

LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

INSTITUT FÜR PRÄVENTIONS-, INTEGRATIONS- UND REHABILITATIONSFORSCHUNG

LEHRSTUHL FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

SCHULISCHE INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER IN BAYERN

DIE WAHRNEHMUNG DER INTEGRATIONSSITUATION
DURCH LEHRER, MITSCHÜLER UND HÖRGESCHÄDIGTE SCHÜLER

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES DER PHILOSOPHIE

AN DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

VORGELEGT VON

KATRIN STEINER

AUS

MÜNCHEN

2008

BEGUTACHTER

PROF. DR. ANNETTE LEONHARDT

PROF. DR. KONRAD BUNDSCHUH

PROF. DR. LUTZ VON ROSENSTIEL

TAG DER MÜNDLICHEN PRÜFUNG

30. JANUAR 2008

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	6
0 Einführung.....	8
0.1 Ausgangslage der Untersuchung.....	9
0.2 Einbettung in das Gesamtprojekt.....	10
0.2.1 Kurzdarstellung der Einzelprojekte.....	10
0.2.2 Einordnung der vorliegenden Untersuchung.....	11
0.3 Inhaltsübersicht.....	11
1 Behinderung und Integration – Grundlegende Aspekte.....	13
1.1 Grundlegendes zum Behinderungsbegriff.....	14
1.1.1 Annäherung an den Begriff Behinderung.....	14
1.1.2 Behinderung aus systemischer Sicht.....	19
1.1.3 Der Behinderungsbegriff im Wechsel der Perspektiven.....	20
1.1.4 Behinderung im Kontext sozialer Reaktionen.....	21
1.1.5 Behinderung, Stigma und Stigmatisierung.....	25
1.2 Grundlegendes zum Integrationsbegriff.....	28
1.2.1 Annäherung an den Begriff Integration.....	29
1.2.2 Begriffsdiskussion: Von der Integration zur Inklusion.....	37
2 Integration in der Schule.....	41
2.1 Theorien schulischer Integration.....	42
2.2 Prinzipien schulischer Integration.....	48
2.3 Schulische Integration Hörgeschädigter.....	50
2.3.1 Umsetzung schulischer Integration für Hörgeschädigte.....	51
2.3.3 Grenzen schulischer Integration für Hörgeschädigte.....	62
2.4 Die Rolle der Lehrkraft bei der Integration.....	66
2.5 Die Rolle der Mitschüler bei der Integration.....	72

3	Integration vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Aspekte	77
3.1	Der Begriff der Sozialisation	78
3.1.1	Entstehung und Entwicklung	78
3.1.2	Präzisere Gegenstandsbestimmung	79
3.2	Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen	82
3.2.1	Kinderwelt aus sozialem Blickwinkel	82
3.2.2	Entwicklungsanstöße in der Lebenswelt von Kindern	84
3.3	Sozialisation in der Schule	87
3.3.1	Gesellschaftliche Funktion von Schule	87
3.3.2	Gefüge schulischer Sozialisationsbedingungen	88
3.3.3	Sozialisationsfelder und Wirkungen der Schule	89
3.4	Schulische Sozialisationsbedingungen integrierter hörgeschädigter Schüler	90
4	Beschreibung der Untersuchung	97
4.1	Zielvorgaben und Forschungsfragen	98
4.2	Einbettung in den Forschungskontext	101
4.3	Begründung des Forschungsansatzes	103
4.4	Aufbau der Untersuchung	105
4.4.1	Stichprobe	105
4.4.2	Rahmenbedingungen	110
4.4.3	Qualitative und quantitative Sozialforschung – ein Exkurs	112
4.4.4	Auswahl der Erhebungsinstrumente	115
4.5	Begründung des Untersuchungsaufbaus	116
4.6	Durchführung und Auswertung der Untersuchung	117
4.6.1	Überblick	117
4.6.2	Mündliche Befragung der Lehrkräfte	118
4.6.3	Schriftliche Befragung der Schüler	129
5	Darstellung der Ergebnisse	137
5.1	Befragung der Lehrkräfte	139
5.1.1	Die Klassensituation	141
5.1.2	Die hörgeschädigten Schüler	143
5.1.3	Die Mitschüler	161

5.1.4	Die Situation der Lehrkräfte	172
5.1.5	Das Umfeld	210
5.1.6	Voraussetzungen und Grenzen von Integration.....	214
5.2	Befragung der Schüler.....	217
5.2.1	Einschätzung der Kommunikationssituation	218
5.2.2	Einschätzung sozialer Aspekte.....	237
5.2.3	Einschätzung zur Lehrkraft.....	242
5.2.4	Allgemeine Bewertung der Integrationssituation	244
6	Interpretation der Ergebnisse	248
6.1	Erläuterung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen	250
6.2	Offene Fragestellungen	267
7	Ausblick	270
7.1	Empfehlungen	271
7.2	Schlussbemerkung.....	274
	Literaturverzeichnis	275
	Abbildungsverzeichnis.....	289
	Tabellenverzeichnis.....	291
	Anhang.....	292
A 1	Lehrerfragebogen	
A 2	Interviewleitfaden	
A 3	Auswertungskategorien der Interviews	
A 4	Fragebogen für Mitschüler	
A 5	Fragebogen für hörgeschädigte Schüler	
A 6	Übersicht zur Fragebogenauswertung	
A 7	Überblick der Abbildungen zur Fragebogenauswertung	
A 8	Lebenslauf	

VORWORT

Im Rahmen des Projektes zur ‚Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bayern‘ wurde mir durch Frau Prof. Dr. Annette Leonhardt die Möglichkeit eröffnet mich nach Beendigung meines ersten Staatsexamens am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München forschend zu betätigen. Für ihr in mich gesetztes Vertrauen und ihre gleichzeitige Betreuung während meiner Forschungstätigkeit möchte ich herzlich danken.

Um ein Forschungsprojekt möglich zu machen bedarf es finanzieller Mittel, welche für die vorliegende Erhebung vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus zu Verfügung gestellt wurden. Ein besonderer Dank gilt Herrn Erich Weigl der durch sein Interesse am thematischen Schwerpunkt des Forschungsprojektes Möglichkeiten zur finanziellen Realisierbarkeit eröffnete und sich stets interessiert an aktuellen Entwicklungen zeigte.

Schwerpunkt meiner Arbeit war die Auseinandersetzung mit dem unmittelbaren schulischen Umfeld integrierter hörgeschädigter Schüler. Hierzu wurden hörgeschädigte Schüler sowie deren Mitschüler und Lehrkräfte befragt. Allein durch die Kooperation aller Beteiligten und die überaus offene und herzliche Zusammenarbeit wurde eine Erfassung der Daten und deren Verwendung für diese Arbeit erst möglich.

Die Beschäftigung mit einem spezifischen thematischen Schwerpunkt innerhalb einer Forschergruppe ermöglichte immer wieder fruchtbaren Austausch sowie Ermutigung und Unterstützung bei der forschenden Tätigkeit. An dieser Stelle danke ich allen Personen, die am Forschungsprojekt Integration mitarbeiten oder mitarbeiteten und die mir durch ihre Anregungen und Ideen bei der Weiterentwicklung dieser Arbeit zur Seite standen. Darüber hinaus möchte ich alle Kollegen und Kolleginnen des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, die mich auf verschiedenste Weise in meiner Arbeit bestärkt haben, in meinen Dank einschließen.

Selbstverständlich galt es auch gewonnene Daten auszuwerten. Für die professionelle Auswertung der quantitativen Daten stand mir das Statistische Beratungslabor unter Leitung von PD Dr. Küchenhoff beratend zur Seite. Bei der Auswertung der qualitativen Daten unterstützen mich Frau Verena Nürnberg sowie Frau Susanne Meier. Allen Genannten gilt mein herzlicher Dank für ihren Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit.

Für die Unterstützung bei der Schlussredaktion dieser Arbeit danke ich Frau Susanne Braun herzlich.

Nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Familie und insbesondere Herrn Christian Steiner sowie meinem privaten Umfeld das mich jederzeit bestärkt hat, Verständnis für etwaige persönliche Unwägbarkeiten und zeitliche Engpässe aufbrachte, und mir immer wieder Inseln der Erholung und des Zuspruchs bot.

Diese Arbeit ist meinen Eltern Edeltraud und Georg Biagosch gewidmet.

München, im Oktober 2007

0 EINFÜHRUNG

Die vorliegende Studie wurde auf der Basis unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Voraussetzungen entwickelt, welche im folgenden Kapitel erläutert werden sollen.

Die Grundlage für diese Erhebung bildet ein breit angelegtes Projekt zur *Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule*, welches seit mehreren Jahren am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München durchgeführt wird. Um Ziele und Anliegen dieser Erhebung einordnen zu können, erfolgt zunächst eine Darstellung des oben genannten Gesamtprojektes. Anschließend wird die hier zu beschreibende Untersuchung zur *Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrkräfte, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler*¹ in diesem Gesamtprojekt verortet und inhaltliche Verknüpfungen erläutert. Darüber hinaus wird zur weiteren Orientierung eine Übersicht über die Inhalte und den Aufbau der vorliegenden Arbeit gegeben.

¹ Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Sprachform verwendet – sie bezieht sich selbstverständlich auf beide Geschlechter.

0.1 Ausgangslage der Untersuchung

Das vorliegende Teilprojekt hat seinen Platz innerhalb eines Forschungsprojektes zur *Integration Hörgeschädigter in Kindergarten und Schule*, das am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in verschiedenen Teilprojekten untersucht wird (s. Tab. 1).

Ziel eines solch differenzierten Forschungsvorhabens ist es, den Bereich der schulischen Integration von Hörgeschädigten aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und somit ein umfassenderes Verständnis möglichst vieler, die Integration betreffende Teilaspekte zu erlangen. So setzt sich die Gesamtstudie mit Aspekten wie zum Beispiel spezifischen Gesichtspunkten des Übergangs in die Sekundarstufe bei der schulischen Integration (SCHMITT 2003), den Gründen für den Abbruch einer schulischen Integration (LINDNER 2007), der sprachlichen Entwicklung integrierter hörgeschädigter Kinder im Kindergarten (DILLER voraussichtlich 2008) oder unterrichtsmethodisch- und didaktischen Spezifika bei der Integration Hörgeschädigter (BORN voraussichtlich 2008) auseinander².

Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung, nämlich die Sicht der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, der hörenden Mitschüler und der hörgeschädigten Schüler bei der Integration zu erheben und somit ein ganzheitliches Bild unmittelbar an der schulischen Integration beteiligter Personen zu erstellen, reiht sich sinnvoll in die bereits beendeten und momentan durchgeführten Untersuchungen und damit in das Gesamtforschungsprojekt ein.

Der Schwerpunkt der Untersuchung kann in erster Linie aus einer systemischen Sichtweise begründet werden. So lässt sich *„die Behinderung eines Menschen ... nur beurteilen, wenn man das konkrete Person-Umfeld-System kennt“* (SANDER 2002, 106). Um eine sinnvollere und genauere Analyse dieses Systems vornehmen zu können, erscheint es notwendig, eine Untersuchung unter Einbezug von Lehrern und Mitschülern durchzuführen. So soll eine Erweiterung des Wissens bezüglich integrativer Beschulung im Kontext eines ökosystemischen Ansatzes erreicht werden. Durch genaueres Wissen der Umfeldbedingungen, wie hier der Situation der Lehrer und Mitschüler, können diese *„so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor“* (ebd., 107).

Die Erhebung erscheint folgerichtig, da *„in ökosystemischer Sichtweise [...] Behinderung auch dadurch beeinflussbar [wird], dass an den konkreten Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet wird“* (ebd.), denn der Mensch – behindert oder nicht – kann nicht getrennt von seiner Umwelt wahrgenommen werden.

² Weitere Teilprojekte werden im Abschnitt 0.2.1 ersichtlich

0.2 Einbettung in das Gesamtprojekt

0.2.1 Kurzdarstellung der Einzelprojekte

Um die vorliegende Untersuchung inhaltlich einordnen zu können, wird in der folgenden Tabelle eine knappe Übersicht über bislang durchgeführte oder momentan in der Durchführung befindliche Projekte zum Thema Integration des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München vorgenommen.

Modul	I	II	III	IV	V
Thema	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule ins Förderzentrum	Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und Integrationskindergärten	Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern
Forschungsgegenstand	Mitarbeiter des Mobilen Dienstes ³ hörgeschädigte Schüler hörgeschädigte Erwachsene	Lehrer an allgemeinen Schulen hörende Mitschüler hörgeschädigte Schüler	hörgeschädigte Schulwechsler Eltern Lehrer der allgemeinen Schulen Lehrer der Förderzentren	hörgeschädigte Kinder Eltern Erzieherinnen Sprachentwicklung/-förderung	Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts
Bearbeiter	Dr. J. Lönne (vorm. Schmitt)	K. Steiner (vorm. Biagosch)	Dr. B. Lindner	S. Diller	S. Born
Bearbeitungszeitraum	Juli 1999- August 2001	Juli 2002- August 2007	September 2001- August 2006	April 2003- August 2007	April 2005- August 2008

Modul	VI	VII	VIII
Thema	Sicht und Erwartungen von Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Schüler	Risiken der vorschulischen Integration	Risiken der schulischen Integration
Forschungsgegenstand	Eltern	Testbögen hörgeschädigte Vorschulkinder	Testbögen hörgeschädigte Schüler
Bearbeiter	Dr. K. Ludwig	R. Runge	V. Lanzerstorfer
Bearbeitungszeitraum	September 2005- August 2006	September 2006- August 2009	September 2006- August 2009

Tabelle 1: Übersicht zu den Forschungsprojekten zum Thema Integration Hörgeschädigter

³ Im Folgenden auch als Mobiler Sonderpädagogischer Dienst oder MSD bezeichnet.

0.2.2 Einordnung der vorliegenden Untersuchung

Die in dieser Arbeit vorgestellte Erhebung nimmt ergänzend zu den zuvor dargestellten Projekten eine Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes des hörgeschädigten Schülers vor. Das unmittelbare schulische Umfeld für einen an einer allgemeinen Schule integrierten hörgeschädigten Schüler bilden in erster Linie die Lehrkräfte und Mitschüler. So betont PREUSS-LAUSITZ (1997a/b), dass die Lehrer unmittelbare Träger der Integration sind. Ergänzend dazu wird an dieser Stelle die These aufgestellt, dass auch die hörenden Mitschüler eine wesentliche Rolle für das Gelingen von Integration innehaben. Um jedoch eine Gesamtanalyse des direkten schulischen Umfeldes vornehmen zu können, müssen selbstverständlich die hörgeschädigten Schüler als unmittelbar Betroffene in die Betrachtung miteinbezogen werden. Diese Studie beschäftigt sich demnach mit Aussagen von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten. Des Weiteren werden Einschätzungen von hörenden Mitschülern hörgeschädigter Schüler zum Thema Integration erfasst. Vervollständigend dienen die Einschätzungen der hörgeschädigten, integrierten Schüler dazu, ein Gesamtbild von verschiedenen Integrationssituationen zu erstellen und sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede zu eruieren.

Somit ergänzt diese Studie die anderen Teilprojekte insofern, als eine intensive qualitative Befragung von Lehrkräften der allgemeinen Schulen stattfindet. Zudem werden Bewertungen von Mitschülern zum Thema Integration Hörgeschädigter in einem Fragebogen zum ersten Mal erfasst, was die Möglichkeit bietet, erste grundlegende Informationen zu Einschätzungen dieser Population aufzuzeigen. Um die gewonnenen Ergebnisse im Kontext der Aussagen der betroffenen hörgeschädigten Schüler betrachten zu können, werden diese ergänzend mit jeweils zur Erhebung der Mitschüler analogen Inhalten befragt.

0.3 Inhaltsübersicht

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Bereiche: Einen ersten theoretischen Teil, einen zweiten methodischen Teil, und einen dritten Teil der sich mit der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse befasst.

Zu Beginn dieser Arbeit wird im *theoretischen Teil* auf unterschiedliche Aspekte und Diskussionspunkte hinsichtlich integrativer Forschung und Praxis eingegangen. Darauf aufbauend werden Aspekte schulischer Integration im Allgemeinen und der schulischen

Integration Hörgeschädigter im Besonderen beleuchtet. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um die Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes handelt, werden auch sozialisationstheoretische Fragestellungen näher untersucht. Bei dieser Betrachtung spielen in erster Linie Sozialisationsbedingungen von Schule sowie Sozialisationsbedingungen in der Gruppe Gleichaltriger eine Rolle.

Im *methodischen Teil* der Arbeit werden Zielvorgaben und Forschungsfragen der vorliegenden Erhebung erläutert und in den bereits vorhandenen Forschungskontext eingebettet. Zudem wird der Aufbau der Untersuchung dargestellt und begründet, sowie nähere Aussagen zu Durchführung und Auswertung bei der Erhebung gemacht.

Der *dritte Teil* dieser Arbeit widmet sich der Darstellung und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften, Mitschülern und hörgeschädigten Schülern in einer Integrationssituation. Abschließend münden diese Ergebnisse in Empfehlungen für die Umsetzung schulischer Integration Hörgeschädigter und bringen weitere offene Fragestellungen an, welche sich im Verlauf der Erhebung herauskristallisierten und für weitere Forschungsvorhaben von Bedeutung sein können.

1 BEHINDERUNG UND INTEGRATION – GRUNDLEGENDE ASPEKTE

Im ersten Teil dieser Arbeit, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem Thema Behinderung und Integration auseinandersetzen wird, soll eine inhaltliche Annäherung an grundlegende Begrifflichkeiten vorgenommen werden. Zum einen wird eine Annäherung an den Behinderungsbegriff vorgenommen und dieser in Bezug zur vorliegenden Thematik gesetzt. Eng damit verknüpft ist auch die daran anschließende Darstellung behinderungsspezifischer Aspekte aus dem Blickwinkel der Soziologie. Auf Grund der Verknüpfung des Themas dieser Erhebung mit sozialen Aspekten der Entwicklung und des Zusammenlebens bei der schulischen Integration Hörgeschädigter, können soziologische Gesichtspunkte klärend und erläuternd wirken. Schließlich wird eine Annäherung an den Begriff Integration vorgenommen, die verschiedene Perspektiven und aktuelle Tendenzen näher beleuchtet und einen Bezug zur vorliegenden Erhebung herstellen soll.

1.1 Grundlegendes zum Behinderungsbegriff

Der Begriff *Behinderung* kann aufgrund seiner vielfältigen Dimensionen kaum vollständig definiert werden. Dennoch soll mit Hilfe verschiedener Auslegungen versucht werden, einen Überblick zu geben. Eine Festlegung auf eine spezifische Ausrichtung erscheint als nicht sinnvoll. Vielmehr scheint eine vielschichtige Betrachtungsweise erforderlich zu sein. In den folgenden Ausführungen sollen zunächst der Behinderungsbegriff, der durch die WHO (WORLD HEALTH ORGANISATION⁴) geprägt und weiterentwickelt wurde, vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden nationale Entwicklungen und aktuelle Auffassungen erläutert und schließlich eine für die Integrationspädagogik bedeutsame Auslegung des Behinderungsbegriffes diskutiert.

Dieses Eingehen auf verschiedene Sichtweisen bezüglich der Thematik Behinderung erscheint gerade im Kontext der vorliegenden Arbeit wichtig und notwendig, da unterschiedliche Behinderungsbegriffe unterschiedliche Folgerungen für das Verständnis von Integration haben können.

1.1.1 Annäherung an den Begriff Behinderung

Die Bezeichnung *Behinderung* besitzt keine sehr lange Tradition in der Pädagogik und ihren Teildisziplinen. Frühe heilpädagogische Werke aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts enthalten noch kein derartiges Stichwort. Eine Begründung lässt sich darin finden, dass zur damaligen Zeit die medizinische Terminologie übernommen wurde und noch keine Notwendigkeit gesehen wurde, eigene Begrifflichkeiten zu entwickeln. Während zu früheren Zeitpunkten der Begriff *Behinderung* nur sporadisch Verwendung fand, trug das BUNDESSOZIALHILFEGESETZ⁵ in seiner ersten Fassung von 1961 einen wesentlichen Anteil zum zunehmenden Gebrauch des Begriffes in Deutschland bei. Heute ist der Behinderungsbegriff etabliert und wird aus verschiedenen Sichtweisen interpretiert (vgl. SANDER 2002).

In den folgenden Ausführungen wird zunächst auf die Entwicklung und Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffes durch die WHO eingegangen.

⁴Die Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation) WHO hat 1980 im Rahmen der ICDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) eine Begriffsklärung zum Behinderungsbegriff entwickelt, welche in der ICDH 2, 1999 eine Weiterentwicklung erfahren hat.

⁵BSHG 1961, §§ 39-47

DER BEHINDERUNGSBEGRIFF DER WHO

Da das Begriffsverständnis durch die Vorschläge der WHO national und international maßgeblich beeinflusst wurde, soll zunächst eine inhaltliche Darstellung desselben vorgenommen werden, bevor auf die Entwicklung und den Gebrauch des Begriffes „Behinderung“ im deutschsprachigen Raum eingegangen wird.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelte 1980 im Rahmen der ICIDH (*International Classification of Impairment, Disability and Handicap*) eine erste Begriffsklärung. Diese sieht eine Dreigliederung des Behinderungsbegriffs vor und nimmt in der ICIDH einen rein kausalen Zusammenhang zwischen Krankheit und Behinderung wahr: Eine Behinderung wurde als unmittelbare Folge einer seelischen oder körperlichen Krankheit gesehen, welche sich unterschiedlich deutlich auf das Leben der betroffenen Person auswirken kann. Die Stärke dieser Auswirkungen wurde in einem dreistufigen Modell festgehalten und durch verschiedene Begrifflichkeiten definiert, welche in folgender Abbildung ersichtlich werden.



Abb. 1: Internation Classification of Impairment, Disability and Handicap, ICIDH (vgl. WHO 1980)

Ausgegangen wird vom Begriff *impairment*, der mit Schädigung übersetzt werden kann. Gemeint ist an dieser Stelle die medizinische Indikation, d.h. Mängel oder Abnormitäten der anatomischen, psychischen oder physiologischen Funktionen und Strukturen des Körpers, z.B. eine Augenerkrankung, die zur Blindheit führt.

Die nächste Stufe, *disability* (Beeinträchtigung), bezeichnet eine Funktionsbeeinträchtigung oder einen Funktionsmangel aufgrund von Schädigungen, die typische Alltagssituationen behindern oder unmöglich machen. Diese Beeinträchtigung stellt eine direkte Folge aus der Schädigung dar, z.B. das „Schlecht-Hören-Können“ einer hörgeschädigten Person. Von *handicap* (Behinderung), der dritten Stufe, spricht man,

wenn für eine Person Nachteile aus einer Schädigung oder Beeinträchtigung entstehen, z.B. der Verlust des erlernten Berufs.

Diese Auffassung des Behinderungsbegriffes durch die WHO wurde erweitert und verändert. Verschiedene Gesichtspunkte, die in der Version von 1980 nicht enthalten waren, machten eine Aktualisierung des Begriffsverständnisses nötig. So wird in der neuen Version, der ICDH-2⁶ (1999), ein neuer Weg beschritten.

Die Begriffe *impairment*, *disability* und *handicap* werden durch *impairment*, *activity* und *participation* ersetzt. Zusätzlich werden Kontextfaktoren angeführt, zu welchen Umweltfaktoren (*environmental factors*) und personenbezogene Faktoren (*personal factors*) zählen (vgl. FORNEFELD 2002)

Die ICDH-2 stellt in diesem Zusammenhang folgendes Modell auf:

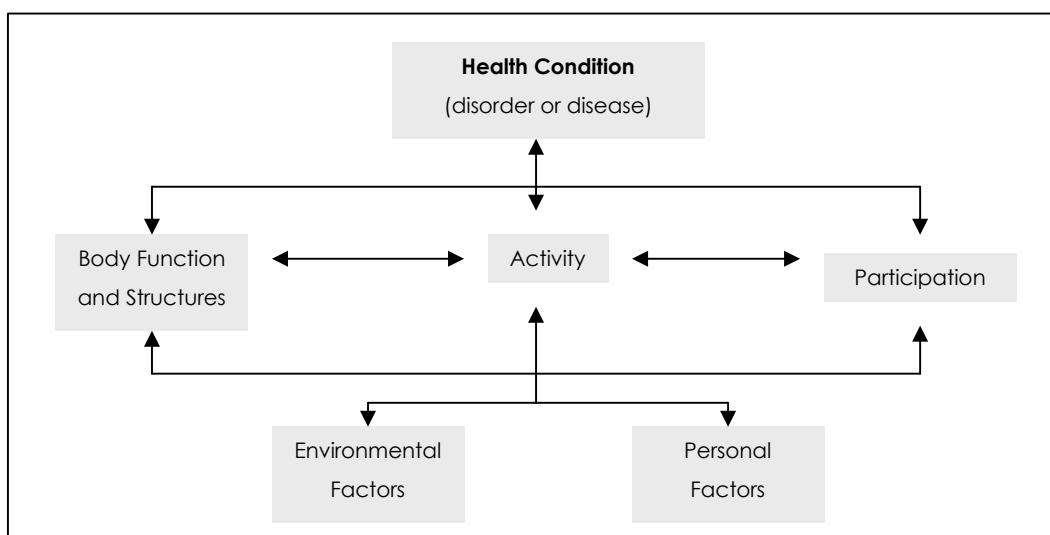


Abb. 2: ICDH-2 (vgl. WHO 2001)

Wie aus der Abbildung ersichtlich, zeigt sich – im Gegensatz zum alten Begriffsverständnis⁷ – ein vielschichtiger Einbezug unterschiedlicher Ebenen und Dimensionen. Die ICDH-2 basiert demnach auf einem veränderten, weniger defizitorientierten Verständnis von Behinderung, sowie der Erkenntnis, dass Gesundheit und auch biologische, persönliche und soziale Funktionsfähigkeit nicht losgelöst von Umweltfaktoren betrachtet werden können. Demzufolge wird die defizitorientierte Sichtweise durch einen positiven Blick auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten eines Menschen mit Behinderung ersetzt.

Mit der ICDH-2 unternahm die WHO den Versuch, eine international gültige Begriffsbestimmung zu etablieren und erreichte darüber hinaus ein relationales

⁶ International Classification of Impairments, Activities and Participation: A Manual of Dimensions and Functioning

⁷ siehe Abbildung 1

Begriffsverständnis, welches die Schädigung nicht mehr losgelöst von den jeweiligen Kontextfaktoren betrachtet.

WEITERE BESCHREIBUNGEN

Wendet man sich der Entwicklung des Behinderungsbegriffes im deutschsprachigen Raum zu, kann – wie bereits beschrieben – festgestellt werden, dass sich die Verwendung der Begrifflichkeit erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchsetzen konnte. Im nationalen Rahmen zeigten sich verschiedene Ansätze, eine Definition des Begriffes „Behinderung“ zu etablieren. So definiert beispielsweise in der BRD die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in den siebziger Jahren den Begriff *Behinderung* folgendermaßen:

„Als behindert gelten Personen, welche infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (BLEIDICK 1998, 12).

Eine Behinderung hat demnach eine individuelle und eine soziale Seite. Eine persönliche Behinderung liegt zum Beispiel dann vor, wenn sich ein Körperbehinderter nicht mehr frei bewegen, sich ein Hörgeschädigter nicht mehr akustisch, ein Blinder nicht mehr optisch orientieren kann etc. Als soziale Behinderung sind Beeinträchtigungen im sozialen Bereich anzusehen, beispielsweise Hemmnisse, die die (Wieder-)Eingliederung in die Familie, den Arbeitsplatz, die Schule oder das sonstige öffentliche Leben erschweren.

URS HAEBERLIN (1985, 31f.) erweitert den Behinderungsbegriff im zweiten Punkt seiner Definition um den Aspekt der Behinderung der Gesellschaft durch den Behinderten wie folgt:

„1. Behinderung kann als Beeinträchtigung eines Individuums im Verhalten, das zur Bewältigung des Alltagslebens erforderlich ist, verstanden werden. Beispielsweise ist ein Rollstuhlfahrer in seinen Möglichkeiten der Fortbewegung behindert, oder ein Lernbehinderter ist in seinen Möglichkeiten zum Schreiben und Rechnen behindert.
2. Behinderung kann als Beeinträchtigung des Funktionierens einer gesellschaftlichen Einrichtung durch ein Individuum verstanden werden. Beispielsweise beeinträchtigt der Rollstuhlfahrer das Funktionieren von öffentlichen Verkehrsbetrieben, oder der Lernbehinderte stört den Betrieb der Normalklasse.“

Hier wird aufgezeigt, dass Bedingungen und Erwartungen einer Gesellschaft zu Beeinträchtigungen und Benachteiligungen führen können. Das Wechselspiel zwischen Behinderung und Gesellschaft wird deutlich.

Behinderung wird im ersetzten § 124 Abs. 4, Satz 1-4 des BUNDESSOZIALHILFEGESETZES (BSHG) bezeichnet als

„eine nicht nur vorübergehende erhebliche Beeinträchtigung der Bewegungsfreiheit, die auf dem Fehlen oder auf Funktionsstörungen von Gliedmaßen oder auf anderen Ursachen beruht“. „(...)Weiterhin liegen Behinderungen bei einer nicht nur vorübergehenden erheblichen Beeinträchtigung der Seh-, Hör- und Sprachfähigkeit und bei einer erheblichen Beeinträchtigung der geistigen oder seelischen Kräfte vor.“

In diesem Fall wird die gesellschaftliche Dimension des Behinderungsbegriffes nicht berücksichtigt und nur auf die funktionellen Beeinträchtigungen eingegangen. Im neuen Sozialgesetzbuch IX (2002) hingegen wird auch die gesellschaftliche Dimension miteinbezogen. Die Definition von Behinderung lautet hier wie folgt:

„§ 2 Behinderung

Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

Behinderung kann – sowohl aus rein physiologischer, aber auch aus gesellschaftlicher Sicht – auch als Prozessbegriff betrachtet werden. Es kann z.B. durch einen Unfall zu einer Behinderung kommen oder bei fortschreitenden Erkrankungen oder unzureichender Förderung die Behinderung schwerwiegender werden. Behinderungen können aber demgegenüber auch durch medizinische und pädagogische Maßnahmen behoben oder gemildert werden.

Aus der sozialen oder gesellschaftlichen Perspektive kann die Behinderung einer Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden erlebt werden. In der Familie kann eine Person mit einer „Beeinträchtigung“ mit entsprechender Akzeptanz und Einfühlungsvermögen unter Umständen ein Leben ohne jede Behinderung führen, jedoch in Schule oder Beruf dennoch behindert werden. Selbst in einzelnen Lebenssituationen kann die Behinderung eine mehr oder weniger große Rolle spielen.

Eine weitere Betrachtungsweise von Behinderung nimmt sozioökonomische Bedingungen im Zusammenhang mit Behinderung in den Blick. Eine ältere, aber diesbezüglich dennoch interessante Beschreibung findet sich bei JANTZEN (1974, 21f.):

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.“

Hier werden gesellschaftliche Bedingungen in Bezug zu Behinderung gesetzt. Das Phänomen Behinderung wird von Individualfaktoren losgelöst und auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen bezogen. Es zeigt sich zudem eine Verbindung zu interaktionistischen Ansätzen, die ebenso den Austausch und eine mögliche „Behinderung“ desselben in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungsweisen stellen.

Der Begriff *Behinderung* ist – wie aufgezeigt wurde – sehr komplex und dient oft nur zur Vereinfachung, um für eine bestimmte Zielgruppe medizinische, pädagogische oder

gesellschaftliche Interventionen durchführen zu können. Dabei können die jeweiligen Behinderungen von den verschiedenen Spezialisten unterschiedlich beurteilt und zudem nicht nur an der jeweilig eingeschränkten Person, sondern an der sie jeweils umgebenden Gesellschaft festgemacht werden.

1.1.2 Behinderung aus systemischer Sicht

Inwieweit zeigt sich nun ein Zusammenhang zwischen integrationspädagogischen Fragestellungen und verschiedenen Deutungen des Begriffs Behinderung? Integration stellt immer eine Aufgabe dar, die von mehreren Seiten her getragen werden muss. Damit ist zum einen die Person gefordert, welche z.B. in eine Schulklasse eingegliedert werden soll, zum anderen wird Integration durch alle anderen an der Integration unmittelbar beteiligten Personen, sowie durch die entsprechenden Begleitumstände gestützt und getragen. Eine Verknüpfung zum Begriff Behinderung lässt sich insofern herstellen, als der Grad der Integration immer auch einen Maßstab der Akzeptanz und Annahme der Behinderung durch das Umfeld darstellt. So verringert sich Behinderung womöglich mit zunehmender Integration.

ZUM ÖKOSYSTEMISCHEN ANSATZ

Im Folgenden sollen Ansätze zur Klärung des Begriffs Behinderung dargestellt werden, die am oben genannten Aspekt anknüpfen und einer genaueren Erläuterung dienen können.

Betrachtet man den behinderten Menschen verbunden mit seiner Lebenswelt und den Begriff Behinderung im Kontext außerindividueller Faktoren ergeben sich weitere Möglichkeiten, eine zufrieden stellende Definition zu finden. So liegt – in diesem Zusammenhang – Behinderung vor,

„wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (SANDER 2002, 106).

Eine so geprägte Betrachtung des Behinderungsbegriffes geht davon aus, dass Kind, Familie, Schule und Gesellschaft in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander stehen und eine komplexe, korrelative Einheit, ein „System“, bilden. Diese Sichtweise verbindet lebensweltliche Orientierung und systemische Perspektiven zum sogenannten ökosystemischen Ansatz (vgl. MEISTER/SANDER 1998, 234f.). Dieser kann besonders für eine Integrationssituation bedeutungsvoll werden, da

„eine Behinderung erst durch die Interaktionen mit dem vielschichtigen Umfeld-

System, durch gesellschaftliche Normen und Wertsetzungen sowie durch Zuschreibungsprozesse entsteht. Das Ausmaß der Behinderung hängt z.B. davon ab, wie sich Familie, Lehrer, Mitschüler zum Betroffenen verhalten und wie dieser sich zu sich selbst verhält“ (HOLLWEG 1999, 16).

Besonders von Integrationspädagogen wird gefordert, die Definition der Behinderung nicht auf den Umstand der Schädigung zu reduzieren. Vielmehr sollte Behinderung nur einen Aspekt in einem komplexen System der personalen Ganzheit eines Menschen ausmachen (vgl. ebd.). SANDER (2002, 81) führt in diesem Zusammenhang aus, dass die vielschichtigen „ökologischen“ Faktoren, wie familiale oder individuelle Lebensumstände meist nicht unabhängig von dem betreffenden Menschen, sondern mit ihm in einem Systemzusammenhang stehen. Geht man nun davon aus, dass sich Behinderung als soziale Folge einer Schädigung oder Leistungsminderung unter anderem in einer gestörten Integration des betreffenden Menschen in sein Umfeldsystem zeigt, so wird in ökosystemischer Sichtweise *Behinderung* auch dadurch beeinflussbar, dass an den „konkreten Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet wird“ (ebd.). Eine solche, die Lebenswelt einbeziehende Sichtweise soll für die vorliegende Arbeit in erster Linie bedeutsam sein, da bezüglich integrativer Überlegungen die Einschätzung der „Behinderung“ einer Person vom jeweiligen Umfeld abhängt und sich bei ähnlichen, die Behinderung betreffenden Voraussetzungen verschiedene Auswirkungen zeigen können. Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung findet sich demzufolge darin, das integrative schulische Umfeld, also die Sichtweise der Lehrer und Mitschüler, zu untersuchen und vorhandene Schwierigkeiten zu eruieren, aber auch Möglichkeiten und Kapazitäten aufzudecken, um Behinderung – bezogen auf das schulische Umfeld – zu reduzieren.

1.1.3 Der Behinderungsbegriff im Wechsel der Perspektiven

Abschließend soll festgehalten werden, dass eine grundsätzliche Infragestellung der Begrifflichkeit vorgenommen werden muss und in der aktuellen Diskussion zu Integration und Kindern mit *Behinderungen* auch vorgenommen wird. Der Begriff *Behinderung* wird vor dem *systemischen* Gedanken zeitweilig als nicht mehr angebracht betrachtet, da dadurch eine Reduktion der Person auf die jeweilige Schädigung vorgenommen wird. Aus diesem Grund kritisieren besonders Integrationspädagogen, dass Behinderungsbegriffe den Menschen auf wenige Persönlichkeitsmerkmale reduzieren und plädieren für neue Bezeichnungen bzw. für die Vermeidung des Begriffs, wie z.B. EBERWEIN (1999a, 472) für „*Menschen mit Beeinträchtigungen*“. Hier wird sogar in Frage gestellt, ob dieser Zusatz in Zukunft noch vonnöten sein wird, da jeder Mensch individuelle persönliche Merkmale

besitzt, die keiner spezifischen Bezeichnung bedürfen. Ein weiterer Vorschlag kommt von SCHÖLER (2002), die zur Diskussion stellt, anstatt des Begriffs „Behinderung“ die Bezeichnung „Kinder/Jugendliche mit Behinderungen“ zu verwenden. Die Verwendung dieser Umschreibung wird in einer neuen Betrachtung von SCHÖLER (2002) dahingehend verändert, dass ebenso wie bei Eberwein die Notwendigkeit der Verwendung des Begriffes *Behinderung* angezweifelt wird, da dadurch eine Verallgemeinerung und Reduktion der spezifischen Merkmale der jeweiligen Person bzw. des jeweiligen Kindes gefördert wird. Im Bezug auf integrationsspezifische Bedürfnisse kann dies bedeuten:

„Wenn in einer Schule für alle Kinder die Individualität und die ganz persönliche Biographie jedes Kindes geachtet werden, dann benötigen wir nicht mehr die Klassifizierung einzelner Kinder als ‚Kinder mit Behinderungen‘“ (ebd., 117).

Eine weitere Veränderung bzw. Angleichung des Begriffs *Behinderung* wird seit etwa Mitte der 90er Jahre in Anlehnung an den angloamerikanischen Sprachgebrauch durchgeführt. Während dort die Bezeichnung *special education needs* gebräuchlich ist, wird die angleichende Übersetzung *sonderpädagogischer Förderbedarf* in der Sonderpädagogik dem Begriff der Behinderung vorgezogen.

Inwieweit ein Behinderungsbegriff notwendig bleibt, kann hier nicht abschließend geklärt werden. Festzuhalten bleibt jedoch, dass über einen ökosystemischen Ansatz der ganze Mensch inklusive seines Umfeldes gesehen werden sollte und somit sowohl durch individuelle Handlungen des Betroffenen, als auch durch Handlungen des Umfeldes Integration in aktiver Einflussnahme verstärkt und gefördert werden kann.

