse der qualitativen Metaanalyse zur ersten Forschungsfrage

Durch die qualitative Metaanalyse konnten die bisherigen Forschungsergebnisse des Forschungsprogramms zu Kategorien zusammengefasst werden (Anhang I). Die Grundlage bildeten hierbei insbesondere Studien, in denen sich Hinweise auf die Beschulung von Lernenden mit Hörschädigung während der Sekundarstufenzeit ergaben. Dies betraf insbesondere elf der zwanzig Module des Gesamtforschungsprojekts, nämlich die Module I, II, III, V, VI, IX, X, XI, XII, XIII und XV. Diese wurden hinsichtlich der Stichworte „Sekundarstufe“ und „Pubertät“ erforscht und kategorisiert. Die Hauptkategorien, die sich hieraus ergaben, sind schulische, individuelle und außerschulische Lernbedingungen. Die erste Kategorie lässt sich weiter in schulstrukturelle, schulfamiliäre, raumakustisch-technische sowie unterrichtliche Lernbedingungen unterteilen. Bezüglich der individuellen Lernbedingungen sind es allgemeine Lernbedingungen, wie Kraftquellen und Persönlichkeitsmerkmale, und auch hörgeschädigten- sowie altersspezifische Lernbedingungen. Zudem nehmen außerschulische

Lernbedingungen, wie das Elternhaus, die Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischem Umfeld sowie dem erweiterten sozialen Umfeld, Einfluss auf das Inklusionsgelingen. Die erste Forschungsfrage lässt sich aus den Ergebnissen der qualitativen Metaanalyse zusammenfassend wie folgt beantworten:

F1 Wann kann man in der Sekundarstufe von gelingender Inklusion sprechen?

Anhand der bisherigen Forschungsergebnisse im Gesamtforschungsprogramm ergibt sich ein eindeutiges Bild, dass das Inklusionsgelingen nicht an einer einzelnen Komponente festzumachen ist. Es zeigt sich, dass das leistungsmäßige Mitkommen nicht der alleinige Indikator für eine gelingende Inklusion sein kann, sondern dass auch das Wohlbefinden der Lernenden mit Hörschädigung eine wesentliche Komponente für die gelingende Inklusion ist. Zudem spielt die soziale Eingebundenheit im Klassenverband eine bedeutsame Rolle. In den Vorgängerstudien wird hierbei zumeist noch von „Integrationsgelingen“ gesprochen, das häufig in Anlehnung an Haerberlin anhand von drei Komponenten gemessen wird (Haerberlin 1991): Der sozialen, der leistungsmotivationalen und der emotionalen Integration.

Schmitt (2003) zeigt in Modul I, dass die Selbsteinschätzung bezüglich der sozialen Integration am positivsten ausfällt (MW 48.70, SD 8.30; N = 202), danach folgt die leistungsmotivationale Integration (MW 45.10, SD 8.40; N = 202) gefolgt von der emotionalen Integration (MW 41.40, SD 10.20, N = 202), die den niedrigsten Wert aufweist (S. 174). Aus Schülersicht sinkt die emotionale Integration von der 3. bis zur 7. Jahrgangsstufe stetig, während sich die soziale und die leistungsmotivationale Integration während dieser Zeit nicht signifikant verändern (Schmitt 2003, S. 173). Bei Schmitt konnte hierbei kein signifikanter Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen der Integration festgestellt werden. Demnach haben sowohl eine gute leistungsmäßige Integration als auch eine positive soziale Integration keinen Einfluss auf das emotionale Befinden der Lernenden und umgekehrt. Es ist daher möglich, dass sich die Leistungen der Lernenden auf gutem Niveau bewegen, sie sich aber in der Schule nicht wohlfühlen. Die Einschätzung der Integrationssituation aus der Außenperspektive ist daher deutlich herausfordernder als auf den ersten Blick ersichtlich (Schmitt 2003, S. 190f).

In Modul III hingegen wird eine Wechselwirkung zwischen den einzelnen Komponenten des Inklusionsgelingsens beschrieben. Es zeigt sich insbesondere ein Zusammenhang zwischen der sozialen Inklusion und der psychisch-emotionalen Befindlichkeit (Lindner 2007, S. 144). Zumeist werden entweder die emotionale Befindlichkeit oder die soziale Inklusion als besonders wichtig für das Inklusionsgelingen angesehen (Lindner 2007, S. 211f; Pospischil

2013, S. 259; Steiner 2008, S. 151). Dabei wird in Modul I herausgearbeitet, dass die Lehrkraft vor allem Einfluss auf das leistungsmäßige Inklusionsempfinden nehmen kann (Schmitt 2003, S. 192). In Modul III wird festgestellt, dass bezüglich der Bedeutsamkeit der emotionalen Inklusion weiterer Aufklärungsbedarf bei den Lehrkräften besteht (Lindner 2007, S. 211f). Seitens der Schüler werden in Modul II Maßnahmen zur Kommunikations- und Interaktionsverbesserung während der Sekundarstufe vorgeschlagen, die als Basis für die soziale Integration wesentlich sind (Steiner 2008, S. 268f).

Zusammenfassend lässt sich die Forschungsfrage demnach wie folgt beantworten: Insgesamt ergibt sich ein multifaktorielles Bild gelingender Inklusion. Es wurden in der bisherigen Forschung drei Komponenten beschrieben, die als Indikator für das Inklusionsgelingen herangezogen werden können: Die soziale, die leistungsmäßige und die emotionale Inklusion. Ob und wie diese drei Bereiche zusammenhängen, wird dabei widersprüchlich beantwortet. Speziell für die Sekundarstufe liegen hierzu bislang wenige Aussagen vor. Es zeigt sich eine Tendenz, dass die soziale Inklusion während der Pubertät weniger zu gelingen scheint und sich die Integration/Inklusion in der Sekundarstufe insgesamt schwieriger gestaltet als in den Grundschuljahren (Gräfen 2015, S. 543; Pospischil 2013, S. 254; Schmitt 2003, S. 204; Steiner 2008, S. 151).

4.1.2 Ergebnisse der qualitativen Metaanalyse zur zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage lässt sich anhand der Ergebnisse der qualitativen Metaanalyse zusammenfassend wie folgt beantworten:

F2: Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

In den bisherigen Studien des Gesamtforschungsprogramms konnte gezeigt werden, dass es sich, wie bei dem Inklusionsgelingen selbst, auch bei den Lernbedingungen zum Inklusionsgelingen um ein Zusammenspiel vielfältiger Bedingungen handelt. Die Bedingungen, die bezüglich der Sekundarstufe als Einflussfaktoren bezeichnet werden, lassen sich in die drei Hauptkategorien schulische, außerschulische und individuelle Lernbedingungen zusammenfassen.

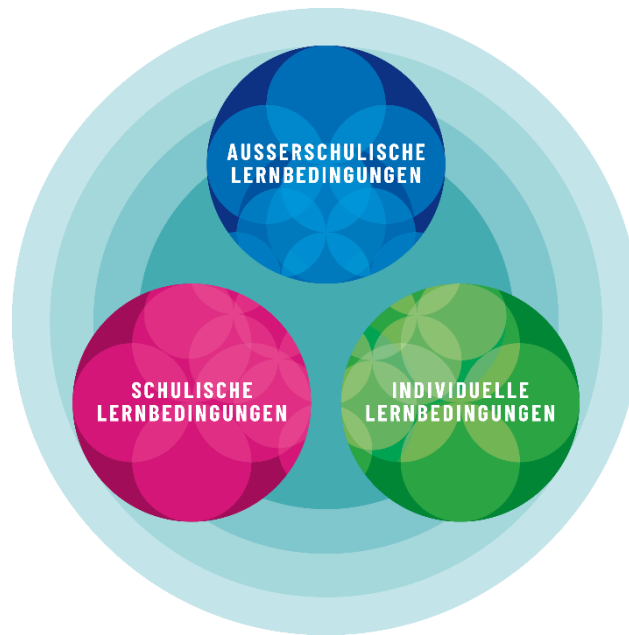


Abbildung 6: Bedingungsgefüge als buntes Mosaik

4.1.2.1 Schulische Lernbedingungen

Aus der systematischen Durchsicht im Rahmen der qualitativen Metaanalyse der bisherigen Ergebnisse des Gesamtforschungsprogramms ergibt sich ein Kategoriensystem, das bereits erste Schlüsse für die Sekundarstufe zulässt (Anhang I). So tragen unter den **schulischen Lernbedingungen** vor allem schulstrukturelle Lernbedingungen, die Schulfamilie, raumakustische, technische sowie unterrichtliche Lernbedingungen zum Inklusionsgelingen bei:

➤ Schulstrukturelle Lernbedingungen

Schulstrukturelle Lernbedingungen beschreiben Bedingungen, die institutionalisiert sind und somit den Rahmen für die konkrete Inklusionssituation bilden:

Im Anschluss an die Grundschule deutet sich schulstrukturell ein Unterschied zwischen den einzelnen **Schularten** bezüglich des Inklusionsgelingens an. So ergeben sich Hinweise darauf, dass wohl in der Haupt-/Mittelschule die gemeinsame Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung eine besondere Herausforderung darstellt und sich im Gymnasium vergleichsweise weniger Probleme zeigen (Born 2009b, S. 344; Bringmann 2013, S. 145; Lindner 2007, S. 281; Schmitt 2003, S. 139f). Die Selektion in der Sekundarstufe, die sich durch das mehrgliedrige Schulsystem ergibt, führt dazu, dass die Lerngruppen homogener werden. Dies kann für die Jugendlichen einen höheren

Anpassungsdruck bedeuten, der umso spürbarer wird, je mehr die Lernenden von der Norm abweichen, wie etwa durch eine Hörschädigung. Insgesamt sind die Auswirkungen der Homogenisierung aufgrund des selektiven Schulsystems jedoch unklar. In Modul I werden als möglicherweise ausschlaggebende Gründe für den Unterschied zwischen den Schularten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernstrategien, die Lernende in den verschiedenen Schularten mitbringen, vermutet (Lönne 2009, S. 83).

Auch das **Fachlehrkräfteprinzip** könnte zu dem Unterschied zwischen den Schularten beitragen, da am Gymnasium und an der Realschule wesentlich mehr Lehrkräfte unterrichten als an der Mittelschule, wo vor allem in den unteren Jahrgangsstufen das Klassenlehrkräfteprinzip dominiert (Steiner 2008, S. 111). Insgesamt liegen bislang wenige Aussagen zur Auswirkung des Fachlehrerprinzips auf das Inklusionsgelingen bei Lernenden mit Hörschädigung vor. Es wird an verschiedenen Stellen beschrieben, dass das Fachlehrkräfteprinzip sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Inklusion haben kann. Einerseits wird vermutet, dass der Wechsel der Lehrkräfte es den Lernenden erleichtert, sich auf neue Unterrichtsinhalte einzustellen. Andererseits müssen sich die Lernenden auf verschiedene Absehbilder einstellen und der einzelnen Lehrkraft bleibt weniger Zeit, die individuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden zu beobachten und entsprechend zu berücksichtigen (Bringmann 2013, S. 239; Gräfen 2015, S. 543; Schmitt 2003, S. 140). Der Wechsel der Lehrkräfte fordert von den Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung, dass sie selbst stärker für ihre Bedürfnisse eintreten und für günstige Perzeptionsbedingungen sorgen (Ludwig 2009, S. 157). Zudem steigt durch die verschiedenen Lehrkräfte die Ansprechpartneranzahl. Dies bietet zum einen eine größere Auswahl an Bezugspersonen und somit Ausweichoption, wenn die inkludierten Jugendlichen mit Lehrkräften nicht zurechtkommen, zum anderen ist die Klassenlehrkraft als Bezugsperson weniger präsent und möglicherweise schlechter erreichbar. Darüber hinaus wirkt sich das Fachlehrkräfteprinzip auch auf die MSD-Betreuung aus. So ist der Zugang zum MSD bei den Klassenlehrkräften häufiger gegeben als bei den Fachlehrkräften (Bringmann 2013, S. 239). Vermutet wird, dass es insgesamt günstiger ist, wenn Lernende mit Hörschädigung von möglichst wenigen Lehrkräften unterrichtet werden (Born 2009b, S. 89). In Modul X wird von Schülerinnen und Schülern berichtet, dass insbesondere die Fachlehrkräfte weniger Rücksicht auf die Lernenden mit Hörschädigung nehmen (Gräfen 2015, S. 543). Betrachtet man hingegen den unterrichtlichen Einsatz der Höranlage, so konnte bislang kein Unterschied zwischen dem Einsatz bei Fach- und Klassenlehrkräften gezeigt werden (Bringmann 2013, S. 239). Demnach

ist die Forschungslage bezüglich des Fachlehrerprinzips nicht eindeutig und es werden sowohl Vor- als auch Nachteile beschrieben. Genauere Untersuchungen zur Auswirkung des Fachlehrerprinzips auf das Inklusionsgelingen bei Jugendlichen mit Hörschädigung stehen demnach noch aus.

Bei den schulstrukturellen Lernbedingungen wird zudem vermutet, dass sich **regionale Unterschiede** zeigen, da sich beispielsweise in Ballungsräumen durch eine höhere Zahl an Selbstbetroffenen, eine höhere Schuldichte oder eine bessere Infrastruktur des öffentlichen Nahverkehrs andere Möglichkeiten bieten als in dünn besiedelten Gebieten (Pospischil 2013, S. 275). Dies wiederum kann sich auf die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Jugendlichen mit Hörschädigung, auf die soziale Eingebundenheit in der Freizeit und auch auf die Durchlässigkeit zwischen FöZ-H und allgemeiner Schule auswirken.

Anhand einer qualitativen Studie zeigt sich, dass alle Lernenden, die aus Gründen einer weniger gelingenden Inklusion an ein FöZ-H wechselten, sich zuvor in Klassen befanden, deren Klassenstärke mehr als 20 Schülerinnen und Schüler betrug. In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass die **Klassenstärke** auf das Inklusionsgelingen Einfluss nimmt (Lindner 2007, S. 213f). Gestützt wird diese Einschätzung durch eine Lehrkräftebefragung in Modul IX. Hier ist die Einschätzung, dass ab einer gewissen Schüleranzahl die individuelle Betreuung der Einzelnen sehr erschwert wird (Leonhardt/Kellermann 2009, S. 57). Korrespondierend konnte an verschiedenen Stellen des Gesamtforschungsprogramms gezeigt werden, dass es insbesondere eine ruhige Lernatmosphäre ist, die wesentlich zum Inklusionsgelingen beiträgt (Born 2009b, S. 345f; Lindner 2007, S. 213f; Steiner 2008, S. 65), wozu eine geringere Klassenstärke einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

Immer wieder stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte, die Eltern der betroffenen Lernenden, die Eltern der Mitlernenden sowie die Mitschülerinnen und Mitschüler selbst bestmöglich über die Hörschädigung eines Schülers oder einer Schülerin aufgeklärt werden können. Von Seiten des Gesetzgebers ist hier in allen Bundesländern die **Aufklärung** genannter Zielgruppen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erwünscht. Im Fokus der Aufklärung stehen zumeist die Lehrkräfte. In Sachsen-Anhalt werden gezielte Elternseminare zum gegenseitigen Austausch angeboten (Pospischil 2013, S. 298). Ziel der Aufklärung ist, durch Informationen über die Hörschädigung, ein möglichst vorurteilsfreies Miteinander, gegenseitige Rücksichtnahme sowie möglichst optimale Kommunikationsbedingungen zu ermöglichen.

Die Andersartigkeit der Lernenden mit Hörschädigung wurde von den Mitlernenden als Grund für Anfeindungen auf dem Pausenhof genannt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Mitlernenden hier zu wenig sensibilisiert wurden (Gräfen 2015, S. 525). Gerade in der Sekundarstufe steht die Aufklärungsarbeit vor der Herausforderung, zu informieren und gleichzeitig dem häufigen Bedürfnis der betroffenen Jugendlichen nach Unauffälligkeit nachzukommen. Lösungsvorschläge für die Gradwanderung zwischen Sonderstellung und Aufklärungsgewinn sind Interaktionseinheiten oder auch Kompaktkurse für die Lernenden mit Hörschädigung (Lindner 2009, S. 206). Zur **Aufklärung der Mitlernenden** werden verschiedene Möglichkeiten angeführt. Genannt werden unter anderem ein Klassengespräch über die unterschiedlichen Aspekte einer Hörschädigung zu Schuljahresbeginn, angeleitet durch die MSD-Lehrkraft oder situative Anmerkungen durch die Klassenlehrkraft im Unterrichtsverlauf (Steiner 2008, S. 163). Einige Lernende äußern hier, unabhängig von der Jahrgangsstufe, dass sie sich zunächst gerne im Klassenverband einfinden möchten, bevor der MSD mit der Aufklärungsarbeit beginnt. Selbstbetroffene MSD-Mitarbeitende als Rollenmodelle werden hier als gewinnbringend für die Einzelinklusion vermutet (Honka 2016, S. 332).

Für durch Aufklärungsgespräche **sensibilisierte Lehrkräfte** der allgemeinen Schule zeigt sich, dass diese die Lernenden mit Hörschädigung zumeist besser einschätzen und schwierige Situationen schneller erkennen können als weniger informierte Lehrende (Steiner 2008, S. 257). Offen bleibt, ob die Aufklärungsmaßnahmen eher institutionalisiert angelegt, zum Beispiel als vorgesehene, möglicherweise überregionale Kurse für Lernende mit Hörschädigung, oder ob sie individuell im Schulalltag eingeplant werden sollen. Die zweite, nicht festverankerte Möglichkeit, birgt die Gefahr, dass die Aufklärungsarbeit dann auf dem Engagement einzelner Lehrkräfte und MSD-Mitarbeitenden beruht und gerade in hektischen Zeiten möglicherweise ausbleibt.

Schulstrukturell wird eine hohe **Durchlässigkeit** zwischen den allgemeinen Schulen und den Förderschulen als wichtige Wahlmöglichkeit für die Lernenden beschrieben (Gräfen 2015, S. 476; Lindner 2009, S. 215; Ludwig 2009, S. 152; Pospischil 2015, S. 251). So zeigt sich in Modul X, dass vorhandene Vorerfahrungen am FöZ-H auch den sich anschließenden Besuch an der allgemeinen Schule beeinflussen. Es wird festgestellt, dass Lernende, die diese Erfahrung gesammelt haben, retrospektiv sehr positiv von der Beschulung am FöZ-H sprechen,

und der Vorteil dabei insbesondere im Erwerb von hörgeschädigtenspezifischen Kompetenzen und der Akzeptanz der Hörschädigung als Teil des Selbst liegt. Dies wird wiederum als Vorbereitung für den Besuch der weiterführenden Schule gesehen (Gräfen 2015, S. 543f). Auch in Modul I bringen 15,0 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule Vorerfahrungen am FöZ-H mit (Schmitt 2003, S. 183). Betrachtet man die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen dem FöZ-H und der allgemeinen Schule, so zeigt sich umgekehrt, dass als Wechselgrund von der allgemeinen Schule an ein FöZ-H die Schülerinnen und Schüler in Modul III das schlechte Sprachverstehen und damit einhergehende Missverständnisse bis zu verbalem Bullying nennen (Lindner 2007, S. 144). Die Lehrkräfte selbst nennen in derselben Studie eher Persönlichkeitsmerkmale der betroffenen Schülerinnen und Schüler als Grund für negative Inklusionsverläufe (Lindner 2007, S. 211). Zudem sehen sie in Modul II die erforderliche Integrationsleistung vor allem auf Seiten der Lernenden mit Hörschädigung selbst (Steiner 2008, S. 268). Dabei bleibt offen, inwiefern diese Lehrkräfte gegenüber den Auswirkungen einer Hörschädigung sensibilisiert waren und wie verständnisvoll sie dem Lernenden begegnet sind.

In Modul XII wird beschrieben, dass gerade in der Pubertät die Wechselmöglichkeit an ein FöZ-H eine sinnvolle, möglicherweise auch vorübergehende, Alternativmöglichkeit für Lernende mit Hörschädigung darstellen kann (Pospischil 2013, S. 251). Hierfür werden verschiedene Gründe genannt, so beispielsweise in Modul XV der Wechsel an das FöZ-H zum Erreichen des gewünschten Schulabschlusses (Wild 2017, S. 145). Des Weiteren auch, um sich mit der eigenen Hörschädigung auseinandersetzen zu können und so zu einer positiven Identitätsarbeit zu gelangen. Auch wenn in Modul XII der Wunsch nach einer Hörgeschädigten-Peer-Group an einem FöZ-H und die hierfür erforderliche Durchlässigkeit von politischer Seite gesehen wird (Pospischil 2013, S. 251), kann nach bisherigem Forschungsstand noch nicht von einer Wechselmöglichkeit ohne Hindernisse zwischen den Beschulungsmöglichkeiten ausgegangen werden: So zeigt sich in den Modulen I und III, dass die Wechselmöglichkeit an sich teilweise sowohl den Lernenden als auch deren Eltern unbekannt ist (Lindner 2007, S. 181; Schmitt 2003, S. 192f). Zudem äußern Eltern in Modul VI die Befürchtung, dass nach einem Wechsel an ein FöZ-H kein Zurückwechseln an die allgemeine Schule mehr möglich ist (Ludwig 2009, S. 152). Darüber hinaus wäre im Fall eines Wechsels an ein FöZ-H häufig der Aspekt der Wohnortnähe nicht mehr gegeben (Ludwig 2009, S. 153; Wild 2017, S. 145). Wie sich die Wechselmöglichkeit speziell in der Sekundarstufe darstellt, ist bislang noch nicht erforscht.

Neben der grundsätzlichen Wahlmöglichkeit zwischen einem FöZ-H und der allgemeinen Schule, bietet auch die allgemeine Schule selbst verschiedene **Inklusionsmodelle** an. Die in den einzelnen Bundesländern praktizierten Inklusionsmodelle lassen sich anhand des Kontakts der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu anderen Lernenden mit Hörschädigung in drei Kategorien einteilen: Erstens die *Einzelinklusion*, in der ein einzelner Lernender mit Hörschädigung als einzig Betroffener an der allgemeinen Schule unterrichtet wird. Zweitens eine Art *Gruppeninklusion*, in der mindestens noch ein weiterer Lernender mit Hörschädigung dieselbe Klasse besucht, und drittens eine *lose Gruppeninklusion*, in der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung zwar alleine die Klasse an der allgemeinen Schule besuchen, es aber in anderen Klassen weitere Selbstbetroffene gibt.

In der bisherigen Forschung wird festgestellt, dass die Einzelintegration/-inklusion die häufigste Inklusionsform für Lernende mit einer Hörschädigung ist (Pospischil 2013, S. 295). Gleichzeitig wird immer wieder in Frage gestellt, ob es sich dabei, insbesondere auch in Bezug auf die soziale und emotionale Integration/Inklusion, um die optimale Inklusionsform handelt (Born 2009b, S. 564; Bringmann 2013, S. 142; Honka 2016, S. 138; Lindner 2007, S. 51). Moniert wird an der Einzelinklusion, vor allem durch die Eltern, eine zu geringe Besuchsfrequenz des MSD-H (Ludwig 2009, S. 171; Schmitt 2003, S. 195f). Diese könnte bei mehreren Lernenden an einer Einrichtung, beispielsweise durch offene Sprechstundenangebote, erhöht werden. In Einzelfällen, in denen mehrere Lernende mit Hörschädigung in einer Klasse unterrichtet werden, zeigen sich in Modul X Präferenzen zur gegenseitigen Zusammenarbeit (Gräfen 2015, S. 545). Auch wenn die gemeinsame Hörschädigung kein Garant für freundschaftliche Verbindungen ist, so wird in Modul XIII angenommen, dass ein Erfahrungsaustausch doch gewinnbringend für die Lernenden sein kann (Honka 2016, S. 325). Eine Lösungsidee in Modul XII, um mehrere Lernende mit Hörschädigung an einer Schule unterrichten zu können, ist die Bildung von Schwerpunktschulen innerhalb der allgemeinen Schule, wobei dann möglicherweise durch die insgesamt geringe Schülerzahl und große regionale Streuung die Wohnortnähe nicht mehr gegeben wäre (Pospischil 2013, S. 306). Es kann zwar angenommen werden, dass Lernende mit Hörschädigung in der Adoleszenz, besonders während der identitätssuchenden Jugendphase, ganz besonders von gruppeninkluisiven Modellen speziell für Lernende mit Hörschädigung profitieren würden, wissenschaftliche Untersuchungen speziell für diesen Altersbereich stehen jedoch noch aus.

➤ Die Schulfamilie als Lernbedingung

Neben den schulstrukturellen Lernbedingungen ist es vor allem auch die Schulfamilie selbst, die Einfluss auf das Inklusionsgelingen nimmt. Diese setzt sich aus einer Vielzahl verschiedener Personen mit unterschiedlichem Einfluss auf die Lernenden mit Hörschädigung sowie den Schülerinnen und Schülern selbst zusammen.

Die **Mitlernenden** der eigenen Klasse stehen als Teil der Schulfamilie im unmittelbaren Kontakt zu den Lernenden mit Hörschädigung und nehmen so wesentlich, wenn auch häufig unbewusst, Einfluss auf das Inklusionsgelingen. In Modul II hat sich gezeigt, dass die Mitlernenden die Beziehung zu den Lernenden mit Hörschädigung teilweise weniger positiv einschätzten als umgekehrt. Bezüglich des Klassenklimas konnte dort der Trend aufgezeigt werden, dass die positiven Einschätzungen mit zunehmender Jahrgangsstufe abnehmen (Steiner 2008, S. 239). In den Modulen I, II und X zeigen sich Tendenzen, dass die soziale Eingebundenheit der betroffenen Lernenden mit zunehmendem Alter erschwert zu sein scheint, da die Ablehnungen zunehmen (Gräfen 2015, S. 374; Schmitt 2003, S. 201; Steiner 2008, S. 239). Hier könnte ein Grund für den sich verschlechternden Inklusionsverlauf in der Sekundarstufe liegen. Es wird vermutet, dass die Bedeutungszunahme von kommunikativen Interaktionen innerhalb der Peer Group eine erschwerende Hürde für die Lernenden mit Hörschädigung darstellt (Gräfen 2015, S. 380f; Schmitt 2003, S. 201). Zudem wird in Modul X eine Tendenz beschrieben, dass Lernende mit Hörschädigung insgesamt niedrigere Beliebtheitswerte erreichen als ihre Mitschüler und bei der freien Partnerwahl im Unterricht weniger zur Zusammenarbeit gewählt werden (Gräfen 2015, S. 395). Vermutet wird in Modul II, dass die Bereitschaft der Mitschüler, sich auf besondere Bedürfnisse einzustellen, mit zunehmendem Alter abnimmt (Steiner 2008, S. 228). So wird gezeigt, dass in der Primarstufe noch 80,0 % der Mitlernenden angeben, beim Sprechen darauf zu achten, dass der Lernende mit Hörschädigung sie versteht. In der Sekundarstufe sinkt diese Zahl auf nur noch 50,0 % (Steiner 2008, S. 236). Dabei zeigen sich Unterschiede bezüglich männlicher und weiblicher Mitlernender: So beschreiben die männlichen Heranwachsenden insgesamt ein positiveres Verhältnis zu den Mitlernenden mit Hörschädigung als die weiblichen. Eine Hörschädigung scheint demnach bei den Jungen in der Klasse akzeptierter als bei den Mädchen (Steiner 2008, S. 230).

In Modul I und X konnte für die Lernenden mit Hörschädigung gezeigt werden, dass vor allem die außerunterrichtlichen Situationen, wie Schulwege oder auch die Pausen, als herausfordernd

empfunden werden. Vermutet wird dabei, dass die hier weniger strukturierten Kommunikationssituationen mehr Höranstrengung erfordern (Gräfen 2015, S. 406; Schmitt 2003, S. 141). In den genannten Modulen wird zudem berichtet, dass die Lernenden die individuellen Hörhilfen in diesen Situationen weniger oder nicht nutzen und geräuscharme Rückzugsorte aufsuchen. Auch wird von Anfeindungen durch die Mitschüler berichtet. Als Grund hierfür wird von den Mitschülern die Andersartigkeit der Lernenden mit Hörschädigung genannt. Um Stigmatisierungen entgegenzuwirken, wird eine gezielte Sensibilisierung und Aufklärung der Mitlernenden als wesentliche Gelingensbedingung für die Inklusion gesehen (Gräfen 2015, S. 525; Schmitt 2003, S. 197; Steiner 2008, S. 185). Auch in anderen schulischen Situationen wird immer wieder von **Ausgrenzungen bis hin zu Mobbing Erfahrungen** seitens der Lernenden mit Hörschädigung berichtet (Gräfen 2015, S. 380f; Lindner 2007, S. 201; Ludwig 2009, S. 157; Schmitt 2003, S. 150). Dabei wird festgestellt, dass die Lehrkräfte teilweise keine entgegenwirkenden Maßnahmen ergreifen oder sogar Verständnis für die Ausgrenzung äußern (Lindner 2007, S. 210; Schmitt 2003, S. 150). Bei einer Elternbefragung in Modul VI zeigt sich zudem, dass die Eltern den Wunsch haben, eher von der Ausgrenzung ihrer Kinder zu erfahren (Ludwig 2009, S. 157). Als Ausgrenzungsgründe werden Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der Hörschädigung benannt. Die betroffenen Lernenden selbst vermuten eine Neidproblematik beispielsweise aufgrund guter Noten (Gräfen 2015, S. 525). Berichtet wird in diesem Zusammenhang auch, dass die erforderliche, zusätzliche Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen, beispielsweise durch gezieltes Nachfragen von den Mitlernenden, als Strebsamkeit interpretiert und somit negativ ausgelegt werden könnte (Schmitt 2003, S. 152f). Erfahrungsberichten kann entnommen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung wenige Strategien haben, um Ausgrenzungen zu begegnen. Zudem wird festgestellt, dass sie sich eher mit anderen Außenseitern befreunden und weniger im Zentrum der Klassengemeinschaft stehen (Schmitt 2003, S. 150).

Kommt man dabei zurück zur Schulfamilie, wird deutlich, dass vor allem die **Lehrkräfte** der allgemeinen Schule einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Inklusion leisten müssen. Zentral scheinen hierbei vor allem die Wachsamkeit bezüglich Ausgrenzungen und ein präventives Eingreifen diesbezüglich zu sein. Einige Lehrkräfte empfinden in Fällen, in denen es zum Scheitern der Inklusion kommt, ihrerseits einen Mangel an Unterstützung (Lindner 2007, S. 213). Es zeigt sich, dass Lehrkräfte, die sich bezüglich der Hörschädigung durch eine Fortbildung informieren konnten, problematische Inklusionssituationen wesentlich

differenzierter wahrnehmen und beschreiben können. Es wird in Modul II dabei als wesentliche Gelingensbedingung genannt, dass die Informationen an die Lehrkraft bereits im Vorfeld, d. h. vor der Einschulung des Lernenden mit Hörschädigung oder auch ganz speziell vor dem Übertritt in die Sekundarstufe, erfolgen, um so einen reibungslosen Inklusionsverlauf anzubahnen (Steiner 2008, S. 271). In Modul III zeigt sich, dass es besonders problematisch für den Inklusionsverlauf ist, wenn die Lehrkraft zwar eine sich verschlechternde Situation der Lernenden mit Hörschädigung feststellt, diese jedoch als ausweglos bewertet, da sie die Gründe hierfür in der Persönlichkeit der Lernenden selbst sieht (Lindner 2007, S. 306). Hintergrundwissen wie technisches Know-how, Wissen über die Hörschädigung und über psychosoziale Vorgänge bei den Lernenden seitens der unterrichtenden Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen zeigt sich hierbei als wesentliche Gelingensbedingung (Lindner 2007, S. 306f; Steiner 2008, S. 257f). Gleichzeitig wird vermutet, dass eben dieses vorbereitende Wissen bislang oft fehlt und die Lehrkräfte somit nicht ausreichend auf das Unterrichten eines Lernenden mit Hörschädigung befähigt sind (Ludwig 2009, S. 162). Grundlegend zeigen sich Haltung, Einstellung und Engagement der jeweiligen Lehrkraft als wesentliche Gelingensbedingungen in der Inklusion (Pospischil 2013, S. 443).

Hinsichtlich der Fortbildungsangebote sowie der Aufklärungsarbeit kommt der **MSD-Lehrkraft** zur Unterstützung der Schulfamilie eine zentrale Rolle zu. In einer Elternbefragung in Modul VI zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit dem MSD-H insgesamt positiv ist. Verbesserungsbedarfe werden hinsichtlich des Wechsels der MSD-Lehrkraft und der Kontaktfrequenz gesehen (Ludwig 2009, S. 171). Das Problem, dass die Besuchsfrequenz des MSD-H zu niedrig ist, zeigt sich auch in einer Befragung der Klassenlehrkräfte in Modul IX. Es gaben dort 65,8 % der Befragten an, dass sie die Kontakte zwar als sehr bereichernd empfinden, jedoch in den vergangenen zehn Monaten lediglich ein- bis zweimal persönlich Kontakt zur Lehrkraft des MSD-H hatten. Neben dem Wunsch nach häufigeren Beratungsbesuchen werden sowohl von den MSD-Personen als auch von den Lehrkräften der allgemeinen Schule die eigenen zeitlichen Ressourcen als restriktiv empfunden. Es wird in diesem Zusammenhang von beiden der Wunsch geäußert, mehr Kapazitäten zu erhalten, um sich den Lernenden mit einer Hörschädigung intensiver widmen und Maßnahmen wie die Visualisierung im Unterricht besser umsetzen zu können (Leonhardt/Kellermann 2009, S. 56). Aus Sicht einiger betroffener Schülerinnen und Schüler soll dem MSD-H die Rolle eines persönlichen Ansprechpartners und einer Vertrauensperson zukommen: Gleichzeitig zeigt sich

aber auch, dass gerade in der Pubertät die Jugendlichen den MSD-H teilweise ablehnen, was den unmittelbaren Schülerkontakt erschwert (Honka 2016, S. 47, 359).

Betrachtet man die gesamte Schulfamilie, so zeigt sich auch hier, dass keiner der Beteiligten allein für das Inklusionsgelingen verantwortlich gemacht werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen gegenseitigen Austausch als **Inklusionsteam**. Vorgeschlagen wird diesbezüglich im Modul I, dass der Fokus insgesamt verstärkt auf die Interaktion der Beteiligten gelegt wird. Die Idee dabei ist ein regelmäßiger Austausch zwischen selbstbetroffenen Lernenden, den Eltern, den Lehrkräften sowie der MSD-Lehrkraft (Lindner 2009, S. 204).

➤ Raumakustische und technische Lernbedingungen

Neben den personellen schulischen Lernbedingungen sind auch räumliche und technische Bedingungen wesentlich für eine gelingende Inklusion. Es wird in Modul XIII berichtet, dass bei Lernenden, bei denen während der Grundschulzeit beispielsweise schallabsorbierende Maßnahmen zur Verbesserung der **Raumakustik** eingesetzt wurden, diese in der Sekundarstufe häufig fehlen (Honka 2016, S. 169). Auch in diesem Punkt konnten Unterschiede bezüglich der Schularten gezeigt werden. So zeichnet sich in Modul XI ein leichter Trend ab, dass die Lehrkräfte am Gymnasium zufriedener mit den raumakustischen Gegebenheiten sind als an der Haupt-/Mittelschule. Aus der Studie geht dabei jedoch nicht hervor, ob dieser Unterschied signifikant ist (Bringmann 2013, S. 145).

Höranlagen werden von den in Modul I befragten Lernenden grundsätzlich als Erleichterung empfunden (Schmitt 2003, S. 157). In Modul XI wird der konkrete Einsatz betrachtet. Dabei scheint die selbstverständliche Verwendung der Höranlage in der Sekundarstufe erschwert, da die Lehrkräfte die Verantwortung für den Gebrauch mit steigender Jahrgangsstufe zunehmend bei den Lernenden selbst sehen (Bringmann 2013, S. 223). In Modul II des Gesamtforschungsprogramms hingegen wird für die Sekundarstufe beschrieben, dass die Benutzung der Höranlage vor allem in der Verantwortung der Lehrkraft liegt (Steiner 2008, S. 256). An wieder anderer Stelle von Modul XI wird angeführt, dass es oftmals auch die Eltern sind, die auf die Funktionstüchtigkeit der Übertragungsanlage achten (Bringmann 2013, S. 231). Die unterschiedlichen Zuständigkeiten lassen vermuten, dass gerade für die Sekundarstufe eine ungeklärte Lücke besteht, bei wem die Verantwortung für die Höranlage letztlich liegt. Es kann angenommen werden, dass diese Unklarheit dazu führt, dass die

Höranlage in der Sekundarstufe weniger zum Einsatz kommt., insbesondere in Verbindung mit dem Umstand, dass die Lernenden in dieser Zeit möglichst wenig auffallen möchten.

➤ Unterrichtsliche Lernbedingungen

Als letzten Punkt unter den schulischen Lernbedingungen im Zusammenhang mit der Inklusion, soll der Fokus auf die konkrete Unterrichtssituation gelegt werden. Hierbei konnte bislang festgestellt werden, dass es konkrete Situationen gibt, die sich bezüglich der barrierefreien Teilhabe für Lernende mit Hörschädigung als besonders herausfordernd darstellen. In den Modulen X und XIII zeichnet sich ab, dass dies insbesondere den Sport- und den Schwimmunterricht sowie Situationen, die das gleichzeitige Hören und Schreiben erfordern, betrifft (Gräfen 2015, S. 493; Honka 2016, S. 51).

Insgesamt wird in Modul V, XIII sowie XIV festgestellt, dass es didaktisch-methodisch bezüglich der Unterrichtsprinzipien für Lernende mit Hörschädigung keiner anderen Elemente bedarf als der in der allgemeinen Didaktik, dass diese aber besonders gewichtet werden müssen und daher beispielsweise der Veranschaulichung, der Strukturierung und der Individualisierung eine erhöhte Bedeutung zukommt (Born 2009b, S. 75; Honka 2016, S. 51; Truckenbrodt/Leonhardt 2020, S. 51).

Unterrichtlich wird wiederholt betont, dass eine **ruhige Lernumgebung** gerade für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung, eine ganz wesentliche Lernbedingung für das Inklusionsgelingen ist (Born 2009b, S. 89; Honka 2016, S. 171; Lindner 2007, S. 214). Festgestellt wird in den Modulen I, V und X, dass in der Sekundarstufe der kommunikative Austausch im Klassenzimmer zunehmend an Bedeutung gewinnt (Born 2009b, S. 40; Gräfen 2015, S. 374; Schmitt 2003, S. 201). Parallel dazu zeigt sich in Modul II, dass das Sprachverständnis der Lernenden mit Hörschädigung insbesondere in der Sekundarstufe sowohl von Mitlernenden als auch von den Lehrkräften bisweilen überschätzt wird (Steiner 2008, S. 228). Dies birgt die Gefahr, dass Verständnislücken der Lernenden mit Hörschädigung schnell übersehen werden. Um der besonders in der Sekundarstufe auftretenden Differenz zwischen erhöhten kommunikativen Anforderungen auf der einen Seite und der Überschätzung des Sprachverständnisses auf der anderen Seite gerecht zu werden, bedarf es einer didaktisch-methodischen Berücksichtigung. Zur Umsetzung der hörgeschädigtenspezifischen Bedürfnisse im Unterricht der allgemeinen Schule liegt bereits eine in Modul XIV evaluierte Handreichung mit didaktisch-methodischen Praxistipps für Lernende mit Hörschädigung in der Inklusion

vor (Truckenbrodt/Leonhardt 2020). Gezielte Handlungsempfehlungen speziell für die Sekundarstufe könnten hieran anknüpfen.

Neben den schulischen Lernbedingungen zeigt sich immer wieder, dass das Inklusionsgelingen auch von individuellen Lernbedingungen ganz wesentlich beeinflusst wird. Aus diesem Grund sollen die Bedingungen, die Lernende mit einer Hörschädigung selbst mitbringen, hier noch einmal gezielt in einer eigenen Kategorie erfasst werden.

4.1.2.2 Individuelle Lernbedingungen

Im bisherigen Forschungsprogramm zeigt sich, dass neben eher allgemeinen schulischen Lernbedingungen auch hörgeschädigten- sowie altersspezifische Lernbedingungen Einfluss auf den Inklusionsverlauf nehmen. Um diese darzustellen, soll nun der Fokus auf den Lernenden mit Hörschädigung selbst gelegt werden. Nachdem hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler auch immer Teil der Schulfamilie sind, wurden einige der individuellen Aspekte, wie Mobbing Erfahrungen, bereits in der schulischen Kategorie „Schulfamilie“ beschrieben. Alle weiterführenden Aspekte, die weniger im direkten Zusammenhang mit der Schulfamilie stehen, sollen nun beleuchtet werden. Da die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigungen hierbei fast immer in Beziehung zu der Lernumgebung stehen, sind die Grenzen zwischen den Kategorien teilweise fließend. Daher sollen nun ganz speziell die individuellen Lernbedingungen beschrieben werden, die den Lernenden mit Hörschädigung direkt betreffen:

➤ Allgemeine individuelle Lernbedingungen

Das bisherige Gesamtforschungsprogramm zeigt an verschiedenen Stellen, dass ein Großteil der Inklusionsleistung von den **betroffenen Lernenden** und deren Elternhäusern erbracht wird (Ludwig 2009, S. 155; Schmitt 2003, S. 141; Steiner 2008, S. 268). In den Modulen II, VI und X wird festgestellt, dass das Gelingen der Inklusion demnach bislang vor allem von der Integrationsfähigkeit des Kindes und weniger von der inklusiven Schule abhängt (Gräfen 2015, S. 545; Ludwig 2009, S. 157; Steiner 2008, S. 268). So werden in den Modulen I und II insbesondere die soziale und die kommunikative Kompetenz sowie ein hohes Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung als ausschlaggebende Gelingensbedingungen genannt (Gräfen 2015, S. 374; Lindner 2009, S. 205; Schmitt 2003, S. 201). Die Lernenden selbst empfinden besonders die Hausaufgabensituation am Nachmittag als belastend. Dieser empfundene Druck in Verbindung mit einem angespannten Verhältnis zu den Mitlernenden kann bei den inkludierten Lernern zu einer negativen

psychisch-emotionalen Befindlichkeit führen, die wiederum psychosomatische Reaktionen wie Migräne oder Bauchschmerzen auslösen können (Lindner 2007, S. 144).

➤ Hörgeschädigtenspezifische Lernbedingungen

Neben allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen, die sich auf den Inklusionsprozess auswirken, lassen sich auch hörgeschädigtenspezifische Lernbedingungen als Gelingensfaktoren beschreiben. Wesentliches Merkmal einer Hörschädigung ist, wie bereits in den Kapiteln 2.1 und 2.3.2 dargelegt, die Unauffälligkeit der Behinderung. Hiervon ausgehend haben die Lernenden mit einer Hörschädigung verschiedene Möglichkeiten mit ihrer Behinderung umzugehen. Grundlegend lassen sich ein offener (invasiver) und ein verbergender (evasiver) **Umgang mit der eigenen Hörbeeinträchtigung** feststellen. Der jeweilige Umgang hat wiederum Auswirkungen auf das Trageverhalten der Hörhilfen, aber auch auf die Strategien, die Umgebung auf die eigenen Hörbedürfnisse hinzuweisen oder mehr oder weniger bewusst davon abzusehen. Voraussetzung für einen offenen Umgang ist die Akzeptanz der Hörschädigung (Born 2009b, S. 604). In Modul III wird eine Trageverweigerung der Hörgeräte mitunter als Grund für den Schulwechsel von der allgemeinen Schule an ein FöZ-H angegeben (Lindner 2007, S. 269). Der Wunsch nach Unauffälligkeit wird dann über das Bedürfnis des bestmöglichen Höreindrucks gestellt (Born 2009b, S. 71; Gräfen 2015, S. 493). In Modul I wird festgestellt, dass die Trageverweigerung vor allem während der Pubertät auftritt (Schmitt 2003, S. 81). Modul XI hingegen zeigt, dass das Trageverhalten unabhängig vom Alter ist (Bringmann 2013, S. 207f). Demnach sind die Forschungsergebnisse zum Umgang mit den individuellen Hörhilfen während der Adoleszenz widersprüchlich.

Bezüglich der Art der Hörschädigung wurde der Fokus im bisherigen Forschungsprogramm auf periphere Hörschädigungen gelegt. Wenn auch dem Abschlussbericht aus einem separaten Forschungsprojekt unter der Federführung von Manfred Lindauer erste Aspekte bezüglich der Beschulung von Lernenden mit einer zentralen Hörbeeinträchtigung entnommen werden können (Lindauer et al. 2009), so ergeben sich insgesamt bisher wenige Befunde zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer zentralen Hörschädigung, insbesondere bezogen auf die Sekundarstufe. Aus diesem Grund wurde diese Schülergruppierung bei der aktuellen Studie mitberücksichtigt.

➤ Altersspezifische Lernbedingungen

Neben den hörgeschädigtenspezifischen Lernbedingungen lassen sich während der Sekundarstufenzeit auch altersspezifische Lernbedingungen feststellen. Aus den bisherigen Forschungsergebnissen des Gesamtforschungsprogramms lassen sich hier auch erste Befunde bezüglich der inklusiven Beschulung feststellen. Wie bereits in Kapitel 2.4 dargestellt, befinden sich die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung während der Sekundarstufenzeit in der Adoleszenz. In den bisherigen Forschungsergebnissen zeigen sich erste Spezifika bezüglich dieser Altersstufe. Insbesondere die Tatsache, dass den Lernenden in dieser Zeit die, in der Hörschädigung begründete, Andersartigkeit besonders bewusst wird (Lindner 2007, S. 201). Die Belastung für Lernende mit Hörschädigung scheint gerade in der Pubertät besonders hoch (Lindner 2007, S. 51). Es wird in Modul I und III vermutet, dass die Herausforderungen, die die Pubertät als allgemein herausfordernde Phase für Jugendliche mit sich bringt, durch die Hörschädigung noch verstärkt werden (Lindner 2007, S. 51; Schmitt 2003, S. 141). Dies erfordert vom Begleitdienst die Abstimmung der Angebote auf individuelle Bedarfe (Honka 2016, S. 49). Hierbei scheint es besonders herausfordernd, den schwer miteinander zu vereinbarenden Wünschen der Jugendlichen nach Diskretion und Selbstbestimmung einerseits und nach Aufklärung und Unterstützung andererseits, nachzukommen (Schmitt 2003, S. 156).

4.1.2.3 Außerschulische Lernbedingungen

Neben den schulischen und den individuellen Lernbedingungen zeigt sich auch bei außerschulischen Bedingungen ein Zusammenhang mit dem Gelingen der Inklusion. Daher soll abschließend noch die dritte Hauptkategorie, die außerschulischen Lernbedingungen, anhand der bisherigen Forschungsergebnisse des Gesamtforschungsprogramms beschrieben werden. Charakteristisch für diese Zeit ist die altersbedingt zunehmende Orientierung an der Peer-Group und, damit einhergehend, die Lösung vom Elternhaus. Dies bedeutet ein sich veränderndes Unterstützersystem während der Adoleszenz. Aus diesem Grund werden bei den außerschulischen Lernbedingungen neben dem Elternhaus auch weitere soziale Kontakte betrachtet. Die außerschulischen Lernbedingungen lassen sich in drei Unterkategorien einteilen: Die Schnittstellen zwischen den schulischen und außerschulischen Bedingungen, das Elternhaus sowie das erweiterte soziale Umfeld.

➤ Schnittstellen schulische-außerschulische Lernbedingungen

Eine Situation, die sich an der Schnittstelle zwischen den schulischen und außerschulischen Lernbedingungen auf das Inklusionsgelingen auswirkt, ist insbesondere die **Hausaufgabensituation** am Nachmittag (Lindner 2007, S. 144; Ludwig 2009, S. 160). In Modul VI wird gezeigt, dass ein Großteil der Lernenden mit Hörschädigung hier erhöhten Unterstützungsbedarf hat, wobei anhand einer Elternbefragung kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schulart, Klassenstufe oder Grad der Hörschädigung festgestellt werden konnte (Ludwig 2009, S. 163). Es zeigt sich hier auch eine Diskrepanz zwischen der Fürsorge der Eltern und dem Wunsch des Kindes nach Unauffälligkeit (Ludwig 2009, S. 158). Es kann vermutet werden, dass die Unterstützungsleistung der Eltern von den Lernenden selbst aufgrund des Ablöseprozesses während der Adoleszenz weniger angenommen wird. Forschungsergebnisse hierzu liegen bislang noch nicht vor.

Eine weitere situative Schnittstelle zwischen außerschulischen und schulischen Lernbedingungen ist der **Schulweg**. So werden hier in Modul I kommunikative Schwierigkeiten zwischen Lernenden mit Hörschädigung und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die mehr Höranstrengung erfordern und daher von den Lernenden als herausfordernd empfunden werden, festgestellt (Schmitt 2003, S. 179).

➤ Elternhaus

Zur positiven Gestaltung dieser beiden außerunterrichtlichen Situationen trägt neben den betroffenen Lernenden selbst auch das Elternhaus bei. Als wesentliche Bedingung konnte wiederholt gezeigt werden, dass das Engagement des Elternhauses einen ganz entscheidenden Baustein zum Inklusionsgelingen darstellt (Leonhardt/Kellermann 2009, S. 57; Ludwig 2009, S. 160; Schmitt 2003, S. 189; Steiner 2008, S. 268). Dabei kommt den Eltern insbesondere die Begleitung während der Vor- und Nachbereitung zu Hause als Unterstützungsleistung für die Lernenden mit Hörschädigung zu.

➤ Erweitertes soziales Umfeld

Neben dem Elternhaus kristallisiert sich zudem das erweiterte soziale Umfeld heraus, das ebenfalls zum Inklusionsgelingen beiträgt. Gerade im Jugendalter gewinnt in diesem Bereich vor allem die hörende Peer-Group zunehmend an Bedeutung. So ist es auch für Jugendliche mit einer Hörschädigung bedeutsam, im außerschulischen Umfeld soziale Kontakte herzustellen.

In Modul X gaben 30,0 % (N = 6) der insgesamt 20 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an, gar keine nebensulischen Kontakte zu Gleichaltrigen zu haben (Gräfen 2015, S. 514). Es kann angenommen werden, dass die fehlenden Kontakte negative Auswirkungen auf die Entwicklung und Inklusion der Jugendlichen mit Hörschädigung haben.

Da besonders in der Adoleszenz das Bedürfnis nach Konformität hervortritt, stellt sich auch bei vorhandenen nebensulischen Kontakten zu hörenden Peers die Frage, ob die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung durch diese Kontakte unterstützt werden kann. Gerade weil das Jugendalter, wie in Kapitel 2.4 beschrieben, den Wunsch nach Unauffälligkeit und Uniformität mit sich bringt, ist fraglich, ob eine ausschließlich hörende Peer-Group für die Lernenden mit Hörschädigung die erforderlichen Role Models bietet. Diese Frage konnte bislang noch nicht abschließend beantwortet werden.

In diesem Zusammenhang wird an verschiedenen Stellen des Forschungsprogramms angenommen, dass der Kontakt zu anderen Jugendlichen mit einer Hörschädigung einen wesentlichen Beitrag zu einer gesunden Identitätsentwicklung leisten kann (Honka 2016, S. 359; Pospischil 2013, S. 303; Schmitt 2003, S. 161). So wird in der Selbstfindungsphase der Wunsch nach einer Hörgeschädigten-Peer-Group geäußert. Modul XII zeigt, dass die Fachreferenten der Länder diesen Wunsch als sehr wichtig erachten und demnach ein Schulwechsel an ein FöZ-H, als Beitrag zur Identitätsbildung unterstützen. Gleichzeitig zeigt sich im Ländervergleich, dass zwar ein Bewusstsein für die Vereinsamung der Lernenden besteht, bislang aber kein Bundesland hierfür ein funktionierendes Konzept erstellen konnte. Uneinigkeit besteht zudem darüber, wer für den Aufbau eines solchen Angebots verantwortlich ist (Pospischil 2013, S. 303f, 308). Auch die Lehrkräfte, welche eine Integrationssituation als problematisch einschätzen, befürworten in Modul II Kontakte zu Selbstbetroffenen (Steiner 2008, S. 259). Und auch in den wissenschaftlichen und psychologischen Handlungsempfehlungen zeigt sich die Bedeutsamkeit dieser Kontakte (Born 2009b, S. 564; Honka 2016, S. 359; Lindner 2009, S. 207f; Steiner 2008, S. 259). Hinweise, dass Lernende mit Hörschädigung von Selbstbetroffenen-Kontakten profitieren, ergeben sich aus einigen der bisherigen Forschungsergebnisse: So etwa, dass im unterrichtlichen Setting Lernende mit Hörschädigung anderen Selbstbetroffenen als Arbeitspartner den Vorzug geben oder auch aus Erfahrungsberichten, in denen die Begegnungen am FöZ-H retrospektiv als identitätsstiftend eingestuft werden (Gräfen 2015, S. 476, 545; Honka 2016, S. 65).

In Modul I geben 44,0 % (N = 216) der befragten Schülerinnen und Schüler an, andere

Lernende mit einer Hörschädigung zu kennen (Schmitt 2003, S. 180f). Allerdings wird in Modul X festgestellt, dass sich lediglich 4,0 % in ihrer Freizeit mit anderen Schülerinnen oder Schülern mit Hörschädigung treffen (Gräfen 2015, S. 518). Eine in Modul X angeführte Begründung für eine geringe Kontaktfrequenz ist, dass selbstbetroffene Lernende diese Kontakte selbst nicht wünschen, da sie sich der Gruppe der Hörgeschädigten nicht zugehörig fühlen (Gräfen 2015, S. 519). Auf der anderen Seite messen in Modul III Lernende, die von der allgemeinen Schule an ein FöZ-H, wechseln, dem Austausch mit anderen Selbstbetroffenen eine hohe Bedeutung zu (Lindner 2009, S. 207f). Bei einer Befragung der Eltern äußern diese in Modul VI hingegen eher weniger Interesse an solchen Kontakten für ihr Kind, insbesondere auch an der Kontaktvermittlung durch den MSD-H (Ludwig 2009, S. 173f).

In der Zusammenschau der bisherigen Forschungsergebnisse aus dem Forschungsprogramm zur Integration/Inklusion der LMU München zeigt sich, dass aus den bisherigen Ergebnissen ein erstes Kategoriensystem (Anhang I) mit Schwerpunkt Sekundarstufe herausgearbeitet werden konnte. Es wurden so erste Trends und Hinweisen bezüglich der Gelingensbedingungen in der Sekundarstufe gezeigt. Hiervon ausgehend sollen nun die mehrperspektivischen Einzelinterviews als zweiter Teil der Vorerhebung vorgestellt werden.

4.2 Stichprobe und Methodik der Einzelinterviews

Aufbauend auf das entwickelte Kategoriensystem, das den bisher gewonnenen Überblick der einzelnen Teilprojekte des Gesamtprogramms darlegt, wurden Interviewleitfäden entwickelt, anhand derer überprüft werden soll, welche Bedingungen und Unterstützer zur erfolgreichen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung beitragen. Die erarbeiteten und verwendeten Interviewleitfäden können dem Anhang IV entnommen werden.

Um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung möglichst genau abzubilden, sollten unterschiedliche Perspektiven in die Betrachtung miteingehen. Daher bildete ein qualitativer Stichprobenplan mit vier Feldern die Basis der Einzelinterviews:

Qualitativer Stichprobenplan:		
Perspektive	Sicht der Betroffenen	professionelle Sicht
im Unterricht	Schüler an der allgemeinen Schule	Lehrkraft an der allgemeinen Schule
außer- unterrichtlich	Elternteil	MSD-Lehrkraft

Abbildung 7: Qualitativer Stichprobenplan

Einem einfachen Mixed-Method Design entsprechend, wurden der sich anschließenden quantitativen Hauptstudie zunächst einzelne, ausführliche Leitfadeninterviews mit wenigen Interviewpartnern als Vorerhebung vorangestellt (Döring/Bortz 2016, S. 184f). Im Fokus stand demnach weniger, eine zahlenmäßig große Stichprobe zu generieren (Patton 2002, S. 46), als vielmehr Erfahrungen und Ideen aus verschiedenen Blickwinkeln zusammenzutragen. Hierbei spielten die Perspektiven sowohl von professionellen (MSD-Lehrkraft, Lehrkraft im inklusiven Setting) als auch von selbstbetroffenen Akteuren (Schüler mit Hörschädigung, Eltern) eine Rolle. Die Interviewpartner konnten über ein Schneeballverfahren gewonnen und anschließend gezielt ausgewählt werden. Dieses für die qualitative Forschung typische Vorgehen der gezielten Auswahl hat das Ziel, eine möglichst aussagekräftige, unverzerrte Stichprobe zu erhalten – im Gegensatz zu einer zufälligen Auswahl (Döring/Bortz 2016, S. 302f). Das gewichtigste Kriterium bei der Planung der Probanden für diese Studie war ein möglichst großer Erfahrungsschatz der Interviewpartner, bezogen auf die Jahrgangsstufen und die Schularten. Zudem wurde bei der Zusammenstellung der Grundgesamtheit der Probanden darauf geachtet, dass die in Bayern meistbesuchten Schularten der Sekundarstufe, d. h. Mittel-, Realschule und Gymnasium sowie allgemeine und Förderschule beim Zusammenstellen der Stichprobe berücksichtigt wurden. So ergaben sich aufgrund des Stichprobenplans vier Felder, durch die zwei experten- und zwei problemzentrierte Interviews abgebildet werden.

Die Interviews wurden wie beschrieben vorbereitet, durchgeführt, mit dem Programm f4 transkribiert und mit der Software MaxQDA nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Hierbei wurden die Daten anhand der Forschungsfragen strukturiert und verdichtet

(Dresing/Pehl 2015, S. 35f). Anschließend wurden die Inhalte den durch die qualitative Metaanalyse deduktiv übergeordneten Kategorien zugefügt. Neue Kategorien konnten induktiv gewonnen werden, indem sich anhand des Datenmaterials neue Aspekte ergaben und so zu neuen Kategorien formuliert werden konnten (Mayring 2014, S. 37). Transkriptionen und Kategoriensysteme der qualitativen Vorerhebung können dem Anhang I entnommen werden. Bei der Auswertung mit MaxQDA wurde zudem im Anschluss mit dem Code-Matrix-Browser eine Übersicht generiert, aus der hervorgeht, welche Kategorien aus allen vier Perspektiven als bedeutsam für das Inklusionsgelingen erachtet werden (Anhang VIII).

4.2.1.1 Stichprobenbeschreibung

Zur Teilnahme an den Interviews konnten, wie im qualitativen Stichprobenplan vorgesehen, vier Teilnehmende gewonnen werden. Bei der Auswahl konnte bei allen vier Interviewpartnern der breite Erfahrungsschatz berücksichtigt werden.

Aus professioneller Sicht teilte eine Lehrkraft, die selbst hörgeschädigt ist, ihre langjährigen Erfahrungen mit Heranwachsenden mit unterschiedlichen Hörschädigungen in einem Experteninterview. Zudem nahm eine MSD-Lehrkraft teil, die einen breiten Erfahrungsschatz durch ihren eigenen Unterricht an einem bayerischen FöZ-H sowie langjährige Erfahrungen im MSD-H bei der Betreuung von Jugendlichen sowie deren Eltern und Lehrkräften in Grund-, Mittel-, Realschule und Gymnasium hat. Für die Perspektive der Selbstbetroffenen konnten zwei problemzentrierte Interviews geführt werden. Eines mit einem Elternteil, dessen Kind mit peripherer Hörschädigung sowohl Erfahrungen am FöZ-H als auch an der Mittelschule der allgemeinen Schule gesammelt hat. Zudem teilte ein Schüler mit zwei CIs seinen Erfahrungsschatz an der allgemeinen Grundschule sowie an einem Gymnasium in der Sekundarstufe. Die Interviewdauer betrug zwischen einer und zwei Stunden.

Die Verweise auf die Interviews werden durch Buchstabenkürzel gekennzeichnet: EI = Elterninterview, LI = Lehrerinterview, MI = MSD-Interview, SI = Schülerinterview, GP = Gedächtnisprotokoll zum Elterngespräch im Anschluss an das Schülerinterview. Die Kürzel verweisen so auf das jeweilige Dokument. Die sich anschließende Zahlenangabe verweist dann auf den konkreten Textabschnitt in dem jeweiligen Dokument. Alle Transkriptionen können dem Anhang entnommen werden (Anhang V).

4.2.2 Ergebnisse der Einzelinterviews zur ersten Forschungsfrage

Durch die Einzelinterviews soll das bislang erarbeitete Kategoriensystem anhand vier verschiedener Perspektiven ergänzt werden. Die in der qualitativen Metaanalyse induktiv gewonnenen Kategorien werden so als deduktive Grundlage für die Einzelinterviews genutzt. Zum einen werden davon ausgehend die Interviewleitfäden erarbeitet und zum anderen sollen bei der anschließenden Auswertung der Interviews die bisherigen Kategorien als Grundlage herangezogen und ergänzt werden.

Die erste Forschungsfrage lässt sich anhand der Ergebnisse der Interviews zusammenfassend wie folgt beantworten:

F1 Wann kann man in der Sekundarstufe von gelingender Inklusion sprechen?

Anhand der Interviews lässt sich feststellen, dass das Inklusionsgelingen je nach Interviewpartner an verschiedenen Komponenten festgemacht wird. So stuft der Schüler, der selbst relativ gute Noten hat und Mobbing Erfahrungen machen musste, die Leistung nicht als wesentlich für das Inklusionsgelingen ein (SI 562). Vielmehr sind es nach seiner Aussage vor allem die Freundschaften zu anderen Lernenden an der Schule, durch die sich das Inklusionsgelingen feststellen lässt (SI 558). Wichtig für den Schüler ist in diesem Zusammenhang außerdem, ob die Lernenden nach der Schule Kopfschmerzen haben (SI 560).