1.1.4 Behinderung im Kontext sozialer Reaktionen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde der Begriff *Behinderung* aus verschiedenen Blickwinkeln näher beschrieben. Abschließend wurde für die vorliegende Arbeit ein ökosystemischer Behinderungsbegriff favorisiert. Da im Zusammenhang mit integrationsspezifischen Bemühungen auch soziologische Fragestellungen Bedeutung erlangen, erscheint in diesem Stadium der Entwicklung der vorliegenden Arbeit ein genaueres Eingehen auf behinderungsspezifische Aspekte im Zusammenhang mit Bedingungen von unmittelbarer Umwelt und Gesellschaft sinnvoll. Damit soll das komplexe Netzwerk von Mikro- und Makroebene, welches eine Person umgibt, näher beleuchtet werden, und vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik – der Integration eines hörgeschädigten Kindes – betrachtet werden. Hierbei spielen die Darstellung sozialer Reaktionen gegenüber Behinderten und der Zusammenhang mit Stigmatisierung von behinderten Personen eine entscheidende Rolle.

Für die vorliegende Untersuchung der Integration hörgeschädigter Kinder kristallisiert sich, soziologisch betrachtet, der Schwerpunkt in der Mikroebene heraus. Die Interaktion zwischen Lehrern, hörenden Mitschülern und hörgeschädigtem Schüler bildet einen Teilbereich der Mikroebene, der sich womöglich deutlich von dem eines, an einem Förderzentrum beschulten hörgeschädigten Schüler unterscheidet. Folgende Darstellung soll die oben erläuterten Überlegungen illustrieren:

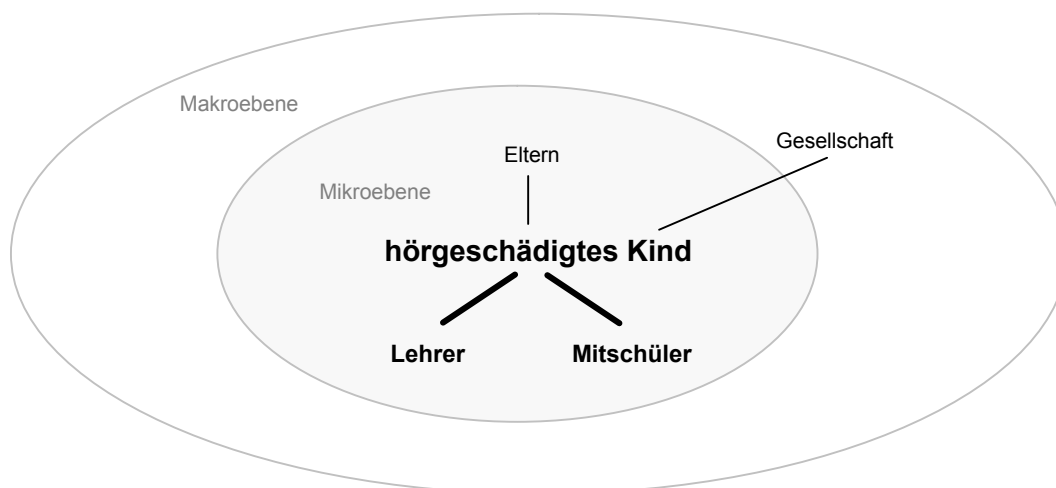


Abb. 3: Mikro- und Makroebene

Es kann angenommen werden, dass für hörgeschädigte Kinder in Integrationssituationen besondere soziale Reaktionen und womöglich auch Stigmatisierung eine Rolle spielen kann.

Grundlage für diese Überlegungen bildet die Vermutung, dass eine „*Abweichung von sozialen Erwartungen*“ (CLOERKES 2001, 7) lediglich eine Ursache für eine bestimmte Bewertung in einer bestimmten Kultur ist – noch unabhängig davon, ob diese Bewertung positiv, neutral oder negativ ausfällt. Sind Reaktionen der Umwelt auf Menschen mit Behinderungen aber durch stigmatisierende Verhaltensweisen gekennzeichnet, können sie – systemisch betrachtet – Behinderung begünstigen und damit Einflüsse auf die Entwicklung der Persönlichkeit nehmen.

Betrachtet man die Reaktion der Gesellschaft auf Menschen mit Behinderung, lassen sich verschiedene Ausprägungen auf verschiedenen Ebenen feststellen, die unter anderem basierend auf CLOERKES (2001) genauer dargestellt werden.

Behinderten Menschen wird in der Gesellschaft oft eine bestimmte, zum Teil vorgegebene Rolle zugewiesen, woraus eine Beschränkung der sozialen Teilhabe resultieren kann. Diese vorgegebenen Rollenbilder können – mangels spezifischer Kenntnisse der Situation

– von Vorurteilen geprägt sein, wobei festzuhalten ist, dass solche Vorurteile sowohl positiver als auch negativer Art sein können. Im Zusammenhang mit Behinderung und behinderten Personen zeigt sich jedoch oftmals eine negative Tendenz. MARKOWETZ (2000) definiert in diesem Zusammenhang:

„Ein Vorurteil ist eine unkritische, ungeprüfte oder nur durch Minimalinformationen abgesicherte, affektiv geladene und irrationale Übernahme bzw. Produktion einer Meinung, Erwartung oder Auffassung gegenüber einzelnen Personen, Gruppen, Verhältnissen ..., die sich schnell zu einem stabilen, nur schwer veränderbarem Urteil verfestigt.“

Diese Aussage trifft noch keine Festlegung auf positive oder negative Tendenzen, zeigt aber auf, inwieweit voreingenommene Meinungen über Personen mit Behinderungen entstehen können. Inhaltlich betrachtet CLOERKES (2001) an dieser Stelle drei für ihn wesentliche Punkte, die tendenziell negativ behaftete Schwerpunkte beschreiben:

1. *„Der Behinderte weicht von den gesellschaftlichen Erwartungen ab“* (ebd., 74). Dadurch entsteht in gewisser Weise eine Stigmatisierung. Von GOFFMAN (1967, 13 In: ebd.) wird diese Einschätzung von Behinderten beschrieben als die Sichtweise auf eine Person, die *„in unerwünschter Weise anders [ist], als wir [sie] antizipiert hatten“*.
2. Die Definition von Abweichung, die in der Folge ungünstige Reaktionen hervorruft, ist nicht endgültig bindend, sondern kann kulturell bedingte Unterschiede aufweisen. *„Die Definierung eines sozialen Tatbestandes oder Merkmals als „abweichend“ hängt jedenfalls ganz entscheidend von der jeweiligen Werte und Normenstruktur ab“* (ebd.)
3. Da sich unsere Gesellschaft vorrangig an gesunden und voll handlungsfähigen Personen orientiert, wird Menschen mit abweichenden Merkmalen eine reduzierte soziale Teilhabe zukommen, was als zwangläufige Konsequenz der vorherrschenden Wertvorstellungen gesehen wird. Diese Wertvorstellungen werden meist Einstellung und Verhaltensweisen dominieren.
(vgl. CLOERKES 2001, 74).

Die beschriebenen Punkte geben verschiedene soziale Reaktionen auf behinderte Menschen wider und geben Auskunft über Faktoren, die soziale Nähe und soziale Distanz⁸ beeinflussen. Somit kann festgehalten werden, dass Behinderung nicht gleich Behinderung ist, sondern erst soziale Reaktionen diese begünstigen oder womöglich verhindern. Die auch von CLOERKES (2001) verwendete Bezeichnung *„soziale Reaktion“*

⁸ Bezüglich sozialer Nähe und Distanz finden sich in Kapitel 2.5 bei der Beschreibung zweier Erhebungen bezüglich der Rolle der Mitschüler nähere Ausführungen.

beinhaltet

„...neben formalen Definitionsvorgängen [...] insbesondere die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene der zwischenmenschlichen Interaktionen. Eine Reaktion erfolgt nur auf ‚sichtbare‘ Abweichungen“ (ebd., 75).

Mit sichtbaren Abweichungen sind in diesem Zusammenhang also nicht nur rein visuell wahrnehmbare Abweichungen gemeint, sondern vielmehr das *Wissen* von Personen um die Abweichung bei einer anderen Person. Dieses Wissen spiegelt sich auch in der Einstellung gegenüber behinderten Menschen wider. Jedoch nehmen verschiedene Faktoren Einfluss auf diese Einstellung. In verschiedenen Untersuchungen wird deutlich, wo die Schwerpunkte liegen. So spielt zum einen die Art, die Sichtbarkeit sowie

„...das Ausmaß, in dem sie [die Behinderung, d.V.] gesellschaftlich hochbewertete Funktionsleistungen (Mobilität, Flexibilität, Intelligenz, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit) beeinträchtigt...“

eine entscheidende Rolle (ebd., 76), wobei aber der Schweregrad der Behinderung keinen entscheidenden Faktor darstellt.

Eine weitere wichtige Größe ist in diesem Zusammenhang der Kontakt mit behinderten Menschen, wobei nicht festzumachen ist, dass dadurch grundsätzlich nur positive Auswirkungen erzeugt werden. Je nach individuellen Gegebenheiten der sich begegnenden Personen, der Art des Umgangs mit der Behinderung durch behinderte und nicht behinderte Personen, der Einwirkung der jeweiligen Umweltfaktoren etc., können weitere soziale Reaktionen geprägt oder verändert werden. Es kann festgehalten werden, dass z.B. eine Hörschädigung zwar tendenziell eher negativ bewertet wird, aber zunächst meist eine neutrale Reaktion auslösen kann, da es sich um eine Art der Behinderung handelt, welche in der Regel keine schwerwiegenden äußerlich abweichenden Merkmale aufweist. Im weiteren Verlauf des Kontakts und unter Einbezug der oft auftretenden kommunikativen Einschränkungen kann sich diese zunächst neutrale Reaktion tendenziell negativ verändern. Auch hier spielen wieder der Umgang mit der Kommunikationseinschränkung und die Aufklärung über den Umgang mit derselben⁹ von beiden Seiten eine entscheidende Rolle.

Soziologische Erklärungsansätze für Unsicherheiten im Verhalten gegenüber behinderten Menschen machen widersprüchliche Normen und das Fehlen eindeutiger Verhaltensregeln verantwortlich (vgl. MARKOWETZ 2000). Zur Veränderung der oft unangemessenen Reaktionen werden verschiedene Konzepte vorgeschlagen, welchen eine unterschiedlich ausgeprägte Wirksamkeit zugesprochen wird. Als Beispiele seien hier Informations- und Aufklärungskampagnen genannt, welche aber in ihrer Wirkung oft überschätzt werden. Des Weiteren wird die Notwendigkeit der Überprüfung und

⁹ siehe auch Näheres zum Stichwort Kommunikationstaktik, z.B. bei RIEN (2007)

gegebenenfalls Anpassung des normativen Kontextes einer Gesellschaft, z.B. durch Gesetzgebungsmaßnahmen oder Schwerpunktsetzung auf bestimmte gesellschaftliche Werte betont. Als eine Erfolg versprechende Strategie wird nach wie vor der Kontakt mit behinderten Menschen angesehen, wie er z.B. durch schulische Integration bzw. Integration im Kindergarten schon früh gegeben ist.

1.1.5 Behinderung, Stigma und Stigmatisierung

Vor dem Hintergrund soziologischer Fragestellungen im Zusammenhang mit einer Behinderung wird in der Regel auch die Stigmatisierung betroffener Personengruppen diskutiert. Da vermutet werden kann, dass Stigmatisierung auch bei der Integration eines hörgeschädigten Kindes oder Jugendlichen im Umfeld einer allgemeinen Schule eine Rolle spielen kann, erscheint eine genauere Analyse dieses Aspektes für die weitere Erarbeitung der Thematik notwendig. So geht zum Beispiel HINTERMAIR (2005) davon aus, dass gleichsam keine andere Population im Zusammenhang mit ihrem Handicap so auffällig stigmatisiert wird, wie die Gruppe der Hörgeschädigten.

DIE BEGRIFFE STIGMA UND STIGMATISIERUNG

Eingeführt wurde der Begriff Stigma von GOFFMAN (1967) im Zusammenhang mit der negativen Bewertung eines Merkmals einer Person im sozialen Kontext, also einer Eigenschaft einer Person, „*die zutiefst diskreditierend ist*“ (ebd., 11). Bezeichnend dabei ist, dass nicht die Eigenschaft oder das Merkmal selbst gemeint sind, sondern vielmehr eine ablehnende Auslegung desselben. Demzufolge bedeutet Stigma auch „*die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist*“ (GOFFMANN 1967, 7). Der davon ausgehende Begriff Stigmatisierung bezeichnet „*das Verhalten auf Grund eines zueigen gemachten Stigmas. Stigmatisierungen knüpfen bei Merkmalen von Personen an*“ (CLOERKES 2000, 1). Stigmatisierende Merkmale können sich auf verschiedene Art und Weise darstellen, sichtbar oder unsichtbar sein, wobei die Sichtbarkeit eines Stigmas die Stigmatisierung erleichtern kann. Die Stigmatisierung von Personen oder Personengruppen ist in allen Gesellschaften zu finden und nimmt in diesen sowohl für die einzelnen Individuen als auch für die Gesamtgesellschaft eine regulative Funktion ein. So wird zum einen die Systemstabilität einer Gesellschaft abgesichert, zum anderen werden den Individuen der Gesellschaft Orientierung, Entlastung und Hilfen zur Identitätsstrategie ermöglicht (vgl. ebd.). Diese Funktionen gehen aber zu Lasten der von Stigmatisierung betroffenen Personen und

Personengruppen und können bei diesen tief greifende Folgen haben:

„Kontaktverlust und Isolation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilhabe, Spannung, Unsicherheit und Angst auf der Ebene der Interaktionen, schließlich drohen erhebliche Gefährdungen auf der Ebene der Identität“ (CLOERKES 2000, 2).

Die sog. Stigma-Identitäts-These, also verkürzt dargestellt der von GOFFMAN (1967) erörterte Zusammenhang zwischen Stigmatisierung und dadurch beeinflusster Entwicklung von personaler Identität, erregte in erster Linie in den 70er Jahren im Bereich der Behindertenforschung enormes Interesse. Der weitere Verlauf der Forschung brachte keine divergierenden Ergebnisse, was laut CLOERKES (2000) unter Umständen auch auf unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zurückzuführen sein mag¹⁰. Gewisse von GOFFMAN (1967) erläuterte Standpunkte scheinen ein Erklärungsgerüst für die mitunter mit Schwierigkeiten behaftete Interaktion Hörgeschädigter mit ihrer hörenden Umwelt anzubieten.

STIGMATISIERENDES VERHALTEN GEGENÜBER HÖRGESCHÄDIGTEN UND MÖGLICHE COPING-STRATEGIEN

Inwieweit stigmatisierendes Verhalten gegenüber Hörgeschädigten gegeben sein kann, an welchen Stigmata dieses ansetzen kann und welche Auswirkungen unter Umständen zu erwarten sein können, soll im folgenden Abschnitt durchdacht werden.

GOFFMAN (1967) benennt verschiedene „Techniken“ oder auch Verhaltensstrategien, mit denen die – laut Einschätzung der sie umgebenden Gruppe – mit einem Stigma behafteten Personen möglicherweise auf Stigmatisierung reagieren.

Als mögliche Stigmata können bei einer hörgeschädigten Person zum einen die Hörhilfen ausgemacht werden, zum anderen kann die häufig auffällige Lautsprache sowie die Kommunikationsform der Gebärdensprache benannt werden. Inwieweit hier genannte „Zeichen“ tatsächlich im Sinne Goffmans als Stigmata bezeichnet werden können, bleibt zur Diskussion gestellt. Sicherlich bildet die Gebärdensprache auf Grund immer wiederkehrender Präsenz in den Medien in der heutigen Zeit eher einen von der Gesellschaft positiv eingeschätzten Aspekt, wobei nach Meinung der Autorin nach wie vor ein gewisses Stigma im Sinne von Unsicherheit Hörender im Umgang mit offensichtlich Hörgeschädigten impliziert wird. Diese Unsicherheit mag zum einen aus der Unwissenheit entstehen, wie mit einem Hörgeschädigten adäquat kommuniziert werden kann, zum anderen aus der Tatsache, dass die Gebärdensprache zwar als faszinierend wahrgenommen, aber meist nicht verstanden wird. Dazu kommt – als nächster Aspekt – die relativ ungewohnt klingende bzw. zunächst nicht verständliche Lautsprache. Des

¹⁰ An dieser Stelle soll nicht auf die einzelnen Untersuchungen eingegangen werden. Untersuchungen mit unterschiedlichen Ergebnissen wurden u. a. von Antor 1979, Bittner 1973, sowie Thimm 1985, Dönhoff-Kracht 1980, Wocken 1983 durchgeführt.

Weiteren können äußerliche Merkmale, also z.B. technische Hilfsmittel wie Hörgeräte, Cochlea Implantate oder in einer Schulklasse zusätzlich die FM-Anlage mögliche Stigmata darstellen, aus denen sich Stigmatisierung entwickeln kann. Die Betonung liegt an dieser Stelle auf der *möglichen* sich entwickelnden Stigmatisierung. Geht man von einer Schulklasse aus, in der ein hörgeschädigtes Kind integriert wird, kann diese Art der Stigmatisierung durchaus vorhanden sein und damit womöglich schwerwiegende Folgen für die Entwicklung und sozial-emotionale Situation des Kindes mitbringen. Auf der anderen Seite besteht jedoch die Möglichkeit, dass gerade durch den regelmäßigen Umgang des hörenden Umfeldes mit der durch die Hörschädigung vorhandenen „Zeichen“ diese nicht mehr als sog. Stigmata wahrgenommen werden.

Findet jedoch eine Stigmatisierung statt, kann dies unterschiedliche Auswirkungen auf die personale Situation der betroffenen Person haben. GOFFMAN benennt verschiedene Strategien, die von betroffenen Personen dazu verwendet werden, auf Stigmatisierung aus der Umwelt zu reagieren oder sie gegebenenfalls erst gar nicht entstehen zu lassen. Dieses Nicht-entstehen-lassen stigmatisierenden Verhaltens kann der betroffenen Person zum Beispiel durch die sog. *Täuschung* gelingen, indem die betroffene Person absichtlich Informationen über z.B. die eigene Hörschädigung zurückhält, was bei dieser sog. unsichtbaren Behinderung zunächst auch möglich ist. Im Zusammenhang mit der Integration hörgeschädigter Schüler zeigt sich diese Strategie (in Ergebnissen der Befragung der vorliegenden Untersuchung) zum Beispiel darin, dass hörgeschädigte Schüler nach einem Schulwechsel (auf Grund eines Wechsels in eine weiterführende Schule) und damit verbundenem Eintritt in eine neue Klasse Informationen über die eigene Hörschädigung über Wochen hinweg weder den Lehrkräften noch den Mitschülern zukommen lassen.

Als weitere Strategie nennt GOFFMAN die *Techniken der Informationskontrolle*, welche bestimmte Reaktionen in zwischenmenschlichen Interaktionen beinhalten, die die Behinderung verstecken sollen. Als Beispiel in einer Schulklasse, in der ein hörgeschädigtes Kind unterrichtet wird, kann die typische Lehrer-Schüler-Interaktion gelten. Die Lehrkraft stellt eine Frage, der hörgeschädigte Schüler antwortet daraufhin mit einem Kopfnicken, was keine adäquate Reaktion auf eben diese Frage darstellt. Nicht in jedem Fall wirkt diese „Strategie“ also, dennoch berichten Lehrkräfte in der vorliegenden Untersuchung von erheblichen Fehleinschätzungen des Sprachverständnisses der hörgeschädigten Schüler, welches häufig erst dann auffällt, wenn eine unpassende Reaktion als Antwort auf eine Frage offensichtlich wird.

Als eine weitere, für die Integrationssituation eines hörgeschädigten Schülers als positiv zu bewertende Strategie wird von Goffman das sog. *Kuvrieren* erläutert. Hierbei wird mit den Stigma-Symbolen offen umgegangen und diese werden in gewisser Weise bewusst

in den Vordergrund gestellt. Dies kann für ein hörgeschädigtes Kind in einer Integrationssituation durchaus einen positiven Aspekt des offenen Umgangs mit der Hörschädigung darstellen und womöglich eine geglückte Integrationssituation unterstreichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Behinderungsbegriff unterschiedlich bewertet wird und eng mit der Reaktion des jeweiligen Umfeldes verknüpft ist. Soziale Reaktionen können zwar positiv oder neutral wirken, aber auch negative Auswirkungen haben, was die Gefahr einer Stigmatisierung mit sich bringt. Gelingt es allerdings, dem Umfeld zum wertschätzenden und einbeziehenden Umgang mit einer Person, mit z.B. einer Hörschädigung zu verhelfen und gelingt es zudem dieser Person sich ohne gefühlte Einschränkungen in ihr Umfeld einzufügen, kann der Grad der Behinderung als so niedrig wie möglich und damit zusammenhängend der Grad der Integration als so hoch wie möglich bezeichnet werden. Durch diesen direkten Zusammenhang entsteht ein enger Bezug zwischen Behinderungs- und Integrationsbegriff, auf den im Folgenden näher eingegangen wird.

1.2 Grundlegendes zum Integrationsbegriff

Die wesentlichen Inhalte der vorliegenden Arbeit spielen sich, wie bereits aus den vorhergehenden Ausführungen deutlich wurde, rund um den Begriff Integration ab. Daher erscheint es notwendig, eine grundlegende Analyse desselben durchzuführen und bezüglich dessen Gebrauchs eine inhaltliche Richtung für diese Arbeit zu bestimmen.

Der Begriff der Integration zeigt sich in langer Tradition und erscheint äußerst vielfältig und vielschichtig. Er wird in verschiedenen Wissensgebieten verwendet und somit auch unter mannigfachen Blickwinkeln und Schwerpunkten betrachtet. Aus der Sicht der Sonderpädagogik zielt der Begriff der Integration *„auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen“* (BUNDSCHUH 2002, 142). Diese Forderung basiert unter anderem auf dem im Grundgesetz festgeschriebenen Artikel: *„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“* (GG, Art.3, Abs.2, S.2). Somit soll sichergestellt werden, dass – unabhängig von Art und Grad der Behinderung – jeder Person die uneingeschränkte Möglichkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft offen steht (vgl. BUNDSCHUH 2002, 142). Eine Voraussetzung für die Erfüllung der im Grundgesetz festgeschriebenen Forderungen kann durch integrative Maßnahmen sichergestellt werden.

In den folgenden Ausführungen soll nun zunächst auf verschiedene Sichtweisen von Integration eingegangen werden, um daran anschließend die aktuelle Begriffsdiskussion darzulegen.

1.2.1 Annäherung an den Begriff Integration

ETYMOLOGIE UND ALLGEMEINE BESCHREIBUNG

Um sich in der vorliegenden Untersuchung mit dem Phänomen der Integration Hörgeschädigter beschäftigen zu können, muss zunächst ein grundlegender Integrationsbegriff bestimmt werden. Dies stellt sich als vielschichtiges Unterfangen dar, da die Bedeutung von Integration sich je nach Wissensbereich, in dem sie Anwendung findet, ändert. Aus diesem Grund werden einleitend verschiedene Grundlagen vorgestellt, um die unterschiedlichen Aspekte der Integration zu verdeutlichen.

Die etymologische Betrachtung führt zum lateinischen Begriff „*integrare*“, was bedeutet, „*wiederherstellen*“ oder „*ergänzen*“. Abgeleitet wird dieser Begriff von „*integer*“ (*unversehrt, unberührt, unbefangen, unbescholten*). Einen weiteren Hinweis auf den Ursprung des Integrationsbegriffs gibt „*integratio*“, die „*Wiederherstellung eines Ganzen*“ (vgl. DUDEN 2001, 447).

Historisch gesehen fand das Verb „*integrieren*“ vom 18. Jahrhundert an Eingang in den Sprachschatz. Zunächst fand es in Philosophie, dann in Soziologie und Psychologie und schließlich als bedeutender Begriff in die Bildungspolitik der Neuzeit, sowie nach und nach auch in die Alltagssprache (vgl. KOB1 1999, 71) Gebrauch. So etablierte sich der Begriff nach und nach in verschiedenen Bereichen des Lebens und in der wissenschaftlichen Betrachtung.

In der Brockhaus-Enzyklopädie (1989, 552) wird eine allgemeine Bedeutung von Integration wie folgt umschrieben: „*(Wieder-)Herstellung einer Einheit; Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes*“. Es fällt auf, dass die Beschreibung des Begriffs Integration an dieser Stelle noch sehr abstrakt bleibt. Es wird von der Herstellung oder Wiederherstellung einer Einheit bzw. Ganzheit gesprochen, was demnach voraussetzt, dass dieses Ganze noch nicht existiert, d.h. Integration wird in diesem Zusammenhang als prozessualer Begriff betrachtet, der durch eine Entwicklung ein bestimmtes Ziel anstrebt. Wie diese Zielvorgabe, respektive „das Ganze“ zu verstehen ist, bleibt in dieser allgemeinen Beschreibung noch offen (vgl. WALTER 2004, 77).

INTEGRATION IN VERSCHIEDENEN WISSENSCHAFTSGEBIETEN

In pädagogischer Verknüpfung, also auch im Zusammenhang mit vorliegender Arbeit werden in erster Linie soziologische und psychologische Bedeutungszusammenhänge des Integrationsbegriffs wichtig¹¹.

Bei einer Betrachtung des psychologischen Bereichs findet sich der Integrationsbegriff unter anderem in der Persönlichkeits-, Neuro-, oder Entwicklungspsychologie mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen. So wird der Begriff Integration z.B. in der Entwicklungspsychologie als ein

„Merkmal (ontologischer) Entwicklungsprozesse [erklärt], wodurch sich vereinzelte Fähigkeiten zu einer organischen/organisierten und mithin effizienteren Ganzheit zusammenschließen. Integration bildet dabei eine dialektische Einheit mit Differenzierungsprozessen“ (KOBİ 1999, 73).

Integration meint hier also das Zusammenfügen unterschiedlicher Einheiten, die im Zusammenschluss wirkungsvoller agieren und ein positiveres Gesamtbild ergeben können.

Betrachtet man den Integrationsbegriff in der Soziologie, beinhaltet er zunächst den „*organisatorischen Zusammenschluss verschiedener Bereiche des kulturellen Lebens zu einem System innerer Verbundenheit der Wechselwirkungen.*“ (ebd.). So meint der Begriff also das Zusammenfügen von Einzelnen zu einer Gruppe und im weiteren Verlauf den Zusammenschluss verschiedener gesellschaftlicher Bereiche zu größer werdenden Gruppierungen. Eine wesentliche Bedeutung haben dabei gemeinsame geschichtliche Hintergründe, eine gemeinsame Sprache oder auch vergleichbare Wert- und Zielvorstellungen.

Vor einem soziologischen Hintergrund beschreiben auch FRIEDRICHS et al. (1999) verschiedene Theorien sozialer Integration, gliedern die verschiedenen involvierten Bereiche auf und stellen dadurch die hohe Komplexität des Integrationsgeschehens dar. Zudem erläutern sie Unterschiede zwischen einem relationalen und einem absoluten Verständnis von Integration, auf welches im Folgenden eingegangen werden soll.

Ein *relationales Verständnis* von Integration basiert auf der Auffassung, dass

„ein Element, ein Subsystem oder ein Teil in ein System, ein Kollektiv oder ein größeres Ganzes integriert ist“ (ebd., 11).

Es besteht also eine Beziehung, ein bestimmtes Verhältnis oder ein Austausch zwischen zwei Größen, wobei eine Größe eine meist kleinere aufnimmt, somit ein relationales Beziehungsgefüge herstellt und sie damit integriert. Spricht man von einem absoluten Integrationsbegriff, beinhaltet dieser die These, dass jedem System selbst eine mehr oder minder hohe Integration inne wohnt. Die bildliche Darstellung verdeutlicht an dieser Stelle,

¹¹ Weitere Ausführungen bezüglich integrationsspezifischer Begriffsdeutungen in verschiedenen Wissenschaftsbereichen (z.B. Philosophie) finden sich im Artikel von KOBİ (1999) im Sammelband *Integrationspädagogik* von EBERWEIN (1999a).

inwieweit hier zwei Ebenen von Integration ausgemacht werden, welche zum einen innerhalb eines Systems, zum anderen im Austausch verschiedener Systeme stattfinden.

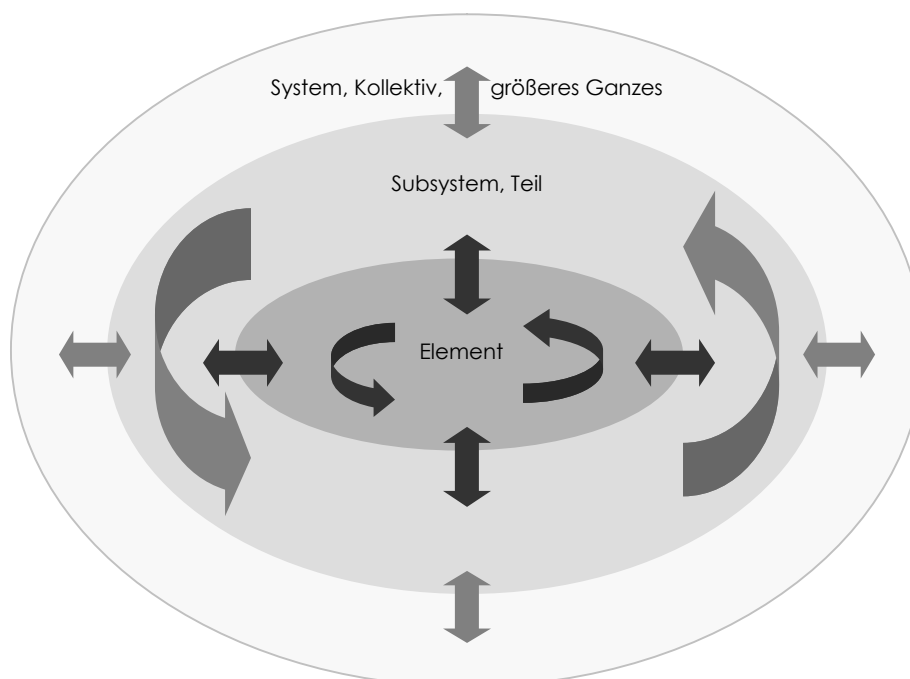


Abb. 4: Relationale und absolute Integrationsbegriffe

In der Graphik stellen die geschwungenen Pfeile innerhalb der abgegrenzten Bereiche die interne Integration, also das absolute Begriffsverständnis von Integration dar. Dem gegenüber stehen die Verbindungspfeile zwischen den einzelnen Bereichen, die einen Austausch ermöglichen und somit für einen relationalen Integrationsbegriff stehen. Diese Darstellung des Verhältnisses zwischen relationalen und absoluten Begriffen von Integration stellt lediglich einen kleinen Teil des komplexen Gefüges von Einflüssen dar, welche auf ein integratives Geschehen wirken. Dennoch erscheint diese Betrachtung übertragbar auf vorliegende Thematik. So muss auf der einen Seite das eigene Verhältnis der jeweiligen Person zu sich und zur Umwelt in Einklang mit dem Austausch mit anderen gegeben sein. Zum Beispiel müssen bei einem hörgeschädigten Kind unterschiedliche personale Aspekte erfüllt, sowie auch das Verhältnis in der Integrationssituation in der Klasse von bestimmten Voraussetzungen bestimmt sein¹². Mit Hilfe der Darstellung kann – herausgenommen aus dem größeren Zusammenhang – die Situation der einzelnen Person, in diesem Fall des hörgeschädigten Kindes, und die der schulischen Umgebung, in diesem Fall die Mitschüler und Lehrer, veranschaulicht werden.

FRIEDRICHS et al. (1999) beschreiben weitere Aspekte, welche auf die Integration Einfluss

¹² Faktoren für gelingende Integration werden in Kapitel 2.3.1 genauer erläutert.

nehmen und die hier als Denkanstoß mit aufgeführt werden sollen. Neben relationalen und absoluten Integrationsbegriffen spielen die verschiedenen Arten der beteiligten Elemente eine Rolle. So kann es sich auf kleinster Ebene um einzelne Personen handeln (Elemente), auf der nächsten Stufe um größere Zusammenschlüsse (Subsysteme) und darüber hinaus um ganze Gesellschaftskomplexe (Systeme). Diese verschiedenen Gruppen finden ihren Platz in Mikro-, Meso-, sowie Makroebene der gesellschaftlichen Verknüpfungen und Strukturen. Verschiedene weitere Faktoren nehmen Einfluss auf integrative Geschehnisse und können in ihrer Ausführlichkeit an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

Vergleichbar mit der obigen Darstellung beschreibt HILLMANN (2007, 377) Integration aus soziologischer Sicht wiederum als Wiederherstellung eines Ganzen. Diese Wiederherstellung wird sowohl auf Prozesse der verhaltens- und bewusstseinsmäßigen Eingliederung, sowie auf Angleichung an Wertestrukturen und Verhaltensmuster bezogen. Dieser Sachverhalt bezieht sich laut HILLMANN auf drei Bereiche:

- a. „Integration kann sich auf einzelne Personen bezüglich Gruppen, Organisationen oder relevanten Bereichen einer Gesellschaft beziehen
- b. Sie kann zwischen verschiedenen Gruppen, Schichten, Klassen und Rassen einer Gesellschaft stattfinden
- c. Integration kann es zwischen verschiedenen Gesellschaften zu Gunsten der Herausbildung neuer gemeinsamer kultureller Strukturen und sozialer Ordnungen geben.“

(ebd.)

Aus den vorausgegangenen Darstellungen wird deutlich, dass Integration – aus soziologischer Sicht betrachtet – ein vielschichtiges Konstrukt darstellt, welches je nach Sichtweise und Schwerpunkt unterschiedlich behandelt und beurteilt werden kann. Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass sich der Begriff Integration immer mit dem Austausch beziehungsweise mit dem Zusammenfügen verschiedener einzelner Personen, Teile oder Systeme in Zusammenhang bringen lässt.

INTEGRATION IN PÄDAGOGIK UND SONDERPÄDAGOGIK

Wie bereits an anderer Stelle bemerkt, findet der Integrationsbegriff in verschiedensten Wissenschaftsbereichen Verwendung. Es stellt sich also die Frage, inwieweit eine begriffliche Klärung für pädagogische Fragestellungen notwendig und sinnvoll ist.¹³ Dem ungeachtet finden sich innerhalb der integrativen Pädagogik immer wieder Bemühungen, den Integrationsbegriff für die spezifische Fachrichtung transparenter zu machen. Auch für die vorliegende Arbeit erscheint eine solche Spezifizierung angebracht und soll im folgenden Abschnitt vollzogen werden.

¹³ vgl. hierzu KOBİ 1999, 71ff.; HEIMLICH 2003, 137f.

Während der Integrationsbegriff in der Pädagogik zunächst lediglich im Zusammenhang mit der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie Verwendung fand, nahm er in den 60er Jahren Einzug in die Curriculumsdiskussion. Integrative Bestrebungen und Überlegungen zogen sich jedoch – zum Beispiel innerhalb der Bemühungen für ganzheitlichen, Gemeinschafts- oder Gesamt-Unterricht – schon früher durch viele Bereiche der pädagogischen Diskussion (vgl. KOBİ 1999, 74). Spätestens mit dem Diskriminierungsverbot in Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes in der Fassung von 1994 wird die Integration von Menschen mit Behinderung als Zielsetzung im Sinne umfassender gesellschaftlicher Teilhabe im öffentlichen Bewusstsein verankert. So wird grundsätzlich anerkannt, dass in einer demokratischen Gesellschaft die Notwendigkeit, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Mitglieder zu gewährleisten, nicht in Frage zu stellen ist (vgl. HEIMLICH 2003, 139).

INTEGRATION ALS AUFGABE UND ZIEL

In der heutigen Zeit verlagert sich der Integrationsbegriff mehr auf innerschulische Belange und wird in der Pädagogik einerseits als *Aufgabe*, andererseits als *Ziel* betrachtet (vgl. BUNDSCHUH 2002). So wird die *pädagogische Aufgabe* der Integration in der Ermöglichung gemeinsamen Lebens und Lernens behinderter und nicht behinderter Menschen gesehen. Hier spielt in erster Linie die soziale Integration eine wesentliche Rolle, wobei diese nicht nur Verstehen und Gelten lassen behinderter Menschen meint, sondern vielmehr die aktive Einbeziehung aller Kinder in gemeinsame Lebens- und Lernprozesse. BUNDSCHUH (2002) betont, dass Integration erst „*durch gemeinsame[n] Interaktionen mit aktiver Beteiligung aller*“ (143) wirklich realisiert werden kann. Integration als *Ziel* wird in Pädagogik und Sonderpädagogik unumstritten als wichtige und grundsätzliche Voraussetzung erachtet; zu der Frage, wie und ob dieses Ziel erreicht werden kann, besteht in der momentanen Debatte in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und besonders im Bildungs- und Erziehungssystem jedoch kein Einvernehmen (vgl. HEIMLICH 2003, 138). SPECK (2003) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Wege, welche zum Ziel Integration hinführen können. Zum einen sieht er den direkten Weg der gemeinsamen Förderung und Unterrichtung, zum anderen den der spezifischen Förderung.

INTEGRATION IN DER SCHULE

Wie bereits in den obigen Ausführungen deutlich wird, findet der Begriff Integration im pädagogischen Bereich in erster Linie vor dem schulischen¹⁴, also institutionellen Hintergrund Anwendung. Hier spricht man vor allem dann von Integration, wenn es um das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern geht (vgl. KOB 1988, 57). Integration meint also in der pädagogischen Fachliteratur häufig *schulische Integration*.

„Was für die Schule Integration inhaltlich meint, das lässt sich so beschreiben: Sie ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens“ (MUTH 1999, 21).

KOB (1999) erörtert vor dem Hintergrund der schulischen Integration grundlegende Gegenpositionen, die bezüglich der Integrationsdiskussion bedeutende Standpunkte sichtbar machen. Im Folgenden sollen diese Gegensatzpaare zum einen als Diskussionsgrundlage, zum anderen zur Darstellung der Vielfältigkeit des Integrationsverständnisses vorgestellt werden:

INTEGRATION ALS

Prozess	vs.	Zustand
Integration als gegenseitiger psychosozialer, nie endgültig abgeschlossener, nie vollständig planbarer Annäherungs- und Lernprozess zwischen Integratoren und Integranden.		Integration betrifft eher äußerliche, relativierbare, personenunabhängige Tatbestände administrativer, terminologischer, ökologischer, organisatorischer Art und kann als homöostatisches, labiles Fließgleichgewicht betrachtet werden, welches in jedem Moment durch Interaktion neu hergestellt werden muss.
Methode	vs.	Ziel
Methode fordert Frage nach dem Ziel, welches häufig mit höherer Kompetenz des Integranden beantwortet wird; Integrierende werden oft vernachlässigt.		Integration (als Ziel) Soll durch Integration oder Segregation (als Methode) erreicht werden.
Individuale Angelegenheit	vs.	Soziale Angelegenheit
Integrabilität des jeweiligen Integranden steht im Mittelpunkt: Stichwort „Einzelintegration“. Integrationsbemühungen wird keine grundsätzlich systemverändernde Aufgabe bzw. Kraft zugeschrieben, Integrand hat sich dem vorgegebenen System im Wesentlichen ein-/unterzuordnen.		Forderung nach Integration als gegenseitiger, beide Seiten einschließender Prozess, nicht einseitige Anpassung. Selektive Integration als Widerspruch in sich selbst. Integrationschancen sind beim individualistischen Ansatz zu gering.

¹⁴ nicht zu vergessen: Integration im vorschulischen Bereich



Abb. 5 : Gegen-Standpunkte in der Integrationsdiskussion (vgl. KOB 1999, 74ff)

Diese verschiedenen Gegen-Standpunkte, die die Integrationsdiskussion nach wie vor beeinflussen, münden schließlich in der Gegenüberstellung von intentionalem und koexistenziellem Begriffsverständnis. Hier wird deutlich, dass Integration zum einen seinsverändernd, also die bestehende Situation auf ein höheres Niveau bringend, zum anderen seinsbestätigend verstanden werden will. Ziel kann hier nicht sein, eine befriedigende Antwort auf die sich stellenden Gegensätze zu finden, sondern vielmehr in

einem fruchtbaren Diskurs Vor- und Nachteile der einen und anderen Gruppe abzuwägen und immer wieder neu einzuschätzen.

INTEGRATION ZUR ACHTUNG UND ZUM EINBEZUG DES INDIVIDUUMS

Abschließend soll die pädagogische Betrachtung des Integrationsbegriffs aus der Sicht von Pädagogik und Sonderpädagogik mit Hilfe hörgeschädigtenspezifischer Vertreter versucht werden. Hier wird deutlich, dass innerhalb schulischer Integration vor allem der Gedanke des sozialen Einbezugs an Bedeutung gewinnt. So muss gemeinsames Lernen, um dem Integrationsgedanken nahe zu kommen, immer auch durch *soziale Integration* geprägt sein.

CLAUBEN (1989, 195) plädiert deshalb für eine Unterscheidung zwischen sozialer (gesellschaftlicher) und unterrichtlicher (schulischer) Integration. Der Integrationsbegriff wird hier, ausgehend von der formalen schulischen Integration, erweitert und schließt persönliche und soziale Aspekte mit ein. In diesem Sinne formuliert auch BREINER (1989):

„Echte Integration vollzieht sich somit dort, wo nicht einfach andersartige Bedürfnisse und Sichtweisen eingeebnet werden, sondern wo der Prozeß einer Einigung zwischen unterschiedlichen Individuen und andersartigen Bedürfnissen interagierender Personen bzw. Personengruppen einsetzt und voranschreitet“ (1989, 9f.).

Diese Beschreibung von Integration kann im Folgenden als Grundlage dienen, da in dieser Begriffsbestimmung unterschiedliche Facetten des Integrationsbegriffs berücksichtigt werden und vor allem der soziale Aspekt in den Vordergrund gestellt wird.

Nach BREINER setzt Integration demnach voraus,

„die Position des anderen und dessen Andersartigkeit gelten zu lassen, dabei das gemeinsam Mögliche entdecken und pflegen zu wollen. Letztlich bildet also ein demokratisches Grundverständnis die Grundlage aller integrativen Bemühungen: Es gilt, den anderen als Individuum mit seinen Besonderheiten zu achten und ihn im dialogischen Prozess der Einigung als eine Person für unserer Gesellschaft zu gewinnen, die in sie hineinpasst und die sich mit ihr identifiziert“ (1989, 10).

BREINER fordert hier in erster Linie Akzeptanz, Achtung und die Suche nach gemeinsam Möglichem in einem Prozess des Dialogs. Ergänzt werden soll diese Beschreibung durch eine zusätzliche Betonung darauf, dass Integration immer von beiden Seiten getragen werden soll, also sowohl die zu integrierende Person, also auch die anderen Personen gleichermaßen beteiligt sein müssen.

1.2.2 Begriffsdiskussion: Von der Integration zur Inklusion

Der Begriff Inklusion spielt seit geraumer Zeit in der angelsächsischen, spätestens aber seit der ERKLÄRUNG VON SALAMANCA (UNESCO-KOMMISSION 1994) auch in der internationalen Diskussion um integrationsspezifische Fragestellungen eine Rolle. Aus diesem Grund soll bei der Erörterung des Integrationsbegriffs auf die Darstellung und den Vergleich mit dem Begriff *Inklusion* nicht verzichtet werden. In der folgenden Auseinandersetzung wird versucht, die wichtigsten Grundlagen des Begriffs *Inklusion* darzustellen, mit dem der *Integration* zu vergleichen und seine Bedeutung für die deutschsprachige Integrationsdiskussion sowie für diese Arbeit abzuwägen.

AUSGANGSPUNKT DER VERWENDUNG DES BEGRIFFES INKLUSION

Die Begriffe *inclusion*, *inclusive education*, *inclusive schools* etc. wurden im angloamerikanischen Sprachraum schon vor der weithin bekannten Salamanca-Konferenz von 1994 verwendet, wobei Kanada als eines der Länder gilt, in dem der englische Begriff *inclusion* neben der französischen Bezeichnung *l'intégration* gleichzeitig verwendet wurde. Auch im US-Amerikanischen Sprachraum wurden die Bezeichnungen *integration*, *mainstreaming* und *inclusion* weitgehend synonym gebraucht. Erst die Salamanca-Konferenz bewirkte eine weitere Verbreitung der Bezeichnung Inklusion und eines damit verbundenen Entwurfes des Zusammenlebens in einer heterogenen Gruppe. Bezüglich der inklusiven Beschulung beschreiben KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK (1996):

„Exclusion in schools sows the seeds of social discontent and discrimination. Education is a human right issue and persons with disabilities should be a part of schools, which should modify their operations to include all students. This is the message that was clearly articulated at the 1994 UNESCO World Conference on Special Educational needs.“ (ebd., 3)

Die obige Beschreibung zeigt kaum Unterschiede zu bisherigen inhaltlichen Definitionen von Integration im deutschen Sprachraum. Dennoch scheinen die beiden Begriffe Verschiedenheiten in ihrer Betrachtungsweise vom Zusammenleben in einer heterogenen Personengruppe zu haben, welche im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

INHALTLICHE ASPEKTE VON INKLUSION UND BEDEUTUNG FÜR DEN DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

Betrachtet man zum Beispiel Beschreibungen für „inclusion in education“ des CENTER FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION in Großbritannien, wird deutlich, dass das Verständnis

von Inklusion einen im Vergleich zum Begriff Integration weniger defizitorientierten Ansatz vertritt:

“Definitions of inclusion in education from the Index for Inclusion

Inclusion in education involves:

- Valuing all students and staff equally.
- Increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the cultures, curricula and communities of local schools.
- Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in the locality.
- Reducing barriers to learning and participation for all students, not only those with impairments or those who are categorised as 'having special educational needs'.
- Learning from attempts to overcome barriers to the access and participation of particular students to make changes for the benefit of students more widely.
- Viewing the difference between students as resources to support learning, rather than as problems to be overcome.
- Acknowledging the right of students to an education in their locality.
- Improving schools for staff as well as for students.
- Emphasising the role of schools in building community and developing values, as well as in increasing achievement.
- Fostering mutually sustaining relationships between schools and communities.
- Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society.”

(CENTER FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION 2006)

Diese Einschätzung teilt auch REISER (2003), der davon ausgeht, dass die beiden Begriffe Integration und Inklusion verschiedene grundlegende Orientierungen zeigen. Während der Begriff Integration mehr aus einer Defizitorientierung resultiert und sich an der Beeinträchtigung oder Einschränkung einer Person orientiert, scheint der Begriff Inklusion eher eine alle beteiligten Personen umfassende Reichweite zu haben. Die Inklusion bezieht sich weniger auf die Integration einer Person, sondern vielmehr auf die Inklusion aller innerhalb einer heterogenen Gruppe. Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der eher soziale Aspekte in den Vordergrund rückt.

SANDER (2003) beschreibt die Inklusion als „optimierte Integration“. Das Inklusionsverständnis geht weniger von der Aufhebung der Einschränkungen einer Person aus, sondern zielt vielmehr darauf ab, alle, am Prozess beteiligten Personen gleichwertig einzubeziehen und zum Beispiel bei der Inklusion in der Schule davon auszugehen, dass jedes Kind und auch die Lehrkraft individuelle Stärken und Schwächen mitbringt, die im gemeinsam sich entwickelnden Inklusionsprozess berücksichtigt werden müssen. Folglich liegt die Orientierung nicht auf einer Person, sondern verfolgt eher einen systemischen Ansatz, indem sie die Gesamtsituation berücksichtigt. Daher sieht die Inklusion nicht zwei Gruppen – die der behinderten und die der nicht behinderten Schüler – sondern vielmehr eine heterogene Gruppe, die in ihrem System insgesamt zu betrachten ist.

HINZ (2003) erläutert Unterschiede zwischen Integration und Inklusion und stellt Vergleiche bei der Umsetzung in der schulischen Praxis an:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nicht behindert) • Aufnahmen von Kindern mit Behinderung • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die administrative Ebene • Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf • Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für Kinder mit Behinderungen • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe • Profilierung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen • Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik • Synthese von Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Tabelle 2: Vergleich - Praxis schulischer Integration und Inklusion

HINZ (2003) betont zudem, dass sich mit dem Inklusionsverständnis auch das Verständnis von Behinderung verändert. Der systemische Ansatz innerhalb einer heterogenen Gruppe lässt eine unmittelbare Abgrenzung der Gruppe der Behinderten nicht mehr zu; vielmehr wird eine Gruppe insgesamt gesehen. Aus einer solchen Sichtweise resultiert, dass weniger die Behinderung einer oder mehrerer Personen in den Vordergrund tritt, sondern vielmehr unterschiedliche Aspekte, die die einzelnen Personen und somit die Gruppenzusammensetzung betreffen.

Für die vorliegende Arbeit soll ungeachtet der aktuellen Diskussionen der Begriff Integration beibehalten werden. Trotz der durchaus wertvollen Ansätze der Inklusionsdiskussion, welche sicher auch für die schulische Integration Hörgeschädigter unterstützend wirken können, hält sich nach wie vor der Begriff Integration bei Fachleuten und in der Fachliteratur im deutschsprachigen Raum. Zudem soll zu bedenken gegeben werden, dass die Veränderung einer Bezeichnung nicht unbedingt eine Veränderung

einer Situation bewirken kann. Dies betonen zum Beispiel auch LIESEN UND FELDER (2004), wenn sie in Erwägung ziehen, dass sich Integration und Inklusion konzeptuell nicht prinzipiell voneinander unterscheiden und eine klare Abgrenzung nicht vollzogen ist. Obwohl die Autorin für das Konzept und die konzeptuellen Beschreibungen von Inklusion durchaus neue Schwerpunktsetzungen und wertvolle Ansätze erkennt, welche im Sinne einer systemischen Betrachtung eine Weiterentwicklung bedeuten, soll zu bedenken gegeben werden, inwieweit durch die Veränderung einer Benennung eine tatsächliche Veränderung der Situation angenommen werden kann. Dennoch wirkt der Ansatz der inklusiven Beschulung auch für diese Arbeit richtungweisend, berücksichtigt man den eng damit in Verbindung zu bringenden systemischen Ansatz.

2 INTEGRATION IN DER SCHULE

Der Begriff Integration kann in verschiedenen Lebensbereichen und in Bezug auf unterschiedliche Personengruppen verwendet werden. Für die vorliegende Untersuchung spielt in erster Linie die Integration in der Schule eine bedeutsame Rolle. Zugleich bezieht sich die schulische Integration in dieser Untersuchung auf die Population hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher.

Aus diesem Grund sollen in den folgenden Ausführungen zunächst grundlegende Theorien und Prinzipien schulischer Integration dargestellt werden und im Anschluss daran spezifische Aspekte der schulischen Integration Hörgeschädigter diskutiert werden.

Im Zusammenhang mit der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung werden zudem aktuelle Forschungsergebnisse im Bezug auf Lehrkräfte und Mitschüler in Integrationssituationen vorgestellt.

2.1 Theorien schulischer Integration

Die schulische Integration entwickelte sich auf der Basis verschiedener Denkmodelle, die sich auf unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte beziehen und aus denen entsprechende Handlungskonzepte entwickelt wurden. Um zu einem späteren Zeitpunkt konkrete Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Integration darstellen zu können, erscheint es notwendig, zunächst theoretische Konzepte vorzustellen. Diese können als Grundlage dienen und entsprechenden Wert für das Verständnis und die Einschätzung der praktischen Umsetzung innehaben. Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf HEIMLICH (2003) und versuchen, die für die vorliegende Untersuchung wesentlichen Schwerpunkte herauszuarbeiten.

GEORG FEUSER UND DIE INTEGRATION ALS KOOPERATION

Das Modell, welches von FEUSER (1987) bezüglich der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher entwickelt wird, basiert laut HEIMLICH (2003) auf dem „*materialistischen Entwurf einer Behindertenpädagogik*“ (ebd., 147, nach JANTZEN 1974) und geht von einer entwicklungsorientierten Begründung von Integration aus. Ausgehend von entwicklungspsychologischen Grundlagen VYGOTSKIJS (2002), der in seiner Theorie der menschlichen Entwicklung personale Voraussetzungen sowie unmittelbare Lebensbedingungen in einer jeweils existierenden gesellschaftlichen Umgebung als Grundlagen für die individuelle Entfaltung ausmacht, entwickelt Feuser sein Integrationsmodell. Indem VYGOTSKIJ die sog. „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)“ konstatiert, geht er davon aus, alle Heranwachsenden unabhängig von einer Behinderung, unter dem Aspekt ihrer jeweils aktuellen Entwicklungsstufe und damit verbundener Kompetenzen betrachten zu können und zudem die jeweils individuelle Weiterentwicklung auf diesen aufbauen zu können.

Feuser entfaltet auf dieser entwicklungspsychologischen Grundlegung sein Modell der Kooperation aller am gemeinsamen Lerngegenstand. Schulische Integration nach Feuser stellt also eine Tätigkeit in Kooperation aller am Lernprozess beteiligter Personen dar. Hierzu zählen sowohl gemeinsam tätige Lernende – in Bezug auf die Integration also gemeinsam tätige, lernende Schüler unterschiedlichster Voraussetzungen – sowie gleichzeitig gemeinsam tätige Lehrende und Lernende. Integration findet demnach dann statt, wenn

„*alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau [...] an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten*“ (FEUSER 1995, 173 in HEIMLICH 2003, 149).

Grundlage aller integrativen Bemühungen nach FEUSER bildet also das gemeinsame, kooperative Arbeiten an einem Lerngegenstand, der je nach individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden unterschiedliche Ansatzpunkte bieten kann¹⁵. Gleichzeitig soll die individuelle Weiterentwicklung in einem sozialen Kontext stattfinden, der auf den jeweiligen Fähigkeiten der Beteiligten aufbaut.

Im Zusammenhang mit der Integration Hörgeschädigter scheint das Modell FEUSERS durchaus Wirksamkeit und Relevanz zu besitzen. Dennoch spielt – wie in vielen die Integration Hörgeschädigter betreffenden Diskussionen – die Kommunikationsfähigkeit aller Beteiligten miteinander auch hier eine wesentliche Rolle. Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass gerade durch die gemeinsame Arbeit an einem Lerngegenstand – zum Beispiel im Sinne eines projektorientierten Unterrichts – Kommunikationsprozesse angeregt und der kommunikative Austausch zwischen Lehrenden, hörenden Lernenden und hörgeschädigten Lernenden womöglich verbessert wird und so die Möglichkeiten und Fähigkeiten aller Beteiligten eine Weiterentwicklung erfahren.

HELMUT REISER UND DIE INTEGRATION ALS DIALEKTISCHER PROZESS AUF MEHREREN EBENEN

Das Integrationsverständnis REISERS (1986) basiert auf einem Mehrebenenmodell. Reiser geht davon aus, dass Integration nicht nur auf einer Ebene (z.B. der sozialen Interaktion) stattfindet, sondern sich auf verschiedene und sich immer weiter in ihr Umfeld entwickelnde Schichten ausweitet. Integration kann also auf all diesen Ebenen gleichzeitig und in unterschiedlicher Intensität stattfinden. Integration zeigt sich folglich in sozialen Prozessen,

„bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen“ (REISER, KLEIN, KREIE, KRON 1986, 120).

Deutlicher wird diese Beschreibung vor dem Hintergrund der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach RUTH C. COHN (1994), die mit ihrem Strukturmodell¹⁶, welches

¹⁵ Ein solches Modell bedarf einer didaktischen Grundlegung, die zum Beispiel auf projektorientiertem Unterricht oder auf dem Lernen mit Hilfe didaktischer Landkarten basieren kann. An dieser Stelle erscheint es jedoch nicht angebracht, auf didaktische Spezifika des Modells einzugehen. Weiterführende Literatur dazu findet sich zum Beispiel bei DEMMER-DIECKMANN (1991).

¹⁶ An dieser Stelle erfolgen lediglich kurze Anmerkungen wesentlicher Aspekte der TZI. Weiterführende Literatur findet sich bei COHN (1994, 12. Auflage).

- Das Strukturmodell der TZI beschreibt vier Faktoren, die die Interaktion einer Gruppe bestimmen: Ich, Es, Wir, Globe
- Die TZI entwickelt sich auf der Basis von drei sog. „Axiomen“:
 - "Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit)" (COHN 1975, 120).
 - "Ehrfurcht gebührt allem Lebendigem und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend." (ebd., 120)
 - "Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich" (ebd., 120).

Interaktionen innerhalb einer Gruppe konstituiert einen Ausgangspunkt dieses Integrationsmodells bildet. Reisers Integrationsmodell enthält zudem eine in gewisser Weise „*dialektische Struktur des Einigungsprozesses*“ (HEIMLICH 2003, 154), die sowohl Annäherung als auch Abgrenzung beinhaltet, also für ein „*Miteinander trotz aller Unterschiede*“ (ebd.) steht.

Um die Gestaltung des Mehrebenenmodells zu verdeutlichen und die verschiedenen, von der Person sich ausweitenden Ebenen einordnen zu können, soll folgende Tabelle dienen:

Spannungsfeld Prozesse Ebene	Verschiedenheit	← Balance →	Gleichheit
	Abgrenzung	← Einigung →	Annäherung
Innerpsychische Ebene	Verfolgung	Akzeptanz	Verleugnung
Interaktionelle Ebene	Ablehnung	Begegnung	Verschmelzung
Institutionelle Ebene	Aussonderung	Gemeinsamer Unterricht	Anpassung
Gesellschaftliche Ebene	Exotisierung	Normalisierung	Kolonialisierung

Tabelle 3: Integrative Prozesse nach KLEIN (1986)

Die Darstellung zeigt die von REISER benannten verschiedenen Ebenen, auf denen sich Integration in wechselseitiger Interaktion vollziehen kann. Es wird deutlich, dass sich hinsichtlich dieser Ebenen ein enger Bezug zum Strukturmodell der TZI herstellen lässt. Auf die innerpsychische Ebene als Basis folgen interaktionelle Ebene, institutionelle Ebene und gesellschaftliche Ebene, welche jeweils auf unterschiedlicher Stufe Integration in Balance bringen können oder zum einen Verschiedenheit und Abgrenzung oder zum anderen Gleichheit und zu starke Annäherung vollziehen können.

Auf der *innerpsychischen Ebene* bedeutet gelungene Integration die Akzeptanz und

-
- Die aufgeführten Axiome führen zu zwei Postulaten:
 1. Sei deine eigene Chairperson!
 2. Störungen haben Vorrang: „Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlswegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind“ (ebd., 122).
 - Des Weiteren entwickelte Cohn sog. „Hilfsregeln“, die die Interaktion einer Gruppe günstig beeinflussen können. Die TZI findet aktuell in verschiedenen Bereichen Anwendung (z.B. in der Supervision, in der psychologischen Beratung, im Management) und bildet unter anderem auch die Basis für integrationspezifische Modelle der Sonderpädagogik.

Authentizität der eigenen Persönlichkeit, was schon an dieser Stelle immer im Zusammenhang mit sozialem Bezug geschieht.

Auf der *interaktionellen Ebene* kann sich gelungene Integration innerhalb von Zweier- oder Gruppenbeziehungen in gemeinsamer Tätigkeit äußern, die von gegenseitigem Respekt und wirklicher Begegnung geprägt ist.

Integration auf *institutioneller Ebene* umfasst organisatorische Gegebenheiten gemeinsamen Lernens und die Realisierung gemeinsamen Unterrichts.

Auf *gesellschaftlicher Ebene* bezieht sich Integration auf Voraussetzungen, welche allen zu einer Gesellschaft gehörigen Personen gleichberechtigte und selbstbestimmte Möglichkeiten der Partizipation geben¹⁷.

Der Prozess der Integration vollzieht sich nach REISER (1992) auf allen genannten Ebenen und entspricht einer Dialektik der „*Annäherung und Abgrenzung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit als ‚Motor integrativer Prozesse‘*“ (vgl. REISER 1992, zit. in: HEIMLICH 2003, 156)

Im Zusammenhang mit der schulischen Integration Hörgeschädigter wird das Modell Reisers insofern bedeutsam, als es die verschiedenen Ebenen eines Integrationsprozesses und damit zusammenhängende Entwicklungen berücksichtigt. Insbesondere die innerpsychische Ebene scheint für die Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher eine bedeutsame Rolle zu spielen, da sie als Basis für integrative Prozesse wesentlich wird. Da die sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher unabhängig von der Art der Beschulung mit mitunter erheblichen Schwierigkeiten belastet ist¹⁸, scheint das von Reiser entwickelte Modell eine differenzierte Basis auch für die Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher bereitzustellen, da es Ausgangspunkte verschiedener Ebenen berücksichtigt, genauer spezifiziert und womöglich Ansatzpunkte bei problematischen Integrationssituationen bieten kann.

ALFRED SANDER UND DAS ÖKOSYSTEMISCHE MODELL

An anderer Stelle dieser Arbeit wurde bereits der Begriff Behinderung aus systemischer Sicht beschrieben¹⁹. Daran anknüpfend soll nun das zugehörige Modell Sanders bezüglich integrationsspezifischer Theoriebildung aufgezeigt werden.

Bezeichnend für das Modell SANDERS (1985/1999) ist der unmittelbare Bezug zwischen Behinderung und Integration. Die Grundlage des Behinderungsbegriffes und somit auch der Definition von Integration ist nicht der einzelne Mensch, sondern

¹⁷ Auf den in Tabelle 3 genannten Begriff der Normalisierung wird im nächsten Abschnitt, der sich mit Prinzipien von Integration beschäftigt näher eingegangen.

¹⁸ Auf die sozial-emotionale Belastungssituation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wird in Abschnitt 3.4 genauer eingegangen

¹⁹ vgl. Abschnitt 1.1.2

vielmehr der Mensch in seinem komplexen „Mensch-Umfeld-System“. Behinderung und Integration beziehen sich also insofern aufeinander, als Veränderungen im Umfeld die Integration und gleichzeitig die ‚behindernde‘ Situation eines Menschen verändern können. Die Forderung an die Gesellschaft geht demzufolge dahin,

„solche Mensch-Umwelt-Bedingungen zu schaffen, die Personen mit einer Schädigung die nötige Hilfe für ein selbstbestimmtes Leben in voller gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen“ (HEIMLICH 2003, 161 f.).

Sander bezieht sich in seinem ökosystemischen Modell in erster Linie auf BRONFENBRENNER (1981), der ökologisches Denken in der Sozialpsychologie auch auf die menschliche Entwicklung anwendet und die Aspekte der den Menschen umgebenden Umwelt direkt in Bezug zu dessen Entwicklung bringt. Dabei spielt die Gliederung dieser umgebenden Umwelt in Mikrosystem (z.B. direkte Beziehungen in der Familie), Mesosystem (z.B. Beziehung zwischen Familie und Schule), Exosystem (z.B. Beruf der Eltern, auf den der einzelne keinen unmittelbaren Einfluss mehr hat) und Makrosystem (Auswirkungen der gesamtgesellschaftlichen Ebene) eine wichtige Rolle. Diese Gliederung übernimmt auch Sander in seinem ökosystemischen Modell der Integrationsentwicklung.

Im Zusammenhang mit der Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher könnte eine Anwendung dieses Modells wie folgt aussehen: Die Mikroebene, also z.B. die Eltern und deren unmittelbarer Austausch mit dem hörgeschädigten Kind befördern z.B. ein spezifisches Sprachentwicklungsmodell ihres hörgeschädigten Kindes und bringen dies in Bezug zur Integration ihres Kindes in einen allgemeinen Kindergarten (Mesoebene). Der direkte Austausch zwischen Eltern, Erziehern und Kind bewirkt eine spezifische, unter Umständen integrationsfördernde Atmosphäre. Wird dieses Kind später an einer bestimmten allgemeinen Schule integriert, besteht zum einen wiederum der Bezug auf der Mesoebene (Kind – Eltern – Lehrkraft), sowie auch auf der Mikroebene (z.B. Kind – Mitschüler), zum anderen bestehen aber auch schulorganisatorische Gegebenheiten, die auf der Exoebene nicht mehr direkt beeinflussbar sind. Über der gesamten Situation steht die Makroebene, welche gesellschaftliche Einstellungen und Entscheidungen festlegt und über mögliche Chancen entscheidet.

Grundsätzlich ermöglicht ein ökosystemisches Modell von Integration die direkte Darstellung der Verknüpfung des Menschen mit einer Schädigung und seiner umgebenden Umwelt. Allerdings fällt es schwer, direkte Handlungsmöglichkeiten für die unmittelbare Integrationssituation abzuleiten. Dennoch ermöglicht das Modell Sanders eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Bereiche, in denen Integration stattfinden kann, und setzt zudem am direkten Mensch-Umfeld-System an,

was eine unmittelbare Verknüpfung der Begriffe Integration und Behinderung ermöglicht und Anstöße zu Veränderungen im großen sowie im kleinen Interaktionsrahmen geben kann.

URS HAEBERLIN UND DAS ANTHROPOLOGISCH-ETHISCHE MODELL

Die Grundlagen von HAEBERLINS Erklärungszusammenhängen für integrative Pädagogik lassen sich vor allem in der Tradition der Heilpädagogik PAUL MOORS finden, der nicht die Intention einer eigenständigen Heil- oder Sonderpädagogik verfolgt, sondern vielmehr den allgemeinpädagogischen Bezug der Heilpädagogik betont. So kann die Heilpädagogik nach Moor weder anthropologisch noch methodisch „eine disziplinäre Eigenständigkeit gegenüber der Allgemeinen Pädagogik behaupten“ (vgl. HEIMLICH 2003, 166 f.). Vielmehr geht MOOR davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich auf ein gemeinschaftliches Leben ausgerichtet ist. So findet sich bei MOOR auch kein konkretes Eingehen auf spezifische Behinderungen, sondern der Nutzen oder Ansatzpunkt von Heilpädagogik wird grundsätzlich dort gesehen, wo „Menschen nicht über den nötigen inneren Halt verfügen, um ihr Leben selbstständig bewältigen zu können“ (vgl. ebd., 168). Die Heilpädagogik soll also zum einen am fehlenden sog. *inneren Halt* einer Person ansetzen, was im Sinne Reisers der *personalen oder innerpsychischen Ebene* entsprechen kann, und diesem durch Unterstützung durch den sog. *äußeren Halt*, was im Sinne Sanders mit dem Mensch-Umfeld-System verstanden werden kann, Beihilfe leisten.

„In der heilpädagogischen Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Innere halt gefährdet ist und oft dauernd gefährdet bleibt, muss diese Ergänzung des Innern Haltes durch den äußern Halt besonders betont werden“ (MOOR 1969, 271 zit. in HEIMLICH 2003, 168).

In den Aussagen MOORS lassen sich also schon früh Bezüge zu heute aktuellen Diskussionen feststellen. Er beschreibt mit seinen Bezeichnungen *innerer und äußerer Halt* den personalen und den sozialen Aspekt von Integration. In der Tradition von PAUL MOOR entwickelte nun HAEBERLIN (1996) seine „Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft“ und begründet auf Basis der oben beschriebenen heilpädagogischen Haltung auch unmittelbare Zusammenhänge für eine integrative Pädagogik.

Bezeichnend für alle oben beschriebenen Theorien von Integration ist das von MARTIN BUBER (1984)²⁰ ausgehende sog. dialogische Prinzip, welches die Notwendigkeit von wirklichen zwischenmenschlichen Interaktionen, der Kommunikation zwischen „Ich und Du“ konstatiert und somit einer Entfremdung vorbeugt und Integration fördern kann. Auch für diesen Ansatzpunkt gilt wiederum für die Integration Hörgeschädigter die

²⁰ „Das dialogische Prinzip“

hohe Notwendigkeit einer so weit als möglich fruchtbaren und funktionierenden Kommunikation zwischen hörenden Lehrkräften und Mitschülern und dem hörgeschädigten Schüler. Zieht man ein Fazit aus den dargestellten Theorien, muss die Förderung der Kommunikation bei der Integration Hörgeschädigter unbedingte Prämisse sein und höchsten Wert besitzen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass theoretische Ansätze für integrative Prozesse immer ein Ideal darstellen, welche Erklärungsanstöße für die tatsächliche praktische Umsetzung liefern können und diese in einen begründeten Zusammenhang einbetten können.

2.2 Prinzipien schulischer Integration

Ausgehend von theoretischen Betrachtungen zur Integration und zur schulischen Integration im Speziellen entwickelte MARKOWETZ (1997) zwanzig Prinzipien zur schulischen Integration, die für die erziehungswissenschaftliche Diskussion grundlegend sind. Im Folgenden sollen einige der von MARKOWETZ (vgl. BUNDSCHUH 2002) genannten Prinzipien vorgestellt und gegebenenfalls in Zusammenhang mit der schulischen Integration Hörgeschädigter gebracht werden.

Prinzipien	Inhalt nach Markowetz sowie mögliche Bedeutung für die schulische Integration Hörgeschädigter
Normalisierung	Jeder Mensch, behindert oder nicht, hat ein Recht auf eine „normale“ Lebensführung. Hörgeschädigten soll die Teilhabe an schulischem und gesellschaftlichem Leben ermöglicht werden, indem Kommunikationsbarrieren so weit als möglich abgebaut werden (durch die Bereitstellung von Informationen für Hörende, technische Hilfen und/oder Dolmetscher).
Ganzheitlichkeit	Jeder Mensch soll so angenommen werden, wie er ist.
Regionalisierung	Gemeinsamer integrativer Unterricht soll allen Kindern eine wohnortnahe Beschulung ermöglichen.

Dezentralisierung	<p>Nötige (sonder)pädagogische Ressourcen werden je nach Bedarf zum Kind gebracht.</p> <p>Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören übernehmen gegebenenfalls die Information von Schulen, Lehrkräften und Mitschülern und betreuen die integrierten hörgeschädigten Schüler.</p>
Kompetenztransfer	<p>Sonderpädagogische Kompetenzen werden in die allgemeinen Schulen gebracht.</p> <p>Bereits im Studium sollten hörgeschädigtenspezifische und weitere sonderpädagogische Kompetenzen an alle zukünftigen Lehrkräfte vermittelt werden. Des Weiteren sollten für Lehrkräfte, die hörgeschädigte Schüler an allgemeinen Schulen integrieren, Möglichkeiten zur Fortbildung gegeben werden. Darüber hinaus sollte es Aufgabe der MSD des Förderschwerpunkts Hören sein, die jeweils beteiligten Personen zu informieren.</p>
Teamarbeit und Teamteaching	<p>„Lehrerinnen und Lehrer arbeiten zusammen, planen gemeinsam, bereiten gemeinsam vor, führen Unterricht gemeinsam durch“ (ebd., 146).</p> <p>Möglicherweise haben Lehrkräfte der MSD in der Zukunft die Möglichkeit, hörgeschädigtenspezifische Themen für die Klassen, in denen ein hörgeschädigtes Kind integriert wird, gemeinsam mit der Lehrkraft zu planen und gemeinsam im Unterricht durchzuführen.</p>
Kollektivierung	<p>„Die maximale Teilhabe jedes einzelnen Kindes an der Gemeinschaft ist zu ermöglichen“ (ebd.).</p> <p>Lehrkräfte ermöglichen hörenden Mitschülern und hörgeschädigten Kindern kommunikative Teilhabe am Unterrichtsgeschehen, indem sie Spezifika der Kommunikation mit Hörgeschädigten beachten, technische Hilfsmittel adäquat einsetzen und auf ein für das hörgeschädigte Kind kommunikationsfreundliches Klima achten.</p>
Individualisierung	<p>„Die Bedeutung des Individuums [...] steht im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns.“</p>
Elternwahlrecht	<p>Den Eltern stehen Wahlmöglichkeiten bezüglich der Beschulung ihres Kindes zu Verfügung.</p>

Freiwilligkeit	<p>An integrativer Erziehung und Beschulung beteiligte Personen arbeiten freiwillig mit.</p> <p>Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, die ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten besitzen momentan nicht die Wahlmöglichkeit, von der Integration in der eigenen Klasse abzusehen. Häufig finden sich Gründe hierfür in schulorganisatorischen Gegebenheiten.</p>
Vielförmigkeit	<p>„Integration kann grundsätzlich in vielfältigen Organisationsformen stattfinden...“ (ebd.)</p> <p>Schulische Integrationsformen für Hörgeschädigte werden auf verschiedene Weise realisiert: in der Einzelintegration; in der (häufig nicht bewusst geplanten) Integration mehrerer hörgeschädigter Schüler in einer Klassen an der allgemeinen Schule; in Außenklassen; in Integrationsklassen an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören.</p>
Dialog	<p>Das dialogische Prinzip meint die „Begegnung zwischen Menschen“ als „eigentliche wirksame pädagogische Situation“ (ebd.).</p> <p>Gerade bei der Integration hörgeschädigter Schüler gewinnt diese echte Begegnung vor dem Hintergrund der mitunter schwierigen Kommunikationssituation eine besondere Bedeutung.</p>

Tabelle 4: Prinzipien schulischer Integration im Zusammenhang mit der Integration Hörgeschädigter

2.3 Schulische Integration Hörgeschädigter

Die Forderung nach gemeinsamer Beschulung rückt im deutschsprachigen Raum besonders seit Beginn der 70er Jahre mit dem Schlagwort der Integration zunehmend ins Zentrum verschiedener Diskussionen. Dennoch ist gerade im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik eine Verzögerung des Anschlusses an diese Diskussionen festzustellen (vgl. HOLLWEG 1999, 62). Begründungen hierfür werden im Wesentlichen in der Problematik der speziellen Kommunikationsbedürfnisse Hörgeschädigter gefunden, obgleich international beobachtbare Erfolge bezüglich der Integration Hörgeschädigter dabei in den Hintergrund rücken (vgl. LEONHARDT 2000, 11). Dennoch ist eine zunehmende Integration auch hörgeschädigter Schüler in die allgemeinen Schulen zu beobachten, was unter anderem auf Grund der aktuellen Weiterentwicklungen in Medizin, technischer Versorgung, Diagnose und Therapie

möglich wird.

Die in diesem Abschnitt folgenden Ausführungen setzen sich zum einen mit der Entwicklung und aktuellen Umsetzung schulischer Integration Hörgeschädigter auseinander, was auch verschiedene momentan realisierte Formen von Integration und mögliche Unterstützungsmaßnahmen für integrierte hörgeschädigte Schüler einbezieht, zum anderen werden mögliche Grenzen von Integration vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse dargestellt.

2.3.1 Umsetzung schulischer Integration für Hörgeschädigte

ENTWICKLUNG EINER INTEGRATIVEN PÄDAGOGIK FÜR HÖRGESCHÄDIGTE

Bereits vor dem Beginn der Beschulung Hörgeschädigter und der damit verbundenen Gründung der ersten Schulen für „Taubstumme“ im 18. Jahrhundert, zunächst durch Samuel Heinicke 1778 in Leipzig, entstand mit der Überzeugung der Bildbarkeit „Taubstummer“ eine im gewissen Sinne die spätere Integration vorwegnehmende Beschulung Hörgeschädigter. Diese entstand aber weniger aus pädagogischer Ansicht, sondern vielmehr aus pragmatischen Gründen der nicht vorhandenen Schulen für Hörgeschädigte. Des Weiteren wurden viele Hörgeschädigte unter anderem auf Grund der nicht vorhandenen technischen Möglichkeiten erst gar nicht als solche erkannt und ohne besondere Förderung, quasi „unerkannt“ an den vorhandenen Schulen unterrichtet. Auch mit der fortschreitenden Gründung weiterer Schulen für Gehörlose, zum Beispiel durch Bernhard von Ernsdorfer 1804 in Bayern (vgl. LEONHARDT 1999, 195 und LÖWE 1992, 51), konnten nicht genügend Plätze zur Beschulung Hörgeschädigter geschaffen werden.

Wegen der zu geringen Anzahl bestehender Gehörlosenschulen setzten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bewusste Versuche ein, hörgeschädigte Kinder zu integrieren, um ihnen eine schulische Bildung zu ermöglichen – es entstand die sog. „Verallgemeinerungsbewegung“, geprägt durch das progressive bürgerlich-pädagogische Gedankengut des 19. Jahrhunderts.

„Unter Verallgemeinerung ist die Verbreitung der Kenntnisse zu verstehen, welche ein Lehrer nach damaligem Verständnis haben musste, um gehörlose und blinde Kinder, zusammen mit vollsinnigen Kindern, zu unterrichten“ (MÜLLER 1996, 27).

Der Grundgedanke der Verallgemeinerungsbewegung war, die Methodik der Taubstummensbildung zu verallgemeinern und mit den Methodiken der Volksschule zu verknüpfen. So sollten Volksschullehrer für die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung hörender und hörgeschädigter Kinder befähigt werden. Zudem stellte die

gemeinsame Unterrichtung für den Staat eine verhältnismäßig kostengünstige Lösung zur Vermittlung eines Höchstmaßes an Bildung an möglichst viele Bevölkerungsschichten dar (vgl. LEONHARDT 1999, 197). Vor dem Hintergrund pädagogischer Ziele sollte zum einen eine Isolation des hörgeschädigten Kindes verhindert werden und zum anderen sollte das hörgeschädigte Kind laut JOHANN BAPTIST GRASER (1766 – 1841) auf möglichst natürlichem Wege, nämlich durch Absehen, die Lautsprache erlernen (vgl. ebd.)²¹.