Auch die Lehrkraft ordnet das leistungsmäßige Mitkommen eher als zweitrangig ein. Vorwiegend sind es Parameter wie *„das Kind geht gerne in die Schule, das Kind ist glücklich, das Kind zeigt keine psychischen Auffälligkeiten“* (LI 117). Die Lehrkraft gibt dabei aber auch zu bedenken, dass nach diesen Kriterien viele der gut hörenden Lernenden auch nicht wirklich inkludiert seien (LI 117). Aus eigenen Erfahrungen bestätigt auch die selbstbetroffene Lehrkraft die Ansicht des Schülers, dass Noten kein Maßstab für das Inklusionsgelingen sind, indem sie berichtet: *„Ich habe immer gute Noten gehabt und war trotzdem nicht integriert, nicht inkludiert, war Außenseiter“* (LI 38). Sie zeigt hierbei zwei konträre Beispiele auf: In einem Fall sei die Schülerin gerne in die Schule gegangen. Sie habe zwar schlecht Noten jedoch viele gute Freundinnen gehabt. In einem anderen Fall, habe der Schüler zwar gute Noten gehabt, sei aber dennoch nicht gerne in die Schule gegangen, da er gar keine Freunde gehabt habe (LI 38). Hier stellt sich die Frage: Wann gelingt Inklusion besser?

Im Elterninterview zeigt sich, dass für die Eltern dann eine gelingende Inklusion festgestellt werden kann, wenn es „für die Eltern weniger Kampf ist“ (EI 286). Dafür sollte die Frage, wie eine bestmögliche Förderung erfolgen kann, eher von der Schule aus gestellt und so schulische Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Inklusion auch ohne permanente häusliche Mehrarbeit gelingen kann (EI 286). Auch die Lehrkraft sieht bei den Schulen großes Potenzial für eine gelingende Inklusion, gerade in Anbetracht des Umstands, dass Lernende während der Jugendphase einen Großteil ihrer Zeit in Bildungseinrichtungen verbrachten (LI 89).

Die MSD-Lehrkraft benennt ein Bedingungsgefüge, anhand dessen das Inklusionsgelingen festgestellt werden kann. Hierbei ist das Wohlbefinden der Lernenden, also die Frage, ob diese gerne in die Schule gehen, wesentlich. Zudem kann man laut der MSD-Lehrkraft dann von einer gelingenden Inklusion sprechen, wenn die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung am Nachmittag keine Belastungsanzeichen, wie etwa Kopf- oder Bauchschmerzen, aufweisen würden. Auch soziale Kontakte werden als wesentlich erachtet sowie, dass die Lehrkräfte über die Hörschädigung informiert sind (MI 91). Zudem führt sie die Identifikation mit der Schule als zentralen Aspekt an. Diese führe idealerweise dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sagen „Das ist meine Schule, da bin ich“ (MI 95) – ohne Zweifel, ob die gewählte Schule tatsächlich die richtige Institution sei (MI 95).

In der Zusammenschau zeigt sich aus allen vier Perspektiven, dass das Inklusionsgelingen anhand mehrerer Komponenten beurteilt werden muss: Dem gesundheitlichen und psychischen Wohlbefinden, der sozialen Eingebundenheit, der Identifikation mit der Schule und, wenn auch in verschiedenen Ausprägungen, dem leistungsmäßigen Mitkommen in der Schule. Bezüglich der Leistung fügt der befragte Elternteil noch hinzu, dass die Leistung, wie bei den gut hörenden Mitschülern, nicht vorwiegend am Nachmittag durch Nacharbeit zu Hause mit Unterstützung des Elternhauses erbracht werden dürfe. Vielmehr sollte es den Lernenden mit Hörschädigung ermöglicht werden, den Anforderungen mit einem normalen Maß an Nacharbeit und ohne Belastungsanzeichen gerecht zu werden (EI 306).

Das Inklusionsgelingen kann demnach anhand der Komponenten: Leistungsmöglichkeit, Wohlbefinden, soziale Eingebundenheit sowie Identifikation mit der eigenen Schule gemessen werden.

Welche Lernbedingungen aus den Perspektiven, die aus den vier Einzelfallstudien herausgearbeitet wurden, ausschlaggebend für das Gelingen sind, soll anhand der zweiten Forschungsfrage geklärt werden.

4.2.3 Ergebnisse der Einzelinterviews zur zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage lässt sich anhand der Einzelinterviews zusammenfassend wie folgt beantworten:

F2 Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass es auch in der Sekundarstufe ein komplexes Gebilde aus verschiedenen Lernbedingungen ist, die das Inklusionsgelingen beeinflussen. Anhand des, aus der qualitativen Metaanalyse entwickelten, Kategoriensystems wurde mittels der qualitativen Inhaltsanalyse gezeigt, dass sich auch aus den transkribierten Interviews zu allen Kategorien Codebeispiele exzerpieren lassen (Anhang VI). Für die Bedingungen, die bezüglich der Sekundarstufe als Einflussfaktoren genannt werden, können demnach die drei Hauptkategorien (Abbildung 8), die durch die qualitative Metaanalyse gefunden wurden, übernommen werden. Auch das Gerüst der Kategorien konnte durch die Interviews bestätigt werden (Anhang I). Zudem wurden aus dem Datenmaterial induktiv noch einige Unterkategorien hinzugefügt und das bestehende Kategoriensystem so komplettiert.

Die Kategorien und die Nennungen sollen nun zusammenfassend anhand der drei Hauptkategorien schulische Lernbedingungen, außerschulische Lernbedingungen und individuelle Lernbedingungen beschrieben werden.

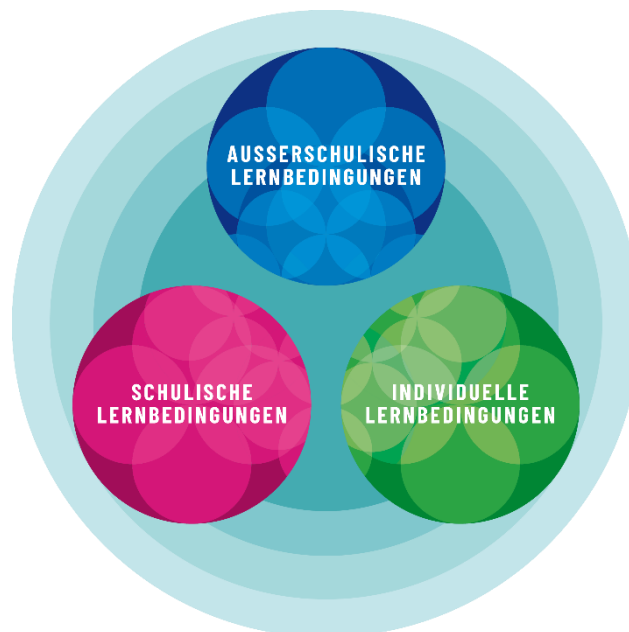


Abbildung 8: Bedingungsgefüge als buntes Mosaik

4.2.3.1 Schulische Lernbedingungen

Die fünf Hauptkategorien der **schulischen Lernbedingungen** (schulstrukturelle Lernbedingungen, die Schulfamilie, raumakustische, technische sowie unterrichtliche Lernbedingungen) werden auch durch die Einzelinterviews bestätigt.

➤ Schulstrukturelle Lernbedingungen

Unter schulstrukturellen Lernbedingungen werden Voraussetzungen beschrieben, die institutionalisiert sind und demnach den Rahmen für die konkrete Inklusionssituation bilden:

Gerade aus Sicht der Lehrkraft an der allgemeinen Schule zeigt sich, dass nicht alleine die schulstrukturellen Möglichkeiten entscheidend sind, sondern es auch darauf ankommt, Dinge auszuprobieren und dabei offen und flexibel für individuelle Lösungen zu bleiben. Somit müssen die schulstrukturellen Rahmenbedingungen eine gewisse Flexibilität für die jeweilige Inklusionssituation vorsehen und kein starres Konzept, sondern einen gestaltbaren Rahmen vorgeben (LI 95).

Als herausfordernd für die Inklusion werden von allen Befragten **Veränderungen und Übergänge** in der Schullaufbahn genannt: So wird der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe häufig als nicht optimal begleitet beschrieben. Insbesondere wird hier der fehlende Austausch zwischen den beiden Schulen bemängelt (LI 145). Bei den Veränderungen wird seitens des Elternhauses zudem der Wechsel der MSD-Begleitung als sehr verunsichernd empfunden (GP 23). Auch weitere strukturelle Veränderungen, beispielsweise das Neuzusammensetzen der Klassen oder der Wechsel von Lehrkräften innerhalb des Schuljahres, werden als besonders herausfordernd für den Inklusionsprozess beschrieben (EI 11). Als gute Möglichkeit, die Ankunft in der Sekundarstufe zu erleichtern, beschreibt die Lehrkraft der allgemeinen Schule eine Inklusionsfahrt zu Schuljahresbeginn. Sie sieht an dieser Stelle zudem Zeit und Raum, um Themen wie die Verschiedenheit und die Biografien der Lernenden fest zu verankern und vertieft besprechen zu können (LI 107). Insgesamt zeichnet sich in den Einzelinterviews ab, dass möglichst viel Stabilität und wenig Wechsel zum Inklusionserfolg beitragen.

In Abhängigkeit von verschiedenen **Jahrgangsstufen** lässt sich in den Interviews kein eindeutiges Bild bezüglich des Inklusionserfolgs erkennen. So beschreibt die MSD-Lehrkraft die 7. bis 9. Klasse als besonders kritische Jahrgangsstufen bezüglich der sozialen Inklusion

und eine Verbesserung ab der 10. Jahrgangsstufe (MI 39, MI 41). Sie stellt fest, dass ab diesem Zeitpunkt insbesondere auch die soziale Inklusion häufig wieder besser funktionierten und es, ihrer Erfahrung nach, dann auch zu weniger Mobbingfällen komme (MI 43). Sie beschreibt darüber hinaus, dass die Inklusion in den ersten Grundschuljahren verhältnismäßig gut gelinge und ab der vierten Klasse durch den ansteigenden Leistungsdruck erschwert werde. Als Beleg führt sie an, dass ab der vierten Klasse vermehrt der Nachteilsausgleich eingefordert werde (MI 37). Diese Altersspannen werden auch von dem Elternteil bezüglich der Höranlagennutzung so bestätigt. Er beschreibt, dass sein Kind etwa ab der 9. Klasse die Höranlagennutzung selbst eingefordert habe, davor noch nicht (EI 21). Hingegen zeigt sich bei dem interviewten Schüler ein sehr negativer Inklusionsverlauf in der Grundschule und ein positiver Verlauf in der weiterführenden Schule (SI 72, SI 191-192, SI 422).

In den Interviews treten an verschiedenen Positionen Kontraste zwischen den **Schularten** zutage. Bezüglich des Schulklimas werden Unterschiede zwischen Gymnasium/Realschule und der Mittelschule deutlich. An letzterer wird der Umgang miteinander generell als rauer beschrieben (MI 43, EI 118, EI 120). Zwischen Realschulen und Gymnasien hingegen werden eher geringe Unterschiede festgestellt. Die Probleme dort seien sehr ähnlich: Fachlehrerprinzip, große Klassen und hohe Leistungsanforderungen (MI 46-47). Das Fachlehrerprinzip ziehe eine große Anzahl an Ansprechpartnern nach sich und führe so dazu, dass die Absprachen mehr Koordination erfordern (MI 137). An der Mittelschule hingegen seien zumeist kleinere Klassen und eine Klassenlehrkraft als Hauptansprechpartner vorzufinden (MI 48-50). Insgesamt wird die Schülerschaft an der Mittelschule als heterogener beschrieben. Der Elternteil stellt fest, dass die Klassen in der Mittelschule von Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Problemlagen besucht würden (EI 180). Es kann angenommen werden, dass daher die Hörschädigung, als für die Lehrkraft unauffälliges Problem, häufig in den Hintergrund tritt. Zudem wird das Elternengagement in der Mittelschule beispielsweise durch mangelnde Teilnahmebereitschaft an Elternabenden als sehr gering beschrieben (EI 182). Von der Lehrkraft der allgemeinen Schule wird zudem angemerkt, dass eine Trennung in die verschiedenen Schularten zu einem späteren Zeitpunkt, beispielsweise nach der 7. Klasse, von Vorteil für den Inklusionsprozess sei. Hierdurch könnten die schulartspezifischen Unterschiede etwas ausgeglichen und auch die Durchlässigkeit zum FöZ-H vereinfacht werden (LI 103). Eine Wechselmöglichkeit an ein FöZ-H besteht aktuell nur für die Mittelschule und in Ballungszentren in einem Einzelfall für die Realschule (Kap. 2.3.1).

In den Interviews treten zudem **regionale Unterschiede** bezüglich der Inklusion hervor: Die Schülerschaft in der Stadt wird hierbei als grundlegend heterogener beschrieben. Folglich sei es dort „normaler“, verschieden zu sein (LI 48). Offen bleibt dabei, ob dies zum Inklusionserfolg beiträgt oder dem vielmehr entgegensteht. So fallen Inklusionsschülerinnen und -schüler in heterogenen Klassen und Schulen zwar weniger auf, andererseits muss die jeweilige Lehrkraft den Unterricht auf viele verschiedene Schülerbedürfnisse individuell ausrichten.

Die Lehrkräfte vermuten, dass sich eine geringere **Klassenstärke** positiv auf das Inklusionserfolg auswirkt (MI 35, LI 5). Allerdings wird von der MSD-Lehrkraft angemerkt, dass es dabei in erster Linie um die Minimierung des Lärmpegels gehe (MI 158). Dies zeigt sich auch in dem Schülerinterview. Hier berichtet der Lernende davon, dass er während der Grundschulzeit bei einer Klassenstärke von 21 Kindern einem sehr lauten Lärmpegel ausgesetzt gewesen sei, wohingegen im Gymnasium bei 25 Lernenden ein für ihn angenehmer Lärmpegel herrsche (SI 414-418). Zudem beschreibt er in diesem Zusammenhang, dass die Beschulung während der Grundschule mit 21 Kindern bei ihm weniger gut gelungen sei als in der Sekundarstufe mit 25 Lernenden, da er in der Grundschule Mobbing Erfahrungen gemacht habe. Dennoch gibt der Schüler an, sich in kleineren Klassen wohler zu fühlen und wünscht sich eine Klassenstärke von 16 Lernenden (SI 524-526). Der Elternteil beschreibt in diesem Zusammenhang Erfahrungen, wonach die 6. Klasse mit 16 Lernenden die schwierigste Inklusionszeit für sein Kind war. Dieses sei aber in der achten Klasse mit 26 Lernenden im M-Zug und einer anderen Lehrkraft sehr gut zurechtgekommen und habe sich, trotz des größeren Klassenverbands getraut, im Unterricht mitzuarbeiten. Die Mitlernenden zu dieser Zeit werden als sozial und motiviert beschrieben (EI 9). An diesem Beispiel wird einmal mehr das Bedingungsgefüge in der konkreten Inklusionssituation deutlich. Als gute Möglichkeit, zahlenmäßig größere Klassen zu minimieren, wird die zeitweise Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in individualisierte Kleingruppen beschrieben, da diese der Lehrkraft intensivere Fördermöglichkeiten ermöglichen (EI 170). Die Lehrkraft räumt zudem ein, dass bei den überwiegend vorzufindenden Klassenstärken während der Sekundarstufenzeit den Inklusionsschülerinnen und -schülern nur die Möglichkeit bleibe, sich anzupassen, da große Klassen eine Rücksichtnahme auf individuelle Bedürfnisse drastisch erschweren würden (LI 19).

Insgesamt zeigt sich in den Interviews eine differenzierte Befundlage bezüglich der Klassenstärke. Es lassen sich Beispiele finden, bei denen das Inklusionserfolg unabhängig

von der Klassenstärke ist, argumentiert wird aber auch dahingehend, dass eine geringe Klassenstärke die Inklusion erleichtere.

Neben der Klassengröße wird auch die **Schulgröße** als mögliche Einflussvariable auf das Inklusionsgelingen genannt. Es wird angemerkt, dass sich die Schulgröße insbesondere auf die Pausensituation auswirken könnte: Je größer die Schule, desto schwieriger sei es für die Pausenaufsicht, etwaige Ausgrenzungen in freien Situationen zu erkennen (EI 118). Zudem kann eine insgesamt größere Schulumgebung zu einem erhöhten Geräuschpegel in der Pause führen. Dies würde wiederum bedeuten, dass kleinere Schulen sich besser als Inklusionsschulen für Lernende mit einer Hörschädigung eignen. Hingegen ist ein Argument für eine zahlenmäßig größere Schule als positive Inklusionsbedingung die dort charakteristischere Heterogenität, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, hörgeschädigte Peers zu treffen.

Strukturell wird neben der **Durchlässigkeit** zwischen der allgemeinen Schule und dem FöZ-H auch die Kooperation zwischen diesen beiden Schulformen als wichtiger Baustein im gesamten Inklusionssystem gesehen. Dies zielt darauf ab, dass Lernende, gerade auch wenn sich Überforderungen in der Inklusionssituation zeigen, eine zeitweise Ausweichmöglichkeit haben (LI 34, LI 139). Hierfür wird als Grundvoraussetzung angesehen, dass die Lernenden selbst das FöZ-H und diese Möglichkeit kennen, sodass dieses auch eine tatsächliche Option darstellt (LI 65, LI 178, MI 145, EI 332). Die MSD-Lehrkraft beschreibt zudem, dass es gesellschaftliche Offenheit und Akzeptanz der Förderzentren brauche und dass diese aktuell noch nicht gegeben seien. Erkennbar würde das beispielsweise, wenn das FöZ-H von den betroffenen Eltern als Drohung verwendet werde (MI 145). Die befragte Lehrkraft selbst hat während der eigenen Schulzeit Erfahrungen an beiden Schulformen gesammelt und sieht Vorzüge an beiden Schulorten. Sie beschreibt, dass es an der allgemeinen Schule zwar „*harte Jahre*“ (LI 67) gewesen seien, sie dort aber viel gelernt habe, beispielsweise eine bessere Lautsprachentwicklung, durch den Kontakt zu Lernenden ohne Hörschädigung. Dennoch berge die Situation an der allgemeinen Schule die Gefahr, dass Lernende an der psychischen Situation scheitern. Gerade für diese Schülerinnen und Schüler brauche es die Förderzentren, als zumindest zeitweisen Rückzugsort (LI 67). Dabei komme es in der Umsetzung viel auf die Aufklärungsarbeit an, die durch strukturell fest verankerte Austauschmöglichkeiten, wie gemeinsame Projekte, Kooperationen und die entsprechende Vor- und Nachbereitung mit ausreichend Raum für Fragen und der Auseinandersetzung mit dem „Andersein“ gelingen könne (LI 105). Die MSD-Lehrkraft sieht das Engagement der jeweiligen Lehrkraft als

ausschlaggebend und räumt ein, dass eine Vorgabe auf struktureller Ebene nicht funktionieren könne. Vielmehr müsse der Austausch zwischen FöZ-H und allgemeiner Schule auf Freiwilligkeit und Engagement seitens der Lehrkräfte beruhen (MI 145). Die Lehrkraft der allgemeinen Schule schlägt hingegen eine strukturelle Verankerung vor. Sie bringt die Idee ein, dass jede Schule mit dem Schulprofil Inklusion eine Partnerschule aus dem Förderzentrumsbereich erhalten solle (LI 105). Sie beschreibt dabei, dass aktuell das Scheitern einer Kooperation teilweise an der fehlenden Offenheit der Förderzentren selbst läge (LI 105). Der Elternteil äußert sowohl Für als auch Wider bezüglich der Durchlässigkeit zum FöZ-H: Einerseits führt er an, dass das FöZ-H wegen der Wohnortentfernung keine Option darstelle. Andererseits schätze er die Erfahrungen des Kindes während der Grundschulzeit an einem FöZ-H als sehr wichtig ein (EI 68). Positive Umsetzungsmöglichkeiten, die aktuell in der Grundschule, in der Sekundarstufe jedoch nur selten, eingesetzt werden, sind zum einen Grundschulklassen der allgemeinen Schule, die im Gebäude des FöZ-H unterrichtet werden (LI 137) und zum anderen Klassen des FöZ-H, die sich für gut hörende Lernende öffnen (EI 328). Bei den Beschreibungen zeigt sich, dass ein einmaliger Wechsel hierbei wohl einfacher sei, als das Zurückwechseln an die allgemeine Schule. Entsprechend sei die wechselseitige Durchlässigkeit noch ausbaufähig (EI 334, EI 336).

In engem Zusammenhang mit der Durchlässigkeit steht die Frage nach der **Inklusionsform**. Als bereichernd und bezüglich des Inklusionsgelingens zielführend wird hierbei an verschiedenen Stellen der Interviews die Beschulung mehrerer Hörgeschädigter in einer Klasse beschrieben (LI 22, LI 113, SI 122). Die Lehrkraft stellt hierbei sogar heraus, dass dies eine Grundvoraussetzung der Inklusion sei, ohne die Inklusion nicht funktionieren könne (LI 115). Dabei hinterfragt sie das Argument der unmöglichen Umsetzung aufgrund der vergleichsweise geringen Beschulungszahlen im Förderschwerpunkt Hören, das in der Diskussion häufig angeführt wird, und stellt fest, dass es wohl mehr Lernende mit einer Hörschädigung gäbe, als häufig angenommen werde. Deren zuverlässige Erfassung wäre demnach Grundvoraussetzung, um eine gelingende Inklusionsform mit mehreren Selbstbetroffenen an einer allgemeinen Schule schaffen zu können (LI 156). Auch die MSD-Lehrkraft stellt einmal mehr die Vorzüge heraus, die die gemeinsame Inklusion mehrerer Selbstbetroffener mit sich brächte, wie beispielsweise die Erfahrungen der Schule mit der Umsetzung von Budgetstunden, akustischen Raumsanierungen und funktionierenden Unterstützernetzwerken (MI 58). Gleichzeitig merkt sie an, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem vom direkten Kontakt zu Gleichaltrigen in der eigenen Klasse profitieren würden – weniger von Jugendlichen mit Hörschädigung in

anderen Schulklassen (MI 60). Auch der Schüler berichtet, dass er sich mit dem anderen Jugendlichen mit Hörschädigung, der seine Klasse besuche, bezüglich der Hörbedürfnisse, die sie an die Lehrkraft weitergeben, absprache (SI 122). Auf die Frage, wie er sich seine Traumschule für Lernende mit Hörschädigung vorstellt, antwortet der Schüler: „Also eigentlich fast die ganze Klasse mit Hörschädigung“ (SI 531). Von Synergieeffekten durch die Vorerfahrungen der Schule berichten die Eltern des inkludierten Schülers (GP 57). Es zeige sich dabei, dass die Art der Behinderung berücksichtigt werden müsse und die gewünschten Synergieeffekte nur dann eintreten würden, wenn es sich um den gleichen Förderschwerpunkt handeln würde und damit um Inklusionsschülerinnen und -schüler mit ähnlichen Bedürfnissen (GP 69). Hier wird einmal mehr deutlich, dass Barrierefreiheit für unterschiedliche Förderbedarfe verschieden zu definieren ist. Demgegenüber steht die gesellschaftliche sowie politische Auffassung, die mit Barrierefreiheit oftmals vor allem Menschen im Rollstuhl assoziiert (LI 89). Die Lehrkraft formuliert in Bezug auf Menschen mit einer Hörschädigung: „*Ich habe nichts davon, wenn sie auf Texte verzichten und man nur noch mit den Kopfhörern durch das Museum geht.* (LI 89)“. Dieses Beispiel verdeutlicht die Bedeutung, die bei der Inklusion der Differenzierung zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten zukommt.

Bei strukturellen Maßnahmen, die zum Inklusionsgelingen beitragen, zeichnen sich **Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten** in verschiedenen Formen ab. So beispielsweise zwischen den betroffenen Elternhäusern (GP 49). Es wird die Idee einer Austauschplattform für die betroffenen Eltern genannt (MI 182), die beispielsweise auch Hinweise auf Erfahrungsberichte und Empfehlungen von Spezialisten und Spezialistinnen, wie HNO-Ärztinnen und -Ärzten, Logopädinnen und Logopäden sowie Akustikerinnen und Akustikern, enthalten solle (MI 174, EI 218). Auch innerhalb des Personenkreises, der die inkludierten Jugendlichen begleitet, wird schulstrukturell die Vernetzung als wesentliche Gelingensbedingung genannt. So etwa zwischen der Schulleitung, den Elternhäusern, den MSD-Mitarbeitenden und den Lehrkräften (GP 18). Der Elternteil schlägt hierfür einen runden Tisch zu Schuljahresbeginn vor (EI 162). Die MSD-Lehrkraft macht hingegen darauf aufmerksam, dass ein runder Tisch dem Bedürfnis der Lernenden nach Unauffälligkeit diametral entgegenstehen könne (MI 137). Ein weiterer Wunsch, der vor allem von Elternseite hervorgebracht wird, ist eine fest verankerte Austauschmöglichkeit zwischen den Eltern mit inklusiven Kindern innerhalb der Schule, um sich von anderen positiven Lösungsmöglichkeiten für die Inklusion inspirieren zu lassen (EI 364).

In den Interviews zeigt sich das **Fachlehrkräfteprinzip** als eine entscheidende schulstrukturelle Veränderung im Vergleich zur Grundschule. Dabei wird das Fachlehrerprinzip insgesamt unterschiedlich bewertet und es werden sowohl Vorzüge als auch Nachteile benannt. Als Hauptnachteil wird angeführt, dass die Klassenlehrkraft die Lernenden weniger im Blick haben kann, damit als Ansprechpartner schwerer erreichbar wird und so eine weniger enge Beziehung aufbauen kann (MI 137, LI 7). Es wird beispielsweise von einem Mobbingfall berichtet: Dieser habe sich bereits in der Grundschule angebahnt und sei dann in der weiterführenden Schule eskaliert, da die Klassenlehrkraft, auch aufgrund des Fachlehrerprinzips, nicht mehr präsent genug gewesen sei (MI 29). Allerdings wird auch von Verbesserungen durch das Fachlehrerprinzip gesprochen, beispielsweise fiele es insgesamt weniger ins Gewicht, wenn die Lernenden mit einer Lehrkraft weniger gut auskämen (LI 7). Darüber hinaus könne das Prinzip für Abwechslung im Schulalltag sorgen (SI 146). Auch im Kontext der MSD-Kooperation erhöht das Fachlehrerprinzip die Ansprechpartneranzahl und somit den organisatorischen Aufwand, um alle Lehrkräfte zu erreichen. Dies wird oftmals über Fortbildungsangebote an den allgemeinen Schulen gelöst, wobei gerade die erforderlichen Sondersitzungen am Nachmittag von den Lehrkräften der allgemeinen Schule schnell als Zusatzbelastung empfunden werden (MI 37). Die Eltern des befragten Schülers beschreiben, dass sie über den MSD in der Sekundarstufe besser darüber informiert gewesen seien, welche Lehrkräfte bereits aufgeklärt wurden und welche noch nicht (GP 50). Auch die häufigeren Raumwechsel und Veränderungen innerhalb der Lerngruppe durch das Fachlehrerprinzip, sodass nicht mehr alle Lernenden, die gemeinsam unterrichtet werden, bezüglich der Hörschädigung aufgeklärt werden, wird als Problem wahrgenommen (EI 172).

Die **Aufklärung** wird in den Interviews immer wieder als zentral erachtet. Dabei geht es nicht nur um die Aufklärung der Mitlernenden, sondern auch um die Aufklärung der Heranwachsenden mit Hörschädigung selbst, d. h. um Gelegenheiten, sich mit der eigenen Hörschädigung auseinanderzusetzen (LI 113). Die Lehrkraft wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, wie Strukturen geschaffen werden können, um die Aufklärung der Mitschüler, aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung im Unterrichtsalltag zu verankern, beispielsweise anhand bestimmter Lehrplanthemen (LI 95). Sie beschreibt die Möglichkeit, die Hörschädigung hierdurch weniger explizit zu thematisieren als vielmehr thematisch in das Unterrichtsgeschehen einzubinden (LI 170). Um den Schüler dabei nicht in eine Sonderrolle zu bringen, könnte der Fokus auf das Verschiedensein allgemein gelegt werden. Dabei stellt die Lehrkraft auf die Frage, was normal sei, fest: „*Auch die angeblich*

normalen Kinder, haben alle ihre Probleme“ (LI 123). Es sollen daher, gerade in der Inklusion, auch allgemein Gelegenheiten im Unterricht geschaffen werden, um Unsicherheiten und Ängste zu benennen, zuzulassen und schließlich zu überwinden (LI 180). Die MSD-Lehrkraft stellt hierbei fest, dass von Kompetenzen in Fragen wie etwa „Wie gehe ich mit dem anderen um? Wie handhabe ich Probleme?“, letztlich alle Lernenden profitieren würden. Es bräuchte folglich für die Umsetzung der Inklusion mehr Raum für Persönlichkeitsbildung im Unterricht der allgemeinen Schule (MI 93, EI 71). Der Elternteil beschreibt in diesem Zusammenhang auch den Bedarf einer gezielten Förderung der kommunikativen Kompetenz, gerade im Jugendalter (EI 222). Hierdurch könnten Gesprächssituationen und Unsicherheiten auf beiden Seiten abgebaut werden. Er beschreibt dies folgendermaßen:

„Je älter die werden, dann ist ja dieses ganze Verhalten, Peer-Group und so weiter und das ist für die ganz schwierig, stelle ich fest. Einfach zum, ja, wie baue ich Kontakt auf, wie spreche ich den an oder was er jetzt auch hat. Wenn jetzt da irgendwelche zusammenstehen oder so, mitzubekommen, was die reden, da muss ich ja schon mal ganz nah hin und das oder manchmal muss er sich auch nahe zu den Leuten stellen, das ist ja dann wieder für die komisch. Das kommt so, oh, er rückt mir jetzt auf die Pelle und so. Also da wäre Förderung nötig.“ (EI 222).

Zur gegenseitigen Annäherung wird zudem das Kennenlernen der Gebärdensprache durch die Mitlernenden als bereichernde Maßnahme für beide Seiten erwähnt, da sich beide Seiten aufeinander zubewegen müssen (LI 133, LI 135). Auch die Eltern deuten an, dass sie sich immer wieder fragen, ob ihr Sohn die Gebärdensprache als Alternative hätte lernen sollen – insbesondere, wenn die Technik ausfällt (GP 58). Aus Elternsicht wird die Gebärdensprachkompetenz als bereichernde Ergänzung auch für Lernende mit einer Schwerhörigkeit beschrieben (EI 354).

➤ Die Schulfamilie als Lernbedingung

Neben den strukturellen Lernbedingungen ist es vor allem auch der Personenkreis, der die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule umgibt, der Einfluss auf das Inklusionsgelingen nimmt. Die Lehrkraft stellt fest, dass hierbei keine Person die bedeutsamste Rolle einnimmt, sondern dass die Interaktion ausschlaggebend für das Inklusionsgelingen ist (LI 182). Aus diesem Grund bildet die Schulfamilie eine weitere Kategorie. Hierunter wird die Personengruppen verstanden, die Lernende mit Hörschädigung

an der allgemeinen Schule begleiten. Im Interview werden grundlegende Kompetenzen genannt, die an der Schule verfügbar sein müssen, wie etwa Kommunikationskompetenz, technische Kompetenz, Förderung der emotionalen Entwicklung, didaktische Kompetenz und Beratungskompetenz (LI 194). Auch in dem Schülerinterview kristallisiert sich die Schulfamilie als ganz wesentliche Bedingung bezüglich des Inklusionsgelingens heraus: Der Schüler beschreibt, dass für ihn die Inklusion in der Sekundarstufe insgesamt besser gelinge als an der Grundschule, da er an der Grundschule Mobbing Erfahrungen gemacht habe. Für den besseren Verlauf werden vor allem das Engagement der Schulleitung, Vorerfahrungen der Schule mit Lernenden mit Hörschädigung, eine gute Unterstützung durch die MSD-Lehrkraft sowie eine Lehrkraft, die sich auf die Schülerbedürfnisse einstellt, als wichtigste Faktoren identifiziert (GP 9, GP16, GP18, GP 51, GP 72).

In den Interviews zeigt sich zudem, dass den **Mitschülerinnen und Mitschülern** eine entscheidende Rolle während des Inklusionsverlaufs zukommt (EI 120). Diese Rolle nehmen sie oftmals nur bedingt bewusst wahr. Vielmehr wird durch die Mitlernenden immer wieder das Zusammenspiel von den sie umgebenden Einflusspersonen sichtbar, wie etwa der Lehrkraft, dem MSD-Personal sowie der Schulleitung. Bei Lernenden, die gut inkludiert sind, wird berichtet, dass es unter den Mitlernenden oft gut hörende Bezugspartner gibt, die zusätzliche Unterstützungsleistungen im Inklusionsprozess übernehmen, indem sie im Umgang mit der Höranlage unterstützen oder bei Verständnisfragen im Unterricht zur Seite stehen (MI 99, MI 107, SI 539). Die Eltern erachten außerdem Tutorensysteme durch ältere Mitschülerinnen oder Mitschüler als gute Möglichkeit, um die Inklusion zu unterstützen (GP 54).

Ausgrenzungen bis hin zu Mobbing Erfahrungen gegenüber den Lernenden mit Hörschädigungen durch die Mitlernenden werden in den Interviews häufig genannt und scheinen keine Seltenheit zu sein (MI 21, SI 72, EI 7). Teilweise wird hierbei eine Neidproblematik als Anlass für die Ausgrenzung vermutet. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass vor allem Lernende mit sehr guten Leistungen ausgegrenzt werden, da die guten Leistungen aus Perspektive der Mitlernenden im Widerspruch zu einem Nachteilsausgleich stehen (MI 29, EI 33). Zudem wird Mobbing begünstigt, wenn die Betroffenen aufgrund ihrer Hörschädigung weniger Gespür für Kommunikationssituationen mitbringen (MI 31). Dies werde verstärkt dadurch, dass den hiervon betroffenen Schülerinnen und Schülern oft ein wichtiges Übungsfeld durch geringere Kontakte in der Freizeit fehle (MI 33). Gerade im Zusammenhang mit Mobbing zeigt sich die zentrale Rolle, die den Lehrkräften und der

Schulleitung zukommt (GP 45, EI 11, MI 28-29, MI 54, MI 21). So kann beispielsweise ein wohlgemeintes, regelmäßiges Loben durch die Lehrkraft in der Konsequenz Gegenteiliges bewirken, nämlich den Lernenden mit Hörschädigung in eine exponierte Sonderrolle zu bringen, die gerade in der Adoleszenz dem Inklusionsgelingen entgegenstehen und sogar Mobbing oder Ausgrenzung auslösen beziehungsweise verstärken kann (EI 124). Als Alternative wird hier das Feedback unter vier Augen benannt (EI 126).

Ansprechpartner in den beschriebenen Mobbingfällen waren die Eltern oder der Schulsozialarbeiter (GP 59, EI 9, EI 116, EI 300). Grundsätzlich stellt sich daher die Frage, welche Kommunikationsstrukturen es an den Schulen braucht, um Situationen, die zu Mobbing führen, zuverlässig und in einem frühen Stadium sichtbar zu machen, sodass den betroffenen Lernenden frühzeitig geholfen werden kann – und das unabhängig davon, ob der oder dem Jugendlichen die Eltern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Lehrkräfte der allgemeinen Schule leisten einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Inklusion (EI 120, SI 420). Als ausschlaggebend wird dabei neben dem Vorwissen bezüglich der Hörschädigung auch die Bereitschaft gesehen, sich auf etwas Neues einzulassen (LI 5). An verschiedenen Stellen der Interviews wurde geäußert, dass eine starke Lehrerpersönlichkeit, mit gutem Standing in der Klasse, wesentlich zum Inklusionsgelingen beitrage (MI 24-25, SI 75-76, SI 422, EI 11, GP 72). Der Elternteil beschreibt eine Lehrkraft, bei der die Inklusion gut gelingt, folgendermaßen:

Sie „strahlt einfach eine natürliche Autorität aus. [Wenn sie] in der Klasse ist, dann ist die Klasse ruhig (...). [Sie] hat zu mir und zu [meinem Sohn] am Anfang gesagt, sie schaut, dass NIEMAND wegen seiner Behinderung benachteiligt oder (...) gemobbt oder sonst was wird. Und das hat [sie] durchgezogen. Und da hat [mein Kind] auch im Unterricht mitgearbeitet, weil er gewusst hat, wenn ich mich melde und ich rede vielleicht nicht so schön oder ich rede jetzt irgendwie anders. Dann hat ihn [die Lehrkraft] einfach unterstützt und verteidigt auch gegenüber anderen. Und, da lief es, also sag ich mal lehrerabhängig sehr gut“ (EI 11).

Umgekehrt zeigt sich ein eindeutiges Bild, dass eine fehlende Unterstützung seitens der Lehrkräfte für inkludierte Lernende viel Stress und Anstrengung bedeutet (EI 122). Für den Elternteil ist klar, dass der Lärmpegel in engem Zusammenhang mit der Autorität der Lehrkraft stehe (EI 126). Die MSD-Lehrkraft stellt fest, dass es teilweise durch die Aufklärung der

Lehrkräfte möglich sei, Ängste zu nehmen und so auch deren Haltung zur Inklusion zu verändern (MI 164). Grundvoraussetzung für die Aufklärung oder auch die Fortbildungen ist die vorhandene Bereitschaft der Lehrkraft, sich auf die Problematik einzulassen (EI 362).

Bei aller Bereitschaft und allem Engagement seitens der Lehrkräfte zeigt sich auch, dass Selbstfürsorge und Erholungszeiten elementar für ein langfristiges Inklusionsgelingen sind (LI 148). Hierfür bedarf es struktureller Hilfen, um den inklusiv arbeitenden Lehrkräften Austauschmöglichkeiten, Räume und Ressourcen zum Krafttanken zu ermöglichen (LI 148). Die Lehrkraft nennt hier die Supervision als wesentliches Element, ohne das die anspruchsvollen Aufgaben nicht zu bewältigen seien (LI 150). Lehrkräfte mit einer Hörschädigung können hierbei den Lernenden mit Hörschädigung zur Akzeptanz und zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung ein Vorbild sein (LI 85). Auch die Eltern erachten dies für ihr Kind als bereichernd (EI 56).

An einigen Stellen der Interviews wird deutlich, dass Schulleitungen und Lehrkräfte den Unterstützungsbedarf von Lernenden mit Hörschädigung teilweise unterschätzen (MI 52, GP 63, GP 64, EI 164, EI 166). So wird berichtet, dass bei parallelen inklusiven Fortbildungsangeboten die Lehrkräfte der allgemeinen Schule häufig die Angebote für Lernende mit Autismus oder ADHS wählen würden und die Teilnahme bei den Angeboten zum Thema Hörschädigungen sehr gering sei. Auf Nachfrage begründen die Teilnehmenden ihre Entscheidung immer wieder damit, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung keine Probleme bereiten würden und sie im Schulalltag schon mitkämen (LI 75). An diesem Beispiel wird wiederholt deutlich, wie häufig das Hören, als wichtiger Sinn für den Lernprozess, unterschätzt wird (LI 77). Die Lehrkraft erwähnt auch, dass Fortbildungen vor allem dann nachhaltig seien, wenn sie mit längeren Praxiserfahrungszeiträumen verzahnt wären (LI 109). Bei den Sensibilisierungsstunden stellt die MSD-Lehrkraft ein sehr unterschiedliches Engagement der Lehrkräfte fest: Während einige sehr interessiert teilnahmen, seien andere nur körperlich anwesend und korrigierten teilweise während der Sitzung (MI 22). Die Eltern fordern für die Lehrkräfte mehr Sensibilisierung und Aufklärungsarbeit (GP 52).

Immer wieder wird in Interviews die Schlüsselrolle der **Schulleitung** deutlich. Sie wird als ausschlaggebende Person für das Inklusionsgelingen beschrieben. Zudem kommt ihr eine Funktion als Bindeglied zwischen der MSD-Lehrkraft, den Lehrkräften an der allgemeinen Schule und den Eltern zu, die zum Inklusionsgelingen beiträgt (MI 52, GP 18). Es hängt wesentlich vom Einsatz der Schulleitung ab, wie gut die inklusiv arbeitende Lehrkraft

unterstützt wird (LI 5, LI 154) und wie die Schule technisch ausgestattet ist (MI 52, GP 71). Darüber hinaus überträgt sich ihr Engagement sowie die Einstellung und die Haltung gegenüber der Inklusion auf das Kollegium (MI 52). Die Schulleitung hat außerdem wesentlichen Einfluss darauf, wie das FöZ-H mit der allgemeinen Schule zusammenarbeiten kann. Demnach hängen von ihr die Durchlässigkeit zwischen FöZ-H und allgemeiner Schule sowie mögliche Kooperationen ab (EI 334). Best Practice Beispiele zeigen, welchen möglichen Einfluss die Schulleitung durch ihr Engagement nehmen kann oder eben, wie sich in negativen Inklusionsverläufen zeigt, wie sie durch mangelnden Einsatz den Inklusionsfluss aufhalten kann (SI 488-490, MI 58, GP 11, GP 13, EI 27). In Einzelfällen zeigt sich sogar, dass sich die Umsetzung des Notenschutzes mit dem Wechsel der Schulleitung verändert (EI 27, EI 160). Die Äußerung eines Elternteils verdeutlicht den Spielraum hier besonders gut:

„Der Direktor jetzt ist das komplette Gegenteil im Vergleich zu der Schulleitung damals. Er ist gleich zu Beginn zu meinem Sohn gekommen und hat gesagt, jetzt holen wir die Informationen, die durch deine Hörschädigung verloren gehen, mit der Intensivierung nach. Der Direktor macht die Intensivierungsstunden in Englisch selbst, jede Woche“
(GP 16).

In diesem Zusammenhang werden auch Nachfragemöglichkeiten während der Schulaufgaben als wichtige, aber nicht selbstverständliche, Erleichterung für Lernende mit Hörschädigung beschrieben (GP 40).

Neben den Mitlernenden, den Lehrkräften und der Schulleitung, kommt der **MSD-Lehrkraft** im Inklusionsprozess eine entscheidende Rolle zu, wenn sich auch die Kontaktfrequenz zu den Lernenden mit Hörschädigung oftmals als gering zeigt (LI 95). Ein besserer Personalschlüssel könnte hier Abhilfe schaffen (MI 158). Die Rolle der MSD-Lehrkraft ist hierbei überwiegend die Beratung und die Antragsstellung, beispielsweise für Maßnahmen zum Nachteilsausgleich oder zur Verbesserung der Raumakustik, und nicht die Einzelförderung der inkludierten Jugendlichen (MI 11).

Zudem zeigt sich, dass die MSD-Lehrkraft vor allem als Ansprechpartner für Eltern und Lehrkräfte fungiert, weniger für die Schülerinnen und Schüler (GP 20). Die Lernenden haben zwar die Möglichkeit, den MSD anzufragen, dies wird aber eher selten in Anspruch genommen (MI 120). Die Rolle eines regelmäßigen Ansprechpartners bezüglich der sozialen Inklusion muss anderweitig abgedeckt werden. Eine Möglichkeit, um die oftmals zu wenigen Besuche im Schuljahresverlauf auszugleichen, sind wöchentliche Sprechstundenangebote an

allgemeinen Schulen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn an einer Schule mehrere Jugendliche mit Hörschädigung unterrichtet werden. Selbst dann ist allerdings zumindest fraglich, ob und wie die Sprechstunde angenommen wird (MI 154).

An einigen Stellen der Interviews zeigt sich, dass der MSD-H von einigen Jugendlichen nicht als Ansprechpartner gesehen wird (SI 336, EI 102, MI 11). Es zeichnet sich auch bei den Beschreibungen zum MSD-H ab, dass es sehr personenabhängig sei, wie die Arbeit umgesetzt werde und es hierfür scheinbar noch zu wenige überregionale Standards gäbe (EI 49). Zudem bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, was die Leistungen des MSD-H sind. Es kristallisiert sich die Frage heraus, ob die Begleitung bei der sozialen Inklusion zum Aufgabenspektrum des MSD-H gehört und bei wem die Verantwortung hierfür liegt, falls sie nicht zum Aufgabenbereich des MSD-H zählt. Die MSD-Lehrkraft beschreibt das Tätigkeitsfeld des MSD-H als stabiles Gerüst bezüglich Basisinformationen, Nachteilsausgleich, Notenschutz und Budgetstunden (MI 101), demnach läge die Verantwortung für die Begleitung der sozial-emotionalen Inklusion bei der allgemeinen Schule.

Über die Hauptakteure, also die inkludierten Schülerinnen und Schülern, die Mitlernenden und die unterrichtenden Lehrkräfte hinaus, werden neben der MSD-Lehrkraft weitere Personen angeführt, die zum Inklusionsgelingen beitragen. Zeitweise kommt diesen Personen eine Schlüsselrolle zum Fortbestehen der Inklusionssituation zu, so etwa beim Aufdecken von Mobbingfällen und dem Erkennen von sozialen und emotionalen Schwierigkeiten bei den inkludiert Lernenden. Genannt werden hier an die allgemeine Schule abgeordnete Förderschullehrkräfte (LI 5), Psychologinnen und Psychologen (LI 109, SI 315, EI 114), Tutoren (LI 182) und Jugendsozialarbeitende (EI 11, 194). Zudem wird als förderlich für die Inklusion das Angebot eines persönlichen Coachings beschrieben (LI 111). Seitens des MSD-H wird ein solches Coaching zwar angeboten, allerdings beschreibt die MSD-Lehrkraft hierbei zurückhaltendes Interesse seitens der Lernenden mit Hörschädigung (MI 61).

Ausschlaggebend bei all den Einzelpersonen ist der Austausch zwischen den Akteuren des **Inklusionsteams**, der als wesentliche Gelingensbedingung beschrieben wird (LI 85, LI 109).

➤ Raumakustische und technische Lernbedingungen

Neben den strukturellen und den personellen schulischen Lernbedingungen werden auch räumliche und technische Bedingungen als wesentlich für eine gelingende Inklusion bei Jugendlichen mit Hörschädigung angesehen.

Die **Raumakustik** zur Verbesserung einer ruhigen Lernumgebung wird als wichtig und bereichernd für die Inklusionssituation wahrgenommen (SI 207, LI 5). Dabei hängt diese auch von den Raumwechseln in der Sekundarstufe sowie vom Alter des Schulgebäudes ab (LI 7). Die MSD-Lehrkraft stellt hierbei fest, dass die Grundschulgebäude oftmals neuer und demnach akustisch besser ausgestattet seien, als die Gebäude der weiterführenden Schulen (MI 35). Die Eltern des Schülers beschreiben im Nachgespräch, dass sich die Schulleitung an der Schule ihres Kindes für Akustikräume eingesetzt habe (GP 18). Aus der Beschreibung des Schülers lässt sich folgern, dass hiermit Klassenzimmer gemeint sind, die aufgrund der vorliegenden Hörschädigung akustisch durch schallabsorbierende Maßnahmen, etwa durch Akustikdecken oder Teppichböden, optimiert wurden (SI 194-200). Hier zeigt sich erneut, dass auch die akustische Optimierung vom Engagement der jeweiligen Schulleitung abhängt. Der Elternteil berichtet in diesem Zusammenhang von sehr großen Unterschieden zwischen der Raumakustik an den Förderzentren und der jetzigen allgemeinen Schule, die ihr Kind besucht. Förderzentren seien hier wesentlich besser ausgestattet (EI 19). Auch die Tatsache, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule oftmals die Fenster geöffnet ließen, sorgte für zusätzliche Störgeräusche im Unterricht von außen (EI 31).

Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung des Sprachverständnisses ist ein geräuscharmer Rückzugsort für die Arbeit in Kleingruppen. Hierbei wird ein **Nebenraum** als bereichernd empfunden (MI 123, SI 488-490, EI 152). Bezüglich des **Sitzplatzes** für die Lernenden mit Hörschädigung wird beschrieben, dass dieser ebenfalls optimal gestaltet werden muss (MI 93, SI 392, EI 29). Es kann vermutet werden, dass es den Lernenden in der Sekundarstufe, je nach Freundeskreis, schwerer fällt, sich in die vorderste Reihe zu setzen, um keine Sonderrolle einzunehmen und von den Mitlernenden nicht als „Streber“ kategorisiert zu werden.

Bezüglich der **Höranlagennutzung** werden lehrerabhängige Unterschiede benannt. Dabei wird berichtet, dass die Lehrkräfte einen großen Beitrag zum selbstverständlichen Einsatz der Höranlage leisten können (LI 172). Die Bereitschaft zum Tragen der Höranlage seitens der Lehrkräfte hängt dabei von der Art der Höranlage, insbesondere des Mikrofons ab (MI 56, EI 53). Neben der Lehrkraft sind es vor allem die Lernenden selbst, die für die regelmäßige Nutzung der Höranlage sorgen (SI 9, MI 39). Entsprechend berichtet der Schüler von einem fächerabhängigen Einsatz der Höranlage (SI 11). In Kombination mit dem Wunsch, möglichst unauffällig zu sein, dem Mehraufwand, die Höranlage in alle Fachräume mitzunehmen (MI 99) und der Notwendigkeit, die neue Lehrkraft an den Einsatz der Höranlage zu erinnern, kann angenommen werden, dass es den Lernenden in der Sekundarstufe schwerer fällt, die Höranlage

regelmäßig zu nutzen (EI 21). In den Interviews zeigt sich hierbei an verschiedenen Stellen, dass ein möglichst selbstverständlicher Einsatz durch die Lehrkraft von ausgleichenden Maßnahmen, wie Höranlage oder Nachteilsausgleich, den Lernenden in der Sekundarstufe hilft, diese Maßnahmen anzunehmen (EI 21, LI 172, LI 176). Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass Lehrkräfte vereinzelt den Einsatz der Technik an sich ablehnen und diese daher nicht nutzen (SI 217-218, EI 21). Das lenkende Eingreifen der Lehrkraft wird hingegen von den Lernenden als entlastend wahrgenommen. Hier berichtet die selbstbetroffene Lehrkraft von den eigenen Erfahrungen an der allgemeinen Schule: *„Und die, die gesagt haben: ‚(Name des Befragten), Mikrofon, zwei Sekunden und dann liegt es auf dem Schreibtisch.‘ Das waren mir die Liebsten. Die haben gesagt, so machen wir das und nicht anders.“* (LI 172)

➤ Unterrichtsliche Lernbedingungen

Als letzten Punkt unter den schulischen Lernbedingungen im Zusammenhang mit der Inklusion soll der Fokus auf die konkrete Unterrichtssituation gelegt werden. Hier wird beschrieben, dass sich in der Sekundarstufe die Sozialformen des Unterrichtens verändern. Während in der Grundschule häufig spielerische Elemente eingesetzt werden, kommt es in der Sekundarstufe zunehmend zu **Diskussionen** im Unterrichtsverlauf, die durch wechselnde Sprecherinnen und Sprecher gekennzeichnet sind. Diese stellen für Lernende mit Hörschädigung eine herausfordernde Gesprächssituation dar. Die Lehrkraft moderiert hierbei im Hintergrund. Von den Lernenden erfordert dies eine erhöhte Höranstrengung, da sie den roten Faden während der Stunde nicht aus den Augen verlieren dürfen (LI 7).

Ein weiterer Faktor, der sich ganz speziell auf die Sekundarstufe bezieht und der eine besondere Herausforderung für Lernende mit einer Hörschädigung bedeutet, sind die steigenden **Leistungsanforderungen**. So beschreibt die Lehrkraft vor allem die Fachsprache und das Erlernen der Fremdsprachen als herausfordernde und wesentliche Veränderung im Vergleich zur Inklusion während der Grundschulzeit (LI 7, LI 19, MI 37). Auch der Höranteil im Unterricht wächst zunehmend (MI 35). Darüber hinaus erhöht sich in der Sekundarstufe das Lerntempo (LI 7). Gerade im Gymnasium zeigen sich die sprachlichen Anforderungen als besondere Herausforderung für Lernende mit Hörschädigung (SI 5, LI 19). Der Schüler erwähnt bezüglich der besonderen Herausforderungen in der Sekundarstufe die Hörverstehensübungen in Englisch. Hingegen sei Latein einfacher für ihn, da es in diesem Fach eben keine Listening-übungen gäbe (SI 5).

An **Sozialformen** werden die Einteilung der Schülerinnen und Schüler bei Gruppenarbeiten und die Mannschaftsbildungen als besonders sensible Momente für Inklusionsschülerinnen und -schüler beschrieben (EI 134, EI 156). Bei den Gruppenarbeiten kommt hinzu, dass die ruhige Lernumgebung bei mehreren Gruppen in einem Raum nicht mehr gegeben ist. Bei der Einteilung zeigt sich, dass sich hier ein lenkendes Eingreifen durch die Lehrkraft positiv auswirkt und es zu Problemen und Ausgrenzungen kommen kann, wenn ein solches wegfällt (EI 134). Es wird berichtet, dass eine Freiwilligkeit bei der Gruppenarbeitswahl dazu führte, dass der Lernende mit Hörschädigung häufig als letzter wählbarer Partner übrigblieb und anschließend alleine arbeitete. Dies veränderte sich mit dem Wechsel der Lehrkraft, die jetzt die Gruppen einteilt. Eine Äußerung soll dies verdeutlichen: *„Die Schüler durften es mehr oder weniger selbst entscheiden. Und da war er die meiste Zeit dann eigentlich alleine (...). Und das ist jetzt besser (...).“* (EI 132).

Insgesamt zeichnet sich die aktive **Teilhabe am Schulleben** als grundlegend für die Inklusion ab (LI 194). Die Lehrkraft sieht im Schulleben eine Chance, auch für Lernende mit Hörschädigung Bereiche zu schaffen, in denen sie ihre Talente zeigen und so in ihrem Selbstbewusstsein bestärkt werden können. Möglichkeiten, die genannt werden, sind Wahlunterrichtsangebote, Schultheater, Sportunterricht und auch Musik (LI 5). Als Elemente speziell für die Inklusion von Lernenden mit Hörschädigungen werden Projekte benannt, aber auch die Begegnungsmöglichkeit mit anderen Lernenden mit Hörschädigung (LI 85).

Eine Barriere, die sich in Einzelfällen speziell für Lernende mit Hörschädigung zeigt, ist die eingeschränkte Teilhabe an **freieren schulischen Situationen**, wie ausgewählten Sportspielen (SI 346, GP 42), am Schwimmunterricht (SI 352, SI 362, EI 244) sowie an mehrtägigen Klassenfahrten (SI 13, SI 282). Auch in der **Pause** zeigt sich, dass sich Lernende mit Hörschädigung zeitweise Rückzugsorte wünschen oder suchen und daher in dieser Zeit nur bedingt am Schulleben teilnehmen können (SI 263, SI 541, SI 551, EI 75). Ein möglicher Rückzugsort ist beispielsweise die Bibliothek im Schulhaus (SI 254). Die Pause als kritische Situation bezüglich einer gelingenden Inklusion zeigt sich auch im Elterninterview, in dem der Elternteil beschreibt, dass es vor allem in Pausensituationen zu sozialen Ausgrenzungen komme (EI 7).

Neben den genannten Komponenten wird auch die **Lehrersprache** als wichtige Bedingung für das Inklusionsgelingen genannt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bis auf den häufigen Wechsel aufgrund des Fachlehrersystems weniger Unterschiede zwischen der Primar- und der

Sekundarstufe festzustellen sind, da in beiden Schulabschnitten die Lehrersprache mit Anfruchtgerichtetheit und einem möglichst ruhigen Standpunkt wesentlich ist (LI 135, EI 29, EI 31).

Unterrichtlich wird seitens der Lehrkraft an verschiedenen Stellen ein Selbstverständnis im Umgang mit der Hörschädigung als entlastend für die Inklusionsschülerinnen und -schüler beschrieben. So berichtet ein Elternteil im Zusammenhang mit der Gruppen- und Mannschaftseinteilung, dass die **Haltung** der Lehrkraft, jeden Schüler so anzunehmen, wie er ist, als entlastend für den Inklusionsschüler wahrgenommen würde, da hierdurch vermieden werde, dass den Lernenden mit Hörschädigung eine Sonderrolle zukomme (EI 134). Der Elternteil erwähnt in diesem Zusammenhang auch, dass es wichtig sei, dass die Maßnahmen, wenn möglich, für die ganze Klasse gälten (EI 147-148).

Zwei weitere Maßnahmen im Zusammenhang mit der inklusiven Beschulung sind **Nachteilsausgleich und Notenschutz**. Beiden kommt die Funktion zu, den Lernenden mit Beeinträchtigungen gleiche Bildungschancen an der allgemeinen Schule zu ermöglichen. Der wesentliche Unterschied zwischen Nachteilsausgleich und Notenschutz ist, dass der Notenschutz im Zeugnis vermerkt ist, der Nachteilsausgleich nicht. Der Notenschutz zielt auf inhaltliche Veränderungen der Prüfungsinhalte ab, beispielsweise, dass das Listening nicht bewertet wird, wohingegen beim Nachteilsausgleich die Inhalte identisch bleiben und nur die Bedingungen, etwa durch die Verfügbarkeit eines ruhigen Nebenraums, optimiert werden (MI 123, MI 135). Die MSD-Lehrkraft beschreibt, dass der Nachteilsausgleich flexibler anzuwenden sei, da im Regelwerk ausdrücklich mit Beispielen gearbeitet und die konkrete Umsetzung den Lehrkräften überlassen werde. Der Notenschutz hingegen ist strikter formuliert, sodass die MSD-Lehrkraft feststellt, dass hier weniger Freiraum für individuellere Vereinbarungen im Sinne der speziellen Bedürfnisse der Lernenden blieben (MI 135). Als wesentliche Bedingung bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs wird ein möglichst selbstverständlicher Umgang bei der Umsetzung seitens der Lehrkräfte genannt (LI 176). Der Elternteil wünscht sich mehr Wissen zu dem Einsatz dieser Maßnahmen bei Lernenden mit Hörschädigung und stellt fest, dass in anderen Bereichen, wie etwa bei einer Lese-Rechtschreibstörung, die Schulen besser informiert seien als bei den Maßnahmen im Zusammenhang mit einer Hörschädigung (EI 184).

Neben den steigenden Leistungsanforderungen stellt sich in der Sekundarstufe auch die Frage neu, wie Raum für die **individuelle Förderung** geschaffen werden kann. Die Lehrkraft weist

darauf hin, dass an den Förderzentren je Schülerin oder Schüler 3,6 Lehrerstunden eingeplant würden, am Gymnasium seien es 1,3 Lehrerstunden. Er schlägt daher vor, dass die Differenz auch an der allgemeinen Schule berücksichtigt werden und demnach direkt den Lernenden mit Förderbedarf durch individuelle Fördermaßnahmen zukommen sollte (LI 36). Es wird berichtet, dass den Lernenden mit Hörschädigung bestimmte Förderstunden zustehen, die als Intensivierungsstunden oder Budgetstunden bezeichnet werden (LI 22, SI 179-180, GP 17). Als sehr gewinnbringend wird beschrieben, wenn diese Stunden von der Lehrkraft übernommen werden, die auch die zugehörigen Unterrichtsstunden hält (GP 17, LI 81). Zudem wird hier eine Möglichkeit gesehen, die Wortschatzarbeit vor- oder auch nachzubearbeiten, was als wesentliche Stütze für Lernende mit Hörschädigung genannt wird (GP 30, LI 22).

Als unterstützendes technisches Gerät für die Sekundarstufe wird ein Computer als **Live-Übersetzer** beschrieben, der die Unterrichtsinhalte automatisch mitschreibt, sodass die Lernenden diese zu Hause in Ruhe nachlesen können (SI 529, GP 31). Auch der Elternteil sieht die Möglichkeit, nochmal etwas nachlesen zu können, als einen gewinnbringenden Nachteilsausgleich an (EI 140). Hier zeigt sich eine Form der Visualisierung der Inhalte als wesentliche, hörgeschädigtenspezifische Maßnahme (LI 5, EI 268).

An zahlreichen Stellen der Interviews zeigt sich eine **ruhige Lernumgebung** als wesentliche Gelingensbedingung für die Inklusion (MI 27, SI 551, EI 31). Der Schüler beschreibt in diesem Zusammenhang, er würde den Lautstärkepegel in der Situation manchmal nicht bewusst wahrnehmen und erst die Entlastung spüren, wenn es leiser wird (SI 190). Insbesondere für das Listening und auch Prüfungssituationen wird die ruhige Lernumgebung als Voraussetzung für die Teilhabe der Lernenden mit Hörschädigung beschrieben (MI 58, SI 488-489). In diesem Zusammenhang wird die Lehrkraft und deren Autorität als wesentlicher Einflussfaktor auf eine ruhige Lernumgebung gesehen (EI 126).

4.2.3.2 Individuelle Lernbedingungen

Neben den schulischen Lernbedingungen zeigt sich immer wieder, dass das Inklusionsgelingen auch von individuellen Lernbedingungen ganz wesentlich beeinflusst wird. Aus diesem Grund sollen die Bedingungen, die Jugendliche mit Hörschädigungen selbst mitbringen als **individuelle Lernbedingungen**, hier gezielt in einer eigenen Kategorie untersucht werden. Hierunter wurden im bisherigen Forschungsprogramm neben eher allgemeinen schulischen Lernbedingungen auch hörgeschädigten- sowie altersspezifische Lernbedingungen genannt, die

Einfluss auf den Inklusionsverlauf nehmen. Um diese darzustellen, soll nun der Fokus auf den Lernenden mit Hörschädigung selbst gelegt werden. Nachdem hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler auch immer Teil ihrer eigenen Schulfamilie sind, wurden einige der individuellen Aspekte, wie Mobbing Erfahrungen, bereits in der schulischen Kategorie „Schulfamilie“ beschrieben. Alle Aspekte, die mit dem Lernenden mit Hörschädigung und weniger im direkten Zusammenhang mit der Schulfamilie zu sehen sind, sollen nun beschrieben werden.

➤ Allgemeine individuelle Lernbedingungen

In den Interviews zeigt sich, dass die Lernenden gegenüber dem MSD-H in der Zeit der Pubertät häufig weniger zugänglich sind und sich erst im Anschluss an diesen Zeitabschnitt für die MSD-Unterstützung öffnen (MI 37). Als wesentliche Voraussetzungen, die die Lernenden für eine gelingende Inklusion mitbringen sollten, werden vor allem die Frustrationstoleranz, die Sozialkompetenz und die kommunikative Kompetenz genannt (LI 38, EI 222). Darüber hinaus kann eine Grundbegabung die Inklusion durch Kompensationsmöglichkeiten erleichtern (MI 97, GP 68). Auch eine optimistische und offene Grundhaltung sowie ein hohes Maß an Selbstbewusstsein werden als positiver Beitrag zum Inklusionsgelingen gesehen (MI 31, MI 52, MI 97 LI 38). Die Lehrkraft erwähnt zudem Geschlechterunterschiede bezüglich des Inklusionsgelingens und nennt dabei Stereotypen wie die frühere Reifung und das sozialere Verhalten bei Mädchen, wohingegen Jungen möglicherweise eher zu Konkurrenzgedanken neigten und so unter Umständen mehr Schwierigkeiten hätten, sich sozial zu integrieren (LI 38).