Die Verallgemeinerungsbewegung scheiterte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an den bestehenden Rahmenbedingungen, welche unter anderem nicht ausreichende methodische Kenntnisse der Lehrkräfte, zu große Klassen und noch nicht zur Verfügung stehende technische Hilfsmittel für die hörgeschädigten Schüler umfassten (vgl. LEONHARDT 1996, 14). Zudem wurden nach und nach immer mehr Schulen für Gehörlose gegründet, was die integrative Beschulung in immer geringerem Maße notwendig machte. Vielmehr wurde durch die Gründung erster Schwerhörigenschulen das Hörgeschädigtenwesen weiter ausdifferenziert.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts erbrachte keine bedeutsame Weiterentwicklung bezüglich der Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Vielmehr erfolgte nach der Zeit des 3. Reiches, in welchem das Bildungswesen für Hörgeschädigte völlig stagnierte, eine weitere Ausdifferenzierung und Spezifizierung des Sonderschulwesens in Deutschland.

AKTUELLE INTEGRATIONSPRAXIS FÜR HÖRGESCHÄDIGTE IN DEUTSCHLAND

Im Zusammenhang mit aus dem Ausland bekannten erfolgreichen und immer zahlreicher werdenden Integrationsprojekten lebte auch im Deutschland der 70er Jahre die Diskussion um gemeinsame Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Kindern wieder auf (vgl. PAUL 1998, 59). Zudem wurden Erfolge LÖWES in der Früherziehung sowie verbesserte Diagnostik, technische Versorgung und Forderungen betroffener Eltern grundlegend für weitere Integrationsbemühungen, die zunehmend auch von bildungspolitischer Seite getragen wurden. Die Integration hörgeschädigter Kinder entwickelte sich im Laufe der Jahre weiter, wobei die Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen

²¹ Weitere Vertreter der Verallgemeinerungsbewegung waren: Heinrich Stephani (Augsburg 1761-1850), David Christian Ortgies (Bremen 1786-859), Johann Friedrich Jencke (Dresden 1812-1893), Karl Wilhelm Saegert (tätig in verschiedenen Orten, 1809-1879)

Bundesländer, Beratungsstellen, Förderausschüssen, kooperierenden Institutionen und Elternwünschen abhing (vgl. HOLLWEG 1999, 67). Dennoch schien die Hörgeschädigtenpädagogik im Vergleich zu anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen der Integration insgesamt eher kritisch gegenüberzustehen. Dies äußerte sich in einerseits kontroversen Diskussionen zur Thematik und andererseits im Ignorieren der Entwicklungen bezüglich gemeinsamer Beschulung (vgl. LEONHARDT 1999).

Ein von Löwe und Jussen im Auftrag und vor dem Hintergrund einer 1973 verfassten Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates²² erstelltes Gutachten zur Bildung und Rehabilitation Gehörloser und Schwerhöriger fachte eine kontroverse fachliche Diskussion über schulische Integration hörgeschädigter Kinder an (vgl. HOLLWEG 1999, 66). Gegner der Integration Hörgeschädigter führten unter anderem sachliche, materielle und personelle Faktoren für eine nur schwer mögliche Realisierung an. Als Integrationsbefürworter, überzeugt durch praktische Erfahrungen mit der frühen *Hör-Sprach-Erziehung* und anschließend möglicher Integration Hörgeschädigter, zeigte sich LÖWE (1985). TIEFENBACHER (1974) repräsentierte einen der überzeugten Integrationsgegner; skeptisch bezüglich der Integration Hörgeschädigter äußerten sich in den siebziger Jahren zudem der Bund Deutscher Taubstummenlehrer sowie die Bundesdirektorenkonferenz der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen.

Bezüglich der aktuelleren Integrationspraxis kann festgehalten werden, dass die Integration Hörgeschädigter in die allgemeine Schule je nach Bundesland unterschiedliche Möglichkeiten bietet (vgl. LEONHARDT 2000, 18 f.)²³. Nach wie vor werden Vorteile und Nachteile von Integration und Segregation hörgeschädigter Schüler diskutiert. Vertreter der aktuellen Integrationsbefürworter sind z.B. SCHÖLER (2002), sowie allgemein für den Bereich der Sonderpädagogik SANDER (1990) oder HEIMLICH (2003), um nur einige zu nennen.

Vor allem durch die Novellierung des BAYERISCHEN ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSGESETZES (BayEUG) im Jahre 2003 wurden in Bayern die Kompetenzen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste erweitert und Möglichkeiten der präventiven Integration festgeschrieben²⁴, was sich auch in der aktuellen Integrationspraxis bezüglich der Öffnung der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören niederschlägt. Insgesamt scheint nach wie vor die singuläre bzw. Einzelintegration die häufigste Integrationsform darzustellen, wobei anzumerken ist, dass auch durch die

²² mit dem Titel „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“

²³ Im Folgenden werden insbesondere Integrationsspezifika des Bundeslandes Bayern vorgestellt.

²⁴ Weiteres dazu unter dem Punkt „Gesetzliche Grundlagen“ in diesem Abschnitt.

technische Entwicklung auch immer mehr mit einem Cochlea Implantat versorgte Schüler an den allgemeinen Schulen unterrichtet und zum Teil von den MSD betreut werden. Generell bleibt weiterhin festzustellen, dass nach wie vor ein gewisser Anteil hörgeschädigter Schüler ohne Kontakt zum MSD für den Förderschwerpunkt Hören, also ohne zusätzliche Unterstützung, integriert wird²⁵. Zahlen hierfür lassen sich nur schwerlich festmachen.

Momentan liegt Bayern nach einer Bilanz des STATISTISCHEN BUNDESAMTES DEUTSCHLAND (2000) bezüglich der Integration hörgeschädigter Schüler bundesweit etwas über dem Durchschnitt (vgl. SCHMITT 2003, 41 f.). Laut FRERICHS (1996, 103) liegt nach Berücksichtigung der sog. grauen Integration der Anteil der integriert beschulten Hörgeschädigten im bundesweiten Durchschnitt bei etwa 40%, in Bayern bei etwa 74%, was einen vergleichbar hohen Anteil ausmacht. Laut Aussage des Bayerischen Landesamtes für Statistik wurden im Schuljahr 2004/05 in Bayern 1445 schwerhörige und gehörlose Schüler an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören beschult, während sich die Zahl der vom MSD betreuten integrierten hörgeschädigten Schüler auf 584 belief (vgl. BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG 2005, 15 und 22).

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus zeigt für die aktuelle „pädagogische Wirklichkeit in der Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen“ (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003, 168 sowie 2007, 20), also auch bezüglich der Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf, sechs unterschiedliche Förderwege auf, die es zu unterstützen und auszubauen gilt und die als Möglichkeiten gesehen werden, die Integration durch Kooperation insgesamt zu befördern.

Zunächst werden hier die *Mobilen Sonderpädagogischen Dienste* genannt, die auch in der aktuellen Integrationspraxis des Förderschwerpunkts Hören eine wichtige Rolle spielen. Des Weiteren wird die *Kooperation zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen* aufgeführt, welche eine engere Vernetzung der verschiedenen Schulformen und –arten in unterschiedlichsten Bereichen vorsieht. Diese Kooperation mag in der aktuellen Umsetzung der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören durchaus praktikabel sein und gerade durch die stärker werdende Vernetzung der Schulen wichtiger werden und die Entwicklung von Kommunikationstaktiken der hörgeschädigten Schüler fördern. Weiter werden *Außenklassen* genannt, die einen intensiven Austausch von hörenden und hörgeschädigten Schülern im gemeinsamen Schulleben bewirken können. *Sonderpädagogische Beratungszentren oder*

²⁵ sog. „stille oder graue Integration“

Beratungsstellen dienen als Mittler von sonderpädagogischen Kompetenzen und als Anlaufstelle für Personen unterschiedlicher Profession. Im Bereich des Förderschwerpunktes Hören sind Beratungsstellen seit langer Zeit erfolgreich in der Prävention und schulischen Beratung für Lehrkräfte, Eltern und Schüler tätig. Als weiterer sog. Förderweg wird die Einrichtung von *Kooperationsklassen* gesehen. In diesen Klassen werden Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam und durch stundenweise Unterstützung durch eine Sonderschullehrkraft unterrichtet. Auch für die Integration Hörgeschädigter mag diese Form eine wirksame und durchaus erfolgreiche Form integrativen Unterrichts sein. Als letzter Aspekt integrativen Austauschs wird die *Öffnung der Förderschulen für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* genannt, was aktuell in Bayern im Bezug auf die Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören erfolgreich praktiziert wird.

FORMEN SCHULISCHER INTEGRATION FÜR HÖRGESCHÄDIGTE

Im Wesentlichen können für das Bundesland Bayern, welches für die vorliegende Untersuchung relevant ist, im Moment drei mögliche Formen schulischer Integration für Hörgeschädigte festgemacht werden:

- die Einzelintegration (auch als singuläre Integration bezeichnet),
- die Gruppenintegration (auch als kumulative Integration bezeichnet, vorkommend als offene oder geschlossene kumulative Integration) sowie die
- präventive Integration (auch als konträre oder umgekehrte Integration bezeichnet).

(vgl. LEONHARDT 1999 und GRAF 1994)

Die Einzelintegration stellt nach wie vor die häufigste Art der schulischen Integration Hörgeschädigter dar. Auch für die vorliegende Erhebung bildet sie den Ausgangspunkt der Untersuchungen. Sie wurde in ihren Anfängen stark von der Initiative der betroffenen Eltern geprägt (GRAF 1994, 41) und gilt nach wie vor als die in Deutschland gängigste Integrationsform Hörgeschädigter. Laut FRERICHS (1996, 107) stellen einzelintegrierte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit 70% die größte Gruppe dar.

Bei der *Einzelintegration* wird ein hörgeschädigtes Kind in einer Klasse an einer allgemeinen Schule unterrichtet. Dabei ist zu bedenken, dass dies die wohl älteste, mitunter auch unbewusst durchgeführte Form von Integration ist, da viele schwerhörige Schüler die allgemeine Schule ohne Unterstützung durch spezifische Dienste durchlaufen haben. Inzwischen erfolgt die Betreuung der einzelintegrierten Schüler in

der Regel durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören (vgl. GRAF 1994, 41). Spezifische Aufgaben der MSD sowie Voraussetzungen und Grenzen der Einzelintegration werden an anderer Stelle in diesem Kapitel genauer erläutert²⁶.

Bei der *Gruppenintegration* werden mehrere hörgeschädigte Schüler an einer allgemeinen Schule unterrichtet. Unterschieden wird dabei zwischen offener und geschlossener Gruppenintegration oder kumulativer Integration. Bei ersterer wird die Gruppe der hörgeschädigten Schüler in einer Klasse zusammen mit hörenden Schülern unterrichtet; bei der geschlossenen kumulativen Integration hingegen wird eine Gruppe oder in diesem Fall Klasse von hörgeschädigten Schülern an einer allgemeinen Schule unterrichtet, wobei nur bestimmte unterrichtsstrukturelle Gegebenheiten zusammen mit hörenden Klassen gestaltet werden können.

Die *präventive Integration* erwirkt eine Öffnung der Förderzentren für den Förderschwerpunkt Hören hinsichtlich hörender Schüler ohne spezifischen Förderbedarf. Innerhalb eines Förderzentrums werden also Klassen gebildet, in denen hörende und hörgeschädigte Schüler gemeinsam nach Prinzipien des hörgeschädigtenspezifischen Unterrichts beschult werden. Die fachlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte können so den Bedürfnissen der hörgeschädigten Schüler gerecht werden. Zugleich können diese im Kontakt mit ihren hörenden Mitschülern soziale und kommunikative Kompetenzen erweitern. Die hörenden Mitschüler profitieren ihrerseits vom Kontakt mit den hörgeschädigten Schülern und von den sehr guten Rahmenbedingungen, die sich zum Beispiel in kleinen Klassenstärken äußern (vgl. auch PÖHLE 1994, 68).

VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE SCHULISCHE INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER

Insbesondere für die schulische Einzelintegration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher sollten verschiedene Voraussetzungen gegeben sein, welche die spezifischen Bedürfnisse Hörgeschädigter in den Blick nehmen. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass auch im Falle idealer Bedingungen ein erfolgreicher Verlauf der Integration gegeben ist. Vielmehr entscheidet das Zusammenspiel verschiedener Faktoren über gelingende oder problematische Integrationssituationen (vgl. BLICKLE 1998, 25). Im Folgenden sollen einige mögliche Bedingungen vorgestellt werden.

²⁶ siehe Abschnitt „Mobile Sonderpädagogische Dienste“, sowie 2.3.2 Voraussetzungen schulischer Integration für Hörgeschädigte und 2.3.3 Grenzen schulischer Integration für Hörgeschädigte

Räumliche, organisatorische und technische Aspekte

Eine erste Basis stellt die Unterstützung der Integration durch die jeweilige Schule dar. Die Schule und das Schulkonzept sollten eine Integration befürworten und bezüglich räumlicher und organisatorischer Aspekte flexibel genug sein, sich auf neue Situationen einzustellen (vgl. GRAF 1999). Der hörgeschädigte Schüler sollte mit gut angepassten Hörhilfen versorgt sein, zudem sollte in der Klasse auf die jeweilige Integrationssituation individuell abgestimmt die Verwendung einer FM-Anlage obligatorisch sein. Des Weiteren spielen raumakustische Gegebenheiten eine Rolle, die durch bestimmte Ausstattung des jeweiligen Klassenraumes verbessert werden können. So kann Störschall verringert und eine ruhigere Lernatmosphäre geschaffen werden (vgl. LEONHARDT 1999, 42). Zu einer ruhigen Lernatmosphäre können unter Umständen auch eine verminderte Klassenstärke und klare Kommunikationsregeln für die Klasse beitragen. Außerdem sollte versucht werden, auf gute Lichtverhältnisse zu achten und bei der Sitzordnung Möglichkeiten des Absehens für den hörgeschädigten Schüler zu berücksichtigen.

Methodisch-didaktische Aspekte

Innerhalb des Unterrichts ist es hilfreich, bestimmte methodische und didaktische Maßnahmen zu ergreifen, um den hörgeschädigten Schüler bezüglich seiner Perzeptionsleistungen zu unterstützen. Hierzu zählen – wie bereits oben aufgeführt – klare Kommunikationsregeln, das Achten auf visuelle Perzeptionsbedingungen, z.B. beim Unterrichtsgespräch. Die Unterrichtsorganisation sowie die verschiedenen Unterrichts- und Lernformen können auch bei der Integration hörgeschädigter Schüler grundsätzlich beibehalten werden (vgl. ebd., 43). Innerhalb des Unterrichts bieten sich klare, durchschaubare Strukturen sowie deutliche Zielangaben an. Zudem können dem hörgeschädigten Schüler durch Rhythmisierung des Unterrichts Hörpausen angeboten werden, welche entlastend wirken können.

Personale Aspekte

Neben den oben kurz aufgeführten „äußeren“ Aspekten der Organisation, der technischen Versorgung und der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts spielen vor allem die an der Integration beteiligten Personen eine wesentliche Rolle. Dazu zählt zunächst die Unterstützung und Wertschätzung der Schulleitung für die Arbeit der jeweiligen Lehrkraft (vgl. KERN 1999).

Grundsätzlich sollte das Prinzip der Freiwilligkeit verfolgt werden, was zum einen für die an der Integration beteiligte Lehrkraft sowie für die Entscheidungsfindung der Eltern und deren hörgeschädigtem Kind gelten sollte. Aus Sicht des MSD sollte der

hörgeschädigte Schüler folgende Voraussetzungen erfüllen, welche sich sicherlich auch innerhalb der Integration weiterentwickeln können:

„...Er sollte zu seiner Schwerhörigkeit stehen! Er sollte in der Sprachkompetenz in etwa dem Niveau der Jahrgangsstufe entsprechen und sich lautsprachlich mit den Mitschülern verständigen können. [...] er braucht eine gute Konzentrationsfähigkeit. [...] Der Grad der Hörschädigung des Schülers ist *kein* Kriterium.“ (KERN 1999, 3)

Insgesamt ist die Identifikation des hörgeschädigten Schülers mit dem Besuch der allgemeinen Schule ein notwendiger Aspekt, der darüber hinaus durch gute Sprachwahrnehmungsleistungen, das Vermögen, sprachliche Situationen zu deuten und einzuschätzen, sowie durch eine Persönlichkeitsstruktur, welche sich durch Aufgeschlossenheit auszeichnet, ergänzt sein sollte. Zudem sind Ausdauer und eine im Vergleich zu hörenden Mitschülern größere Belastbarkeit bezüglich schulischer Anforderungen vonnöten (vgl. LÖWE 1996, 38 sowie BLICKLE 1998, 26).

Bezüglich der weiteren beteiligten Personen ist die Bereitschaft der Eltern zu nennen, sich aktiv am Integrationsprozess zu beteiligen und eine hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften und MSD zu besitzen. Zudem sollten Eltern ihr Kind im Vorhaben der Integration und bei damit zusammenhängenden schulischen Aspekten unterstützen.

Auch für die entsprechenden Lehrkräfte gelten Faktoren wie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zum Austausch mit Eltern, Schülern und MSD sowie das Interesse für hörgeschädigtenspezifische Aspekte des Unterrichts. Zudem spielen Lehrer eine wichtige Rolle bei der Vermittlung eben dieser Aspekte an die Mitschüler. Im Zusammenhang damit können auch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste in die Informationsweitergabe einbezogen werden. Für diese gilt es neben inhaltlichen Aspekten der Unterstützung und Zusammenarbeit mit allen Beteiligten vor allen Dingen die Rahmenbedingungen zeitlicher oder organisatorischer Art zu schaffen.

Die Faktoren, welche eine Integration begünstigen können, verteilen sich also auf verschiedenste organisatorische, unterrichtliche und personale Aspekte. Auch wenn nicht grundsätzlich von einer idealen Realisierung aller Voraussetzungen ausgegangen werden kann, bleiben diese dennoch Ansatzpunkte für das Gelingen einer schulischen Integration Hörgeschädigter.

DIE MOBILEN SONDERPÄDAGOGISCHEN DIENSTE FÜR DEN FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt angemerkt, bilden die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, kurz MSD, für den Förderschwerpunkt Hören ein bedeutsames Bindeglied zwischen fachlichen Kompetenzen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, wie sie an den Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören

vorhanden sind, und auf der anderen Seite den an der schulischen Integration Hörgeschädigter beteiligten Personen.

An der Darstellung der Anknüpfungspunkte der MSD wird deutlich, dass hier ein vielschichtiges und breites Kompetenz- und Arbeitsfeld gegeben ist, was der Unterstützung verschiedenster Personen und Personengruppen dienen kann. SCHOR (1998, 37) stellt Empfänger und die verschiedenen Aufgabenbereiche des MSD in einem Schaubild dar:

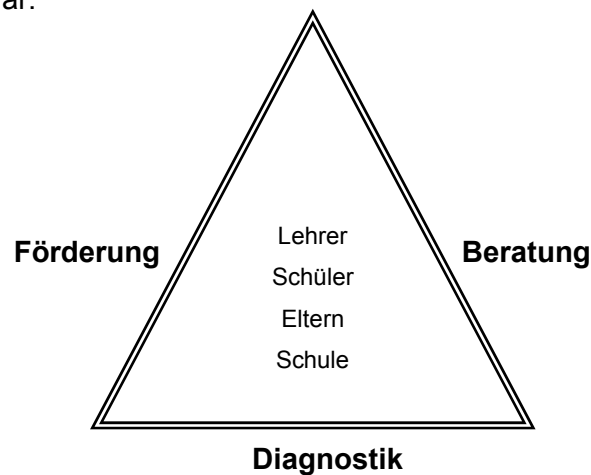


Abb. 6: Empfänger und verschiedene Aufgabenbereiche des MSD nach SCHOR (1998)

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste übernehmen folglich Aufgaben der Beratung, Diagnostik und Förderung, wobei deren Empfänger die Lehrer, Schüler, Eltern und die jeweils einbezogenen Schulen sind. Während eine genaue Kenntnis spezifischer diagnostischer Instrumente und die Fördermöglichkeiten auf Grund der hörgeschädigtenspezifischen Kenntnisse nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, erläutert GFÜLLNER (2007) insbesondere die immer mehr in den Vordergrund tretende Beratungstätigkeit der MSD für den Förderschwerpunkt Hören. So bestimmen nicht nur „die schulische, sondern auch die soziale und personale Integration der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler“ die Beratungsarbeit (ebd., 3).

Die *Beratung der Lehrkräfte* beinhaltet neben Erläuterungen bezüglich der Hörbehinderung und Sensibilisierung für deren Folgen die Erweiterung der Kompetenzen bezüglich „behinderungsspezifischer Lernhandicaps“. Die *Beratung der Eltern* umfasst Erläuterungen zur Diagnostik, Auswahlmöglichkeiten bezüglich der verschiedenen Förderorte, Informationen zu technischen Hilfsmitteln und vor allem Informationen zu Aspekten der Identitätsentwicklung durch die Ermöglichung eines Bezuges zu – auch hörgeschädigten – Gleichaltrigen. Die *Beratung der hörgeschädigten Schüler* umfasst die Vermittlung von Lern-, Kommunikations- und Kompensationsstrategien, Hilfen bei der Auseinandersetzung mit der Hörschädigung

und Unterstützung bei der Akzeptanz der eigenen Grenzen (vgl. GFÜLLNER 2007, 3 f.). Insbesondere Fähigkeiten zur Vernetzung, Interdisziplinarität (SCHOR 1998) sowie Professionalität in der Beratung (vgl. HEIMLICH et al. 2005) werden für die Arbeit der MSD zunehmend wichtiger.

Ziel der Arbeit des MSD ist die Unterstützung einer erfolgreichen Beschulung eines hörgeschädigten Kindes an einer allgemeinen Schule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003).

GESETZLICHE GRUNDLAGEN

Da sich die vorliegende Untersuchung auf die schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern bezieht, sollen an dieser Stelle die diesbezüglich geltenden gesetzlichen Grundlagen im Hinblick auf das Bundesland Bayern vorgestellt werden. Dieselben finden sich im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), welches auf die gesetzlichen Verankerungen der Bayerischen Verfassung aufbaut (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003). Im Jahr 2003 wurden im BayEUG einige Neuerungen festgeschrieben, die sich auf die Beschulung von Kindern mit sog. sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. Diese Novellierungen sollen an dieser Stelle hinsichtlich ihrer Bedeutung für die integrative Beschulung erläutert werden.

Im Artikel 2 wird der Auftrag der sonderpädagogischen Förderung an alle Schularten gegeben. Hiermit verbunden wird eine Bedeutungssteigerung der Kompetenzen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, die die allgemeinen Schulen bei der Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen sollen:

„Aufgaben der Schulen [...]

2 Die sonderpädagogische Förderung ist im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen.

3 Sie werden dabei von den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten unterstützt.“
(Art.2, BayEUG)

Durch diese Neuerung wird auf gesetzlicher Grundlage deutlich gemacht, dass sonderpädagogischer Förderbedarf keinen zwingenden Ausgangspunkt darstellt, um ein Kind an einer Förderschule zu beschulen. Vielmehr sollen verschiedene Integrationsformen und –möglichkeiten an den allgemeinen Schulen forciert werden und mit Unterstützung durch die MSD realisiert werden. Es ist also auch Auftrag der allgemeinen Schulen, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. Erweitert wird obiger Beschluss durch die im Artikel 41 erläuterten Möglichkeiten der Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen

Schulen.

„(1) 1 Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen. 2 Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn sie oder er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.“

(Art. 41, BayEUG)

Demnach besteht die Möglichkeit der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinen Schule, wenn diese aktiv am gemeinsamen Unterricht teilnehmen oder auch durch unterstützende Maßnahmen des MSD Fortschritte erzielen können, die nicht dem Klassenziel entsprechen müssen. Eine Neuerung besteht darin, dass nun auch eine lernzieldifferente Integration möglich wird, solange insgesamt schulische Fortschritte erreicht werden und eine aktive Beteiligung am Unterricht, gegebenenfalls auch mit Unterstützung durch den MSD, möglich ist.

Eine weitere Bestärkung der Arbeit der MSD wird im Artikel 19 deutlich:

„Aufgaben der Förderschulen [...]

(2) Zu den Aufgaben der Förderschulen gehören [...]

3. im Rahmen der verfügbaren Stellen und Mittel [...]

b) die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zur Unterstützung förderbedürftiger Schülerinnen und Schülern in den Schulen anderer Schularten (allgemeine Schulen) oder in Förderschulen.“

(Art. 19, BayEUG)

Die Kompetenzen der MSD werden hier insofern erweitert, als sie zum einen nach wie vor als feststehende Institution der Förderschulen zur Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen zur Verfügung stehen. Zum anderen besteht darüber hinaus auch die Möglichkeit, die MSD an Förderschulen eines jeweils anderen Förderschwerpunktes einzusetzen.

Im Artikel 21 werden die Aufgaben der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste genauer umrissen und hinsichtlich ihrer Kompetenzen insgesamt erweitert. So erfolgt eine neue Schwerpunktsetzung auf die Beratung und Fortbildung, sowie auf den möglichen Einsatz auch in Förderschulen:

„Mobile Sonderpädagogische Dienste [...]

(1) 1 Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat

und vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. 2 Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch. 3 Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt geleistet.“

(Art. 21, BayEUG)

Eine weitere Neuerung findet sich in Artikel 20 hinsichtlich der Beschulungsmöglichkeiten von Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen:

„Förderschwerpunkte, Aufbau und Gliederung der Förderschulen [...] (5) 1 Förderschulen, in denen auf der Grundlage der allgemeinen Lehrpläne der allgemeinen Schulen unterrichtet wird, können auch Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichten, sofern die personellen, räumlichen und organisatorischen Gegebenheiten dies zulassen.“

Diese Festsetzung ermöglicht eine Öffnung der Förderschulen hinsichtlich der bereits beschriebenen präventiven Integrationsform. Zudem erfolgt im zitierten Artikel keine Zuschreibung der Schulart Förderschule hinsichtlich einer Schule für Behinderte, wie dies noch in der alten Version des BayEUG praktiziert wurde. Die Förderschulen erlangen also die Möglichkeit der Öffnung – selbstverständlich vor dem Hintergrund der Prämisse der Unterrichtung nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen.

Insgesamt ist mit den Änderungen des BayEUG im Jahr 2003 eine weitere Hinwendung zu Integration und zum Ausbau der unterstützenden Maßnahmen, wie zum Beispiel der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, gemacht worden. Darüber hinaus erhalten auch die Förderschulen zusätzliche Kompetenzen und Möglichkeiten hinsichtlich der präventiven Integration. Zu wünschen wäre ein der zunehmenden Bedeutung der MSD entsprechender Ausbau zeitlicher, räumlicher und personeller Voraussetzungen.

2.3.3 Grenzen schulischer Integration für Hörgeschädigte

Grenzen schulischer Integration Hörgeschädigter sind eng an die gegebenen Voraussetzungen geknüpft²⁷. Um einen Zusammenhang mit Bedingungen für die schulische Integration Hörgeschädigter herstellen zu können, werden inhaltlich vergleichbare Aspekte ausgeführt. Allerdings soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass hier zum einen kein Kriterienkatalog für gelingende oder nicht gelingende Integration aufgestellt werden soll, und zum anderen die Beschreibung von

²⁷ vgl. Abschnitt 2.3.1

begrenzenden Faktoren integrativer Beschulung durchaus auch kritisch zu werten ist. So merkt SCHÖLER (1992) an, dass integrative Bemühungen immer auch mit der Sichtweise der jeweiligen Gesellschaft und den gesellschaftlich gegebenen und akzeptierten Kind-Umfeld-Bedingungen gesehen werden müssen.

„Wenn es Grenzen gibt, dann sind dies unsere Grenzen. Es sind die Grenzen der Erwachsenen, die Grenzen der gesellschaftlichen Bedingungen. Es sind unsere Grenzen, wenn wir es nicht schaffen, uns das gemeinsame Leben und Lernen mit einem schwer behinderten Kind vorzustellen, wenn wir die notwendigen organisatorischen Bedingungen nicht herstellen können“ (SCHÖLER 1992, 81 zit. in HOLLWEG 1999, 77).

Dieser Aussage kann nach Meinung der Verfasserin grundsätzlich zugestimmt werden, dem entgegen stehen aber nach wie vor gesellschaftliche und schulorganisatorische Gegebenheiten, welche eine tatsächlich ohne Einschränkungen und Vorbehalte durchgeführte Integration momentan nur schwerlich vorstellbar machen. Des Weiteren muss kritisch angemerkt werden, dass gerade die psychosoziale Situation Hörgeschädigter im Falle einer schulischen Integration mit schwerwiegenden Problemen behaftet sein *kann*, welche in der Arbeit von LINDNER (2007) ausführlich beschrieben werden. Aus den genannten Gründen ergibt sich folglich die Notwendigkeit der Benennung begrenzender Faktoren für die Integration hörgeschädigter Schüler. Dies eröffnet die Möglichkeit, bei Schwierigkeiten mögliche Ansatzpunkte rascher zu eruieren.

RÄUMLICHE, ORGANISATORISCHE UND TECHNISCHE ASPEKTE

Ungünstige Faktoren für die Integration Hörgeschädigter an der allgemeinen Schule lassen sich zunächst in umgebenden Rahmenbedingungen wie räumlichen, organisatorischen und technischen Aspekten finden. Integration kann dann im positiven Sinne möglich werden, wenn entsprechende Schulen der Integration eines hörgeschädigten Kindes bejahend gegenüberstehen und Bedingungen, z.B. in Klassenzimmern hinsichtlich der Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers, verändern. Demgemäß gestalten sich die raumakustischen Voraussetzungen häufig schwierig und eine hohe Klassenstärke impliziert kommunikative Erschwernisse hinsichtlich Rücksichtnahme und Lautstärke im Klassenzimmer (vgl. LÖWE 1996, 36). Dies setzt auch finanzielle Möglichkeiten voraus, welche als durchaus begrenzender Faktor gesehen werden können.

Einschränkende organisatorische Faktoren lassen sich zum Beispiel in einer geringen Beratungsfrequenz der MSD wieder finden, welche gerade in schwierigen Situationen häufig kaum ausreichende Kapazitäten zur Verfügung haben. Innerhalb dieser zunächst rein organisatorischen Problematik kann sich zudem eine insgesamt zu

geringe oder qualitativ nicht hochwertige Zusammenarbeit zwischen MSD und beteiligten Personen für die Integrationssituation negativ auswirken, da keine Möglichkeit zur raschen Intervention bei Schwierigkeiten gegeben ist.

METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE

Die methodisch-didaktischen Aspekte des Unterrichts mit einem integrierten hörgeschädigten Kind lassen sich eng mit der Einstellung und Bereitschaft der Lehrkraft verbinden, sich auf hörgeschädigtenspezifische Aspekte des Unterrichts einzustellen. Grundsätzlich sind zwar alle methodischen Formen von Unterricht möglich (vgl. LEOHNHARDT 1999), allerdings sollte idealerweise auf die Bedürfnisse des hörgeschädigten Kindes geachtet werden. Ein wenig strukturierter und inhaltlich schwer durchschaubarer Unterricht kann für ein hörgeschädigtes Kind Schwierigkeiten mit sich bringen. Zudem kann die Nichtbeachtung spezifischer Unterrichtsprinzipien, wie z.B. Anschaulichkeit, die Informationsaufnahme erschweren. Des Weiteren sollte im Unterrichtsgeschehen sprachliche Rücksichtnahme praktiziert und ins unterrichtliche Geschehen eingeplant werden. Hier werden immer wieder Schwierigkeiten und Einschränkungen deutlich. Dass gerade dieser Aspekt offensichtlich schwer zu realisieren ist, verdeutlichen Ergebnisse der Untersuchung von LINDNER (2007, 150), wo z.B. „undeutliches Sprechen, Lärmpegel, zu große Klassen, viele Nebengeräusche“ als stark einschränkende Faktoren für eine erfolgreiche Integration genannt werden.

PERSONALE ASPEKTE

Vor allem für den hörgeschädigten Schüler können in einer Integrationssituation, wie bei LINDNER (ebd., 125 f. und 138 f.) beschrieben, enorme Belastungen entstehen, deren Ursachen als Grenzen von Integration bezeichnet werden können. So stellen sich – um nur zwei mögliche Aspekte zu nennen – vor allen Dingen im Bereich der psychisch-emotionalen Befindlichkeit innerhalb der Schule oder auch im außerschulischen Bereich bei der Hausaufgabensituation problematische Gebiete dar, die eine hohe Belastung beim hörgeschädigten Schüler auslösen können. Ursprung der hohen Belastungen für die hörgeschädigten Schüler können unter anderem die enorm hohe Konzentrationsleistung, besondere Lernanforderungen und damit verbundene innere Anspannung, Leistungsstress sowie auch sozialer Stress sein (vgl. www.augustinum.de/best). Der soziale Stress kann verschiedene Ursachen haben, scheint aber in erster Linie durch einen eingeschränkten kommunikativen Bezug zu den Mitschülern zu entstehen, der sich im Ausgeschlossenensein aus der Klassengemeinschaft bzw. im Fehlen von Sozialkontakten und damit von

Gesprächspartnern innerhalb der Klasse äußern kann. Eine problematische Kompensationsstrategie kann dann zum Beispiel das Verbergen der Hörschädigung sein, was mit einer „*übertriebenen Anpassung an die hörende Umgebung geschehen kann*“ (ebd.) und möglicherweise auf Kosten des Selbstbewusstseins und einer intakten Identitätsentwicklung geschieht.

Einschränkende Faktoren von Integration, welche zuvor erläuterte Ausführungen bedingen können, lassen sich auch im unmittelbaren personalen Umfeld der hörgeschädigten Schüler finden. So kann eine Nichtakzeptanz durch die Mitschüler oder fehlende kommunikative Kompetenzen und Rücksichtnahme bezüglich der Hörschädigung als begrenzender Faktor für Integration wirken.

Ferner nehmen die Lehrkräfte als Mittler des Verständnisses für die Situation des hörgeschädigten Schülers eine Schlüsselrolle ein. Sie fungieren zum einen als Organisatoren des Unterrichts und wirken somit bedeutend auf die sprachlichen Regeln und Kommunikationsstrukturen in der Klasse ein. Zum anderen dienen sie als Mittler von Informationen und geben ein Beispiel im angemessenen, vor allem sprachlichen Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler. Sind die jeweiligen Lehrkräfte nicht in der Lage, die Bedeutung dieser Aspekte zu erfassen oder womöglich nicht bereit, Rücksicht auf die spezifischen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers zu nehmen, kann eine Integrationssituation problematisch verlaufen.

Weitere einschränkende Faktoren können in den Möglichkeiten der Eltern zur Unterstützung ihres Kindes liegen. Da vor allem die Hausaufgabensituation (vgl. LINDNER 2007, 138 f.) eine Schlüsselsituation bei der Integration zu sein scheint, können unterschiedlich ausgeprägte Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern ein beeinflussender Faktor für die Integration sein. Insgesamt zeigen sich der Wille und die Unterstützungsbereitschaft der Eltern als wesentliche Faktoren für eine gelingende oder eben auch nicht gut verlaufende Integration eines hörgeschädigten Kindes.

Abschließend sei der Mobile Sonderpädagogische Dienst genannt, der insofern ein begrenzender Faktor sein kann, als unter Umständen keine ausreichenden Kapazitäten vorhanden sein können. Darüber hinaus sind für eine erfolgreiche Unterstützung des hörgeschädigten Kindes selbstverständlich ausreichende Kompetenzen in Förderung und Diagnostik, aber vor allem auch in der Beratung erforderlich. Diesbezüglich sollte gerade die Ausbildung der zukünftigen Sonderpädagogen eine erweiterte Ausrichtung erfahren und zusätzliche Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Denn nur durch kompetente Fachkräfte kann Integration erfolgreich unterstützt werden.

Insgesamt scheint ein Zusammenspiel aller beteiligter Personen und die Bereitschaft aller, sich auf die Situation einzulassen, als begünstigende Faktoren zu wirken,

während geringer Austausch untereinander und das nicht ernst nehmen und erkennen können von Schwierigkeiten eine positive Integrationssituation einschränkt und sich für den hörgeschädigten Schüler höchst problematisch auswirken kann (vgl. ebd.).

2.4 Die Rolle der Lehrkraft bei der Integration

Die Sichtweise und Rolle der Lehrkraft der allgemeinen Schule bei der Integration wird als wesentlich beschrieben. So konstatiert PREUSS-LAUSITZ (1997b, 123): *„Lehrer sind die unmittelbaren Träger der Integration“*. Auch Vertreter der Hörgeschädigtenpädagogik stellen fest, dass der Lehrer für die Integration Hörgeschädigter eine grundlegende Rolle spielt. *„Ob die Mitschüler den Hörgeschädigten akzeptieren oder nicht, liegt hauptsächlich in seiner Hand“* (KREPPER, GRAF 1993, 156). Die Lehrkräfte können bei der Integration als pädagogisch Handelnde in einer besonderen Situation betrachtet werden, welcher sie mit Hilfe ihrer pädagogischen Kompetenz, ihrem Empathievermögen, ihrer Kreativität und ihrem Engagement einen spezifischen Akzent geben, der sich auf die gesamte Situation der Integration auswirken kann. Einschätzungen und Beurteilungen bezüglich der Integrationssituation durch die Lehrkräfte können für das Gelingen der Integration folglich eine entscheidende Rolle spielen.

In den nachfolgenden Ausführungen soll der Stand der empirischen Erkenntnisse zur Rolle der Lehrkraft bei und deren Einschätzung zu der Integration dargestellt und mit der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung in Verbindung gebracht werden. Da zur Rolle der Lehrkraft bei der Einzelintegration Hörgeschädigter nur wenige Untersuchungsergebnisse vorliegen, werden an dieser Stelle auch Ergebnisse verschiedener Erhebungen vorgestellt, die für die vorliegende Thematik möglicherweise zum Teil übertragbare Erkenntnisse bieten.

UNTERSUCHUNGEN ZUR SICHTWEISE VON LEHRKRÄFTEN IN INTEGRATIONSKLASSEN

Im Jahr 1986 wurde von DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL UND REISER (1990) eine Untersuchung von Integrationsklassen an Grundschulen, die eine wohnortnahe Beschulung ermöglichen, durchgeführt. Es handelte sich bei der untersuchten Population allgemein um Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nicht im Speziellen um hörgeschädigte Schüler. Zudem stellt die Integration in Integrationsklassen keine Einzelintegration dar. Dennoch können aus den Ergebnissen

bezüglich der Lehrkräfte Erkenntnisse bezüglich der Sichtweise von Lehrkräften zur Integration gewonnen werden. Zielsetzung der Untersuchung war eine Aufnahme der subjektiven Erfahrungen der Beteiligten, die durch offene Interviews gewonnen werden konnte. Die Lehrkräfte wurden unter anderem zu ihrem Verständnis der Lehrerrolle, ihrem Verhältnis zu Kollegium, Schulleitung und sonderpädagogischer Unterstützung sowie zu Konflikterfahrungen innerhalb der Integrationssituation befragt.

Insgesamt ergab sich bezüglich der Aussagen der Lehrkräfte ein positives Bild hinsichtlich der sozialen und leistungsbezogenen Integration der betroffenen Kinder. Einige Lehrkräfte gaben zu bedenken, dass sie sich z.B. durch verhaltensauffällige Kinder in der Klasse mehr belastet fühlten als durch das integrierte hörgeschädigte Kind. Innerhalb des Kollegiums schienen die Integrationserfahrungen kaum zum Austausch zu kommen. Bezüglich persönlicher Weiterentwicklung nannten viele Lehrkräfte den Abbau der Berührungsängste zu behinderten Kindern. Insgesamt beurteilten die Lehrkräfte ihre Arbeit in den Integrationsklassen positiv.

Eine weitere Untersuchung, die sich mit der Situation in Integrationsklassen und den diesbezüglichen Einschätzungen der Lehrkräfte beschäftigt, wurde von DUMKE, KRIEGER UND SCHÄFER (1989) durchgeführt. Ziel war eine Erhebung der Beurteilung von Lehrkräften hinsichtlich der Arbeit in Integrationsklassen. Die Erhebung wurde mit Hilfe von Fragebögen an 11 Lehrern in Integrationsklassen und 374 Lehrern, die nicht oder noch nicht in Integrationsklassen arbeiten, durchgeführt. Mit der Untersuchung sollte die Einschätzung der Lehrer bezüglich der Möglichkeiten der Verwirklichung einer gemeinsamen Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern erfasst werden.

Die bereits in einer Integrationsklasse unterrichtenden Lehrkräfte schätzten ihre Situation sehr positiv ein und stellten eine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit fest, welche sich auch auf die Zusammenarbeit mit Schulleitung und Eltern übertragen lies. Die zeitliche Belastung stieg zwar mit Beginn der Tätigkeit in einer Integrationsklasse insgesamt an, dennoch fühlten sich die Lehrkräfte ihrer Aufgabe gewachsen und insgesamt qualifiziert genug.

Auch der Teil der Befragung, welcher sich auf nicht in Integrationsklassen arbeitende Lehrkräfte bezog, zeigte insgesamt positive Ergebnisse. Die Bereitwilligkeit der Lehrkräfte, in einer Integrationsklasse zu arbeiten, war grundsätzlich vorhanden, wurde aber zum Beispiel an Aspekte wie die Art der Integration oder die Art der jeweiligen Behinderung der integrierten Schüler geknüpft. Des Weiteren wurde für einen möglichen Einsatz in einer Integrationsklasse der Wunsch nach Fortbildungen und damit zusammenhängender entsprechender fachlicher Qualifikation als wichtiger

Gesichtspunkt genannt.

Eine weitere breit angelegte Studie, die sich unter anderem mit der Sichtweise der Lehrkräfte in Integrationsklassen befasste, wurde 1995 unter der Leitung von PREUSS-LAUSITZ (1997b) durchgeführt²⁸. Insgesamt konnten die Einschätzungen von 63 Lehrkräften aus 50 Integrationsklassen bezüglich ihrer persönlichen Sichtweise hinsichtlich der Integration in die Auswertung einbezogen werden. Zu beachten ist, dass bei dieser Studie 8% der befragten Lehrkräfte ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichteten.

Die grundlegende Einstellung der Lehrkräfte zur Integration zeigte sich wiederum positiv. Das Gros der Lehrkräfte betonte die Einschätzung, dass bei entsprechenden Rahmenbedingungen alle Kinder integriert werden könnten. Dennoch gaben auch etwa ein Viertel der Lehrkräfte zu bedenken, dass die Integration bei bestimmten Behinderungen, wie z.B. bei geistiger Behinderung, Mehrfachbehinderung oder Hör- und Sehschädigung, unter Umständen Schwierigkeiten bereiten könnte. Insgesamt sahen die Lehrkräfte sowohl für die Seite der integrierten als auch für die der übrigen Kinder sehr positive Wirkungen bezüglich ihres Sozialverhaltens. Auch wurde die Wirkung der Integration auf den Unterricht hinsichtlich der Strukturierung positiv beurteilt. Die meisten Lehrkräfte schätzten ihre Kompetenz bezüglich des Umgangs mit den integrierten Kindern als hoch ein und sahen dies auch als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht in einer Integrationsklasse. Darüber hinaus fühlen sich die Lehrer in Integrationsklassen von verschiedensten Seiten (z.B. Schulleitung, Eltern, etc.) unterstützt. Insgesamt veränderte sich die Berufszufriedenheit in die positive Richtung. Zudem bekräftigten die Lehrer, dass sie durch die Integrationssituation einen offeneren und empathischeren Bezug zu Menschen mit Behinderungen finden konnten.

Insgesamt stellte die Studie fest, dass Fortbildungsstatus und die Beratung der Lehrkräfte positiv zu bewerten sind, jedoch noch Handlungsbedarf hinsichtlich räumlicher Voraussetzungen gegeben ist.

UNTERSUCHUNGEN ZUR SICHT VON LEHRKRÄFTEN BEZÜGLICH DER EINZELINTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER KINDER UND JUGENDLICHER

Während sich die zuvor beschriebenen Untersuchungen auf die Sicht der Lehrer in Integrationsklassen beziehen, werden im Folgenden Untersuchungen zur Sichtweise von Lehrkräften bei der Einzelintegration hörgeschädigter Schüler vorgestellt. Die

²⁸ Diese Studie erfasste unter anderem auch mit der Sichtweise der Mitschüler, was im Kapitel 2.5 näher erläutert wird.

Ergebnisse dieser Untersuchungen sind eng mit denen der vorliegenden Studie verknüpft, bilden zum Teil einen Ausgangspunkt oder wurden innerhalb des Gesamtprojektes „Integration“ am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik in einer anderen Teilstudie erhoben und können so ergänzend und erläuternd fungieren.

Im Jahr 1985 führte LÖWE eine deutschlandweite Eltern- und Lehrerbefragung durch²⁹. Insgesamt konnten 112 Lehrerfragebögen von Lehrern aller Schularten, davon 12 aus Bayern, zur Auswertung kommen. In den Fragebögen wurden allgemeine Angaben zur schulischen Situation bei der Integration, zur Hörschädigung und den spezifischen Hörhilfen des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen, sowie unter anderem zu Vorerfahrungen mit Integration und weiteren Einschätzungen hinsichtlich der Integration, erfasst (vgl. LÖWE 1985).

Die Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ein überwiegender Teil der Lehrkräfte nahm das hörgeschädigte Kind gerne in seine Klasse auf und äußerte wenig Unsicherheit bezüglich problematischer Situationen. Allerdings gaben die Lehrkräfte zu bedenken, dass die Integrationssituation zwar für einen Großteil der Schüler in der Klasse positive Auswirkungen hinsichtlich sozialer und kommunikativer Kompetenzen haben kann, aber auch ein kleinerer Teil der Klasse unter Umständen nicht profitiert. Bezüglich der Situation des hörgeschädigten Kindes äußerten sich die Lehrkräfte im Wesentlichen positiv. Die meisten integrierten Kinder könnten dem Unterricht gut folgen, wobei die sprachlichen Leistungen nur zum Teil positiv bewertet wurden. Die Kommunikation vom hörgeschädigten Schüler zu Mitschülern und Lehrkräften wurde als problemlos eingeschätzt; Schwierigkeiten stellten die Lehrkräfte eher in Richtung Mitschüler – hörgeschädigte Schüler fest. Die Lehrkräfte hatten den Eindruck, dass der hörgeschädigte Schüler sie aber gut verstehen kann. Bezüglich der Umfeldbedingungen bekräftigen die Lehrkräfte einen hohen Austausch zwischen Eltern und Lehrkraft, jedoch wünschten sich die Lehrkräfte zusätzliche Informationen bezüglich der Integration hörgeschädigter Schüler und insgesamt eine bessere und erhöhte Beratungsfrequenz.

Defizite kristallisierten sich vor allem bei der Beratungssituation heraus. Die Lehrkräfte bemängelten die unzureichende Kenntnis bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen im Unterricht. Zudem wurde die soziale Integration des hörgeschädigten Kindes bisweilen kritisch beurteilt.

²⁹ Die entsprechende Untersuchung wurde anschließend in der Schweiz mit 171 Eltern und Lehrkräften mit vergleichbaren Ergebnissen durchgeführt, weswegen sie an dieser Stelle nicht extra aufgeführt werden soll.

Ferner führte MÜLLER (1994/1995) Anfang der 90er Jahre eine schriftliche Befragung von Eltern und Lehrern in der Schweiz durch. Ziel war die Erhebung von Daten zur Qualität der schulischen Integration Hörgeschädigter, sowie die Erfassung von Bedingungen schulischer und sozialer Integration hörgeschädigter Kinder in Klassen an der allgemeinen Schule. Insgesamt konnten 78 Lehrerfragebögen in die Auswertung einbezogen werden.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die schulische Leistung hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen mit der von hörenden Kindern vergleichbar ist. Insgesamt fühlten sich etwa fünfzehn Prozent der Lehrkräfte auf Grund der offensichtlich sich negativ darstellenden sozialen Integration des hörgeschädigten Kindes belastet. Zudem sahen die Lehrkräfte die Belastungen für das hörgeschädigte Kind unabhängig vom Grad der Hörschädigung. So wurden z.B. Kinder mit einer leichtgradigen Hörschädigung ebenso belastet eingeschätzt wie Kinder mit einer hochgradigen Hörschädigung. Des Weiteren ergaben sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Mädchen, die sich aber nicht in den schulischen Leistungen nachweisen ließen. Insgesamt schätzten auch die Lehrkräfte dieser Studie die Situation der hörgeschädigten Schüler grundsätzlich positiv ein.

Im Rahmen einer unveröffentlichten Hausarbeit an der LMU München befragte UNVERHAU (2002) mit Hilfe von Fragebögen 119 Grundschullehrkräfte in Bayern, die ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse integrieren. Ziel der Erhebung war das Erfassen des Erlebens des Unterrichtsalltags durch die Lehrkräfte, die Erfassung möglicher zusätzlicher Belastungen durch die Integrationssituation, die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und MSD sowie die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Situation der hörgeschädigten Schüler.

Etwa 30% der befragten Lehrkräfte hatten bereits Erfahrungen im Umgang mit hörgeschädigten Kindern, ca. 7% der Lehrkräfte hatten Vorerfahrungen im schulischen Umgang mit hörgeschädigten Kindern. 76% der Lehrkräfte nahmen das hörgeschädigte Kind gern in ihre Klasse auf, einige äußerten diesbezüglich Bedenken hinsichtlich der Machbarkeit der Integration. Unterstützung erfuhren die Lehrkräfte in erster Linie von Eltern, dann von den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten und auch von der Schulleitung. Mit der Unterstützung durch den MSD waren ca. 67% der Lehrkräfte zufrieden, wobei eine höhere Beratungsfrequenz gewünscht wurde. Die bei der Erhebung erfassten hörgeschädigten Schüler waren in erster Linie mittel- bis hochgradig hörgeschädigt und zu etwa 82% mit Hörgeräten versorgt. In nur 45% der Fälle war eine FM-Anlage vorhanden, deren konsequenter Einsatz im Unterricht jedoch

nicht der Fall war. Zum einen lehnten die hörgeschädigten Schüler den Einsatz der FM-Anlage ab, zum anderen beurteilten die Lehrkräfte ein konsequentes Verwenden der FM-Anlage aus Gründen der Praktikabilität als problematisch. Für etwa 60% der Schüler gaben die Lehrkräfte eine primär auditive Sprachwahrnehmung der Unterrichtsinhalte an, wobei etwa 44% angaben, dass der jeweilige hörgeschädigte Schüler dem Unterrichtsgeschehen *eh*er (also nicht die höchste Wertung!) folgen kann. Dieses Resultat zeigt, dass ein nicht unerheblicher Anteil der hörgeschädigten Schüler mitunter erkennbare Schwierigkeiten bei der Sprachperzeption im Unterricht hat. Dieses Ergebnis scheint laut Einschätzung der Lehrkräfte in erster Linie auf das teils schwierige sprachliche Verständnis der Mitschüler seitens des hörgeschädigten Schülers zurückzuführen sein. Bezüglich der sozialen Integration schätzten dennoch ca. 77% die soziale Integration des hörgeschädigten Kindes in die Klasse als sehr positiv ein, was sich als vergleichbar hoher Wert einordnen lässt. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass eine erfolgreiche schulische Integration – laut Ansicht der Lehrkräfte – nicht vom Grad der Hörschädigung abhängt. Insgesamt zeigte sich auch bei dieser Untersuchung ein mehrheitlich positives Bild, welches die Lehrkräfte von der Integration hörgeschädigter Schüler darlegen. Außerdem wird die Anwesenheit des hörgeschädigten Kindes von etwa 50% der Lehrkräfte sehr positiv eingeschätzt und als Bereicherung für die Klasse gesehen.

Eine innerhalb des Gesamtprojektes zur Integration des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik von LINDNER (2007) durchgeführte Studie beleuchtet unter anderem die kritische Rolle, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule bei einer nicht gelingenden Integration hörgeschädigter Schüler spielen können. Ziel dieser Studie war die Eruierung von Gründen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Im Rahmen dieser Studie wurden unter anderem auch 12 Lehrkräfte der allgemeinen Schule in qualitativen Interviews nach ihrer Einschätzung bezüglich der Gründe für den Schulwechsel befragt.

In der Darstellung der Ergebnisse werden verschiedene Einstellungen von Lehrkräften bezüglich des Schulwechsels deutlich. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Einschätzung der Lehrkräfte, dass in erster Linie auffällige Persönlichkeitsmerkmale der hörgeschädigten Schüler, wie mangelnde Intelligenz, fehlender Fleiß etc. für das Scheitern der Integration an der allgemeinen Schule eine Rolle spielen. Auffällig wird, dass die Ursachen des Scheiterns von den Lehrern praktisch ausschließlich bei den hörgeschädigten Schülern und weniger in Umfeldbedingungen ausgemacht werden. Der Vergleich mit Aussagen betroffener hörgeschädigter Schüler, Eltern oder Lehrer

des Förderzentrums in derselben Studie lassen allerdings darauf schließen, dass ein multifaktorieller Zusammenhang von Gründen ausschlaggebend sein muss. Die subjektiv-negative Einschätzung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mag also womöglich eine nicht zu unterschätzende Rolle beim Abbruch der schulischen Integration eines hörgeschädigten Schülers spielen. Zudem sollten wenig differenzierte Einschätzungen von Lehrkräften, gerade bei problematischen Integrationssituationen, kritisch hinterfragt werden. So betont auch VAETH-BÖDECKER (1999):

„Große Diskrepanzen zwischen den befragten Lehrern und der Hörgeschädigten selbst bezüglich der sozialen Integration deuten allerdings darauf hin, dass in diesem Bereich schwerwiegende Probleme leicht übersehen werden.“ (ebd., 194)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Integration von den meisten Lehrkräften der allgemeinen Schulen positiv eingeschätzt und beurteilt wird. Des Weiteren wird für die jeweilige Klasse ein Gewinn an sozialer Kompetenz beobachtet. In der Regel werden Integrationssituationen als persönliche Bereicherung beschrieben. Dennoch ist es notwendig, im Speziellen bei Schwierigkeiten bei der Integration, die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen intensiv zu beraten und ihnen so eine realistische Beurteilung der Situation zu ermöglichen – auch um die Lage des hörgeschädigten Kindes zu verbessern.

2.5 Die Rolle der Mitschüler bei der Integration

Bislang wurden nur wenige Studien durchgeführt, welche die Wahrnehmung von und die Einstellungen gegenüber einer Integrationssituation aus dem Blickwinkel der Mitschüler betrachten. In der Regel handelt es sich bei der Erläuterung der Rolle und Sichtweise der Mitschüler um Einzelfalldarstellungen. Dennoch werden in der einschlägigen Literatur verschiedene Thesen bezüglich Wirksamkeit und Auswirkungen schulischer Integration auf Mitschüler und integrierte Schüler aufgestellt. So stellt WALTER (2004) übereinstimmend mit verschiedenen Integrationsbefürwortern fest: Integration kann

„nicht nur Sozialisationsprozesse beider Schülergruppen anreg[en] [...], sondern darüber hinaus auch Gemeinsamkeiten der behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler bei den Lerninhalten und Lernerfahrungen beton[en]“ (ebd., 100).

Zudem konstatiert er, dass der gemeinsame Unterricht

„behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern durch die Veralltäglichsung der Interaktionen die Chance [bietet], zu einem unverkrampften Miteinander zu gelangen. Auf Seiten der Behinderten ergeben sich verstärkte Möglichkeiten des Imitationslernens [...]. Auf Seiten der Nichtbehinderten wachsen

Gelegenheiten, die Probleme behinderter Mitschülerinnen und Mitschüler zu verstehen [...].“ (ebd., 100)

Bezüglich der Rolle der Mitschüler bei der Integration und deren Einschätzungen und Sichtweisen hinsichtlich derselben haben WOCKEN (1993) in Hamburg und darauf aufbauend PREUSS-LAUSITZ (1997a) in Brandenburg Erhebungen in Klassen an allgemeinen Schulen, Förderschulen und in Integrationsklassen durchgeführt.

Grundlegende Überlegung Wockens und daran anschließend Preuss-Lausitz' bildete die Annahme, dass durch eine Bestimmung von „sozialer Distanz“ bzw. „sozialer Nähe“ der Grad der Stigmatisierung bestimmter abweichender Personen oder Personengruppen generell oder in der eigenen Klasse erhoben werden kann. Diese Überlegungen basieren auf der Annahme, dass eine der grundlegenden Voraussetzungen für Kommunikationsbereitschaft ein gewisses Maß an sozialer Nähe zu Personen mit z.B. Behinderungen gegeben sein muss. Folglich kann ein gewisses Ausmaß *„sozialer Distanz nach Gruppenmerkmalen auf die Segmentierung der Gesellschaft und auf die Gefahr der Stigmatisierung bestimmter Gruppen“* hinweisen (PREUSS-LAUSITZ 1998, 224 vgl. auch WOCKEN 1993, 89).

„Umgekehrt ist davon auszugehen, dass ein geringes Maß sozialer Distanz eine geringe Vorurteilhaftigkeit und die Bereitschaft zur Aufnahme individualisierender, partnerschaftlicher Kontakte signalisiert. Geringe soziale Distanz ist dann ein Maßstab für eine offene, demokratische Haltung.“ (ebd.)

Auf der Basis dieser Annahmen befragte zunächst WOCKEN (1993) mit Hilfe eines Fragebogens Schüler in regulären Klassen aller Schularten, Integrationsklassen und Förderschulen hinsichtlich ihrer sozialen Distanz zu verschiedenen Gruppen von Schülern mit Behinderungen oder mit Migrationshintergrund. Bei den Befragungen in den Integrationsklassen wurde nicht zwischen Antworten behinderter und nicht behinderter Schüler unterschieden. Es konnten also lediglich die Antworten von Klassen an allgemeinen Schulen, Integrationsklassen und Förderschulklassen insgesamt verglichen werden. Ziel der Untersuchung war der Vergleich der sozialen Distanz zu oben genannten verschiedenen Personengruppen in den verschiedenen Schulklassen und -arten. Zusammenfassen lassen sich die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Studie wie folgt: Die größte soziale Distanz wurde bei den Schülern der Förderschulen festgestellt, mittlere soziale Distanz zeigte sich bei Grund- und Gesamtschülern sowie Hauptschülern und Gymnasiasten; die geringste soziale Distanz zeigte sich bei Schülern von Integrationsklassen.

Aufbauend auf die Ergebnisse der oben dargestellten Studie war es nun das Ziel der Erhebung von PREUSS-LAUSITZ (1997a/b) in Brandenburg die Ergebnisse von Integrationsklassen differenzierter, also hinsichtlich der Antworten der Mitschüler und der integrierten Schüler zu analysieren sowie diese Ergebnisse mit nicht integrativen

Klassen in der entsprechenden Schule zu vergleichen. Zudem konnte mit dieser Studie die Situation in den neuen Bundesländern erfasst und mit den Ergebnissen Wockens verglichen werden. Im Jahr 1996 wurden also 268 Schüler aus 14 nicht integrativen Klassen, sowie 316 Schüler aus 16 integrativen Klassen (darunter 43 Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf) der 3. bis 6. Klassen mit Hilfe eines überwiegend geschlossenen, teilweise offenen Fragebogens befragt (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1998, 227). Ziel der Befragung war die Erhebung der Sicht zur Integration, zur Schulzufriedenheit, zum Klassenklima und die Frage,

„ob die Heterogenitäts- und Differenzerfahrungen im integrativen Unterricht *generell zu größerer Toleranz* gegenüber „abweichendem“ Aussehen und Verhalten führt“ (PREUSS-LAUSITZ 1997a, 171).

Im Folgenden sollen bedeutsame Ergebnisse der Erhebung zusammenfassend dargestellt werden. Bezüglich der Schulzufriedenheit äußern sich Schüler in Integrationsklassen insgesamt hochsignifikant positiver als Schüler aus Nichtintegrationsklassen, wobei die Förderschüler die am positivsten ausfallenden Einschätzungen geben. Bezüglich der Bewertung der Lehrkräfte fallen die Ergebnisse in Integrationsklassen geringfügig besser aus. Interessant erscheint die Tatsache, dass – vergleichbar mit der Einschätzung der Eltern – die Schüler ihre Lehrkräfte zu etwa zwei Dritteln positiv bewerten. Die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern schätzen zwei Drittel aller Schüler als gut ein, wobei kein Unterschied zwischen Integrationsklassen und Nichtintegrationsklassen auszumachen ist; bei den Antworten der Förderschüler zeigt sich eine insgesamt positivere Bewertung. Die Begründungen der Schüler für die gemeinsame Beschulung „*lassen ein hohes Maß an Gerechtigkeitsempfinden, an Gleichheitsvorstellungen, Empathie und Identifikation erkennen*“ (ebd., 184). Auch Urteile bzw. Vorurteile unterscheiden sich in Nichtintegrationsklassen und Integrationsklassen nicht signifikant, wobei die „Akzeptanz der Integration“ in Integrationsklassen signifikant höher ist als in den übrigen Klassen. Auffällig wurde zudem, dass der Wert der Integrationsakzeptanz in den verschiedenen Integrationsklassen sehr unterschiedlich ausfällt. Vermutungen können dahingehend aufgestellt werden, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen und zudem die Einstellung und Einschätzung der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle spielen. Auch bei dieser Studie zeigen sich die Werte der sozialen Distanz in nicht integrativen Klassen höher als in den vergleichbaren integrativen Klassen. Demnach kann die Kontakt-Hypothese bestärkt werden: „*Integrative Erfahrung führt bei Schülern zu größerer Akzeptanz von Behinderten und auch von Verhaltensauffälligen*“ (ebd., 191). Bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede zeigen die Ergebnisse die im Durchschnitt geringere soziale Distanz von Mädchen zu Behinderten, wobei

verhaltensauffällige Schüler aus dieser Tendenz herausfallen. Bezüglich der sozialen Eingebundenheit in die Schulklasse und der sozialen Situation in der Klasse im Allgemeinen zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Nichtintegrations- und Integrationsklassen. Auch die Förderschüler zeigen dabei keine spezifischen Unterschiede, dennoch geben einige öfter an, sich z.B. in der Klasse „allein“ zu fühlen. In Anlehnung an die soziometrischen Untersuchungen von Petillon (1984) wurden zudem Fragen nach beliebten und unbeliebten Schul- und Freizeitpartnern gestellt. Mit den damit gewonnenen Zahlen konnten Sympathiewerte für die einzelnen Klassen erstellt werden, deren Zahlen aussagen, dass sich die Integration sowohl auf den Status von Mädchen als auch auf den von Jungen insgesamt positiv auswirkt. Die Ergebnisse für die 43 Förderschüler liegen unter dem allgemeinen Durchschnitt, wobei die Ursache dafür weniger an der Ablehnung durch die Mitschüler, sondern in starkem Maße an deren geringeren Nennungen durch die Mitschüler liegt³⁰ (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997a, 199). Dennoch liegen die meisten der Förderkinder im von Petillon als „unauffällig“ bezeichneten Bereich, was als *„Erfolg der sozialintegrativen pädagogischen Bemühungen angesehen werden“* kann (ebd.). PREUSS-LAUSITZ stellt abschließend fest:

„dass der Anspruch der gemeinsamen Erziehung, zur sozialen Kohäsion³¹ in der Gesellschaft durch die Kommunikationsbereitschaft zwischen Behinderten und Nichtbehinderten beizutragen in den vorhandenen Daten seine Bekräftigung erfährt“ (1998, 239).

Aller Voraussicht nach können die Ergebnisse der Studie auch einen Ausgangspunkt für die Einschätzung der Sichtweise der hörenden Mitschüler von hörgeschädigten Schülern bilden. Dennoch können nur bedingt Schlüsse für die schulische Integration Hörgeschädigter gezogen werden, da gerade kommunikative Einschränkungen eine wesentliche Rolle bei der sozialen Interaktion spielen, welche im Anschluss zu sozialer Nähe oder sozialer Distanz führen können. Einzeldarstellungen von schulischen Kontakten hörender und hörgeschädigter Kinder, wie sie z.B. bei SCHNORF ET AL. (2002)³² dargestellt werden, lassen in den Aussagen der hörenden Kinder durchaus die mitunter (hier bei hochgradig hörgeschädigten Kindern) schwierige Kommunikationssituation erkennen:

„Gehörlos sein ist sehr schlimm und schwierig, denn die Gehörlosen können mit fast niemanden richtig reden, außer mit den Lehrern und den anderen Gehörlosen. Ich finde super, dass ich jetzt das Fingeralphabet und die Gebärdensprache kann.“ (ebd., 20).

³⁰ Bei der Befragung konnten Namen von Mitschülern angegeben werden; die Förderschüler wurden hierbei weniger häufig von ihren Mitschülern genannt.

³¹ Unter der Bezeichnung „soziale Kohäsion“ versteht PREUSS-LAUSITZ (1998, 223) *„die gleichberechtigte Interaktion von Mehrheit und Minderheit [...]“*

³² Beschreibung einer stundenweisen Integration (hier Teilintegration genannt) zweier gehörloser Kinder in eine Klasse an einer allgemeinen Schule.

Auch in dieser Aussage scheint ein wie auch von BOBAN (2004) festgestelltes, unterschiedlich

„differenziertes Wissen um die [...] Kinder mit Behinderung deutlich [zu werden], das die individuelle Dimension von Leistung und Entwicklung ausdrücklich betont [...] und sich unter den Bedingungen eines kontinuierlichen gemeinsamen Lebens und Lernens so hat entwickeln können.“ (BOBAN et al. 2004, 196)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Untersuchungen zur Rolle und Sichtweise von Mitschülern bei einer schulischen Integration eines hörgeschädigten Kindes bislang nur in Einzeldarstellungen beschrieben ist. Insgesamt scheinen nur wenige Untersuchungen den Blickwinkel der Mitschüler zu suchen. Dennoch konstatiert unter anderem BOBAN (ebd., 193), dass gerade die Schüler die Gelegenheit haben zu lernen,

„dass es normal ist, nicht ganz normal zu sein, sondern in vielem verschieden und in vielem gleich zu sein.“

3 INTEGRATION VOR DEM HINTERGRUND SOZIALISATIONSTHEORETISCHER ASPEKTE

Im folgenden Kapitel soll das Thema Integration vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Fragestellungen betrachtet werden. Dieser Blickwinkel erscheint für die vorliegende Studie insofern bedeutsam, als Integration, im speziellen schulische Integration, immer in engem Zusammenhang mit persönlichen Entwicklungsbedingungen des jeweilig integrierten Schülers steht. Der hörgeschädigte Schüler befindet sich in seiner Klasse und seinem schulischen Umfeld in Interaktion mit einem bestimmten sozialen Umfeld, welches sich im Bezug auf das Merkmal der Hörschädigung von der eigenen Person unterscheidet und somit möglicherweise besondere Sozialisationsbedingungen begründet.

Zunächst soll kurz auf den Begriff der Sozialisation eingegangen werden; anschließend beschäftigt sich die Auseinandersetzung mit der Sozialisation in der Gruppe der

Gleichaltrigen im Zusammenhang mit dem Thema Hörschädigung und Integration. Darüber hinaus sollen spezifische Merkmale der schulischen Sozialisation dargestellt werden. Als Abschluss des vorliegenden Kapitels wird ein Zusammenhang mit spezifischen Fragestellungen bei der Integration hörgeschädigter Schüler gegeben.

Der Begriff Sozialisation soll an dieser Stelle aus dem Grunde so ausführlich behandelt werden, da dadurch ein tiefer gehendes Verständnis für spätere die integrative Situation hörgeschädigter Kinder betreffende Ausführungen erhofft wird³³.

3.1 Der Begriff der Sozialisation

3.1.1 Entstehung und Entwicklung

Der Begriff Sozialisation etablierte sich mit Beginn der 70er Jahre, ausgehend von angloamerikanischer Sozialisationsforschung, auch im deutschsprachigen Bereich. Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Reformbewegungen oder Zeiten des Umbruchs scheinen Vorgänge, die in anderem zeitlichen Hintergrund unbeachtet verlaufen, mehr in den Vordergrund zu treten. So wird das Auftreten sozialisationstheoretischer Fragestellungen erst vor dem Hintergrund der allgemeinen gesellschaftlichen Verunsicherung und innerhalb der Gesellschaft entstehender Umbruchbewegungen verständlicher (vgl. HURRELMANN et al. 1998, 6). Im allgemeinen Verständnis meint Sozialisation *„die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen“* (TILLMANN 2001, 9). Während zu Beginn der Diskussion über den Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung eine befriedigende Eingrenzung des Bereichs fehlte, hat sich im Lauf der Entwicklung eine hinreichende begriffliche Klärung eingestellt. So bildet der Begriff Sozialisation ein *„Schlüsselkonzept für viele Theorien ..., die sich mit menschlicher Subjektwerdung im weitesten Sinne befassen“* (HURRELMANN et al. 1998, 3).

³³ An dieser Stelle kann jedoch lediglich ein Überblick gegeben werden. Zur Vertiefung wird weiterführende Fachliteratur zu sozialisationstheoretischen Fragestellungen empfohlen. Zudem muss angemerkt werden, dass eine Betrachtung der Kinderwelt aus dem Blickwinkel der Sozialisation in zunehmendem Maße kritisch geprüft wird, und eine Hinwendung zu mehr soziologisch orientierten Darstellungen erfolgt, vgl. Loos (2001). Dennoch erscheint im vorliegenden Zusammenhang eine Betrachtung sozialisationstheoretischer Fragestellungen im Hinblick auf die Entwicklung integrativ beschulter Kinder sinnvoll.

3.1.2 Präzisere Gegenstandsbestimmung

Sozialisation bezeichnet einen bestimmten Bereich der „sozialen Realität“. Sozialisation ist begrifflich zu fassen

„als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei..., wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (GEULEN/HURRELMANN 1980, 51 zit. in: TILLMANN 2001, 10).

Als zentrale Frage der Sozialisation kristallisiert sich heraus, *„Wie und warum wird aus einem Neugeborenen ein autonomes, gesellschaftliches Subjekt? Oder anders: Wie werden wir Mitglied der Gesellschaft?“* (ZIMMERMANN 2000, 13)

Demnach bildet die „soziale Bedingtheit von Persönlichkeitsentwicklung“ einen zentralen Aspekt der Sozialisationsthematik. Nach GEULEN (1989) bildet Sozialisation einen *„Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von der Umwelt, die stets historisch-gesellschaftlich vermittelt ist“* (zit. in: ZIMMERMANN 2000, 13). In diesem Zusammenhang werden drei Punkte wesentlich. Erstens wendet sich Sozialisation gegen eine rein biologistische Auffassung des menschlichen Wesens, also gegen die Auffassung der ausschließlichen Entwicklung durch „Anlage“ und „Reifung“; Sozialisation sieht den Menschen also als biologisches, aber nicht ausschließlich biologisches Wesen. Zum zweiten geht Sozialisation davon aus, dass der Mensch zwar ein *„reflektierendes, intentional handelndes Wesen“* (ebd., 13) ist, dennoch aber immer eingebunden ist in das gegebene Umfeld. Dies bedeutet keine Determination, aber Beeinflussung. Des Weiteren wendet sich Sozialisation gegen die Einschätzung, die Entwicklung eines Kindes sei lediglich von der Interaktion zwischen „Erzieher“ und „Zögling“ geprägt. Daraus resultiert, dass Erziehung zwar in den Sozialisationsprozess einbezogen ist, aber nicht das ausschließliche Mittel zur Sozialisation darstellt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass

„Erziehung nicht gleich Sozialisation [ist], aber Sozialisation ist das, was unter anderem durch Erziehung ermöglicht wird, nämlich die Aneignung von gesellschaftlichen Erfahrungen“ (ebd., 14).

Der Sozialisationsprozess kann sich also sowohl durch bewusste Handlungen als auch durch indirekte Beeinflussung durch verschiedenste Faktoren vollziehen. Sozialisation meint demnach nicht Anpassung an vorhandene Gegebenheiten, sondern Auseinandersetzung mit der Umwelt. Man wird nicht nur sozialisiert, sondern ist selber aktiv am Sozialisationsprozess beteiligt.

„Was hier proklamiert wird, ist also ein Modell der wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität, eines interdependenten Zusammenhangs von individueller und sozialer Veränderung und Entwicklung. Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der

subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinn also auf das Individuum einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird“ (HURRELMANN 1993, 64).

Diese Vorstellung von Sozialisation wird durch unterschiedliche Perspektiven bestimmt. So spielen sowohl die subjektbezogene, als auch die institutionenbezogene (gesellschaftliche Institutionen) und kulturbezogene (Bedeutungssystem einer Gesellschaft oder Gruppe) Perspektive eine Rolle.

Zentrales Modell neuerer Sozialisationsforschung bildet das aus verschiedenen Perspektiven betrachtete und in dieselben eingebundene *produktiv realitätsverarbeitende Subjekt* (vgl. HURRELMANN 2001, 64).

TILLMANN (2001, 18) stellt in einem Schaubild eine „Struktur der Sozialisationsbedingungen“ vor, welches auf vier Ebenen die verschiedenen Einflüsse auf den Sozialisationsprozess näher darstellt.

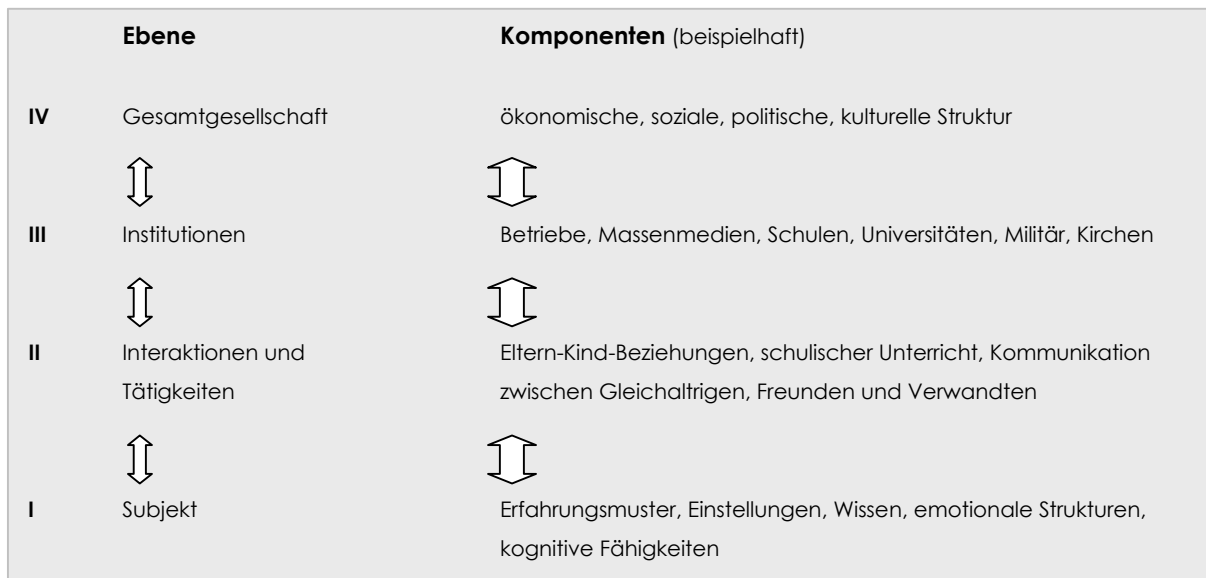


Abb. 7: Struktur der Sozialisationsbedingungen

Die oben gezeigte Abbildung zeigt zum einen die verschiedenen Ebenen der Sozialisationsbedingungen, macht zum anderen aber auch den Zusammenhang zwischen Mikroebene, also der Entwicklung des Subjekts, und Makroebene, also gesamtgesellschaftlichen Strukturen, deutlich, wobei die Schwierigkeit darin liegt, wo die Überschneidungspunkte der verschiedenen Bereiche zu finden sind. Eine weitere Strukturierung der Sozialisation wird durch Lebenslauf und Lebenszeit gegeben, wobei festzuhalten ist, dass es sich nicht um vorgegebene Zeitabschnitte handelt, sondern diese je individuell ausgeprägt variieren können.

KONZEPTE VON SOZIALISATION

Sozialisation meint also im weiteren Sinne die Betrachtung des *Mitglied-Werdens* in einer Gesellschaft oder in einem bestimmten Umfeld, in welchem unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen. FENDT (1969) stellt Sozialisation in diesem Zusammenhang als eine „*interdisziplinäre Betrachtung menschlicher Entwicklung*“ dar (ebd., in TILLMANN 2001, 9). Es lassen sich verschiedene Möglichkeiten eines Problematisch-Werdens von *Mitglied-Werden* in einer Gesellschaft aufzeigen. Aus diesem Grund lassen sich auch verschiedenste sozialisationstheoretische Fragestellungen aufzeigen, die unterschiedliche, als problematisch beurteilte Situationen untersuchen können, die ein Mitglied-Werden der Gesellschaft verhindern oder erschweren. HURRELMANN und Ulich (1991) schlagen vor, nicht von *Sozialisation* an sich, sondern lediglich von *sozialisationstheoretischen Fragestellungen* zu sprechen. Diese Fragestellungen können aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. So können Schwerpunkte in der anthropologischen, gesellschaftlich-institutionellen, kulturellen oder psychischen Betrachtung liegen. In der vorliegenden Arbeit bewegt sich die Fragestellung in Richtung des Einflusses von unmittelbarem schulischem Umfeld, also Lehrern und Mitschülern, auf ein hörgeschädigtes Kind und umgekehrt.