Als **Ressourcen** für das Inklusionsgelingen, werden Faktoren in der Freizeit der Jugendlichen beschrieben, die sich unterstützend und entlastend auf den Inklusionsprozess auswirken können. Genannte Ausgleichsmöglichkeiten sind hier beispielsweise Hobbies, wie Haustiere oder Sport (SI 498). Der Elternteil beschreibt die Freizeit als eine Möglichkeit, um den Jugendlichen Bestätigung in Dingen zu geben, die sie gut können. Zudem stelle sie ein Übungsfeld dar, um kommunikative Kompetenz zu erlangen (EI 318). Eine weitere Ressource für die Lernenden sind die Ferien, um sich zwischen den anstrengenden Lernzeiten erholen zu können (EI 314).

➤ Hörgeschädigtenspezifische Lernbedingungen

Neben diesen allgemeinen Lernbedingungen für Lernende mit Hörschädigungen lassen sich auch spezifische Bedingungen feststellen, die im direkten Zusammenhang mit der eigenen Hörschädigung stehen. So stellt sich immer wieder die **Unsichtbarkeit** der Hörschädigung als Herausforderung im Inklusionsprozess dar (LI 77, LI 109). Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Lernenden selbst alles daransetzen, unauffällig zu bleiben, ein Verhalten, das insbesondere während der Adoleszenz besonders ausgeprägt sein kann (LI 113, EI 89). Der Schüler benennt hier zwei individuelle Maßnahmen, die es ihm ermöglichen, unauffällig zu bleiben: Ein Zeichen, das er mit der Lehrkraft vereinbart habe, um ihr zu signalisieren, dass sie die Erklärung nochmal wiederholen solle (SI 244). Zudem die Möglichkeit, sich ohne auffällige Ankündigung eine kurze Auszeit nehmen zu können (SI 248). Dennoch birgt das Bestreben nach Unauffälligkeit auch Gefahren für die Lernenden. So zum Beispiel, wenn es zu Ausgrenzungen und psychischen Problemen kommt und es aufgrund des Wunsches nach Unauffälligkeit schwer für die Umwelt ist, Anzeichen hierfür rechtzeitig zu erkennen (LI 109).

Weitere hörgeschädigtenspezifische Lernbedingungen, die auf den Inklusionsverlauf Einfluss nehmen, sind die **Art und der Grad der Hörschädigung**. Dabei wird insbesondere als wichtig erachtet, dass die Lehrkräfte diese Unterschiede kennen und sich eben auch individuell auf den jeweiligen Jugendlichen mit Hörschädigung und die damit im Zusammenhang stehenden Bedürfnisse einstellen (GP 75-76). Dabei kann die Ausprägung und Art der Hörschädigung auch Einfluss auf den Umgang mit der eigenen Hörschädigung und die MSD-Betreuung nehmen.

Die MSD-Lehrkraft stellt diesen Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung und dem **Umgang mit der eigenen Hörschädigung** gerade auch während der Adoleszenz fest: Lernende mit einer hochgradigen Hörschädigung hätten auch in der Jugendphase weniger Möglichkeiten, die Hörschädigung zu verstecken (MI 39). Sie beschreibt, dass Lernende mit einer hochgradigen Hörschädigung oder/und CI sich aufgeschlossener für Sensibilisierungsstunden zeigen und generell offener mit ihrer Hörschädigung umgehen, da ein Verstecken aufgrund der Ausprägung der Hörschädigung nur schwer möglich ist. Lernende mit einer leichtgradigen Hörschädigung oder einer AVWS hingegen zeigen sich weniger offen für Aufklärungsstunden, da sie vermutlich ihre Hörschädigung besser verbergen können (MI 13, MI 37). Zu einem Strategiewechsel in der Pubertät kann, neben den Selbstzweifeln in der Jugendphase, zudem auch eine Hörverschlechterung beitragen (MI 115). Die MSD-Lehrkraft

beschreibt dazu: „Das ist tatsächlich eine Zeit, wo man intensiver dran ist. Oft nicht, weil der Schüler um Hilfe ruft, aber die Lehrkraft kommt oft an ihre Grenzen und die Eltern auch. Der Schüler selbst ist nicht zwingend zugänglicher in dieser Zeit.“ (MI 117). Die häufigsten Anfragen an den MSD stellt sie in der Jugendphase seitens des Elternhauses fest (MI 119). Nach der Pubertät beschreibt sie bezüglich des Umgangs mit der Hörschädigung eine Öffnung (MI 37). Die selbstbetroffene Lehrkraft beschreibt zudem eine Veränderung im Umgang mit der eigenen Hörschädigung im Zeitverlauf. So stellt sie fest, dass sich gerade in der Jugendphase die eigenen Strategien verändern können (LI 7, LI 22, LI 164). Dies schließt sie auch aus den eigenen Beobachtungen mit den Jugendlichen mit Hörschädigung während der Identitätsfindung. Ein solcher Strategiewechsel kann dann wiederum zu Unsicherheiten führen (LI 7, LI 75). Da die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigungen während Sensibilisierungsstunden eine exponierte Position einnehmen, wird es als grundlegend für das Anbieten von Sensibilisierungsstunden für die Mitlernenden erachtet, dass den Lernenden mit Hörschädigung die Entscheidung obliegt, ob eine solche Stunde stattfinden soll oder nicht (MI 15). Hierbei werden die Stunden zur Aufklärung prinzipiell als positiv und auch gewinnbringend wahrgenommen. Die MSD-Lehrkraft berichtet allerdings auch von Fällen, in denen die Mitlernenden neidisch auf den Lernenden und dessen Nachteilsausgleich waren, und es so dazu kam, dass die Mitlernenden das Wissen über die Hörschädigung ausnutzen und den betroffenen Lernenden im Anschluss noch gezielter ausgrenzten (MI 21). Dabei können Unterschiede zur Bereitschaft zur Aufklärung und auch zur Zusammenarbeit mit der MSD-Lehrkraft zwischen Primar- und Sekundarstufe festgestellt werden: So sind die Kinder in der Grundschule in der Regel deutlich aufgeschlossener gegenüber dem MSD-Besuch im Allgemeinen und den Sensibilisierungsstunden im Speziellen (MI 37).

Bezüglich des Nachfragens bei Unklarheiten im Unterricht als offene Strategie im Umgang mit der Hörschädigung stellt die MSD-Lehrkraft fest, dass es hierzu sehr viel Selbstbewusstseins seitens der Lernenden mit Hörschädigung bedarf. Alternative Strategien, die ebenso wirksam sind, sind beispielsweise der Weg, bei Mitlernenden statt bei der Lehrkraft nachzufragen oder das Nachfragen bei der Lehrkraft im Anschluss an den Unterricht (MI 109). Beides bedarf des Einverständnisses der Lehrkraft, da es sonst zu Fehlinterpretationen als Unterrichtsstörungen kommen kann oder auch der zeitliche Rahmen im Anschluss an die Unterrichtsstunde bereitgestellt werden muss.

Als weitere hörgeschädigtenspezifische Lernbedingung wird die möglichst optimale technische Versorgung und durchgängige Nutzung der **individuellen Hörhilfen** beschrieben (MI 54, SI

374). Auch hier zeigen sich gerade in der Adoleszenz Tendenzen zum Verstecken der Hörhilfen (MI 37, LI 113).

➤ Altersspezifische Lernbedingungen

Neben den hörgeschädigtenspezifischen Lernbedingungen lassen sich während der Sekundarstufenzeit auch altersspezifische Lernbedingungen feststellen. Wie bereits in Kapitel 2.4 dargestellt, befinden sich die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung während der Sekundarstufenzeit in der Adoleszenz. Während dieser Phase stellt der Elternteil fest, sei es den Jugendlichen ganz besonders wichtig, keine Sonderrolle einzunehmen und so möglichst unauffällig zu sein (EI 85, EI 87). Als Peak, möglichst gleich wie die anderen sein zu wollen, beschreibt er die achte Klasse (EI 87). Hierbei stellt der Elternteil fest, dass er seiner vorherigen Rolle, den Jugendlichen zu unterstützen, nicht mehr nachkommen könne, da dies dem Kind peinlich sei. Der Elternteil schlägt als Lösung vor, dass alle Dinge zu Schuljahresbeginn bereits an einem runden Tisch geklärt werden, sodass der Jugendliche selbst während dieser Zeit möglichst wenig auf die eigene Situation hinweisen muss (EI 162).

4.2.3.3 Außerschulische Lernbedingungen

Neben den schulischen und den individuellen Lernbedingungen zeigt sich auch bei außerschulischen Bedingungen ein Zusammenhang mit dem Gelingen der Inklusion. Daher soll abschließend noch die dritte Hauptkategorie, nämlich die außerschulischen Lernbedingungen, anhand der bisherigen Einzelinterviews beschrieben werden. Die außerschulischen Lernbedingungen lassen sich weiter in drei Unterkategorien einteilen: Die Schnittstellen zwischen den schulischen und außerschulischen Bedingungen, das Elternhaus sowie das erweiterte soziale Umfeld.

➤ Schnittstellen zwischen schulischen und außerschulischen Lernbedingungen

Es zeigen sich vor allem drei Situationen, an denen die Schnittstelle zwischen Elternhaus und Schule zu Tage tritt: Die **Hausaufgabensituation** am Nachmittag, der **Schulweg** sowie die **Gespräche** zwischen Elternhaus und Schule. Zur positiven Gestaltung dieser Situationen trägt neben den betroffenen Lernenden und der Lehrkraft auch das Elternhaus bei.

Bei der Lernsituation am Nachmittag zeigt sich, dass es häufig die Leistung seitens des Elternhauses ist, verpassten oder nicht verstandenen Unterrichtsstoff mit dem Kind nachzuholen (EI 252).

Für den Schulweg deutet sich an, dass Eltern aus negativen Vorerfahrungen aus der Grundschule ihr Kind lieber selbst zur Schule fahren, als dieses selbständig agieren zu lassen. Der Schüler äußert hierzu: *„Meine Mama fährt mich und holt mich. Bus ist zu gefährlich. Da sind große Schüler dabei, die vielleicht schlagen. Da fahre ich lieber mit dem Auto. Mein Gymnasium ist das nächste von hier. Die anderen Schüler fahren mit dem Bus (GP 43).“*

Ebenso zeigt sich an verschiedenen Stellen der Interviews, dass der gegenseitige Austausch als eine sehr wichtige Komponente im Inklusionsprozess betrachtet wird, insbesondere auch die gelingende Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus als Grundvoraussetzung (LI 5). Eine zusätzliche Hürde bedeutet es, wenn Sprachbarrieren zwischen Elternhaus und Schule dazukommen (LI 87).

➤ Elternhaus

Die Unterstützung durch das Elternhaus zeichnet sich an verschiedenen Stellen der Interviews als wichtige Komponente für einen gelingenden Inklusionsprozess ab (MI 33, MI 54, SI 460, GP 29, EI 102). So wird eine gelingende Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule als ganz wesentliche Gelingensbedingungen genannt (LI 5). Ein Elternteil berichtet, dass das eigene Kind zwar offen mit seiner Hörschädigung umgehe und daher die meisten schulischen Herausforderungen bei den Lehrkräften direkt anspricht, dass es aber bei einzelnen Lehrkräften dazu kommen könne, dass das Kind die Eltern bittet, das Gespräch mit der Lehrkraft zu suchen, da es selbst nicht weiterkommt. Der Elternteil äußert hierzu ein Beispiel:

„Auch wenn mein Sohn offen mit seiner Hörschädigung umgeht, wünscht er sich dann für das Elterngespräch schon noch Dinge, die ich den Lehrkräften vermitteln soll. Oft sind dies Kleinigkeiten. Wenn Lehrer einen Schüler länger kennen, dann wissen sie besser mit der Hörschädigung umzugehen. Beispielsweise langte mein Sohn sich im Unterricht häufiger mal an den Kopf um etwas an der FM-Anlage umzustellen. Der Lehrer denkt, er hätte sich gemeldet und machte meinen Sohn anschließend ein bisschen lächerlich. Ich habe anschließend im Elterngespräch mitgeteilt, dass mein Sohn hierdurch etwas umstellt und dann hat es der Lehrer erst verstanden.“ (GP 53)

Dieses Beispiel veranschaulicht auch die Herausforderung, vor der die Jugendlichen stehen, wenn es durch fehlendes Hintergrundwissen seitens der Lehrkräfte zu Fehleinschätzungen in Kombination mit einem ungünstigen Kommunikationsverhalten im Klassenverband kommt.

Um selbst kompetent zu sein, nennen die Eltern den Wunsch nach beratendem Personal, das ihnen zur Seite steht. Der Wunsch nach qualifiziertem Fachpersonal, wie Medizinerinnen und Medizinern, Logopädinnen und Logopäden oder Akustikerinnen und Akustikern, wird sowohl von der MSD-Lehrkraft als auch von Elternseite geäußert (MI 174, EI 218). Rechtlich darf der MSD-H hierzu jedoch keine personengebundenen Empfehlungen äußern. Eine praktikable Alternative ist daher der direkte gegenseitige Austausch mit anderen Eltern (GP 49, EI 104, EI 362). Von den Eltern wird als positives Beispiel von Gesprächen im Rahmen von Elternwochenenden berichtet (EI 102-104). Zum regelmäßigen Kontakt stellt der Elternteil die Frage, wie diese Kontakte hergestellt werden können und berichtet von Datenschutzhürden als vom MSD-H genannte Barrieren zur Kontaktweitergabe (EI 43, EI 102).

Als weitere Einflussgröße für das Inklusionsgelingen im Zusammenhang mit dem Elternhaus wird die Bedingung genannt, wie die Eltern mit der Hörschädigung des Kindes umgehen. Es wird berichtet, dass Kinder von Eltern, die selbst eine Hörschädigung haben, selbstbewusster mit der eigenen Behinderung umgehen (MI 70, MI 97, LI 51). Die MSD-Lehrkraft äußert in diesem Zusammenhang: *„Ich habe auch Eltern, die inzwischen nicht mehr zum Elternsprechtag gehen, weil sie dann wieder Angst davor haben, dass sie es nochmal sagen müssen, dass ihr Kind eine Hörschädigung hat (MI 68).“* Der Elternteil beschreibt den Eindruck, dass gehörlose Lernende, die in der Gehörlosengemeinschaft aufwachsen, selbstbewusster mit ihrer Behinderung umgehen als Kinder mit einer Schwerhörigkeit, die ohne eine Gemeinschaft von Menschen mit gleicher Behinderung leben (EI 354, EI 356). Der oftmals fehlende Anschluss an den Schwerhörigenverein für Jugendliche mit einer Schwerhörigkeit äußert sich häufig in einem Fehlen des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gruppe. Dabei wird angemerkt, dass CI versorgte Kinder sowie deren Eltern mehr Kontaktmöglichkeiten und Angebote für den gegenseitigen Austausch im CI-Verband nutzen (EI 112, EI 360, MI 71, MI 73, MI 75). Auch von Elternseite wird von einer Kontaktlücke bei den Eltern von Lernenden mit einer Schwerhörigkeit berichtet, da sie weniger Angebote erhalten, als sie beispielweise der CI-Verband oder auch der Gehörlosenverband bietet (MI 65, EI 104). Initiativen seitens des MSD-H scheinen hierbei wenig Anklang zu finden (MI 68). Es wird beschrieben, dass die Akzeptanz der Hörschädigung durch die Eltern sich wiederum auf den Umgang des Jugendlichen selbst

mit seiner Hörschädigung auswirkt (LI 59). Dies zeigt sich auch in der Akzeptanz gegenüber der MSD-Lehrkraft (MI 81). Die Lehrkraft schlägt hier Elterncoachings vor (LI 85).

➤ Erweitertes soziales Umfeld

Fokussiert man das nebenschulische Umfeld, zeigt sich, dass nicht nur das Elternhaus der Lernenden mit Hörschädigung eine Gelingensbedingung darstellt. Auch die Elternhäuser der Mitlernenden dürfen als Einflussgröße nicht vernachlässigt werden. So wird deutlich, dass es gewinnbringend ist, wenn die Inklusion durch eine tolerante und offene Grundeinstellung der Eltern der Mitlernenden mitgetragen wird. Es zeigt sich hierdurch der **gesellschaftliche Einfluss** auf das Inklusionsgelingen, vor allem auch bezüglich der Akzeptanz und Toleranz von Verschiedenheit. Neben der Einstellung der Elternhäuser erleichtert auch eine gute Integration der Familie in die Nachbarschaft und Gemeinde dem Kind mit Hörschädigung die Inklusion und kann als Ressource dienen (LI 95). Finden hingegen Ausgrenzungserfahrungen parallel im schulischen und privaten Umfeld statt, können diese von den Schülern besonders schwer bewältigt werden. So wird beispielsweise von Vorkommnissen bei Sportveranstaltungen berichtet, bei denen Lernende mit Beeinträchtigungen zwar zum Spiel mitfahren dürfen, aber nicht eingesetzt werden (LI 89). Den betroffenen Jugendlichen wird damit die mögliche nebenschulische Ressource zur Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins genommen. Hier zeigt sich einmal mehr das gesellschaftlich stark verankerte Leistungsprinzip, das der Inklusion entgegensteht (LI 89).

So können die Vorbehalte der Eltern der Mitlernenden das Verhalten ihrer Kinder prägen, was sich auf deren Umgang mit Andersartigkeit und damit langfristig auf die gesamtgesellschaftliche Inklusion auswirkt (EI 182, LI 40). Die Lehrkraft berichtet in diesem Zusammenhang von Bedenken seitens der Elternhäuser, ihr Kind mit Lernenden mit einer Hörschädigung gemeinsam beschulen zu lassen:

„Ich mein auch es ist auch ganz interessant, wo wir so diese Inklusionsklasse hier eingerichtet haben. Muss man sich das mal vorstellen, die Kinder kommen ja bei uns aus vier, fünf Schulen. Und wir haben ja auch 150 Bewerber gehabt. Und von diesen 150 Bewerbern, die sich für die 110 Plätze an unserer Schule beworben haben, haben sich sozusagen 20 Eltern von den gut Hörenden, haben gesagt: ‚Wir wären bereit unsere Kinder auch in eine Inklusionsschule/klasse zu tun.‘ Alle anderen Eltern haben gesagt: ‚Naja, da lernt er doch nicht richtig und die sind langsamer oder ich weiß nicht wie viel kommt denn da zusammen. Ne, ne, das machen wir nicht.‘“ (LI 40)

Ein weiterer Faktor des erweiterten sozialen Umfelds ist die Barrierefreiheit, die für Menschen mit Hörschädigung oftmals nicht gegeben ist. Es zeigen sich Barrieren in der Arbeitswelt, wo aktuell häufig nicht nach passenden Lösungen gesucht wird, sondern Menschen mit Hörschädigung beispielsweise aufgrund fehlender Telefonier-Kompetenzen gar nicht zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden (LI 89). Im Kontext der Freizeit wird u. a. die fehlende Ausstattung von Kinos mit Induktionsschleifen angeführt. Zudem könnte das vermehrte Bereitstellen schriftlicher Informationen im Freizeitbereich die Barrierefreiheit erhöhen. Die selbstbetroffene Lehrkraft berichtet hierzu aus der eigenen Jugend:

- *„Vieles hab ich nicht mitbekommen. Bist im Fußballverein, bist ein super Fußballer und musst dir vorstellen, ich bin glaube ich ein halbes Jahr in den Verein gegangen und wusste nicht, wo die Aufstellung bekannt wird. Da gab es bei der Sparkasse ein Fenster und da hing das aus. Und da standen dann die Namen der Kinder. Und ich wusste NIE ob ich aufgestellt bin oder nicht. Also bin ich immer hingefahren, wenn Abfahrt zum Spiel war. Und entweder es hat niemand was gesagt und ich bin eingestiegen und ich habe gewusst ich war angeblich aufgestellt oder es hat geheißen: "Was tust denn du hier? Schleich dich, geh wieder heim." Dann habe ich gewusst, ok. Aber ich habe es nicht mitgekriegt. Da sind schon viele Ängste auch dabei. Und natürlich völlige Ohnmacht gegenüber Autoritätspersonen“ (LI 164).*

Die Inklusion im Sportverein wird hier an verschiedenen Stellen angesprochen. So berichtet der Schüler selbst, dass er beim Fußball in der Nachbarschaft nicht mitspielt, da er Sorge habe, seine CIs könnten kaputtgehen (GP 42). Der Elternteil berichtet von Sportarten in der Freizeit als Ressource für ihr Kind, da es hier vor allem von den sozialen Kontakten profitiere. Er erwähnt dabei, dass dies nur durch die wohnortnahe Beschulung möglich sei (EI 11).

Es wird berichtet, dass Lernende mit einer sehr starken Hörschädigung im schulischen Umfeld häufig offener mit der Behinderung umgehen als Jugendlichen mit einer leichtgradigen Hörschädigung. Im privaten Umfeld hingegen wird gerade für Lernende mit einer stärkeren Hörschädigung von besonderen Ausgrenzungserfahrungen erzählt:

„Es ist einfach für die Schüler mit so einer argen Hörschädigung auch schwierig im sozialen Umfeld außerhalb der Schule Kontakte zu knüpfen. An diesen ganzen Vereinstätigkeiten sich da irgendwie aktiv zu beteiligen. Anerkannt zu werden und dann sind die da schon eher ausgegrenzt, in der dörflichen Struktur, in ihrer Umgebung und

das trägt sich halt auch in die Schule und dann fehlen dann auch die Erfahrungen [in] diesen Situationen“ (MI 33).

Als wesentliche Einflussgröße und Ressource im nebenschulischen Bereich wird der **Freundeskreis** genannt (MI 54, SI 559). Als Möglichkeit des **Austauschs mit anderen Jugendlichen mit Hörschädigung** werden neben der gemeinsamen Inklusion an einer Schule oder in einer Klasse auch Angebote für Schulfahrten oder Austauschmöglichkeiten im Freizeitbereich benannt, beispielsweise durch regelmäßige, überregionale Treffen (LI 85, LI 148). Als Hoffnung wird hier auch das Internet als Austauschmöglichkeit angeführt (LI 160). Während bei den Begleitpersonen der Kontakt der Jugendlichen mit Hörschädigung untereinander als sehr wichtig angesehen wird (EI 350, EI 352), tritt die Einsicht bei den Lernenden selbst, von dem Kontakt zu anderen Hörgeschädigten zu profitieren, vor allem retrospektiv ein (LI 168). Die Lehrkraft vermutet den Grund hierfür darin, dass die Lernenden oft nicht wissen und spüren können, wie wichtig Kontakte zu anderen Selbstbetroffenen für sie seien, da ihnen diese Kontakte gänzlich fremd wären. Die Bedeutung würde ihnen oftmals erst nach der Erfahrung solcher Kontakte bewusst (LI 67).

Insgesamt zeigt sich, dass Austauschangebote zwischen den verschiedenen Akteuren als bereichernd erachtet werden, jedoch noch kein Weg gefunden wurde, wie Vernetzung langfristig stattfinden kann. Eine Herausforderung dabei ist, dass unklar ist, wer die Organisation übernimmt und wie die Kontaktweitergabe erfolgen kann (EI 102, MI 77). Die MSD-Lehrkraft äußert hierzu:

„Wir müssten das ja am Wochenende machen und da dürfen wir wieder nicht arbeiten und dann wie kommen die Kinder hierher. Wer übernimmt die Kosten, welche Versicherung greift. Alles ganz komplex und schwierig. Es, ja, es ist schwierig, wie so etwas aussehen könnte. Du brauchst die richtigen Eltern auch dazu, die dann die anderen mitreißen und sagen: Mensch du, dein Kind hat doch auch eine Hörschädigung, jetzt komm mal mit. Manchmal ist es auch so, wenn die an einem Ort sind, dann geht so etwas leichter. Aber wenn dann halt schon wieder 30 Kilometer dazwischenliegen, da ist die Hürde zu groß“ (MI 77).

Eine Idee, die zu einem regelmäßigen, gegenseitigen Elternaustausch genannt wird, ist ein halbjährliches Treffen, das bereits während der Frühförderung beginnt und über die Schulzeit hinweg weitergeführt wird (MI 141). Grundlegend für den gegenseitigen Austausch könnte eine

Plattform sein, auf der sowohl Eltern als auch Kinder und Jugendliche kommunizieren können (MI 182). Jedoch werden hier Bedenken für die konkrete, praktische Umsetzung von schulischer Seite genannt. So weist die MSD-Lehrkraft auf die Herausforderung hin, dass die Ressourcen für die Einrichtung, Organisation und Betreuung einer solchen Plattform bislang nicht vorgesehen seien (MI 141).

4.3 Zusammenfassende Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen anhand der Vorerhebung

Betrachtet man die Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes im Gesamtforschungsprogramm des Lehrstuhls und den darauf aufbauenden Einzelinterviews, so lässt sich feststellen, dass das aus der Literatur heraus entwickelte Kategoriensystem auch durch die Ergebnisse der Interviews bestätigt wird. Es lassen sich für alle gefundenen Kategorien Beispiele und bestätigende Hinweise aus den Interviews finden. Außerdem zeigt sich insgesamt ein ähnlicher Fokus. Einzelne Nuancen oder Schwerpunktsetzungen kommen durch die in den Interviews genannten Aspekte noch hinzu. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Vorerhebung auf die beiden Fragestellungen bezogen zusammenfassend dargestellt werden.

4.3.1 Wann kann man in der Sekundarstufe von einer gelingenden Inklusion sprechen?

In der Vorerhebung kristallisiert sich insgesamt die Vielschichtigkeit des Inklusionsgelingens heraus. Sowohl in den bisherigen Forschungsergebnissen als auch in den Einzelinterviews treten vor allem drei Hauptkategorien in den Vordergrund, durch die sich das Inklusionsgelingen feststellen lässt. Diese sind:

- die emotionale Inklusion (EI), d. h. das Wohlbefinden in der Schule
- das akademisches Selbstkonzept (ASK), d. h. das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und
- die soziale Inklusion (SI), d. h. die positiven Beziehungen zu Mitlernenden.

Die Vorerhebung hat gezeigt, dass es sich um ein systemisches Bedingungsgefüge handelt: Obwohl die Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung im Zentrum der Befragung stehen, dürfen Umgebungsvariablen nicht aus dem Blick geraten, da sie entscheidende Herausforderungen, aber auch Ressourcen darstellen können. Das schulische Inklusionsgelingen bedarf demnach der Ergänzung eines weiteren Elements, das das Inklusionsempfinden gezielt an der Schule als zentraler sozialer Umgebungsvariable ausrichtet. In der Hauptstudie wird daher bei der Definition des „Inklusionsgelingens“ neben den Komponenten zum Inklusionsempfinden, bestehend aus der sozialen und emotionalen Inklusion sowie dem akademischen Selbstkonzept, auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule

(Sense of Belonging) als zentrales Rahmenelement berücksichtigt. Durch das Zusammenspiel zwischen dem Inklusionsempfinden und dem *Sense of Belonging* ergibt sich ein umfassendes Bild des schulischen Inklusionsgelingens aus Sicht der Jugendlichen.

Die Skala „Sense of Belonging“ wurde bereits in der PISA-Studie eingesetzt und bildet anhand verschiedener kombinierter Items das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ab. Es soll so gezeigt werden, wie akzeptiert, respektiert und unterstützt sich die Jugendlichen im sozialen Kontext der Schule fühlen (OECD 2019, S. 130). Die Schule aus Sicht der Lernenden wird demnach durch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule abgebildet, das als Indikator für ein Gefühl der schulischen Teilhabe dient.

Somit lassen sich aus der Vorerhebung vier Komponenten ableiten, um das Inklusionsgelingen zu messen: Das akademische Selbstkonzept, die emotionale Inklusion, die soziale Inklusion und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Sense of Belonging).

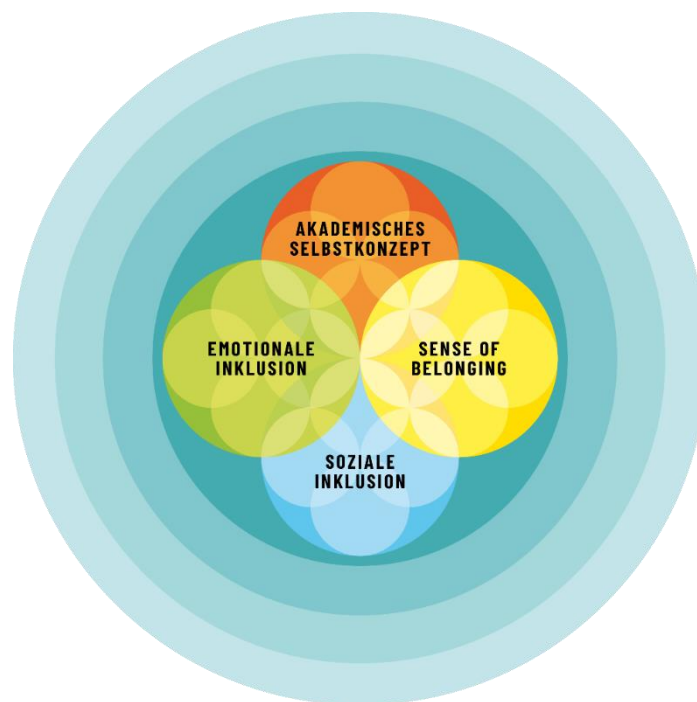


Abbildung 9: Die vier Komponenten des Inklusionsgelingens

4.3.2 Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

In der Vorerhebung wurde ein Kategoriensystem entwickelt, dessen Komponenten sich anhand der Interviews aus verschiedenen Perspektiven bestätigen lassen. Die drei Hauptkomponenten schulische, individuelle und außerschulische Lernbedingungen konnten anhand der Vorerhebung noch weiter spezifiziert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht werden.

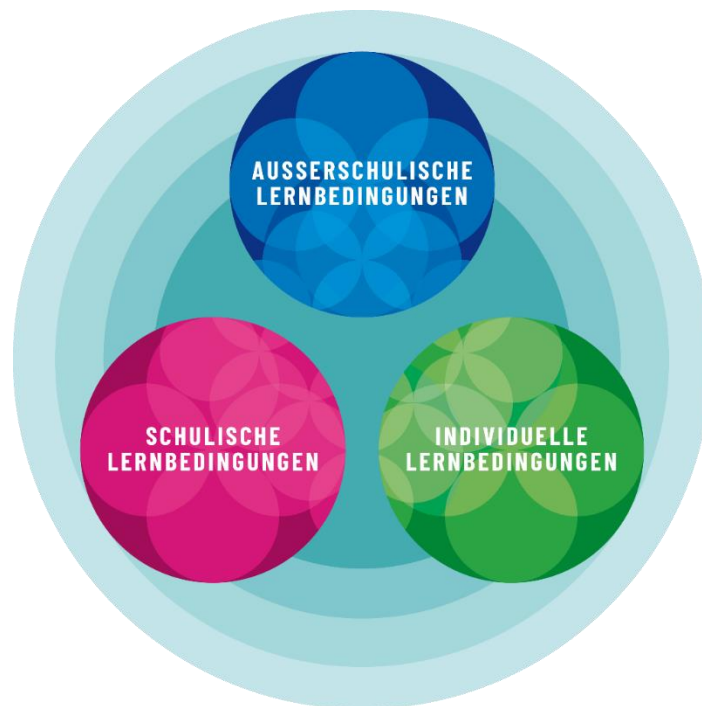


Abbildung 10: Hauptkategorien der Lernbedingungen

Es wurde gezeigt, dass schulische Lernbedingungen, die die Inklusion beeinflussen, sich weiter in schulstrukturelle Lernbedingungen, die Schulfamilie, raumakustische und technische Lernbedingungen sowie unterrichtliche Lernbedingungen unterteilen lassen.

Aus den bisherigen Befunden und aus allen vier Perspektiven der Einzelinterviews wird schulstrukturell insbesondere die **Klassengröße** als entscheidende Variable bezüglich des Gelingens der Inklusion benannt. Dabei wird aus den Interviews aber auch ersichtlich, dass es diesbezüglich vor allem die **ruhige Lernumgebung** und die natürliche Autorität der **Lehrkraft** sind, die damit in Zusammenhang gebracht und teilweise auch gleichgesetzt werden. Zudem wird erkennbar, dass konkrete Beispiele die Klassenstärke als Gelingensbedingung in Frage stellen.

Neben der Klassengröße werden die Befunde aus den bisherigen Projekten in den Interviews noch um die **Schulgröße** ergänzt und somit ein neuer Aspekt als mögliche Einflussgröße bezüglich des Inklusionsgelingens benannt.

Als sekundarstufenspezifische Besonderheit kristallisiert sich insbesondere auch für die Inklusion bei Lernenden mit Hörschädigung das **Fachlehrkräfteprinzip** heraus. Wie auch bei der Klassengröße werden hierbei sowohl positive als auch negative Aspekte benannt. Es bleibt demnach offen, welche Auswirkungen dieses Prinzip auf die Beschulung von Jugendlichen mit Hörschädigung in der Sekundarstufe an der allgemeinen Schule hat.

Insgesamt zeigt sich die **Schulfamilie** und somit die personellen Einflüsse an der Regelschule als wesentliche Gelingensbedingung. Ganz besondere Bedeutung wird hierbei der **Schulleitung** und den **Lehrkräften** an der allgemeinen Schule zugesprochen. Auch der weiteren personellen Unterstützung durch **Schulpsychologinnen und Schulpsychologen** sowie **Schulsozialarbeitenden** wird ein hoher Stellenwert beigemessen.

Bedauerlicherweise zeigt sich an zahlreichen Stellen der Interviews, dass es kein Einzelfall zu sein scheint, dass Lernende mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule **Mobbingerfahrungen** machen. Hier wird erneut das Gewicht deutlich, das der sozialen Inklusion zukommt. Bemühungen darum, dass die Inklusionsschülerinnen und -schüler fester Teil der Schulfamilie und des Schullebens ist, sind demnach essentiell. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, wie wichtig feste **Ansprechpartner** an der allgemeinen Schule sind, gerade um Ausgrenzungssituationen im Jugendalter frühzeitig erkennen zu können. Offen bleibt hierbei, wie eine solche – idealerweise unkomplizierte und leicht erreichbare – Ansprechpartnermöglichkeit geschaffen werden kann.

Der **Mobile Dienst** wird aus allen Perspektiven als zentraler Ansprechpartner für die Inklusion genannt. Es zeigt sich aber auch, dass dieser, gerade in der Adoleszenz, vornehmlich für die Eltern und die Lehrkräfte als Ansprechpartner herangezogen wird. Der direkte Kontakt zu den Jugendlichen wird in dieser Phase eher weniger beschrieben.

In den Interviews zeigt sich zudem die Bedeutung, die den **raumakustischen Bedingungen** zukommt. Allerdings sind gerade in der Sekundarstufe oftmals schlechtere Bedingungen vorzufinden als noch in der Grundschule. Hier wird vor allem das Engagement der Schulleitung als entscheidende Komponente zur Verbesserung der Raumakustik angeführt.

Bezüglich der **Höranlagennutzung** fällt für die Sekundarstufe auf, dass diese durch das Fachlehrerprinzip erschwert wird. Zum einen müssen mehr Lehrkräfte über die Technik informiert werden. Zum anderen muss der Lernende die Technik in unterschiedliche Räume mitnehmen und immer wieder an die unterrichtenden Lehrkräfte übergeben. Dies erfordert von den Jugendlichen einen offenen Umgang mit der eigenen Hörschädigung, der gerade während der Adoleszenz nicht immer gegeben ist.

Als unterrichtliche Maßnahmen, die zum Inklusionsgelingen beitragen, werden vor allem der **Nachteilsausgleich, der Notenschutz und individuelle Fördermöglichkeiten** in Form von Budget- oder Intensivierungsstunden beschrieben. Diese Komponenten werden ausnahmslos von allen Interviewpartnern als essentiell für das Inklusionsgelingen benannt.

Bemerkenswert ist, dass weder Leistungsvermögen noch Notenspiegel der betroffenen Schülerinnen und Schüler in den Interviews eine zentrale Rolle spielen. Vielmehr werden Faktoren wie die soziale Eingebundenheit und Umgebungsvariablen wie das Elternhaus, neben den schulischen Lernbedingungen, als Prädiktoren genannt. Es deutet sich immer wieder an, dass das **Elternhaus** einen erheblichen Anteil am Inklusionsgelingen trägt.

Neben der Bedeutung, die dem Elternhaus zukommt, werden **individuelle Lernbedingungen** als ausschlaggebend für das Inklusionsgelingen bezeichnet. Hierunter ist es neben Art und Grad der Hörschädigung vor allem auch die kommunikative Kompetenz der Jugendlichen, die in diesem Zusammenhang genannt wird. Deutlich wird hierbei auch, dass die Unauffälligkeit der Behinderung das Inklusionsgeschehen beeinflusst. Als weitere Lernbedingungen, die die Jugendlichen mitbringen, werden die Frustrationstoleranz, das Selbstbewusstsein und der Selbstwert der inkludierten Lernenden genannt.

Ein, vor allem aus der Perspektive von Lehrkräften und Eltern als wichtig erachteter Punkt ist der **Kontakt zu anderen Jugendlichen mit einer Hörschädigung**, gerade in der Adoleszenz. Als Kontaktmöglichkeiten werden hier schulische und nebulische Kontaktmöglichkeiten genannt. So können zum einen Inklusionsformen, bei denen Lernende nicht die einzigen Hörgeschädigten in der Klasse oder Schule sind, die Interaktion ermöglichen. Zum anderen bietet auch der Freizeitbereich Optionen, um den Austausch mit anderen Betroffenen als zusätzliche Kraftquelle und Ressource zu nutzen.

Somit ergibt sich aus der Vorerhebung folgendes Gesamtgefüge, das der Hauptstudie als Ausgangspunkt dient: Im Zentrum steht das Inklusionsgelingen, abgebildet anhand der vier benannten Komponenten. Außen sind die drei Hauptkategorien der Lernbedingungen verortet. Diese beiden Bereiche sollen zur Messung des Inklusionsgelingens in Beziehung gesetzt werden.

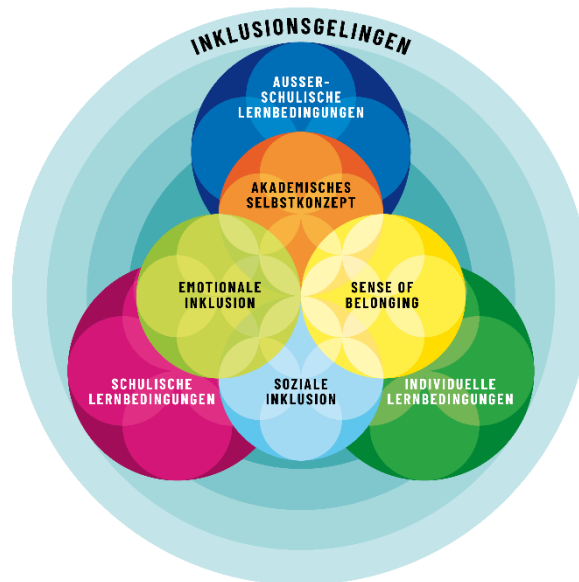


Abbildung 11: Gesamtgefüge Inklusion

Die bunte und facettenreiche Abbildung veranschaulicht die Vielschichtigkeit des Inklusionsgelingens und die Herausforderung, die die Bewertung desselben darstellt. Es handelt sich um ein komplexes Bedingungsgefüge, das von zahlreichen Faktoren und Mosaiksteinen abhängt, die sich gegenseitig bedingen. Das hier abgebildete Bedingungsgefüge besteht aus insgesamt sieben übergeordneten Kategorien, die die Grundlage der Hauptstudie bilden, die im Folgenden dargestellt wird.

5 Hauptstudie als eine quantitative Onlinebefragung

Aufbauend auf dem ersten qualitativ-mehrperspektivischen Teil der Studie stehen im zweiten Forschungsteil die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung selbst im Fokus der Untersuchung. Dieses Vorgehen basiert auf dem Ansatz, die Jugendlichen als Experten in eigener Sache zu Wort kommen zu lassen und durch eine möglichst hohe Partizipation der Betroffenen der Empowerment-Idee als Grundsatz der BRK nachzukommen: Nichts über uns ohne uns! (Bentele 2017, S. 2f; Krauthausen 2020).

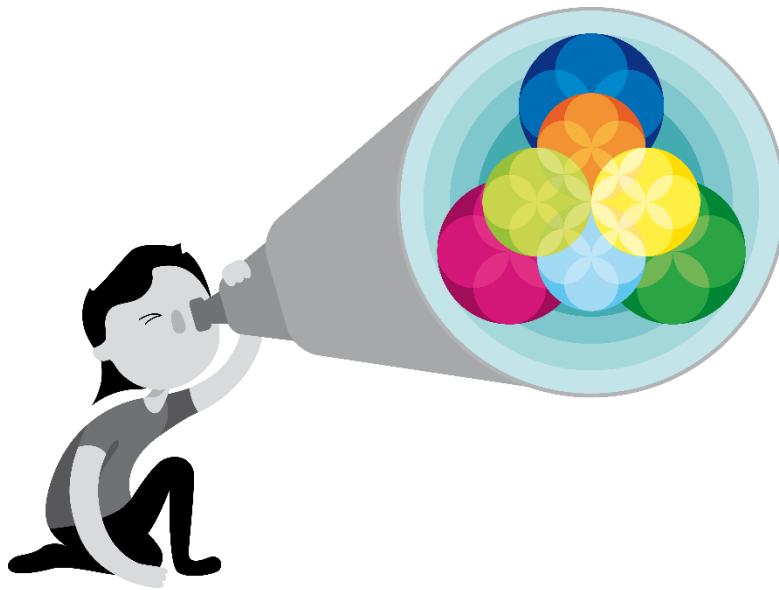


Abbildung 12: Im Fokus steht der Blick der Lernenden auf die eigene Inklusionssituation

5.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Um die Qualität des gemeinsamen Lernens für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hörschädigung langfristig zu optimieren, soll die Studie die Situation und die Bedürfnislage von Jugendlichen mit Hörschädigung in der Sekundarstufe an der allgemeinen Schule erfassen. Davon ausgehend werden Einflussfaktoren auf das Integrationsgelingen identifiziert, die zu einer erfolgreichen gemeinsamen Beschulung in der Sekundarschulzeit beitragen. Die Ergebnisse bilden anschließend die Grundlage für Handlungsempfehlungen, die dazu beitragen sollen, die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung zu optimieren. Das Forschungsvorgehen der Hauptstudie wird dabei von zwei Hauptfragen geleitet, die anhand der durch die Onlinebefragung gewonnenen Daten beantwortet werden sollen. Die Fragen der Hauptstudie lauten:

F2: Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

F3: Wie empfinden Lernende mit Hörschädigung ihre Inklusionssituation während der Sekundarstufe?

Der methodische Weg, durch den diese beiden Fragen beantwortet werden sollen, wird im Folgenden genauer beschrieben.

5.2 Methodik der quantitativen Hauptstudie

Eine geeignete Methode, um die Perspektive der Jugendlichen unmittelbar in die Untersuchung einbeziehen zu können, sind formalisierte Fragebögen (Bischoff/Hintermair 2017, S. 202). Aufgrund der dezentralen Verteilung und räumlichen Entfernung der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung in Bayern wurde ein digitaler Ansatz gewählt, um möglichst viele Teilnehmende bei angemessener Aufwand-Nutzen-Relation zu erreichen (Döring/Bortz 2016, S. 414). Hieraus konnten, neben der Abfrage eines breiten Datensatzes, ergänzend auch qualitative Daten erhoben werden. Diese wurden durch offene Antwortmöglichkeiten in Freifeldern generiert. Neben den Ergebnissen aus den Einzelinterviews wurden in den Fragebögen auch Gelingensbedingungen eingearbeitet und abgefragt, die sich aus dem aktuellen Stand der Forschung ergeben. Dieses Vorgehen entspricht dem Grundgedanken einer explorativen Studie, die verschiedenste Variablen zum Forschungsgegenstand einbezieht, um so durch multivariate Auswertungsverfahren aufschlussreiche Zusammenhänge festzustellen (Döring/Bortz 2016, S. 612f).

Der Arbeit ist zudem der Handlungsgrundsatz inklusiver Forschung grundlegend, der durch folgendes Zitat verdeutlicht werden soll:

„Ein solches Verständnis ‚inklusive Forschung‘ findet seine Korrespondenz in einem gesellschaftstheoretischen Verständnis von Inklusion. Die Diskussion um gesellschaftliche Inklusion im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention thematisiert gesellschaftliche Zugehörigkeiten, aber auch Ausgrenzungen und fordert eine besondere Sensibilität gegenüber Prozessen sozialer Exklusion. Übertragen auf empirische Forschung lässt sich somit die Forderung formulieren, Forschungshandeln so zu gestalten, dass Barrieren in

Erhebungen möglichst geringgehalten werden“ (Brodersen et al. 2019, S. 6).

Für das Gestalten des Fragebogens als Erhebungsinstrument bedeutet dies, dass Jugendliche mit einer Hörschädigung an der allgemeinen Schule einen möglichst barrierefreien Zugang erhalten sollen. Im Vergleich zu einem Tool für Lernende ohne Höreinschränkung wurde das Tool von Selbstbetroffenen auf die Verständlichkeit hin überprüft und ein weiterer Sprachmodus in Form von DGS-Videos angeboten.

Zur detaillierten Beschreibung des Vorgehens bei der Befragung sollen zunächst die Stichprobenziehung, das Zusammenstellen des Fragebogens als Erhebungsinstrument, datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen sowie der konkrete Erhebungsablauf beschrieben werden, bevor in dem anschließenden Folgekapitel die Ergebnisse dargestellt werden.

5.2.1 Stichprobenziehung

Zielgruppe der Onlinebefragung sind Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung der Klassen 5 bis 12, die zum Befragungszeitpunkt eine allgemeine Schule in Bayern besuchen. Die Auswahl gewährleistet, dass der Fokus auf der Sekundarstufe liegt und die als kritisch beschriebenen Jahrgangsstufen um die 7. Klasse, im Alter zwischen zwölf und 14 Jahren, eingeschlossen sind (Lönne 2009, S. 81f).

In den bisherigen Modulen des Gesamtforschungsprogramms wurden Lernende mit zentraler Hörschädigung nicht miteinbezogen. Um aber die Lernenden mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen möglichst umfassend abzubilden, wurde auf Ausschlusskriterien verzichtet, sodass alle Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung an der Befragung teilnehmen konnten, ungeachtet der Art oder der Versorgung des Hörschadens. Hintergrund ist, dass interne Zahlen des MSD nahelegen, dass etwa ein Drittel der Lernenden mit Hörschädigung, die eine allgemeine Schule besuchen und vom MSD betreut werden, eine zentrale Hörschädigung aufweist (Götz 2019, S. 87). Es soll daher auch die angenommene Verteilung verschiedener Hörschädigungen in der Befragung bestmöglich abgebildet werden. Bei der Auswertung werden punktuell zentrale und periphere Hörschädigungen getrennt betrachtet, um die Art der Hörschädigungen bezüglich der Fragestellungen zu berücksichtigen.

Beim Heranziehen von, nach Merkmalen aufgeschlüsselten, Zahlen ist zu beachten, dass bezüglich der Basiswerte zur Verteilung der Lernenden mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule nur vereinzelt offizielle Angaben vorlagen. So erfasst beispielsweise das statistische

Landesamt keine Informationen zu den Arten der Hörschädigungen. Referenzgrößen bezüglich der Hörschädigung konnten daher nur anhand externer Anhaltspunkte geschätzt werden, beispielsweise durch die Betreuungsangaben des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Zahlen des MSD-H bayernweit nicht einheitlich erfasst werden und in keiner Verbindung zu den offiziellen Zahlen des statistischen Landesamtes stehen (Eck 2020, S. 176). Dennoch konnten die MSD-H-Zahlen eine erste Orientierung bezüglich der Grundgesamtheit geben und ließen somit eine grobe Einschätzung bezüglich der verschiedenen Merkmalsausprägungen zu, wie etwa der Hörschädigung. Darüber hinaus wiesen die Zahlenangaben des statistischen Landesamtes von Jahr zu Jahr teils erhebliche Schwankungen auf, die unter anderem auf sich ändernde Erfassungsmethoden zurückgeführt werden können, beispielsweise die Umstellung auf eine digitale Erfassung. So werden als Wert zu „inkludierte Lernende mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule in Bayern“ für das Schuljahr 2015/16 566 Lernende angegeben, während die Zahl der internen MSD-Statistik für das gleiche Schuljahr mit 1381 mehr als doppelt so hoch war (Götz 2019, S. 85). Der Wert des statistischen Landesamtes stieg in den Folgejahren rasch an und näherte sich den MSD-Angaben. So wurden im Schuljahr 2018/19 nach offiziellen Angaben des statistischen Landesamtes in der Sekundarstufe 975 Lernende mit Hörschädigung inkludiert beschult (Anhang IX). Es kann angenommen werden, dass fehlende Meldungen seitens der Schulen für die Diskrepanz zwischen der Zahl des statistischen Landesamtes und den MSD-internen Zahlen ausschlaggebend waren (Eck 2020, S. 177). Gleichzeitig wurde in bisherigen Forschungsarbeiten vermutet, dass die MSD-Zahlen über den tatsächlichen Schulbesuchszahlen liegen. So zeigte sich, dass beim MSD-H Lernende registriert waren, die die Schulen nicht mehr besuchten (Gräfen 2015, S. 74). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die tatsächliche Zahl der Lernenden mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule zwischen den Angaben des statistischen Landesamtes und der Erfassung des MSD liegt. Für die Stichprobe bedeutet dies, dass die Inferenzpopulation nur näherungsweise zu rekonstruieren ist (Döring/Bortz 2016, S. 411f). Aus diesem Grund wurde bei der vorliegenden Stichprobe keine repräsentative Stichprobe gezogen. Vielmehr wurden bestimmte Merkmale der vorhandenen Datenbasis zur Orientierung herangezogen, um den Rücklauf entsprechend einzuschätzen.

Eine weitere Herausforderung bei der Bestimmung der Stichprobe ergab sich aus den Datenschutzbestimmungen bei der Befragung von Minderjährigen, da diese die Einwilligung der Eltern erfordert. Hierdurch ergaben sich zusätzliche Hürden, die bis zum Ausfüllen des

Fragebogens durch die Jugendlichen überwunden werden mussten. Der indirekte, der Einwilligung der Eltern vorgelagerte, Zugang zu möglichen Teilnehmenden über den MSD-H brachte die Herausforderung mit sich, dass nur Probanden einbezogen werden konnten, die bereits vom MSD-H betreut wurden. Dort nicht erfasste Personen blieben unberücksichtigt (Ludwig 2009, S. 150). Um mit der Stichprobe dennoch ein möglichst vollständiges Gesamtbild widerzugeben, wurde die Kontakthanbahnung durch den MSD-H mittels eines passiven Zugangs durch ein Schneeballverfahren ergänzt (Döring/Bortz 2016, S. 152). So wurde mit Hilfe sozialer Medien die Information über Accounts der Vereine und Verbände verbreitet. Parallel wurden die Vorsitzenden verschiedener relevanter Vereine und Verbände via E-Mail über die Befragung informiert und gebeten, die Informationen an die Eltern der ihnen bekannten Lernenden weiterzugeben.

Damit liegt der Erhebung aus wissenschaftlicher Sicht eine Kombination aus Schneeball- und selbstselektiver Stichprobe zugrunde (Döring/Bortz 2016, S. 292f). Die zugrundeliegenden Datenschutzbedingungen bei der Befragung von Jugendlichen werden im folgenden Kapitel dargelegt.

5.2.2 **Datenschutzrechtliche Rahmenbedingungen**

In den Anschreiben sowie beim Start des Fragebogens wurde Eltern und Lernenden in möglichst zielgruppengerechter, d. h. gut verständlicher Sprache mitgeteilt, dass unter Berücksichtigung aller vorgeschriebenen Auflagen keine Rückschlüsse auf ihre Person oder ihre Angaben möglich sind. Bei der Formulierung der Anschreiben wurden, neben den Vorgaben zu Erhebungen an den Schulen durch das Kultusministerium (StMUK 2019c), zudem die Hinweise des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten berücksichtigt (Schaar 2017). Beide Empfehlungen beziehen neben der Datenschutzgrundverordnung auch Ethikvorgaben ein.

Bei den datenschutzrechtlich vorgeschriebenen, empfohlenen und stets eingehaltenen Auflagen handelt es sich um die folgenden Punkte: Der Name wurde bei der Befragung nicht erfasst. Als personenbezogene Daten wurden lediglich das unvollständige Geburtsdatum (Monat, Jahr) sowie die Jahrgangsstufe erhoben, da diese Daten zum Treffen von Aussagen über das Inklusionsgelingen in Abhängigkeit vom jeweiligen Alter ausreichen. Ferner wurden alle im Fragebogen erhobenen Daten einer einheitlichen Verschlüsselung unterzogen, um ein Auslesen durch Dritte zu verhindern. Durch das Nutzen des, an der LMU entwickelten, Fragebogentools *soscisurvey* wird sichergestellt, dass die Daten auf LMU-internen Speichern gesichert werden,

sodass kein externer Anbieter beauftragt werden musste, wodurch die Datensicherheit erheblich erhöht wird. Es wurde keine Speicherung der IP-Adresse vorgenommen, um Rückschlüsse auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu verhindern. Die Datensätze wurden im Anschluss an die Befragung passwortgeschützt auf LMU-internen Speichern archiviert. Die Forschungsrichtlinien sehen für die Speicherung bis zur endgültigen Löschung einen Zeitraum von zehn Jahren vor. Die Daten sind während des gesamten Forschungszeitraums nummerisch verschlüsselt nur auf dem LMU-Server gespeichert und so passwortgeschützt nur der Forscherin zugänglich.

Um das Vertrauen zusätzlich zu stärken und eine möglichst große Transparenz herzustellen, erhielten alle Eltern interessierter Teilnehmender den nicht ausgefüllten Fragebogen zur Ansicht in Form eines pdf-Dokuments, um sich vorab ausführlich über die gestellten Fragen informieren zu können (Anhang X).

5.2.3 Erhebungsablauf

Neben den datenschutzrechtlichen Rahmenbedingungen mussten bei der Planung des Erhebungsablaufes auch gesetzliche Rahmenbedingungen und damit im Zusammenhang stehende Vorgaben des Kultusministeriums berücksichtigt werden. So durften die Schulen aus datenschutzrechtlichen Gründen die Adressen der Eltern nicht an die LMU weitergeben. Ein direkter Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern war demnach nicht möglich. Das Weiterleiten der E-Mails musste daher mehrstufig erfolgen: Von der Schulleitung über die betreuenden Mitarbeitenden im MSD-H in Bayern zu den Eltern möglicher Teilnehmender. Es lagen daher nur Daten zu den Schülerinnen und Schülern vor, deren Eltern sich nach der Kontaktaufnahme über den MSD-H per E-Mail zurückgemeldet und ihr Einverständnis erklärt hatten. Im Anschluss an die Einverständniserklärung erhielten die Eltern den Link zum Fragebogen, verbunden mit der Bitte, diesen an ihr Kind weiterzuleiten. Dies gewährleistet, dass nur die Schülerinnen und Schüler Zugang zur Befragung erhielten, deren Eltern durch das Weiterleiten ihre informierte Einwilligung erklärten.

Einen Überblick über das komplexe, mehrstufige Verfahren, vom Antrag beim Kultusministerium bis zur Teilnahme der Lernenden an der Befragung, zeigen die folgenden, chronologisch geordneten, Schritte:

1. Genehmigungsantrag zur inhaltlichen, rechtlichen und ethischen Prüfung der Befragungsunterlagen an das Kultusministerium (Anhang XI).
2. Datenschutzrechtliche und inhaltliche Prüfung durch das Kultusministerium.
3. Einarbeitung der Änderungsvorschläge.
4. Genehmigungsschreiben des **Kultusministeriums** (Genehmigungsschreiben IV.7-BO4106.2019/3/14 vom 30.04.2019, Anhang XII).
5. Einholen des Einverständnisses der **Schulleitungen** der Förderzentren, dass die MSD-Mitarbeitenden kontaktiert werden dürfen: Anhänge der E-Mail waren das Anschreiben an die MSD-Mitarbeitenden sowie das Elternanschreiben und die Datenschutzerklärung.
6. Kontaktaufnahme zu den **MSD-Mitarbeitenden** aus den jeweiligen Regierungsbezirken. Diese leiteten schließlich das Anschreiben (Anhang XIII) und die Datenschutzerklärung (Anhang XIV) an die **Eltern** der Lernenden mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule weiter und meldeten der LMU im Idealfall, wie viele Eltern angeschrieben werden konnten und welche Schülerinnen und Schüler von ihnen betreut werden.
7. Nach Rückmeldung erhielten die Eltern den Link zum Fragebogen und konnten diesen an ihre Kinder weitergeben.
8. Die **Schülerinnen und Schüler** mit Hörschädigung nahmen an der Befragung teil.
9. **Teilnahmeerinnerung** über die Schulleitungen und die MSD-Mitarbeitenden an die Eltern, um den Rücklauf zu optimieren.
10. **Teilnahmeerinnerung** an die Eltern, die ihr Einverständnis bereits erklärt hatten, über die Forscherin.
11. **Ausfüllen des Fragebogens** durch die Schülerinnen und Schüler am PC oder Laptop zu Hause oder, je nach Möglichkeit und in Absprache mit der jeweiligen Schulleitung, in den Räumlichkeiten der allgemeinen Schule, die von dem hörgeschädigten Lernenden besucht wird.
12. Je nach Rücklaufquote ggf. **Nacherhebung**

Parallel:

1. Aufruf über Vereine, Verbände und soziale Medien zur Teilnahme an der Befragung. Kontaktaufnahme erfolgte analog zum Verfahren an den Schulen über die Eltern.
2. Versenden der Anschreiben, der Datenschutzerklärung sowie des Links per E-Mail an die Eltern, die diesen an ihr Kind weitergeben.
3. Teilnahme an der Befragung möglich.

Dieses kaskadierende Verfahren zeigt deutlich, welche Hürden bei einer schulischen Befragung von, zu einem großen Teil noch minderjährigen, Jugendlichen genommen werden musste.

Im Anschluss an die beschriebenen Zugangswege erhielten die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung über ihre Eltern ein direktes Anschreiben per E-Mail oder Post. Dieses beinhaltete neben dem Link zur Befragung die Datenschutzbestimmungen (Anhang XIV) sowie eine kurze Ausfüllanleitung. Darüber hinaus wurde die Zielsetzung der Befragung erläutert und die Teilnehmenden erhielten eine Kontaktmöglichkeit zu der verantwortlichen Ansprechpartnerin an der LMU. Aufgrund der Vorgaben des Kultusministeriums wurde auf übliche Incentives, die Personen zur Teilnahme motivieren sollen, verzichtet (StMUK 2019c, S. 10). Es konnte somit hierdurch keine Rücklaufsteigerung erreicht werden. Alle Befragten folgten daher ausschließlich einer inhaltlichen Motivation.

Bevor der Fokus auf die erhobenen Daten gerichtet wird, wird vorab noch der Onlinefragebogen als Erhebungsinstrument genauer beschrieben.

5.2.4 Zusammenstellung des Fragebogens als Erhebungsinstrument

Die endgültigen Inhalte des Tools können dem Anhang X entnommen werden. Nach dem Forschungsgrundsatz, möglichst erprobte Einzelitems und Skalen einzusetzen, enthält der Fragebogen, nach Rücksprache mit den jeweiligen Autorinnen und Autoren, einige bereits überprüfte Fragebogeninventare. Diese etablierten Befragungstools bringen den Vorteil mit sich, dass die Gütekriterien bereits getestet wurden und es sich demnach um valide und sehr ökonomische Instrumente handelt. Zudem liegen so bereits Ergebnisse als Referenzrahmen zur Orientierung vor (Döring/Bortz 2016, S. 407). Alle hier gewählten Verfahren wurden bereits vorab bei Schul- oder Jugendbefragungen eingesetzt. Dabei wurden die gegebenen Formulierungen und Skalen möglichst beibehalten. Der Fragebogen verknüpft so verschiedene bestehende Tools mit hörgeschädigtenspezifischen Fragen sowie ergänzenden Freifeldern. Die einzelnen Items sind im Fragebogen nicht immer inhaltlich geordnet, da auch methodische Überlegungen eine Rolle spielen. Demnach kann die tatsächliche Anordnung im Fragebogen aus methodischen Gründen von der hier dargestellten inhaltlichen Reihung abweichen. Ein Beispiel sind demographische Fragen: Diese wurden grundsätzlich zu Beginn des Fragebogens gestellt, da es sich hierbei um leicht zu beantwortende Fragen handelt, die gut als Einstiegsfragen eingesetzt werden können. Dennoch wurden einige der demographischen Fragen, wie der sozioökonomische Status und der Bildungshintergrund, im Fragebogen weiter

hinten verortet. Würden diese sensiblen Items zu Beginn der Befragung stehen, könnte hierdurch die Bereitschaft zum Ausfüllen der Onlinebefragung reduziert und damit die Abbruchrate erhöht werden.

Die Befragungsgruppe der Jugendlichen mit einer Hörschädigung erfährt Barrieren zur gesellschaftlichen Teilhabe, die ihre Peers weniger erleben. Adressiert Jugendforschung also diese Zielgruppe, muss sie mit deren besonderen Kommunikationsbedürfnissen umgehen (Brodersen et al. 2019, S. 6). Ziel war es daher, einen Fragebogen zu gestalten, der sprachlich möglichst barrierefrei ist. Sucht man nach Vorgaben zur Barrierefreiheit speziell für Menschen mit Hörschädigung, wird man im bayerischen Behindertengleichstellungsgesetz fündig. Demnach sollen die Deutsche Gebärdensprache (DGS), lautsprachbegleitende Gebärden oder auch andere geeignete Kommunikationshilfen verfügbar sein (BayBBG Art. 11). Zudem fokussiert das Gesetz die Umsetzung einer leicht verständlichen Sprache (BayBBG Art. 13). Diese gesetzlichen Regelungen dienen als Rahmen bei dem Zusammenstellen eines barrierefreien Fragebogens für Lernende mit Hörschädigung. Entsprechend wurden neben einer adressatengerechten Sprache bei längeren Textpassagen zudem Videos in Deutscher Gebärdensprache angeboten. Dies soll gewährleisten, dass der Fragebogen für alle Jugendlichen mit in Kapitel 2.5 beschriebenen Hörschädigungen zugänglich ist. Schülerinnen und Schülern, die im privaten Umfeld technisch keinen Zugang zur Befragung hatten, sollte zudem die Möglichkeit eingeräumt werden, den Fragebogen auch an den Schulen ausfüllen zu können. Die kultusministeriellen Vorgaben zu Erhebungen an Schulen zielt auf ein Ausfüllen außerhalb der regulären Unterrichtszeit ab (StMUK 2019c, S. 11). Durch diese Vorgabe konnte die Teilnahme nicht gänzlich schwellenarm gestaltet werden.

Der Onlinefragebogen wurde mit dem Programm *soscisurvey* implementiert. Vorteil des, von der LMU entwickelten, Befragungstools sind direkte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die es gestatteten, dass Speicheranforderungen, beispielsweise für das relativ große Datenvolumen von DGS-Videos, berücksichtigt werden konnten. Zudem ermöglicht die Onlineimplementierung das Integrieren automatischer Filterführungen. So werden für einige Lernende, abhängig vom Antwortverhalten, unzutreffende Fragen automatisch ausgeblendet. Das vorliegende Gesamttool kann demnach, je nach Beantwortung, kürzer ausfallen. Ein Beispiel ist der Block zur Versorgung mit individuellen Hörhilfen. So werden alle weiteren Detailfragen zu diesem Thema ausgeblendet, sobald die Lernenden anklicken, dass sie nicht mit individuellen Hörhilfen versorgt sind. Wesentliche Restriktion bei der

Fragebogenerstellung war ein zeitlich zumutbarer Umfang von maximal 30-45 Minuten für Jugendliche, da sonst eine zu hohe Ermüdung und Abbruchrate zu erwarten ist (Brodersen et al. 2019, S. 36). Technisch steht den Befragten eine Zwischenspeichermöglichkeit zur Verfügung, um während des Ausfüllens eine Pause einlegen zu können.

Die Verständlichkeit des Fragebogens wurde anhand verschiedener wissenschaftlicher Veröffentlichungen gestaltet (Brodersen et al. 2019, S. 15; Schönauer-Schneider/Reber 2014, S. 38; Döring/Bortz 2016, S. 410) und es wurde auf eine möglichst zugängliche Wortwahl geachtet. So wurde beispielsweise das Wort *täglich* durch leichter verständliche Formulierungen wie *jeden Tag* ersetzt. Limitierend wirkte sich zudem aus, dass einige Skalen aus anderen Studien übernommen wurden und aus Gründen der Vergleichbarkeit hierbei keine Änderungen der Formulierungen vorgenommen werden dürfen. Durch die übernommenen Tools war es auch nur bedingt möglich, einheitliche Skalen zu verwenden. Es wurde aber bei dem Zusammenstellen des Fragebogens darauf geachtet, einheitliche Antwortskalen weitestgehend zu kombinieren und so insgesamt möglichst wenig zwischen verschiedenen Skalen zu variieren.

Thematisch gliedert sich der Fragebogen in 14 inhaltliche Hauptbereiche, die aus der Vorerhebung abgeleitet wurden. Dabei bildet das Inklusionsgelingen die zentrale Messvariable der Befragung.

5.2.4.1 Inklusionsgelingen

Das Inklusionsgelingen als abhängige Variable (AV) und zentrale Messvariable der Befragung wurde, abgeleitet aus den Ergebnissen der Vorerhebung, anhand von insgesamt vier Subskalen gemessen (vgl. Kap. 4.3.1).

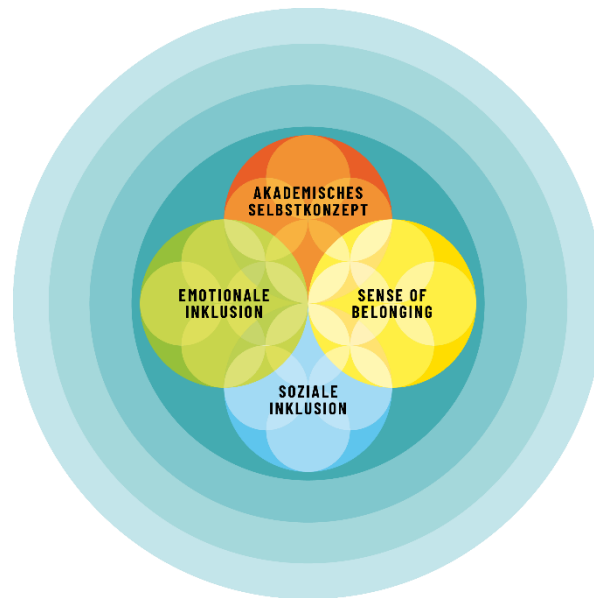


Abbildung 13: Vier Subskalen des Inklusionsgelingens

Drei dieser Subskalen sind dem Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) entnommen und wurden in den Gesamtfragebogen integriert. Bei dem PIQ handelt es sich um ein valides und ökonomisches Instrument zur Erfassung zentraler Dimensionen der subjektiv erlebten schulischen Inklusion. Der PIQ umfasst insgesamt zwölf Einzelitems, die sich gleichmäßig auf die drei Skalen aufteilen und eignet sich auch für die Sekundarstufe (Zurbriggen et al. 2015). Ferner stellt er eine verkürzte und weiterentwickelte Form des Fragebogens zur Dimension der Integration an der allgemeinen Schule (FDI) von 1988 dar, der bereits in Vorgängermodulen eingesetzt wurde (Haeberlin et al. 1989). Die Einzelitems werden von den Befragten anhand einer vierstufigen Ratingskala bewertet. Der PIQ ist in verschiedenen Sprachen, so auch Deutsch, verfügbar. Er eignet sich auch deshalb, da bei der Formulierung der Items auf einen schülergerechten Wortlaut geachtet wurde.

Auf Basis des PIQ können drei Dimensionen der Inklusion erfasst werden: Das akademische Selbstkonzept sowie die emotionale und die soziale Inklusion (Venetz et al. 2014, S. 101; Zurbriggen 2016, S. 102f; Zurbriggen et al. 2017, S. 1f). Hierbei wird unter dem akademischen Selbstkonzept das Vertrauen in die eigene schulische Leistungsfähigkeit verstanden. Daneben meint die emotionale Inklusion das Wohlbefinden im schulischen Umfeld und die soziale

Inklusion das Gefühl der Verbundenheit mit der Schulgemeinschaft durch Freundschaften an der eigenen Schule (DeVriesa et al. 2018, S. 29).

Die drei Inklusionsdimensionen aus dem PIQ werden durch die Skala *Sense of Belonging* aus der PISA-Studie 2015 ergänzt. Letztere soll das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Schule erfassen. Die Skala besteht insgesamt aus sechs Items. Als Antwortoptionen steht auch hier zu jedem Item eine vierstufige Ratingskala zur Auswahl (Mang et al. 2019, S. 57; Reiss et al. 2016, S. 213).

Die Antwortoptionen des PIQ und der PISA-Skala *Sense of Belonging* sind inhaltlich nahezu identisch und können daher gut in dem Fragebogen kombiniert werden. Die Ratingskalen sind lediglich gegensätzlich gepolt, was bei der Auswertung entsprechend berücksichtigt wird.

Aus den beschriebenen vier Dimensionen zum Inklusionsgelingen wird anschließend ein Gesamtwert für das Inklusionsgelingen als abhängige Messvariable der Studie berechnet. Dieser Gesamtscore bildet das Inklusionsgelingen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ab und lässt so Rückschlüsse auf den Grad der Inklusion zu.

5.2.4.2 Gelingensbedingungen

Die Gelingensbedingungen werden anhand einer Zusammenstellung ausgewählter unabhängiger Variablen (UVs) dargestellt. Analog zu dem aus der Vorerhebung entwickelten Kategoriensystem (Anhang I) wurden zur Überprüfung der einzelnen Kategorien im Fragebogen, nach Möglichkeit, bestehende und überprüfte Skalen eingesetzt oder adaptiert. Diese werden im Folgekapitel detailliert beschrieben. So werden neben Skalen aus dem Fragebogeninventar der PISA Studie 2015 (Mang et al. 2019) auch Fragen aus der Shell-Jugendstudie 2015 (Albert et al. 2015) sowie einzelne Subskalen aus dem Leipziger Kompetenz-Screening (LKS) für die Schule (Hartmann/Methner 2015) integriert. Zudem wurden einzelne Fragen aus dem Kindl-Fragebogen (Ravens-Sieberer/Bullinger 2000) ausgewählt, Teile aus dem Oldenburger Inventar (HörTech 2004) sowie einer Skala zum Umgang mit Hörproblemen aus dem Fragebogen zu *Lebensqualität und Hören* adaptiert (Tesch-Römer/Nowak 1995). Die 14 inhaltlichen Teilbereiche werden im Folgenden anhand der drei Hauptkategorien individuelle Lernbedingungen, schulische Lernbedingungen und außerschulische Lernbedingungen beschrieben.

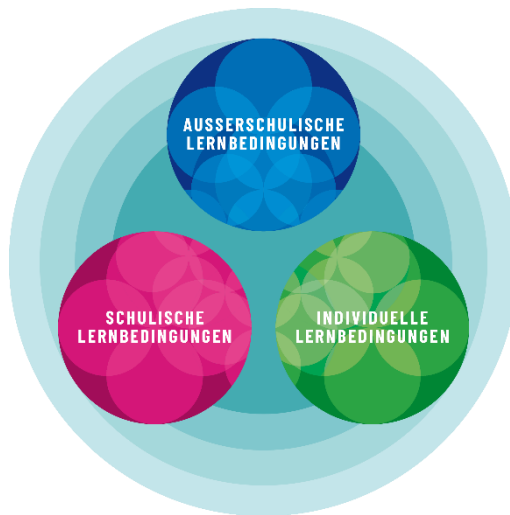


Abbildung 14: Gelingensbedingungen

➤ Individuelle Lernbedingungen

Unter den individuellen Lernbedingungen werden diejenigen Bedingungen zusammengefasst, die Lernende mit Hörschädigung selbst mitbringen und nach den Ergebnissen der Vorerhebung im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen stehen. Im Folgenden werden daher die genannten individuellen Lernbedingungen aufgegriffen und in das Befragungstool integriert.

Um die Zielgruppe näher beschreiben zu können und Gruppierungsvariablen, etwa durch die geschlechtermäßige Aufteilung, zu bilden, wurden **soziodemografische Merkmale** erfasst (Döring/Bortz 2016, S. 231, 409). Zu Beginn des Fragebogens wurden das Geschlecht, das ungefähre Alter sowie die besuchte Jahrgangsstufe erfragt. Aus Datenschutzgründen und weil hiervon kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu erwarten war, wurde auf eine exakte Erfassung des Alters verzichtet, lediglich Geburtsmonat und Geburtsjahr wurden erfragt. Anhand des Ausfülldatums konnte so das Alter zum Zeitpunkt der Erhebung näherungsweise berechnet werden. Weitere soziodemografische Daten, die aus Auswertungsgründen in die Befragung aufgenommen wurden, werden unter der sozialen Herkunft zusammengefasst, die eher den außerschulischen Bedingungen zugeordnet werden kann und daher auch dort genauer beschrieben wird. Anschließend soll überprüft werden, ob sich zwischen den soziodemografischen Merkmalen und dem Inklusionsgelingen ein Zusammenhang abzeichnet.

Neben den soziodemografischen Daten wurden die Jugendlichen zudem nach der Art ihrer **Hörschädigung** und zusätzlichen Beeinträchtigungen gefragt. Bei den Befragten mit einer peripheren Hörschädigung wurde der Grad der Hörschädigung anhand mehrerer Items erfasst.

Filterfragen im Onlinefragebogen stellen dabei sicher, dass den Lernenden nur für sie relevante Fragen gestellt werden. Die Grundlage für die Festlegung des Hörstatus bilden dabei die Schülerangaben. Es konnte daher nicht überprüft werden, ob diese mit dem medizinischen Befund in Form von Audiogrammen übereinstimmen. Um dennoch eine möglichst realitätsnahe Einordnung zu gewährleisten, wurden bei der Auswertung die verschiedenen verwandten Fragen auf Stimmigkeit und Plausibilität hin überprüft. Bei der Höreinschränkung wurde eine medizinische mit einer inhaltlichen Abfrage kombiniert. So wurden die Teilnehmenden zum einen nach dem Grad des Hörverlusts in Dezibel – getrennt nach den beiden Ohren – gefragt. Angeboten wurden ihnen hier neben bildlicher Unterstützung für das linke und rechte Ohr zwei Dropdown-Menüs mit zuordenbaren Zahlenwerten. Zum anderen wurden sie gebeten, ihre Hörschädigung einer Kategorie zuzuordnen. Diese zweifache Abfrage ermöglicht neben einer möglichst verständlichen Frageformulierung auch eine weitestgehend eindeutige Zuordnung bei der Auswertung. So waren bei der Art der Hörschädigung Mehrfachnennungen sowie die Angabe von Sonstigem möglich. Mehrfachnennungen sind erforderlich, weil es beispielsweise Menschen mit einer Schwerhörigkeit oder auch CI-Träger gibt, die sich dennoch der Sprachgemeinschaft der Gehörlosen zugehörig fühlen (Leonhardt 2019a, S. 83f). Auch sie sollten sich in der Abfrage wiederfinden. Teilnehmende, die angaben, nicht hörgeschädigt zu sein, wurden nicht ausgewertet, da dies als Teilnahmevoraussetzung definiert wurde. Daher wurde der Antwortgebende bei der Auswahl der Option *keine Hörschädigung* direkt zum Ende der Befragung weitergeleitet. Alle anderen Teilnehmenden wurden anschließend gefragt, wann die Hörschädigung festgestellt wurde. Zudem konnten neben der Hörschädigung weitere Beeinträchtigungen angegeben werden. Diese werden bei der Auswertung in Kategorien zusammengefasst. Ein Freifeld sollte es den Lernenden erleichtern, ihre eigene Einschränkung angeben zu können. Eine Vorauswahl hätte zu komplexen Antwortmöglichkeiten und möglicherweise zu Verwirrung aufgrund von unbekanntem Begriffen geführt. Bei dem anschließenden Erfassungszeitpunkt der Hörschädigung wurden für die Entwicklung besonders relevante Kategorien angeboten. Es ging an dieser Stelle demnach weniger um die Erfassung des exakten Zeitpunkts als vielmehr um eine grobe Einschätzung bezüglich relevanter Zeitfenster in der kindlichen Entwicklung. Dazu zählen etwa vor dem Spracherwerb, im Kleinkindalter oder im Grundschulalter. Eine Abfrage zum Ende der Befragung, ob die Teilnehmenden die DGS-Videos genutzt und als hilfreich empfunden haben, kann neben allgemeinen methodischen Hinweisen zur Befragung bei Lernenden mit einer Hörschädigung auch zusätzliche Rückschlüsse auf die Kommunikationsform der befragten Jugendlichen geben.

Im Anschluss an die Einordnung der Hörbeeinträchtigung wurde die Versorgung mit **individuellen Hörhilfen** abgefragt. Zu Beginn dieses Abschnitts wurde die Filterfrage gestellt, ob die Jugendlichen Hörhilfen einsetzen oder nicht. Um die Verständlichkeit zu erhöhen, wurde diese Frage über einen Informationsbutton mit Beispielen unterlegt. Bei einer Nein-Angabe wurden die weiteren Fragen zu den Hörhilfen übersprungen. Im Falle einer positiven Antwort konnten die Jugendlichen die Art der Versorgung sowie deren Nutzung in verschiedenen schulischen Situationen angeben. Mögliche Antworten waren je ein oder zwei Hörgeräte, CIs oder BAHAs. Zudem gab es ein Freifeld für sonstige Antwortmöglichkeiten.

Als schulische Hörsituationen wurden der Unterricht, die Pause sowie der Sportunterricht abgefragt. Diese drei Kategorien ließen sich aus der Vorerhebung ableiten. Zudem werden Fragen zu dem Zeitpunkt der Erstversorgung, dem Trageverhalten sowie dem Empfinden bezüglich der Hörhilfen ergänzt. Beim Zeitpunkt der Versorgung wurden für die Entwicklung besonders relevante Kategorien angeboten, wie vor dem Spracherwerb, im Kleinkindalter oder im Grundschulalter. Das eigene Trageverhalten konnten die Jugendlichen anhand einer verbalen, fünfstufigen, ordinalskalierten Ratingskala einschätzen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die angaben, ihre Hörhilfen im Unterricht, in der Pause oder im Sportunterricht nicht durchgängig zu tragen, wurden anschließend nach Gründen hierfür gefragt. Auch hier hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, das Zutreffen der Gründe auf einer verbalen, fünfstufigen Ratingskala zu beurteilen. Die zu bewertenden Items wurden hierbei ebenfalls aus der Vorerhebung abgeleitet und können im Detail dem Fragebogen (Anhang X) entnommen werden. Zudem konnten die Jugendlichen in einem Freifeld weitere Gründe angeben.

Zum Erfassen der angewandten hörgeschädigtenspezifischen **Kommunikationsstrategien** konnte kein Fragebogeninventar gefunden werden, das speziell für die Zielgruppe der jugendlichen Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde. Daher wurde das Instrument zur Erfassung des Umgangs mit Hörproblemen bei Erwachsenen aus dem Fragebogen „Lebensqualität und Hören“ (Tesch-Römer/Nowak 1995) zur Orientierung herangezogen und sprachlich für die Zielgruppe adaptiert. Während die eher allgemein formulierten Situationen im Ursprungsinstrument auf die Schule hin konkretisiert wurden, konnte die Grundstruktur mit insgesamt zehn Items, die sich zu jeweils fünf Items den Subskalen evasive und invasive Strategien zuordnen lassen, beibehalten werden. Die Items sind dabei als Aussagen formuliert und können jeweils auf einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden. Konkret schätzen die Teilnehmenden für die jeweilige Aussage ein, wie oft sie die entsprechende Kommunikationsstrategie nutzen. Die Antwortoptionen waren hierbei, wie auch in dem

Ursprungstool, fünfstufig. Allerdings wurde die Formulierung dahingehend angepasst, dass sie an die Skalen der anderen Inventare angeglichen wurde. Während im Ursprungstool gar nicht, kaum, mäßig, stark, sehr stark gewählt werden konnte, erhielten die Lernenden mit *nie, selten, manchmal, oft, immer* die Items zur Auswahl, die auch bei anderen Fragen zur Auswahl stehen, um möglichst durchgängige Antwortmöglichkeiten zu bieten. Zudem wurde noch die Option *weiß nicht* ergänzt, um Falschantworten zu vermeiden, indem es so jedem Befragten ermöglicht wird, eine individuell passende Option zu finden. Ergänzt wurde der Themenblock durch ein Freifeld, um die Veränderung im Umgang mit der Hörschädigung während der Schulzeit zu erfassen. Anhand der Ergebnisse der Vorerhebung kann angenommen werden, dass Jugendliche, die mehr invasive, d. h. offene Strategien anwenden, in der Inklusion besser zurechtkommen als Jugendliche, die überwiegend evasive, d. h. vermeidende Strategien bevorzugen.

Da es sich bei der Integration der Hörschädigung in die eigene Persönlichkeit gerade in der Jugendphase um einen wesentlichen Entwicklungsschritt handelt, wurden Items zur **Akzeptanz und zum Belastungsempfinden bezüglich der eigenen Hörschädigung** in das Gesamttool integriert. Hierdurch soll herausgefunden werden, ob die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen steht. Für diesen Bereich konnte kein fertiges Tool verwendet werden. Daher wurden die Items aus der Vorerhebung hergeleitet und können so, da es sich um kein erprobtes Instrument handelt, lediglich einer ersten Einschätzung dienen.

Die Vorerhebung ergab, dass das **Befinden der Jugendlichen** einen wesentlichen Einfluss auf das Inklusionsgelingen nimmt. Aus diesem Grund wurde dieses mittels des Kindl-Fragebogens zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Jugendlichen erfasst. Offen bleibt dabei, ob sich das Befinden positiv auf die Inklusionssituation auswirkt oder umgekehrt. Vermutet wird eine wechselseitige Einflussnahme. Um das Empfinden einschätzen zu können, wurden die Subskalen körperliches und psychisches Wohlbefinden sowie der Selbstwert aus dem Kindl-Fragebogen übernommen (Ravens-Sieberer/Bullinger 2000). Zudem deutet sich noch das Selbstbewusstsein der Jugendlichen als wesentliche Gelingensbedingung an. Dieses wurde mit der Skala aus der Schülerversion des Leipziger Kompetenzscreenings (LKS) für die Schule erfasst. Unter Selbstbewusstsein wird in Anlehnung an das LKS demnach eine angemessene Selbstdarstellung verstanden (Hartmann/Methner 2015, S. 34). Außerdem wurden Fragen zur Akzeptanz der eigenen Hörschädigung als Teil des Selbst in den Fragebogen integriert.

Nachdem hierfür kein fertiges und erprobtes Fragebogeninventar vorlag, wurden hierzu Items in Anlehnung an verschiedene Erkenntnisse zum Jugendalter sowie zur Identitätsarbeit bei Heranwachsenden mit einer Hörschädigung formuliert (Baldzun/Hintermair 2009, S. 55f).

➤ **Schulische Lernbedingungen**

Neben den individuellen Lernbedingungen sind es vor allem Gegebenheiten an der Schule, die das Gelingen der Inklusion beeinflussen. Im Folgenden soll daher beschrieben werden, wie diese im Fragebogen erfasst werden.

Im Anschluss an die Fragen zu den individuellen Hörhilfen stehen die **Höranlage** und deren Einsatz im Unterricht im Fokus. Anhand dieses Themenbereichs zeigt sich besonders deutlich, dass sich die Kategorien nicht durchgängig trennscharf abgrenzen lassen. So könnte die Höranlage zwar dem individuellen Lernenden zugeordnet werden, aufgrund des Einsatzes in unterrichtlichen Situationen wird sie aber hier den schulischen Bedingungen zugeordnet. Im Fragebogen wurde die Frage zur Höranlage zunächst mit der Filterfrage eingeleitet, ob die Jugendlichen eine Höranlage haben oder nicht. Auch diese Frage wurde mit einem Informationsbutton mit Beispielen unterlegt, da davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden unterschiedliche Bezeichnungen für ihre Höranlage verwenden. Verfügen die Befragten über keine Höranlage, wurden weitere Fragen aus diesem Themenfeld übersprungen. Im Fall einer positiven Antwort wurden Art und Einsatz der Höranlage erfragt. Den Einsatz konnten die Jugendlichen anhand einer verbalen, fünfstufigen, ordinalskalierten Ratingskala einschätzen. Bei den Antwortmöglichkeiten wurde auf eine möglichst konkrete Formulierung geachtet, beispielweise *1-2 Mal in der Woche* statt *wöchentlich*. Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass ihre Höranlage im Unterricht nicht jeden Tag zum Einsatz kommt, wurden anschließend nach den Gründen hierfür gefragt. Diese konnten die Jugendlichen mit einer verbalen, fünfstufigen Ratingskala einschätzen. Zudem konnten sie in einem Freifeld weitere Gründe angeben. Auch hier wurden die zu bewertenden Items aus der Vorerhebung abgeleitet.

Auf den Fragenblock zur Hörschädigung, zu den individuellen Hörhilfen und der Höranlage folgen Fragen zur **Beschulungssituation**. Hier wurde die aktuell besuchte Schulart, die Schulgröße, die Lage der Schule (städtisch oder ländliche Umgebung), Angaben zum Schulweg, die Klassengröße und das aktuelle Anstrengungsempfinden bezogen auf unterschiedliche Situationen erfasst. Im Anschluss an diese allgemeinen Angaben wurde die Fragestellung spezifischer und es wurden Variablen wie Klassenwiederholungen, das

retrospektive Anstrengungsempfinden bezogen auf die Jahrgangsstufen sowie hörgeschädigtenspezifische Berührungspunkte, wie etwa Erfahrungen an einem FöZ-H, abgefragt. Abgeleitet aus den Ergebnissen der Vorerhebung wurden hier auch Mobbing-Erfahrungen erfragt. Hierfür wurde die Skala „Mobbing“ aus der PISA-Studie 2015 in den Fragebogen integriert (Mang et al. 2019, S. 60).

Als besonders belastend für die Schülerinnen und Schüler hat sich in der Vorerhebung an verschiedenen Stellen die Mehrbelastung bei den Vorbereitungen zu Hause abgezeichnet. Aus diesem Grund wurden auch hierzu Fragen aufgenommen. So sollten die Lernenden das Zutreffen verschiedener Aussagen aus der Vorerhebung anhand einer fünfstufigen Ratingskala, bezogen auf ihre eigene Beschulungssituation, einschätzen.

Zur Beschulungssituation als Gelingensbedingung gehörte zudem die Erfassung der subjektiven Hörfähigkeit an der derzeitigen Schule. Die Lernenden sollten hierfür verschiedene schulische Situationen bewerten. Da zu dieser Frage keine fertigen Tools übernommen werden konnten, erfolgte die Formulierung der Items in Anlehnung an den Fragebogen aus dem Oldenburger Inventar I (HörTech 2004). Die Einschätzung der Situationen konnte auf einer fünfstufigen Ratingskala vorgenommen werden.

Die Vorerhebung hat gezeigt, dass das **Fachlehrkräfteprinzip** eine wesentliche Veränderung beim Schritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe ist. Die Erfahrungen und Beispiele hierzu waren sowohl negativ als auch positiv. Daher wird die Thematik auch in den Fragebogen integriert. Dabei wird das Erleben der Jugendlichen hierzu indirekt anhand von vier Subthemen erfragt: Zum einen wird die empfundene Anstrengung in den Fach- und Klassenräumen verglichen. Zum anderen werden drei Fragen zum Vergleich zwischen Fach- und Klassenlehrkräften formuliert. Diese beziehen sich auf den Einsatz der Höranlage, die Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Wissens über die Hörschädigung und die Wahl einer Ansprechpartnerin oder eines Ansprechpartners durch die Jugendlichen. Die Auswahl dieser Items wurde dabei aus der Vorerhebung abgeleitet.

Zudem werden Einzelitems zum Einsatz **hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen** im Unterricht, die ebenfalls aus der Vorerhebung abgeleitet wurden, anhand eines kombinierten Antwortformats erfragt. Hierbei wurde eine dichotome *ja* oder *nein* Antwortmöglichkeit mit einer mehrstufigen Einschätzungsmöglichkeit verknüpft. Konkret wurde eine *ja* oder *nein* Frage zur Beschreibung der Gegebenheiten an der Schule verwendet; diese konnte dann mit

Hilfe einer mehrstufigen Bewertungsskala auf einer subjektiven Ebene näher eingeordnet werden. Die Kombination einer dichotomen Frage mit vertiefenden Einschätzungsmöglichkeiten zeigt, wie wichtig Lernenden mit Hörschädigung die jeweilige schulische Gegebenheit ist. Dieser Aufbau ermöglicht auf effiziente Art und Weise die Optimierung des Erkenntnisgewinns aus dem Fragebogentool und erlaubt die Abfrage der für die Auswertung erforderlichen Items innerhalb der maximal angestrebten Befragungszeit von 30 Minuten.

An meiner Schule...				Wie wichtig ist dir das?			
	Ja	Nein	Weiß nicht	gar nicht wichtig	weniger wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
... gibt es einen Ruhebereich für die Pause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gibt es einen Nebenraum, in dem ich in Ruhe arbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 15: Beispiel für ein kombiniertes Antwortformat

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der besseren Verständlichkeit wurde an dieser Stelle bewusst darauf verzichtet, bei *nein*-Antworten den Konjunktiv anzubieten. Im Pretest hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen dies nicht als irritierend empfinden.

Als weitere schulische Items wurden Antworten zur Betreuung durch den Mobilen Dienst erfasst. Zudem zeigte sich in der Vorerhebung, dass die Lehrkraft einen wesentlichen Einfluss auf das Inklusionsgelingen hat. Demnach konnten auch hierzu Einzelitems und weitere Fragen eingeflochten werden, so auch die Skala aus der Pisa-Studie 2015 zur Lehrkraftfairness (Mang et al. 2019, S. 59) sowie ergänzende Items zum Feedback durch die Lehrkraft (Hattie 2015, S. 206-211).

Neben der schulischen Situation wurden als explizite Ausgleichsmaßnahmen die Art und Umsetzung des **Notenschutzes und des Nachteilsausgleichs** erfragt. Zu beiden Themen wurde jeweils die Filterfrage vorgeschaltet, ob die jeweilige Möglichkeit bei den Jugendlichen eingesetzt wird. Anschließend konnten die Befragten neben der Art des Notenschutzes/Nachteilsausgleichs zudem auf einer fünfstufigen Ratingskala ihre Einschätzung bezüglich der Maßnahmen äußern. Hier lag der Fokus auf der Einschätzung zur Notwendigkeit, der Bewertung zu „*die Maßnahme ist mir peinlich*“ sowie auf dem Empfinden von Neidtendenzen bei den Mitlernenden. Beide Items wurden aus den Ergebnissen der Vorerhebung abgeleitet.

In der Vorerhebung zeichnet sich ab, dass ein fester **Ansprechpartner**, zu dem die Lernenden Vertrauen haben und an den sie sich jederzeit wenden können, wesentlich zum Gelingen der Inklusion beiträgt. Entsprechend wurde durch verschiedene Items erfasst, ob den Jugendlichen in der Freizeit oder in der Schule ein Ansprechpartner zur Verfügung steht. In dem Fragebogen wurde die Frage nach einem Ansprechpartner daher an zwei Stellen integriert. Zum einen wurden die Jugendlichen gefragt: „*Kannst du in der Schule mit jemandem über deine Probleme sprechen?*“ Diese Abfrage enthält anhand eines Drop-Down Menüs drei Antwortmöglichkeiten:

- Ja.
- Nein, aber ich hätte gerne jemanden.
- Nein und ich brauche auch niemanden.

Zudem wurde eine ähnliche Abfrage für den privaten Bereich vorgenommen, indem die Schülerinnen und Schüler hier einen Ansprechpartner angeben konnten, dem sie sich anvertrauen können. In der Auswertung wurden beide Fragen berücksichtigt, um festzustellen, ob die Lernenden einen Ansprechpartner im schulischen und/oder im privaten Bereich haben. Auch hier zeigt sich erneut, dass sich die Themenbereiche nicht immer eindeutig einer der drei Kategorien zuordnen lassen. So kommt es beispielweise vor, dass ein Schulfreund auch der Ansprechpartner im privaten Bereich ist. Ähnlich verhält es sich bei den Kontakten zu Menschen mit Hörschädigungen, da auch diese im schulischen oder auch im privaten Bereich erfolgen können.

An verschiedenen Stellen der Vorerhebung zeigt sich, dass der **Kontakt zu Menschen mit Hörschädigung**, seien es selbstbetroffene Lehrkräfte oder Peers mit einer Hörschädigung, als fundamental erachtet wird. Aus diesem Grund wurde der Kontakt zu Selbstbetroffenen im Fragebogen in verschiedenen Zusammenhängen und Qualitäten erfragt. Es wurde erfasst, ob aktuelle schulische oder familiäre Kontakte oder auch Kontakte in der Freizeit bestehen oder bestanden.

Da der Kontakt zu Peers mit Hörschädigung hier als besonders relevant erachtet wurde, folgten bei der Angabe, dass die Befragten andere Jugendliche mit einer Hörschädigung kennen, weitere Detailfragen: Ob diese Jugendlichen im schulischen Umfeld sind, ob es sich dabei um ein freundschaftliches Verhältnis handelt und wie sich der Kontakt gestaltet. Im Fragebogen wurde dies beispielsweise durch die Formulierung „*Kennst du andere Jugendliche mit einer Hörschädigung?*“ und „*Wie viele Freundinnen oder Freunde mit Hörschädigung hast du?*“

differenziert. Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler befragt, welche Bedeutung sie diesen Kontakten beimessen, indem sie auf einer vierstufigen Ratingskala auswählen konnten, wie wichtig ihnen ein solcher Kontakt ist – oder wäre. Außerdem wurde erfragt, wie sich bestehende Kontakte gestalten, um daraus ableiten zu können, ob es sich um persönliche oder virtuelle und ob es sich um schulische oder nebulische Kontakte handelt. Um darüber hinaus Aussagen zur Relevanz von Kontakten zu anderen Jugendlichen mit Hörschädigung treffen zu können, wurden zudem allgemeine Fragen wie die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis in Orientierung an der Shell-Studie 2015 (Albert et al. 2015) sowie zur Eingebundenheit in Freizeitaktivitäten ohne expliziten Kontakt zu Selbstbetroffenen aufgenommen.

➤ **Außerschulische Lernbedingungen**

Neben den individuellen und schulischen Lernbedingungen tragen auch außerschulische Lernbedingungen zum Inklusionsgelingen bei. Aus diesem Grund wird abschließend gezeigt, wie diese im Fragebogen berücksichtigt werden.

Zahlreiche Bildungsstudien und wissenschaftliche Abhandlungen zeigen immer wieder eindrücklich, dass Bildungserfolg und Bildungsbeteiligung von der **sozialen Herkunft** der Lernenden abhängen (Albert et al. 2015, S. 168; Bos et al. 2017, S. 20f; Hattie 2015, S. 74; Maaz 2017, S. 43; Mahler/Kölm 2019, S. 265; Nold 2010, S. 138; Weis et al. 2019, S. 129). In der Vorerhebung zeichnet sich ab, dass der sozialen Herkunft und insbesondere dem Elternhaus auch bezogen auf das Inklusionsgelingen eine bedeutsame Rolle zukommt. Nach diesen Feststellungen soll daher die soziale Herkunft und deren Bedeutsamkeit für das Inklusionsgelingen auch in der Hauptstudie aus Sicht der Jugendlichen untersucht werden. In dem vorliegenden Fragebogen werden daher Merkmale zur sozialen Herkunft anhand des sozioökonomischen Status, des familiären Bildungshintergrunds sowie des Zuwanderungshintergrunds beschrieben. Der sozioökonomische Status der Eltern gibt die familiär verfügbaren sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen als lernförderliche Grundlage für die Kinder an (Nold 2010, S. 140). Zum Erfassen des sozioökonomischen Status gibt es in der Wissenschaft zahlreiche Empfehlungen, insbesondere die, auf etablierte Fragebogenitems zur Erfassung gängiger soziodemografischer Daten zurückzugreifen (Döring/Bortz 2016, S. 266). Hierbei werden vor allem zwei Möglichkeiten unterschieden: Die Erfassung von Einzelitems sowie das Bilden komplexer Indizes (Nold 2010, S. 140). Dabei wird bei der Auswahl der Items zwischen dem Mehrwert für die Auswertung und dem

Grundsatz der Ökonomie für den Fragebogen abgewogen, um zu vermeiden, mit einer zu hohen Zahl an Fragen und der damit verbundenen benötigten Ausfülldauer die Abbruchrate zu erhöhen. Zudem befinden sich Einzelindikatoren innerhalb der Indizes aufgrund der Digitalisierung aktuell im Wandel – beispielsweise die Frage nach der Bücheranzahl im Haushalt. Darüber hinaus waren einige Items in ihrer sprachlichen Komplexität nicht eindeutig zu vereinfachen, wie etwa das Item zur Abfrage des sozioökonomischen Status in der Shell-Studie mit der Frage nach der Zufriedenheit mit der finanziellen Situation. Auch die Abfrage in der PISA Studie eignet sich für die vorliegende Studie lediglich zur Orientierung, da die Abfrage dort aus zahlreichen und umfangreichen Items besteht und somit für den vorliegenden Fragebogen dem Grundsatz der Ökonomie widerspricht. Am geeignetsten für die vorliegende Studie ist daher eine Berechnung des sozioökonomischen Status anhand weniger Items, auch wenn diese gegebenenfalls nur eine grobe Einschätzung zulassen. Aus ethischen Gründen sowie aus einem hohen angenommenen Non-Response wurden die Lernenden nicht nach dem Einkommen der Eltern direkt gefragt, sondern nach der Tätigkeit der Eltern als Indikator für die Unterstützungsmöglichkeiten des Elternhauses (Nold 2010, S. 140). Die Erwerbstätigkeit der Eltern wurde daher in einem Freifeld erfasst, anhand der ISCO08-Tabelle codiert und hiervon ausgehend anschließend nach dem International Socio-Economic Index of Occupation Status (ISEI) der sozioökonomische Status ausgewertet. Ausgehend von der Tätigkeitsbeschreibung und den Berufsangaben wurde anschließend das durchschnittliche Bruttoeinkommen auf Grundlage der Angaben von Statista geschätzt. Durch die Abfrage des höchsten Bildungsabschlusses in der Familie, als wichtiger Indikator für das kulturelle Kapital, konnte zudem aus den Angaben in den Freifeldern der familiäre Bildungshintergrund näherungsweise bemessen werden. Vorherige Studien konnten einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Eltern und der besuchten Schulart durch die Schülerinnen und Schüler zeigen (Nold 2010, S. 142).

Weitere Komponenten, um den familiären Hintergrund in Bezug auf die Studie beschreiben zu können, sind Fragen zur Sprache in der Familie, zu Hörschädigungen im Familienkreis, zu den Mitgliedern im eigenen Hausstand, zu Geschwistern sowie zum Verhältnis zu den Eltern und dem Elterninteresse an schulischen Angelegenheiten. Hierbei wurde das Verhältnis zu den Eltern in Orientierung an die Shell Jugendstudie 2015 erfasst (Albert et al. 2015, S. 426). Das Elterninteresse konnte durch die Übernahme der Skala „Emotionale Unterstützung durch die Eltern (EMOSUPS)“ aus der PISA Studie 2015 erfragt werden (Mang et al. 2019, S. 38). Ergänzt wurden die genannten Items um die Akzeptanz der Hörschädigung durch das

Elternhaus. In den Interviews deutet sich an, dass der Umgang der Lernenden mit der eigenen Hörschädigung vom Umgang der Eltern mit der Hörschädigung des Kindes abhängt. Daher wurden hier Items abgeleitet, um eine Einschätzung zur Akzeptanz der Hörschädigung seitens der Eltern vornehmen zu können. Es handelt sich hierbei folglich weniger um ein überprüftes Fragebogeninventar als um hörgeschädigtenspezifische Formulierungen, die aus den Interviews abgeleitet wurden und um die die Skala EMOSUPS ergänzt wurde.

➤ **Freifelder**

Obgleich die Antwortmöglichkeiten im Fragebogen beschränkt sind, bieten Freifelder die Option, nicht nur individuelle Antworten zu geben, sondern auch Anregungen und Wünsche zu formulieren. Insbesondere zum Abschluss der Befragung wurde den Jugendlichen in Form von Freifeldern noch Raum für eigene Kommentare, Ressourcen, Anmerkungen, Wünsche und Ideen zur eigenen Beschulungssituation an der allgemeinen Schule in der Sekundarstufe gegeben. Dies ermöglicht eine Ergänzung des vorwiegend quantitativen Forschungsansatzes, der so um die persönliche Sichtweise der Jugendlichen erweitert werden kann. Die Antworten der Teilnehmenden können sehr individuell sein und sich in nicht vorhersehbaren, aber gravierenden Details unterscheiden. Ein enges Fragekorsett, bestehend aus rein geschlossenen Fragen, kann darüber hinaus zu fehlerhaften Angaben führen, wenn die vorformulierte Antwort für den Befragten nicht zutrifft und ihm keine Möglichkeit zur eigenen Antwortformulierung gegeben wird (Lamnek/Krell 2016, S. 319f).

Die Freifeld-Fragen wurden in dieser Studie so formuliert, dass sie die drei Dimensionen der Inklusion abbilden: Der sozialen, der leistungsmäßigen und der emotionalen Inklusion. Zudem wurde nach Ressourcen gefragt, die den Schülerinnen und Schülern Kraft geben sowie nach der Traumschule für Lernende mit einer Hörschädigung aus Sicht der Teilnehmenden. Die Frage nach der Traumschule wurde in Orientierung an der klassischen Wunderfrage formuliert und an die Zielgruppe der Jugendlichen angepasst. Vorteil dieser Fragestellung ist es, die abstrakte Frage nach dem Problem zu konkretisieren, umzudrehen und so auch sprachschwächeren Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, den gewünschten Zielzustand zu formulieren (Berkic/Schneewind 2010, S. 327).

Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde für die betreffenden Freitextfelder im Fragebogen der Hinweis aufgenommen, dass keine Namen genannt werden dürfen, da ansonsten die Angaben (nach Art. 16 Abs. 2 S. 1 BayDSG) nicht verwertbar sind. Die Auswertung der

Freifelder erfolgte anhand der Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse, indem ausgehend vom Material Kategorien herausgearbeitet werden (Schreier 2014, S. 2f).

5.2.4.3 *Pretest*

Nach dem Zusammenstellen wurde der Fragebogen in einem mehrstufigen Pretestverfahren empirisch überprüft. Ziel dabei war es, das Erhebungsinstrument zu optimieren, um in der Hauptuntersuchung einen reibungslosen Ablauf sicherzustellen (Döring/Bortz 2016, S. 23). Neben einer Funktions- und Plausibilitätsprüfung, die durch das Fragebogentool *soscisurvey* standardmäßig durchgeführt werden kann, sollte der Fokus bei dem Pretest vor allem auf den Inhalt des Fragebogens gelegt werden. Zur Validierung wurde der Fragebogen dabei hinsichtlich des Layouts, der Inhalte, der Ausfülldauer, der Benutzerfreundlichkeit, der Navigation und vor allem der Verständlichkeit sowie der zielgruppenspezifischen Formulierungen überprüft. In einem doppelten Verfahren wurde der Fragebogen sowohl von ausgewählten Expertinnen und Experten als auch von selbstbetroffenen Jugendlichen getestet. Hierdurch konnte, neben zielgruppenspezifischen Rückmeldungen, auch die fachliche Expertise berücksichtigt und im Anschluss in den vorliegenden Onlinefragebogen eingearbeitet werden. Der Pretest wurde daher in mehreren Schritten durchgeführt. Bei der Durchführung wurden keine Daten gespeichert. Aufgabe der Testpersonen war es, den Fragebogen durchzugehen und dabei direktes Feedback zu geben. So konnte sich die Forscherin bei Unklarheiten Notizen machen, um diese im Anschluss mit den Befragten noch einmal genauer zu besprechen und gegebenenfalls anzupassen.

Bei den Pretests erfolgte zunächst die inhaltliche Überprüfung anhand einer Expertenbefragung. Eine Mitarbeiterin des MSD mit Erfahrungen an allen Schulformen der Sekundarstufe erklärte sich bereit, mit ihrer Expertise Feedback zu dem Fragebogen zu geben. Darüber hinaus wurde der Fragebogen aus wissenschaftlicher Sicht iterativ von weiteren am Forschungsprogramm „Integration/Inklusion Hörgeschädigter in allgemeinen Einrichtungen“ des Lehrstuhls Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik beteiligten Forschenden gespiegelt und bei Bedarf angepasst.

Nach der Expertenprüfung wurde unter anderem noch die Kategorie CI-Träger ergänzt, um auszuschließen, dass sich *CI-Träger* bei den ursprünglich angedachten Kategorien *schwerhörig*, *gehörlos* und *AVWS* nicht wiederfinden.

Verständlichkeit sowie die Ausfülldauer wurde von Schülerinnen und Schülern mit peripheren und zentralen Hörschädigungen getestet. Während der Testungen wurden keine Daten gespeichert, da bei den Pretests allein das Tool selbst im Fokus stand. Um keine Probanden aus

der angestrebten Stichprobe zu befragen, wurde der Pretest nicht in Bayern, sondern in Hessen und/oder an einer anderen Schulform, nämlich einem FöZ-H, durchgeführt.

Insgesamt nahmen an dem Pretest 21 Jugendliche teil, davon waren 13 männlich und acht weiblich. Sieben der Lernenden besuchten die allgemeine Schule. Hierbei wurde darauf geachtet, dass neben den gängigen Schulformen der Sekundarstufe – Mittelschule, Realschule und Gymnasium – auch beide Geschlechter, periphere und zentrale Hörschädigungen sowie unterschiedliche Jahrgangsstufen berücksichtigt wurden. Weitere 14 Lernende besuchten ein FöZ-H. Bevorzugt wurden Lernende aus den unteren Jahrgangsstufen sowie sprachschwache Schülerinnen und Schüler. Dahinter steht der Gedanke, ein für möglichst alle Teilnehmenden gut verständliches sprachliche Niveau zu gewährleisten. Die Probanden konnten über den Begleitdienst in Hessen gewonnen werden. Da keine Daten erfasst wurden, war für den Pretest das Einverständnis der jeweiligen Schulleitung zur Durchführung ausreichend.

Der Pretest zeigte, dass der Fragebogen von den Teilnehmenden größtenteils als verständlich und gut leserlich empfunden wurde. Nach den Rückmeldungen wurde das Layout an einigen Stellen überarbeitet und es wurden Hervorhebungen vorgenommen. So regten einige der Teilnehmenden beispielsweise an, den Weiter-Knopf größer zu gestalten und so deutlicher hervorzuheben. Zudem wurde ein Fortschrittsbalken eingefügt. An einigen Stellen fanden die Schülerinnen und Schüler kein für sie passendes Antwortformat, sodass diese Anmerkung durch das Einfügen der Option *weiß nicht* in der Fragebogenüberarbeitung berücksichtigt wurde.

Im Pretest zeigte sich, dass an einzelnen Stellen die sprachliche Gestaltung des Fragebogens noch optimiert werden konnte. So empfanden beispielsweise zwei Lernende das Wort *Situation* als schwierig. In der Überarbeitung wurde *Situation* durch den leichter verständlichen Begriff *Moment* ersetzt, der in den anschließenden Pretests nicht mehr zu Verständnisproblemen führte. Es zeigten sich zudem bundeslandspezifische Formulierungen, die in Hessen weniger bekannt waren, wie etwa die Bezeichnung MSD für den hörgeschädigtenpädagogischen Begleitdienst. Zudem kannten einige Schülerinnen und Schüler hier nur den Namen der jeweiligen Begleitperson und nicht deren Berufsbezeichnung. Aus diesem Grund wurde hier im Fragebogen eine kurze Erklärung angeboten, um den in Bayern gebräuchlichen Begriff *MSD* im Pretest zu verdeutlichen. Zudem zeigten sich weitere regionale, begriffliche Unterschiede, etwa bei dem Wort *Schullandheim*. Aus diesem Grund wurden hier allgemeinere Begriffe gewählt und verschiedene Beispiele wie *Klassenfahrt* zur Verdeutlichung angeboten. Die Beispiele und Erklärungen wurden sichtbar, wenn die Teilnehmenden den Mauszeiger über einen i-Button bei dem jeweiligen Begriff bewegten. Erklärt wurde der i-Knopf in den

Ausfüllhinweisen zu Beginn des Fragebogens. Ein Schüler kannte den Begriff Fachräume nicht. Daher wurden auch für diesen Begriff Beispiele zur Verdeutlichung angeboten. Ähnliches zeigte sich bei den Begriffen Notenschutz und Nachteilsausgleich. Auch diese Begriffe wurden daher mit einer kurzen Erklärung unterlegt.

Die Schülerinnen und Schüler merkten während des Pretests bisweilen an, dass sich Fragen inhaltlich wiederholten. Diese Anmerkungen wurden bei der Erstellung des finalen Fragebogens nicht berücksichtigt, da es sich bei den übernommenen Skalen um methodische Fragenszusammenstellungen handelt, die sich innerhalb der Einzelitems bewusst ähneln.

Unsicherheiten zeigten sich bei dem Item *Wie viele Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung sind noch in deiner Klasse?* Hier fragten die Jugendlichen während des Ausfüllens, ob sie sich selbst hier mitzählen sollen oder nicht. Daher wurde im Fragebogen der Zusatz *ohne dich* zur Verdeutlichung ergänzt.

Bezüglich der Ausfülldauer sollten die Schülerinnen und Schüler im Pretest diejenigen Momente mitteilen, an denen sie das Gefühl hatten, dass Sie die Befragung gerne abbrechen würden. So konnten vor allem zwei Stellen identifiziert werden, an denen die Pretest-Teilnehmenden meldeten, dass sie das Gefühl hatten, dass der Fragebogen jetzt zu lang werde. An diesen Stellen wurden anschließend Motivationsbilder eingebaut. Diese wurden in weiteren Pretests positiv beurteilt.

Der Zeitaufwand für das Ausfüllen variierte während des Pretests zwischen 20 und 40 Minuten. Diese Zeitspanne liegt im Rahmen der zumutbaren Ausfülldauer bei Jugendlichen. Durch Filterführungen innerhalb des Fragebogens variiert die Anzahl der Fragen und damit die Ausfülldauer. So werden beispielsweise weitere Fragen ausgeblendet, wenn der Ausfüllende keine Übertragungsanlage hat. Weitere Kategorien, wodurch weitere Fragen übersprungen werden, sind die Hörschädigung und der Nachteilsausgleich. Um Fehler bei der Navigation für die weiteren Pretest Stufen bereits zu beheben, füllten die Probanden den Fragebogen in der 1:1 Situation mit dem Forschenden aus. Dabei waren sie aufgefordert, während des Durchlaufens des Fragebogens alle Fragen und Bedenken zu äußern, sodass die Forscherin die Anmerkungen entsprechend notieren und etwaige Fehler bereits vor dem nächsten Pretest beheben konnte.

Die beiden Pretest-Teilnehmenden mit Gebärdensprachenkompetenz beschrieben die DGS-Videos als gewinnbringend. Daher wurden zum Zweck der Barrierefreiheit die DGS-Videos für alle Teilnehmenden weiterhin angeboten.

Nach den einzelnen Pretests in Hessen konnte der daraufhin überarbeitete Fragebogen an einer eher sprachschwachen Mittelschulklasse an einem FöZ-H in Bayern erneut überprüft werden. So war es auch möglich, bundeslandspezifische Formulierungen zu überprüfen. Von den Lernenden am FöZ-H konnten die Fragen, die speziell auf die Inklusion an der allgemeinen Schule abzielten, inhaltlich nicht beantwortet werden, wie etwa die Frage nach dem mobilen sonderpädagogischen Dienst oder auch die Frage nach Unterstützersystemen wie Sensibilisierungsstunden oder Budgetstunden. Dennoch konnte eine sprachliche Einschätzung bezüglich der Verständlichkeit veränderter Items vorgenommen werden.

Im Anschluss an den Pretest wurde der Fragebogen final zusammengestellt und erneut einer Funktionsprüfung mittels des Programms *soscisurvey* unterzogen. Nach diesem Vorgehen lag das fertig geprüfte Erhebungsinstrument vor.

Im Anschluss an die Erhebung wurden die erfassten Daten mit dem Programm SPSS 26 ausgewertet. Neben deskriptiven Analysen, die insbesondere der Stichprobenbeschreibung dienen, wurden zudem Korrelationsanalysen sowie eine Regressionsanalyse durchgeführt. Welche Verfahren im Detail zur Analyse herangezogen wurden, wird an entsprechender Stelle bei der nun folgenden Beschreibung der Untersuchungsergebnisse angeführt. Die Effektstärken wurden mithilfe des Onlinetools von Lenhard & Lenhard berechnet (Lenhard/Lenhard 2017).

5.3 Untersuchungsergebnisse

Bevor die Gesamtergebnisse anhand der Forschungsfragen dargelegt werden, werden zunächst die Rücklaufquote, der Befragungszeitraum sowie Merkmale der Stichprobe näher beschrieben.

5.3.1 Befragungszeitraum und Rücklaufquote

Der Hauptbefragungszeitraum der Erhebung lag zwischen Juli und November 2019. Innerhalb dieser Zeitspanne wurden drei Erinnerungsmails verschickt, wodurch der sich abflachende Fragebogenrücklauf immer wieder erhöht werden konnte. Zum Ende des Befragungszeitraums war die Teilnahmebereitschaft der Mittelschülerinnen und -schüler eher gering. Aus diesem Grund wurde versucht, im Januar 2020 über den MSD in Form einer Nacherhebung die Mittelschülerinnen und Mittelschüler erneut gezielt zum Ausfüllen der Befragung zu motivieren. Hierdurch konnte die Schiefelage bezüglich der vergleichsweise geringen Teilnahmebereitschaft von Mittelschülerinnen und -schülern jedoch nicht verändert werden.

Bei den Jugendlichen, die nach Einschätzung des MSD besser postalisch zu erreichen sind, wurden ergänzende Einladungsbriefe versandt, was jedoch zu keiner Veränderung bezogen auf die Quote der Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Schularten führte. Abgesehen von der ungleichen Verteilung bezüglich der Schularten ergaben sich im Hinblick auf weitere Merkmale, wie etwa das Geschlecht, relativ ausgewogene Verhältnisse.

Neben dem Befragungszeitraum gibt die Rücklaufquote Aufschluss über die Erhebung. Diese wird nicht immer einheitlich definiert. In vorliegender Befragung wird zu ihrer Ermittlung die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen nach Abschluss der Erhebung mit der Anzahl aller ausgegebenen Fragebögen in Relation gesetzt (Döring/Bortz 2016, S. 412). Dabei kann bei der Onlinebefragung, ergänzt durch ein Schneeballverfahren, auch aufgrund der Datenschutzbedingungen nur grob geschätzt werden, wie viele Lernende die Möglichkeit zur Teilnahme erhielten. Da es Ziel war, möglichst alle inklusiv beschulten Jugendlichen mit Hörschädigung von der Teilnahmemöglichkeit in Kenntnis zu setzen, wird die beim bayerischen Landesamt für Statistik erfragte offizielle Schülerzahl von 975 inklusiv beschulten Lernenden mit einer Hörschädigung im Schuljahr 2018/19 als Zahl der ausgeteilten Fragebögen angenommen (Anhang IX). Diese Zahl wurde nach einer Umstellung des Erhebungsverfahrens in Bayern zur Schulstatistik erst im Anschluss an den Hauptbefragungszeitraum veröffentlicht. Basierend auf dieser offiziellen Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen im Freistaat kann der Rücklauf der Stichprobe mit 125 Onlinefragebögen auf 12,8 % geschätzt werden (StMUK 2019a, S. 23). Aufgrund der passiven Rekrutierung im Internet besteht die Möglichkeit, die Rücklaufquote auf Basis der Anzahl der angeforderten Umfragelinks zu berechnen und diese Zahl mit der Zahl beantworteter Fragebögen in Beziehung zusetzen (Döring/Bortz 2016, S. 412). Dieser Annahme folgend wäre der prozentuale Rücklauf der Erhebung, bei 157 angeforderten Teilnahmelinks, mit 79,6 % außergewöhnlich hoch. Betrachtet man die beiden alternativen Rücklaufquoten, erscheint die erste Angabe mit 12,8 % als den Gesamtrücklauf realistischer abbildend. Dabei bleibt jedoch zu beachten, dass die Rücklaufquote kein Maß ist, um die Repräsentativität der Stichprobe zu beschreiben, sondern vielmehr eine grobe Einschätzung.

5.3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Anzahl der angeschriebenen Lernenden ergibt sich aus den Kontakten des MSD-H und liegt mit $N = 1076$ etwas über der Veröffentlichung des statistischen Landesamtes mit $N = 975$. Diese Differenz lässt sich unter anderem mit invaliden oder veralteten E-Mail-Adressen

erklären. Da aus datenschutzrechtlichen Gründen der Kontakt mit den Jugendlichen nur indirekt über die MSD-Mitarbeitenden erfolgen konnte, lässt sich die exakte Zahl der adressierten Schülerinnen und Schüler nicht ermitteln. Der Anstieg der Zahl des statistischen Landesamtes durch die veränderten Erhebungsmethoden in Kombination mit der Annäherung an die Zahl des MSD legt die Vermutung nahe, dass die aktuelle Zahl des statistischen Landesamtes die Realität verhältnismäßig gut widerspiegelt. Es bleibt dennoch zu berücksichtigen, dass die tatsächliche Zahl möglicherweise höher liegt, da aktuell noch nicht festgestellt werden kann, ob inzwischen alle Lernenden mit Hörschädigung von den Schulen gemeldet werden. Eine verlässliche Erfassung sollte daher weiter Ziel der Politik sein.

Zum Zeitpunkt des Ausfüllens waren die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen zehn und 20 Jahren (MW 14.34, SD 2.29) und besuchten die Jahrgangsstufen 5 bis 12 (MW 7.92, SD 2.08) der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe in Bayern. Bei zwei Teilnehmenden liegen keine Altersangaben, jedoch Aussagen zum besuchten Schuljahr vor, weshalb auch diese Fragebögen ausreichende Informationen erhalten und in der Stichprobe berücksichtigt werden können. Aufgrund der beiden fehlenden Werte zum Alter wird zur Auswertung vorwiegend die besuchte Jahrgangsstufe herangezogen.

Die Stichprobe setzt sich zu 50,4 % aus Jungen und zu 49,6 % aus Mädchen zusammen. Neben der Gesamtzahl von 975 Lernenden mit Hörschädigung in der Sekundarstufe der allgemeinen Schule sind die Zahlen des bayerischen Landesamtes für Statistik zudem nach den Merkmalen Geschlecht, Schulart und Jahrgangsstufe aufgeschlüsselt (Anhang IX). Diese Merkmale sollen im Folgenden auch für die Stichprobe dargestellt werden.

5.3.2.1 *Geschlecht*

Die folgende Tabelle zeigt die prozentuale Rücklaufquote für das Merkmal Geschlecht. Es wird deutlich, dass, obgleich insgesamt mehr Jungen an der Befragung teilgenommen haben, die Rücklaufquote für die weiblichen Teilnehmenden höher ausfällt. Insgesamt ergibt sich für beide Geschlechter ein gut auswertbarer Rücklauf, der geschlechtsspezifische Rückschlüsse bei der Auswertung zulässt. Die Auswahloption „divers“ hatte keiner der Teilnehmenden gewählt. Daher wird diese Gruppe in der Tabelle nicht aufgeführt.

Tabelle 2: Rücklauf nach Geschlecht

Merkmal	Prozentuale Größe Grundgesamtheit	Prozentuale Größe Stichprobe	Prozentuale Rücklaufquote
Geschlecht	m 55,7 % (N = 543)	m 50,4 % (N = 63)	11,6 %
	w 44,3 % (N = 432)	w 49,6 % (N = 62)	14,4 %
Gesamt	100,0 % (N = 975)	100,0 % (N = 125)	12,8 %

5.3.2.2 Schularart

Differenziert man die Rücklaufquote entsprechend den Schularten, zeigt sich mit 3,4 % eine besonders niedrige Rücklaufquote für die Mittelschulen. Diese Schiefelage wird bei der Auswertung berücksichtigt, indem die Ergebnisse zwar berichtet werden, jedoch nur als erste Hinweise und Tendenzen interpretiert werden.

Zur Auswertung nach Schularten werden im Folgenden Wirtschaftsschule (WS) und Realschule sowie Gymnasium und Fachoberschule (FOS) zu je einer Kategorie zusammengefasst. So ergibt sich für die Schularten mit vergleichbaren Abschlüssen eine gut auswertbare Rücklaufquote, die Rückschlüsse für beide Schularart-Gruppierungen zulässt. Insgesamt zeigt sich, dass die prozentuale Rücklaufquote für Gymnasium/FOS mit 18,9 % am höchsten ist.

Tabelle 3: Rücklaufquote nach Schularart

Merkmal	Prozentuale Größe Grundgesamtheit in %	Prozentuale Größe Stichprobe in %	Prozentuale Rücklaufquote in %
Schularart	Mittelschule 24,1 (N = 235)	Mittelschule 6,4 (N = 8)	3,4
	Realschule/WS 40,0 (N = 390)	Realschule/WS 40,8 (N = 51)	13,1
	Gymnasium/FOS 35,9 (N = 350)	Gymnasium/FOS 52,8 (N = 66)	18,9
Gesamt	100,0 (N = 975)	100,0 (N = 125)	12,8

Betrachtet man die Teilnahme von Jungen und Mädchen verteilt auf die unterschiedlichen Schularten, so ist die Teilnahme beider Geschlechter für alle Schularten in etwa hälftig verteilt.

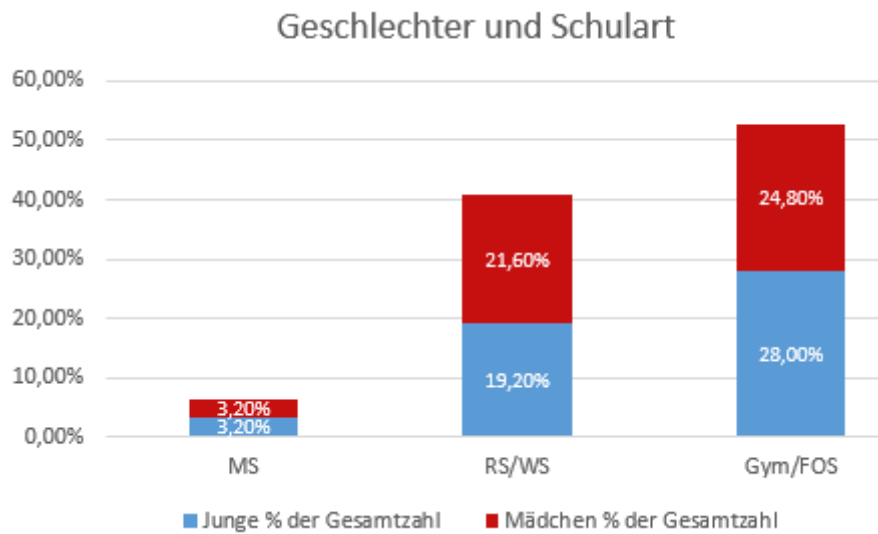


Abbildung 16: Teilnahme nach Schulart und Geschlecht

5.3.2.3 Jahrgangsstufe

Die Zahlen des Landesamtes für Statistik lassen zudem noch die Berechnung der prozentualen Rücklaufquoten bezogen auf die einzelnen Jahrgangsstufen zu. Diese wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 4: Rücklauf Jahrgangsstufen

Merkmal	Prozentuale Größe Grundgesamtheit in %	Prozentuale Größe Stichprobe in %	Prozentuale Rücklaufquote in %
Jahrgangsstufe	5: 13,5 (N = 132)	15,2 (N = 19)	14,4
	6: 16,7 (N = 163)	13,6 (N = 17)	10,4
	7: 16,1 (N = 157)	19,2 (N = 24)	15,3
	8: 16,8 (N = 164)	12,0 (N = 15)	9,1
	9: 16,3 (N = 159)	14,4 (N = 8)	11,3
	10: 10,9 (N = 106)	12,0 (N = 15)	14,2
	11: 5,1 (N = 50)	8,8 (N = 1)	22,0
	12: 4,5 (N = 44)	4,8 (N = 6)	13,6
Gesamt	99,9 (N = 975)	100,0 (N = 125)	12,8

In der Tabelle wird sichtbar, dass sich der Rücklauf über alle Jahrgangsstufen relativ gleichmäßig verteilt. So bewegt sich die prozentuale Rücklaufquote bei allen Jahrgangsstufen um die 10,0 %. Lediglich die 11. Jahrgangsstufe weicht hiervon mit einer prozentualen Rücklaufquote von 22,0 %, ab.