DAS MODELL DES „PRODUKTIV REALITÄTSVERARBEITENDEN SUBJEKTS“ ALS MÖGLICHER ANSATZ DER SOZIALFORSCHUNG³⁴

Das im Folgenden vorzustellende Modell der sich entwickelnden und wachsenden Beziehung zwischen Person und Umwelt soll dazu beitragen, eine eindimensionale Theoriebildung in den verschiedenen, an der Sozialisation forschenden Wissenschaften zu überwinden. Es handelt sich hierbei um

„...eine mehrdimensionale, auf Berücksichtigung subjektiver und objektiver Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung orientierte Theoriekonstruktion ..., die gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse auf der einen Seite und intrapsychische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung auf der anderen Seite aufeinander bezieht und miteinander verbindet“ (HURRELMANN et al. 1998, 9)

Folglich werden hier sowohl die bei der Persönlichkeitsentwicklung ablaufenden „inneren Prozesse“, als auch die „äußere Realität“, respektive die gesellschaftlichen Gegebenheiten unter Einbezug verschiedener Theorien in einer Modellvorstellung zusammengefügt. Als „innere Prozesse“ werden in diesem Zusammenhang alle innerpsychischen und körperlichen Merkmale und Entwicklungen verstanden; unter der „äußeren Realität“ werden alle extrapersonlichen, gesellschaftlich vorgegebenen

³⁴ Grundlegende Ansätze zum Thema Sozialisation finden sich ergänzend bei GEULEN (1998).

Merkmale erfasst. Eine Überschneidung dieser Faktoren ergibt sich in der Persönlichkeit bzw. in der Entwicklung der Persönlichkeit,

„...verstanden als die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstkonzepten eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte“ (HURRELMANN 1986, 71 zit. in: ebd., 9)

Festzuhalten ist hier, dass je nach Ausprägung der Forschungsrichtung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. Während in der psychologischen Tradition in erster Linie die Interaktion zwischen inneren Prozessen im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung untersucht wird, steht in der soziologischen Tradition eher die Verbindung mit der äußeren Realität im Vordergrund. Folglich ist darauf zu achten, für die jeweils andere Schwerpunktsetzung offen zu sein und in eigene Untersuchungen einzubeziehen. In der vorliegenden Arbeit wird demnach im Wesentlichen der Zusammenhang zwischen äußerer Realität und der damit verbundenen Entwicklung der Persönlichkeit durchleuchtet. Indem das unmittelbare schulische Umfeld eines hörgeschädigten Kindes an einer allgemeinen Schule dargestellt wird, soll versucht werden, Faktoren zu eruieren, welche die Entwicklung des Kindes möglicherweise beeinflussen können.

3.2 Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen

3.2.1 Kinderwelt aus sozialem Blickwinkel

Im Verlauf der Entwicklung der Persönlichkeit werden verschiedene Stufen durchlaufen, in denen neben anderen Einflüssen verschiedene Bezugspersonen eine unterschiedlich große Rolle spielen. Ab dem Zeitpunkt des mittleren Kindesalters nehmen Gleichaltrige als Freunde und „peers“ eine zunehmend wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und der damit verbundenen Entwicklung der Persönlichkeit ein. Offenbar benötigen Kinder nicht nur erwachsene Bezugspersonen, wie Eltern, Lehrer oder Erzieher, sondern sind ebenso auf gleichaltrige und damit eher gleichwertige Interaktionspartner angewiesen. Da die vorliegende Untersuchung Kinder im mittleren Kindesalter in den Blickpunkt nimmt, erscheint es sinnvoll, einige Untersuchungsergebnisse, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik stehen, vorzustellen und zu verknüpfen.

KRAPPMANN (1998) führt aus, dass Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen von

Seiten der Kinder auf Liebe, Anerkennung oder Furcht basieren und Forderungen, die von der Erwachsenenwelt an sie gestellt werden, aufgrund dieser Gefühle erfüllt werden. Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wird folglich vor allem durch „*konformes Verhalten, zugestandene Belohnungen und Verständnis seitens des Erwachsenen*“ geprägt“ (ebd., 356). Demgegenüber stehen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, welche andere Verhaltensweisen aktivieren. Nach FURTH (1982, zit. in: KRAPPMANN 1998, 356) wird dem Kind durch Altersgenossen eine Auseinandersetzung mit eigenen Standpunkten und Perspektiven im Gegensatz zum Gegenüber abverlangt. Dadurch kann sich das Kind „*seiner Perspektive in ihrer Verschiedenheit von der des Gegenübers bewußt werden und Kooperation auf Wechselseitigkeit gründen*“ (ebd., zit. in KRAPPMANN 1998, 355). Beispiel hierfür wäre eine Auseinandersetzung mit einem Freund oder einer Freundin, die im Fall von Gleichaltrigen eine gleichwertigere Situation darstellen und aus diesem Grund einen größeren Zusammenhang mit der sozialen Realität darstellen. Nach YOUNISS (1980) besteht das herausragende Moment der Interaktion von Kindern darin, ein Verhältnis von *Gleichheit* und *Wechselseitigkeit* zu schaffen. Das Verhalten von Kindern zueinander wird so geprägt durch gemeinsames Spiel, in dem es „*um Teilen und gegenseitige Unterstützung und Verständnis*“ geht (KRAPPMANN 1998, 356). YOUNISS (1980) bezeichnet das Grundmuster der Beziehung von Kindern zu Erwachsenen als komplementär, während Beziehungen von Kindern zu Kindern als symmetrisch reziprok und kooperativ beschrieben werden (vgl. KRAPPMANN 1998, 356). Solche Gleichaltrigenbeziehungen mit ihren speziellen sozialen Situationen befähigen die Kinder immer mehr dazu, ihre Kompetenzen in sozialen, kognitiven und emotionalen Bereichen zu erweitern. Diese Interaktionssituationen erweisen sich damit als notwendig für eine erfolgreiche Entwicklung und Weiterbildung lebensnotwendiger und dabei lebenspraktisch unabdingbarer Konsequenzen.

Im Zusammenhang mit dem Forschungsanliegen soll an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob die Möglichkeit einer „Ebenbürtigkeit“ im Sinne von Gleichheit im Falle eines hörgeschädigten Kindes in einer hörenden Umgebung gegeben sein kann. Steht einem gleichberechtigten Austausch unter Umständen die auditive Beeinträchtigung und damit verbundene kommunikative Unterlegenheit im Wege? Dem gegenüber zu stellen ist die These, dass Kindern gerade durch Unterschiede und individuelle Ausprägungen im Austausch Möglichkeiten zum Wachstum gegeben werden und sowohl hörende als auch hörgeschädigte Kinder in gleicher Weise profitieren können. Dieser Möglichkeit kann jedoch nur ein Platz eingeräumt werden, wenn beide Seiten gleichermaßen zur Interaktion bereit sind und zudem eine angemessene Kommunikationsbasis geschaffen wird bzw. geschaffen werden konnte.

Einige weitere Untersuchungsergebnisse sollen hier ein detaillierteres Bild schaffen. Das

Ergebnis einer Studie von PARKER & ASHER (1987) zeigt, dass bei Kindern, welche nicht in eine Peergroup³⁵ eingebunden sind und somit von Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen weitgehend ausgeschlossen sind, Auswirkungen auf die weitere Entwicklung zu erwarten sind. Hier stellt sich die Frage, inwieweit bei einem nicht ausreichend von der Klassengemeinschaft akzeptierten hörgeschädigten Kind an der allgemeinen Schule Schwierigkeiten im weiteren Verlauf der Entwicklung möglich sind. Dem gegenüber steht ein in Kommunikation und Interaktion in die Gruppe der Gleichaltrigen integriertes Kind, welches gerade durch die Anregung positiv in seiner Entwicklung beeinflusst werden kann. Für diese These sprechen die Ergebnisse der Studie von GRUSEC & ABRAMOWITZ (1982), welche besagen, dass – in welchem Bereich auch immer – kompetentere Gleichaltrige den Kindern als Modelle dienen können (vgl. KRAPPMANN 1998).

Einschränkend soll jedoch festgehalten werden, dass sicherlich nicht ausschließlich die Gleichaltrigen sich gegenseitig die entscheidenden Anstöße zur Entwicklung der Persönlichkeit geben, woraus resultiert, dass

„...die vorrangige Aufgabe ... aus den *gesellschaftlichen* Forderungen [entsteht], sich für sozial definierte Rollen zu entscheiden, Einstellungen und Verhaltensmuster zu übernehmen und verlangte Leistungen zu erbringen“ (KRAPPMANN 1998, 358).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anwesenheit Gleichaltriger bei der Entwicklung den Kontext zur jeweiligen Entfaltungsstufe bildet, und dass durch diese Anwesenheit ein aktiv auf die Entwicklung einwirkender Faktor gegeben ist, der mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dieser Faktor kann zur Erweiterung des Verhaltensrepertoires führen und in konstruktiven Auseinandersetzungen die Bildung und Entwicklung sozialer und damit verbunden kommunikativer Kompetenzen fördern.

3.2.2 Entwicklungsanstöße in der Lebenswelt von Kindern

Die Lebenswelt, in der Kinder sich bewegen, wird durch verschiedene Aspekte gekennzeichnet. Impulse für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes sind vor allem dann gegeben, wenn die jeweiligen Interaktionen in einem bedeutungsvollen Rahmen eingebettet sind, und gegebenenfalls auf einen Interaktionspartner zurückgegriffen werden kann. In diesem Zusammenhang wird laut KRAPPMANN (1998, 362) die Notwendigkeit der Ausbildung von *Beziehungen* zwischen den Interaktionspartnern

³⁵ „Gruppe von Gleichaltrigen“; als Peergroup gelten Gruppen mit Mitgliedern ähnlichen Alters, meist auch ähnlicher sozialer Herkunft und gleichen Geschlechts; der Begriff geht zurück auf CHARLES H. COOLEY (1864-1929)

deutlich, da viele Lern- und Entwicklungsprozesse einen längeren zeitlichen Rahmen benötigen, damit unterschiedliche Interaktionen wiederholt erprobt werden können (vgl. BUKOWSKI & HOZA 1989 in KRAPPMANN 1998, 373). Beziehungen lassen sich auf der Basis unterschiedlicher Faktoren beschreiben, zum Beispiel die gegenseitige Akzeptanz der Interaktionspartner, das Verhältnis in Peer-Beziehungen und Gruppen sowie auch Freundschaften, also „*auf Vertrauen gegründete Beziehungen mit gegenseitiger Unterstützung*“ (KRAPPMANN 1998, 364) zwischen den Interaktionspartnern. Beziehungen sind also in verschieden starker Intensität möglich und können von bloßem Sich-Kennen zu einer intensiven Freundschaft reichen. Abhängig von der Intensität der Interaktion bewegt sich auch der Einfluss auf die persönliche Entwicklung des jeweiligen Kindes beziehungsweise der jeweiligen Person.

Beziehungen zu Interaktionspartnern können verschiedene, die Entwicklung der Persönlichkeit betreffende Bereiche beeinflussen. So lassen sich Entwicklungsanstöße für die soziale und kognitive Entwicklung sowie für die Entwicklung des Selbst und des moralischen Urteils beschreiben. Im Folgenden sollen die Schwerpunkte auf der Beschreibung von Forschungsergebnissen bezüglich der *sozialen Entwicklung* sowie der *Entwicklung des Selbst*, respektive des Selbstwertgefühls, liegen, da hier einige Querverbindungen zur Situation eines integrierten hörgeschädigten Kindes hergestellt werden können.

Vorab werden einige grundlegende Forschungsergebnisse zur *Sozialentwicklung* erläutert. Festzuhalten ist zunächst, dass die Fähigkeit zur Rollenübernahme eine wesentliche Rolle bei Interaktionen spielt, da erst die Befähigung zum Verständnis der Perspektive des Gegenübers einen effektiven Austausch ermöglichen kann. Sie bildet also einen grundlegenden Faktor bei der sozialen Entwicklung von Kindern mittleren Alters. So zeigen „*von anderen akzeptierte Kinder ... größere Fähigkeiten, sich in die Lage des anderen zu versetzen*“ (ebd., 368). Des Weiteren werden Kinder, die in hohem Maße die Fähigkeit besitzen, sich in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen, von Lehrern als auch von Mitschülern als kooperativ eingeschätzt (ebd.). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Fähigkeit zur Rollenübernahme eine wesentliche Basis für eine positive Akzeptanz in einer Gruppe bilden kann und somit der Versuch, ein hörgeschädigtes Kind in eine Gruppe hörender Kinder zu integrieren, nicht zuletzt auch von dessen Möglichkeiten, andere Perspektiven nachvollziehen zu können, abhängen kann.

Soziale Entwicklung ist auch mit der Entstehung von Freundschaften in Zusammenhang zu bringen. Hier zeigen Forschungsergebnisse, dass die

„Ausbildung eines entwickelten Freundschaftskonzepts ... mit einer problemlosen Integration in die Gleichaltrigenbeziehungen nicht gleichzusetzen [ist], denn nach BICHARD et al. (1988) stehen zurückgewiesene und vernachlässigte Kinder in der Ausbildung ihres Freundschaftskonzeptes populären Kindern nicht nach“ (ebd.).

Demnach kann festgehalten werden, dass selbst Kinder, die keine zufriedenstellende Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen aufweisen, Freundschaftskonzepte bilden können. Aus der anderen Sichtweise betrachtet: Es kann kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Grad der Integration und der Ausbildung eines Freundschaftskonzeptes festgestellt werden.

Aus weiteren Untersuchungen zum Verhalten von Kindern, die von anderen Kindern nicht akzeptiert werden, lassen sich Rückschlüsse auf das Verhalten gut integrierter Kinder ziehen. So können bestimmte Voraussetzungen herausgefiltert werden, die unter Umständen auch für die Integration eines hörgeschädigten Kindes von Wichtigkeit sein können. In Untersuchungen von KURDEK und LILLIE (1985) bzw. CANTRELL und PRINZ (1985) ließ sich feststellen, dass gut integrierte Kinder

„sich gut in Interaktionen [einfügen] ..., ohne sie zu unterbrechen, und unterstützen andere: sie ergreifen Initiativen, schlagen Vorhaben und Regeln vor und sorgen mit für ihre Einhaltung; sie streiten auch für eigene Vorschläge und Interessen, und zwar gelegentlich heftig, aber nur dann, wenn ein Grund einsichtig ist“ (KRAPPMANN 1998, 369).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder, die gut in ihre Gleichaltrigengruppe integriert sind, von vornherein positive Voraussetzungen für die Interaktion mit dem Gegenüber mitbringen und die dadurch intensiver vorhandenen sozialen Erfahrungen sich günstig auf die weitere Entwicklung auswirken.

Auch auf die *Entwicklung des Selbst*, respektive des Selbstwertgefühls, nehmen Freundschaften einen entscheidenden Einfluss. FURMANN und BURMESTER (1985) stellen fest, dass Freunde das Selbstwertgefühl elf- bis dreizehnjähriger Kinder zwar weniger als die Eltern stärken, aber dennoch mehr als Lehrer und Geschwister. Diese Darstellung macht die Notwendigkeit freundschaftlicher Beziehungen im Kindesalter deutlich und wird durch eine weitere Untersuchung gestützt, die einen korrelativen Zusammenhang zwischen der Erfahrung von enger Freundschaft und einem höheren Selbstwertgefühl ausmacht (vgl. BUKOWSKI und HOZA 1989 in KRAPPMANN 1998, 373). Ein weiterer bedeutender Faktor, der auch bei der Integration behinderter bzw. hörgeschädigter Kinder zu berücksichtigen ist, wird in einer Untersuchung von MARKUS und NURIUS (1984) betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass jüngere Kinder sich stärker an absoluten Standards messen, während „*in der mittleren Kindheit und der Präadoleszenz der soziale Vergleich für die Selbstdefinition entscheidend*“ wird (KRAPPMANN 1998, 373). Das Selbstverständnis der Kinder mittleren Alters wird an der Erprobung der eigenen Fähigkeiten, die mit den Fähigkeiten der Altersgenossen verglichen werden, gemessen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich das auditive und damit meist verbundene kommunikative Defizit im sozialen Vergleich und damit in der Selbstdefinition

hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen auswirkt.

Die Phase der mittleren Kindheit, die auch in dieser Arbeit näher beleuchtet wird, kann einen Zeitraum intensiver sozialer Entwicklungen darstellen, in welchem Einflüsse von außen, insbesondere von Altersgenossen, eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozess spielen.

3.3 Sozialisation in der Schule

Einen Schwerpunkt in der Sozialisationsforschung bildet die Untersuchung des Stellenwertes und Einflusses der Institution Schule auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. Dies stellt in gewisser Hinsicht auch einen Aspekt der vorliegenden Untersuchung dar. Einen weiteren Forschungsbereich nehmen Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule ein. Des Weiteren werden die sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren in Schule und Familie, also das Ineinandewirken von Schülern, Eltern und Lehrern untersucht. Weil in der heutigen Gesellschaft Sozialisationsprozesse in verschiedener Form vor allem institutionell ablaufen, sollen in diesem Zusammenhang Sozialisationsprozesse in der Schule näher beleuchtet werden.

3.3.1 Gesellschaftliche Funktion von Schule

Schulische Einrichtungen haben sich in der heutigen Gesellschaft zu den größten sozialen Institutionen entwickelt. Die Zahl der Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland betrug im Schuljahr 2005/06 etwa 9,5 Millionen, in Bayern 1,5 Millionen³⁶. In dieser Anzahl drückt sich die Relevanz schulischer Einrichtungen für die moderne Gesellschaft aus.

Das gesamte Schulsystem, welches sich aus verschiedenen Schulstufen und –arten zusammensetzt, bekleidet verschiedenste Funktionen, die je nach Bildungsauftrag der einzelnen Einrichtung variieren können. Aus der Sicht von Bildungssoziologen hat das Schulsystem

„gesellschaftlich gesehen die Funktion ..., soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Handlungssysteme zu reproduzieren“ (ROLFF 1997, 10).

³⁶ http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab25sch.asp, Zugriff am 19.05.07

Insofern fügt sich der Einfluss von Schule in die Weitergabe sozialer, politischer und aller gesellschaftlichen Werte ein. Hier ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen, welche der vorliegenden Untersuchung bezüglich schulischer Sozialisationsbedingungen zugrunde gelegt und im Folgenden näher erläutert werden können.

3.3.2 Gefüge schulischer Sozialisationsbedingungen

Um auf spezifische schulische Sozialisationsbedingungen eingehen zu können, soll zunächst versucht werden, diese in ein strukturiertes Gefüge einzubinden. ULICH (1983) entwickelte auf der Basis des Mehrebenenmodells³⁷ von GEULEN und HURRELMANN (1980) einen „systematischen Bezugsrahmen für Schule“ (vgl. ULICH 1998, 381), der Struktur- und Prozessdimensionen unterscheidet und die Wechselwirkung zwischen diesen wie folgt darstellt:

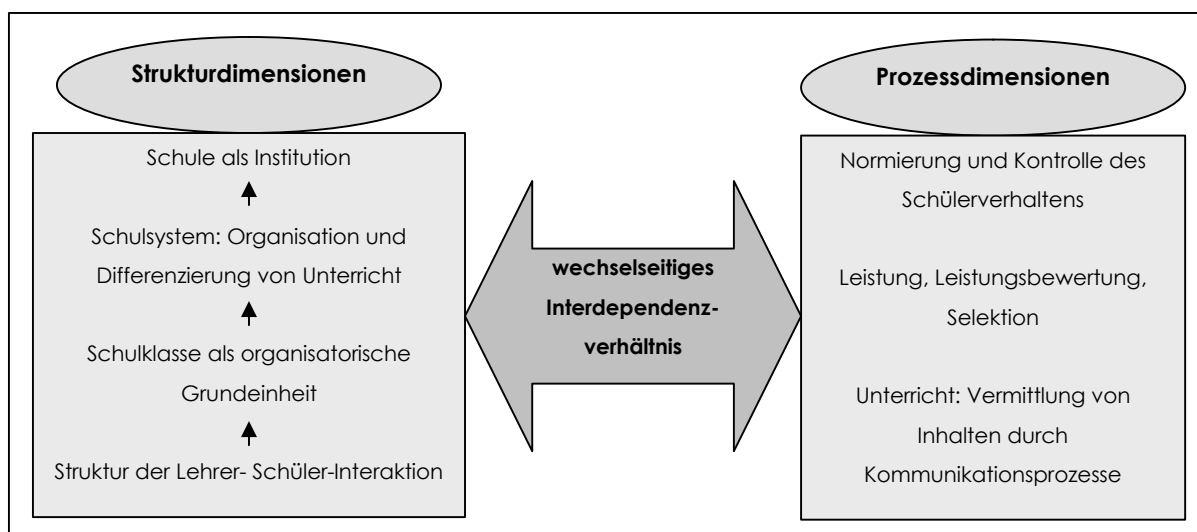


Abb.: 8: Systematischer Bezugsrahmen für Schule (vgl. ULICH 1983)

Die vier *Strukturdimensionen* stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und im wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis mit den genannten *Prozessdimensionen*. Das vorliegende Modell erhebt keinen Anspruch auf empirische Nachweisbarkeit, sondern versucht lediglich, verschiedene die Sozialisation in der Schule betreffende Bereiche aufzuzeigen und in einen Zusammenhang zu stellen. Unbestritten bleibt, dass weitere, außerschulische Sozialisationsbedingungen, die sich auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken, in dieser Modellvorstellung nicht erfasst sind, sondern lediglich ein Überblick über schulische Einflüsse gegeben wird.

³⁷ zum Mehrebenenmodell: Gesellschafts-, Institution-, Interaktions- und Individualebene

3.3.3 Sozialisationsfelder und Wirkungen der Schule

Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule³⁸ können nun verschiedene Sozialisationsfelder ausgemacht werden, auf die in der folgenden Darstellung näher eingegangen werden soll. Bezug nehmend auf ZIMMERMANN (2000) werden verschiedene Funktionen der Schule im Bezug auf sozialisationstheoretische Fragestellungen aufgezeigt, wobei die ersten drei darzustellenden Funktionen auf Ausführungen von FENDT (1974) basieren und eine vierte Funktion durch KLAFKI (1989) ergänzt wurde (vgl. ZIMMERMANN 2000). Im folgenden Schaubild soll zunächst ein Überblick über schulische Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stehen, gegeben werden.

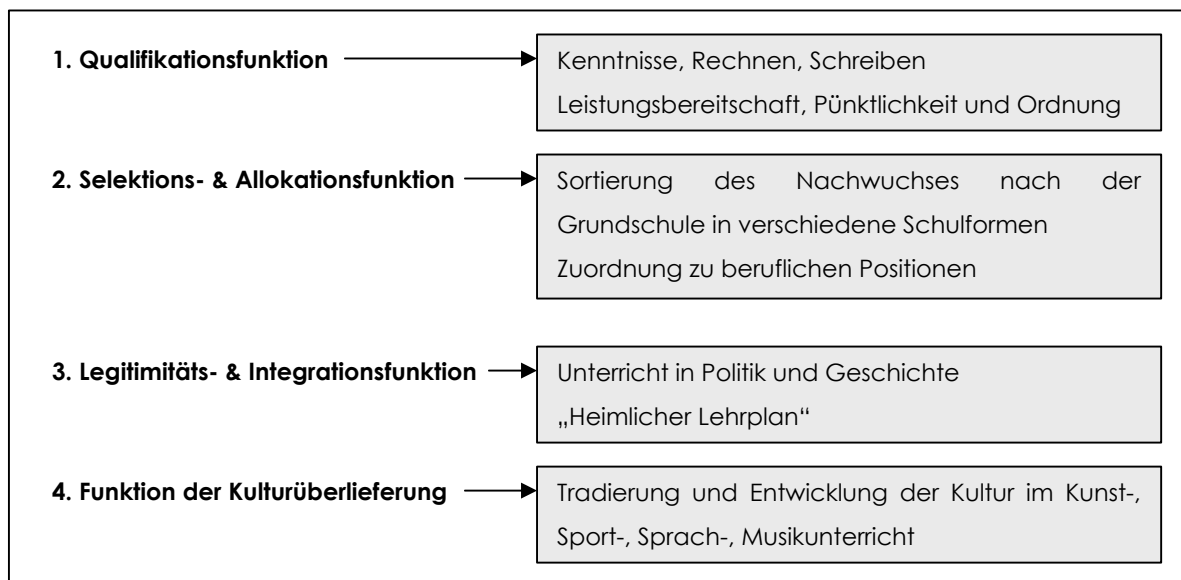


Abb. 9: Aufgaben und Funktionen schulischer Sozialisation (vgl. ZIMMERMANN 2000, 113ff)

Als *Qualifikationsfunktion* der Schule wird sowohl die Vermittlung sog. funktionaler Kenntnisse wie Rechnen oder Schreiben, die zur Bewältigung der alltäglichen Aufgaben in der Lebens- und Arbeitswelt dienen, als auch die sog. extrafunktionaler Fähigkeiten die es ermöglichen am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, verstanden. Des Weiteren erfüllt Schule eine sog. *Selektions- und Allokationsfunktion*, welche durch das differenzierte Schulwesen selektiert und damit die Weiterführung zu verschiedenen Möglichkeiten der Beschäftigung führt (Allokation). Mit der Legitimations- und Integrationsfunktion wird „*der Zusammenhang zwischen der Schule und dem politischen System thematisiert*“

³⁸ vgl. Abschnitt 3.3.1 Die gesellschaftliche Funktion von Schule

(ZIMMERMANN 2000, 114). Dieser Zusammenhang wird zum einen direkt im Politik- oder Geschichtsunterricht geschaffen, zum anderen durch den sog. „heimlichen Lehrplan“, also durch Werte, die zum Beispiel durch das Einfordern bestimmter zwischenmenschlicher Verhaltensweisen in der Schule, indirekt vermittelt. Mit der *Funktion der Kulturüberlieferung* übernimmt die Schule – neben anderen Institutionen wie Vereinen, Kirchen, etc. – die Aufgabe, kulturelle Werte einer Gesellschaft zu übermitteln und damit zur Stärkung und Weiterentwicklung einer kulturellen Identität beizutragen.

Im Zusammenhang mit den dargestellten Funktionen von Schule, die selbstverständlich für allgemeine Schulen sowie für Förderzentren gelten, kann die Frage gestellt werden, inwieweit allgemeine Schulen diese Funktionen weit reichender übernehmen können und somit ein integriertes Kind unter Umständen anders akzentuierte sozialisierende Konstellationen erlebt als hörgeschädigte Kinder, die an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören beschult werden.

3.4 Schulische Sozialisationsbedingungen integrierter hörgeschädigter Schüler

Wie bereits erläutert³⁹, ergeben sich für integrierte hörgeschädigte Schüler besondere Bedingungen, die erhebliche Bedeutung für persönliche und schulische Belange haben können. Diese Einflüsse können auch vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Modelle betrachtet werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Veränderungen und Unterschiede im Vergleich zu regulären schulischen Sozialisationsbedingungen näher zu erfassen und mögliche neuralgische Punkte auszumachen.

SOZIAL-EMOTIONALE FOLGEN VON HÖRSCHÄDIGUNG – EIN EXKURS

Auf Grund der hohen Heterogenität der Population von Hörgeschädigten stellt es sich als schwierig dar, grundsätzliche Folgen von Hörschädigung einzuschätzen. Dennoch gibt es bestimmte Faktoren, die für die Hörschädigung als Behinderung bezeichnend sein und mögliche Auswirkungen auf die betroffene Personengruppe haben können. Grundsätzlich bleibt zunächst festzuhalten, dass jede Behinderung „spezifische Auswirkungen auf Psyche und Charakter“ einer Person verursacht (MOELLER-MARKO 1980, 39). Vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Fragestellungen bleibt darüber hinaus zu bedenken, dass „diese Auswirkungen [...] nicht allein von der Behinderung her ableitbar [sind], sondern [...] zumindest teilweise aus der Reaktion der Umwelt auf das Anders-Sein [entstehen]“ (ebd., 39).

³⁹ vgl. Kapitel 3

Es lassen sich verschiedene Aspekte beschreiben, die möglicherweise Einfluss auf die psychosoziale Belastungssituation von integrierten hörgeschädigten Schülern nehmen können und in engem Zusammenhang zur Interaktion zwischen hörgeschädigter Person und Umfeld stehen.

Als ein wesentlicher Faktor kann die *Einschränkung in der Kommunikationsfähigkeit* und ein damit verbundenes, sich auf verschiedene Bereiche von zwischenmenschlicher Kommunikation beziehendes Informationsdefizit genannt werden. Da sich integrierte hörgeschädigte Schüler in der Regel an hörenden Kontaktpersonen orientieren und somit auch der Freundeskreis unter hörenden Mitschülern zu suchen ist, können sich erschwerte Kommunikationsbedingungen auf verschiedene Art und Weise auswirken. Der Aspekt der nicht barrierefreien Verständigungsmöglichkeit kann insofern eine Rolle spielen, als er dem hörgeschädigten Schüler vermittelt, in bestimmten Situationen durch sprachliche Kommunikation erhaltene Informationen nur unzulänglich oder bruchstückhaft zu erfassen. Als Folge davon kann der emotionale Bereich des integrierten Schülers betroffen sein, wenn dieser sich immer wieder bis zu einem gewissen Grad ausgegrenzt oder nicht ausreichend mit Informationen versorgt fühlen mag (vgl. auch BROSCHE, KAMPERT 1989). Dies kann nachweisbar Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen haben. Befindet sich ein Hörgeschädigter dauerhaft in kommunikativ belastenden Situationen, besteht die Gefahr einer dauerhaften Selbstüberlastung und damit verbundener Strategien, welche sich z.B. im kommunikativen Rückzug äußern können.

Insbesondere bei der Integration hörgeschädigter Schüler mag auch die sog. „*Unsichtbarkeit*“ der Hörschädigung eine Rolle spielen. Obwohl Lehrkräfte und Mitschüler von hörgeschädigten Schülern meist über die Hörschädigung informiert sind, scheinen den genannten Personengruppen diese und somit auch deren Folgen häufig nicht bewusst zu sein. Auf die Interaktion zwischen hörgeschädigter Person und dem hörenden Umfeld hat dies erheblichen Einfluss und verschiedene Folgen. Zum einen bietet diese die „Chance“, als Behinderter unerkannt zu bleiben, zum anderen kann sie aber auch eine erhebliche Belastung darstellen, da das Umfeld nicht adäquat auf die Behinderung reagiert und reagieren kann (vgl. RICHTBERG 1980, 39). Problematisch kann ein solches Verhalten in der schulischen Umgebung dann werden, wenn kommunikative Schwierigkeiten versteckt werden und die sprachlichen Reaktionen des hörgeschädigten Schülers offensichtlich unpassend werden, was zu einer Fehleinschätzung von Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit seitens der Lehrer und Mitschüler führen und sich auf die schulische Sozialisation des hörgeschädigten Kindes auswirken kann.

Da grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass allgemeine psychosoziale Folgen der Hörschädigung auch bei integriert beschulten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen

vorhanden sind (vgl. VAETH-BOEDECKER 1999), kann vermutet werden, dass diese womöglich verschiedene Bereiche schulischer Sozialisation beeinflussen. Inwieweit dieser Einfluss auf der Basis unterschiedlicher, bereits zuvor vorgestellter Modelle nachweisbar ist, soll im Folgenden näher erläutert werden.

STRUKTUR VON SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN VOR DEM HINTERGRUND VON HÖRSCHÄDIGUNG ALS BEHINDERUNG

Im Folgenden sollen die bereits vorgestellten Strukturen verschiedener Sozialisationsbedingungen hinsichtlich ihrer Relevanz im Zusammenhang mit einer Hörschädigung betrachtet werden. Insbesondere in den individualisierenden Ebenen I und II, in der das Subjekt und darauf aufbauend dessen Interaktionen und Tätigkeiten vorgestellt werden, lassen sich erhebliche Einflüsse feststellen. Auch in den darüber liegenden Ebenen III und IV spielt der Aspekt der Hörschädigung als Behinderung nach wie vor eine bedeutsame Rolle.

Ebene	Komponenten (beispielhaft)
IV Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale , politische, kulturelle Struktur
III Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten , Kirchen
II Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden und Verwandten
I Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abb. 10: Struktur der Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der Integration Hörgeschädigter⁴⁰

In erster Linie wirkt sich die Hörschädigung jedoch auf die Entwicklung des Subjekts, die Entstehung seiner Erfahrungsmuster – welche durch die Hörschädigung eingeschränkt sein können, die emotionalen Strukturen – welche durch den Umgang mit der Umwelt beeinflusst werden, das Wissen – welches womöglich auf Grund auditiver Einschränkungen schwerer zu erwerben ist, etc. aus.

Des Weiteren können auf der zweiten Ebene der Interaktionen und Tätigkeiten Einschränkungen zu verzeichnen sein, die aus den Ausführungen des vorausgegangenen Abschnittes zu ermitteln sind. So sind auf Grund einer Hörschädigung womöglich in allen genannten Bereichen, wie der Eltern-Kind-Beziehung, dem schulischen Unterricht oder

⁴⁰ Das bereits vorgestellte Modell wird hinsichtlich relevanter Aspekte für Personen mit einer Hörschädigung analysiert. Besonders beeinflusste Strukturen werden in dieser und den folgenden Abbildungen 11 und 12 **fett** gekennzeichnet.

der Interaktion mit Freunden und Bezugspersonen Einschränkungen zu erwarten, welche sich auf die Entwicklung und damit verbunden auf die Sozialisation hörgeschädigter Kinder auswirken können.

SYSTEMATISCHER BEZUGSRAHMEN FÜR SCHULE VOR DEM HINTERGRUND DER INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER SCHÜLER

Deutlicher werden diese Auswirkungen bei der Betrachtung des bereits vorgestellten systematischen Bezugsrahmens für Schule, der Struktur- und Prozessdimensionen vorstellt und deren wechselseitiges Interdependenzverhältnis deutlich macht. Betrachtet man diesen Bezugsrahmen aus dem Blickwinkel der Integration eines hörgeschädigten Kindes, wird deutlich, dass Struktur- und Prozessdimension gleichermaßen von einer durch die Integration veränderten Situation beeinflusst sein kann.

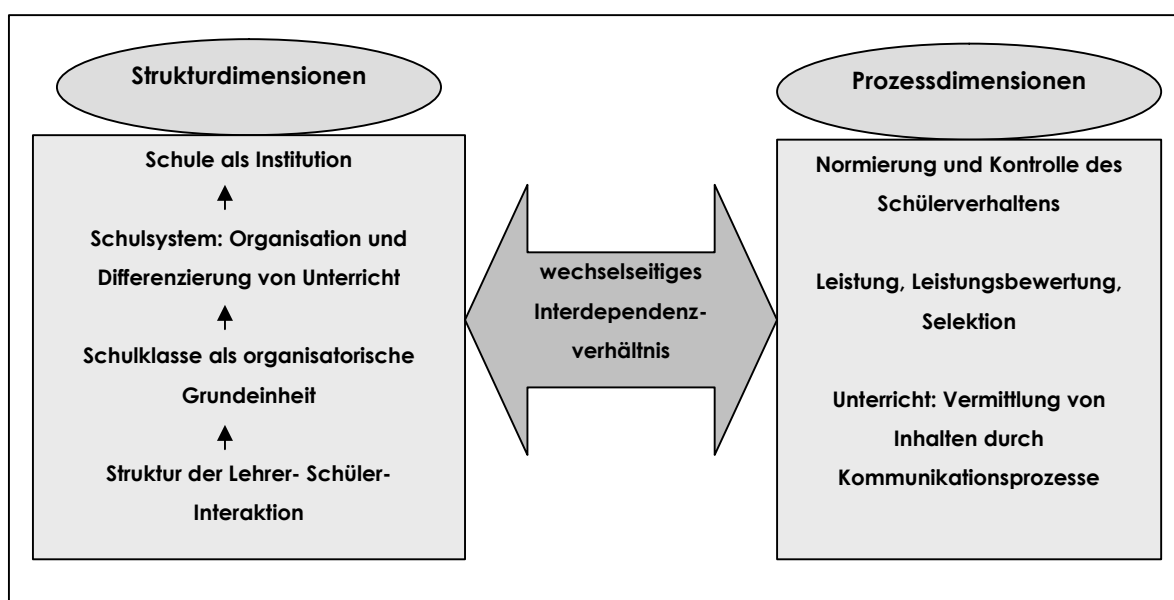


Abb.: 11: Systematischer Bezugsrahmen für Schule vor dem Hintergrund der Integration hörgeschädigter Schüler

Basierend auf vorliegendem Bezugsrahmen, der lediglich Ausschnitte der die schulische Sozialisation betreffende Aspekte berücksichtigen kann, können mögliche Auswirkungen und Veränderungen auf Grund der Integration eines hörgeschädigten Kindes vermutet werden. Den Ausgangspunkt der *Strukturdimension* bildet die Struktur der Interaktion des Lehrers mit dem jeweiligen Schüler. Schon an dieser Stelle kann angemerkt werden, dass die Struktur der Interaktion mit einem hörgeschädigten Schüler sich unter Umständen erheblich unterscheiden kann, oder, falls sie sich nicht von der Interaktion mit einem hörenden Schüler unterscheidet, in Frage gestellt werden kann, wie fruchtbar sich diese Interaktion gestaltet und welche Auswirkungen diese auf die Sozialisation des

hörgeschädigten Schülers hat. Aufbauend auf die Lehrer-Schüler-Interaktion steht die Schulklasse als organisatorische Grundeinheit: Auch an dieser Stelle können verschiedene Faktoren genannt werden, welche schulische Sozialisation bei einer Integrationssituation positiv oder negativ beeinflussen können. Wie groß ist die jeweilige Schulklasse? Inwieweit sind die Mitschüler bereit oder auch in der Lage, auf die Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers Rücksicht zu nehmen? Welche organisatorischen oder personellen Rahmenbedingungen sind gegeben? In einem nächsten Schritt folgt das jeweilige Schulsystem mit seinen spezifischen Gegebenheiten. Für den integrierten Schüler können an dieser Stelle zum Beispiel schulorganisatorische Gegebenheiten wie Klassengrößen, spezifische pädagogische Ausrichtung der Schule oder die Wertschätzung bestimmter differenzierender Unterrichtsformen von Belang sein. Nicht zuletzt erlebt der hörgeschädigte Schüler ein von einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören abweichendes schulisches Umfeld.

Betrachtet man nun im Zusammenhang mit oben dargestellten Überlegungen *Prozessdimensionen*, die sich für ein System Schule ergeben können, wird auch hier deutlich, dass die Integration eines hörgeschädigten Schülers beeinflussende Faktoren auszumachen sind: Dies wird schon am Ausgangspunkt, der Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse im Unterricht, deutlich. Hier stellt sich die Frage, inwieweit der jeweilige hörgeschädigte Schüler die Möglichkeit hat, an Kommunikationsprozessen teilzunehmen, oder auch, inwieweit ihm von Lehrkräften und hörenden Mitschülern diese Möglichkeit gegeben wird. Direkt davon hängen auch die auf Leistung bezogenen Faktoren ab und beeinflussen zudem die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte. Des Weiteren bestimmen Information und Verständnis der jeweiligen Lehrkraft für die spezifische Situation eines hörgeschädigten Schülers das jeweilige Einfühlungsvermögen und die Kontrolle des Schülerverhaltens.