Insgesamt zeigen die Tabellen, dass die prozentualen Rücklaufquoten bezüglich der Merkmale Geschlecht, Schulart und Jahrgangsstufe, bis auf die Ausnahme der Mittelschule und der 11. Jahrgangsstufe, weitestgehend homogen sind. Demnach sind die Ergebnisse bezüglich dieser drei Merkmale interpretierbar. Die beiden Abweichungen werden entsprechend berücksichtigt und werden daher in der weiteren Beschreibung der Ergebnisse an den jeweiligen Stellen erwähnt.

5.3.2.4 Hörvermögen

Das Hörvermögen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler lässt sich zu 73,6 % (N = 92) in periphere Hörschädigungen und zu 26,4 % (N = 33) in zentrale Hörstörungen unterteilen. An der Onlinebefragung nahm keine gehörlose Schülerin oder gehörloser Schüler teil. Angaben des Regierungsbezirks Oberbayern, in dem die meisten Lernenden mit Hörschädigung vom MSD betreut werden, lassen vermuten, dass diese Verteilung auch einer realistischen Abbildung der Verteilung in der Grundgesamtheit entspricht. So wurden vom MSD Oberbayern im Schuljahr 2015/16 30,0 % der Lernenden mit einer zentralen, 66,0 % mit einer peripheren Hörschädigung und 4,0 % CODAs betreut (Götz 2019, S. 87). Offizielle Zahlen liegen hierzu nicht vor, da in der amtlichen Schulstatistik keine Unterteilung nach den Arten der Hörschädigung vorgenommen wird (Eck 2020, S. 174). Die 73,6 % der Befragten mit peripheren Hörbeeinträchtigungen sind nach eigenen Angaben einseitig hörgeschädigt (13,6 %), leichtgradig schwerhörig (4,8 %), mittel- bis hochgradig schwerhörig (38,4 %) und CI-Träger (16,8 %).

Hörschädigungen

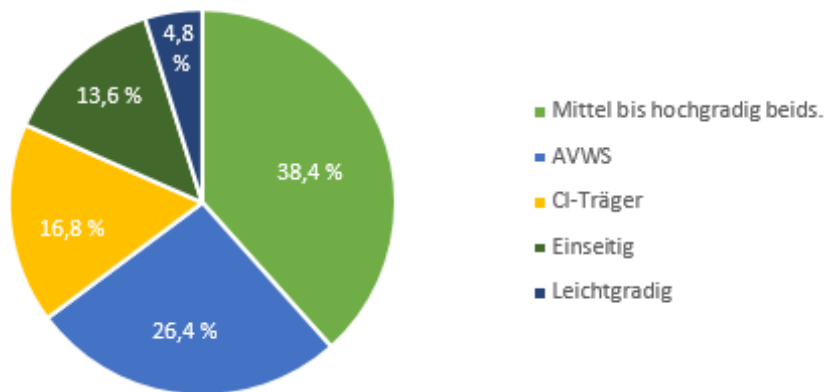


Abbildung 17: Hörschädigungen der Befragten in Prozent

Bei den Teilnehmenden mit peripheren Hörschädigungen wurde die Hörschädigung bei 17,4 % kurz nach der Geburt diagnostiziert, bei 9,8 % vor dem ersten Geburtstag, bei 17,4 % vor dem dritten Geburtstag, bei 37,0 % vor dem Grundschuleintritt, bei 12,0 % während der Grundschule und bei 4,3 % nach der Grundschule. 2,2 % der Befragten haben hierzu keine Angaben gemacht. Die zunehmenden Diagnosen der Hörschädigungen bis zum Grundschuleintritt entsprechen auch Angaben von medizinischer Seite, wonach sich die Anzahl der Kinder mit Hörschädigungen bis zum Schuleintritt in etwa verdoppelt (Probst 2008, S. 181). Bei den zentralen Hörschädigungen erfolgte die Diagnose bei den Befragten zu 76,7 % während oder nach der Grundschulzeit. Der im Vergleich zu einer peripheren Hörschädigung spätere Diagnosezeitpunkt ist wenig überraschend, da auch in den AVWS-Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie ein diagnostisches Mindestalter von sieben Jahren empfohlen wird. Diese Empfehlung bedeutet, dass eine AVWS erst ab dem Grundschulalter verlässlich diagnostiziert werden kann (DGPP 2020, S. 26f).

5.3.2.5 Versorgung mit individuellen Hörhilfen

Die teilnehmenden Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung sind zu 95,7 % mit individuellen Hörhilfen versorgt. Die nicht versorgten Schülerinnen und Schüler (4,3 %) haben eine leichtgradige oder einseitige Hörschädigung. Bei der Aufteilung wurden Lernende, die mit einem Hörgerät und einem CI versorgt sind, den CI-Trägern zugerechnet.

Bei den zentralen Hörbeeinträchtigungen ist die Versorgung mit individuellen Hörhilfen mit 12,1 % eher selten. Einige der Lernenden mit einer AVWS haben den Einsatz der Höranlage

bei den individuellen Hörhilfen angegeben. Diese wurde jedoch nicht als individuelle Hörhilfe gezählt, da die Höranlage unter den schulischen Lernbedingungen gesondert abgefragt und betrachtet wurde.

5.3.2.6 *Zusätzliche Beeinträchtigungen*

Insgesamt geben 36,0 % der Befragten an, eine zusätzliche Beeinträchtigung zu haben. Während bei den Lernenden mit peripherer Hörschädigung 29,3 % eine zusätzliche Beeinträchtigung bestätigen, sind es bei den Schülerinnen und Schülern mit einer zentralen Hörschädigung 54,5 %. Der Großteil der zusätzlichen Beeinträchtigungen, die in Kombination mit einer zentralen Hörstörung auftreten, sind Schriftsprachstörungen (77,7 %). Diese werden auch in verschiedenen Veröffentlichungen als häufig auftretende Nachbarstörung mit einer AVWS beschrieben (Rosanowski 2017, S. 78; Hammann 2019, S. 32f; DGPP 2020, S. 13).

Da visuelle Informationen auf das Gehörte einen starken Einfluss ausüben (Goldstein 2015, S. 320) und so gerade bei Menschen mit einer Hörschädigung ein funktionsfähiger Sehsinn zur Kompensation der Hörbeeinträchtigung beiträgt, wird „Sehbeeinträchtigung“ weit gefasst, sodass beispielsweise auch das Tragen einer Brille in diese Kategorie fällt. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die angegebenen zusätzlichen Beeinträchtigungen, unterteilt nach peripheren und zentralen Hörschädigungen:

Tabelle 5: Zusätzliche Beeinträchtigungen

Zusätzliche Beeinträchtigung	Periphere Hörschädigung in %	Zentrale Hörschädigung in %	Gesamt in %
Sehbeeinträchtigung (inkl. Brille)	18,5 (N = 17)	6,1 (N = 2)	15,2 (N = 19)
Schriftsprachstörung	4,3 (N = 4)	42,4 (N = 14)	14,4 (N = 18)
ADHS	1,1 (N = 1)	3,0 (N = 1)	1,6 (N = 2)
Syndrom	4,3 (N = 4)	0,0 (N = 0)	3,2 (N = 4)
Migräne	1,1 (N = 1)	3,0 (N = 1)	1,6 (N = 2)
Keine zusätzliche Beeinträchtigung	63,0 (N = 58)	33,3 (N = 11)	55,2 (N = 69)
Keine Angabe	7,6 (N = 7)	12,1 (N = 4)	8,8 (N = 11)
Gesamt	100,0 % (N = 92)	100,0 % (N = 33)	100,0 % (N = 25)

5.3.2.7 Schullaufbahn

Um die bisherige Schullaufbahn der einzelnen Teilnehmenden skizzieren zu können, wurden die Wiederholungen von Schuljahren, die Inklusionsform sowie die Erfahrungen am FöZ-H erhoben.

➤ Klassenwiederholungen

Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I beziehen sich sowohl auf Klassenwiederholungen im Verlauf der Grundschulzeit als auch auf Repetitionen, die in der bisherigen Laufbahn in der Sekundarstufe I erfolgten. Erfasst wird dabei lediglich, ob eine Wiederholung in Grundschule oder Sekundarstufe stattgefunden hat, jedoch nicht, wie oft eine Klasse wiederholt wurde und am Ende welcher konkreten Klassenstufe dies jeweils erfolgte. Diese Fragestellung erfolgt in Anlehnung an die PISA-Studie 2015, in der diese Kategorie vergleichbar erfasst wurde.

Es zeigt sich, dass insgesamt rund 14,0 % der Befragten im Laufe ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholt haben – 5,6 % während und 8,0 % nach der Grundschule. Aufgeteilt nach den Hörschädigungen haben 8,0 % der befragten Schülerinnen und Schülern mit einer peripheren Hörschädigung im Laufe ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholt. Bei den Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung sind es insgesamt 30,3 % – 9,1 % während der Grundschulzeit und 21,1 % nach der Grundschulzeit. Zieht man zur groben Einordnung die Ergebnisse der PISA-Studie von 2015 bezüglich der kumulativen Effekte im Verlauf von Schulkarrieren heran, so zeigt sich: Deutschlandweit ist jeder fünfte Fünfzehnjährige (18,0 %) bis zum Ende seiner Schulpflichtzeit von mindestens einer Klassenwiederholung betroffen (Reiss et al. 2016, S. 196). Da es sich hierbei um den prozentualen Anteil in Gesamtdeutschland und die vorliegende Studie keine repräsentative Erhebung ist, können die PISA-Ergebnisse nur zur groben Einschätzung herangezogen werden. Dennoch ist erkennbar, dass der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer zentralen Hörstörung, von denen jeder Dritte der Befragten im Laufe seiner Schullaufbahn bereits ein Schuljahr wiederholt hat, sehr hoch ist. Eine Studie von Lieu deutet darauf hin, dass der Prozentsatz der Klassenwiederholungen bei Schülerinnen und Schüler mit einseitigem Hörverlust ähnlich hoch ist. So spricht Lieu in einer Studie von 2004 von 22,0 % bis 35,0 % Klassenwiederholungen bei einseitigem Hörverlust (Lieu 2004, 526). In vorliegender Studie hingegen haben mit 6,7 % der Lernenden mit einseitigem Hörverlust vergleichsweise weniger Lernende eine Klasse wiederholt.

5.3.2.8 Inklusionsform

Unter der Inklusionsform werden Beschulungsmodelle danach gegliedert, ob und in welchem Umfang Kontakte zu anderen Lernenden mit Hörschädigung im schulischen Lernumfeld bestehen. Wie in Kapitel 4.1.2.1 beschrieben, können die Inklusionsformen grob in **Einzelinklusion** und **Gruppeninklusion** unterteilt werden. Zudem wird in Bayern seit dem Schuljahr 2011/12 besonders inklusiv arbeitenden Schulen ein Schulprofil Inklusion verliehen. In diesen Profilschulen kann sowohl Einzel- als auch Gruppeninklusion stattfinden. Bezogen auf die Stichprobe geben 16,8 % der Befragten an, eine Schule mit dem Schulprofil Inklusion zu besuchen. 46,4 % verneinen diese Frage. Ein mit 36,8 % beachtlicher Anteil gibt an, nicht zu wissen, ob er oder sie eine Schule mit dem **Schulprofil Inklusion** besucht. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Schulen mit dem Schulprofil Inklusion bei den Jugendlichen selbst noch weniger bekannt sind, da es sich bei der seit dem Schuljahr 2011/12 eingeführten Option um eine relativ neue Inklusionsbezeichnung in Bayern handelt.

Obleich für Lernende mit Hörschädigung deutschlandweit bislang die Einzelinklusion den Regelfall darstellt (Bogner 2017, S. 89; Gräfen/Wessel 2018, S. 45; Pospischil 2013, S. 295; Wessel 2009b, S. 188), existieren dennoch weitere unterschiedliche Inklusionsformen. Es muss allerdings davon ausgegangen werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Begrifflichkeiten kennen, die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die verschiedenen Inklusionsformen genutzt werden, wie beispielsweise Kooperations- oder Partnerklassen (StMUK 2021). Aus diesem Grund wurden die Fragen hierzu adressatengerecht formuliert und so konzipiert, dass aus den verschiedenen Antworten der Lernenden für die Gruppe der Befragten drei Inklusionsformen abgeleitet werden konnten. Dabei wurden die drei Kategorien so gewählt, dass sie abbilden, ob ein Kontakt zu anderen Lernenden mit Hörschädigung an der Schule besteht oder nicht und, wenn ja, ob dieser Kontakt innerhalb oder außerhalb der jeweiligen Klasse existiert. Beispielsweise bietet die Frage, ob die Lernenden Mitlernende mit Hörschädigung kennen, einen Ausgangspunkt, um die Inklusionskategorie von der Antwort abzuleiten. So ist es zwar möglich, dass sich ein weiterer Lernender mit Hörschädigung an der Schule oder in der Klasse befindet, der oder dessen Hörschädigung dem Befragten unbekannt ist. Ist letzterem diese Tatsache jedoch nicht bewusst, kann davon ausgegangen werden, dass kein Austausch, und somit auch keine Unterstützung, zwischen den beiden besteht.

Inklusion 1 steht für die klassische Einzelinklusion, in der sich eine Schülerin oder ein Schüler mit Hörschädigung an einer allgemeinen Schule befindet, der keine schulischen Kontakte zu

Mitlernenden mit Hörschädigung hat. Inklusion 2 bedeutet eine lose Gruppeninklusion. Hiermit ist gemeint, dass der oder die Lernende mit Hörschädigung zwar als alleiniger Betroffener in der Klasse ist, er oder sie jedoch an seiner Schule andere Jugendliche mit einer Hörschädigung kennt. Und Inklusion 3 nähert sich dem KMK-Begriff der Gruppeninklusion an, nach welchem die Schülerin oder der Schüler mit Hörschädigung noch mindestens einen selbstbetroffenen Mitschüler im Klassenverband hat.

Bezogen auf die Stichprobe befinden sich 53,6 % in Inklusion 1, d. h. alleine unter gut Hörenden. 28,8 % der Befragten finden sich in Inklusion 2 wieder und 14,9 % können Inklusion 3 zugeordnet werden. Keine Angabe zu dieser Frage machten 3,2 % der Befragten. Diese Verteilung ist für Realschule/Wirtschaftsschule und Gymnasium/FOS ähnlich, während von den Mittelschülerinnen und -schülern lediglich ein Lernender angibt, gemeinsam mit anderen Schülerinnen oder Schülern mit Hörschädigung die Schule zu besuchen. Auch wenn durch diese Angaben bestätigt wird, dass sich der größte Teil der Befragten in der Einzelinklusion befindet, zeigt sich doch, dass das Zusammenfinden mehrerer Lernender mit Hörschädigung an einer Schule kein Einzelfall zu sein scheint. Ob dies rein zufällig geschieht oder durch das gezielte Knüpfen der Kontakte, zum Beispiel durch Empfehlungen des MSD-H, beantwortet diese Studie nicht. Es zeichnet sich entgegen der allgemeinen Annahme, dass das Zusammenfinden von mehreren Selbstbetroffenen an der Schule eher die Ausnahme ist (Gräfen/Wessel 2018, S. 45), ab, dass in der Praxis bereits einiges in Bewegung zu sein scheint. Dies bringt wiederum fachspezifische Erfahrungen seitens der allgemeinen Schulen mit sich, was auf schulorganisatorischer Ebene aufgegriffen und professionalisiert werden kann.

Während die Inklusionsformen bei zentralen und peripheren Hörschädigungen gleichermaßen auftreten und sich hier keine signifikanten Unterschiede zeigen, konnte mittels eines Chi-Quadrat-Tests gezeigt werden, dass Lernende mit Hörschädigung sich signifikant häufiger an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion zusammenfinden als an Schulen ohne Schulprofil Inklusion ($\chi^2_{(2)} = 20.423$, $p < 0.001$).

5.3.2.9 Erfahrungen am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören

Von der Gesamtstichprobe geben 18,4 % an, während ihrer bisherigen Bildungslaufbahn Erfahrungen am FöZ-H gemacht zu haben. Dies trifft sowohl auf die Lernenden mit peripheren als auch mit zentralen Hörschädigungen zu, wobei prozentual bei den peripher hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern etwas mehr Teilnehmende diese Erfahrungen mitbringen. Es zeigt sich demnach eine Durchlässigkeit vom FöZ-H an die allgemeine Schule. Ob diese

Durchlässigkeit auch umgekehrt oder auch wiederholt feststellbar ist, bleibt dabei offen. Betrachtet man die Erfahrungen genauer, so haben 7,2 % eine schulvorbereitende Einrichtung (SVE) am FöZ-H besucht, 6,4 % haben schulische Erfahrungen am FöZ-H und 4,8 % bestätigen sowohl vorschulische als auch schulische Erfahrungen am FöZ-H.

5.3.2.10 Soziale Herkunft

Betrachtet man die soziale Herkunft der Befragten, zeigt sich die Gesamtgruppe der Teilnehmenden bezüglich ausgewählter Herkunftsmerkmale, bis auf wenige Ausnahmen, sehr homogen. In Orientierung an dem monatlichen Durchschnittseinkommen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Deutschland weisen die Eltern nahezu aller Befragten (99,2 %) ein überdurchschnittliches Nettoeinkommen auf (Lampert et al. 2013, S. 143; Rudnicka 2020). Dies legt den Schluss nahe, dass die meisten der Teilnehmenden einen hohen sozioökonomischen Status haben. Auch der familiäre Bildungshintergrund ist von höchsten und mittleren Schulabschlüssen (89,6 %) seitens des Elternhauses geprägt. 95,2 % der Teilnehmenden sprechen in ihrem Elternhaus Deutsch und lediglich 4,0 % der Teilnehmenden geben an, in ihrem Elternhaus eine andere Sprache zu sprechen. Auf Grund der, bezüglich Bildungshintergrund und Sprache im Elternhaus, homogenen Gruppe können innerhalb der Befragungsteilnehmenden keine Untergruppen gebildet werden. Die gleichförmige Zusammensetzung erlaubt jedoch die Aussage, dass alle an der Befragung teilnehmenden aus bildungsnahen Elternhäusern kommen. Die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel im Elternhaus gibt keiner der Befragten an. Dies deckt sich auch mit der Aussage der Lernenden, dass die Gebärdenvideos, die während der Befragung zur besseren Verständlichkeit angeboten wurden, kaum genutzt wurden. Mit 82,4 % gibt ein Großteil an, dass beide Eltern gut hörend sind. Während 13,3 % angeben, dass ein Elternteil eine Hörschädigung hat, geben lediglich 1,6 % der Befragten an, dass beide Eltern hörgeschädigt sind. 84,8 % der Befragten leben mit beiden Eltern zusammen und 12,0 % leben bei einem Elternteil. Während 88,8 % angeben Geschwister zu haben, haben 10,4 % der Teilnehmer keine Geschwister. Lediglich 4,8 % der Befragten haben einen Zuwanderungshintergrund, davon nur zwei Teilnehmende in der ersten Generation.

Zusammenfassend zeichnet sich ab, dass die meisten der Lernenden, die an der Befragung teilgenommen haben, aus einem Elternhaus kommen, das sozioökonomisch überdurchschnittlich gut aufgestellt ist. Diese Daten lassen die Vermutung zu, dass diejenigen Lernenden, die inkludiert beschult werden und zusätzlich die Kapazität haben, an einer

Befragung teilzunehmen, größtenteils ein auffallend unterstützendes Elternhaus und einen hohen sozioökonomischen Status aufweisen. Dies zeigt sich auch in der Frage nach dem Ansprechpartner zu Hause. So geben 98,4 % der Befragten an, einen Ansprechpartner im privaten Umfeld zu haben. Am häufigsten werden hier Mutter und Vater genannt, gefolgt von Freunden und den Geschwistern.

Es bleibt daher die Frage offen, wie es sich mit denjenigen Lernenden verhält, die nicht an der Befragung teilgenommen haben oder ein FöZ-H besuchen. Die Vermutung liegt nahe, dass vor allem diejenigen Lernenden inkludiert beschult werden, die eine sehr große Unterstützung seitens des Elternhauses erhalten. Diese Annahme wird auch von bisherigen Forschungsergebnissen gestützt, wonach ein hoher Anteil des Inklusionsgelingens auf das Elternhaus zurückzuführen ist (Leonhardt 2019b, S. 19; Ludwig 2009, S. 160f). Zu fragen ist, was das System Schule unternehmen kann, um auch Lernenden mit Migrationshintergrund sowie gebärdensprachlich aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung den Weg in das allgemeine Schulsystem zu ebnen und so mehr Chancengerechtigkeit auch bezüglich der gemeinsamen Beschulung herzustellen.

Nach der detaillierten Beschreibung der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen werden nun anhand des erhobenen, überwiegend quantitativen, Datenmaterials die in Kapitel 3 beschriebenen Forschungsfragen beantwortet.

5.3.3 Ergebnisse der Hauptstudie zur zweiten Forschungsfrage

Zunächst wurde die zweite Forschungsfrage in den Kapiteln, 4.1.2, 4.3.2 sowie 4.3.2 anhand der Ergebnisse aus der Vorerhebung beleuchtet. Diese ersten Ergebnisse wurden anschließend im Fragebogen berücksichtigt, so dass diese nun anhand der Hauptstudie aus Sicht der Inklusionsschülerinnen und -schüler in der Sekundarstufe mit einer Hörschädigung aufgegriffen und so überprüft werden können.

F2: Wie beeinflussen sich Inklusionsgelingen und Lernbedingungen in der Sekundarstufe?

Die zweite Forschungsfrage lässt sich anhand der Ergebnisse der Hauptstudie zusammenfassend wie folgt beantworten:

Wie bereits im Forschungsvorgehen beschrieben, bildet die abhängige Variable „Inklusionsgelingen“ die entscheidende Messvariable. Das Inklusionsgelingen wird hierbei durch einen Gesamtscore abgebildet, der sich weiter in vier Subkategorien unterteilen lässt: Dem akademischen Selbstkonzept, der emotionalen Inklusion, der sozialen Inklusion sowie dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule „*Sense of belonging*“. In der Studie war die Reliabilität dieses Instruments zufriedenstellend (Cronbach’s alpha: *Inklusionsgelingen* gesamt: 0,709; Subskala *Soziale Inklusion*: 0,855 Subskala *Emotionale Inklusion*: 0,777, Subskala *Akademisches Selbstkonzept*: 0,796 und Subskala *Sense of Belonging*: 0,793).

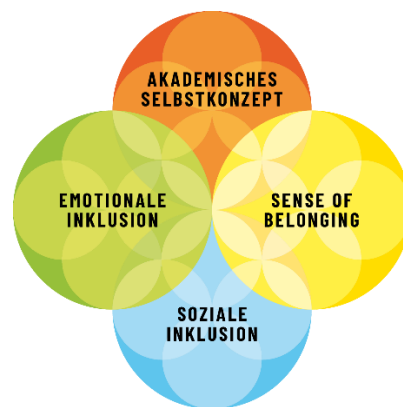


Abbildung 18: Inklusionsgelingen

Betrachtet man das Inklusionsgelingen im Schulverlauf, wird deutlich, dass sich kein signifikanter Zusammenhang zu den besuchten Jahrgangsstufen zeigt. Die kritische Phase der Jahrgangsstufen sieben bis neun kann demnach nicht bestätigt werden. Betrachtet man jedoch die einzelnen Subskalen innerhalb des Gesamtscores zum Inklusionsgelingen, so zeigen sich für die beiden Subskalen *soziale Inklusion* ($N = 125$, $p = .025$, $r = -.200$) sowie *Zugehörigkeitsgefühl zur Schule* ($N = 125$, $p = .030$, $r = -.194$) je negative Korrelationen in Bezug auf die Jahrgangsstufen. Demnach sinken sowohl die empfundene soziale Inklusion als auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule mit zunehmender Jahrgangsstufe signifikant. Nach Cohen (1988 nach Lenhard/Lenhard 2017) handelt es sich dabei zwar um schwache Effekte, dennoch lässt sich ein Trend feststellen, der als Hinweis auf einen vorliegenden Zusammenhang interpretierbar ist.

Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, zeigte sich in der Vorgängerstudie von Schmitt (2003) kein signifikanter Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen der Integration (S. 190f). Dieses Ergebnis lässt sich bezogen auf die Sekundarstufe nicht bestätigen. Vielmehr werden in vorliegender Studie signifikante Zusammenhänge zwischen nahezu allen

Inklusionsdimensionen deutlich. Lediglich zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der sozialen Inklusion zeigt sich keine signifikante Wechselbeziehung ($N = 122, p = .119, r = .142$). Folglich ist es möglich, dass die Lernenden ein hohes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit haben und sich dennoch in der Klasse sozial nicht eingebunden fühlen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen hingegen, dass zwischen dem Wohlbefinden der Jugendlichen, der sozialen Inklusion sowie dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule signifikante Zusammenhänge bestehen. Auch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit steht in enger Verbindung mit der emotionalen Inklusion und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Anhang XV).

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird das Inklusionsgelingen in Zusammenhang mit den verschiedenen Lernbedingungen gebracht, die entsprechend dem Strukturmodell aus der Vorerhebung in die drei Hauptkategorien schulische, individuelle sowie außerschulische Lernbedingungen unterteilt werden. Dies dient dem Ziel, herauszufinden, zu welchen Bedingungen ein signifikanter Zusammenhang besteht. Die Reliabilität der einzelnen Skalen wird nach der Empfehlung von Blanz in folgenden Eingruppierungen interpretiert: Cronbachs $\alpha >.9$ exzellent, $>.8$ gut, $>.7$ akzeptabel, $>.6$ fragwürdig, $>.5$ schlecht und $<.5$ inakzeptabel (Blanz 2021, S. 250; Cronbach 1951).

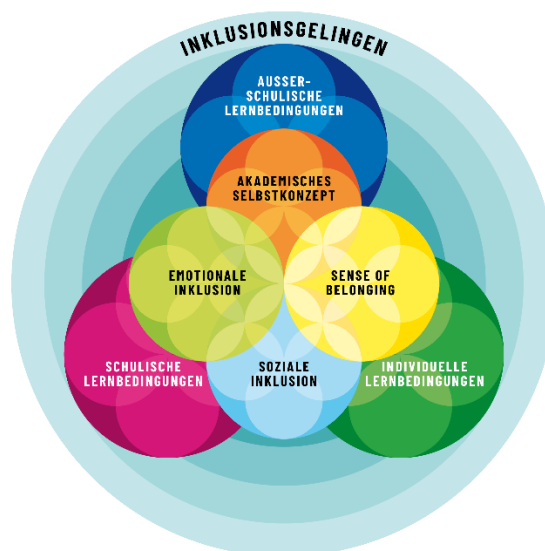


Abbildung 19: Lernbedingungen und Inklusionsgelingen

Hierfür werden zunächst univariate Zusammenhänge zwischen dem Inklusionsgelingen und den einzelnen Lernbedingungen betrachtet. Dies geschieht durch die Berechnung von Korrelationen und Gruppenvergleichen. Abhängig von der Gruppengröße wurden hier t-Tests

oder auch Man-Whitney-U-Tests bzw. bei mehreren Variablen Anovas mit Post Hoc-Test durchgeführt. Bei nicht intervallskalierten Daten wurde ein Chi-Quadrat-Test verwendet. Es wird anschließend überprüft, ob signifikante Zusammenhänge bestehen und wie hoch die Effektstärke ist. Bei den Korrelationen werden ebenfalls Signifikanz und Effektstärke bestimmt. Je nach Skalierung der Daten wurden hier Person oder Spearman Korrelationen angewandt. Die Interpretation der Effektstärken erfolgt nach Cohen (1988 nach Lenhard/Lenhard 2017), wonach ab $d = 0.2$ ein kleiner, ab $d = 0.5$ ein mittlerer und ab $d = 0.8$ ein großer Effekt angenommen wird. Für das Effektstärkemaß η^2 wird ab 0.01 ein kleiner Effekt ab 0.06 ein mittlerer Effekt und zwischen 0.14 und 0.20 ein großer Effekt angenommen. Entsprechend wird für r ab 0.1 ein kleiner Effekt, ab 0.24 ein mittlerer Effekt und zwischen 0.37 und 0.45 ein großer Effekt angenommen. Ausgehend von den univariaten Berechnungen werden alle signifikanten Bedingungen schließlich anhand einer schrittweisen Regressionsanalyse in ein gemeinsames Modell geführt, um final diejenigen Bedingungen herauszuarbeiten, die in Kombination den größten Einfluss auf das Inklusionsgelingen nehmen.

5.3.3.1 Schulische Lernbedingungen

Den Ergebnissen der Vorerhebung folgend, lassen sich die schulischen Lernbedingungen weiter in schulstrukturelle, schulfamiliäre, raumakustische und technische sowie unterrichtliche Lernbedingungen unterteilen. Betrachtet man diese Subkategorien anhand der Daten aus der Hauptstudie, zeigen sich für die genannten Bereiche folgende Bedingungen, die bezüglich des Inklusionsgelingens signifikant sind:

➤ Schulstrukturelle Lernbedingungen

In Anlehnung an die Vorerhebung werden hier Bedingungen beschrieben, die institutionalisiert sind und demnach den Rahmen für die konkrete Inklusionssituation bilden:

In der Vorerhebung zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den **Schularten** und dem Inklusionsgelingen. So stellt die MSD-Lehrkraft fest, dass die Inklusion an den verschiedenen Schularten unterschiedlich gut verläuft (MI, 43). Die Tendenz, dass die Inklusion in der Mittelschule vergleichsweise schlechter verläuft, bestätigt auch die Hauptstudie.

Anhand der Daten aus der Onlinebefragung lässt sich die Schulart der Befragten in die drei Ausprägungen Mittelschule, Realschule/Wirtschaftsschule und Gymnasium/FOS unterteilen. Dabei zeigt sich insgesamt durch eine univariate Varianzanalyse ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Inklusionsgelingen und den Schularten

($N = 125$, $F(2, 122) = 4.271$, $p = .016$, $\eta^2 = 0,065$). Im sich anschließenden Post-Hoc-Test wird deutlich, dass sich die signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten bezüglich des Inklusionsgelingens vor allem auf die Mittelschule im Vergleich zum Gymnasium/FOS beziehen. Die Inklusion gelingt demnach im Gymnasium/FOS signifikant besser als in der Mittelschule. Beleuchtet man das Inklusionsgelingen hier erneut in Bezug auf die vier Subskalen, so zeigen sich die Unterschiede vor allem in Bezug auf das Akademische Selbstkonzept (ASK). Dies bedeutet, dass die Lernenden an der Mittelschule signifikant weniger in die eigene Leistungsfähigkeit vertrauen als an Gymnasien/FOS, wodurch ein signifikant geringeres ASK als wesentlicher Teil des Inklusionsgelingens eine erfolgreiche Inklusion insbesondere an der Mittelschule gefährdet.

Neben dem, durch die Aufteilung in verschiedene Schularten ab der Sekundarstufe, mehrgliedriges Schulsystem stellt das **Fachlehrkräfteprinzip** ab der 5. Klasse eine wesentliche Veränderung im Vergleich zur Grundschule dar. Die Ergebnisse anhand der Vorerhebung sind hierbei widersprüchlich, da sich dieses System sowohl positiv als auch negativ auf die Inklusion auswirken kann. Es wurde in den Interviews der Vorerhebung genannt, dass es von Vorteil ist, dass die Lernenden bei den Lehrkräften mehr Auswahl haben, um sich Vertrauenspersonen zu suchen. Andererseits bedeutet dies gleichzeitig mehr Rotation im Unterricht und erfordert somit auch immer wieder das Umstellen auf zum Beispiel verschiedene Absehbilder im Unterricht. Darüber hinaus wächst dadurch auch die Anzahl der Lehrkräfte, an die der MSD-H die jeweiligen Tipps zum Umgang mit Lernenden mit Hörschädigung heranträgt.

Auch in der Hauptstudie wurde daher die Thematik des Fachlehrkräfteprinzips aufgegriffen und die Einschätzung der Jugendlichen bezüglich verschiedener Aspekte eruiert. Aus Sicht der Lernenden besteht kein wesentlicher Unterschied zwischen dem Hörverstehen und dem Anstrengungsempfinden in Fach- und Klassenräumen. Auch die Höranlage wird von Klassen- und Fachlehrkräften ähnlich häufig genutzt, ebenso schätzen die Lernenden das Wissen über die eigene Hörschädigung bei Klassen- und Fachlehrkräften vergleichbar ein. Der einzige signifikante Unterschied zeigt sich in der Wahl des Ansprechpartners. In einem t-Test wird deutlich, dass die Jugendlichen die Klassenlehrkraft signifikant häufiger als Ansprechpartner wählen als die Fachlehrkraft ($t_{(df=93)} = 2,184$, $p = .031$, Cohens $d = 0.305$). Fasst man nun die Tatsache ins Auge, dass die Klassenlehrkraft aufgrund des Fachlehrkräfteprinzips als Ansprechpartner in der Sekundarstufe weniger präsent ist, könnte hier gerade in der

Sekundarstufe eine Lücke im Hinblick auf eine Bezugsperson entstehen. In diesem Punkt bestätigt die Hauptstudie die Befunde der Vorerhebung. Es zeigt sich auch hier, dass sich das Klassenlehrkraft-Prinzip nicht grundsätzlich negativ auf die inklusive Situation auswirkt. Es zieht aber die Herausforderung der geringeren Präsenz der Ansprechpartner nach sich, was eine Hürde bezüglich des Inklusionsgelingens darstellt, die entsprechend im Blick behalten und bestenfalls präventiv berücksichtigt werden muss.

Die schulstrukturellen Unterschiede, die sich aus der Vorerhebung bezüglich der **regionalen Gegebenheiten, der Schulgröße und der Klassenstärke** abzeichnen, konnten in der Onlinebefragung nicht bestätigt werden. Alle drei Bedingungen zeigten sich anhand des Datensatzes der Onlinebefragung nicht signifikant. Vielmehr bestätigt sich in der Hauptstudie die Schulfamilie als wesentlicher Inklusionsfaktor.

➤ Die Schulfamilie als Lernbedingung

In der Vorerhebung zeichnete sich ab, dass die personellen Ressourcen an der Schule einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Inklusion nehmen.

Betrachtet man die **Lehrkraft** als unmittelbar einflussnehmend auf das Inklusionsgelingen, so kristallisieren sich verschiedene Bestandteile als wesentliche Lernbedingungen heraus. Eine signifikante Komponente ist hierbei die Lehrkraftfairness ($N = 118$, $p = .002$, $r = -.279$). Es wurde in Anlehnung an die PISA Studie 2015 erfasst, in welchem Ausmaß sich die Jugendlichen in den letzten zwölf Monaten unfair behandelt gefühlt haben (OECD 2017, S. 299). Betrachtet man hierbei wieder die einzelnen Subskalen des Inklusionsgelingens, so steht die Lehrkraftfairness in signifikantem Zusammenhang mit der sozialen Inklusion ($N = 118$, $p = .005$, $r = -.255$) und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($N = 118$, $p = .000$, $r = -.387$). Die Reliabilität der Skala war hierbei für die Studie in der ersten Prüfung nicht zufriedenstellend (Cronbach's alpha: *Lehrkraftfairness*: 0,583) und konnte durch Entfernen des Items „*Die Lehrkräfte haben mich seltener aufgerufen als andere Schülerinnen und Schüler*“ auf Cronbach's alpha: *Lehrkraftfairness*: 0,759 verbessert werden. Eine weitere Komponente, die signifikant im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen steht, ist die Angabe der Jugendlichen, ob die Lehrkraft darauf achtet, dass niemand ausgeschlossen wird ($N = 106$, $p = .026$, $U = 637,500$, $r = 0,217$). Dieser, als Einzelitem abgefragte, Inhalt wiederum steht ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der sozialen Inklusion ($p = .014$) und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($p = .014$). Zudem stehen Hilfestellungen durch die Lehrkraft

bei Streit ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der sozialen Inklusion ($N = 103$, $p = .006$, $U = 452,500$, $r = 0,273$) und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($N = 103$, $p = .019$, $U = 498,500$, $r = 0,230$). Weitere Komponenten, durch die die Lehrkräfte zum Inklusionsgelingen beitragen können, sind das Feedbackgeben ($N = 119$, $p = .000$, $r = .316$) sowie die Sprachverständnissicherung durch Zusammenfassungen ($N = 105$, $p = .010$, $U = 609,500$, $r = 0,253$) und das gezielte Nachfragen bei den Lernenden mit Hörschädigung, inwiefern die Inhalte verstanden wurden ($t_{(df = 97,796)} = 2,436$, $p = .017$, Cohens $d = 0.480$). Beiden kommt eine signifikante Rolle bezüglich des Inklusionsgelingens zu. Das Feedback durch die Lehrkraft steht hierbei in signifikantem Zusammenhang mit dem emotionalen Wohlbefinden ($p = .004$), der sozialen Inklusion ($p = .012$) und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($p = .002$). Die Sprachverständnissicherung durch Zusammenfassungen wiederum steht in signifikantem Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($p = .018$).

Neben der Lehrkraft als wichtige personelle Ressource an der Schule, die erheblich zu einer gelingenden Inklusion beiträgt, bestätigt sich in der Onlinebefragung auch das Engagement der **Schulleitung** als signifikanter Faktor für eine gelingende Inklusion. Bei den Lernenden, die angeben, eine engagierte Schulleitung zu haben, die sich für ihre Belange und Bedürfnisse einsetzt, gelingt die Inklusion signifikant besser ($N = 81$, $p = .019$, $U = 305,500$, $r = 0,261$). Dies bestätigen die Befunde aus der Vorerhebung.

Zudem tragen unterstützende **Mitlernende** zum Gelingen der Inklusion bei. Bei Lernenden, die angeben, einen Mitschüler oder eine Mitschülerin zu haben, der oder die sie unterstützt, gelingt die Inklusion signifikant besser ($t_{(df = 111)} = 3,300$, $p = .001$, Cohens $d = 0.630$).

Unabhängig davon, wer aus der Schulfamilie von den Jugendlichen als **Ansprechpartner** gewählt wird, zeigt sich in einer univariaten Varianzanalyse ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Inklusionsgelingen und dem Vorhandensein eines Ansprechpartners an der Schule ($N = 119$, $F(2, 117) = 6.089$, $p = .003$, $\text{Eta}^2 = 0,094$). Im sich anschließenden Post-Hoc-Test wird deutlich, dass sich die signifikanten Unterschiede bezüglich des Inklusionsgelingens zwischen denjenigen Lernenden zeigen, die angeben einen Ansprechpartner zu haben und denen, die keinen Ansprechpartner haben, sich aber einen wünschen. Ein Ansprechpartner an der Schule scheint demnach wesentlich zum Gelingen der Inklusion beizutragen. Beleuchtet man das Inklusionsgelingen diesbezüglich nochmals im Hinblick auf die vier Subskalen, so

zeigt sich der Zusammenhang vor allem in Bezug auf die emotionale Inklusion ($p = .001$) und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($p = 012$).

Eng in Zusammenhang mit einem verfügbaren Ansprechpartner an der Schule könnte auch ein Gruppenunterschied stehen, der sich in einer T-Test-Berechnung zeigt: So lässt sich ein Unterschied bezüglich der Subskala *Emotionale Inklusion* zwischen den Jugendlichen, die angeben, mit ihren Lehrkräften über ihre Hörschädigung zu sprechen und denjenigen, die dies verneinen, feststellen ($t_{(df = 97,052)} = 3,391$, $p = .001$, Cohens $d = 0,656$). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein Ansprechpartner mit offenem Ohr für Anliegen bezüglich der eigenen Hörschädigung das eigene Wohlbefinden an der Schule begünstigt. Auch die Subskala *Akademisches Selbstkonzept* zeigt hier einen Gruppenunterschied ($t_{(df = 94,953)} = 2,263$, $p = .026$, Cohens $d = 0,445$). So besteht ein Gruppenunterschied zwischen den Lernenden, die angeben, mit den Lehrkräften über die Hörschädigung zu sprechen und denjenigen, die das nicht tun, in Bezug auf das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit an der Schule.

In der Vorerhebung zeichnet sich ab, dass es in der Inklusionssituation immer wieder zu Ausgrenzungen bis hin zu **Mobbingerfahrungen** kommt. Dieser Aspekt wurde daher auch in der Onlinebefragung berücksichtigt. Mobbing entsteht immer durch Interaktionen zwischen Personen, weshalb es hier der Kategorie der personellen Lernbedingungen zugeordnet wird. Eine Zuordnung zu den individuellen Lernbedingungen wäre ebenfalls denkbar.

In den Fragebogen konnte die Skala *Mobbing* aus der PISA-Studie integriert werden. Mit einem Wert von Cronbach's $\alpha = 0,916$ kann die aus acht Items bestehende Skala für die Studie als sehr reliables Instrument bewertet werden. Nicht überraschend ist, dass Mobbingerfahrungen in negativem Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen stehen. Eine Pearson-Korrelation zeigt hier einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Gesamtskala zum Inklusionsgelingen ($N = 119$, $p = .001$, $r = -.307$). Betrachtet man die einzelnen Subskalen, so zeigt sich dieser Zusammenhang insbesondere in Bezug auf die soziale Inklusion ($N = 119$, $p = .000$, $r = -.365$) und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($N = 119$, $p = .000$, $r = -.400$).

➤ **Raumakustische und technische Lernbedingungen**

Neben den personellen Gegebenheiten leisten auch optimale akustische Verhältnisse einen Beitrag zum Inklusionsgelingen. So lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer von den Lernenden als positiv wahrgenommenen schulischen Hörsituation und dem Inklusionsgelingen feststellen ($N = 120$, $p = .000$, $r = .458$). Die Skala, bestehend aus vier Items,

wurde in Anlehnung an das Oldenburger Inventar erstellt und weist für diese Studie mit Cronbachs $\alpha = 0,751$ eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Betrachtet man die einzelnen Subskalen des Inklusionsgelingens im Detail, so zeigt sich für alle vier Skalen ein signifikanter Zusammenhang.

Eine weitere zentrale Komponente für das Inklusionsgelingen scheint ein vorhandener Ruhebereich für die Pause zu sein. Mittels T-Test lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen denjenigen Lernenden feststellen, die angeben, einen solchen Ruhebereich zu haben und denjenigen, bei denen kein Ruhebereich für die Pause vorhanden ist ($t_{(df = 97,968)} = 2,324$, $p = .022$, Cohens $d = 0.451$).

Auch ein Nebenraum zur Hörentlastung der betroffenen Jugendlichen steht in einem signifikanten Zusammenhang zum Inklusionsgelingen. Hier lässt sich mittels T-Test ein signifikanter Unterschied zwischen den Lernenden feststellen, die angeben, einen solchen Nebenraum zu haben und denjenigen, bei denen kein Nebenraum während des Unterrichts vorhanden ist ($t_{(df = 85,175)} = 2,328$, $p = .022$, Cohens $d = 0.476$).

Neben den drei beschriebenen Maßnahmen zur Optimierung der Hörumgebung für Jugendliche mit einer Hörschädigung spielt zudem das Einhalten der Gesprächsdisziplin durch die Mitlernenden im Klassenzimmer eine Rolle. Auch hier zeigt ein T-Test einen signifikanten Unterschied zwischen den Lernenden an, die angeben, dass sich ihre Mitschüler an die Gesprächsregeln halten und denjenigen, die dies verneinen ($t_{(df = 95,466)} = 3,145$, $p = .002$, Cohens $d = 0.631$).

➤ Unterrichtsliche Lernbedingungen

Neben den raumakustischen und technischen Lernbedingungen sind es auch unterrichtliche Komponenten, durch die eine erfolgreiche Inklusion unterstützt wird. Hier steht vor allem der Einsatz von **Wiederholungsstunden** im signifikanten Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen. Ein T-Test zeigt einen signifikanten Unterschied bezüglich des Inklusionsgelingens zwischen den Lernenden an, die angeben, dass an ihrer Schule Stunden zur Wiederholung der Unterrichtsinhalte vorgesehen sind zu denjenigen, die dies verneinen ($t_{(df = 92,478)} = 2,478$, $p = .015$, Cohens $d = 0.475$).

Weitere Details zu den unterrichtlichen Lernbedingungen werden anhand der dritten Forschungsfrage im Anschluss beschrieben, da sich diese weniger über Skalen als vielmehr über die Einschätzung der Lernenden abfragen lassen.

5.3.3.2 Individuelle Lernbedingungen

Neben den beschriebenen schulischen Lernbedingungen sind es zudem individuelle Voraussetzungen, die im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen stehen. Unter den **individuellen Lernbedingungen** werden Bedingungen zusammengefasst, die Jugendliche mit Hörschädigung selbst mitbringen. Hierunter wurden im bisherigen Forschungsprogramm neben eher allgemeinen schulischen Lernbedingungen auch hörgeschädigten- sowie altersspezifische Lernbedingungen genannt, die Einfluss auf den Inklusionsverlauf nehmen. Die Ergebnisse der Hauptstudie zeigen, dass folgende individuelle Lernbedingungen bezüglich des Inklusionsgelingens signifikant werden:

In der Vorerhebung hat sich abgezeichnet, dass das **Selbstbewusstsein** der Jugendlichen eine wesentliche Rolle im Inklusionsverlauf einnimmt. Aus diesem Grund wurde hierzu eine Skala aus dem LKS-Screening zur Erfassung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen in den Fragebogen aufgenommen. Auch wenn die Reliabilität für den vorliegenden Datensatz mit Cronbachs $\alpha = 0,659$ eher fragwürdig ist, soll sie dennoch ausgewertet werden, um einen ersten inhaltlichen Hinweis bezüglich des Selbstbewusstseins der Lernenden im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen zu geben. Das Selbstbewusstsein steht in signifikantem Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen ($N = 122$, $p = .000$, $r = .478$). Dieser signifikante Zusammenhang lässt sich sowohl in Bezug auf die Gesamtskala als auch auf alle vier Subskalen feststellen. Bei Lernenden mit einem hohen Selbstbewusstsein gelingt die Inklusion signifikant besser. Offen bleibt dabei, ob die Jugendlichen selbstbewusster sind, wenn sich die Inklusion positiv darstellt, oder ob die Inklusion bei Lernenden mit einem hohen Selbstbewusstsein positiver verläuft. Vermutet werden kann, dass es sich um ein Wechselspiel handelt.

Ähnlich verhält es sich mit dem **Selbstwert** der Jugendlichen, der sich in der Vorerhebung ebenfalls als wesentliche Komponente für einen gelingenden Inklusionsprozess gezeigt hat. Die Skala konnte aus dem Kindl-Fragebogen übernommen werden und weist für diese Studie mit Cronbachs $\alpha = 0,634$ ebenfalls eine grenzwertige Reliabilität auf. Sie wird dennoch in die Auswertung aufgenommen, um einen inhaltlichen Hinweis geben zu können. Der Selbstwert der Jugendlichen steht dabei in signifikantem Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen:

Demnach wirkt sich ein hoher Selbstwert der Jugendlichen positiv auf das Inklusionsgelingen aus ($N = 120$, $p = .000$, $r = .403$). Auch hier steht ein hoher Selbstwert in signifikantem Zusammenhang zu allen vier Subskalen des Inklusionsgelingens. Doch auch hier bleibt offen, ob die Jugendlichen einen höheren Selbstwert haben, weil die Inklusion positiv verläuft, oder ob die Inklusion bei Lernenden mit einem hohen Selbstwert eher gelingt. Vermutet werden kann auch hier, dass es sich um ein Wechselspiel handelt.

Weitere wichtige Komponenten für das Inklusionsgelingen sind das **körperliche und das psychische Wohlbefinden** der Jugendlichen. Die Skalen konnten ebenfalls aus dem Kindl-Fragebogen übernommen werden und weisen für diese Studie mit Cronbachs $\alpha = 0,683$ beziehungsweise $\alpha = 0,655$ grenzwertige Reliabilitäten auf. Auch hier geht aus der Studie nicht hervor, ob die Lernenden sich deshalb körperlich und psychisch wohlfühlen, weil die Inklusion gut verläuft, oder ob die Inklusion dann gut verläuft, wenn es sich bei den inkludierten Lernenden um Schülerinnen und Schüler handelt, die sich physisch und psychisch wohlfühlen. Beide Skalen stehen mit der Gesamtskala in signifikantem Zusammenhang: Körperliches Wohlbefinden ($N = 123$, $p = .001$, $r = 0,296$) und psychisches Wohlbefinden ($N = 123$, $p = .000$, $r = 0,547$). Dabei zeigt sich der signifikante Zusammenhang bei beiden Skalen bezüglich aller Subskalen bis auf das akademische Selbstkonzept, das unabhängig vom psychischen und körperlichen Wohlbefinden zu sein scheint.

Eine weitere individuelle Komponente, die sich in der Vorerhebung gezeigt hat, ist die **Akzeptanz der eigenen Hörschädigung als Teil des Selbst** ($N = 118$, $p = .000$, $r = .479$). Für diese inhaltliche Komponente konnte kein festes Inventar übernommen werden, sodass die Einzelitems inhaltlich aus der Literatur abgeleitet wurden und daher eine erste Orientierung geben sollen. Die Reliabilität für den vorliegenden Datensatz ist mit Cronbachs $\alpha = 0,753$ zufriedenstellend. Die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung steht in signifikantem Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen ($N = 118$, $p = .000$, $r = .478$). Dieser signifikante Zusammenhang lässt sich sowohl in Bezug auf die Gesamtskala als auch auf alle vier Subskalen feststellen. Es kann folglich angenommen werden, dass die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung in positiver Wechselbeziehung zum Inklusionsgelingen steht. Offen bleibt dabei auch hier, ob die Jugendlichen ihre eigene Hörschädigung eher in das eigene Selbst integrieren können, wenn die Inklusion positiv verläuft, oder ob die Inklusion bei Lernenden mit einer hohen Akzeptanz der eigenen Hörschädigung eher gelingt. Auch hier handelt es sich wohl um ein Wechselspiel.

Darüber hinaus bestätigen sich in der Hauptstudie auch die Annahmen der Vorerhebung, dass der **Umgang mit der eigenen Hörschädigung** im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen steht. In der Onlinebefragung zeigt sich bei Lernenden, die eher evasive Strategien verfolgen, ein negativer Zusammenhang zum Inklusionsgelingen ($N = 121$, $p = .000$, $r = -.336$). Dieser Zusammenhang zeigt sich bezüglich aller Subkategorien, bis auf die soziale Inklusion. Es kann daher angenommen werden, dass Verstecktaktiken eher hinderlich für einen erfolgreichen Inklusionsprozess sind. Davon ausgehend lässt sich jedoch ausdrücklich nicht ableiten, dass offene Strategien zum Erfolg führen, denn bezüglich offener Strategien lässt sich in der Studie kein signifikanter Zusammenhang zum Inklusionsgelingen feststellen. Lediglich bezüglich der Subskala der emotionalen Inklusion zeigt sich in Bezug auf den offenen Umgang mit der eigenen Hörschädigung ein signifikanter Zusammenhang ($N = 122$, $p = .036$, $r = .190$). Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich auch zwischen dem Tragen der Hörhilfen im Unterricht und dem emotionalen Inklusionsempfinden ($N = 102$, $p = .011$, $r = .250$). Dies bedeutet, dass diejenigen Lernenden, die angeben ihre Hörhilfen im Unterricht regelmäßiger zu tragen, ein positiveres emotionales Inklusionsempfinden haben. Hierbei bleibt offen, ob die Jugendlichen sich eher trauen, ihre Hörhilfen zu tragen, wenn sie sich in der Schule wohlfühlen, oder ob das regelmäßige Tragen der Hörhilfen zum emotionalen Wohlbefinden beiträgt.

In der Onlinebefragung haben sich verschiedene individuelle Bedingungen nicht als signifikante Variablen gezeigt. So lassen sich bezüglich des Inklusionsgelingens beispielsweise keine Geschlechterunterschiede feststellen. Außerdem besteht ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Lernenden mit zentralen oder peripheren Hörbeeinträchtigungen.

5.3.3.3 Außerschulische Lernbedingungen

Neben den schulischen und individuellen Lernbedingungen spielt zudem das familiäre und soziale Umfeld eine wichtige Rolle und wirkt sich ebenfalls als mögliche Ressource auf den Inklusionsprozess aus. Daher werden im Folgenden die außerschulischen Lernbedingungen näher beleuchtet. Wie in der Vorerhebung bestätigt sich auch in der Onlinebefragung das Elternhaus als wesentlicher Faktor für eine gelingende Inklusion. Die Aussagen zum Elternhaus wurden anhand zweier Teile im Fragebogen gemessen:

Zum einen schätzen die Jugendlichen ihr Verhältnis zum Elternhaus ein. Dabei lässt sich mittels Mann-Whitney-U-Test ein signifikanter Unterschied bezüglich des Inklusionsgelingens zwischen den Lernenden feststellen, die angeben, ein gutes Verhältnis zu den Eltern zu haben

und denjenigen, die ein eher schlechtes Verhältnis zu den Eltern bestätigen ($N = 124$, $p = .044$, $U = 24,500$, $r = 0,173$). Zu beachten ist dabei, dass die Gruppe derjenigen, die ein eher schlechtes Verhältnis zu den Eltern angaben, mit $N = 2$ sehr niedrig ist. Damit haben in diesem Item nahezu alle Lernenden der Stichprobe ein sehr gutes Verhältnis zu ihren Eltern.

Neben dem Verhältnis wurde zudem die emotionale Unterstützung durch das Elternhaus aus Sicht der Jugendlichen erfasst. Die Skala, bestehend aus sechs Items, wurde in Anlehnung an die PISA-Studie erstellt und durch zwei hörgeschädigtenspezifische Items ergänzt. Sie weist für diese Studie mit Cronbachs $\alpha = 0,849$ eine gute Reliabilität auf. Hierbei zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch das Elternhaus und dem Inklusionsgelingen ($N = 125$, $p = .002$, $r = .275$). Betrachtet man hier die einzelnen Subskalen des Inklusionsgelingens, so zeigt sich die Signifikanz für alle Skalen, bis auf das akademische Selbstkonzept.

Als weitere außerschulische Bedingung zeigt sich in einer Korrelation die allgemeine **Zufriedenheit mit dem Freundeskreis** als signifikante Variable im Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen ($N = 122$, $p = .000$, $r = .372$). Je zufriedener die Jugendlichen mit dem eigenen Freundeskreis waren, desto besser gelang die Inklusion. Im Hinblick auf die einzelnen Subskalen zeigten sich die Signifikanzen bezogen auf die soziale Inklusion und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass bei Lernenden, die insgesamt zufrieden mit ihrem Freundeskreis sind, auch die soziale Inklusion besser gelingt. Eine denkbare Ursache ist, dass es sich bei den zufriedeneren Jugendlichen um Schülerinnen und Schüler handelt, die eine höhere soziale Kompetenz aufweisen, wodurch sowohl schulisch als auch außerschulisch die soziale Inklusion häufiger gelingt. Eine weitere denkbare Erklärung ist, dass die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis eine Ressource darstellt, die im positiven Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen in der Schule steht.

Als weitere Komponente der außerschulischen Kontakte wurde das Gefühl der **Gruppenzugehörigkeit** erfragt. Hierbei ergibt ein Mann-Whitney-U Test einen signifikanten Unterschied zwischen denjenigen Jugendlichen, die ein Zugehörigkeitsgefühl hatten und denjenigen, die dieses Gefühl verneinten ($N = 118$, $p = .013$, $U = 392,500$, $r = 0,229$). Die Signifikanz zeigt sich hier in den Subskalen der sozialen Inklusion ($p = .015$) und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ($p = .000$). Unerheblich ist dabei, zu welcher Gruppe sich die Jugendlichen zugehörig fühlen. Es macht keinen signifikanten Unterschied, ob die Jugendlichen Kontakte zu anderen Lernenden mit einer Hörschädigung oder Kontakte zu gut

hörenden Jugendlichen angeben. Wichtig ist, dass sich die Jugendlichen nicht alleine und einer Gruppierung zugehörig fühlen. Demnach zeigt sich zwar kein signifikanter Gruppenunterschied zwischen denjenigen, die Freundschaften zu selbstbetroffenen Jugendlichen haben in Bezug auf das Inklusionsgelingen, jedoch zeigt sich ein signifikanter Unterschied bezüglich der Skala zur Akzeptanz der eigenen Hörschädigung als Teil des Selbst zwischen den Jugendlichen mit Freundschaften zu Selbstbetroffenen und ohne Freundschaften zu Selbstbetroffenen ($t_{(df = 115)} = 3,008, p = .003, \text{Cohens } d = 0.580$). Dies kann als Hinweis dahingehend interpretiert werden, dass Freundschaften zu Selbstbetroffenen eine Ressource für Lernende mit Hörschädigung sind und somit dazu beitragen, die eigene Hörschädigung anzunehmen und dadurch erfolgreich in die eigene Identität zu integrieren.

Im Anschluss an die vorangegangenen univariaten Berechnungen wird nun mit möglichst wenigen Variablen ein möglichst aussagekräftiges multivariates Inklusions-Modell erstellt. Ziel ist es, diejenigen signifikanten Variablen herauszufiltern, die zusammen das Inklusionsgelingen am effizientesten vorhersagen. Hierfür wurden mittels einer schrittweisen multiplen Regressionsanalyse alle univariaten, signifikanten Bedingungen als Prädiktoren auf das Kriterium Integrationsgelingen untersucht. Variablen, die mit mehreren Ausprägungen ordinalskaliert erhoben wurden, wie die Schulart und die Hörschädigung, wurden dabei in Dummy-Variablen übersetzt und entsprechend in der Regression berücksichtigt.

Aus dem berechneten Regressionsmodell ($F_{(5,99)} = 26.635, p = .000, n = 100$) kristallisieren sich fünf Regressoren heraus, die eine besonders hohe Vorhersagekraft bezüglich des Inklusionsgelingens haben: Mit dem so entstandenen Modell können 58,6 % der Varianz des Inklusionsgelingens durch die fünf Prädiktoren erklärt werden.

Diese Variablen mit besonderer Vorhersagekraft für das Inklusionsgelingen sind ein hohes psychisches Wohlbefinden, ein hohes Selbstbewusstsein der inkludierten Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsstunden, um den Stoff zu wiederholen und Lehrkräfte, die Ausgrenzungen frühzeitig wahrnehmen und gezielt einschreiten. Zudem zeigt die Regressionsanalyse erneut, dass das Inklusionsgelingen von der Schulart abhängt. Es zeigt sich an der Mittelschule im Vergleich zum Gymnasium ein negativerer Inklusionsverlauf.

Einen Überblick des Ergebnisses der Regressionsanalyse zeigt folgende Grafik:

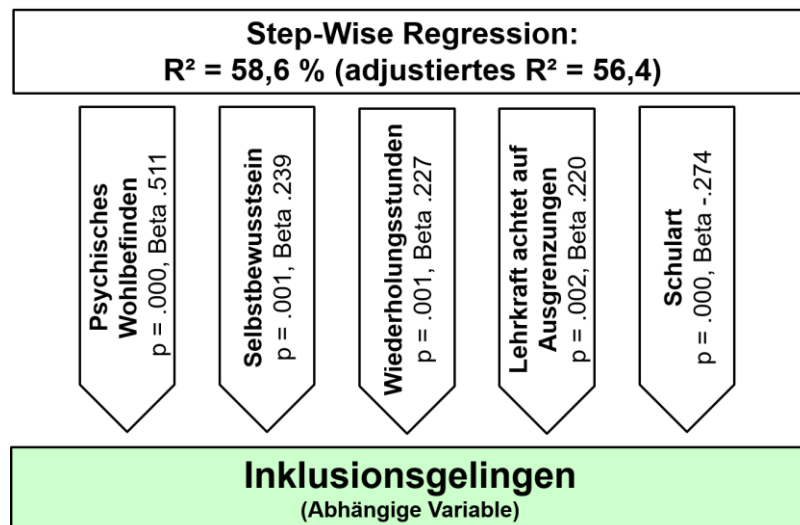


Abbildung 20: Schrittweise Regressionsanalyse

Die höchste Vorhersagekraft bezüglich des Inklusionsgelingen hat dabei das psychische Wohlbefinden (Beta = .511, $p = .000$), gefolgt von dem Selbstbewusstsein (Beta = .239, $p = .001$), den Wiederholungsstunden (Beta = .227, $p = .001$), der Schulart (Beta = -.274, $p = .000$) und einer auf Ausgrenzung sensibilisierten Lehrkraft (Beta = .220, $p = .002$).

Die Regressionsanalyse bestätigt damit die Feststellungen der Vorerhebung, dass den inkludierten Lernenden und dem, was sie an Persönlichkeit mitbringen, auch in der Sekundarstufe eine ganz wesentliche Rolle beim Inklusionsgelingen zukommt. Weiter zeigt sich, dass schulstrukturell verankerte Wiederholungsstunden als Möglichkeit zur Vertiefung der Lerninhalte einen Rahmen schaffen können, durch den die Inklusion besser gelingen kann. Auch die Lehrkraft, die achtsam auf Ausgrenzungen achtet, bestätigt sich als wesentlich für das Inklusionsgelingen. Alarmierend ist, dass sich die Schulart, wie es sich in der Vorerhebung bereits abzeichnete, auch in der Regressionsanalyse als wesentlicher Prädiktor zeigt und die Inklusion für Lernende mit einer Hörschädigung an der Mittelschule besonders kritisch zu verlaufen scheint. Demnach besteht für diese Schulart ein besonders dringender Handlungsbedarf, das Setting dort inklusiv zu gestalten.

5.3.4 Ergebnisse der Hauptstudie zur dritten Forschungsfrage

F3: Wie empfinden Lernende mit Hörschädigung ihre Inklusionssituation während der Sekundarstufe?

Diese dritte Forschungsfrage lässt sich anhand der Ergebnisse der Hauptstudie zusammenfassend wie folgt beantworten:

Gerade für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage ist die subjektive Einschätzung der Lernenden mit Hörschädigung, als Experten in eigener Sache, zentral. Daher fließen hier insbesondere die Ergebnisse der Onlinebefragung ein, die im Folgenden detailliert dargestellt werden. Es wird beschrieben, wie die Jugendlichen ihre eigene Inklusionssituation während der Sekundarstufe empfinden. Dies entspricht der Forderung, die Einschätzungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst stärker zu fokussieren und in Untersuchungen einzubeziehen (Leonhardt 2012, S. 435; Wessel 2009b, S. 190).