Genannte Punkte können lediglich Beispiele für beeinflussende schulische Sozialisationsbedingungen sein, welche vor dem Hintergrund der Integration eines hörgeschädigten Kindes oder Jugendlichen gesondert beurteilt und bewertet werden sollten.

AUFGABEN UND FUNKTIONEN SCHULISCHER SOZIALISATION IM ZUSAMMENHANG MIT DER INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER SCHÜLER

Die Schule übernimmt im Sinne der Sozialisation zudem verschiedene Aufgaben, welche sich zum Beispiel mit in der folgenden Abbildung genannten Funktionen umreißen lassen. Inwieweit die Integration eines hörgeschädigten Schülers mit unten genannten Funktionen korrespondieren kann und ob auf Grund der Hörschädigung des Schülers womöglich Schwierigkeiten bei der Vermittlung der genannten Aufgaben auftreten können, soll im

Folgenden abschließend diskutiert werden⁴¹.

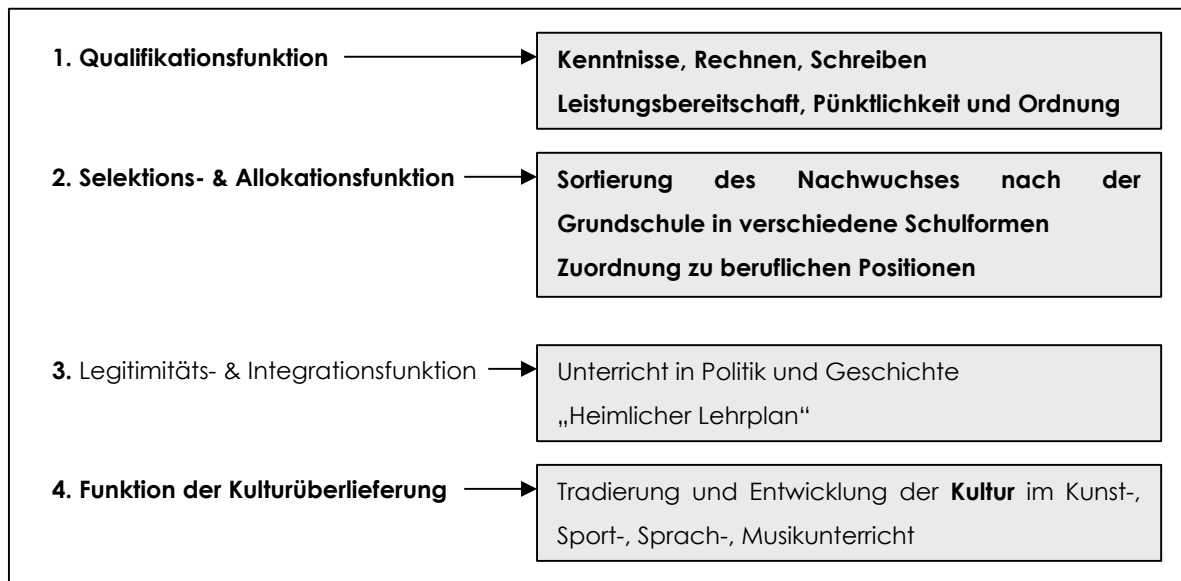


Abb. 12: Aufgaben und Funktionen schulischer Sozialisation im Zusammenhang mit der Integration hörgeschädigter Schüler

Unter der Bezeichnung Qualifikationsfunktion (von Schule) werden in erster Linie Basiskompetenzen zusammengefasst, die die Schule den Schülern vermitteln soll. Gelingt eine Integration, ist davon auszugehen, dass diese Basiskompetenzen weitgehend vermittelt werden können, dennoch können bereits an dieser Stelle, z.B. auf Grund eingeschränkter Kommunikationsmöglichkeiten, Defizite auftreten. Diese können im engen Zusammenhang zur Selektions- und Allokationsfunktion von Schule stehen, was für den jeweiligen hörgeschädigten Schüler bereits eine Zuordnung zu einer bestimmten Schulform (bezüglich weiterführender Schulen) bedeuten kann, die nicht seiner eigentlichen Begabung entspricht.

Auch bezüglich der Funktion der Kulturüberlieferung, welche eine wesentliche Basis für die Entwicklung der persönlichen Identität bildet, kann eine allgemeine Schule unter Umständen ein nicht ausreichendes Wissensvermittlungspotenzial vorweisen. Vor allem im Bezug auf hochgradig hörgeschädigte oder gehörlose Schüler, aber auch im Zusammenhang mit schwerhörigen Schülern kann die spezielle Einordnung zum Beispiel in die Gehörlosengemeinschaft oder den Hintergrund des Austauschs mit Schwerhörigen zur eigenen Identitätsfindung nicht geleistet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Sozialisation in der Gruppe der

⁴¹ Selbstverständlich bildet nicht nur die Hörschädigung eines Kindes oder Jugendlichen einen einschränkenden Faktor bei der Vermittlung der jeweiligen Inhalte. Vielmehr gelten die oben genannten Punkte als Maxime der schulischen Sozialisation. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass verschiedenste biographische Gesichtspunkte aller Beteiligten (Lehrer und Schüler), sowie weitere Rahmenbedingungen Faktoren für die erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Vermittlung der oben dargestellten Inhalte fungieren können.

Gleichaltrigen und die schulische Sozialisation einen wesentlichen Gesichtspunkt in der persönlichen Entwicklung bilden. Durch die Integration hörgeschädigter Schüler in die allgemeinen Schulen ergeben sich neue Blickwinkel der Sozialisation, welche bezüglich integrationsspezifischer Fragestellungen eine wesentliche Rolle spielen und für die Überlegungen bezüglich gelungener Integration mögliche Ausgangspunkte liefern können.

4 BESCHREIBUNG DER UNTERSUCHUNG

Der folgende Teil der Arbeit ist der Beschreibung der vorliegenden Untersuchung gewidmet. Vorgehensweise, Zielsetzung und Beweggründe sollen erläutert und die Entscheidungsfindung für Inhalt und Untersuchungsdesign transparent gemacht werden. Zunächst sollen Zielvorgaben und Forschungsfragen der Untersuchung formuliert werden, anschließend folgen eine Erläuterung des Forschungskontextes und im Zusammenhang damit die Begründung des Forschungsansatzes. Anschließend erfolgt eine Beschreibung und Begründung des Untersuchungsaufbaus. Abschließend werden Durchführung und Auswertung der Untersuchung aufgezeigt und die beiden Teilbereiche der Untersuchung, also die Befragung der Lehrkräfte, sowie die der Mitschüler und hörgeschädigten Schüler näher erläutert.

Nach ATTESLANDER (2000) werden in einem Forschungsprozess verschiedene Stufen durchlaufen, die aufeinander aufbauend die Charakteristik der Untersuchung kennzeichnen. Diese verschiedenen „*Phasen des Forschungsablaufs*“ (ebd., 22) können als Grundgerüst zum Aufbau des Forschungsvorhabens dienen:

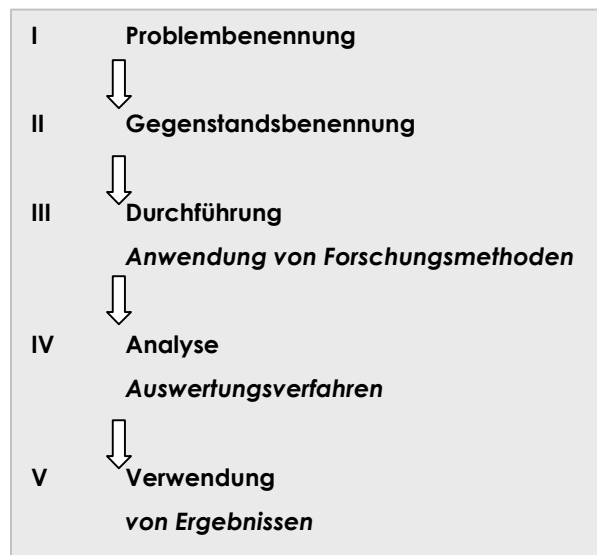


Abb. 13: Phasen des Forschungsablaufs (vgl. ATTESLANDER 2000, 22)

Diese aufeinander abfolgenden Stufen dienen als Basis für die Entwicklung der Vorgehensweise beim Aufbau der vorliegenden Untersuchung und sollen bei der Beschreibung der Untersuchung als gedankliches Grundgerüst aufwarten.

4.1 Zielvorgaben und Forschungsfragen

Das *Ziel* der vorliegenden Untersuchung beinhaltet die Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes von an einer allgemeinen Schule integrierten, hörgeschädigten Kindern.

Ausgangspunkt und somit Gegenstand der Untersuchung sind also Personen, welche an einer schulischen Integration – als *ein* Modell und *eine* Möglichkeit zur Beschulung hörgeschädigter Kinder – unmittelbar beteiligt sind. Zu den im schulischen Umfeld unmittelbar beteiligten Personen werden in diesem Zusammenhang zum einen die Lehrkräfte der integrierten Schüler und zum anderen deren Mitschüler gezählt, da sie bei der Gestaltung der Integrationssituation direkt beteiligt sind⁴². Die vorliegende Untersuchung betrachtet das unmittelbare schulische Umfeld des integrierten Schülers folglich insofern, als Lehrkräfte und Mitschüler integrierter hörgeschädigter Schüler befragt

⁴² vgl. Abschnitt 3.3.2 und 3.3.3

werden. Schon an dieser Stelle wird ersichtlich, dass sich das Forschungsvorhaben in zwei Bereiche gliedern lässt:

Zum einen wird eine Befragung von Lehrkräften an allgemeinen Schulen vorgenommen, die integrierte hörgeschädigte Schüler unterrichten, zum anderen sollen Mitschüler von integrierten Hörgeschädigten befragt werden. Zum Bereich der Schülerbefragung zählt zudem eine entsprechende Befragung der jeweiligen hörgeschädigten Schüler der Klassen, um ein möglichst ganzheitliches Bild der schulischen Integrationssituation zu erlangen. Bildlich kann die Zielvorgabe des vorliegenden Teilprojektes wie folgt dargestellt werden:

Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes integrierter hörgeschädigter Schüler durch Befragung	
1. der Klassenlehrkräfte der hörgeschädigten Schüler	2.a) der hörenden Mitschüler der hörgeschädigten Schüler
	2.b) der hörgeschädigten Schüler

Abb. 14: Zielvorgaben der Untersuchung

Aus den oben dargestellten Ausführungen ergeben sich zwei Forschungsleitlinien, aus denen die Forschungsfragen zu formulieren sein werden:

1. Mit der vorliegenden Untersuchung soll eruiert werden, wie Lehrkräfte an allgemeinen Schulen die Integration hörgeschädigter Schüler einschätzen. Schwerpunkte der Befragung sollen zum einen auf der Charakterisierung kommunikativer und sozialer Aspekte liegen, zum anderen sollen die Lehrkräfte ihre persönliche Sichtweise der Integrationssituation darstellen können.
2. Untersucht werden soll des Weiteren, welche Rolle die hörenden Mitschüler bei der Integration spielen. Der Fokus liegt hierbei auf der Einschätzung kommunikativer und sozial-emotionaler Aspekte der Integration durch die Mitschüler und auf der Einschätzung der gegenseitigen Akzeptanz zwischen hörgeschädigtem Schüler und hörenden Mitschülern.
Im Zusammenhang mit der Befragung der hörenden Mitschüler werden die hörgeschädigten Mitschüler analog befragt, um ein umfassendes Bild der

verschiedenen Integrationssituationen zu erhalten.

Als Ergebnisse werden Beiträge zum genaueren Verständnis der Integrationssituation und Erkenntnisse in Bezug auf sozial-emotionale und kommunikative Aspekte der Integration Hörgeschädigter bezüglich aller Beteiligten an der unmittelbaren schulischen Integration erwartet.

Durch die genaue Analyse und Erfassung der Erfahrungen der unmittelbar an der Integration beteiligten Personen soll zum einen eine genauere Kenntnis über die tatsächliche, aktuelle Integrationspraxis gefunden werden, zum anderen mögliche Maßnahmen zur Prävention problematischer Integrationssituationen und Faktoren für eine gelingende schulische Integration gefunden und somit der Verlauf der Integration positiv beeinflusst werden.

Aus den oben dargestellten Zielvorgaben der Untersuchung ergeben sich folgende *Forschungsfragen*, welche zur Analyse des direkten schulischen Umfeldes von integrierten hörgeschädigten Schülern beitragen können und als Basis für diese Untersuchung dienen:

1. Lehrkräfte

- Wie sehen die Lehrkräfte ihre Situation bei der Integration des hörgeschädigten Schülers?
- Wie schätzen die Lehrkräfte die Situation des integrierten hörgeschädigten Schülers ein?
- Wie beurteilen die Lehrkräfte die Situation des unmittelbaren schulischen Umfeldes (Mitschüler, Kollegen, MSD) und die Rolle der Eltern?

2. a) Mitschüler

- Wie beurteilen die Mitschüler die Kommunikationssituation des hörgeschädigten Schülers und in welcher Rolle sehen sie sich dabei selbst?
- Wie stellt sich das Verhältnis der hörenden Mitschüler zum hörgeschädigten Schüler dar?
- Wie schätzen die Mitschüler die Unterstützung durch die Lehrkräfte ein?
- Wie bewerten die Mitschüler die Integrationssituation im Allgemeinen?

2. b) Hörgeschädigte Schüler

- Wie beurteilen die hörgeschädigten Schüler die Kommunikationssituation mit den Mitschülern?
- Wie stellt sich ihr Verhältnis zu den hörenden Mitschülern dar?
- Wie schätzen die hörgeschädigten Schüler die Unterstützung durch die Lehrkräfte ein?
- Wie bewerten die hörgeschädigten Schüler die Integrationssituation im Allgemeinen?

4.2 Einbettung in den Forschungskontext

Um Zielvorgaben und Forschungsfragen charakteristischer einordnen zu können, soll die vorliegende Untersuchung in den Kontext bereits gewonnener Forschungsergebnisse gestellt und es soll ermittelt werden, inwieweit dieselbe bereits vorhandene Ergebnisse ergänzen und erweitern kann.

Als Basis dazu dient vorab die Einordnung in das Gesamtprojekt „Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Einrichtungen“, welches in verschiedenen Modulen am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München durchgeführt wurde und wird⁴³. Trotz der unabhängigen Bearbeitung der einzelnen Module durch die verschiedenen Projektmitarbeiter erschließt sich ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Studien, der zum einen auf der Thematik Integration, zum anderen auf aufeinander aufbauenden und sich ergänzenden Forschungsergebnissen basiert. Insbesondere die Module I, II, III, V und VIII zeigen eine enge Verknüpfung, welche im Folgenden noch einmal im Schaubild dargestellt und kurz erläutert werden soll.

⁴³ Genauere Informationen zu den einzelnen Modulen des Forschungsprojektes finden sich im Abschnitt 0.2

Modul	I	II	III	V	VIII
Thema	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule ins Förderzentrum	Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern	Risiken der schulischen Integration
Forschungsgegenstand	Mitarbeiter des Mobilen Dienstes (MSD) hörgeschädigte Schüler hörgeschädigte Erwachsene	Lehrer an allgemeinen Schulen hörende Mitschüler hörgeschädigte Schüler	hörgeschädigte Schulwechsler Eltern Lehrer der allgemeinen Schulen Lehrer der Förderzentren	Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts	Testbögen hörgeschädigte Schulkinder

Tabelle 5: Module I, II, III, V und VIII

Jedes der vier dargestellten Module befasst sich mit dem Themenschwerpunkt *Schulische Integration* und berücksichtigt dabei verschiedene Blickwinkel. Insbesondere das Modul I bildete eine Basis für die Entwicklung der Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung (Modul II). Diese Verknüpfung wird auch für die später darzustellende Entwicklung des Untersuchungsdesigns bedeutend, welche zum Beispiel mit der Auswahl der Altersstruktur der befragten Mitschülerpopulation oder der einzubeziehenden Schularten im direkten Zusammenhang steht. Zudem spielt diese Verbindung mit den genannten Modulen eine Rolle für inhaltliche Fragestellungen der hier beschriebenen Untersuchung.

Um eine Verortung im weiteren Forschungskontext vornehmen zu können, folgt eine knappe Darstellung der für die vorliegende Untersuchung bedeutsamen Forschungsaktivitäten⁴⁴.

Generell ist festzustellen, dass zum Thema *schulische Integration* unterschiedliche Forschungsarbeiten vorhanden sind. Diese fokussieren jedoch in der Regel den oder die integrierten Schüler und beschäftigen sich vorzugsweise mit Integrationssituationen, welche sich nicht auf den Förderschwerpunkt Hören, sondern zumeist auf andere Bereiche wie zum Beispiel die Förderschwerpunkte Lernen, sozial-emotionale Entwicklung oder geistige Entwicklung beziehen. Umfassende Untersuchungen zur Rolle der Lehrer und Mitschüler bei der schulischen Integration sind speziell vor dem Hintergrund der Hörgeschädigtenpädagogik kaum zu finden.

⁴⁴ Eine detaillierte Beschreibung der Ergebnisse der nachfolgend aufgeführten Untersuchungen findet sich in den Kapiteln 2.4 und 2.5, welche sich mit der Rolle der Lehrkräfte und der Rolle der Mitschüler bei der schulischen Integration auseinandersetzen.

Untersuchungen, die sich mit Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften – allerdings nicht im spezifischen Rahmen des Förderbedarfes im Bereich Hören – befassen, finden sich unter anderem bei DUMKE, KRIEGER UND SCHÄFER (1989), DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL UND REISER (1990) sowie bei PREUSS-LAUSITZ (1997b).

In der Literatur finden sich im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik Untersuchungen von LÖWE (1985), MÜLLER (1996), UNVERHAU (2002) und LINDNER (2007) in denen – neben anderen Personen – auch Lehrer der allgemeinen Schule befragt wurden.

Einschätzungen und Einstellungen der Mitschüler eines oder mehrerer integrierter Schüler sind in bisherigen Studien kaum zu finden. Lediglich eine Studie von PREUSS-LAUSITZ (1997a), basierend auf einer Studie von WOCKEN (1993), erhebt unter anderem Daten zur Sichtweise der Mitschüler, welche mit Hilfe eines Fragebogens erfasst werden. In wenigen Artikeln in Fachzeitschriften (vgl. SCHNORF et al. 2002) finden sich zudem Aussagen von Mitschülern integrierter Schüler.

4.3 Begründung des Forschungsansatzes

VOR DEM HINTERGRUND VORHANDENER FORSCHUNGSERGEBNISSE

Die vorliegende Untersuchung kann die bisherigen Erhebungen insofern ergänzen, als sie zum einen die *Lehrkräfte* der integrierter Schüler mit Hilfe qualitativer Leitfadenterviews genauer in den Blick nimmt. Da qualitative Befragungen unter anderem dazu dienen können, spezifischere und – auf die jeweilige Personengruppe bezogen – individuellere Ergebnisse zu erbringen, können bereits vorliegende Ergebnisse ergänzt und genauer erläutert und verständlich gemacht werden. Zudem ergibt sich innerhalb der gesamten Erhebung die Möglichkeit, ein ganzheitlicheres Verständnis verschiedener Integrationssituationen zu gewinnen.

Umfassende Erhebungen, die die schulische Integration Hörgeschädigter aus der Sicht der *Mitschüler* betrachten, sind bislang nicht vorhanden, was eine Untersuchung der Einschätzung von Mitschülern integrierter hörgeschädigter Schüler im Sinne einer ganzheitlichen Erfassung der Integrationssituation sinnvoll und notwendig macht. Da für die Integration Hörgeschädigter angenommen wird, dass in erster Linie kommunikative Aspekte eine Rolle spielen, scheint eine spezifische Erhebung der Einschätzungen der Mitschüler vor dem bisherigen Forschungshintergrund auch insofern folgerichtig, als bei Integrationssituationen, welche nicht den Förderschwerpunkt Hören betreffen, andere Aspekte schwerpunktsetzend sind.

Durch die zusätzliche Befragung der *integrierten Schüler* wird ein ganzheitlicher Blick auf verschiedene Klassensituationen und Einstellungen der verschiedenen Beteiligten an der

Integrationssituation gewonnen. Die vorliegende Erhebung bildet hier eine Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung (MAYRING 2000, 21) der bereits vorhandenen Untersuchungen.

VOR DEM HINTERGRUND EINES SYSTEMISCHEN ANSATZES

Der Schwerpunkt der Untersuchung und daraus zu folgernde Impulse und Ansätze zur integrativen Beschulung Hörgeschädigter kann zudem aus einer systemischen Sichtweise begründet werden. So lässt sich *„die Behinderung eines Menschen ... nur beurteilen, wenn man das konkrete Person-Umfeld-System kennt“* (SANDER 2002, 106). Um eine genauere Analyse dieses Systems vornehmen zu können, erscheint es notwendig und sinnvoll, eine Untersuchung unter Einbezug von Lehrern, Mitschülern und hörgeschädigten Schülern durchzuführen. So soll eine Erweiterung des Wissens bezüglich integrativer Beschulung Hörgeschädigter im Kontext eines ökosystemischen Ansatzes erreicht werden. Durch genauere Kenntnis der Umfeldbedingungen, wie hier die Situation der Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigten Schüler, können diese durch gewonnene Handlungsimpulse unter Umständen *„so verändert werden, dass der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor“* (SANDER 2002, 107). Die Erhebung erscheint sinnvoll, da *„in ökosystemischer Sichtweise ... Behinderung auch dadurch beeinflussbar [wird], dass an den konkreten Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet wird“* (SANDER 2002, 107), denn der Mensch – behindert oder nicht – kann nicht getrennt von seiner Umwelt wahrgenommen werden. Von PREUSS-LAUSITZ (1997b) wird betont, dass die Lehrer (neben den Mitschülern [Anm. d. V.]) unmittelbare Träger der Integration sind.

Durch eine umfassende Erhebung, welche das unmittelbare schulische Umfeld von hörgeschädigten Schülern einbezieht, entstehen Möglichkeiten, aus gewonnenen Erkenntnissen wertvolle Impulse für die Unterstützung des Systems Lehrer – Mitschüler – hörgeschädigte Schüler zu gewinnen.

4.4 Aufbau der Untersuchung

Die Erläuterungen des Untersuchungsaufbaus gliedern sich in Aspekte bezüglich der Auswahl der Stichprobe, der Darstellung der Rahmenbedingungen, eines Exkurses bezüglich qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden und Erwägungen bezüglich der Erhebungsinstrumente. Im Zusammenhang damit werden zeitliche und örtliche Bereiche genauer erfasst und es wird genauer auf die kennzeichnenden Schwerpunkte der Untersuchung eingegangen⁴⁵.

4.4.1 Stichprobe

Die Beschreibung und genauere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes soll deutlich machen, um welche Personengruppe es sich bei der Untersuchung handelt bzw. auf welchen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit sich die Untersuchung bezieht. Daher stellt die Auswahl des an der Untersuchung teilnehmenden Personenkreises einen grundlegenden Schritt bei der Gestaltung des Untersuchungsdesigns dar.

Da es *eine* Zielsetzung der Untersuchung ist, einen möglichst umfassenden Teil des unmittelbaren schulischen Umfeldes einzubeziehen, wurden die drei Gruppen in die Befragung aufgenommen, welche als direkte Interaktionsgruppen bei der schulischen und unterrichtlichen Integration betrachtet werden können. Bei den *drei Personengruppen*, die unter Anwendung unterschiedlicher Verfahren befragt wurden, handelt es sich um

- *Klassenlehrkräfte* integrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen,
- *hörende Mitschüler* integrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen, sowie um die
- *hörgeschädigten Schüler* selbst.

Über die Größe und Auswahlkriterien der einzelnen befragten Gruppen kann folgende Tabelle einen Überblick geben. Daran schließen sich genauere Erläuterungen an.

⁴⁵ Da soziale Wirklichkeit immer nur in Ausschnitten erfasst werden kann, ist eine genaue Benennung des spezifischen Untersuchungsgegenstandes von großer Bedeutung. Im allgemeinen wird die Gegenstandsbenennung von verschiedenen Bedingungen beeinflusst, die sich laut ATTESLANDER (2000, 40f) in folgende Gesichtspunkte unterteilen lassen:

- *„Zeit“*: Welcher Zeitabschnitt sozialer Vorgänge soll erfasst werden. Momentaufnahme, Veränderungen über Jahre, Jahrzehnte? Aber auch: wie viel Zeit, respektive wie viel Mittel, stehen für die Forschung zur Verfügung?
- *Gegenstandsbereich*: Welche Gruppen von Erscheinungen oder Menschen wollen/können erfasst werden?...
- *Feldzugang*: ... Welche Bereiche wären überhaupt einer Befragung zugänglich ...“

Lehrkräfte (n = 18)	Mitschüler (n = 408)	Hörgeschädigte Schüler (n = 17)
<ul style="list-style-type: none"> • 3. –6. Jahrgangsstufe • ein (oder mehrere⁴⁶) integrierte hörgeschädigte Schüler unterrichtend • an allgemeiner Schule in Bayern • alle Schularten • vom MSD betreut • ohne sonderpädagogische Zusatzqualifikation 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. –6. Jahrgangsstufe • hörend • beschult an allgemeiner Schule in Bayern • alle Schularten • jeweilige Klasse der befragten Lehrer • zusammen mit einem (oder mehreren) hörgeschädigten Schülern beschult 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. –6. Jahrgangsstufe • leicht- bis hochgradiger Hörverlust • beschult an allgemeiner Schule in Bayern • vom MSD betreut

Tabelle 6: Gegenstandsbereich der Untersuchung

Wie in Tabelle 6 dargestellt, handelt es sich bei der Zielpopulation um Lehrkräfte, die an allgemeinen Schulen unterrichten, sowie um deren hörende Schüler und den jeweiligen hörgeschädigten Schüler. In jedem Fall der befragten Lehrkräfte handelte es sich um die Klassenlehrkräfte, um eine möglichst hohe Kontaktrate zwischen Klasse und Lehrkraft voraussetzen zu können⁴⁷. Weitere Kriterien für die Auswahl der Population waren die Jahrgangsstufe (3. bis 6.)⁴⁸ und die Begrenzung auf das Bundesland Bayern, wobei jedoch keine Einschränkung in der Schulart vorgenommen wurde. Zusätzlich sollten die befragten Lehrkräfte keine sonderpädagogische Zusatzqualifikation besitzen und das jeweilige hörgeschädigte Kind sollte beim jeweils zuständigen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst registriert sein.

Ausgangspunkt der Auswahl der Untersuchungsgruppe waren die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören in Bayern. Diese verteilen sich – wie in Tabelle 7 erläutert – auf verschiedene Regierungsbezirke in Bayern und dienen dem jeweiligen Umkreis als Anlaufstelle für hörgeschädigtenspezifische Fragestellungen und unter anderem zur Betreuung hörgeschädigter Schüler, die an

⁴⁶ Erst bei der mündlichen Befragung der Lehrkräfte stellte sich heraus, dass in zwei von 18 Klassen jeweils ein weiterer (leichtgradig) hörgeschädigter Schüler unterrichtet wird, der vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst nicht erfasst war. Ursprünglich sollte die erwünschte Zielpopulation (Lehrkräfte) nur einen hörgeschädigten Schüler in der Klasse unterrichten. Da die jeweiligen Lehrkräfte von einer je leichtgradigen, in einem Fall nicht technisch versorgten oder spezifisch behandelten Hörschädigung sprachen, und sich keine verändernden Faktoren für die Ziele der Befragung ausmachen ließen, wurden die beiden Klassen in der Erhebung belassen.

⁴⁷ Während dieser Faktor im Fall der Grund- und Hauptschullehrkräfte häufig gegeben war, beschränkte sich der unterrichtliche Kontakt im Falle der Realschul- und Gymnasiallehrkräfte aus schulorganisatorischen Gründen lediglich auf ein Unterrichtsfach.

⁴⁸ Die Einschränkung auf die angegebenen Jahrgangsstufen begründete sich zum einen aus forschungspragmatischen Gründen der Machbarkeit, zum anderen aus dem direkten Bezug zu Modul I (vgl. SCHMITT 2003) des Gesamtprojektes am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, in welchem der gleiche Jahrgangsstufenausschnitt untersucht wurde.

allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Folgende Tabelle dient einem Überblick über die örtliche Verteilung der MSD in Bayern.

Regierungsbezirk	Sitz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste
Unterfranken	Dr. Karl-Kroiß-Schule Würzburg Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören
Oberfranken	Von-Lerchenfeld-Schule Bamberg Privates Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation
Mittelfranken	Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören Nürnberg Regens-Wagner-Schule Zell Privates Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderbedarf
Oberpfalz	wird durch die MSD der angrenzenden Regierungsbezirke abgedeckt
Oberbayern ⁴⁹	Bayerische Landesschule für Gehörlose, München Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, Johanneskirchen Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und Hohenwart > MSD für Grund- und Hauptschulen Samuel-Heinicke-Realschule und FOS, Förderschwerpunkt Hören München > MSD für Realschulen und Gymnasien
Niederbayern	Institut für Hörgeschädigte Straubing
Schwaben	Privates Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören Augsburg Dominikus-Ringeisen-Schule Privates Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderbedarf

Tabelle 7: Sitz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören

Da die vorliegende Untersuchung auf das Bundesland Bayern begrenzt ist, dienten zunächst die bayerischen MSD der Hörgeschädigtenschulen als Ansprechpartner für die Gewinnung von Untersuchungsteilnehmern. Die damit bezüglich des Forschungsprozesses verbundene Schwierigkeit wird von MERKENS (1997) wie folgt beschrieben:

„Zuerst ist das Problem des gate keepers zu nennen, der häufig nicht nur den Zugang verschafft, sondern zusätzlich auch die Auswahl der Informanten vornimmt oder zumindest zu überwachen versucht“ (ebd., 103).

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass in der Tat nur durch die Auskunft der im MSD arbeitenden Personen Klassen an allgemeinen Schulen gefunden werden konnten,

⁴⁹ In der Regel betreuen die Mobilen Dienste der verschiedenen Schulen jeweils ihren näheren Umkreis – unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung der Schule als reguläres Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören oder Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderbedarf. Im Bezirk Oberbayern entfällt die Betreuung von Realschulen und Gymnasien jedoch in der Regel ausschließlich auf den Mobilen Dienst der Samuel-Heinicke Realschule und FOS.

in denen ein hörgeschädigtes Kind unterrichtet wird⁵⁰. Diese Mitarbeiter dienten als „gate keeper“, um den Zugang zur Untersuchungspopulation zu ermöglichen. Die Kontaktpersonen der MSD wurden bei der Auswahl der Klassen gebeten, eine möglichst objektive und uneingeschränkte Auswahl der Klassen vorzunehmen. Laut Aussagen der Mitarbeiter der MSD war neben den in Tabelle 6⁵¹ dargestellten Auswahlkriterien in erster Linie die Bereitschaft der Lehrkräfte an einem Interview teilzunehmen, und zudem das Einverständnis der Eltern des jeweiligen hörgeschädigten Kindes, den Fragebogen zur Integration in der Klasse beantworten zu lassen, ausschlaggebend für die Auswahl der Klassen.

Im Zusammenhang damit kann daraus als weitere Schwierigkeit resultieren, „*dass nicht alle gewünschten Interviewpartner für ein Interview zur Verfügung stehen.*“ (ebd., 103). Diese Problematik spielt allerdings in der vorliegenden Untersuchung eine untergeordnete Rolle, da keine vollständige Erfassung der Population erstrebt, sondern lediglich eine Stichprobe erfasst werden sollte, welche sich durch eine bayernweite Verteilung auszeichnen sollte. Diese örtliche Verteilung der Klassen konnte erreicht werden, wie folgendes Schaubild zeigt⁵².

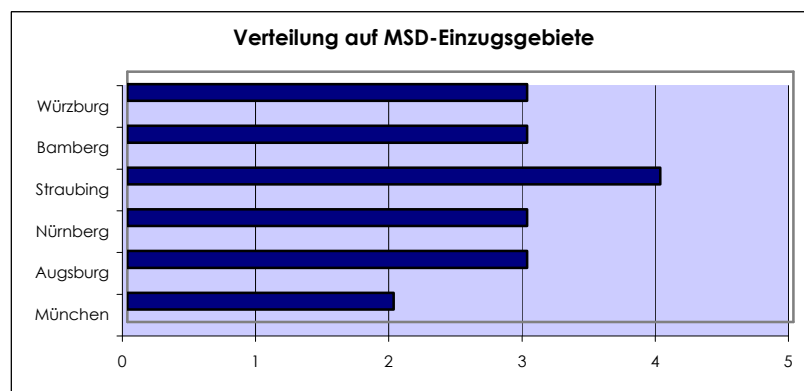


Abb. 15: Verteilung auf MSD-Einzugsgebiete⁵³

Anschaulich gemacht wird hier die Anzahl der Klassen in den einzelnen Einzugsgebieten der Mobilien Dienste, welche eine relativ homogene Verteilung aufzeigen.

Die ursprünglich angestrebte Zahl von 12 bis 15 Klassen wurde auf insgesamt 18 Klassen erhöht. Zum einen konnte so eine gleichmäßigere örtliche Verteilung gewährleistet, zum anderen konnte die inhaltliche Variabilität der Ergebnismöglichkeiten erhöht werden.

⁵⁰ Im Lauf der Untersuchung stellte sich heraus, dass in 2 Klassen zwei hörgeschädigte Kinder unterrichtet werden, wobei aber jeweils das zweite hörgeschädigte Kind keine spezifische Betreuung durch den MSD in Anspruch

⁵¹ siehe S. 107

⁵² In Abb. 15 sowie in allen, in diesem Kapitel folgenden Abbildungen stellen die Zahlen der x-Achse die Anzahl des jeweiligen Aspektes dar (z.B: Anzahl der Personen mit einem bestimmten Merkmal oder hier: Anzahl der befragten Klassen in einem bestimmten Regierungsbezirk).

⁵³ Die x-Achse der Abbildung zeigt die Anzahl der an der Erhebung beteiligten Klassen im jeweiligen MSD-Einzugsgebiet.

Die Endverteilung der Untersuchungspopulation zeigt sich demnach wie folgt:

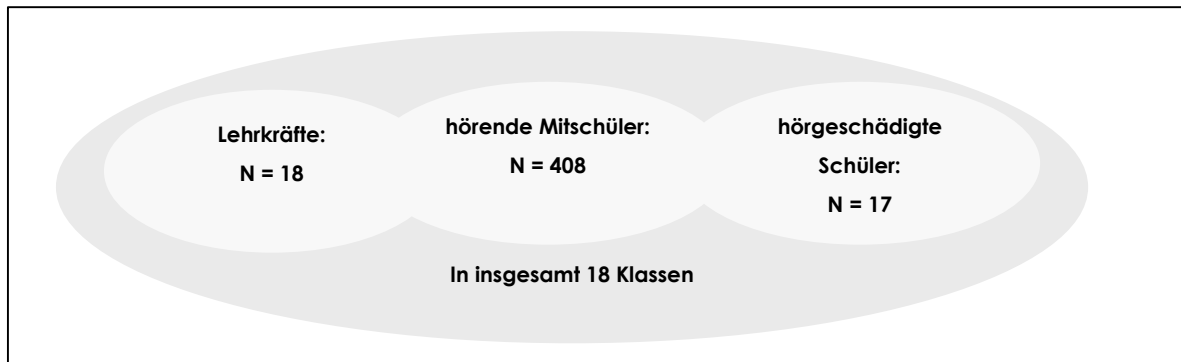


Abb. 16: Anzahl der befragten Personen

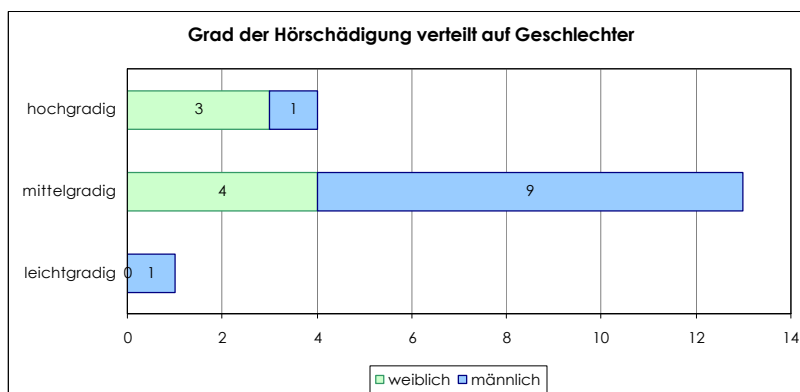
Aus 18 Klassen wurden alle 18 Klassenlehrkräfte befragt. Die Gruppen *Mitschüler* und *hörgeschädigte Schüler* gehen aus 17 der 18 angegebenen Klassen hervor⁵⁴. Aus diesen 17 Klassen konnten die Befragungsergebnisse von 408 Mitschülern und 17 hörgeschädigten Schülern in die Auswertung einbezogen werden.

DIE HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Die bei der Erhebung erfassten Daten bezüglich der integrierten Schüler geben ein genaueres Bild des Untersuchungsgegenstandes.

Die Befragung bezog sich auf das schulische Umfeld von elf männlichen und sieben weiblichen integrierten hörgeschädigten Schülern. In dieser Gruppe befanden sich ein Schüler mit leichtgradiger Hörschädigung, 13 Schüler mit mittelgradiger Hörschädigung und vier Schüler mit hochgradiger Hörschädigung. Die Hörschädigungen wurden bei 15 Schülern in den ersten drei Lebensjahren diagnostiziert, ein Schüler erlaubte im Kleinkindalter auf Grund einer Chemotherapie, bei zwei Schülern wurde die Hörschädigung erst in der Schulzeit diagnostiziert. Bezüglich der Verteilung der Grade der Hörschädigung auf die Geschlechter der integrierten Kinder zeigt sich folgendes Bild:

⁵⁴ In *einer* Klasse konnte lediglich die Lehrkraft befragt werden, da die Eltern sich während der Laufzeit des Projekts entgegen des vorher getroffenen Einverständnisses letztlich gegen eine schriftliche Befragung der Schüler in der Klasse aussprachen.

Abb. 17: Grad der Hörschädigung der integrierten Schüler⁵⁵

16 von 18 Schülern besuchen seit der ersten Klasse eine allgemeine Schule, ein hörgeschädigter Schüler besuchte zunächst eine Diagnose- und Förderklasse und ein hörgeschädigter Schüler wechselte in der Sekundarstufe vom Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören an eine allgemeine Schule.

4.4.2 Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen zur genaueren Einordnung Rahmenbedingungen der Erhebung dargestellt werden.

ZEITLICHER RAHMEN

Überlegungen zum zeitlichen Rahmen und Ablauf der Erhebung wurden einerseits von inhaltlichen, andererseits von zeitlichen Rahmenbedingungen bestimmt.