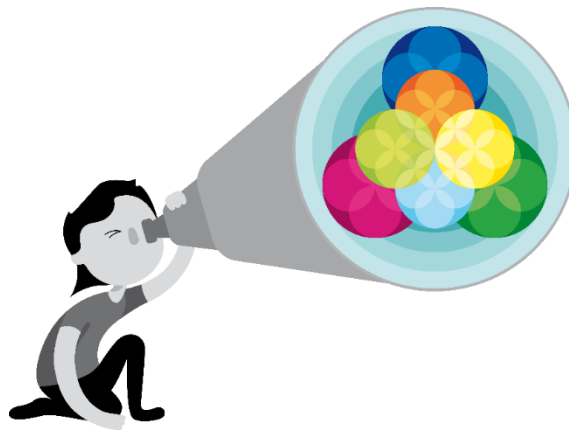


Abbildung 21: Sicht der Selbstbetroffenen auf das Inklusionsgelingen

Die Darstellung der unterschiedlichen Lernbedingungen orientiert sich, wie in den vorherigen Forschungsteilen, an dem dreiteiligen Strukturmodell mit den Hauptkategorien schulische, individuelle und außerschulische Lernbedingungen:

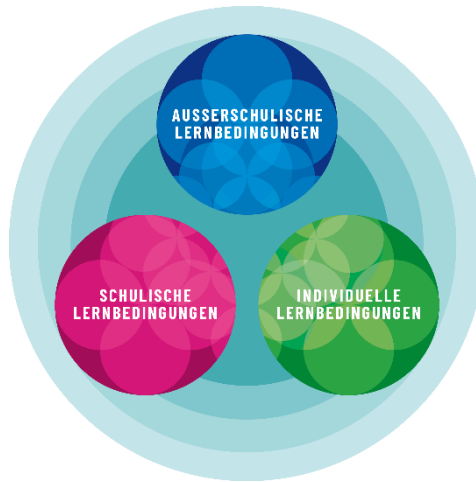


Abbildung 22: Lernbedingungen

5.3.4.1 Schulische Lernbedingungen

Bezogen auf die schulischen Lernbedingungen wurden die Jugendlichen nach ihrem Anstrengungsempfinden allgemein und in verschiedenen Situationen gefragt.

- Anstrengungsempfinden bezüglich schulischer Situationen

Wie schon in der Vorerhebung zeigt sich auch in der Hauptstudie, dass der Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe oftmals mit Unsicherheiten bei den Jugendlichen verbunden ist. Diese Verunsicherung kann gemildert werden, indem diese Phase der inklusiven Beschulung besonders sensibel und hellhörig begleitet wird. In der Onlinebefragung hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, mittels einer vierstufigen Ratingskala die Frage zu beantworten, wie anstrengend sie die einzelnen Jahrgangsstufen rückblickend fanden. Hierbei waren die Antwortmöglichkeiten: *gar nicht anstrengend*, *weniger anstrengend*, *ziemlich anstrengend* und *sehr anstrengend*. Wenn auch keine der Jahrgangsstufen von den Lernenden als sehr anstrengend empfunden wird, so ordnen die Jugendlichen mehrheitlich die Jahrgangsstufe vier und zwölf als „ziemlich anstrengend“ ein. Es zeigt sich, dass die befragten Lernenden retrospektiv insbesondere die Jahrgangsstufen drei bis sechs als anstrengend empfinden, wobei die Jahrgangsstufe vier als *ziemlich anstrengend* und die Grundschuljahrgänge eins und zwei als *gar nicht anstrengend* kategorisiert werden. Entgegen der Erwartungen aus den beschriebenen kritischen Phasen für die Zeit der Pubertät nehmen die Jugendlichen die Jahrgangsstufen sieben bis neun als *weniger anstrengend* wahr. Ab der 9. Jahrgangsstufe steigt das Anstrengungsempfinden wieder an.

Diese Angaben bestätigen auch die Aussage der MSD-Lehrkraft der Vorerhebung, dass gerade in der vierten Klasse der Leistungsdruck merklich ansteige. Das Ergebnis der Frage nach dem Anstrengungsempfinden liefert somit einen weiteren Hinweis darauf, dass Übergänge von der Grund- in die Sekundarstufe eine besondere Herausforderung für die Lernenden mit einer Hörschädigung darstellen.

Betrachtet man die Ergebnisse bezüglich des retrospektiven Anstrengungsempfindens speziell für Lernende mit peripheren und zentralen Hörschädigungen, so zeigt sich lediglich für die erste Jahrgangsstufe ein signifikanter Gruppenunterschied ($t_{(df = 107)} = 3,053$, $p = .003$, Cohens $d = 0.655$). So empfinden Lernende mit einer zentralen Hörschädigung im Vergleich zu ihren Peers mit einer peripheren Hörschädigung die erste Jahrgangsstufe bereits als anstrengender.

Neben der retrospektiven Einschätzung bezüglich des Anstrengungsempfindens hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, auf derselben vierstufigen Ratingskala zu bewerten, wie anstrengend sie verschiedene Lernbedingungen wie Leistungsdruck, Mitschülerinnen und Mitschüler oder Hausaufgaben empfinden. Anschließend wurden die Mittelwerte gerankt und die Items in eine Bedeutungsreihenfolge gebracht. Es zeigt sich, dass die Lernenden den Leistungsdruck, die Lernzeit am Nachmittag sowie die Hausaufgaben als am anstrengendsten empfinden. Gerade in den mühsamen Schuljahren erleben die Jugendlichen die Lehrkräfte und Mitlernenden als tendenziell strapaziös. Bei zwei dieser Variablen zeigen sich hierbei signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Lernenden mit peripheren und zentralen Hörschädigungen: So empfinden Jugendliche mit einer zentralen Hörstörung während der belastenden Schuljahre die Lehrkraft ($t_{(df = 115)} = 2,578$, $p = .011$, Cohens $d = 0.535$) sowie die Lernzeit am Nachmittag ($t_{(df = 53,659)} = 2,191$, $p = .033$, Cohens $d = 0.541$) als signifikant anstrengender als Schülerinnen und Schüler mit einer peripheren Hörschädigung.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse, gerankt nach den Mittelwerten:

Tabelle 6: Anstrengung belastende Schuljahre

Was hat dich in den belastenden Schuljahren angestrengt?					
	N	Min	Max	MW	SD
Leistungsdruck	116	1	4	2.63	0.94
Lernzeit am Nachmittag	116	1	4	2.37	0.93
Hausaufgaben	116	1	4	2.17	0.92
Lehrkraft	117	1	4	2.16	0.89
Mitschüler	116	1	4	2.13	0.92

Auf die Frage, was im aktuellen Schuljahr von den Lernenden als anstrengend empfunden wird, geben die Lernenden die Pausen (MW = 2.27, SD 0.95), den Schwimmunterricht (MW 2.21, SD 1.13) und die Lernzeit zu Hause (MW 2.09, SD 0.82) als vergleichsweise anstrengende Lernbedingungen an. Auf den ersten Blick überraschend scheint dabei, dass es sich bei den als anstrengender empfundenen Situationen um Phasen handelt, die eine Auflockerung und Erholung im Schulalltag ermöglichen sollen. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich jedoch bei der Pause um eine Phase, die durch unstrukturierte und weniger gelenkte Kommunikationssituationen gekennzeichnet ist und so möglicherweise eine stärkere Höranstrengung erfordert. Auch die soziale Ausgrenzung der Peers wird in offenen Situationen unter Umständen spürbarer. Allen drei als anstrengender empfundenen Situationen ist gemeinsam, dass hierbei eine weniger strukturierte Hörumgebung vorliegt und akustische Hilfen, wie etwa die Übertragungsanlage, nicht eingesetzt werden können. Beim Sport- und Schwimmunterricht kommt hinzu, dass auch das Tragen individueller Hörhilfen oft nicht möglich ist. So ist es auf den zweiten Blick nicht verwunderlich, dass es sich gerade hierbei um Situationen handelt, die in der Sekundarstufe von Lernenden mit einer Hörschädigung als anstrengender empfunden werden als die gelenkte Unterrichtssituation. Es stellt sich daher die Frage, wie es im inklusiven schulischen Setting möglich ist, für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung Erholungsphasen zu schaffen, sodass nicht der konzentrationsintensive Unterricht als Auszeit betrachtet werden muss – denn gerade der

Unterricht im Klassenzimmer (MW 1.95, SD 0.75), der Unterricht in den Fachräumen (MW 1.92, SD 0.67) und die Hausaufgaben (MW 1.93, SD 0.71) werden als weniger anstrengend empfunden als die eigentlichen Pausen.

Berechnungen zu einem Gruppenvergleich zwischen den Lernenden mit zentralen und peripheren Hörschädigungen zeigen, dass das erhöhte Anstrengungsempfinden bezüglich Schwimmunterricht und Pausen vor allem von Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung angegeben wird. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass das Anstrengungsempfinden im Schwimmunterricht einer erhöhten Höranstrengung durch das Nichttragen der individuellen Hörhilfen bzw. der Nichtteilnahme geschuldet ist. Hingegen empfinden die Jugendlichen mit einer zentralen Hörschädigung den Unterricht im Klassenzimmer, in den Fachräumen, die Lernzeit zu Hause sowie Schullandheimfahrten als signifikant anstrengender als ihre peripher hörgeschädigten Peers. Hier liegt die Vermutung nahe, dass für einige Lernende mit einer zentralen Hörschädigung die soziale Inklusion eine ganz besondere Herausforderung darstellt.

Wie anstrengend findest du...?					
	N	Min	Max	MW	SD
Pausen	119	1	4	2.27	0.95
Schwimmunterricht	77	1	4	2.21	1.13
Lernzeit zu Hause	117	1	4	2.09	0.82

Tabelle 7: Anstrengung aktuelles Schuljahr

- Die Bedeutung verschiedener schulischer Lernbedingungen aus Sicht der Jugendlichen

Im Anschluss an die Frage nach dem Anstrengungsempfinden wurden die Lernenden gefragt, welche Maßnahmen und Bedingungen sie im Unterricht als wichtig empfinden. Auch hier hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, auf einer vierstufigen Ratingskala von *gar nicht wichtig*, *weniger wichtig*, *ziemlich wichtig* und *sehr wichtig* zu antworten. Im Folgenden sollen die Items beschrieben werden, die die Jugendlichen als *ziemlich* oder *sehr wichtig* empfinden. Dabei werden die Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich der schulischen Lernbedingungen schulfamiliäre, raumakustisch-technische und unterrichtliche Lernbedingungen unterteilt.

Um die Lernbedingungen, die den Befragten *ziemlich wichtig* oder *sehr wichtig* sind, übersichtlich darzustellen, werden sie auch hier wieder geordnet nach den Mittelwerten

tabellarisch dargestellt und im Anschluss bezüglich der jeweiligen Kategorie beschrieben. Zu Beginn ist dabei in den beiden grünen Spalten der aktuelle Stand in der Inklusionssituation (ja/nein) prozentual angegeben. Die prozentuale Angabe bezieht sich hierbei auf die gesamte Teilnehmerzahl von $N = 125$. Die fehlenden Prozentangaben zu den vollständigen 100,0 % sind die Jugendlichen, die die Frage nicht oder mit *weiß nicht* beantwortet haben.

➤ Schulfamilie als Lernbedingung

Als Schulfamilie wird die gesamte Schulgemeinschaft bezeichnet. Diese umfasst neben den Lehrkräften und Lernenden auch die Eltern und interne sowie externe Unterstützer, wie etwa den MSD und auch weiteres Personal (StMUK 2020). Innerhalb der Schulfamilie ist ein wichtiger Aspekt, der sich in der Vorerhebung als bedeutsam für den Inklusionsprozess zeigt, die Aufklärung und die Informiertheit der relevanten Personen an der Schule über die Bedürfnisse und die Hörschädigung der inkludierten Jugendlichen. Zudem spielt bezüglich der Mobbingprävention die Präsenz der Lehrkraft bei Konflikten eine Rolle. Beide Aspekte sollen mit den unten ausgeführten Items erfasst und aus Schülersicht beschrieben werden.

Die einzelnen Aussagen sind auch hier absteigend nach den Mittelwerten geordnet, um die Relevanz der einzelnen Punkte für die Lernenden zu verdeutlichen:

Tabelle 8: Schulfamiliäre Lernbedingungen

Schulfamiliäre Lernbedingungen	An der Schule (IST)		Wie wichtig ist dir diese Bedingung? (SOLL)				
	Ja (%)	Nein (%)	N	Min	Max	MW	SD
Klassenlehrkraft weiß über Hörschädigung Bescheid	89,6	2,4	118	1	4	3.38	0.86
Fachlehrkraft weiß über Hörschädigung Bescheid	84,8	1,6	118	1	4	3.25	0.91
Lehrkräfte achten darauf, dass keiner ausgeschlossen wird	67,2	17,6	114	1	4	3.07	0.89
Lehrkräfte helfen bei Streit	68,0	14,4	110	1	4	3.07	0.80
Mitlernende wissen über Hörschädigung Bescheid	88,8	5,6	118	1	4	3.05	1.03
Eltern und Lehrkräfte tauschen sich über Hörschädigung aus	74,4	16,0	113	1	4	2.68	1.05
Schulleitung setzt sich für Schülerinnen und Schüler ein	61,0	20,0	108	1	4	2.77	1.11
Mitlernende unterstützt im Unterricht	66,0	47,0	117	1	4	2.44	1.09
Jugendliche tauschen sich mit Lehrkräften über Hörschädigung aus	49,6	37,6	114	1	4	2.37	0.99
Weniger wichtig:							
<i>Treffen mit E, LK, S „Runder Tisch“</i>	<i>25,6</i>	<i>64,0</i>	<i>111</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.87</i>	<i>0.92</i>
<i>Vorerfahrung Schule mit S mit Hörschädigung</i>	<i>55,2</i>	<i>16,0</i>	<i>107</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.87</i>	<i>0.95</i>
<i>Sprechen über Hörschädigung im Klassenverband</i>	<i>33,6</i>	<i>56,8</i>	<i>118</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.72</i>	<i>0.83</i>
<i>Vorerfahrung LK mit S mit Hörschädigung</i>	<i>15,2</i>	<i>31,2</i>	<i>105</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.71</i>	<i>0.91</i>

Anhand der Angaben der Jugendlichen zeigt sich, dass die Aufklärung der Schulfamilie von den Jugendlichen insgesamt als bedeutsam erachtet wird. Die Lernenden stellen gleichzeitig fest, dass dies bereits zu einem großen Teil gegeben ist. So bestätigen jeweils über 80,0 %, dass die Klassen- und Fachlehrkräfte über die Hörschädigung informiert sind. Der prozentuale Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die explizit angeben, dass die Lehrkräfte keine Informationen über die Hörschädigung haben, ist zwar gering, jedoch aus hörgeschädigtenpädagogischer Sicht äußerst bedenklich. Der Grund hierfür ist, dass es bei fehlenden Informationen nicht möglich ist, im inklusiven Setting hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen zu ergreifen. Die Aufklärung der Mitschülerinnen und Mitschüler über die Hörschädigung ordnen die Befragten als bedeutsam ein. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Informationsweitergabe hier zu einem hohen Prozentsatz von den Eltern erbracht wird, die sich mit den Lehrkräften austauschen. Aus der Tabelle lässt sich die Annahme bestätigen, dass die Jugendlichen die Aufklärung durch die Eltern befürworten und selbst scheinbar weniger aktiv am Austauschprozess beteiligt sein möchten. So sprechen nur etwa die Hälfte der Jugendlichen selbst mit den Lehrkräften über die Hörschädigung (49,6 %), wohingegen 74,4 % der Eltern bezüglich der Hörschädigung ihrer Kinder mit den Lehrkräften im Austausch sind. In dem Mittelwertranking zeigt sich auch, dass die Jugendlichen dem Austausch über die Hörschädigung zwischen Eltern und Lehrkräften (MW 2.68, SD 1.05) eine höhere Bedeutung beimessen als dem eigenen Austausch mit den Lehrkräften (MW 2.37, SD 0.99). Zudem messen sie einem „runden Tisch“ zwischen Lehrkräften, Eltern und ihnen selbst, wie er in den Interviews gewünscht wurde, eine eher untergeordnete Bedeutung zu (MW 1.87, SD 0.92). Auch das Sprechen über die Hörschädigung im Klassenverband finden sie weniger bedeutsam (MW 1.72, SD 0.83). Es liegt die Vermutung nahe, dass die Lernenden zwar möchten, dass Lehrkräfte und Mitlernende über die Hörschädigung informiert sind, es ihnen dabei aber am liebsten ist, wenn ihnen die Informationsweitergabe abgenommen wird und sie in den Aufklärungsprozess selbst möglichst wenig eingebunden sind. Dieser Schluss, der sich aus der Auswertung des Onlinefragebogens ergibt, entspricht auch den entwicklungspsychologischen Bestrebungen während der Jugendphase, möglichst normal sein und möglichst wenig auffallen zu wollen. Als Unterstützung empfinden die Jugendlichen darüber hinaus das Eingreifen der Lehrkräfte bei Ausgrenzungen und die Unterstützung bei Streitigkeiten. Auch eine engagierte Schulleitung, die sich für sie einsetzt, schätzen sie als bedeutsam für den Inklusionsprozess ein.

Eine deutliche Mehrheit der befragten Jugendlichen (66,0 %) gibt an einen Mitschüler oder eine Mitschülerin zu haben, der oder die sie im Unterricht unterstützt und schätzen die Unterstützung

als bedeutsam ein. Als weniger wichtig erachten die Lernenden die Vorerfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung sowohl an der Schule als auch durch die Lehrkraft selbst.

Bei allen schulfamiliären Items zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen denjenigen Lernenden, die angeben, dass die Bedingung bei ihnen an der Schule erfüllt ist und den Jugendlichen, die dies verneinen. Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Erfahrung nicht machen konnten, schätzen die Bedeutung als signifikant geringer ein. Dies könnte als Hinweis gewertet werden, dass die jeweilige Maßnahme zielgerichtet ist und bei denjenigen ankommt, die sie als bereichernd wahrnehmen. Andererseits könnte es aber auch dahingehend interpretiert werden, dass die Lernenden den Mehrwert der Maßnahme durch die fehlende Erfahrung nicht kennen. Betrachtet man beispielsweise diejenigen Lernenden, bei denen die Mitschülerinnen und -schüler über die Hörschädigung informiert sind, so geben diese Lernenden an, dass sie dies als sehr bedeutsam empfinden. Die Jugendlichen, bei denen das nicht so ist, messen dem auch keine hohe Bedeutung zu. So kann angenommen werden, dass Erstere gute Erfahrungen mit der Information an die Mitschüler gemacht haben, wohingegen die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne diese Erfahrung der Aufklärung der Mitlernenden indifferent bis kritisch gegenübersteht. Ein möglicher Grund wäre, dass ihnen positive Erfahrungen bezüglich der Aufklärung der Mitlernenden fehlen.

Betrachtet man die Gruppen der Jugendlichen mit einer peripheren und einer zentralen Hörschädigung, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die meisten einzelnen Items. Lediglich das Item zur Aufklärung der Mitlernenden zeigt einen signifikanten Gruppenunterschied ($t_{(df=46,100)} = 2,216, p = .032, \text{Cohens } d = 0.464$). So ist es den Jugendlichen mit einer peripheren Hörschädigung signifikant wichtiger, dass ihre Mitlernenden über die Hörschädigung informiert sind (MW 3.18, SD 0.96), als es bei den Schülerinnen und Schülern mit einer zentralen Hörschädigung (MW 2.68, SD 1.14) der Fall ist. Dabei zeigen die Mittelwerte, dass beide Gruppen interessiert daran sind, dass ihr schulisches Umfeld über ihre Beeinträchtigung informiert ist, die Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung jedoch signifikant mehr Wert darauflegen. Es zeigt sich zudem, dass die Mitlernenden der Jugendlichen mit einer zentralen Hörschädigung zu 18,2 % nicht über die Hörschädigung informiert sind, wohingegen dies bei den Schülerinnen und Schüler mit einer peripheren Hörschädigung mit 1,2 % sehr selten der Fall ist. Eine Erklärung ist, dass es sich bei einer zentralen Hörschädigung um ein relativ komplexes und in der Ausprägung individuelles Störungsbild handelt. Es kann daher die Frage gestellt werden, ob anschauliches Material in einfacher, schülergerechter Sprache dazu beitragen würde, die Mitschülerinnen und -schüler

auch bezüglich einer zentralen Hörschädigung und den damit verbundenen Bedürfnissen aufzuklären.

Ein weiterer Unterpunkt, der in Verbindung zu den Personen an der Schule betrachtet wird, ist die Frage nach dem Ansprechpartner an der Schule und verschiedene Fragestellungen im Zusammenhang mit der Betreuung durch den Begleitsdienst (MSD-H) in der Inklusion. Diese sollen im Folgenden daher noch separat betrachtet werden.

Den Jugendlichen wurde in Anlehnung an die Shell-Studie die Frage gestellt, ob sie einen Ansprechpartner an der Schule haben. 77,6 % geben an, dass sie einen Ansprechpartner haben, 12,0 % sagen, dass sie zwar keinen Ansprechpartner haben, jedoch auch keinen brauchen und 6,4 % geben an, dass sie keinen Ansprechpartner haben, sich aber einen wünschen. Für die letzte Gruppe wurde bereits in der zweiten Forschungsfrage festgestellt, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern die Inklusion signifikant schlechter gelingt als bei der Gruppe, die angibt, einen Ansprechpartner zu haben. Folglich stellt sich die Frage, wie an inklusiv arbeitenden Schulen die Lernenden bei der Suche nach einem Ansprechpartner unterstützt werden können. Auf die Frage, welchen Ansprechpartner die Schülerinnen und Schüler haben oder wen sie sich wünschen, wird am häufigsten ein Freund oder eine Freundin genannt, gefolgt von der Klassenlehrkraft. Auch eine Lehrkraft mit Hörschädigung wird vereinzelt als Wunschansprechpartner genannt. Dem Wunsch der Jugendlichen nach Gleichaltrigen als Ansprechpartner könnte durch Tutorensysteme begegnet werden. Neben der generellen Frage nach einem Ansprechpartner an der Schule wurden die Jugendlichen auch nach der MSD-Betreuung im Speziellen gefragt. Die Ergebnisse hierzu werden im Folgenden beschrieben.

Insgesamt 85,6 % der Befragungsteilnehmenden geben an, dass sie vom MSD-H betreut wurden oder aktuell betreut werden. Bei den Lernenden, die angaben, Kontakt zum MSD-H zu haben, zeigt sich, dass es mit 68,8 % (6,8 % weiß nicht) vor allem die Eltern sind, die in direkter Verbindung mit dem MSD-H stehen. Zu 33,6 % (6,4 % weiß nicht) sind es die Jugendlichen selbst, zu 38,4 % sind es die Lehrkräfte und zu 27,2 % (8,8 % weiß nicht) die Mitlernenden.

Tabelle 9: Kontakt zum MSD

Wer hat Kontakt zum MSD? (N = 125)				
	Wer?			
	Schülerinnen und Schüler (%)	Lehrkraft (%)	Eltern (%)	Mitlernende (%)
ja	33,6	38,4	68,8	27,2
nein	52,0	23,2	16,8	56,8
keine Angabe	8,0	8,8	8,0	7,2
weiß nicht	6,4	29,6	6,4	8,8

Auffällig ist, dass knapp ein Drittel der befragten Jugendlichen (29,6 %) nicht weiß, ob die betreuenden Lehrkräfte an der allgemeinen Schule im Kontakt zum MSD-H stehen. Betrachtet man hier die altersspezifischen Autonomiebestrebungen und die zunehmende Übernahme der Selbstverantwortung, erscheint es sinnvoll, den Jugendlichen selbst die Information zu ihrem Beraterkreis zukommen zu lassen. Dies meint nicht zwingend, dass diese zum Beispiel am Austausch zwischen Lehrkraft und MSD-H-Mitarbeitendem direkt beteiligt sein müssen. Vielmehr ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, die Information bzgl. der MSD-Betreuung auch direkt an die Lernenden weiterzugeben, um ihnen den MSD-H als beratende Instanz immer präsent zu machen.

Bei getrennten Berechnungen des MSD-Kontaktes zwischen den Lernenden mit peripheren und zentralen Hörschädigungen zeigen sich kaum Unterschiede bezüglich des MSD-Kontakts. So machen die Lernenden nahezu identische Angaben dazu, wer vom MSD besucht wird. Der größte Unterschied ergibt sich hinsichtlich des Kontakts zu den Lehrkräften. So geben deutlich mehr Jugendliche mit einer peripheren Hörschädigung an, dass ihre Lehrkräfte Kontakt zum MSD haben (40,2 %) als Lernende mit einer zentralen Hörstörung (33,3 %). Auch bei den Kontaktangaben zu den Mitlernenden zeigt sich ein leichter Unterschied. So besteht der MSD-Kontakt zu den Mitlernenden der Jugendlichen mit einer peripheren Hörschädigung mit 28,3 %

im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern der Jugendlichen mit peripheren Hörschädigungen etwas häufiger (Anhang XVI). Bei allen anderen Angaben bezüglich des MSD-Kontakts lassen sich kaum Unterschiede zwischen der Gruppe der Schülerinnen und Schülern mit peripherer und zentraler Hörschädigung ausmachen.

Betrachtet man nun die Untergruppen, so zeigt sich nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler eine Besuchsfrequenz durch den MSD von vereinzelt Besuchen im Schuljahresverlauf für die Jugendlichen, die Lehrkräfte und die Eltern. Der Kontakt zwischen MSD und Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgt sehr selten. Dies lässt sich so auch durch das MSD-Interview bestätigen, aus dem hervorgeht, dass es sich bei Sensibilisierungsstunden für die Mitlernenden eher um Einzelmaßnahmen handelt (MSD 13).

Tabelle 10: Besuchsfrequenz MSD

Besuchsfrequenz des MSD				
Wer wurde besucht?	Schülerinnen und Schüler (%) (N = 42)	Lehrkraft (%) (N = 48)	Eltern (%) (N = 86)	Mitlernende (%) (N = 34)
nie oder fast nie	35,7	20,8	8,1	62,3
ein paar Mal in diesem Jahr	47,6	54,2	61,6	11,5
ein paar Mal pro Monat	2,4	0,0	5,8	1,6
einmal pro Woche oder öfter	0,0	0,0	0,0	0,0
weiß nicht	2,4	14,6	7,0	3,3
keine Angabe	11,9	10,4	17,5	21,3

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach einem Ansprechpartner einiger Jugendlicher ist anzunehmen, dass die MSD-Lehrkraft bei einer niedrigen Kontaktfrequenz von lediglich vereinzelt Besuchen im Schuljahr, wenn überhaupt, nur in Ausnahmefällen die Rolle einer Vertrauensperson und eines regelmäßigen Ansprechpartners ausfüllen kann. Die Ansprechpartnerlücke kann daher weniger vom MSD besetzt werden.

Bestätigt wird dies auch in dem Interview der Vorerhebung: Dort legte die MSD-Lehrkraft dar, dass aus MSD-Sicht die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung während der Adoleszenz oft nicht gut zugänglich sind. Vielmehr sind es die Lehrkräfte und Eltern, die in der Jugendphase der Kinder an ihre Grenzen kommen und den Kontakt zum MSD suchen (Kap. 4.2.3.2). Diese Aussage lässt sich sowohl durch die MSD-Kontakte als auch durch die Besuchsfrequenz für die Hauptstudie bestätigen.

Zuletzt wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie wichtig Ihnen der MSD-Besuch ist.

Tabelle 11: Bedeutung MSD-H

MSD-H	Wie wichtig ist dir ...?				
	N	Min	Max	MW	SD
Eltern haben Kontakt zum MSD.	111	1	4	2.50	1.11
Lehrkräfte haben Kontakt zum MSD.	105	1	4	2.21	1.05
Ich kann mich selbst an den MSD wenden.	107	1	4	2.19	1.08
Ich habe Kontakt zum MSD.	110	1	4	2.07	1.07
MSD klärt Mitlernende über Hörschädigung auf.	112	1	4	2.00	1.02

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Jugendlichen den MSD-Kontakten insgesamt eine mäßige Bedeutung beimessen. Die Werte streuen insgesamt stark. Im Ranking der Mittelwerte zeigt sich, dass den Lernenden am wichtigsten ist, dass die Eltern in Kontakt zum MSD stehen, gefolgt von den Lehrkräften. Auch wichtig ist den Lernenden, dass sie sich selbst an den MSD wenden können. Der Aufklärung der Mitlernenden durch den MSD messen die Lernenden wenig Bedeutung bei, wobei die Einzelwerte hier ebenfalls stark streuen.

Betrachtet man auch hier die Angaben getrennt nach den Gruppen der Jugendlichen mit peripheren Hörschädigungen im Vergleich zu denjenigen mit zentralen Hörschädigungen, so messen die Lernenden mit zentralen Hörschädigungen zwar allen Items eine leicht höhere Bedeutung bei, die Bedeutungsunterschiede sind jedoch für keines der Items signifikant.

➤ Hörumgebung als Lernbedingung

Neben den personellen Bedingungen an der Schule zeigt sich in der Vorerhebung, dass optimale raumakustisch-technische Bedingungen einen wesentlichen Beitrag zu einer erfolgreichen Inklusion von Lernenden mit Hörschädigung leisten können. Aus diesem Grund soll dieser Themenbereich auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler noch einmal genauer beleuchtet werden.

Tabelle 12 zeigt Aspekte der Hörumgebung in der Inklusionssituation anhand einzelner ausgewählter Items, die nach den Mittelwerten gerankt sind. Als am wichtigsten erachten die Jugendlichen, dass sich die Mitschülerinnen und Mitschüler an die Gesprächsregeln halten. Hier zeigt die Onlinebefragung, dass ein Großteil der befragten Jugendlichen (45,6 %) nicht das Gefühl hat, dass sich die Mitlernenden an die Gesprächsregeln halten. Dies bestätigt auch die Vorerhebung dahingehend, dass die Gesprächsdisziplin im Unterrichtsraum ein entscheidender Punkt zum Inklusionserfolg bei Lernenden mit einer Hörschädigung ist.

Tabelle 12: Hörumgebung als Lernbedingung

Hörumgebung als Lernbedingung	An der Schule (IST)		Wie wichtig ist dir diese Bedingung? (SOLL)				
	Ja (%)	Nein (%)	N	Min	Max	MW	SD
Mitlernende halten sich an die Gesprächsregeln	35,2	45,6	115	1	4	2.87	0.93
Sitzplatz ganz vorne	68,0	23,2	116	1	4	2.72	1.06
Ruhebereich für die Pause	42,4	42,4	118	1	4	2.18	1.01
Geräuscharmer Nebenraum	29,6	54,4	117	1	4	2.11	0.96
Weniger wichtig:							
<i>Hörpausen im Unterricht</i>	<i>12,0</i>	<i>77,6</i>	<i>117</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.90</i>	<i>0.91</i>
<i>Mikrofone für Mitlernende</i>	<i>12,0</i>	<i>79,2</i>	<i>113</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.78</i>	<i>1.05</i>
<i>Schallschutzkopfhörer</i>	<i>3,2</i>	<i>89,6</i>	<i>116</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1.17</i>	<i>0.50</i>

Bei den raumakustisch-technischen Maßnahmen zeigen sich zudem drei weitere aus Schülersicht bedeutsame Punkte: Der Sitzplatz ganz vorne, ein Ruhebereich für die Pause sowie ein geräuscharmer Nebenraum. Weniger im Einsatz ist und auch als weniger wichtig erachten die Jugendlichen ein Mikrofon für die Mitlernenden, Hörpausen im Unterricht sowie Schallschutzkopfhörer für die Lernenden mit Hörschädigung.

Betrachtet man die Ergebnisse bezüglich des Anstrengungsempfindens während der Pausen, gewinnt die Möglichkeit eines Ruhebereichs für die Pause zusätzlich an Gewicht, da die Lernenden mit einer Hörbeeinträchtigung hier die Möglichkeit erhalten, für eine Hörerholung sorgen können. Im Unterrichtsgeschehen kann in diesem Kontext auch ein geräuscharmer Nebenraum als Rückzugsmöglichkeit eine entlastende Möglichkeit darstellen. Insgesamt lässt sich aus den Einzelitems der Hauptstudie die ruhige Hörumgebung als ganz wesentliche Lernbedingung im inklusiven Setting herausstellen. Diese scheint jedoch noch nicht immer gegeben und damit im Schulalltag optimierbar.

Bei nahezu allen raumakustisch-technischen Lernbedingungen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen denjenigen Lernenden, die angeben, dass die Bedingung an ihrer Schule erfüllt ist und den Jugendlichen, die dies verneinen. So erachten Lernende, die beispielsweise einen Ruhebereich für die Pause an der Schule haben (42,4 %), einen solchen Bereich als signifikant bedeutsamer als Schülerinnen und Schüler, deren Schule nicht über diese Rückzugsmöglichkeit verfügt. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Maßnahme zielgerichtet ist und bei denjenigen ankommt, die sie als bereichernd wahrnehmen. Andererseits ist die Vermutung naheliegend, dass die Lernenden, die nicht über diese Rückzugsmöglichkeit verfügen, ihren Mehrwert durch fehlende Erfahrung nicht einordnen können. Das einzige Item, bei dem sich kein signifikanter Unterschied zwischen denjenigen feststellen lässt bei denen die Maßnahme an der Schule erfüllt ist (MW 3.11, SD 0.87) und denen, die dies verneinen (MW 2.77, SD 0.97), ist das Item, dass sich die Mitlernenden an die Gesprächsregeln halten.

Betrachtet man die Gruppen der Jugendlichen mit einer peripheren und einer zentralen Hörschädigung bezüglich der räumlich-technischen Bedingungen, so zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied. Lediglich das Item zu den Hörpausen im Unterricht bewerten Lernende mit einer zentralen Hörschädigung als signifikant bedeutsamer ($t_{(df=44,305)} = 2,200$, $p = .033$, Cohens $d = 0.466$). So sind den Jugendlichen mit einer zentralen Hörschädigung Hörpausen signifikant wichtiger (MW 2.23, SD 1.01) als den Schülerinnen und Schülern mit einer peripheren Hörschädigung (MW 1.78, SD 0.86).

Einen weiteren Beitrag zur Optimierung der schulischen Hörsituation können technische Maßnahmen, wie eine Übertragungsanlage, leisten. So geben 63,2 % der Befragten an, eine solche Höranlage zu haben, 36,8 % verneinen dies. Mit 71,7 % besitzen Jugendliche mit einer peripheren Hörschädigung fast doppelt so häufig eine solche Anlage als Lernende mit einer zentralen Hörschädigung (39,4 %). 12,0 % der Befragten geben an, neben der Übertragungsanlage auch ein Handmikrofon für die Mitlernenden zu haben. Unter denjenigen Lernenden, die über ein solches Mikrofon verfügen, geben 86,7 % an, dass ihnen das Mikrofon sehr wichtig ist.

Die Frage, wie häufig die Anlage im Unterricht eingesetzt wird, zeigt, dass bei den meisten Lernenden (51,3 %) die Anlage täglich eingesetzt wird. Ein mit 29,5 % beachtlicher Anteil derjenigen, die eine Höranlage besitzen, gibt an, dass die Höranlage bei ihnen im Unterricht

weniger als ein Mal im Monat zum Einsatz kommt. Die getrennte Auswertung nach peripherer und zentraler Hörschädigung zeigt diese Feststellung für beide Gruppen in ähnlichem Ausmaß:

Tabelle 13: Einsatz Höranlage im Unterricht

Einsatz der Höranlage im Unterricht					
Wie oft?	weniger als 1 Mal im Monat	weniger als 1 Mal in der Woche	1-2 Mal in der Woche	3-4 Mal in der Woche	jeden Tag
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
gesamt	29,5	2,6	2,6	14,1	51,3
peripher	29,2	1,5	1,5	13,8	53,8
zentral	30,8	7,7	7,7	15,4	38,5

Auch die Gründe für den seltenen Einsatz wurden abgefragt. Hierbei konnten die Lernenden, bei denen die Höranlage eher selten zum Einsatz kommt, mithilfe einer fünfstufigen Ratingskala ihre Antworten gewichten. Der Grund, dem die Lernenden dabei mit 26,4 % am meisten Bedeutung zukommen lassen, ist, dass sie die Nebengeräusche der Lehrkraft, wie Husten oder Rascheln, stören. 20,6 % der Lernenden geben an, dass ihnen die Stimme der Lehrkraft oft oder immer zu laut ist. Ebenfalls 20,6 % stimmen zu, dass ihnen die Höranlage peinlich ist. 31,4 % empfinden keine Hilfe durch die Höranlage. 15,2 % äußern, dass die Lehrkraft die Höranlage nicht verwendet. Ein hoher Prozentsatz (41,1 %) bestätigt dabei, die Lehrkraft manchmal, oft oder sogar immer an die Verwendung der Höranlage erinnern zu müssen. Vereinzelt wird bei den Gründen des seltenen Einsatzes genannt, dass sich die Mitlernenden über die Anlage lustig machen. Technische Probleme mit der Anlage, wie ein Defekt oder leere Akkus, werden nur von einzelnen Lernenden als Gründe für den seltenen Einsatz genannt. Bei der Einschätzung der Gründe zeigt ein Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit einer peripheren und denen mit einer zentralen Hörschädigung.

Insgesamt zeigt sich, dass die Höranlage in der Inklusion nicht immer ideal eingesetzt wird. Dies liegt weniger an technischen Herausforderungen als vielmehr an Unbehaglichkeitsgründen, wie dass den Jugendlichen die Anlage peinlich ist. Die Angaben legen die Vermutung nahe, dass die Verantwortung für den Einsatz der Anlage bei den

Schülerinnen und Schülern, die die Anlage kaum verwenden, bei den Lernenden selbst liegt, was die Lernenden als unangenehm empfinden. In einem Freifeld, in dem die Jugendlichen eigene Gründe angeben konnten, erwähnt ein Jugendlicher, dass er bei dem Wechsel der Lehrkraft die Höranlage immer wieder zu sich nehmen muss, um sie dann der neuen Lehrkraft wieder zu geben. In diesem Zusammenhang äußert der Jugendliche den Wunsch, dass die Anlage einfach am Pult liegen bleiben solle und er nicht aktiv werden müsse. Die Herausforderung, die der Lernende hier beschreibt, ist besonders typisch für die vom Fachlehrkräfteprinzip geprägte Sekundarstufe.

Zur besseren Übersicht werden hier zentrale weitere Gründe aufgelistet, die die Jugendlichen in einem Freifeld angegeben konnten. Die Lernenden schreiben hier auf die Frage, warum die Höranlage selten zum Einsatz kommt:

- „Keine Lust“
- „Mir ist es ein bisschen peinlich!“
- „Ein Lehrer bekommt sie [die Anlage] nicht mehr, da er sie immer runterfallen lässt und dafür sind 1400 Euro zu schade.“
- [Die Lehrkräfte] „glauben, dass AVWS nicht existiert. Es ist ihnen zu lästig den Sender der FM-Anlage zu tragen.“
- „Ich möchte sie nicht nutzen, die FM-Anlage hilft mir nicht, man ist isoliert und ist von der Klasse ausgeschlossen, da man quasi nur den Lehrer hört/versteht.“
- „Weil es zu kompliziert ist.“
- „Weil ich sie ihnen nicht gebe, denn nach meiner Meinung brauche ich sie nicht.“

Die Angaben zu der Verwendung der Übertragungsanlage im Unterricht zeigen, dass es sich hierbei um eine Maßnahme handelt, die in der Inklusion zu Herausforderungen führt und deren Verwendung bei zahlreichen Lernenden noch nicht selbstverständlich ist. Dabei zeigen einige Zitate und Prozentwerte, dass es nicht immer von den Lernenden selbst ausgeht, ob die Anlage zum Einsatz kommt, sondern dass die Lehrkräfte hierbei eine Mitverantwortung tragen. Es wird auch deutlich, dass die Lehrkräfte aus Sicht der Jugendlichen durch die Verantwortungsübernahme einen wesentlichen Beitrag leisten könnten, dass es den Lernenden leichter fällt, die Anlage zu akzeptieren.

➤ Unterrichtliche Lernbedingungen

Neben den Maßnahmen zur Optimierung der Hörumgebung werden im Folgenden weitere unterrichtliche Lernbedingungen aus Sicht der Lernenden betrachtet und dargestellt.

Beim Bedeutungsranking der unterrichtlichen Lernbedingungen ist wenig überraschend, dass die Lernenden es für bedeutsam erachten, dass sie im Unterricht wissen, worum es geht. Überraschender ist, dass hier nur 89,6 % angeben, dass dies bei ihnen der Fall ist. Auch wenn dies die überwiegende Mehrheit der Befragten ist, geben dennoch 2,4 % an, dass sie das Gefühl haben, im Unterricht nicht zu wissen, worum es geht und 8,0 % beantworten dieses Item nicht.

Tabelle 14: Unterrichtliche Lernbedingungen

Unterrichtliche Lernbedingungen	An der Schule (IST)		Wie wichtig ist dir diese Bedingung? (SOLL)				
	Ja (%)	Nein (%)	N	Min	Max	MW	SD
S weiß, worum es im Unterricht geht.	89,6	2,4	116	2	4	3.55	0.57
Zusammenfassen wichtiger Inhalte durch Lehrkräfte	65,6	18,4	115	1	4	3.17	0.76
Unterrichtsstunden zur Stoffwiederholung	50,4	38,4	116	1	4	2.49	1.05
Verständnisabsicherung durch Nachfragen durch Lehrkräfte	32,8	55,2	116	1	4	2.41	0.97
Lehrkraft fragt bei Schüler nach, was er braucht	24,0	67,2	115	1	4	2.10	0.94
Weniger wichtig:							
<i>Vereinbartes Zeichen mit Lehrkraft bei nicht verstehen</i>	6,4	86,4	115	1	4	1.82	0.95
<i>Schule mit Schulprofil Inklusion</i>	16,8	46,4	99	1	4	1.78	1.01
<i>Filme mit Untertitel</i>	19,2	72,0	115	1	4	1.68	0.92
<i>DGS als Wahlfach</i>	4,0	86,4	112	1	4	1.35	0.71
<i>Schriftdolmetscher</i>	0,8	84,0	111	1	4	1.21	0.56
<i>Verwenden von Gebärden im Unterricht durch Lehrkräfte</i>	0,0	91,2	113	1	4	1.14	0.44

Betrachtet man Unterrichtsstunden zur Wiederholung von Lerninhalten, zeigt sich, dass die Lernenden diese zwar als wichtig erachten, eine flächendeckende Umsetzung aber noch aussteht. So geben lediglich 50,4 % der Befragten an, dass in ihrer Inklusionssituation spezielle Unterrichtsstunden zur Stoffwiederholung gibt. Vergleicht man die Mittelwerte derjenigen Lernenden mit einer zentralen und mit einer peripheren Hörschädigung, so unterscheiden sich diese nicht signifikant. Es zeigt sich aber ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte bei allen Items zwischen den Jugendlichen, bei denen die Lernbedingung an der Schule gegeben ist und denjenigen, bei denen es diese nicht gibt: Ist die jeweilige Lernbedingung an der Schule gegeben, messen die Jugendlichen ihr eine sehr viel höhere Bedeutung bei. Diese Gruppenunterschiede zeigen sich insbesondere bei den Items Schulprofil Inklusion, Unterrichtsstunden zur Stoffwiederholung, dem Zusammenfassen wichtiger Inhalte durch die Lehrkräfte, beim Nachfragen bezüglich des Verstehens und den Bedarfen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Lernenden, denen eine Lernbedingung fehlt, ihren Nutzen weniger gut einschätzen können.

Vergleicht man auch für die unterrichtlichen Lernbedingungen die Ergebnisse getrennt nach den Gruppen mit zentralen und peripheren Hörschädigungen, zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede bezüglich der Bedeutungseinschätzung zu den einzelnen Bedingungen.

Eine zusätzliche Möglichkeit in der Inklusion, auch für Lernende mit Hörschädigung einen Ausgleich im Vergleich zu den Peers ohne Beeinträchtigung zu schaffen, sind die Maßnahmen **Notenschutz und Nachteilsausgleich** (Kap. 2.3.1). Auf die Frage nach Notenschutz und Nachteilsausgleich geben 30,4 % der Jugendlichen an, Anspruch auf einen Notenschutz beziehungsweise einen Nachteilsausgleich (69,9 %) zu haben. Nennungen beim Notenschutz sind vor allem: keine Hörverstehensübungen, keine Noten auf die Rechtschreibung sowie keine Noten auf Diktate. Während bei den Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung 26,1 % angeben, Anspruch auf einen Notenschutz zu haben, sind es bei den Jugendlichen mit einer zentralen Hörschädigung 42,2 %. Vermutlich steht die bei den Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung vergleichsweise hohe Prozentangabe im Zusammenhang mit der häufig in Verbindung auftretenden Lese-Rechtschreibstörung.

Beim Nachteilsausgleich liegt der prozentuale Anteil der Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung mit 81,8 % ebenfalls höher als unter den Jugendlichen mit einer peripheren Hörschädigung mit 65,2 %. Als Maßnahmen zum Nachteilsausgleich werden vor allem Zeitverlängerung und das mehrmalige Anhören von Hörverstehensübungen im Englischen

genannt. Im Mittel geben die Schüler und Schülerinnen an, dass sie manchmal das Gefühl haben, dass die Mitlernenden sowohl bezüglich des Nachteilsausgleichs als auch des Notenschutzes neidisch sind. Die Aussage, dass ihnen eines von beiden peinlich ist, bestätigen die Befragten nur in Einzelfällen.

5.3.4.2 Individuelle Lernbedingungen

Ein Großteil der individuellen Lernbedingungen wurde in Form von Skalen abgefragt und daher bereits in Forschungsfrage 2 berücksichtigt. Bei der Befragung nach der Bedeutung, die Lernende den einzelnen Maßnahmen beimessen, geht es bei Forschungsfrage drei insbesondere um die individuellen Hörhilfen und deren Einsatz im Unterricht sowie Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich der Hausaufgabensituation.

Einen großen Beitrag zur Optimierung der schulischen Hörsituation können **individuelle Hörhilfen** leisten. Insgesamt geben 78,4 % der Befragten an, mit individuellen Hörhilfen versorgt zu sein. Mit 93,5 % besitzen die meisten der Jugendlichen mit einer peripheren Hörschädigung individuelle Hörhilfen. Bei Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung ist die individuelle Versorgung mit 36,3 % zwar wesentlich seltener, aber dennoch kein Einzelfall.

In der Vorerhebung hat sich gezeigt, dass es gerade während der Adoleszenz seitens der Jugendlichen immer wieder zur Ablehnung der individuellen Hörhilfen kommt. Die Frage, wie häufig die individuellen Hörhilfen im Unterricht von den Lernenden getragen werden, zeigt, dass bei den meisten Lernenden (86,3 %) die Hörhilfen oft oder immer eingesetzt werden. Ein mit 13,7 % vergleichsweise geringer, aber nicht unerheblicher Anteil gibt an, dass sie die Hörhilfen nur manchmal oder selten tragen. Die getrennte Auswertung nach peripheren und zentralen Hörschädigung zeigt beim Trageverhalten signifikante Unterschiede. So geben bei den Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung 50,0 % der versorgten Schülerinnen und Schüler an, die Hörhilfen nur selten oder gelegentlich zu tragen und 50,0 % oft oder immer. Bei den Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung hingegen sind es lediglich 7,9 % der Stichprobe, die ihre Hörhilfen selten oder manchmal tragen und die überwiegende Mehrheit (92,0 %) trägt die individuellen Hörhilfen oft oder immer im Unterricht. Hiervon ausgenommen sind in beiden Gruppen bei einigen Befragten der Sportunterricht sowie bei den Lernenden mit einer peripheren Hörschädigung die Pausen.

Auf die Frage nach den Gründen für den seltenen Einsatz konnten die Lernenden mithilfe einer fünfstufigen Ratingskala ihren Zustimmungsggrad angeben. Mit 28,5 % am häufigsten

bestätigen die Lernenden dabei, dass sie die Nebengeräusche oft oder immer stören. 25,0 % der Lernenden teilen als Grund für das eher seltene Trageverhalten mit, dass sie die Hörhilfen als unbequem empfinden. 22,7 % stimmen zu, dass es ihnen durch die Hörhilfen im Unterricht oft zu laut ist. 12,5 % geben als Grund an, dass sie die individuellen Hörhilfen häufig vergessen. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass es sich hierbei in erster Linie um eine Vermeidungsstrategie handelt. Technische Gründe spielen hier, wie bereits bei der Übertragungsanlage, eine eher untergeordnete Rolle. Emotionale Gründe, zum Beispiel, dass die Hörhilfen als peinlich empfunden werden (26,0 % manchmal/oft/immer) oder dass sich die Mitlernenden darüber lustig machen (4,5 % manchmal/oft/immer), sind ein Alarmsignal für die Inklusion dieser Jugendlichen. So scheint der Wert auf den ersten Blick zwar nicht besonders hoch zu sein, doch muss man in Relation setzen, dass derartige Erfahrungen als besonders prägend wahrgenommen werden. Sie zeigen auch, dass die Inklusion für diese Schülerinnen und Schüler vor allem in diesem Punkt noch nicht sehr gut zu gelingen scheint.

Insgesamt lassen sich durch die prozentuale Auswertung die Anhaltspunkte aus der Vorerhebung bestärken, dass es in der Jugendphase bei einigen Lernenden zu einem Ablehnen der eigenen Hörhilfen kommt. Das Tragen der technischen Geräte in der Unterrichtssituation stellt für einen nicht unerheblichen Teil der Lernenden eine Herausforderung dar, beispielsweise, weil sie den Einsatz der Höranlage immer wieder von ihrer Lehrkraft einfordern müssen. Bei der Angabe von Gründen für das seltene Tragen der individuellen Hörhilfen zeigt ein Mann-Whitney-U-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Lernenden mit einer peripheren und einer zentralen Hörbeeinträchtigung.

Neben dem Tragen der individuellen Hörhilfen als Herausforderung in der Inklusionssituation konnte in der Vorerhebung auch gezeigt werden, dass die **Hausaufgabensituation** für die Lernenden in der Inklusion eine besondere Anstrengung erfordert. Dies lässt sich so auch in der Hauptstudie bestätigen. 22,9 % der Befragten geben an, dass sie oft oder immer das Gefühl haben, am Nachmittag länger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu lernen. 18,4 % bestätigen, dass sie oft oder immer das Gefühl haben, für die Erledigung der Hausaufgaben am Nachmittag länger als die Mitlernenden zu brauchen. Unerheblich ist bei den Antworten, ob die Lernenden mit einer Hörschädigung für die Hausaufgaben objektiv länger brauchen als die Mitlernenden. Vielmehr sollte die individuelle Einschätzung der Jugendlichen hierzu erfasst werden, um einen Eindruck zu gewinnen, als wie belastend die Lernenden in der Inklusion die Hausaufgabensituation empfinden. Vereinzelt geben die Lernenden auch an (6,6 %), dass sie

oft nicht wissen, was sie aufhaben. Ob hierbei die Hörschädigung der ausschlaggebende Grund ist, lässt sich aus der Studie nicht beantworten.

5.3.4.3 Außerschulische Lernbedingungen

Neben den individuellen Lernbedingungen zeigt sich in der Vorerhebung die außerschulische Umgebung und hier ganz besonders das Elternhaus als wesentliche Bedingung, die oftmals einen nicht unerheblichen Beitrag zum Inklusionsgelingen leistet. Aus diesem Grund werden zur Forschungsfrage drei abschließend noch die außerschulischen Lernbedingungen aus Sicht der Jugendlichen betrachtet. Entwicklungsbedingt nehmen bei den außerschulischen Lernbedingungen in der Adoleszenz neben der Unterstützung durch das Elternhaus gerade auch andere außerschulische Kontakte an Bedeutung für die Jugendlichen zu.

➤ Unterstützungswünsche Elternhaus

Das Elternhaus wurde in Forschungsfrage 3 insbesondere anhand der Unterstützungswünsche aus Sicht der Jugendlichen berücksichtigt. Auf einer vierstufigen Ratingskala konnten die Schülerinnen und Schüler angeben, inwiefern sie verschiedenen Unterstützungswünschen gegenüber dem Elternhaus zustimmen. Hierbei zeigt sich, dass den Jugendlichen die Unterstützung durch die Eltern am wichtigsten ist, wenn Schwierigkeiten in der Schule auftreten. Auch erachten es die Jugendlichen als wichtig, dass die Eltern in Kontakt zu den Lehrkräften stehen. Bei den Hausaufgaben hingegen ist ihnen die Unterstützung seitens des Elternhauses mäßig wichtig.

Tabelle 15: Unterstützungswünsche Elternhaus. Die Tabelle zeigt hierbei die Ergebnisse im Überblick, geordnet nach den Mittelwerten zu den einzelnen Items

Unterstützungswünsche an das Elternhaus	Zustimmung ...?				
	N	Min	Max	MW	SD
Unterstützungswunsch bei schulischen Schwierigkeiten	125	1	4	3.47	0.67
Kontaktwunsch zwischen Eltern und Lehrkräften	124	1	4	2.55	0.92
Unterstützungswunsch bei Hausaufgaben	120	1	4	2.11	0.96

Dieses Ergebnis gilt sowohl für die Gruppe der Lernenden mit einer peripheren als auch einer zentralen Hörschädigung, denn es zeigen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen.

In weiteren Aussagen der Jugendlichen zeigt sich, dass sie über alle Jahrgangsstufen hinweg bei Schwierigkeiten die Unterstützung durch das Elternhaus und auch den Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Eltern wünschen. Ein signifikanter Unterschied zu den Schuljahren zeigt sich bezüglich des Unterstützungswunschs bei den Hausaufgaben. So bestätigt eine univariate Varianzanalyse einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Unterstützungswunsch bei den Hausaufgaben und den Jahrgangsstufen ($N = 124$, $F(7, 123) = 3,141$, $p = .004$, $\eta^2 = 0,159$). Im anschließenden Post-Hoc-Test wird deutlich, dass sich die signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen vor allem auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 im Vergleich zur 9. Jahrgangsstufe beziehen. Es überrascht nicht, dass der Unterstützungswunsch bezüglich der Hausaufgaben mit dem Älterwerden der Probanden abnimmt. Dies könnte zum einen bedeuten, dass die Lernenden die Hausaufgaben zunehmend ohne elterliche Unterstützung und damit selbständiger erledigen oder aber, dass sie die Hausaufgaben in der 9. Klasse vernachlässigen und daher keine elterliche Unterstützung wünschen. Für beide Vermutungen können pubertätsbedingte Veränderungen und das zunehmende Streben der Jugendlichen nach selbständigem Handeln als Ursachen vermutet werden. Lediglich in den Abschlussklassen zeigt sich, dass der Wunsch der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben wieder etwas zunimmt.

➤ Verhältnis zum Elternhaus

Befragt die Probanden nach ihrem Verhältnis zum Elternhaus, geben 61,6 % der Lernenden ein sehr gutes Verhältnis an – nur zwei Lernende sprechen von einem schlechten Verhältnis zum Elternhaus. Die überwiegende Mehrheit (96,0 %) fühlt sich in ihrer Familie mit ihrer Hörschädigung angenommen, wobei 10,4 % angeben, dass es in ihrer Familie aufgrund der Hörschädigung zu Kommunikationsproblemen kommt. Signifikante Unterschiede zwischen den Lernenden mit einer peripheren und einer zentralen Hörschädigung zeigen sich hier nicht.

➤ Außerschulische Kontakte

Neben der Familie als Kraftquelle wurden die Jugendlichen auch zu ihrer Einschätzung bezüglich ihrer nebenschulischen Sozialkontakte befragt. Diese sollen daher im Folgenden aus Sicht der Schülerinnen und Schüler genauer betrachtet werden. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie sich neben der Schule einer Gruppe zugehörig fühlen. Dabei geben 84,0 % der Befragten an, dass sie sich in der Freizeit einer Gruppe zugehörig fühlen – 10,4 % verneinen dies. Insgesamt geben 9,6 % der Jugendlichen an, dass sie durch ihre jeweilige außerschulische Gruppe Kontakte zu anderen Jugendlichen mit einer Hörschädigung haben. Bei der Angabe, um welche Gruppe es sich dabei handelt, waren Mehrfachnennungen möglich:

Tabelle 16: Gruppenzugehörigkeit

Gruppenzugehörigkeit	Ja (%)	Nein (%)	k.A. (%) / weiß nicht
Freundesgruppe / Clique	71,2	16,8	12,0
Sportverein	60,8	28,0	11,2
Musikverein	24,8	63,2	12,0
CI-Verband	7,2	78,4	14,4
Gehörlosenverein	2,4	86,4	11,2
Schwerhörigenverein	1,6	88,0	10,4
Andere	14,4	24,0	61,6

Die Tabelle zeigt, dass sich ein Großteil der Jugendlichen (71,2 %) einer Freundesgruppe zugehörig fühlt. Der Prozentsatz, der dies nicht tut, d. h. der in der Freizeit keine Freundesgruppe hat, ist mit 16,8 % relativ hoch. Betrachtet man in diesem Kontext erneut die Frage nach der Gesamtzufriedenheit im Zusammenhang mit dem Freundeskreis, geben mit 84,8 % die meisten der Jugendlichen an, mit ihrem Freundeskreis sehr zufrieden oder zufrieden zu sein. 6,4 % antworten teils, teils. Ebenfalls 6,4 % der Jugendlichen geben an, dass sie unzufrieden oder sehr unzufrieden sind. Hiervon ausgehend kann geschlossen werden, dass nicht die ganzen 16,8 % der Jugendlichen auf sich allein gestellt sind, sondern dass sie möglicherweise eher Einzelfreundschaften pflegen, als eine Freundesgruppe zu haben.

Die Tabelle 16 zeigt auch, dass es sich bei den meisten Freizeitgruppen, denen sich die Jugendlichen angehörig fühlen, um Gruppen handelt, bei denen sie höchstens zufällig auf andere Jugendliche ohne Hörschädigung stoßen. So gehören die meisten Jugendlichen einem Sport- oder Musikverein an. Schwerhörigenverein und Gehörlosenverein spielen für die inkludierten Jugendlichen eine eher untergeordnete Rolle. Hingegen wird der CI-Verband mit 7,2 % häufiger genannt. Betrachtet man in der Berechnung nur die Jugendlichen mit einem CI, so geben von diesen 33,3 % an in dem CI-Verband zu sein. Dennoch zeigt die Studie nicht, dass die Selbstbetroffenen-Verbände zu einem Wohlbefinden bei den Jugendlichen führen, denn während die Mittelwerte zeigen, dass sich die Jugendlichen in der Freundesgruppe sowie im Sportverein wohl fühlen, so zeigen die Mittelwerte bei CI-Verband, Schwerhörigenverein sowie Gehörlosenverein wenig bis kein Wohlbefinden in diesen Gruppierungen.

Die Vorerhebung lässt dennoch vermuten, dass der Kontakt zu Peers mit einer Hörschädigung eine Ressource für die Jugendlichen ist und damit zum Inklusionsgelingen beiträgt. Dies wurde in der Befragung berücksichtigt, indem die Jugendlichen gefragt wurden, ob sie Freunde mit einer Hörschädigung haben. Hier geben 34,4 % an solche Kontakte zu haben, während dies von 64,8 % der Befragten verneint wird.

Im T-Test zeigt sich hier zwar kein Gruppenunterschied bezüglich des Inklusionsgelingens zwischen den Lernenden, die angeben Freunde mit einer Hörschädigung zu haben und denen, die dies verneinen. Es zeigt sich aber ein Gruppenunterschied bezüglich der Akzeptanz der Hörschädigung. So akzeptieren diejenigen Jugendlichen, die angeben Freunde mit einer Hörschädigung zu haben, die eigene Hörschädigung signifikant besser ($t_{(df = 115)} = 3,008$, $p = .003$, Cohens $d = 0.580$). Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Freundschaften zwischen Selbstbetroffenen sich positiv auf die Annahme der eigenen Hörschädigung auswirken. Daran

anknüpfend wurden diejenigen, die Kontakte zu Freunden mit Hörschädigung angeben, gefragt, wie sie Kontakt halten. Hier zeigt sich, dass 36,6 % der Befragten die Freundschaften über die Schule pflegen. Es lässt sich demnach ableiten, dass Kontakte zu Selbstbetroffenen an der Schule einen Beitrag zur Akzeptanz der eigenen Hörschädigung leisten können. Den Mehrwert, den die Jugendlichen möglicherweise durch Kontakte zu anderen Selbstbetroffenen haben, ist ihnen selbst scheinbar weniger bewusst, denn der Wunsch, einen anderen Lernenden mit Hörschädigung an der Schule zu haben, wird lediglich von 18,4 % der Befragten als bedeutsam eingestuft.

5.3.5 Freifelder

Ergänzend zu den vorgegebenen Antwortformaten hatten die Jugendlichen an ausgewählten Stellen des Fragebogens, anhand von Freifeldern die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Wünsche bezüglich der gemeinsamen Beschulung frei zu äußern. Durch die individuellen Antwortmöglichkeiten soll den Jugendlichen Raum gegeben werden, um ihnen, trotz quantitativer Onlinebefragung, individuell Gehör zu verschaffen. Folglich wird hier nochmal der Grundsatz der Arbeit umgesetzt, die Jugendlichen mit einer Hörschädigung einmal mehr in den Mittelpunkt der Studie zu stellen.

Die Antworten wurden ausgewertet, indem sie inhaltlich gruppiert und nach den Nennungshäufigkeiten verdichtet wurden. Inhaltlich bezogen sich die Freifelder jeweils auf die Grund- und Sekundarstufenzeit. Weiter wurden einige Freifeld-Fragen so formuliert, dass die Lernenden Maßnahmen formulieren konnten, die sie bezüglich der drei Dimensionen der Inklusion, der sozialen, der emotionalen und der leistungsmäßigen Inklusion als hilfreich empfinden. Zudem wurde nach Ressourcen gefragt, die den Schülerinnen und Schülern Kraft geben sowie nach der Traumschule für Lernende mit einer Hörschädigung aus Sicht der Teilnehmenden. Die zusammengefassten Antworten sollen in diesem Kapitel dargelegt werden und so die überwiegend quantitativen Daten der Hauptstudie durch qualitatives Material ergänzen. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass durch die fehlenden vorgegebenen Antwortformate Mehrfachnennungen möglich waren.

Schulzeit während der Grundschul- und der Sekundarstufe

Insgesamt machten 28 % der Befragten ergänzende Angaben zur Schulzeit in der Grund- und Sekundarstufe. Hierbei zeichnet sich kein eindeutiges Bild ab, welche Schulart insgesamt als anstrengender empfunden wird. Vielmehr bestätigt sich noch einmal, dass die soziale Inklusion aus Sicht der Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf das Inklusionsgelingen hat. Einige Freifeldantworten zeigen, dass die Grundschulzeit retrospektiv als anstrengender als die Sekundarstufenzeit empfunden wird. So berichten sechs Lernende von negativeren Inklusionserfahrungen an der Grundschule und Verbesserungen diesbezüglich in der Sekundarstufe. Zwei Lernende äußern hierbei Mobbing Erfahrungen in der Grundschule. Zudem wird von einer Schülerin oder einem Schüler die steigende Leistungsanforderung ab der dritten Klasse als negative Erfahrung angegeben. Kontrastiv zu den negativen Äußerungen bezüglich der Grundschule, berichten 22,8 % in den Freifeldantworten explizit von einer positiven Grundschulzeit. Ein Lernender beschreibt die Einschätzung, dass ihm als Vorbereitung auf die Realschule die fünf Jahre Grundschulzeit an einem FöZ-H sehr geholfen haben.

Einzelne Antworten machen deutlich, dass die Hörschädigung bei einigen der Befragten erst nach der Grundschulzeit diagnostiziert wurde. In den Freifeldern zeigt sich auch, dass es Schülerinnen und Schüler in der Inklusion gibt, die mit anderen Kindern mit einer Hörschädigung die Klasse besuchen und die Befragten die Tatsache als so relevant bewerten, dass sie dies in einem Freifeld als zusätzliche Angabe transportieren möchten.

Eine Äußerung zeigt, dass Vorbehalte gegenüber der Übertragungsanlage als herausfordernd empfunden werden: *„Ich hatte eine Lehrerin, die sich erstmal geweigert hat, die FM-Anlage zu benutzen, weil sie Strahlung haben könnte.“* Als Gegensatz dazu wird von anderen Lernenden ein großes Engagement der Schule als inklusionsförderlich beschrieben: *„Die Schule hat für mich extra einige Klassenzimmer schallgedämmt und die Lehrer haben sich immer auf mein Problem eingestellt.“* Einige Beispiele zeigen demnach, dass es durchaus Schulen gibt, in denen eine optimierte Hörumgebung geschaffen wird. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Inklusion in Grund- und Sekundarstufe ein differenziertes Bild: So werden Fälle mit positivem Inklusionsverlauf in der Grundschule und zunehmenden Verständnisschwierigkeiten in der Sekundarstufe beschrieben. In anderen Äußerungen hingegen wird der Inklusionsverlauf in der Grundschule eher negativ beschrieben und in der Sekundarstufe hingegen positiv. In diesen Fällen wird als Grund zumeist die soziale Inklusion, die während der Grundschulzeit nicht gelingt, angegeben. In der Sekundarstufe hingegen wird

in den Freifeldern das erschwerte Sprachverständnis als Grund für den negativen Inklusionsverlauf im Vergleich zur Grundschulzeit angegeben.

Aus den freien Äußerungen allein kann demnach nicht eindeutig beantwortet werden, ob die Inklusion in der Grund- oder in der Sekundarstufe positiver verläuft. Vielmehr zeigt sich die Bedeutung der individuellen Umsetzung von Inklusion mit sehr unterschiedlichem Engagement seitens der Schulen. In den Äußerungen wird hierbei die tragende Rolle der Schulleitung und der jeweiligen Lehrkraft formuliert.

Soziale Inklusion

Bereits die Vorerhebung zeigte, dass die soziale Inklusion eine tragende Säule für das Inklusionsgelingen in der Sekundarstufe ist. Diese Erkenntnis wurde in der Onlinebefragung berücksichtigt, indem die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, Situationen, in denen sie sich ausgeschlossen fühlen, zu benennen und anschließend Maßnahmen anzugeben, die ihnen helfen könnten, sich mit ihren Mitlernenden zu arrangieren.

Auf die Frage, in welchen Situationen sich die Lernenden ausgegrenzt fühlen, antworteten insgesamt 15,2 % aller Befragten. In den Angaben bestätigen sich die Hinweise aus der Vorerhebung sowie aus den Schülerangaben, die in Kapitel 5.4.3.1 beschrieben wurden, dass vor allem freiere Situationen eine kritische Rolle bei der sozialen Inklusion spielen. So wird die Pause mehrfach als Situation genannt, in der sich die Lernenden ausgeschlossen fühlen. Zudem werden Gruppen in sozialen Medien, Verständnisschwierigkeiten im Schwimmunterricht, Referate der Mitlernenden, Filme im Unterricht sowie Ausflüge als kritische Situationen bezüglich der sozialen Inklusion benannt.

12 % aller Befragten machten zudem Angaben bezüglich der Unterstützungsmöglichkeiten, die sie in Ausgrenzungssituationen nutzen. Ansprechpartner sind dann vor allem Eltern, Freunde, Geschwister und Lehrkräfte. Hierbei zeigt sich, dass die Jugendlichen, obgleich es sich um schulische Situationen handelt, die Hilfe oftmals in der Familie suchen.

44,4 % der Jugendlichen beantworteten die Frage nach Faktoren, die ihnen helfen, um sich mit den Mitlernenden gut zu verstehen:

Tabelle 17: Hilfen, um sich mit den Mitlernenden gut zu verstehen

Was hilft dir, damit du dich mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern gut verstehst? (N = 67)		
Maßnahme	Anzahl der Nennungen	Beispiele
Sprechweise der Mitlernenden	10	Nicht so schnell sprechen, Blickkontakt halten, deutlich sprechen, nicht alle gleichzeitig sprechen
Gleichbehandlung	6	Dass ich wie ein normales Kind behandelt werde. So angenommen werden, wie man ist. Kein Mitleid.
Gemeinsame Zeit	5	Teamspiele, gemeinsame Hobbies, außerschulische Treffen
Hörumgebung	4	Störgeräuscharme Hörumgebung

Insgesamt zeigen einige Nennungen, dass das Kommunikationsverhalten der Jugendlichen einen wesentlichen Einfluss auf die soziale Inklusion nimmt. Hierbei wird sowohl die eigene Offenheit in der Kommunikation als auch das Sprechverhalten der Mitlernenden als wesentliche Komponenten zum Gelingen der sozialen Inklusion beschrieben. Letztlich eine wechselseitige, wertschätzende und rücksichtsvolle Kommunikation.

Emotionale Inklusion

Das Freifeld auf die Frage „Was hilft dir, damit es dir in der Schule gut geht?“ beantworteten 51,2 % der Befragten. Hierbei ergibt sich ein eindeutiges Bild: Die Schüler selbst sehen vor allem die sozialen Kontakte als ausschlaggebend für ihr eigenes Wohlbefinden an der Schule. Die größte Bedeutung wird dabei Freundschaften beigemessen. So gaben 67,2 % der Antwortgeber und Antwortgeberinnen (N = 64) an, dass es vor allem positive Kontakte zu Freunden und Mitlernenden sind, von denen das Wohlbefinden an der Schule abhängt. Hier wird einmal mehr deutlich, dass inklusive Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler selbst, wesentlich mehr ist, als das leistungsmäßige Mitkommen im Klassenverband.

Ebenfalls hohe Bedeutung wird den Lehrkräften beigemessen. Diese sollten in erster Linie verständnisvoll sein. Eine eher untergeordnete Rolle spielen an dieser Stelle unterrichtliche und

inhaltliche Aspekte: Gute Noten und das Lernen selbst wurden hier jeweils zwei Mal als Beitrag zum Wohlbefinden in der Schule genannt. Fünf der Antwortgebenden äußern, dass eine ruhige Hörumgebung und Möglichkeiten für Hörpausen wesentlich zum Wohlbefinden an der Schule beitragen. Ein Schüler oder eine Schülerin äußert, dass es dem schulischen Wohlbefinden zuträglich ist, dass die Freunde ebenfalls eine Hörschädigung haben. Insgesamt zeigt sich auch in diesem Freifeld die soziale Inklusion als ganz wesentlicher Baustein zum Inklusionsgelingen.

Leistungsmäßige Inklusion

Auf die Frage „*Was hilft dir an der Schule, dass du gut lernen kannst?*“ antworteten insgesamt 56,0 %. Auch hier kristallisiert sich eine dominante Antwort heraus. Die häufigste Antwort (41,4 %) ist eine ruhige Lernumgebung als wesentliche Bedingung guten Lernens. Zudem werden hier hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen, vor allem die Visualisierung durch Verschriftlichungen zum Mit- oder Nachlesen genannt. Auch die Stimme der Lehrkraft, Stoffwiederholungen und individuelle Erklärungen durch die Lehrkraft sowie der Einsatz technischer Hilfsmittel, wie der Höranlage oder von Lernvideos erachten Lernende als wesentliche Stütze für die eigene Lernleistung. Auch der Sitzplatz und kleinere Klassen werden von den Schülerinnen und Schülern wiederholt als wesentliche Lernbedingung erwähnt. Hinter einigen Antworten, bei denen die Eltern, Nachhilfe und der eigene Wille als wesentlicher Lernbeitrag benannt werden, lässt sich ein erhöhter eigener Inklusionsbeitrag, beispielsweise durch häusliche Nacharbeit, vermuten.

Kraftquellen und Ressourcen

54,6 % der Befragten gaben an, eine Kraftquelle für die Schule zu haben. Hierbei wurden vor allem Freunde und Familie genannt. Zudem ziehen einige Schülerinnen und Schüler Kraft für die Schule aus ihren Hobbies und der Freizeit. Auch das Essen und Ruhepausen in der häuslichen Umgebung wurden als Kraftquelle für die Schule angeführt. Eine mit 27,6 % häufig genannte Kraftquelle ist das Ziel des Schulabschlusses.

Traumschule

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie ihre Traumschule, die sie gemeinsam mit guthörenden Mitlernenden besuchen, aussehen soll.

Hierzu äußerte sich etwa die Hälfte der Befragten (N = 58; 46,4 %). Hiervon antworteten beachtliche 32,8 % (N = 19), dass sie sich aktuell bereits auf ihrer Traumschule befinden.

Skizziert man auf Grundlage der Nennungen die Traumschule der Lernenden, ist am wichtigsten, dass die Antwortgebenden in der Schule sozial eingebunden sind (20,7 %). Darüber hinaus hätte eine solche Schule Klassen mit einer geringeren Schüleranzahl (20,7 %) und eine leise Hörumgebung (13,8 %). Bei einem Großteil der Nennungen (43,1 %) handelt es sich um Einzelnennungen, die sich nicht zu Kategorien zusammenfassen lassen. Um diesen Ideen der Schülerinnen und Schüler dennoch Raum zu geben, werden sie hier genannt:

Meine Traumschule...

- ... ist eine kleine Schule.
- ... hat I-Pads und ist technisch gut ausgestattet.
- ... ist eine Schule, an der sich niemand ärgert.

An meiner Traumschule...

- ... gibt es Lehrkräfte, die eine leichte Hörschädigung haben.
- ... wird jeder so akzeptiert, wie er ist.
- ... gibt es viele Ruheorte mit viel Natur.
- ... wird auf meine Probleme geachtet, ohne darüber zu sprechen.
- ... sprechen wir gemeinsam über Probleme.
- ... würden die Lehrkräfte die Übertragungsanlage nutzen.
- ... gäbe es weniger Leistungsdruck.
- ... gibt es nur gute Noten.
- ... behandeln mich die Lehrkräfte, auch nachdem der Mobile Dienst da war, wie einen normalen Schüler.
- ... ist jeder gleichberechtigt.
- ... gibt es einen Rückzugsort für die Pausen.
- ... wird die Klasse im Unterricht ab und zu in Kleingruppen geteilt.
- ... wird auch draußen, mit viel Bewegung, unterrichtet.
- ... gibt es viele Aktivitäten.
- ... wird das Thema nicht so groß gemacht, sondern einfach auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler eingegangen, auch auf die der „normal“ Hörenden.

Zudem wird in der Traumschule Rücksicht auf die Hörschädigung und die damit einhergehenden Bedürfnisse genommen (12,1 %). Gleichzeitig ist es den Lernenden wichtig, dass sie keine exponierte Rolle einnehmen, indem sie *„wie jeder andere behandelt werden“* (12,1 %).

Gerade in der Vereinbarkeit dieser beider Bedürfnisse liegt die besondere Herausforderung einer inklusiven Sekundarschule: Einerseits dem Bedürfnis der Lernenden nach Normalität nachzukommen und ihnen andererseits die lernförderlichen hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen möglichst unauffällig zukommen zu lassen. Auf der einen Seite über die Hörschädigung aufzuklären ohne die Jugendlichen auf der anderen Seite zu stigmatisieren. Gefragt ist eine Aufklärung und ein Arbeiten mit Fingerspitzengefühl, das nur im regelmäßigen und unmittelbaren Austausch mit den Betroffenen gelingen kann.

6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die als Ausgangsbasis dienende Frage, wann von einer gelingenden Inklusion gesprochen werden kann (F1), wurde anhand der zweiteiligen Vorerhebung beantwortet. Es zeigt sich dabei, dass das Inklusionsgelingen anhand von vier Variablen beschrieben werden kann, nämlich: der sozialen Inklusion, der emotionalen Inklusion, dem akademischen Selbstkonzept und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Sense of Belonging) (Kap. 4.2.2).

Auf der Antwort auf die grundlegende Frage, wann eine Inklusion gelingt (F1), aufbauend wurde sowohl durch die Vorerhebung als auch durch die Hauptstudie der Frage nachgegangen, wie sich das Inklusionsgelingen und die Lernbedingungen in der Sekundarstufe beeinflussen (F2). Um einen Überblick über die zahlreichen Lernbedingungen gewinnen zu können, wurden diese zunächst drei Hauptkategorien zugeordnet: Schulische, individuelle und außerschulische Lernbedingungen.

6.1 Zusammenfassung und Interpretation zu schulischen Lernbedingungen

Sowohl die Vorerhebung als auch die Hauptstudie bestätigt zahlreiche schulische Lernbedingungen als Basis der Inklusion in der Sekundarstufe. Als besonders einflussreich zeichnen sich dabei vor allem drei **schulstrukturelle Bedingungen**, die den Rahmen für die konkrete Inklusionssituation bilden, auf die Inklusion in der Sekundarstufe ab: Diese sind die besuchte Schulart, Übergänge in der Schullaufbahn und das Fachlehrkräfteprinzip.

Die *Schulart* ist eine der strukturellen Bedingungen, die sich sowohl in der Vorerhebung als auch in der Hauptstudie als zentrale Einflussvariable zeigt. Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Inklusion am Gymnasium und in der Realschule ähnlicher verläuft und dort besser gelingt als an der Mittelschule (Kap. 4.1.2.1). In den Interviews wird für das Gymnasium ein rücksichtsvolleres Schulklima beschrieben, das einen positiven Inklusionsverlauf begünstigt. Als weitere Unterschiede zwischen den Schularten wird an den Mittelschulen ein geringeres Elternengagement genannt (Kap. 4.2.3.1).

Einen Hinweis auf schulartspezifische Unterschiede liefert auch die Teilnahmebereitschaft an der Hauptstudie, die insbesondere bei den Lernenden aus der Mittelschule gering ausfällt.

Darüber hinaus zeigt sich im Hinblick auf die Unterschiede im Kontext der Schulart insbesondere in Bezug auf das akademische Selbstkonzept eine große Heterogenität: So scheinen gerade Lernende mit einer Hörschädigung an der Mittelschule ein besonders geringes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu haben.

In Kombination mit dem Befragungsergebnis, dass die Lernenden die Jahrgangsstufe vier als am anstrengendsten in ihrer Schullaufbahn empfinden, zeigt sich der Selektionsdruck, den das mehrgliedrige Schulsystem auf die Lernenden ausübt. In diesem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass Lernende, die nach der Selektionsphase eine Mittelschule besuchen, ein geringes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aus der Grundschule mitnehmen und so die eigene Lern- und Schulkarriere nachhaltig negativ beeinflusst wird.

Für die Inklusionssituation zeigt sich, dass *Veränderungen und Übergänge* für die Jugendlichen besondere Herausforderungen darstellen, sei es durch personelle Veränderungen, wie etwa Lehrkräftewechsel, Klassenwechsel, den Wechsel der MSD-Begleitung oder durch strukturelle Übergänge in der Schullaufbahn (Kap. 4.2.3.1). Für die Lehrkräfte und den Begleitdienst bedeutet dies, dass gerade in Übergangsphasen ein besonders aufmerksames Begleiten der Jugendlichen und deren Eltern erforderlich ist.

Eine weitere schulstrukturelle Bedingung, die insbesondere in der Sekundarstufe im Zusammenhang mit dem Inklusionserfolg steht, ist das *Fachlehrkräfteprinzip*. In der Studie zeigt sich, dass es hierbei insbesondere die Wahl des Ansprechpartners ist, die im Zusammenhang mit diesem Prinzip steht. So wählen die Lernenden mit Hörschädigung die Klassenlehrkraft signifikant häufiger als Ansprechpartner als die Fachlehrkräfte. Durch das Fachlehrkräfteprinzip ist die Klassenlehrkraft für die Schülerinnen und Schüler jedoch deutlich weniger präsent als noch in der Primarstufe, die dem Klassenlehrerprinzip folgt. Daraus ergibt sich, dass die Schülerinnen und Schüler oft weniger Zugang zu ihrem Ansprechpartner haben und/oder ein weniger vertrauensvolles Verhältnis entwickeln. Da eine feste Ansprechperson jedoch ein wesentliches Element in einem inklusiven Setting darstellt, gilt es, diese Lücke in der Sekundarstufe zu schließen.

Neben den strukturellen Bedingungen tritt in der Studie als wesentliche Gelingensbedingung die **Schulfamilie** hervor. Hier sind es insbesondere die Schulleitung, die Lehrkraft und die Mitlernenden, die zum Gelingen der Inklusion beitragen. Bei Lernenden mit Mobbing Erfahrungen zeigt sich zudem, dass dem erweiterten Schulpersonal, wie

Schulsozialarbeitende sowie Schulpsychologinnen und -psychologen, häufig eine Schlüsselrolle im Aufdecken der Missstände und dem anschließend erforderlichen Durchbrechen des Kreislaufs zukommt. Die Lehrkraft kann vor allem durch eine offene, inklusive Haltung, durch Fairness zwischen den Lernenden und, indem sie darauf achtet, dass niemand ausgeschlossen wird, zur sozialen Inklusion beitragen.

Die Mitschülerinnen und Mitschüler können einen wesentlichen Beitrag zum Inklusionsgelingen leisten, indem sie die Jugendlichen mit Hörschädigung im Unterricht unterstützen. Verstärkt werden kann dies, indem die Lehrkraft diese Hilfe im Unterricht im Blick hat, zulässt, positiv verstärkt und dezidiert fördert.

Die Studie hat gezeigt, dass dem Kontakt zu hörgeschädigten Peers an der Schule aus Schülersicht eine eher untergeordnete Rolle zukommt. Dennoch zeigt die professionelle Perspektive in der Vorerhebung sowie die retrospektive Sicht Selbstbetroffener, dass Kontakte zu Peers mit einer Hörbeeinträchtigung die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung fördern und den offenen Umgang damit erleichtern können. Ein verdeckter Umgang mit der eigenen Hörschädigung hingegen ist für das Inklusionsgelingen eher hinderlich, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass Kontakte zu Selbstbetroffenen durchaus zu einer erfolgreichen Inklusion beitragen können.

Als Mitglied der Schulfamilie trägt auch der MSD-H wesentlich zum Inklusionsgelingen bei. Die Studie legt nahe, dass der Einfluss des MSD-H vor allem auf indirektem Wege durch die Beratungs- und Unterstützungsangebot für Lehrkräfte und Eltern seine Wirkung auf die Inklusionsschülerinnen und -schüler und insbesondere auf deren Inklusionssituation entfaltet. Eine bedeutsame Rolle im Inklusionsprozess kommt dem MSD-H bei der Sensibilisierung von Lehrkräften und Mitlernende bezüglich der Hörschädigung zu, aber auch bei der Aufklärung der betroffenen Lernenden selbst. Allerdings stellt sich im Kontext der geringen Kontaktfrequenz der Lernenden zum MSD-H die Frage, ob und wie diese gerade in der Selbstfindungsphase der Adoleszenz ausgebaut werden kann.

Als besondere Herausforderung zeigt sich die Unsichtbarkeit einer Hörschädigung, die durch das adoleszente Bestreben der Jugendlichen, möglichst wenig auffallen zu wollen, noch verstärkt wird. Dies kann dazu führen, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen leicht übersehen werden und es daher zum Scheitern der Inklusion kommt. Daher sind sensible Pädagoginnen und Pädagogen, Ansprechpartner und Auffangsysteme gefragt, um in der Entstehung weniger

gut sichtbare und insgesamt kritische Verläufe, wie etwa Mobbingverfahren oder auch psychosomatische Gefahren, frühzeitig erkennen und unterbrechen zu können. Ein gut funktionierendes Inklusionsteam, das im regelmäßigen und strukturell verankerten Austausch steht, kann hier präventiv Einfluss nehmen.

Weitere schulische Lernbedingungen, die zum Inklusionsgelingen in der Sekundarstufe beitragen, sind die **raumakustischen und technischen Lernbedingungen**. In der Vorerhebung zeichnet sich ab, dass die Räumlichkeiten in der Sekundarstufe aufgrund älterer Schulgebäude akustisch teilweise weniger optimal sind als während der Grundschulzeit. Folglich ist eine Überprüfung und gegebenenfalls der Ausbau der räumlichen Gegebenheiten erforderlich, um für Lernende mit Hörschädigung eine möglichst optimale Hörumgebung zu schaffen. Hier können schallabsorbierende Maßnahmen zum Gelingen beitragen. Ebenfalls als wirksam zeigt sich ein vorhandener Nebenraum, um ruhige Lernumgebungen zu ermöglichen. Die Hauptstudie ergibt überdies, dass aus Schülersicht zudem ein geräuscharmer Rückzugsort für die Pause ein wesentliches Anliegen für die Inklusionssituation ist. In der Vorerhebung zeigt sich zur Umsetzung dieser Maßnahmen das Engagement der Schulleitung als wesentliche Gelingensbedingung.

Eine weitere Herausforderung in Bezug auf die raumakustischen und technischen Lernbedingungen, steht im Zusammenhang mit der Höranlage, dem Wunsch der Lernenden, keine Sonderrolle einnehmen zu wollen, und dem vermehrten Lehrkräftewechsel durch das Fachlehrkräfteprinzip in der Sekundarstufe. So zeichnet sich der Wunsch der Lernenden ab, dass die Verantwortung für die Höranlage vornehmlich bei den Lehrkräften liegt. Diesem Anliegen entgegengesetzt ist der Umstand, dass es laut den betroffenen Schülerinnen und Schülern häufig den Jugendlichen zukommt, die Lehrkräfte an die Höranlage zu erinnern. Dies zeigt, dass die Jugendlichen sich wünschen, dass die Lehrkräfte einen möglichst selbstverständlichen, konsequenten und aufmerksamen Umgang mit der Höranlage pflegen.

Neben den schulstrukturellen, den schulfamiliären und den raumakustisch-technischen Lernbedingungen beeinflussen vor allem auch direkte **unterrichtliche Lernbedingungen** das Inklusionsgelingen von schulischer Seite. In diesem Rahmengenüge zeigt sich für die Sekundarstufe, dass die **Gesprächsdisziplin** ganz wesentlich zum Inklusionsgelingen beiträgt. Diese Bedingung zeigt sich sowohl in der Vorerhebung als auch in der Hauptstudie. Vermutlich nimmt diese in der Sekundarstufe einen noch höheren Stellenwert ein als in der Grundschule, da thematische Diskussionen den Jugendlichen mit einer Hörschädigung eine zunehmende

Höranstrengung abverlangt. Die Studie zeigt, dass eine leise Hörumgebung viel stärker von der natürlichen Autorität der Lehrkraft und der Gesprächsdisziplin der Mitlernenden abhängt als etwa von der Klassenstärke.

Als unterrichtliche Ausgleichsmaßnahmen kommen dem *Nachteilsausgleich, dem Notenschutz sowie der individuellen Förderung* eine hohe Bedeutung in der Inklusionssituation zu. Gerade mit den steigenden Leistungsanforderungen in der Sekundarstufe werden diese Maßnahmen nach Einschätzung des MSD-H vermehrt angefordert. In der Vorerhebung zeigt sich, dass gerade Intensivierungsstunden und Differenzierungsmaßnahmen in Kleingruppen für die Lernenden mit Hörschädigung einen wesentlichen Beitrag zum Inklusionserfolg leisten. Neben Unterrichtsstunden zum Wiederholen des Stoffes sind es aus Schülersicht vor allem auch Zusammenfassungen wichtiger Inhalte durch das Lehrpersonal und die Verständnisabsicherung durch gezielte Nachfragen der Lehrkräfte.

Die Studie zeigt, dass trotz gesetzlich verankerter Inklusion die vollständige *Teilhabe* am Schulleben für Lernende mit einer Hörschädigung noch nicht immer gegeben ist. So zeigen sich vor allem in freieren Situationen, wie den Pausen, dem Sportunterricht oder auch dem Schwimmunterricht, Fälle, in denen die Lernenden Ausgrenzungen aufgrund ihrer hörtechnischen Versorgung oder unzureichender akustischer Gegebenheiten, zum Beispiel auf dem Pausenhof, erfahren.

6.2 Zusammenfassung und Interpretation zu individuellen Lernbedingungen

Auch wenn die Inklusion zumeist von der Grundannahme ausgehend betrachtet wird, dass sich das System den Lernenden anpasst, zeigt sich auch anhand der Vorerhebung und der Hauptstudie, dass es in der Praxis oftmals die Lernenden mit Hörschädigung sind, die einen entscheidenden Beitrag zum Inklusionserfolg leisten. Aus diesem Grund werden im Folgenden wesentliche individuelle Lernbedingungen genannt, die sich anhand der Studie bezüglich der Inklusion in der Sekundarstufe als bedeutsam für den Inklusionsprozess herausgestellt haben.

Entscheidend für das Inklusionserfolg sind vor allem ein selbstbewusster Umgang und die

Akzeptanz der eigenen Hörschädigung als Teil der eigenen Identität. Gerade das Jugendalter stellt dabei einen entscheidenden Lebensabschnitt dar, während dessen sich wesentliche Änderungen bezüglich des Umgangs mit der eigenen Hörschädigung manifestieren können. In der Studie zeigt sich, dass es sich negativ auf den Inklusionsprozess auswirkt, wenn die Lernenden überwiegend evasive Strategien im Umgang mit der eigenen Hörschädigung anwenden. In der schrittweisen Regression zeigt sich, dass es vor allem ein hohes Selbstbewusstsein und ein gutes psychisches Wohlbefinden sind, die einen entscheidenden Beitrag zum Inklusionserfolg leisten. Ein Teilkonzept zur Selbstbewusstseinsförderung ist die bewusste Beschäftigung mit eigenen Stärken und Schwächen und somit die Anregung zur Selbstreflexion im kooperativen Coaching mit der Lehrkraft. Ein Ziel dabei ist es, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erlangen und so ein selbstbewusstes Verhalten zu ermöglichen (Hartmann/Methner 2015, S. 72f).

In der Befragung ergibt sich außerdem ein positiver Zusammenhang zwischen einem hohen Selbstwert und dem Inklusionserfolg. Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass beides in Wechselbeziehung steht und sich die beiden Items gegenseitig bedingen. So kann ein hoher Selbstwert zum Gelingen der Inklusion beitragen und dieses wiederum zu einem höheren Selbstwert führen.

In der Studie zeigt sich zudem, dass die Lernenden, die an der Studie teilnahmen, kaum mit Gebärdensprache kommunizierten. Dies legt die Vermutung nahe, dass inklusive Settings aktuell vor allem von Lernenden besucht werden, die lautsprachlich kommunizieren. Offen bleibt, wodurch der eher geringe Inklusionsanteil von DGS-orientierten Lernenden bedingt ist. Hier sollte geprüft werden, ob und wie die Barrierefreiheit an der allgemeinen Schule speziell für gebärdensprachlich kommunizierende Jugendliche noch weiter optimiert werden kann.

Darüber hinaus lässt die hohe Wiederholerrate bei Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung vermuten, dass auch für diese Lernenden noch Optimierungsbedarf bezüglich der Inklusionssituation beziehungsweise der Lernbedingungen besteht und das Schulsystem derzeit noch zu wenig auf die Inklusion Lernender mit zentralen Hörschädigungen eingestellt ist.

6.3 Zusammenfassung und Interpretation zu außerschulischen Lernbedingungen

Neben den schulischen und individuellen Lernbedingungen leisten als dritte Kategorie die außerschulischen Lernbedingungen einen Beitrag zur Inklusion.

Berührungspunkte zwischen schulischen und außerschulischen Lernbedingungen sind vor allem die Schnittstellen zwischen Schule und Elternhaus, wie die Hausaufgabensituation, der Schulweg sowie die Gesprächskontakte zwischen Elternhaus und Schule. Zudem kann der Freizeitbereich Ressource und Kraftquelle für die Lernenden mit Hörschädigung darstellen, der sich positiv oder negativ auf den Inklusionsprozess auswirken kann.

Während das Elternhaus in der Grundschule oftmals noch die entscheidende außerschulische Lernbedingung darstellt, die einen ganz wesentlichen Beitrag zum Inklusionserfolg zu leisten scheint, vollzieht sich in der Sekundarstufe oftmals ein Wandel, durch den die Inklusion ins Wanken geraten kann. Die Jugendlichen lösen sich vom Elternhaus und möchten zunehmend selbst Verantwortung für das eigene Leben übernehmen. Für die Inklusion bedeutet dies eine Veränderung der zuvor oft festen Strukturen und Informationswege. In der Vorerhebung zeigt sich, dass dies oftmals mit Unsicherheiten seitens der Elternhäuser und der Lehrkräfte verbunden ist. Die Jugendlichen zeigen weniger Offenheit und Zugänglichkeit. Aus der Studie geht demnach die Frage hervor, wie diese entstehende Lücke und der Verantwortungsübergang auf die Jugendlichen selbst sowie deren Selbstfindungsprozess gut begleitet werden können und welche Begleitmöglichkeiten und Strukturen hierbei von den Lernenden selbst akzeptiert und angenommen werden. In der Vorerhebung genannte Ideen sind beispielsweise Peer-Systeme.

Insgesamt zeigt die explorative Studie sowohl qualitativ als auch quantitativ zahlreiche Bedingungen, die das Inklusionserfolg beeinflussen. Diese fügen sich zusammen wie ein Mosaik – oder treffender, weil dynamischer: Wie ein Kaleidoskop. Die einzelnen Elemente können sich verschieben und unterschiedliche Formen und Strukturen bilden, in denen sich ganz individuelle Schwerpunkte bilden.



Abbildung 23: Inklusionsgelingen

Rechnerisch konnten in der Hauptstudie Bedingungen identifiziert werden, die in besonders engem Zusammenhang mit dem Inklusionsgelingen stehen. Insgesamt bestätigt die Hauptstudie die Ergebnisse der Vorerhebung zumeist. Hiervon ausgenommen sind die Klassenstärke, die Schulgröße und Standortfaktoren. Durch eine schrittweise Regressionsanalyse konnten sechs Bedingungen gefunden werden, die eine besonders hohe Vorhersagekraft für das Inklusionsgelingen haben. Insgesamt konnte in der Hauptstudie das Zusammenspiel zahlreicher Bedingungen gezeigt werden, was sich auch in einigen Vorgängerstudien sowie der hier vorgestellten Vorerhebung bereits gezeigt hat. Dies konnte nun auch aus Sicht der Jugendlichen selbst für die Sekundarstufe bestätigt werden. Neben dem bunten und vielfältigen Bedingungsgefüge zeigt sich auch, dass es vor allem die „weichen“ und die Umgebungsfaktoren sind, die einen wesentlichen Beitrag zum Inklusionsgelingen leisten. Zudem hat sich ein gutes Netzwerk als eine wesentliche Inklusionsstütze herauskristallisiert.

6.4 Reflexion der Ergebnisse

Der Transfer der Praxis in die Theorie, um davon Handlungsempfehlungen für die Lebenswirklichkeit von Menschen, in diesem Fall von hörgeschädigten Jugendlichen in der Sekundarstufe, abzuleiten, ist stets mit Einschränkungen verbunden – nicht nur, aber gerade auch, wenn es darum geht, allgemeine Gelingensbedingungen der Inklusion auf einzelne Schülerinnen und Schüler anzuwenden. Darüber hinaus muss stets bedacht werden, dass auch die Daten beziehungsweise die Datenerhebung Limitationen unterworfen sind, die es bei der Einordnung der Ergebnisse entsprechend zu beachten gilt:

Aus Datenschutzgründen konnte keine Non-responderanalyse durchgeführt werden. Dadurch sind Aussagen über die nichtteilnehmenden Jugendlichen nicht möglich. Wie bereits an entsprechenden Stellen in der Arbeit erwähnt, muss ein Bias aufgrund von non-response bezüglich der teilnehmenden Mittelschülerinnen und -schüler, angenommen werden. Auch der

Schritt, an einem Fragebogen teilzunehmen, lässt Vermutungen in Bezug auf die Motivation, das Engagement oder den Grad der Inklusion zu.

Zur Inklusion mit Dolmetscherinnen oder Dolmetschern können aus den Studienergebnissen keine Aussagen getroffen werden, da keine gebärdensprachlich kommunizierenden Jugendlichen teilnahmen. Zudem zeigen die Merkmale der Stichprobe, dass es sich bei den Teilnehmenden vorwiegend um eine privilegierte Gruppe von Jugendlichen handelt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind lautsprachorientiert, sie geben nahezu einvernehmlich an, ein gutes Verhältnis zu ihrem Elternhaus zu haben und es kann davon ausgegangen werden, dass alle aus einem bildungsnahen Elternhaus mit hohem sozioökonomischem Status ohne Migrationshintergrund kommen. Es kann zwar vermutet werden, dass dies für die Gruppe der inklusiv beschulten Jugendlichen insgesamt zutrifft. Allerdings ist es nicht gänzlich auszuschließen, dass sich dieses Abbild aus einem Bias durch den non-response ergibt. Zudem konnte die Studie aufgrund des komplexen Genehmigungsverfahrens und der hohen Datenschutzauflagen gerade bei der Befragung von Minderjährigen nicht gänzlich schwellenarm gestaltet werden. Es ist daher möglich, dass dies die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen geschmälert hat und einige Lernende durch das Filterverfahren nicht erreicht werden konnten.

Die Stichprobe konnte zudem nicht bezüglich aller Merkmale anhand offizieller Zahlen reflektiert werden. Auch waren durch das komplexe, mehrstufige Verfahren die Rückmeldungen lückenhaft. Um dennoch eine grobe Schätzung, insbesondere bezüglich der Hörschädigungen der Lernenden in inklusiven Settings, vornehmen zu können, wurde die vorliegende Zahl des MSD-H Oberbayern zu dem Schuljahr 2015/16 zur Orientierung herangezogen. Es ist zwar davon auszugehen, dass sich die Zahl der betreuten Schülerinnen und Schüler in diesem kurzen Zeitraum nur minimal verändert, dennoch liegen keine direkten und flächendeckenden Vergleichsdaten für ganz Bayern vor. Es bleibt dabei festzustellen, dass es bislang keine bayernweite Datenbank zu den MSD-betreuten Lernenden gibt. Eine zentrale Datenbank wäre sicherlich für künftige Befragungen, aber auch für die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner Schule und FöZ-H, gewinnbringend.

Um die Inklusion möglichst umfassend untersuchen zu können, wurde teilweise auf Einzelitems zurückgegriffen. Darüber hinaus konnte hierdurch der Fragebogen inhaltlich gestrafft werden. Dies sollte eine möglichst hohe Zahl an Teilnehmenden, die den Fragebogen

vollständig ausfüllen, gewährleisten. Aus diesem Grund wurde stellenweise auf kürzere Items zurückgegriffen, so auch zur näherungsweisen Berechnung des sozioökonomischen Status.

Die retrospektiven Einschätzungen der teilnehmenden Jugendlichen bezüglich des Anstrengungsempfindens sind vorsichtig zu interpretieren. Gerade bei geringem schulischen Selbstkonzept kann eine solche Befragung einem Intensivierungs-Bias unterliegen (Bieg et al. 2014, S. 2).

Aus forschungsökonomischer Sicht wurde eine Querschnittstudie als Untersuchungsform gewählt und durch die vorangestellten qualitativen Daten zusätzliche Impulse in die Studie integriert. Bezüglich der Einschätzung der eigenen Inklusionssituation kann angenommen werden, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt.

Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe stehen ganz allgemein vor einer herausfordernden Entwicklungsphase. Es lässt sich daher nicht immer trennen beziehungsweise klar unterscheiden, welche Auswirkungen sich auf die Pubertät und welche auf die Hörschädigung zurückführen lassen. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Auswirkungen einer Hörschädigung in der Phase der Pubertät verstärkend wirken.

7 Handlungsimpulse und Ausblick

Ausgehend von den festgestellten Zusammenhängen und herausgearbeiteten Bedingungen sollen nun abschließende Handlungsempfehlungen für die konkrete Inklusionssituation, aber auch für Wissenschaft und Politik abgeleitet werden, um die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Gelingenbedingungen in der Praxis umzusetzen.

Bezüglich der Messvariablen **Inklusionsgelingen** lässt sich feststellen, dass die Inklusion nicht alleine am Notenspiegel gemessen werden kann. Im Interview der Vorerhebung ordnet die Lehrkraft der allgemeinen Schule das leistungsmäßige Mitkommen als sekundär ein. Sie sagt, es seien vorwiegend Parameter wie *„das Kind geht gerne in die Schule, das Kind ist glücklich, das Kind zeigt keine psychischen Auffälligkeiten“* (LI 117), die anzeigen, ob die Inklusion gelingt. Dabei gibt sie jedoch auch zu bedenken, dass nach diesen Kriterien viele der gut hörenden Lernenden auch nicht wirklich inkludiert seien (LI 117). Dies zeigt wiederum, dass letztlich alle Jugendlichen von einem umfassenderen Fokus auf sozial-emotionale Aspekte auch in der Sekundarstufe profitieren würden.

Von dieser erweiterten Betrachtungsweise ausgehend gelingt die Inklusion erst dann, wenn auch die allgemeinen Schulen den Fokus stärker auf die Bereiche der sozialen und emotionalen Inklusion, gerade in der Adoleszenz, legen. Im Zentrum steht die Frage, ob Schule gerade bei Jugendlichen in der Pubertät derzeit ausreichende Kapazitäten bietet, um den Selbstfindungsprozess der Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen.

Ein wichtiger Baustein für alle an der Inklusion beteiligten Jugendlichen ist die schulische Förderung der sozialen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen. Hier ist die Schulpolitik gefragt, um strukturell den notwendigen Raum für diese Bereiche in den Schulen zu schaffen und den Fokus durch Gesetzes- und Lehrplananpassungen zu verankern. Es braucht entsprechend ausgebildetes Personal, eine diesbezügliche Anpassung im Curriculum der Lehrkräftebildung und anschließend eine interaktive Zusammenarbeit in einem breit aufgestellten Schulteam mit genügend zeitlichen Ressourcen für gegenseitigen Austausch und Kooperationsmöglichkeiten. Dies trifft ganz besonders auf die Sekundarstufe zu, denn hier zeigt sich aus Sicht des MSD-H, dass aufgrund der steigenden Ansprechpartnerzahl der gegenseitige Austausch umso wichtiger ist. Auch in den Einzelinterviews der Vorerhebung sehen die Lehrkraft der allgemeinen Schule und der Elternteil ein funktionierendes und gut vernetztes Inklusionsteam als wesentlichen Baustein zum Inklusionsgelingen an. Auch aus Sicht der Jugendlichen zeigt sich in der Hauptstudie, dass es Lücken gibt, in denen

Ansprechpartner fehlen und dass dies zu einem besonders kritischen Inklusionsverlauf führen kann. Durch das stetige Zurücktreten des Elternhauses in der Adoleszenz gilt es, ein Netzwerk zu schaffen, in dem die Jugendlichen während dieser Entwicklungsphase und den damit verbundenen Aufgaben gut aufgefangen werden können. Zudem bedarf es eines engen Schulterschlusses zwischen Politik und Gesellschaft, um das oftmals stark fokussierte Leistungsprinzip zu hinterfragen und den Druck, der insbesondere von den Schülerinnen und Schülern in der vierten Jahrgangsstufe empfunden wird, durch weniger starre Übergänge zu minimieren.

Der Übergang, der von den Lernenden selbst als besonders belastend empfunden wird, nämlich der von der Grund- in die Sekundarstufe, sollte insbesondere für inklusiv Lernende besonders engmaschig begleitet werden. Sinnvoll scheint hier, dass, neben dem schulstrukturell vorgegebenen Übergang, möglichst viele Dinge stabil bleiben. So beispielsweise die Begleitperson seitens des MSD-H. Denn es kann angenommen werden, dass parallele Wechsel die Herausforderungen für die Jugendlichen verstärken und so die Instabilität erhöhen.

Die Darstellung der weiteren Handlungsempfehlungen neben dem Inklusionsgelingen orientiert sich an den drei grundlegenden Kategorien der Arbeit: Den schulischen, individuellen und außerschulischen Lernbedingungen.

7.1 Handlungsimpulse zu schulischen Lernbedingungen

Bezüglich der **schulischen Lernbedingungen** zeigt sich, dass ein erreichbarer *Ansprechpartner* eine wesentliche Stütze für die Inklusion ist. Gerade hier liegt eine sekundarstufenspezifische Schwierigkeit in der Inklusion. Die Lernenden mit Hörschädigung möchten die Unterstützung vom Elternhaus vor allem bei Problemen, was einem eher reaktiven Vorgehen entspricht. Folgt man jedoch einem präventiven Ansatz, bei dem eine Reaktion nicht erst bei Problemen erfolgt, muss die Frage beantwortet werden, wer die Jugendlichen bei der Übergangsphase neben den Eltern begleiten und unterstützen kann. Eng damit verbunden sind Verantwortliche für die Verwendung der Höranlage oder für die Aufklärungsarbeit bezüglich der Hörschädigung. Beide Bereiche wurden in der Grundschule überwiegend vom Elternhaus abgedeckt. Fällt dieses in der Sekundarstufe weg, beispielsweise aufgrund der zunehmenden Ablösungsbewegung der Jugendlichen, müssen die betroffenen Jugendlichen, Lehrkräfte und Mitlernenden bezüglich der Hörschädigung auf anderem Weg sensibilisiert werden, ohne dass

die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler durch die Aufklärung stigmatisiert werden. Einerseits wird diese Aufgabe vom MSD-H übernommen, andererseits zeigt sich in der Studie, dass die Besuchsfrequenz eher gering ist und gerade die Jugendlichen in der Adoleszenz eher seltener direkt mit dem MSD-H in Kontakt stehen. Ist die Hauptaufgabe des MSD-H, Gutachten und Anträge zu erstellen sowie die Lehrkräfte fortzubilden und die Eltern zu beraten, ist das momentane Angebot möglicherweise ausreichend. Ist das Ziel aber, den Jugendlichen einen festen Ansprechpartner bereitzustellen sodass der MSD-H somit auch die soziale Inklusion begleitet, zeigen sich große Lücken in dem aktuell bestehenden Angebot und es muss nach Möglichkeiten gesucht werden, den MSD-H stärker an den Bedarfen der Jugendlichen während der Adoleszenz zu orientieren. Zudem bräuchte es die personellen Ressourcen, so dass die MSD-H-Mitarbeitenden präsenter für diese Jugendlichen sein können.

Die Problematik eines verlässlich erreichbaren Ansprechpartners wird in der Sekundarstufe durch das *Fachlehrkräfteprinzip* verstärkt, indem die Klassenlehrkraft weniger präsent ist. Aus diesem Grund muss gerade in diesem Ausbildungsabschnitt nach Möglichkeiten gesucht werden, wie an der Schule Ansprechpartner positioniert werden können, die für die Schülerinnen und Schüler zuverlässig und niederschwellig erreichbar sind. Ideal wäre ein Netz aus potentiellen Ansprechpartnern, sodass möglichst alle Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden können. Eine Möglichkeit wäre eine Verstärkung professionellen Personals. So könnten an der allgemeinen Schule Schulsozialarbeitende sowie Schulpsychologinnen und -psychologen, insbesondere an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion, einen wesentlichen Mosaikstein bilden. Darüber hinaus können gerade in der Jugendphase die Jugendlichen selbst Teil des Netzes sein: Streitschlichterkonzepte, professionell begleitete Tutorensysteme oder Peer-to-Peer Mentoring Ideen durch selbstbetroffene Peers könnten hier eine Möglichkeit sein. Da die Lernenden mit Hörschädigung bayernweit verteilt sind, bieten digitale, professionell begleitete Austauschplattformen eine gute Möglichkeit. Daran anknüpfend wären Austauschangebote für die Jugendlichen in Präsenz sinnvoll, beispielsweise gemeinsame Projekte oder auch gemeinsame Veranstaltungen. In ein solches Netzwerk, das auf einer Lernplattform oder auf einer Homepage umgesetzt werden kann, könnte auch der MSD-H als Ansprechpartner eingebunden werden.

Generell gilt es die Erreichbarkeit sowie die Transparenz für die Jugendlichen zu erhöhen. Zielführend wäre eine zentrale Stelle, die ein Netzwerk an möglichen Ansprechpartnern koordiniert. Sinnvoll und organisatorisch umsetzbar scheint eine bayernweite

Koordinationsstelle beim MSD-H. Auf diesem Wege läge die Zuständigkeit an einer zentralen Schnittstelle, die bereits verschiedene koordinative Aufgaben übernimmt. Grundlegend hierfür wäre allerdings eine verlässliche bayernweite Datenbank sowie weitere zeitliche und personelle Ressourcen.

Momentan ist davon auszugehen, dass die Einzelintegration die häufigste Beschulungsform ist (Wessel 2009b, S. 188). Gleichzeitig wird bereits 2007 innerhalb des Forschungsprogramms die Frage aufgeworfen, ob dies auch der beste Weg für eine gelingende Inklusion ist (Lindner 2009, S. 208). Weitere Beispiele in der Forschungsliteratur stellen die Einzelintegration ebenfalls in Frage (Becker 2015, S. 97). Auch die vorliegende Studie indiziert, dass dieser Weg gerade in der Sekundarstufe hinterfragt werden muss, da sich sowohl retrospektiv als auch aus professioneller Sicht zeigt, wie gewinnbringend die Begegnung zwischen Lernenden mit Hörschädigung an den Schulen sein kann. Beidseitige Vorteile entstehen hierbei vor allem durch den Austausch der Lernenden selbst und die damit verbundene Stärkung des selbstbewussten Umgangs mit der eigenen Beeinträchtigung. In der Praxis zeigt sich, dass es mehr Fälle gibt als erwartet, in denen sich durch Elternengagement mehrere Lernende mit Hörschädigung an einer Schule zusammenfinden. Dies zeigt, dass der Wunsch nach Kontakten zu Lernenden mit ähnlichem Hintergrund in der Praxis besteht und auf privatem Weg versucht wird diesen umzusetzen. Hierdurch können jedoch nur bereits vernetzte Lernende mit Hörschädigung profitieren. Es wäre daher wünschenswert, eine politische und rechtliche Grundlage und auch eine überregionale Vernetzung auf professioneller Ebene zu schaffen, um mehr Lernenden die Möglichkeit zu bieten, sich mit anderen Selbstbetroffenen austauschen und an der allgemeinen Schule zusammenfinden zu können. Ein denkbarer Weg wäre hier, an das Schulprofil Inklusion anzuknüpfen. Die Studie hat gezeigt, dass sich die befragten Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung besonders häufig an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion zusammenfinden (Kap. 5.3.2.8). Der Grund hierfür geht aus der Befragung nicht direkt hervor und wäre demnach aufzugreifen und zu erforschen. Eine mögliche Erklärung ist, dass es sich bei den Schulen mit dem Schulprofil Inklusion um besonders engagierte und offene Schulen handelt, die auch für Lernende mit einer Hörschädigung eine interessante Inklusionsoption darstellen, auch wenn sie nicht explizit auf den Förderschwerpunkt Hören ausgelegt sind. Aktuell existiert zwar eine geographische Suchmöglichkeit von Schulen mit dem Schulprofil Inklusion, Informationen zu einer förderschwerpunktspezifischen Ausrichtung können hierüber jedoch noch nicht gefunden werden (StMUK 2020). Eine spezifische Ausrichtung und auch deren flächendeckende Kommunikation an die betroffenen Eltern wäre

eine Möglichkeit, um die fachliche Expertise auch innerhalb des Schulprofils Inklusion gezielt anzubieten. Langfristig könnte so ein bayernweites Netzwerk an Schulen entstehen, die bereits Erfahrungen im Bereich Hören und entsprechend ausgestattete Lernumgebungen haben. Diese Schwerpunktschulen könnten eine Weiterentwicklung des Profils Inklusion sein, das dann mit entsprechender Fachexpertise in bestimmten Bereichen dargestellt wird.

Seit dem Schuljahr 2011/12 bekommen in Bayern von Jahr zu Jahr mehr Schulen das **Schulprofil Inklusion** verliehen (StMUK 2012). Unter den derzeit 4656 allgemeinbildenden Schulen in Bayern gibt es inzwischen 356 Schulen (Stand 28.03.2021), denen auf Antrag das Profil „Inklusion“ verliehen wurde (StMUK 2021). Dieses Profil bedeutet jedoch nicht zwingend, dass die Schule auch für alle Förderschwerpunkte barrierefrei ist (Leonhardt 2019a, S. 199; Singer et al. 2016, S. 36). So findet sich in Bayern hierunter derzeit lediglich eine Schule mit Expertise in der Inklusion von Lernenden mit Hörschädigung (Dimpflmeier 2016; Gräfen/Wessel 2018, S. 49f). Daher ist es eine wichtige Information für Eltern und Selbstbetroffene, dass die Wahl einer Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“ nicht automatisch bedeutet, dass die Schule auf Bedürfnisse von Lernenden mit einer Hörschädigung eingestellt ist, sondern lediglich, dass Lehrkräfte der Förderschule irgendeines Förderschwerpunkts in das Kollegium der allgemeinen Schule eingebunden sind (BayEUG Art. 30b Abs.4).

Bei dem Verleihen des Schulprofils Inklusion wäre es daher sinnvoll, dieses Profil zu schärfen und bezüglich der verschiedenen Förderschwerpunkte zu spezifizieren. Je nach Definition von Inklusion widersprechen förderschwerpunktspezifische Informationen zum Schulprofil Inklusion möglicherweise dem Grundgedanken der Inklusion im Sinne einer Inklusion, bei der die Barrierefreiheit für alle angenommen wird. Solange die Barrierefreiheit jedoch noch nicht für alle Bedarfe flächendeckend umgesetzt ist, wären spezifische Informationen für die betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie deren Elternhäuser sinnvoll. Bei der Onlinesuche nach einer solchen Inklusions-Schule ist bislang nicht ersichtlich, auf welche Förderschwerpunkte die Schule ausgerichtet ist (StMUK 2020).

In der Studie wurde beschrieben, dass Barrierefreiheit nicht für alle Förderschwerpunkte gleich zu definieren ist. Hiervon ausgehend wäre eine Suchfunktion für die Erziehungsberechtigten und deren Kinder wichtig, die es ermöglicht, gezielt nach bestimmten Feldern der Barrierefreiheit und nach allgemeinen Schulschwerpunkten für den Förderbereich Hören zu suchen. Hierdurch würde auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich Lernende mit einer Hörschädigung gezielt an bestimmten Schulen zusammenfinden und dass Schulprofil Inklusion förderschwerpunktspezifisch ausgerichtet werden kann. Ergänzend könnte eine solche

Suchfunktion mit konkreten Ansprechpartnern für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte an den einzelnen Schwerpunktschulen erweitert werden, um die Selbstbetroffenen und deren Erziehungsberechtigte besser zu vernetzen, was insbesondere von Elternseite gewünscht wird.

Zudem zeichnet sich in der Studie ab, dass es in der Sekundarstufe einer anderen *Aufklärungsarbeit* bedarf als noch in der Grundschule. Die Jugendlichen möchten zwar, dass ihre Umgebung aufgeklärt wird, sie selbst wünschen sich dabei jedoch keine aktive Schlüsselrolle einzunehmen. Ein Anliegen der Jugendlichen ist, dass ihnen die Hauptverantwortung, beispielsweise für die Verwendung der Höranlage oder das Aufklären der Mitschülerinnen und -schüler über die eigene Hörschädigung, abgenommen wird. Parallel dazu wird gerade auch retrospektiv und von Pädagogen und Pädagoginnen sowie Psychologen und Psychologinnen aus dem Förderschwerpunkt Hören der Austausch mit selbstbetroffenen Jugendlichen als höchst gewinnbringend für einen selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörschädigung eingestuft. Es bräuchte demnach noch differenziertere Konzepte und im Lehrplan fest verankerte inklusive Workshops, die das Thema Behinderung im Allgemeinen abdecken und weniger speziell auf den Bereich Hörschädigung fokussiert sind, um so einer Stigmatisierung der Jugendlichen vorzubeugen. Denkbar wäre ein modular aufgebautes System, das in der Praxis flexibel zusammengestellt werden kann, je nachdem, wie detailliert der oder die Jugendliche die Aufklärung der Mitlernenden wünscht. Eine Möglichkeit wären Module zur Sensibilisierung, die verschiedene Arten von Hörschädigungen umfassen. Diese könnten dann bezüglich der Bedarfe der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Jahrgangsstufen adaptiert werden. Eine wissenschaftliche Begleitung, idealerweise im Längsschnitt, könnte den Baukasten projektbegleitend evaluieren und so ein System generieren, das in der Praxis entsprechend flexibel an die entwicklungspsychologischen Reifeprozesse der Lernenden angepasst werden kann. Für andere Lebensabschnittsphasen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Hörschädigungen existieren bereits erste Ideen und Konzepte. Gerade die Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz scheinen jedoch eine besondere Herausforderung für junge Menschen mit einer Hörschädigung darzustellen, da es bezüglich der Sensibilisierung der Mitlernenden oftmals das Anliegen ist, unauffällig zu bleiben. Hier bedarf es Konzepte, die informieren und die Bedürfnisse der Hörgeschädigten Lernenden nachvollziehbar machen, ohne zeitgleich zu stigmatisieren. Demnach wären Sensibilisierungskonzepte gerade an dieser Stelle besonders bedeutsam, im Idealfall als Teil eines Gesamtkonzepts über die Entwicklungsphasen bis ins junge Erwachsenenalter hinweg. Zur Orientierung könnten erprobte Best-Practice-Beispiele aus anderen Lebensabschnitten

herangezogen werden. So besteht beispielsweise ein erprobtes Angebot für Vorschulkinder, in dem Schulvorbereitung umfassender gedacht wird und nicht auf klassische kognitive Lerninhalte beschränkt ist. Das Programm *Höronauten* wurde an einer überregionalen Frühförderstelle für Kinder mit Hörbehinderungen entwickelt und ist speziell auf Lernende mit einer Hörschädigung zugeschnitten. Es ist auf sieben Einheiten angelegt, die innerhalb mehrerer Wochen durchgeführt werden und umfasst die Förderung der Bereiche Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Selbstkompetenz und Selbstbild. In vorliegender Studie zeigen sich das Selbstbewusstsein und der Selbstwert im Jugendalter als wesentliche Komponenten, die in engem Zusammenhang mit dem Inklusionserfolg während der Sekundarstufe stehen. Daher könnte ein Programm, das die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt fördert, einen Beitrag zum Gelingen der Inklusion leisten. Ein Gesamtkonzept, das sich über die gesamte Schullaufbahn der Jugendlichen erstreckt und an den jeweiligen abschnittswisen Entwicklungsaufgaben ausgerichtet ist, wäre eine hilfreiche Inklusionsstütze. Das Programm *Höronauten* umfasst zudem auch parallele Angebot für Elterngruppen zum gegenseitigen Kennenlernen, Austausch und themenbezogenen Informationen (Kirchhof/König 2020). Ein vergleichbares Begleitprogramm über die gesamte Schulzeit hinweg, mit Treffen in regelmäßigen Abständen hätte den Vorteil, dass sich die Jugendlichen und deren Eltern bereits aus der Kindheit kennen und so ein langjähriger Austausch ermöglicht würde. In Kombination mit inklusiven Schwerpunktschulen für den Bereich Hören wäre eine vielseitige, tiefgreifende Vernetzung möglich. Gewinnbringend könnte zudem sein, das Programm um einen Teil für die Mitlernenden und die betreuenden Lehrkräfte an der allgemeinen Schule zu ergänzen. Ist ein solches Programm an die inklusiven Schulen gekoppelt, könnte es für die Lernenden – unabhängig von der Art und dem Grad der Hörschädigung – angeboten werden und so die Jugendlichen mit unterschiedlichen Hörschädigungen und hörtechnischen Versorgungen vernetzen. So entstünde eine umfassende Austauschmöglichkeit für alle Lernenden mit einer Hörschädigung, an die alle betroffenen Jugendlichen anknüpfen können. Dies wäre eine zusätzliche Möglichkeit zu der Kontaktsuche über die Vereine, die aktuell vorwiegend für Jugendliche mit bestimmten Hörschädigungen oder Kommunikationsformen angeboten werden.

Ein weiteres Best Practice Beispiel für Menschen mit einer Hörschädigung im Beruf ist ein *Sensibilisierungskoffer*. Ein solcher Koffer wurde in Hessen speziell für das Berufsleben entwickelt. Sein Einsatz zielt darauf ab, für die normal hörenden Arbeitskolleginnen und -kollegen die Bedeutung des Lebens mit einer Hörbehinderung besser nachvollziehen zu

können. Auf diese Weise soll die Beziehung zwischen Menschen mit einer Hörschädigung und deren Kolleginnen und Kollegen verbessert und für mehr „Awareness“ gesorgt werden (Landesstiftung 2013). Ein vergleichbarer Koffer wäre sicherlich auch für die Sekundarstufe eine Möglichkeit, die Vermittlung von den Auswirkungen wie peripheren oder zentralen Hörbeeinträchtigungen zu erleichtern. Um dabei dem Wunsch der Jugendlichen nach einer unauffälligen Sensibilisierung nachzukommen, könnte für solches Material ein Stufensystem entwickelt werden, das in verschiedener Ausführlichkeit auf die Hörschädigung ausgerichtet ist. So könnten die betroffenen Lernenden nach Rücksprache mit der Lehrkraft entscheiden, wie und in welchem Detailgrad die Sensibilisierung in der Klasse stattfinden kann. So könnte das Anliegen der Lernenden bezüglich eines invasiveren oder auch evasiveren Umgangs mit der eigenen Hörschädigung berücksichtigt und entsprechend angewandt werden. Zur Umsetzung solcher Programme und zur wissenschaftlichen Fundierung wären forschungspraktische Ansätze, wie etwa Entwicklungs- und Evaluationsstudien mit einzelnen Modulen zu den verschiedenen entwicklungspädagogischen Abschnitten, sinnvoll (Blanz 2021, S. 254f). Diese könnten in der Jugendphase unter Einbezug der Jugendlichen selbst zur Entwicklung aber auch zur Evaluation erfolgen.

In einem solchen Programm müsste ein besonderes Augenmerk auf die kritischen Inklusionsphasen gelegt werden, die sich aus dem bisherigen Gesamtforschungsprogramm der LMU zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung ergaben: Die Phase der Adoleszenz und die Inklusion in der Sekundarstufe. Hierdurch könnten neben der aus dem Gesamtforschungsprogramm entstandenen Handreichung für die Praxis auch konkrete, forschungspraktische Module für Sensibilisierungsstunden und Begegnungsmöglichkeiten für spezifische Altersgruppen und unterschiedliche Hörbeeinträchtigungen erarbeitet werden – immer unter der Prämisse, eng mit den Jugendlichen selbst abzustimmen, wie detailliert die Aufklärung über ihre Hörschädigung ausfallen soll. Parallel muss auch zu den Mitlernenden regelmäßiger Kontakt bestehen, um deren Fragen und Bedenken auffangen zu können. Bei einer eher geringen Besuchsfrequenz des MSD-H könnten Einheiten und Strukturen gewinnbringend sein, um die Sensibilisierungseinheiten so zu planen, dass sie in Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort nachhaltig in regelmäßigen Abständen weitergeführt werden können.

Gewinnbringend für ein umfassendes Begleitprogramm für inkludierte Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung könnte auch die Zusammenarbeit mit den FöZ-H sein,

einerseits, um so den gegenseitigen Austausch für die Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung zu ermöglichen, andererseits zum Etablieren eines Dialogs der Lehrkräfte und des professionellen Teams. Engagierte und offene Schulleitungen sowie pädagogisches Personal können zu einem solchen Austauschsystem einen wesentlichen Beitrag leisten. Durch eine grundsätzlich strukturelle Verankerung von Orten und Zeiten der Begegnung würden angedachte Programme jedoch unabhängiger vom Engagement einzelner Personen. Dies würde ebenso verhindern, dass in der Praxis aufgrund mangelnder zeitlicher Kapazitäten und Leistungsdruck die Begegnungen in den Hintergrund treten.

Die Vernetzung über digitale Kanäle könnte zur praktischen Umsetzung und zum gegenseitigen Austausch einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie Herausforderungen, die durch die räumliche Distanz der Lernenden entstehen, reduzieren. Seitens des MSD-H bestehen hier aktuell jedoch noch Bedenken zur praktischen Umsetzung von schulischer Seite. So führte die MSD-Lehrkraft die Herausforderung an, dass die Ressourcen für die Einrichtung, Organisation und Pflege einer solchen Plattform bislang nicht vorgesehen sind (MI 141). Diese Bedenken können nur von Seiten der Politik aufgegriffen und gelöst werden, beispielsweise durch entsprechende zusätzliche personelle Kapazitäten für die Umsetzung und Betreuung.

Um ein solches Programm flächendeckend für Regierungsbezirke oder Bundesländer verfügbar zu machen und idealerweise in einer Längsschnittstudie auch langfristig begleiten zu können, bedarf es einer Grundlage aus verlässlichen Daten zu den Lernenden mit Hörschädigungen, die in der Inklusion an den verschiedenen Schulformen beschult werden. Eine solche zentrale Datenbank könnte vom MSD-H betreut werden. Hierdurch wären auch Angaben zu den jeweiligen Hörschädigungen sowie der besuchten Schularten der inkludiert beschulten Lernenden möglich. Eine solche zentrale Erfassung wäre für künftige Befragungen, Längsschnittstudien aber auch für die Vernetzung, die Weitergabe von Informationen zu Austauschprogrammen sowie den gegenseitigen Austausch von großem Vorteil.

Betrachtet man den Inklusionsverlauf in der Sekundarstufe im Vergleich zur Grundschule, so kann festgestellt werden, dass die Inklusion teilweise problematischer verläuft. Vermehrt fühlen sich die Jugendlichen in diesem Lebensabschnitt mit ihrer Hörschädigung alleine gelassen. Entsprechend könnte für diese Schülerinnen und Schüler der zumindest zeitweise Wechsel an ein FöZ-H sinnvoll sein. Die Studie lässt zwar keine abschließenden Interpretationen für die Durchlässigkeit zwischen den Förderzentren und der allgemeinen Schule zu, sie zeigt aber erste Hinweise darauf, dass eine unkomplizierte, möglicherweise

vorübergehende Wechselmöglichkeit zur Stärkung der eigenen Identität gerade aus professioneller Sicht als gewinnbringend erachtet wird. Während allgemeine Studien zeigen, dass die Durchlässigkeit während der Sekundarstufe bezogen auf die Schularten von Gymnasien Richtung Mittelschule eher gegeben ist als umgekehrt (Braun 2020, S. 182f), stehen Studien zur Durchlässigkeit speziell im Förderschwerpunkt Hören noch aus. Erkenntnisse hierüber könnte eine Datenbank bringen, die Schulwechsler von einer allgemeinen Schule und einem FöZ-H bezüglich deren Wechselrichtung erfasst und so eine Datengrundlage zur Verfügung stellt, die als Rechengrundlage für weitere Schlüsse herangezogen werden kann. Um den Ist-Zustand der Kooperationen zwischen dem FöZ-H und den allgemeinen Schulen zu erfassen, bietet sich die Durchführung einer quantitativen Querschnittstudie an. Sich anschließende Replikations- oder auch Langzeitstudien könnten Veränderungen bezüglich der Zusammenarbeit und auch der Durchlässigkeit der beiden Inklusionsformen aufzeigen und so noch konkretere Handlungsempfehlungen diesbezüglich ableiten.

In Anbetracht der individuellen Bedürfnislage der einzelnen Jugendlichen könnte der Erhalt und Ausbau an Wechselmöglichkeiten bzw. deren Erleichterung für die Lernenden flexible Möglichkeiten schaffen, um die Inklusion an die verschiedenen Bedürfnisse anpassen zu können. Eine Möglichkeit ist, die Grundidee eines dual-inklusive Modells beizubehalten und auszubauen. Hierbei bildet das FöZ-H als Bildungs- und Kompetenzzentrum für Lernende mit Hörschädigungen eine zweite Säule neben dem allgemeinen Schulsystem. Inklusive Schwerpunktschulen als Teil der allgemeinen Schulen, die in enger Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Hören stehen, sowie inklusive Schwerpunktklassen innerhalb und außerhalb des Kompetenzzentrums Hören stellen hierfür eine Möglichkeit dar.

Eine weitere wesentliche schulische Gelingensbedingung, die insbesondere auch die Betroffenen selbst als wichtig erachten, ist eine ruhige Hörumgebung. Von deren Umsetzung würden letztlich alle Schülerinnen und Schüler – so auch die nicht-hörgeschädigten – profitieren.

Zudem könnte eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Förderzentren und allgemeinen Schulen auch auf Schülerebene zu mehr Verständnis bezüglich einer Hörschädigung führen. Ein gegenseitiges Kennenlernen sowie ein regelmäßiger Austausch würden allen Lernenden vor Augen führen, wie andere mit ihrer Hörschädigung umgehen. Langfristig könnten so Werte wie Akzeptanz von Verschiedenheit und Toleranz gefördert und stärker in unserer Gesellschaft verankert werden.

Auch den Bereich der freieren Schulsituationen, wie etwa der Pause, in inklusiven Settings gilt es, genauer zu beleuchten, um konkrete Umsetzungsmöglichkeiten evaluieren zu können, wie die inklusive Lernlandschaft in freien Situationen für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung optimiert werden kann.

Die Erkenntnisse der Studie, wie beispielsweise der Zusammenhang zwischen einem verdeckten Umgang mit der eigenen Hörschädigung und einem negativen Inklusionsverlauf, deuten darauf hin, dass gruppeninklusive Settings im Vergleich zur Einzelinklusion zu bevorzugen sind, da die einzelnen Lernenden durch die Gruppe gestärkt werden und sich durch ihre empfundene Andersartigkeit nicht selbst isolieren. Die hohe Streuung von Lernenden mit Hörschädigung erschwert die Fokussierung der Gruppeninklusion allerdings. Auch hier könnte die förderschwerpunktspezifische Ausrichtung von Schwerpunktschulen mit dem Schulprofil Inklusion ein Ansatzpunkt sein.

Wie bereits in der Hattie-Studie gezeigt wurde, leisten die Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zum allgemeinen schulischen Gelingen (Kap. 2.1). In der vorliegenden Studie zeigt sich nun, dass dies auch für das Inklusionsgelingen gilt. Daher ist es wichtig, den Gedanken weiter zu verfolgen und Lehrkräfte, bevor sie einen Inklusionsschüler begleiten, gut auf dessen besondere Bedürfnisse einzustellen. Durch vorbereitende Gespräche mit der Lehrkraft und vorausgehende Fortbildungen könnte hier eine wesentliche Grundlage geschaffen werden.

Unterrichtsmethodisch wäre eine Handreichung speziell für die Sekundarstufe analog zur bisher erschienenen allgemeinen Handreichung sicherlich gewinnbringend für die Lehrkräfte und dadurch indirekt für die betroffenen Jugendlichen an allgemeinen Schulen. So könnten darin insbesondere Hinweise zum Lehrerfeedback, zu den Tücken einer unsichtbaren Behinderung, zur Ansprechpartnerwahl, zur Umsetzung von Tutorensystemen, Mobbingpräventionskonzepte sowie Frühwarnsysteme gegen Ausgrenzungen für inklusive Schulen, Hinweise zur Zusammenarbeit im Inklusionsteam, Maßnahmen für eine ruhige Lernumgebung, schulische Konzepte berichtet und unterrichtspraktisch für das inklusive Setting aufbereitet werden.

Obleich ein direkter Vergleich verschiedener Staaten aufgrund der schulstrukturellen und gesellschaftlichen Unterschiede nicht möglich ist, lohnt sich dennoch ein Blick über den Tellerrand, um sich durch beispielhafte Impulse anderer Staaten für neue Wege der schulischen Inklusion inspirieren zu lassen. So können beispielsweise die Ressource-Rooms in Japan

wertvolle Impulse zur inklusiven Umsetzung auch in der Sekundarstufe liefern. Diese Räume sind der allgemeinen Schule oder auch dem Förderzentrum angegliedert und stehen zur individuellen Förderung für Lernende mit unterschiedlichen Bedarfen zur Verfügung. Die Kinder und Jugendlichen werden dort regelmäßig ein- bis zweimal wöchentlich für etwa 45 Minuten während der gesamten Schullaufbahn in einer eins-zu-eins-Förderung, oftmals förderspezifisch, begleitet. Inhaltlich geht es bei der Förderung in den Ressource-Rooms nicht um den Ausbau schulischer Kompetenzen im Sinne von zusätzlichen Nachhilfeeinheiten. Es geht um individualisierte und ganzheitliche Schwerpunktsetzungen – auch das Wissen über den Umgang mit der Hörschädigung und kommunikative Kompetenz (Ludwig 2020, S. 77f). Sichtet man parallel die Ergebnisse der vorliegenden Studie, insbesondere mit der als prekär beschriebenen Situation, wenn Ansprechpartner in der Sekundarstufe fehlen, so bieten die Ressource-Rooms eine erprobte Umsetzungsmöglichkeit eines strukturellen Begleitsystems vor allem auch für die Jugendphase. Es könnte hierdurch ein Auffangsystem entstehen, in dem das Wohlbefinden der Jugendlichen regelmäßig überprüft wird und Pädagoginnen wie auch Pädagogen enger mit den Jugendlichen zusammenarbeiten, um die erforderliche Vertrauensbasis schaffen zu können, um etwa Mobbing Erfahrungen frühzeitig erkennen und entgegenwirken zu können. Durch eine strukturelle Einbindung hörgeschädigtenspezifischer Fördereinheiten wären die Ressource-Rooms eine mögliche Antwort auf offene Fragen, wie etwa das Bedürfnis der Jugendlichen nach möglichen Ansprechpartnern und Unterstützung bei Fragen zu einem weniger verdeckten Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Zudem könnten die Räume eine Möglichkeit zur regelmäßigen Begegnung zwischen den Jugendlichen und deren Eltern bieten. Kombiniert mit den beschriebenen Schwerpunktschulen entstünde so eine Begleitmöglichkeit über die gesamte Schullaufbahn – im Idealfall mit entwicklungspezifischer Ausrichtung für die Jugendlichen mit Hörschädigungen während der Adoleszenz.

Auch den qualitativen Interviews können Ideen entnommen werden, wie Begegnungen zwischen Lernenden mit Hörschädigungen, zum Beispiel durch gemeinsame Schulfeste, aussehen können. Spricht man mit Mitarbeitenden des MSD-H, so zeigt sich, dass der Wunsch nach einem solchen Austausch durchaus besteht, es jedoch häufig an der Umsetzung scheitert. Herausfordernd ist dabei, dass das zunächst geäußerte Interesse seitens der betroffenen Familien sich später nicht durch eine tatsächliche Teilnahmebereitschaft zeigt und bei konkretem Angebot die Teilnehmenden fehlen. Auch hier zeigt sich, dass eine strukturell fest verankerte Umsetzung ein vielversprechendes Mittel sein könnte, Begegnungen real umzusetzen.

Es gibt bereits zentrale Stellen, die zahlreiche Lernende mit Hörschädigung vereinen: Die mobilen Dienste. Allerdings sind für derartige Angebote aktuell weder schulische noch personelle Ressourcen vorgesehen und es liegt kein funktionierendes Konzept vor, wie ein solches Netzwerk flächendeckend implementiert werden kann. Es gibt vielversprechende Ansätze im kleinen Kreis, die jedoch momentan noch stark vom Engagement Einzelner abhängen. Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen: Es braucht die Vernetzung – die Vernetzung der MSDs, die Vernetzung der Selbstbetroffenen, die Vernetzung der Erfahrungen und ganz besonders die Vernetzung und Durchlässigkeit zwischen Förderzentren und allgemeinen Schulen in beide Richtungen. Auch die vorliegende Arbeit zeigt, dass diese Vernetzung zwar seit vielen Jahren gefordert wird, eine einheitliche, institutionell verankerte Umsetzung aber auch heute noch gebietsweise vollständig fehlt. Möglicherweise können die momentan zögerlichen Schritte in Richtung Digitalisierung an den Schulen auf organisatorischer Ebene zu einer grundlegenden Austauschmöglichkeit beitragen. Grundlage dieser Vernetzung, und damit auch der erste Schritt zu einer funktionierenden Angebotsstruktur, ist eine freiwillige Registrierungs- und Austauschmöglichkeit für alle Einzelbeschulten mit einer Hörschädigung an den allgemeinen Schulen, die sich Ansprechpartner wünschen, aber keine zentrale und vor allem unkomplizierte, schwellenarme Anlaufstelle haben, um sich auszutauschen. Die Forderung und der Wunsch nach Vernetzung und Austausch zeigte sich immer wieder in den über 20 Jahren des Gesamtforschungsprogramms. Nun stehen wir an der Schwelle zur Umsetzung. Hierfür braucht es ein multiprofessionelles, vernetztes Team aus Selbstbetroffenen, Elternverbänden, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Informatikerinnen und Informatikern, die die Umsetzung betreuen, um alle Betroffenen in ein Boot holen zu können und das Knowhow wie auch die Mittel für Vernetzungsmöglichkeiten zu generieren, ein solches Netzwerk publik machen und mit Leben füllen zu können.

7.2 Handlungsimpulse zu individuellen Lernbedingungen

Betrachtet man die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer individuellen Lernbedingungen, zeigt sich, dass Barrierefreiheit für Lernende mit einer Hörschädigung scheinbar noch nicht gegeben ist. Die Befragungsteilnehmenden hatten im Schnitt einen sehr hohen sozioökonomischen Status, sie waren fast alle ohne Migrationshintergrund, alle waren lautsprachlich orientiert und kamen aus bildungsnahen Familien, deren Eltern nicht getrennt leben. Daher stellt sich die Frage, wie die anderen Jugendlichen erreicht werden können oder ob diese anderen

Schülerinnen und Schüler derzeit noch nicht inklusiv beschult werden können, da die Grenzen des aktuellen Systems durch den sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses gesetzt werden. Damit zeigt sich auch in der Inklusion: Chancengerechtigkeit ist im Bildungswesen nach wie vor nicht gegeben (Braun 2020, S. 180f). Dies ist etwas, woran im gesamten schulischen Umfeld – auch in der Inklusion – gearbeitet werden muss. Aufschluss zu dieser Frage, bezogen auf die Inklusion, könnte eine Vergleichsstudie, idealerweise im Längsschnitt, geben, die einen Vergleich zwischen der Schülerschaft an den Förderzentren und der allgemeinen Schule hinsichtlich der außerschulischen Lernbedingungen anstellt. Wissenschaftlich wären daher folgende vertiefende Studie als Anschlussstudien für die Sekundarstufe denkbar: Ein expliziter Vergleich zwischen dem Inklusionsgelingen innerhalb der verschiedenen Inklusionsmöglichkeiten.

Bezüglich der **Hörschädigungen** zeichnet sich in der Studie ab, dass gerade Lernende mit einer AVWS häufig von Klassenwiederholungen betroffen sind und im Schulsystem zu scheitern drohen. Anhand der E-Mail-Rückmeldungen einiger Teilnehmender und deren Eltern zeigte sich, dass bei diesen der Eindruck vorherrscht, dass ihre spezielle Bedürfnislage bisher nur selten Gegenstand des Interesses bzw. von Untersuchungen ist. Auch die Literatur zeigt, dass bislang in diesem Bereich noch sehr wenige Studien vorliegen. Bei Lernenden mit peripheren Hörschädigungen hingegen hat sich in den Freifeldern gezeigt, dass dies nicht die erste Befragung war, an der sie teilgenommen haben. Demnach kann angenommen werden, dass gerade bei Lernenden mit einer AVWS noch Forschungsbedarf in Bezug auf deren schulische Inklusion besteht. Zudem wären vertiefende Studien zur Inklusion bei Lernenden mit einer zentralen Hörschädigung förderlich, um ein wissenschaftlich fundiertes Gesamtbild zur Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung zu erstellen und weitere Potenziale und Optimierungsbedarfe zu identifizieren. Die vorliegende Studie kann hier erste Hinweise liefern. Da es sich gerade bei einer AVWS um ein komplexes Störungsbild mit vielfältigen Ausprägungen handelt, könnte hier gut verständliches Begleitmaterial zur Aufklärung über zentrale Hörschädigungen und die damit einhergehenden Bedürfnisse der betroffenen Jugendlichen einen wesentlichen Beitrag zur Aufklärung an der allgemeinen Schule leisten.

Der fünfminütige Teil des Fragebogens, der in dieser Studie zum Messen des Inklusionsgelingens eingesetzt wurde, wäre ein geeignetes Tool für den MSD-H. So könnten die Lernenden in regelmäßigen Abständen rückmelden, wie die Inklusion aktuell bei Ihnen gelingt und den MSD-Mitarbeitern einen schnellen Überblick zum Unterstützungsbedarf

geben. Zudem könnten auf diesem Weg Daten generiert werden, die eine Grundlage für eine Langzeitstudie bezüglich des Inklusionsgelingens bilden könnten. Dies würde es erlauben, offenen Fragestellungen nachzugehen, etwa wie sich das Inklusionsgelingen über die Zeit verändert oder wie sich das Inklusionsgelingen zwischen den verschiedenen Schularten auf längere Zeit gesehen unterscheidet.

Betrachtet man die individuellen Lernbedingungen, so wird deutlich, dass bei den Lernenden mit einem höheren Selbstbewusstsein die Inklusion signifikant besser gelingt. Dies zeigt, dass es auch an der allgemeinen Schule Konzepte braucht, die dem selbstbewussten Umgang mit Verschiedenheit, in diesem Fall einer Hörschädigung, im Unterricht einen festen Platz einräumen. Dies könnte insbesondere beim Verleihen des Schulprofils Inklusion als wesentliches Kriterium berücksichtigt werden. Auch der Kontakt mit anderen Lernenden mit Hörschädigung, zum Beispiel durch ein professionell betreutes Online-Netzwerk oder auch durch eine höhere Durchlässigkeit zwischen FöZ-H und allgemeiner Schule und einen gegenseitigen Austausch auf Schülerebene, könnte das Gefühl, nicht allein zu sein, begünstigen und so zu einem selbstbewussteren Umgang mit der eigenen Hörschädigung beitragen.

7.3 Handlungsimpulse zu außerschulischen Lernbedingungen

Bezüglich der **außerschulischen Lernbedingungen** konnte das Elternhaus als wesentlicher Mosaikstein zum Inklusionsgelingen bestätigt werden. Die teilnehmenden Jugendlichen geben mehrheitlich an, ein gutes Verhältnis zum Elternhaus zu haben. Es zeigt sich dabei auch, wie altersentsprechend zu erwarten, dass die Unterstützungswünsche an das Elternhaus mit steigender Jahrgangsstufe abnehmen.

In Vorerhebung und Hauptstudie deutet sich an, dass die Lernenden und ihre Elternhäuser einen erheblichen Anteil am Inklusionsgelingen tragen. Dies zieht die Frage nach sich, ob man gegenwärtig überhaupt von Inklusion sprechen kann, da es grundsätzlich die Aufgabe der Schulen und der Entscheidungsträgerinnen und -träger ist, die strukturellen Bedingungen so zu gestalten, dass die Inklusion nicht von einem besonderen Engagement der Eltern und zusätzlichem Einsatz der Lernenden gelingen kann. Alternativ stellt sich die Frage, wie die Lernenden und deren Elternhäuser bestmöglich unterstützt werden können, sodass sie der Inklusionsleistung, die ihnen abverlangt wird, gewachsen sind.

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Punkt ist die positive Wirkung von Hobbys und

anderen Kraftquellen auf den Inklusionsprozess. So gelingt bei Jugendlichen, die sich einer Gruppe zugehörig fühlen und angeben, mit ihrem Freundeskreis zufrieden zu sein, die Inklusion signifikant besser. Ein gutes privates Netzwerk scheint daher eine wesentliche Ressource zu sein, die zum Gelingen der Inklusion beiträgt. Hier zeigt sich erneut, dass zu einer gelingenden schulischen Inklusion auch der außerschulische und private Bereich beiträgt.

7.4 Zusammenfassende Handlungsempfehlungen

Welche Kernempfehlungen lassen sich aus der Studie ableiten?

Konkret lassen sich anhand der gesamten Studie vier Hauptpfeiler für die Inklusion von Lernenden mit einer Hörschädigung in der Sekundarstufe ableiten:

- Ein inklusives, engmaschiges, individuelles und fest verankertes **Begleitprogramm** für Jugendliche mit einer Hörschädigung in inklusiven Settings zum regelmäßigen Austausch, beispielsweise durch die Etablierung von Ressource-Rooms mit einem stärkeren Fokus auf den Kontakten zu den Lernenden selbst, gerade in der Phase der Adoleszenz. Ein wesentlicher Teil der Vernetzung ist dabei auch die **Durchlässigkeit im Sinne einer Wechsellmöglichkeit für die betroffenen Lernenden** zwischen den allgemeinen Schulen und den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören.
- Modulare Konzepte zur **Sensibilisierung** der an der Inklusion beteiligten Personen, insbesondere der Mitlernenden und der Lehrkräfte, einerseits zum Beispiel durch konkrete Maßnahmen, wie flexibel einsetzbare Sensibilisierungskoffer, andererseits durch strukturelle und organisatorische Anpassungen, wie eine enge Zusammenarbeit zwischen MSD-H- und Klassenlehrkräften – beides explizit ausgerichtet auf die Entwicklungsphase der Adoleszenz.
- Förderspezifische Barrierefreiheit für Lernende mit einer Hörschädigung **an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion** für die Schülerinnen und Schüler selbst und deren Erziehungsberechtigte, die diesen als solche kommuniziert wird und identitätsstiftende Elemente insbesondere für Jugendliche mit einer Hörschädigung beinhaltet.
- Das Etablieren einer einheitlichen, **bayernweiten Datenbank**, die wissenschaftliche Längsschnittstudien ermöglicht und so beispielweise einen Vergleich zwischen der Schülerschaft am FöZ-H und im inklusiven Setting zulässt. Hierdurch könnte der

Fragestellung nachgegangen werden, inwiefern die Inklusion an den sozioökonomischen Hintergrund der Lernenden geknüpft ist und welche Maßnahmen zu einer gelingenden Inklusion, unabhängig von der Herkunftsfamilie, beitragen. In Anbetracht dessen, dass alle Kategorien, die unter den Oberbegriff der Hörschädigung fallen, für die einzelnen Jugendlichen und deren Umfeld nur eine erste Orientierung bieten können, kommt es letztlich darauf an, die Rahmenbedingungen an die individuellen Bedarfe der Jugendlichen anzupassen. Neben dem Raum für die Anliegen der Jugendlichen ist hier auch die Eigenkompetenz der Jugendlichen gefragt, diese Bedürfnisse erspüren und mitteilen zu können. Es ist daher wichtig, mit den betroffenen Jugendlichen im direkten Gespräch zu bleiben und aufgeschlossen gegenüber ihren Bedürfnissen zu sein. Dazu gehört auch, mit Unterstützung der Schulleitung, Maßnahmen wie Erholungsangebote in der Pause anzubieten, beispielsweise durch räumliche Möglichkeiten für eine optimale Hörerholung.

In der Zusammenschau zeigen sich zwei zentrale Anliegen der Selbstbetroffenen: Zum einen der Bedarf nach Schonraum zur Identitätsbildung, in dem die Jugendlichen wachsen können. Zum anderen der Wunsch nach dem Erlernen des Umgangs mit der gesellschaftlichen und beruflichen Realität, der nur durch die Konfrontation mit der hörenden Welt erfüllt werden kann. Diese Anliegen scheinen sich, insbesondere mit Blick auf den derzeitigen Stand der Inklusion, zu widersprechen (Dimpfleier 2009, S. 231).

Wie lassen sich diese beiden Ziele vereinen? Letztlich werden beide Ziele jeweils an zwei verschiedenen Schularten, dem Förderzentrum und der allgemeinen Schule, besonders gut umgesetzt. Das gleichzeitige Erreichen beider Ziele ist daher vor allem möglich, indem diese beiden Beschulungsmöglichkeiten eng zusammenarbeiten, sich austauschen und ergänzen – gerade in der Sekundarstufe.

Auch die Einstellung der Lehrkraft, aber auch die der Mitschüler und Eltern der Mitschüler zeigt sich als richtungsweisende Komponente, die im Gefüge einer gelingenden Inklusion einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Betrachtet man die Stundentafeln, so bleibt für Werteerziehung, die auf diesen Faktor einzahlen kann, wenig Platz. Oft wird diese eher am Rande oder abhängig vom individuellen Engagement von Lehrkräften behandelt. Eine grundsätzliche Verankerung könnte die flächendeckende Umsetzung inklusionsrelevanter Bausteine zur sozialen Inklusion, wie Toleranz, Fairness und Akzeptanz von Individualität erleichtern. Zudem könnte durch ein festverankertes Stundenkontingent auch Raum für die

Förderung einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz geschaffen werden.

7.5 Ausblick: Schule ist mehr, Inklusion geht alle an

In der Zusammenschau zum Inklusionsgelingen wird deutlich, dass Schule im Sinne der Inklusion weit mehr ist als das Bestehen des Jahrgangziels und das Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe. So bleibt trotz des formalen Vorrückens in die nächste Klasse oft unerkannt, welchen emotionalen Ballast an Ausgrenzungserfahrung und Konflikten die Lernenden mit in die nächste Jahrgangsstufe tragen. Gelöst werden kann dies nur durch eine gelingende Kommunikation und die Vermittlung grundlegender Werte. Doch inwiefern gibt dem die Stundentafeln der allgemeinen Schulen ausreichend Raum?

In der Praxis müssen, aufgrund der zu vermittelnden Stofffülle, Konflikte häufig im Anschluss an die Pause kurzfristig besprochen oder auf unbestimmte Zeit verschoben werden. Eine grundsätzliche feste Verankerung in den Lehrplänen könnte den notwendigen Raum für das Herausbilden der kommunikativen und sozial-emotionalen Kompetenzen in Verbindung mit grundlegenden gesellschaftlichen Werten auch im schulischen Umfeld stärker verwurzeln.

Neben inklusiven Gedanken wird der Zeitgeist auch von gegensätzlichen, separierenden Strömungen geprägt. Es zeigt sich in einer zusammenwachsenden Welt, wie bedeutsam gemeinsame und grundlegende Werte sind, denen allgemeine Gültigkeit beigemessen wird, die dadurch Menschen mit verschiedenen Hintergründen verbinden. Im Kontext der Inklusion wäre es daher eine Chance, Toleranz und gegenseitige Unterstützung, die für eine gelingende Inklusion grundlegende Werte, im Unterricht so zu verankern, dass sich alle Lernenden mit ihnen auseinandersetzen und altersgemäß reflektieren.

Letztlich handelt es sich bei dieser Arbeit um den Versuch, das komplexe Gefüge Inklusion, bestehend aus verschiedenen Mosaiksteinchen, die in der Arbeit die verschiedenen Gelingensbedingungen repräsentieren, so zusammenzufügen und zu formalisieren, dass Kategorien und Faktoren klar zutage treten. Diese sind nach der Hauptstudie vor allem das psychische Wohlbefinden der Lernenden, deren Selbstbewusstsein, die Schulart, Unterrichtsstunden zur Stoffwiederholung sowie der Blick der Lehrkraft darauf, dass keiner ausgeschlossen wird. Die Ergebnisse der Arbeit geben damit Orientierung, was Schülerinnen und Schüler während der Adoleszenz für eine gelingende Inklusion benötigen und was durch gesamtorganisatorische Veränderungen, wie der Schwerpunktverschiebung hin zur Förderung

sozialer Kompetenzen, beispielsweise durch den flächendeckenden Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulpsychologinnen und -psychologen als Ansprechpartner an allen inklusiv arbeitenden Schulen, umgesetzt werden kann. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse Diskussionsgrundlage sein, um den Prozess der Inklusion an der Sekundarstufe voranzubringen.

Auch in dieser Arbeit wurde an verschiedenen Stellen von Menschen mit Hörschädigungen gesprochen. Dies stellt zwangsläufig eine Generalisierung dar, da keine Behinderung der anderen gleicht. Durch die verallgemeinernde Zielsetzung einer quantitativen Studie können Einzelschicksale jedoch nur bedingt abgebildet werden. Dennoch gilt auch für diese Studie, dass es schlussendlich immer um den einzelnen Menschen geht (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 12). In diesem Zusammenhang liefern die Ergebnisse Bestätigung und Argumente für Diskussionen, die Selbstbetroffene häufig an ihren (noch) nicht inklusiven Settings zu führen gezwungen sind.

Erfreulich wäre, wenn die Ergebnisse ermutigend auf die betroffene Jugendliche wirken, sodass sie erkennen, dass sie mit ihrer Hörschädigung nicht alleine sind. So können Lernende, gerade in der Pubertät, den Mut finden, verschieden zu sein und die Gewissheit erlangen, verschieden sein zu dürfen. Denn nur so kann das Gesamtkunstwerk einer funktionierenden Gesellschaft entstehen, die nicht schwarz-weiß, sondern kunterbunt ist.

Jede Inklusionssituation ist individuell und trotz zahlreicher Forschungsergebnisse und Ratschläge von außen ist entscheidend, was jeder einzelne Jugendliche fühlt und was er oder sie braucht, um sich an der Schule und in der Gesellschaft inkludiert zu fühlen. Hier liegt die Aufgabe von Gesellschaft und Politik: Eine flexible Lernumgebung zu gestalten, in der die Jugendlichen die erforderlichen Hilfestellungen angeboten bekommen, die sie sich nach Bedarf holen können, um bedarfsorientiert begleitet zu werden. Auf diese Weise können hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler ihren eigenen, individuellen Weg gehen. Einen Weg, der mit Akzeptanz, Toleranz, Empathie und Wertschätzung gepflastert ist. Werte, die gerade in unserer heutigen Gesellschaft so wichtig sind, wie sie es je waren!

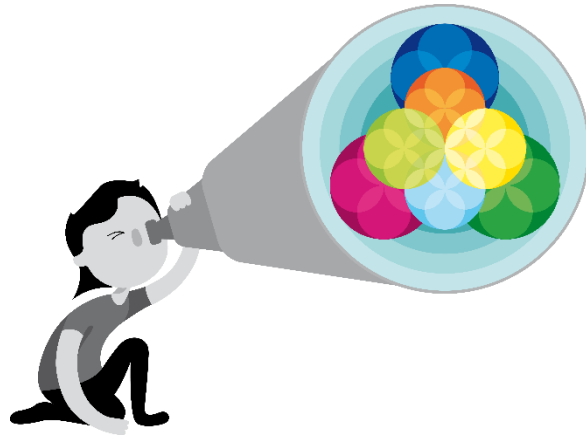


Abbildung 24: Ausblick Inklusion

„Das eigentlich Verrückte an dem Gedanken der Inklusion ist ja, dass er in einer aussondernden Welt umgesetzt werden soll. Er ist das komplette Gegenteil von dem, was momentan in der Gesellschaft passiert...

Das kann gesamtgesellschaftlich nur gut für uns sein“

(Ellger-Rüttgardt 2016, S. 88).

Diese Seite ist als Dank allen Lernenden gewidmet, die sich die Zeit genommen haben, an der Befragung teilzunehmen und ihre Wünsche bezüglich der inklusiven Beschulung als Jugendliche mit Hörschädigung zu teilen.

Einige Wünsche der jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

„Ich wünsche mir, dass meine Lehrkräfte mehr Information zu dem Thema Hörschädigung bekommen!“

„Ich wünsche mir allgemein mehr Aufklärung für die Community und die Gesellschaft!“

„Ich wünsche mir, dass meine Mitschüler leiser sind!“

„Ich wünsche mir ein Diktiergerät, das alles mitschreibt!“

„Ich wünsche mir, dass meine FM-Anlage direkt an den PC angeschlossen wird, dass ich Filme gut verstehen kann!“

„Ich wünsche mir eine Schule, in der die Hälfte der Klasse schwerhörig ist und die andere Hälfte normal hört!“

„Ich wünschte, ich hätte einen Raum, in dem der Lehrer mir in Ruhe alles nochmal erklären könnte!“

„Inklusion leben bzw. umsetzen und nicht nur auf dem Papier schreiben. Ich würde, wenn ich noch einmal die Wahl hätte, wieder eine Regelschule wählen, aber es wäre schön wenn mehr Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen die Schule besuchen können. Ich finde es außerdem sehr wichtig einen DGS-Kurs an den Schulen anzubieten. Auch für die hörenden Schüler. Ich habe privat selbst einen Kurs besucht, da er an der Regelschule nicht angeboten wird, auch nicht vom MSD.“

„Kleinere Klassen mit 15-20 Schülern verbessern das Lernklima und helfen nicht nur hörgeschädigten Schülern!“

„Schlafraum wegen fehlender Kraft und Müdigkeit!“

„Ich wünsche mir, dass meine Eltern mal ausprobieren können, wie ich höre!“

Dank

Abschließend möchte ich mich bei meiner Doktormutter, Professor Annette Leonhardt, für die Unterstützung und die Begleitung bedanken. Zudem gilt mein Dank Frau Professor Elke Inckemann für die Förderungen im Rahmen des Mentoring Programms der LMU sowie der Frauenbeauftragten der LMU für ihre kompetente Beratung bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Auch allen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik gilt mein ausdrücklicher Dank. Herzlichen Dank auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes für die Unterstützung bei der Onlineerhebung und ganz besonders allen teilnehmenden Interviewpartnerinnen und -partnern sowie den Jugendlichen und deren Eltern, ohne deren Beitrag die Studie nicht möglich gewesen wäre. Darüber hinaus gilt mein ganz persönlicher Dank meinem Mann für die unermüdliche Unterstützung und den Zuspruch, meinen beiden Kindern für die Ablenkung und den Humor sowie meinen Eltern und meiner Schwiegermutter für den Rückhalt, vor allem durch die liebevolle Begleitung der Enkel. Darüber hinaus danke ich allen Erzieherinnen für die herzliche Betreuung meiner Kinder während meiner Arbeitszeiten – allen voran Ulli, Enya und Karola aus der Rasselbande. Widmen möchte ich diese Arbeit meinem Schwiegervater, der leider viel zu früh verstorben ist.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dual-inklusives Modell für den Bereich Hören	28
Abbildung 2: Sekundarstufe an der allgemeinen Schule in Bayern	34
Abbildung 3: Forschungsdesign der Studie	54
Abbildung 4: Forschungsteile und Fragestellungen	56
Abbildung 5: Forschungsfragen der Vorerhebung	57
Abbildung 6: Bedingungsgefüge als buntes Mosaik	61
Abbildung 7: Qualitativer Stichprobenplan	78
Abbildung 8: Bedingungsgefüge als buntes Mosaik	82
Abbildung 9: Die vier Komponenten des Inklusionserfolgens	112
Abbildung 10: Hauptkategorien der Lernbedingungen	113
Abbildung 11: Gesamtgefüge Inklusion	116
Abbildung 12: Im Fokus steht der Blick der Lernenden auf die eigene Inklusionssituation .	117
Abbildung 13: Vier Subskalen des Inklusionserfolgens	127
Abbildung 14: Gelingensbedingungen	129
Abbildung 15: Beispiel für ein kombiniertes Antwortformat	135
Abbildung 16: Teilnahme nach Schulart und Geschlecht	147
Abbildung 17: Hörschädigungen der Befragten in Prozent	149
Abbildung 18: Inklusionserfolg	156
Abbildung 19: Lernbedingungen und Inklusionserfolg	157

Abbildung 20: Schrittweise Regressionsanalyse.....	169
Abbildung 21: Sicht der Selbstbetroffenen auf das Inklusionsgelingen	170
Abbildung 22: Lernbedingungen	171
Abbildung 23: Inklusionsgelingen	210
Abbildung 24: Ausblick Inklusion	232

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtforschungsprogramm seit 1999 – Übersicht über die einzelnen Module....	11
Tabelle 2: Rücklauf nach Geschlecht	146
Tabelle 3: Rücklaufquote nach Schulart	146
Tabelle 4: Rücklauf Jahrgangsstufen	147
Tabelle 5: Zusätzliche Beeinträchtigungen	150
Tabelle 6: Anstrengung belastende Schuljahre	173
Tabelle 7: Anstrengung aktuelles Schuljahr.....	174
Tabelle 8: Schulfamiliäre Lernbedingungen	176
Tabelle 9: Kontakt zum MSD	180
Tabelle 10: Besuchsfrequenz MSD.....	181
Tabelle 11: Bedeutung MSD-H.....	182
Tabelle 12: Hörumgebung als Lernbedingung.....	184
Tabelle 13: Einsatz Höranlage im Unterricht.....	186
Tabelle 14: Unterrichtliche Lernbedingungen	188
Tabelle 15: Unterstützungswünsche Elternhaus. Die Tabelle zeigt hierbei die Ergebnisse im Überblick, geordnet nach den Mittelwerten zu den einzelnen Items	193
Tabelle 16: Gruppenzugehörigkeit.....	194
Tabelle 17: Hilfen, um sich mit den Mitlernenden gut zu verstehen	199

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G. (2015): *Jugend 2015. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Audeoud, M.; Lienhard, P. (2006): *Mittendrin – und doch immer wieder draußen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener*. Luzern: Edition SZH.
- Audeoud, M.; Wertli, E. (2011): *Nicht anders, aber doch verschieden. Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit*. Bern: Edition SZH.
- Audeoud, M. (2018): *Alltagsbezogenes Wohlbefinden hörgeschädigter und hörender Kinder im Vergleich*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*. 72, 87-93.
- Avemarie, L.; Hintermair, M. (2020): *Jugendarmut an schulischen Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*. 74, 199-210.
- Avramidis, E.; Norwich, B. (2002): *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. In: *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.
- Baldzun, B.; Hintermair, M. (2009): *Identitätsarbeit hörgeschädigter Schüler an Regelschulen. Eine Studie zur Wahrnehmung der Situation durch den Sonderpädagogischen Dienst*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*. 63, 50-62.
- BDH (Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen) (2018): *Pädagogisch-audiologische AVWS-Überprüfung*. Online: <https://www.b-d-h.de/images/pdf/BDH%20Grundsatzpapier%20AVWS%207.2018.PDF> [19.08.2020].

- Becker, C. (2015): Bilingualer Unterricht als Chance für die gemeinsame Beschulung hörender und hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. In: Biewer, G.; Böhm, E. T.; Schütz, S. (Hrsg): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 94-112.
- Bentele, K. (2012): Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In: Hintermair, M. (Hrsg): Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median, 13-28.
- Bentele, V. (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [18.09.2018].
- Berkic, J.; Schneewind, K. (2010): Befragung von Kindern und Jugendlichen im Familienberatungskontext. In: Walther, E.; Preckel, F.; Mecklenbräuker, S. (Hrsg): Befragung von Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder. Göttingen: Hogrefe, 319-339.
- Beywl, W.; Zierer, K. (2015): Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von "Visible Learning". In: Hattie, J. (Hrsg): Lernen sichtbar machen. 3. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider, VI-XXIX.
- Bieg, M.; Goetz, T.; Lipnevich, A. (2014): What students think they feel differs from what they really feel – academic self-concept moderates the discrepancy between students' trait and state emotional self-reports. In: PLoS ONE. 9, 1-9.
- Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G.; Böhm, E.; Schütz, S. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, G.; Böhm, E. T.; Schütz, S. (Hrsg): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 11-24.
- Bischoff, S.; Hintermair, M. (2017): Zum möglichen Nutzen von Fragebögen in der pädagogisch-diagnostischen Begleitung von hörgeschädigten Kindern in inklusiven Settings. In: Hörgeschädigtenpädagogik. 71, 202-209.

- Blanz, M. (2021): Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Blochius, P. (2007): Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen: Bedeutung sozialer Netzwerke für die Bewältigung des Schulalltags. Online: <https://silo.tips/download/schwerhrige-kinder-und-jugendliche-in-regelschulen-bedeutung-sozialer-netzwerke> [15.11.2020].
- Blochius, P. (2011): Hörbehinderte Kinder an Regelschulen: Was für den erfolgreichen Besuch einer Regelschule wichtig ist. In: Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehindertem Kind. 94-97.
- Bogner, B. (2017): Hörqualität bei hörgeschädigten Grundschulern an allgemeinen Schulen. Heidelberg: Median.
- Born, S. (2009a): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 244-273.
- Born, S. (2009b): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf [17.02.2021].
- Bos, W.; Valentin, R.; Hußmann, A.; Wendt, H. (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 13-28.
- Braun, K.-H. (2020): Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 2. Jugendliche und Jugend. Wiesbaden: Springer.
- Bringmann, M. (2013): Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen. Hamburg: Kovač.

- Brodersen, F.; Ebner, S.; Schütz, S. (2019): „How to ...?“ – Methodische Anregungen für quantitative Erhebungen mit Jugendlichen mit Behinderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Inklusive Methoden“. Online:
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/DJI_Methodenstudie_Inklusion_Howto_27479.pdf [12.2020].
- Brodesser, E.; Simon, T.; Schmitz, L.; Moser, V. (2019): Inklusiver Unterricht aus Sicht der angehenden Lehrer*innen. In: Frohn, J.; Brodesser, E.; Moser, V.; Pech, D. (Hrsg): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-170.
- Brodkorb, M. (2013): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. Online: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/warum-inklusion-unmoeglich-ist.html> [03.03.2018].
- Brophy, J. (2002): Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Online:
<https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/hilbert.meyer/brophy.pdf> [03.01.2019].
- Caesar, V.; Mölders, L. (2019): Mobbing... die etwas andere Gewalt. No Blame Approach. Kerpen: Kohl.
- Cronbach, L. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: Psychometrika. 16, 297-333.
- Crone, E. (2016): Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden. München: Droemer.
- Degenhardt, S.; Leonhardt, A. (2017): Die "kleinen" Fächer Blinden- und Sehbehinderten- sowie Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in Zeiten der Inklusion. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 200 Jahre. Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagog(en)bildung in Bayern. Vom Jahreskreis zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 197-211.
- DeVriesa, J.; Voß, S.; Gebhardt, M. (2018): While inclusion in schools is an agreed-upon international goal. In: Research in Developmental Disabilities. 83, 28-36.
- DGPP (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie) (2015): Leitlinie Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung. Online:
https://dgpp.de/cms/media/download_gallery/DGPP-Leitlinie-AVWS-2015.pdf [07.08.2020].

- DGPP (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie) (2020): AVWS. S1-Leitlinie 2019. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. Online: <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-012.html> [08.10.2020].
- Dietzel, A.; Gutjahr, A.; Hintermair, M. (2011): Warum nicht zuschlagen?! Analyse aggressiv-dissozialer Auffälligkeiten hörgeschädigter Jugendlicher aus Sicht von Betroffenen und Fachleuten. Heidelberg: Median.
- Dimpfleier, M. (2009): Als hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 230-233.
- Dimpfleier, M. (2016): Gelebte Inklusion am Gisela-Gymnasium. Online: <http://www.gisela-gymnasium.de/index.php/inklusionsschule/inklusionsschule/inklusion-am-gisela-gymnasiumn> [18.06.2020].
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Audiotranskription.
- Eberle, M. (2007): Aspekte der Identitätsarbeit von Schwerhörigen und CI-Trägern im späten Jugendalter. Vergleichende Einzelfallstudie. In: Sonderpädagogische Förderung. 52, 180-194.
- Eck, D. (2020): Inklusionszahlen und ihre Auswirkungen auf den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im Förderschwerpunkt Hören. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 3. Beiheft Hören und Sehen, 168-182.
- Eggemann-Dann, H.-W.; Fryszer, A. (2010): Systemische Arbeit mit Jugendlichen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 59, 119-139.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016): Inklusion. Vision und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eschenbeck, H.; Knauf, R.-K. (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hrsg): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 4. Auflage, Berlin: Springer, 23-50.

- Facius, A. (2019): Inklusion – eine Lösung für alle?. In: Spektrum Hören. 39, 6-9.
- Feijóo, S.; Foody, M.; Pichel, R.; Zamora, L.; Rial, A. (2021): Bullying and Cyberbullying among Students with Cochlea Implants. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 26, 130-141.
- Feuser, G. (2013): Die "Kooperation am gemeinsamen Gegenstand". In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 3, 17-35.
- Forsa, P. (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Online:
https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf [09.12.2020].
- Gebhardt, M. (2015): Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In: Kiel, E. (Hrsg): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, 39-52.
- Gogolin, I. (2017): Migration und Behinderung und die Bedeutung der pädagogischen Rehabilitation von Menschen mit Hörschädigung und Migrationshintergrund. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 200 Jahre Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in Bayern. Vom Jahreskreis zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 121-132.
- Goldstein, B. E. (2015): Wahrnehmungspsychologie. 9. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Götz, J.-M. (2019): Der Mobile Sonderpädagogische Dienst – Hören. Bayerische Betreuungszahlen im Fokus. München: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Gräfen, C. (2015): Die soziale Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule. Hamburg: Kovač.
- Gräfen, C.; Wessel, J. (2018): Organisationsformen der Erziehung und Rehabilitation. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer, 36-51.
- Gronter, V.; Hintermair, M.; Hüther, A.; Melbert, H. (2011): Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. In: Hörgeschädigtenpädagogik. 65, 226-233.

- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pand, H.; Prenzel, M. (Hrsg): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer, 17-39.
- Grunert, C. (2010): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 245-272.
- Haeberlin, 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: Haupt.
- Haeberlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf "Lernbehinderte". In: Zeitschrift für Pädagogik. 37, 167-189.
- Haeberlin, U. (2009): Verträgt sich Chancengleichheit mit Integration?. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). 78, 2-7.
- Hamann, C. (2019): AVWS. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Roßdorf: Schulz-Kirchner Verlag.
- Harter, S.; Moneour, A. (1992): Developmental Analysis of Conflict Caused by Opposing Attributes in the Adolescent Self-Portrait. In: Developmental Psychology. 28, 251-260.
- Hartmann, B.; Methner, A. (2015): Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten. München: Ernst Reinhardt.
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Auflage, Stuttgart: Klett.
- Hintermair, M.; Lukomski, J. (2010): Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch?. In: Das Zeichen. 24, 88-97.

- Hintermair, M.; Knoors, H.; Marschark, M. (2014): Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten: Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Heidelberg: Median.
- Hintermair, M. (2017): Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median.
- Honka, M. (2016): Unterstützung durch den mobilen sonderpädagogischen Dienst. Förderschwerpunkt Hören. Aus Sicht der betreuten Schülerinnen und Schüler. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21030/1/Honka_Marion.pdf [03.08.2018].
- HörTech (2004): Oldenburger Inventar-I. Oldenburg: HörTechGmbH.
- Huber, C. (2014): Inklusion wirkt?! Ein Forschungsüberblick über Wirkungen und Wirksames. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/3920708/f7d3d97f573c1fc67938238bdb57197f/data/download-pdf-vortrag-prof-huber-17-03-2014.pdf> [06.08.2020].
- Hurrelmann, K.; Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. 11. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K.; Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Schipolowski, S.; Stanat, P.; Mahler, N.; Lenz, S. (2019): Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder in der Sekundarstufe I. In: IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (Hrsg): IQB-Bildungstrend 2018. Münster, New York: Waxmann, 131-155.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2015): MSD Konkret – Förderschwerpunkt Hören. Online: <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/mobil-sonderpaedagogische-dienste-msd/> [03.08.2020].
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2017): LehrplanPLUS. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> [04.08.2020].
- Kahlert, J. (2006): Hören, Denken, Sprechen. Die Rolle der Akustik in der Schule. In: Bernius, V. (Hrsg): Der Aufstand des Ohrs. Die neue Lust am Hören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 319-335.

- Kahlert, J.; Kazianka-Schübel, E. (2016): Inklusionsorientierter Unterricht. In: Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R.; Fischer, E. (Hrsg): Inklusives Schulsystem. Analyse, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-60.
- Kaul, T. (2009): Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Förderschule. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Heilbrunn: Klinghardt, 185-188.
- Kaul, T. (2016): Hören und Kommunikation. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 218-223.
- Kaul, T.; Leonhardt, A. (2019): Schulische Inklusion gebärdensprachlich kommunizierender Kinder und Jugendlicher. In: Sprache, Stimme, Gehör. 43, 139-143.
- Kirchhof, S.; König, K. (2020): Die Höronauten – Ein Angebot für Vorschulkinder. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 3. Beiheft Hören und Sehen, 103-113.
- Klasen, F.; Otto, C.; Kriston, L.; Paralay, P.; Schlack, R.; Ravens-Sieberer, U.; BELLA study group (2015): Risk and protective factors for the development of depressive symptoms in children and adolescents: results of the longitudinal BELLA study. In: Eur Child Adolesc Psychiatry. 24, 695-703.
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur Inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf [10.07.2019].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf> [09.09.2019].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Integration durch Bildung. Online: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> [03.09.2019].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020): Inklusion- gemeinsam Leben und Lernen. Online: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html> [03.08.2020].

- Koch, B.; Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, 97-139.
- Koch, K. (2015): Systematische Reviews und Metaanalysen richtig lesen. In: Koch, K.; Ellinger, S. (Hrsg): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe, 49-56.
- Kompis, M. (2016): Audiologie. 4. Auflage, Bern: Hogrefe.
- Konrad, K.; König, J. (2018): Biologische Veränderungen. In: Arnold, L. (Hrsg): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin: Springer, 1-21.
- Köpfer, A. (2012): Inclusion. Online: http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.pdf [03.08.2020].
- Krauskopf, S. (2009): Meine schulische Integration ohne Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 219-230.
- Krauthausen, R. (2020): Ausgeforscht und ausgenutzt? Ein Plädoyer für einen Rollenwechsel in der Forschung zu Behinderung. Online: <https://raul.de/leben-mit-behinderung/ausgeforscht-und-ausgenutzt-ein-plaedoyer-fuer-einen-rollenwechsel-in-der-forschung-zu-behinderung/> [10.10.2020].
- Krischler, M.; Powell, J.; Pit-Ten Cate, I. (2019): What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. In: European Journal of Special Needs Education. 34, 632-648.
- Kvam, M.; Loeb, M.; Tambs, K. (2007): Mental health in deaf adults: Symptoms of anxiety and depression among hearing and deaf individuals. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 12, 1-7.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Lampert, T.; Kroll, L.; Müters, S.; Stolzenberg, H. (2013): Messung des sozioökonomischen Status in der Studie "Gesundheit in Deutschland aktuell" (GEDA). In: Bundesgesundheitsblatt. 56, 131-143.

- Landesstiftung Miteinander in Hessen (2013): Projekt "Sensibilisierungskoffer. Verständnis im Koffer. Online: <https://www.miteinander-in-hessen.de/projekte/archiv/frankfurtmain/projekt-sensibilisierungskoffer/> [15.08.2020].
- Lenhard, A.; Lenhard, W. (2017): Berechnung von Effektstärken. Online: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> [07.10.2020].
- Leonhardt, A.; Kellermann, G. (2009): Licht und Schatten. Zur Zusammenarbeit von Lehrern der allgemeinen Schulen und Lehrern der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören. In: Schnecke. 20, 56-58.
- Leonhardt, A. (2012): Förderschwerpunkt Hören. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 57, 434-437.
- Leonhardt, A. (2017a): Förderschwerpunkt Hören. In: Giese, M.; Weigelt, L. (Hrsg): Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Aachen: Meyer & Meyer, 243-265.
- Leonhardt, A. (2017b): 200 Jahre Taubsummenlehrer(aus)bildung in München - vom Jahreskurs am Taubstummeninstitut zum Modellstudiengang "Prävention, Inklusion und Rehabilitation (PIR) bei Hörschädigung" an der Universität. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 200 Jahre Gehörlosen- Schwerhörigenpädagog(en)bildung in Bayern. Vom Jahreskurs zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 15-50.
- Leonhardt, A. (2018a): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhardt, A. (2018b): Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Inklusion. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer, 194-229.
- Leonhardt, A. (2019a): Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik. 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt.
- Leonhardt, A. (2019b): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 64, 10-20.
- Leven, I.; Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Holding, S. D. (Hrsg): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim Basel: Beltz, 163-185.

- Lieu, J. (2004): Speech-Language and Educational Consequences of Unilateral Hearing Loss in Children. In: Arch Otolaryngol Head Neck Surg. 130, 524-530.
- Lindauer, M.; Girardet, U.; Reul, J.; Rudat, A. (2009): Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Bentheim: edition bentheim.
- Lindner, B. (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Brigitte.pdf [03.07.2018].
- Lindner, B. (2009): Soviel Integration wie möglich. So viele Sondereinrichtungen wie nötig. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 180-217.
- Lönne, J. (2009): Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus Sicht der Lehrer des mobilen Dienstes. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 63-88.
- Ludwig, K. (2009): Eltern und Integration – Erfahrungen und Erwartungen. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 148-179.
- Ludwig, K. (2020): Ressource-Rooms in Japan. Ein Modell begleiteter schulischer Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 3. Beiheft Hören und Sehen, 76-86.
- Maaz, K. (2017): Chancengerechtigkeit. Ein Ding der (Un-)Möglichkeit?. In: News & science. 44, 41-44.
- Mahler, N.; Kölm, J. (2019): Soziale Disparitäten. In: IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) (Hrsg): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann, 265-294.
- Mang, J.; Ustjanzew, N.; Leßke, I.; Schiepe-Tiska, A.; Reiss, K. (2019): PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster, New York: Waxmann.

- Mayring, P. (2014): Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Beltz.
- Meyer, H. (2016): Was ist guter Unterricht?. 14. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Moeller, M. P. (2007): Current status of knowledge of psychosocial development in children with hearing impairment. In: Ear and Hearing. 28, 729-739.
- Nassrallah, F.; Tang, K.; Whittingham, J.; Sun, H.; Fitzpartrick, E. (2020): Auditory, Social, and Behavioural Skills of Children With Unilateral/Mild Hearing Loss. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 25, 167-177.
- Netzwerk Artikel 3 (2017): Schattenübersetzung: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online: http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/089_schattenubersetzung-endgs.pdf [08.10.2018].
- Nickisch, A.; Gross, M.; Schönweiler, R.; Uttenweiler, B.; Zehnhoff-Dinnesen, A.; Radü, H.; Ptok, M. (2006): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. Online: https://dgpp.de/Profi/Sources/cons_avws.pdf [01.08.2020].
- Nickisch, A. (2019): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). In: Götte, K.; Nicolai, T. (Hrsg): Pädiatrische HNO-Heilkunde. 2. Auflage, München: Elsevier, 179-187.
- Nold, D. (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse eines Mikrozensus. Online: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2010/02/status-schueler-022010.pdf> [03.12.2018].
- OECD (Organisation for economic co-operation and development) (2017): PISA 2015 Technical Report. Online: https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf [11.07.2019].
- OECD (Organisation Economic Cooperation and Development) (2019): PISA 2018 Results. What school life means for students' lives. Online: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en [07.09.2019].

- Patterson, D.; Shippen, M.; Crites, S.; Jolivette, K.; Houchins, D.; Ramsey, M.; Flores, M. (2011): Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. In: International Journal of Special Education. 26, 36-44.
- Patton, M. (2002): Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Auflage, Los Angeles: SAGE.
- Pinquart, M. (2018): Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts. In: Pinquart, M.; Schwarzer, G.; Zimmermann, P. (Hrsg): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe, 245-267.
- Pospischil, M. (2013): Der "Bildungsartikel 24" aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter. Hamburg: Kovač.
- Pospischil, M. (2015): Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter aus dem "Bildungsartikel 24" der UN-Behindertenrechtskonvention – Teil I. In: Hörgeschädigtenpädagogik. 69, 112-114.
- Probst, R. (2008): Kindliche Hörstörungen – Pädiatrie des Ohres. In: Probst, R.; Grevers, G.; Iro, H. (Hrsg): Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde. 2. Auflage, Stuttgart, New York: Thieme, 181-189.
- Ravens-Sieberer, U.; Bullinger, M. (2000): KiddoKINDL Jugendversion 14-17 Jahre. Online: <https://www.kindl.org/deutsch/frageb%C3%B6gen/> [10.09.2018].
- Reinthal, J. (2019): Auf gleicher Wellenlänge. In: Spektrum Hören. 39, 54-55.
- Reiss, K.; Sälzer, C.; Schiepe-Tiska, A.; Klieme, E.; Köller, O. (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.
- Rosanowski, F. (2017): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS). Ein Störungsbild an der Schnittstelle von Pädagogik, Psychologie und Medizin. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 100 Jahre Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagog(en)bildung in Bayern. Vom Jahreskurs zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 77-80.

- Rudnicka, J. (2020): Statista. Online:<https://de.statista.com/themen/293/durchschnittseinkommen/#:~:text=Das%20monatliche%20Durchschnittsgehalt%20eines%20vollzeitbesch%C3%A4ftigten,bei%20ca.%203.994%20Euro%20brutto.> [01.02.2021].
- Schaar, K. (2017): Die informierte Einwilligung als Voraussetzung für die (Nach-)nutzung von Forschungsdaten. Online: https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_WP_264.pdf [07.10.2020].
- 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: Shaker Verlag.
- Schnepf, J.; Groeben, N. (2019): Qualitative Metaanalyse mithilfe computergestützter qualitativer Inhaltsanalyse am Beispiel von Lokale-Agenda-21-Prozessen. Online: <http://www.qualitative-research.net> [11.12.2019].
- Schönauer-Schneider, W.; Reber, K. (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Online: <https://www.qualitative-research.net> [01.05.2019].
- Simon, T. (2019): Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In: Frohn, J.; Brodesser, E.; Moser, V.; Pech, D. (Hrsg): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-27.
- Singer, P.; Walter-Klose, C.; Lelgemann, R. (2016): Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern. Darstellung der fünf Einzelstudien. In: Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R.; Fischer, E. (Hrsg): Inklusive Schulsysteme. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-36.
- Skubic Ermenc, K.; Jeznik, K.; Mazgon, J. (2019): Inclusion – a General Pedagogical Concept. Hamburg: Kovač.

- Spandagou, I. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung für Policy und Praxis – internationale und vergleichende Aspekte. In: Biewer, G.; Schütz, S.; Böhm, E. T. (Hrsg): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 25-38.
- Speck, O. (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Steiner, C. (2011): Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung. In: Fischer, N.; Holtappels, H.; Klieme, E.; Rauschenbach, T.; Stecher, L.; Züchner, I. (Hrsg): Ganztageesschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztageesschulen (StEG). Weinheim: Beltz Juventa, 187-206.
- Steiner, K. (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/9529/1/Steiner_Katrin.pdf [01.03.2019].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2012): Schulprofil Inklusion: Kultusminister vergibt Urkunde an 41 Schulen. Online: <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/1181/schulprofil-inklusion-kultusminister-vergibt-urkunden-an-41-schulen.html> [28.03.2021].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2019a): Bayerns Schulen in Zahlen 2018/19. Online: <https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-und-forschung.html> [03.05.2020].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2019b): Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. Online: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/nachteilsausgleich-notenschutz/> [01.02.2020].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2019c): Merkblatt zur Vorbereitung von Erhebungen an öffentlichen Schulen in Bayern. Online: <file:///C:/Users/ru93gop/Downloads/Merkblatt-Antragsunterlagen-Erhebungen-%C3%BCberarbeitet-Stand-27.05.2019.pdf> [06.11.2020].

- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2020): Alle Schulen in Bayern suchen und finden. Online: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schulsuche.html> [19.07.2020].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2020): Verantwortung gemeinsam wahrnehmen. Online: <https://www.km.bayern.de/eltern/schule-und-familie/schulfamilie.html> [01.10.2020].
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2021): Inklusion an den verschiedenen Schularten. Online: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/inklusion/inklusion-an-den-verschiedenen-schularten.html> [28.03.2021].
- Terlektsi, E.; Kreppner, J.; Mahon, M.; Wordfold, S.; Kennedy, C. (2020): Peer Relationship Experiences Of Deaf And Hard-Of-Hearing Adolescents. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 25, 153-166.
- Tesch-Römer, C.; Nowak, M. (1995): Bewältigung von Hör- und Verständnisproblemen bei Schwerhörigkeit. In: *Zeitschrift für klinische Psychologie*. 24, 35-45.
- Theunissen, S.; Rieffe, C.; Netten, A.; Briaire, J.; Soede, W.; Schoones, J.; Frijns, J. (2014): Psychopathology and its risk and protective factors in hearing-impaired children and adolescents: a systematic review. In: *JAMA Pediatrics*. 168, 170-177.
- Truckenbrodt, T.; Leonhardt, A. (2020): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt.
- Venez, M.; Zurbriggen, C.; Eckhart, M. (2014): Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. In: *Empirische Sonderpädagogik*. 6, 99-113.
- Voit, H. (2012): Inklusion von innen. Selbstreflexion gehörloser und schwerhöriger Erwachsener und ihre Relevanz für die Pädagogik. In: Hintermair, M. (Hrsg): *Inklusion und Hörschädigung*. Heidelberg: Median, 29-63.

- Wehrmann, B. (2017): Kinder- und Jugendpsychiatrie und die pädagogische Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen mit Hörstörungen. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 200 Jahre Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagog(en)bildung in Bayern. Vom Jahreskurs zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 147-152.
- Weis, M.; Müller, K.; Mang, J.; Heine, J.-H.; Mahler, N.; Reiss, K. (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, K.; Weiss, M.; Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 129-162.
- Weiß, S. (2014): Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe?. In: Kiel, E. (Hrsg): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, 16-38.
- Werning, R.; Avci-Werning, M. (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Wessel, J. (2006): Hörgeschädigte Schüler in Allgemeinen Schulen zwischen Normalität und Andersartigkeit – Double-bind im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 57, 384-391.
- Wessel, J. (2009a): Die Kooperation von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. In: Leonhardt, A. (Hrsg): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 117-147.
- Wessel, J. (2009b): Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Allgemeine Schule. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg): Handbuch schulischer Sonderpädagogik. Heilbronn: Klinkhardt, 188-192.
- WHO (World Health Organisation) (2019): Grad des Hörverlusts. Online: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/ [04.08.2019].
- Wiesner, T. (2019): Hörgeräteversorgung bei Kindern. In: Götte, K.; Nicolai, T. (Hrsg): Pädiatrische HNO-Heilkunde. 2. Auflage, München: Elsevier, 135-150.

- Wild, M. (2017): Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20787/1/Wild_Markus.pdf [01.07.2018].
- Wirth, W. (2010): Schwerhörigkeit – Trauma und Coping. Qualitative Untersuchung einer diagnostischen Fragestellung. Heidelberg: Median.
- Wirth, W. (2017): Die Rolle der Psychologie in der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. In: Leonhardt, A.; Ludwig, K. (Hrsg): 200 Jahre Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagog(en)bildung in Bayern. Vom Jahreskreis zum interdisziplinären Studium an der Universität. Heidelberg: Median, 133-145.
- Wocken, H. (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online: <https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> [11.11.2020].
- Wocken, H. (2018): Inklusion an Schulen – ein Etikettenschwindel. In: Süddeutsche Zeitung. Online: www.sz.de/1.4073257 [01.05.2020].
- Zierer, K. (2019): Wie Inklusion gelingen kann. Gelingensbedingungen für erfolgreiches Unterrichten. In: Kahlert, J. (Hrsg): Die inklusionssensible Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 33-44.
- Zurbriggen, C.; Venetz, M.; Eckhardt, M.; Schwab, S.; Hessels, M. (2015): The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version. Online: https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Deutsch_2021.pdf [11.02.2021].
- Zurbriggen, C. (2016): Schulklasseneffekte – Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden: Springer.
- Zurbriggen, C.; Venetz, M.; Schwab, S.; Hessels, M. (2017): A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). In: European Journal of Psychological Assessment. 35, 1-9.