Um gewährleisten zu können, dass inhaltliche Aussagen aus der Lehrerbefragung unter Umständen in die Fragebogengestaltung mit einfließen können, wurden zunächst die Interviews durchgeführt. Im Zeitraum von Januar bis März 2003 konnten so elf der insgesamt achtzehn mündlichen Befragungen durchgeführt werden. Inhaltlich wichtig erscheinende Aussagen wurden in die Gestaltung des Fragebogens aufgenommen, dessen Entwicklung gleichzeitig vonstatten ging. Die Durchführung der sieben weiteren Interviews wurde zwischen April und Juni 2003 abgeschlossen. Der gesamte Befragungszeitraum umfasste demnach sechs Monate. Der Zeitraum der schriftlichen Befragung der hörgeschädigten Schüler und deren hörender Mitschüler, inklusive Pretest, umfasste drei Monate (Mai bis Juli 2003). Genauere Darstellungen zu Entwicklung und Durchführung der mündlichen und schriftlichen Erhebung sind in Abschnitt 4.6 zu finden.

⁵⁵ x-Achse zeigt die Anzahl der Schüler.

SITUATION DER EINZELNEN KLASSEN

Folgende Abbildungen geben zunächst eine Übersicht über die Jahrgangsstufenverteilung und die Verteilung auf die verschiedenen Schularten bei der Erhebung:

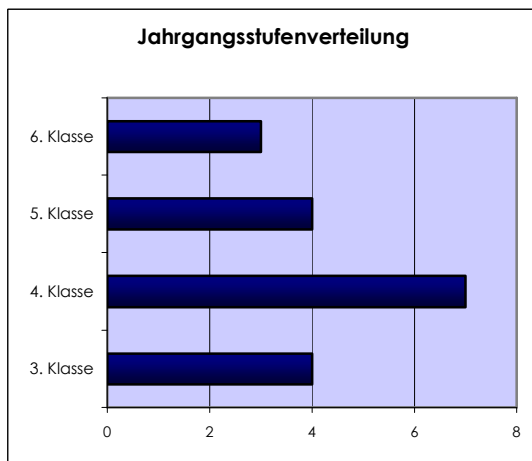


Abb.18: Jahrgangsstufenverteilung⁵⁶

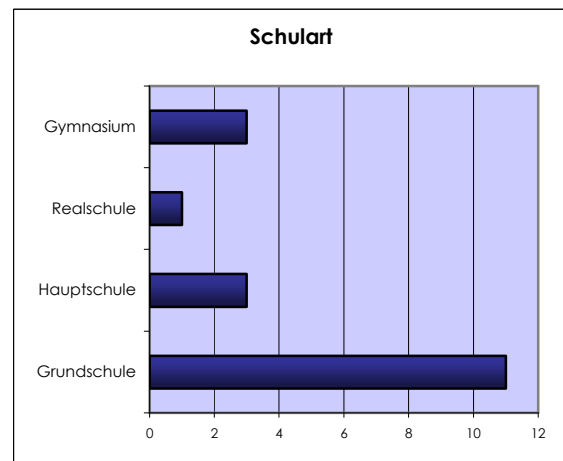


Abb. 19: Schularten

Es zeigt sich eine verhältnismäßig regelmäßige Verteilung auf die einzelnen Jahrgangsstufen, allerdings ist ein Schwerpunkt auf der Grundschule festzustellen. Diese Ausprägung lässt sich durch die unterschiedliche Unterrichtspraxis in Primar- bzw. Sekundarstufe erklären. Klassenlehrkräfte in der Grundschule gestalten meist den überwiegenden Teil des Klassenunterrichts, während Lehrkräfte in weiterführenden Schulen häufig nur einzelne Fächer betreuen. Vor allem aus diesem Grund waren einige Lehrkräfte weiterführender Schulen – laut Aussage der jeweiligen MSD – nicht zu einer Befragung bereit, da sie sich im vorliegenden Thema nicht kompetent bzw. als zu wenig zuständig fühlten⁵⁷.

In einer nächsten Übersicht werden die Klassenstärken (Abb. 20) der an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Klassen gezeigt. Abbildung 21 gibt einen Überblick über weitere Behinderungen, die bei Schülern in den befragten Klassen vorhanden sind. Hierzu ist anzumerken, dass das integrierte hörgeschädigte Kind in der Hälfte der befragten Klassen der einzige Schüler mit Behinderung war, während in den anderen neun Klassen weitere Schüler mit diagnostizierten Behinderungen unterrichtet wurden. Die gezeigte Darstellung bezieht sich auf die zuletzt genannten Klassen.

⁵⁶ x-Achse gibt in Abb. 18 und 19 Anzahl der hörgeschädigten Schüler an.

⁵⁷ Diese Aussage wurde zum einen von Vermittlern des MSD, zum anderen im Telefonat des Forschenden mit den jeweiligen Personen deutlich.

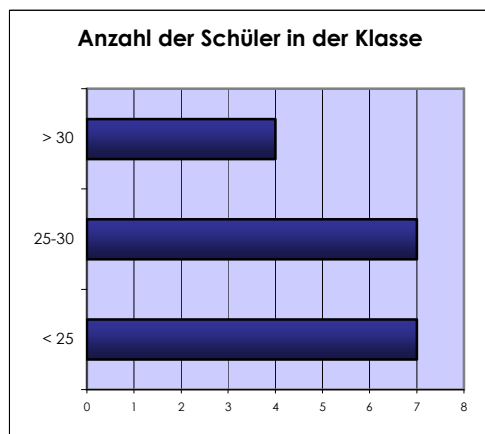


Abb. 20: Anzahl der Schüler in der Klasse⁵⁸

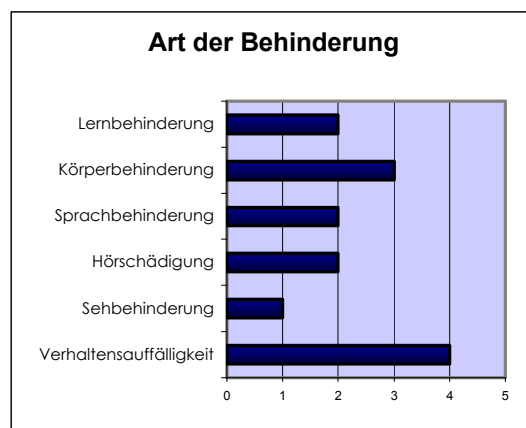


Abb. 21: Art der Behinderung⁵⁹

Es fällt auf, dass die Anzahl der Schüler in den befragten Klassen im Durchschnitt relativ hoch erscheint, bedenkt man die für eine Integration in der Regel wünschenswerte Bedingung einer geringeren Klassenstärke.

4.4.3 Qualitative und quantitative Sozialforschung – ein Exkurs

Da im vorliegenden Forschungsprojekt sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsmethoden eine Rolle spielen, erscheint es sinnvoll, einen kurzen Einblick zur gegenwärtigen Verwendung der beiden Richtungen zu geben.

CHARAKTERISIERUNG QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG

Erste Versuche zur qualitativen Sozialforschung finden sich bereits im 19. Jahrhundert. Die neuere Diskussion um „moderne“ qualitative Forschungsmethoden währt im deutschsprachigen Raum nun etwa seit Mitte der 70er Jahre (vgl. MAYRING 1999, 1). Dabei ist zu beobachten, dass der qualitative Ansatz immer mehr an exotischem Charakter verlor und sich zu einem festen Bestandteil in soziologischen, sowie insbesondere auch in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen etabliert hat;

„...ausschlaggebend für diese Entwicklung war, dass qualitative Methoden nicht einfach *nur propagiert*, sondern in den verschiedenen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft ... *erfolgreich praktiziert* worden sind“ (TERHART 1997, 27).

Im Laufe dieser Entwicklung wurde es zunehmend möglich, eine umfassendere Beschreibung und Einbeziehung des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten, da sich

⁵⁸ x-Achse gibt Anzahl der Klassen an.

⁵⁹ x-Achse gibt Anzahl weiterer Schüler mit diagnostizierten Behinderungen in den 18 befragten Klassen an.

„qualitativ-empirische Forschung am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der *ganzheitlichen*, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder [orientiert]. Diese ganzheitlichen Eigenschaften (*qualia*) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben⁶⁰“ (ebd., 27).

Die Methoden der qualitativen Sozialforschung sind vielfältig und können mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung betrachtet werden. Beispielhaft soll hier lediglich die Darstellung von FLICK et al. aufgeführt werden:

- „1. Befragungsverfahren (z.B. qualitative Interviews, Gruppendiskussionsverfahren),
2. Beobachtungsverfahren (z.B. Feldforschung, nichtreaktive Verfahren),
3. Analyseverfahren erhobener Daten (z.B.: qualitative Inhaltsanalyse) und
4. Komplexe Methoden (z.B. biographische Methoden, Handlungsforschung)“

(vgl. FLICK et al. 1995 in: BORTZ, DÖRING 2002, 307).

Gewiss können bei der Durchführung qualitativer Erhebungen verschiedene Schwierigkeiten auftreten. Diese Probleme können im Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten erscheinen: zeitlicher Beschränkung, große Datenmengen, Probleme bei der Datenanalyse, etc. Somit lässt sich festhalten, dass unter Umständen „*die Machbarkeit ... das zentrale Problem der qualitativen Forschung*“ darstellen kann (OSWALD 1997, 72).

Dennoch bilden die Methoden der qualitativen Sozialforschung eine grundlegende Alternative zu quantitativen Methoden und ermöglichen eine andere, neue Herangehensweise an bestimmte Fragestellungen.

CHARAKTERISIERUNG QUANTITATIVER SOZIALFORSCHUNG

Das typische Charakteristikum quantitativer Erhebungen bildet die Messung bestimmter Bereiche der Beobachtungsrealität, aus der in der Regel statistisch festgelegte Messwerte gewonnen werden. Folglich zielt die Gewinnung und Darstellung von Daten mit Hilfe quantitativer Forschungsmethoden meist auf eine

„...streng theorie- und hypothesengeleitete Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit...“ (Terhart 1997, 27).

Möglichkeiten zur quantitativen Datenerhebung sind mit Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden denkbar. Zu diesen Methoden können unter anderem die schriftliche Befragung, verschiedene Testmethoden sowie Messungen gezählt werden. Auch Methoden der systematischen Beobachtung lassen sich zu den quantitativen Methoden zählen. Als quantitativ-empirisch werden demnach Forschungsprojekte bezeichnet,

„...die ihre Fragestellungen zu einem System von Hypothesen ausarbeiten, diesen Hypothesen dann Variablen ... zuordnen und schließlich Instrumente der Datenerhebung einsetzen, die die jeweilige Ausprägung eines Merkmals möglichst quantitativ ... abbilden. Das so gewonnene Zahlenmaterial kann statistisch ausgewertet werden (Verteilungen, Zusammenhänge, Faktoren, etc.); diese Auswertung erfolgt zum Zweck der Überprüfung der vorab definierten Hypothesen, die

⁶⁰ Ein Beispiel aus der Bildungsforschung zum Schulerfolg bzw. -misserfolg: „Die Zahl der jährlichen Abbrecher innerhalb des Gymnasiums lässt sich quantitativ vergleichsweise leicht ermitteln – was es bedeutet, eine erfolglose Gymnasialkarriere zu erleben und zu verarbeiten ist damit noch nicht erfasst“ (TERHART 1997, 27)

schließlich widerlegt, oder (vorläufig) bestätigt werden“ (ebd., 28).

Wesentliche Grundlage quantitativer Forschung ist demnach der Versuch, für bestimmte Fragestellungen mit weitgehend standardisierten Mitteln und mit Hilfe statistischer Auswertungen Ergebnisse zu finden, die die gewünschten Aussagen und Erklärungen liefern können.

GEGENÜBERSTELLUNG VON QUANTITATIVER UND QUALITATIVER FORSCHUNG

„Quantitäten sind qualitative Merkmale der Realität“– so beschreibt OSWALD (1997, 74) *einen* Zusammenhang zwischen quantitativer und qualitativer Forschung. So treten sowohl in qualitativen Studien Merkmale auf, die sich nur quantitativ darstellen lassen⁶¹, als auch umgekehrt. Ebenso werden immer dort, wo sich Eigenschaften der Realität nicht in eine numerisch benennbare Reihenfolge bringen lassen, qualitative Daten verwendet⁶².

„Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf die Einzelfälle“ (ebd., 75).

Trotzdem ist die Standardisierung kein eindeutiges Abgrenzungskriterium, da je nach Untersuchungsdesign unterschiedliche Grade erreicht werden und zudem auch in der qualitativen Forschung verschiedene Grade von Kategorisierungen herangezogen werden können, die auch qualitatives Material stark standardisieren können.

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden bilden somit nicht zwingend einen Gegensatz, sondern bieten die Möglichkeit, je nach Art der Anwendung, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zuzulassen. Somit kann festgehalten werden,

„dass es sich bei qualitativen und quantitativen Methoden nicht um diametral entgegengesetzte oder sich ausschließende Typen wissenschaftlicher Forschung handelt, sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten“ (OSWALD 1997, 74).

In diesem Sinne können die beschriebenen Ansätze nicht als Gegensatz betrachtet werden, sondern vielmehr eine sinnvolle Ergänzung für die meist komplexen Fragestellungen verschiedener Untersuchungen bieten, wie TERHART genauer darstellt:

„...(2) Quantitativ-empirische und qualitativ-empirische Methoden stehen nicht im Verhältnis der Konkurrenz, sondern der Ergänzung und Kooperation zueinander; über die Tauglichkeit von methodischen Zugängen lässt sich kein pauschales Vorab-Urteil fällen, sondern kann immer nur im Blick auf die jeweilige Forschungsfragestellung und den Forschungsgegenstände entschieden werden.

(3) Wie bei den quantitativen Methoden der Datenerhebung und -auswertung, so umfassen auch qualitative Methoden ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Verfahren, die sich untereinander genauso stark, wenn nicht noch stärker unterscheiden, als die (überholte) Gegenüberstellung „qualitativer versus quantitativer Ansatz“ suggeriert...“ (TERHART 1997, 28).

⁶¹ Wie z.B. die Größe von Schulklassen oder die Lehrer-Schüler-Relation.

⁶² In der quantitativen Forschung wird z.B. das Geschlecht als qualitatives Merkmal bezeichnet.

ZUSAMMENHANG MIT DER UNTERSUCHUNG

In der vorliegenden Forschungsarbeit soll eine sinnvolle Verknüpfung der verschiedenen Vorgehensweisen vollzogen werden, um dem unterschiedlichen Forschungsstand der jeweiligen Schwerpunkte der Untersuchung gerecht zu werden. Es soll versucht werden, sowohl mit Hilfe quantitativer als auch qualitativer Methoden die ganzheitliche Situation einer Schulklasse mit einem integrierten hörgeschädigten Schüler darzustellen. Darüber hinaus sollen verschiedene Wirkfaktoren der Integration näher beleuchtet werden⁶³.

4.4.4 Auswahl der Erhebungsinstrumente

Da „*wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben*“ (KÖNIG, BENTLER 1995, zit. in FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 89), sollten bei der Gestaltung des Forschungsdesigns – wie bereits beschrieben – unterschiedliche Blickwinkel auf das zu behandelnde Thema ermöglicht werden. Somit wurde auch bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen, um dem jeweiligen Stand der Forschung angepasste Daten zu gewinnen und so dem Forschungsanliegen gerecht zu werden. Während der Forschungsstand im Bezug auf die Einschätzung von Lehrkräften an allgemeinen Schulen im Zusammenhang mit schulischer Integration Hörgeschädigter bereits einige Ergebnisse vorweist, sind im Bereich der Befragung von Mitschülern noch kaum Ergebnisse – im Bezug auf die Integration Hörgeschädigter noch keine Ergebnisse – vorhanden. Somit ergaben sich für das Forschungsdesign zwei Herangehensweisen an das Forschungsanliegen, welches sich auf die beiden zu befragenden Untersuchungspopulationen – Lehrkräfte und Schüler – bezieht.

Die Befragung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sollte in erster Linie vertiefende Erkenntnisse über deren Einschätzung bezüglich der Integration hörgeschädigter Kinder erbringen, weshalb mit leitfadengestützten Interviews ein qualitatives Verfahren gewählt wurde. Die Befragung der Mitschüler sollte in erster Linie Erkundungscharakter besitzen, da bezüglich dieser Population noch kaum Forschungserkenntnisse vorliegen. Aus diesem Grund wurden halbstandardisierte Fragebögen als quantitatives Verfahren zur Datenerhebung ausgewählt. Die Befragung der hörgeschädigten Schüler mit analogen Fragebögen zu denen der Mitschüler ergab sich aus den in diesem Abschnitt bereits beschriebenen Überlegungen. Des Weiteren sollten die Ergebnisse der beiden

⁶³ Genauere Ausführungen zu in dieser Erhebung befragten Personengruppen finden sich in Kapitel 4.4.1

Forschungssäulen miteinander in Bezug gesetzt werden können, um ein ganzheitliches Bild der verschiedenen Klassensituationen gewinnen zu können. Diesem Bedürfnis wurde insofern Rechnung getragen, als die Entwicklung der Fragebögen eng im Zusammenhang mit aus den Lehrerinterviews entstandenen Themen vonstatten ging, und Inhalte der Lehrerinterviews mit Inhalten der Fragebögen entsprechend korrespondieren.

In der folgenden Abbildung wird die beschriebene Projektgestaltung zusammenfassend dargestellt.

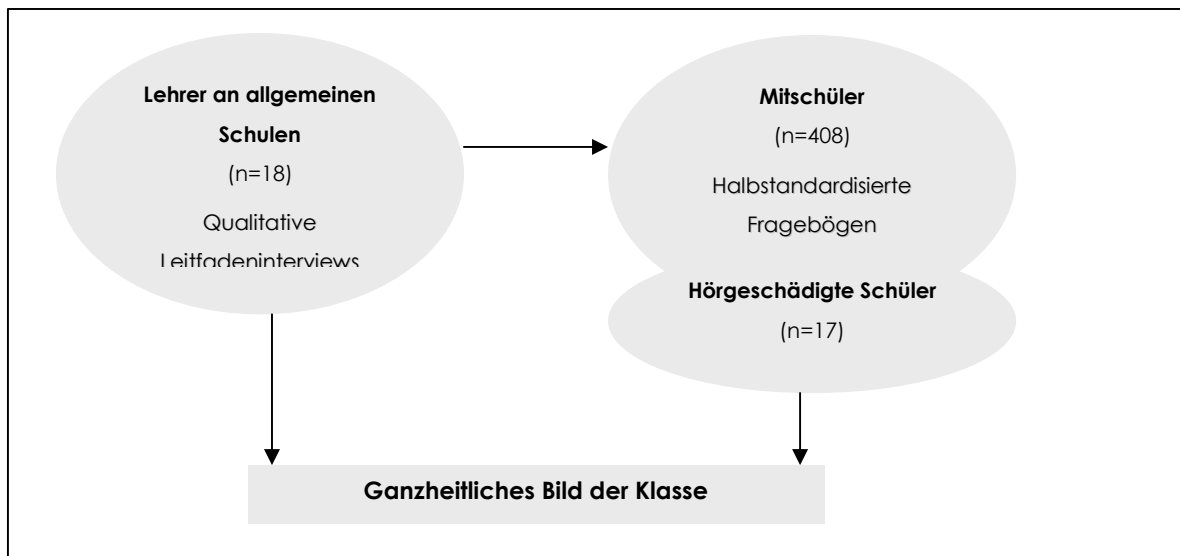


Abb. 22: Projektüberblick

4.5 Begründung des Untersuchungsaufbaus

Betrachtet man den Rahmen der vorliegenden Untersuchung, können Erklärungen gegeben werden, warum gerade diese Art der Datenerhebung zum Tragen kommt. Da eine wesentliche Aufgabe bei der Entwicklung von Untersuchungen darin liegt, „*die Entscheidung über Zahl, Variationsbreite und Auswahl der Fälle gut begründet zu fällen*“ (OSWALD 1997, 73) und zudem diese Begründung offen zu legen, soll im Folgenden die in Kapitel 4.4 beschriebene Entscheidungsfindung transparenter gemacht werden.

Die Auswahl der Untersuchungspopulation erfolgte mit Hilfe eines Stichprobenverfahrens. Da die mündliche Erhebung aufgrund finanzieller und zeitlicher Vorgaben lediglich von einer Person durchgeführt werden konnte, mussten bestimmte forschungspragmatische Entscheidungen getroffen werden, die zum einen den gegebenen Rahmen einhalten, zum anderen aber dem gesteckten Forschungsziel gerecht werden konnten. Nach einer

ausführlichen Literaturrecherche⁶⁴, die für Lehrerbefragungen zur Integration im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik ausschließlich schriftliche Erhebungen ausmachen konnte, die zudem schon einige Jahre zurückliegen, wurde entschieden, eine mündliche Befragung durchzuführen, da erwartet wurde, dass

„...die so gewonnenen qualitativen Daten ... zur Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge [dienen] und helfen, spekulative Interpretationen statistischer Ergebnisse zu korrigieren“ (OSWALD 1997, 83).

Einerseits aufgrund der zeitlichen und personellen Vorgaben, andererseits aufgrund der örtlichen Begrenzung der Untersuchung auf das Bundesland Bayern wurde angenommen, dass eine mündliche Befragung von achtzehn Lehrkräften eine sinnvolle Anzahl für die zu erreichenden Forschungsziele ermöglichen kann.

Da die Literaturrecherche lediglich eine Untersuchung⁶⁵ zur Befragung von Mitschülern ergab, die zudem nicht im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik durchgeführt wurde, wurde entschieden, in Anlehnung daran eine schriftliche Erhebung durchzuführen, um der Zielsetzung, eine relativ große Zahl von Mitschülern zu befragen, gerecht zu werden. Dadurch sollte eine möglichst hohe Bandbreite aussagekräftiger Ergebnisse erzielt und der Erkundungscharakter für den Bereich der Mitschülerbefragung unterstrichen werden. Die Anzahl der befragten Schüler ergab sich im Falle dieser Erhebung aus der Anzahl der Schüler in den jeweiligen Klassen der befragten Lehrer bzw. aus der Anzahl der Schüler, die am Tag der Durchführung der Befragung in der Klasse anwesend waren.

Die schriftliche Befragung der hörgeschädigten Schüler, die zunächst nicht zwingend geplant war, wurde aus forschungspraktischen Gründen mit durchgeführt, wobei sich im Verlauf der Auswertung zeigte, dass die Ergebnisse aus diesem Teilbereich der Erhebung wertvolle Erkenntnisse zur Gewinnung eines Gesamtbildes liefern können.

4.6 Durchführung und Auswertung der Untersuchung

4.6.1 Überblick

An dieser Stelle soll mit Hilfe der Abbildung 23 ein erster Überblick zur Vorgehensweise bei Durchführung und Auswertung der Interviews und Fragebögen gegeben werden.

⁶⁴ Eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Recherche findet sich in Kapitel 4.2

⁶⁵ vgl. Preuss-Lausitz (1997a), sowie eine Beschreibung der Ergebnisse dieser Erhebung in Kapitel 2.5

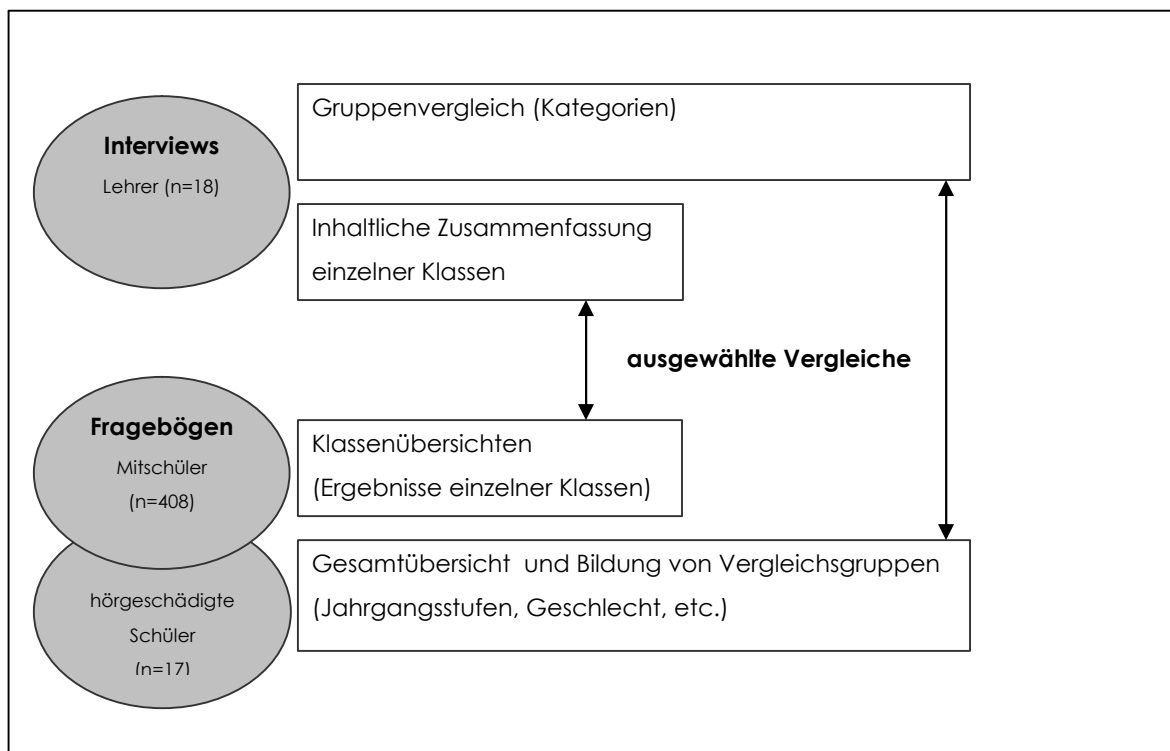


Abb. 23: Auswertungsüberblick

In der Darstellung werden die Auswertungsgruppen vorgestellt und zudem spezifische Auswertungsrichtungen angezeigt. Bei der Erstellung des Auswertungsmodus wurde darauf geachtet, für die Auswertung der mündlichen sowie der schriftlichen Befragung jeweils einen Gruppenvergleich der Ergebnisse sowie eine individuelle Darstellung einzelner Klassensituationen zu ermöglichen. Somit können vergleichbare Aspekte herausgestellt werden, um allgemeingültige Aussagen zu treffen. Ebenso besteht die Möglichkeit individuelle Ausprägungen einzubeziehen, um so Spezifika einzelner Integrationssituationen deutlich zu machen.

Genauere Erläuterungen finden sich im Zusammenhang mit spezifischen Vorgehensweisen für die Lehrer- und Schülerbefragung in den nachfolgenden Abschnitten.

4.6.2 Mündliche Befragung der Lehrkräfte

Die mündliche Befragung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen wurde in einem Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt, wobei insgesamt achtzehn Lehrer, die ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten, mit Hilfe von Interviews befragt wurden. Welche Form von Interviews als Befragungsform ausgewählt wurde, wo die inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews lagen und wie die Befragung durchgeführt und die

Ergebnisse ausgewertet wurden, soll im Folgenden näher erläutert werden.

DAS INTERVIEW ALS METHODE QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG UND ALS ERHEBUNGSINSTRUMENT IM VORLIEGENDEN FORSCHUNGSPROJEKT

Interviews werden in der Sozialforschung bereits seit langer Zeit verwendet, um Grundlagen für Forschungsunternehmungen zu schaffen⁶⁶. Ein Interview wird als eine

„... verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 374).

Bei der Durchführung eines Interviews ist der Forscher auf die intensive Kooperation einer oder mehrerer Personen angewiesen. Das Interview stellt also eine kooperative Form der Datenerzeugung im Forschungsprozess dar (vgl. TERHART 1997, 35). Ziel eines solchen Interviews ist es, Informationen zu einem bestimmten Themenkomplex zu erhalten, die auf verschiedene Art und Weise und mit Hilfe unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten gewonnen werden können. Hierzu dienen verschiedene Interviewtechniken, die je nach Ziel und Intention der Untersuchung ausgewählt werden.

Die gewählte Interviewmethode sollte immer im Kontext des jeweiligen komplexen Forschungsdesigns gesehen werden, in dem beispielsweise – wie in dieser Untersuchung – auch Methoden wie eine standardisierte Fragebogenerhebungen zum Einsatz kommen. So werden Gewichtung, Auswertungsmodus und Art des Interviews den jeweiligen Forschungszielen angepasst und müssen vor dem Hintergrund des Erhebungszieles betrachtet werden.

„Die Entscheidung für eine spezifische Interviewtechnik resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dazu gehört das Forschungs- oder Erkenntnisinteresse, die Zielgruppe, die befragt werden soll, sowie die methodische Anlage der Studie insgesamt“ (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 374).

Um die einzelnen Interviewtechniken voneinander abzugrenzen erscheint es sinnvoll zu bestimmen, wie stark durch das jeweilige Verfahren die Antworten vorstrukturiert werden.

„Auf Basis einer solchen Klassifizierung lassen sich stark vorstrukturierende Interviewtechniken von offenen Formen der Befragung unterscheiden“ (ebd., 372)

Die verschiedenen Formen des Interviews innerhalb qualitativer Forschung können sich hinsichtlich des Grades an Vorstrukturiertheit seitens des Forschers erheblich unterscheiden können.

Für die verschiedenen Interviewformen werden unterschiedlichste Begriffe verwendet. So bemerkt FRIEBERTSHÄUSER, dass

⁶⁶ „Die Anfänge des Einsatzes von Interviewmethoden in der Sozialforschung reichen zurück bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, so berichten FONTANA & FREY (1994, 362f) davon, dass 1886 zunächst in London von Charles BOOTH größere Erhebungen zur sozialen und ökonomischen Situation der Bevölkerung mittels verschiedener Interviewmethoden durchgeführt wurden“ (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 373f.)

„es eine Fülle von Bezeichnungen für die diversen Interviewtechniken gibt, dass manchmal ein sehr ähnliches Vorgehen unter einem neuen Begriff gefasst wird, und dass sich zudem auch für das gleiche Verfahren weitere Bezeichnungen finden können“ (ebd. 1997, 372).

In folgender Darstellung von MAYRING (1999, 49) werden die unterschiedlichen Begriffe, zur Beschreibung der Arten von Interviews genauer zugeordnet:

Offenes (vs. geschlossenes) Interview	Bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Befragten	Befragter kann frei antworten, ohne Antwortvorgaben, Befragter kann das formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam ist.
Unstrukturiertes (vs. strukturiertes) bzw. unstandardisiertes (vs. standardisiertes) Interview	Bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Interviewers	Interviewer hat keinen starren Fragenkatalog, er kann Fragen und Themen je nach Interviewsituation frei formulieren.
Qualitatives (vs. quantitatives) Interview	Bezieht sich auf die Auswertung des Interviewmaterials	Die Auswertung geschieht mit qualitativ-interpretativen Techniken.

Tabelle 8: Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen nach MAYRING (1999)

So finden sich sehr offene und unstrukturierte Interviews eher in der Kategorie „erzählgenerierende Interviews“ wieder, während „Leitfadeninterviews“ zwar offen sein können, jedoch in der Regel strukturierter sind (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 373).

Die in dieser Erhebung verwendete Art von Interviews entspricht dem sogenannten „Leitfadeninterviews“. Tendenziell werden Leitfadeninterviews eher in Forschungsdesigns verwendet

„... in denen sie kombiniert werden mit anderen Erhebungsverfahren, während narrative Interviews häufiger als alleiniges Erhebungsinstrument eingesetzt werden“ (ebd., 375).

Da im vorliegenden Forschungsdesign unterschiedliche Erhebungsverfahren verwendet werden, um dem Forschungsanliegen gerecht zu werden, und da bei der Vorarbeit für die Erhebung bestimmte Schwerpunkte festgelegt wurden, bietet es sich an, mit *offenen teilstrukturierten bzw. leitfadengestützten Interviews* zu arbeiten, die anschließend einem qualitativen Auswertungsprozess unterzogen werden. Eine Form dieses qualitativen Interviews bildet das so genannte *problemzentrierte Interview* (vgl. MAYRING 1999, 50f).

Da diesem auch ein standardisierter Kurzfragebogen vorausgehen kann, vermittelt es zwischen quantitativen und qualitativen Befragungen. Meist wird ein Leitfaden für diese

Art des Interviews verwendet, um alle dem Forscher wichtig erscheinende Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen. So können die theoretischen Konzepte laufend durch das Interview geprüft und erweitert werden. Der Befragte kann seine eigenen Standpunkte einbringen. Jedoch wird immer wieder auf den vorhandenen Interviewleitfaden zurückgegriffen, um bei verschiedenen Befragungen vergleichbare Antworten auf einzelne Themenbereiche zu erhalten (vgl. LAMNEK 1993b).

Bei dieser teilstrukturierten Form der Befragung „handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter ... Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist.“ (ATTESLANDER 2000, 142). Der Interviewer ist nicht fest an eine Fragebogenstruktur gebunden, sondern orientiert sich in der Regel an einem vorher erstellten Gesprächsleitfaden. Bei dieser Interviewform besteht die Möglichkeit bestimmte Themen aufzugreifen die im Laufe des Gesprächs angeschnitten werden, und diese weiterzuverfolgen, wenn sie für die Informationsgewinnung nützlich sind.

Da es sich häufig um persönliche Themen handelt, werden in der Regel Einzelinterviews durchgeführt, in welchen versucht wird das Prinzip des Alltagsgesprächs zu realisieren. So ist das Interview auch für unerwartete Informationen zugänglich. Der Forscher soll flexibel auf die Bedürfnisse der Befragten reagieren können. Es werden keine großen Fallzahlen angestrebt, sondern die individuelle Sichtweise der einzelnen Befragten tritt in den Vordergrund.

Auf diese Weise kann der Verlauf der Befragung offen für neue Aspekte bleiben, die in den Leitfaden aufgenommen werden können. Hypothesen können sich auch noch im Lauf der Befragung herauskristalisieren. Um diese Art von Interviews durchführen zu können ist ein bestimmtes Vorwissen des Interviewers notwendig, welches im Falle dieser Erhebung durch die bereits vorausgegangenen Studien gegeben ist. Durch diese qualitative Art der Erhebung erwartet man sich neue Sichtweisen zur Integration aus dem Blickwinkel der betroffenen Lehrer. Diese neuen Gesichtspunkte werden in der vorliegenden Untersuchung auch in die Befragung der Mitschüler einbezogen.

VERFAHREN DER GELTUNGSBEGRÜNDUNG

Forscher müssen sich permanent die Frage nach dem *Wahrheitsgehalt* ihrer Aussagen stellen, das heißt, es besteht ein kontinuierlicher Legitimationsdruck, dem Rechnung getragen werden muss. Dieser kann jedoch die Forschungsarbeit fruchtbar mittragen, da angewendete Methoden und Auswertungsschemata ständig überprüft und angepasst werden müssen, um so Ergebnisse rechtfertigen zu können.

„Bis in die 80er Jahre hinein wurden Fragen der Geltungsbegründung nahezu ausschließlich im Zusammenhang mit quantitativer Forschung diskutiert. *Überprüfbarkeit, Kontrollierbarkeit* und *Kritisierbarkeit* von Forschungsergebnissen sind prägende Ideale quantitativer Forschung“ (GEHRMANN 2001, 155).

Eine Änderung und Diskussion von Fragen der Geltungsbegründung setzte zunehmend in der zweiten Hälfte der 80er und in den 90er Jahren ein. Im Verlauf dieser Entwicklung wurde immer wieder die Frage nach angemessenen Kriterien zur Geltungsbegründung gesucht.

„Seit Beginn der neueren Diskussion um qualitative Methoden wird als eines der entscheidenden systematischen Probleme dieses Ansatzes die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit der Geltungsbegründung von interpretativ gewonnenen Aussagen gestellt“ (TERHART 1997, 39).

Da qualitative Forschung in erster Linie von subjekt- und situationsbezogenen Aussagen geprägt ist, erscheint es problematisch, Verfahren aus der quantitativen Forschung zu übernehmen. Auch nach langer Zeit der Auseinandersetzung gibt es keine wirkliche Einigung darüber, welche Kriterien zur Beurteilung qualitativer Forschung verwendet werden können.

„Grundsätzlich sind zwei alternative Vorgehensweisen erkennbar: zum einen wird versucht, die klassischen Kriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) auf qualitative Forschung zu übertragen“ (GEHRMANN 2001, 156).

Zum anderen wird versucht,

„...neue, methodenangemessene Gütekriterien zu entwickeln, die der Besonderheit qualitativer Forschung dadurch gerecht werden, dass sie aus ihrem jeweiligen theoretischen Hintergrund entwickelt werden und der Besonderheit des Forschungsprozesses Rechnung tragen.“ (FLICK 1995, 240 zit. in: GEHRMANN 2001, 157)

Grundsätzlich ist es *„im Sinne des für Wissenschaft konstitutiven Prinzips des diskursiven Universalismus unverzichtbar, jede Form von Wissenschaftlichkeit in Methode und Ergebnis kommunizierbar und für den Austausch kritischer Argumente offen zu halten“* (TERHART 1997, 40).

In der vorliegenden Erhebung wird versucht die Schwierigkeit der Geltungsbegründung auf unterschiedliche Art und Weise zu lösen. Vor allem durch die inhaltliche Anlehnung an bereits vorliegende Studien wird versucht, die Geltungsbegründung betreffende Probleme zu berücksichtigen. Zum anderen stellt die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials durch mehrere Personen dar, wodurch eine lediglich subjektive Beurteilung vermindert werden kann und eine Einordnung des gewonnenen Datenmaterials in zu entwickelnde Kategorien vorgenommen wird, welche durch verschiedene, an der Auswertung beteiligte Personen diskutiert und abschließend resümiert wurden.

ENTWICKLUNG DES INTERVIEWLEITFADENS

Auf Grundlage der zuvor erläuterten Zielvorgaben wurde ein Interviewleitfaden gestaltet, der die zu ergründenden Inhalte so weit als möglich abdeckt und dennoch genug Freiheiten für eigene Interpretationen, Anmerkungen und Anregungen seitens der

Befragten lässt. Hierzu wurden Erhebungen zur Integration im Hörgeschädigtenbereich untersucht und Schwerpunkte, die einer genaueren Erläuterung bedürfen, festgelegt. Zudem wurde im Hinblick auf die Befragung der Mitschüler eine spezifisch deren Rolle betreffende Dimension in den Leitfaden aufgenommen.

Im Interview mit den Lehrern fanden somit folgende Gesichtspunkte genauere Beachtung:

- persönliche Situation der Lehrkraft
- Klassensituation
- Einschätzung der Situation des integrierten Schülers
- Beschreibung von Situation und Rolle der Mitschüler
- Kooperation mit MSD, Eltern und schulischem Umfeld

Nach der Festlegung der Untersuchungsschwerpunkte wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der verschiedene, aus den Schwerpunkten resultierende Dimensionen aufweist. Zudem wurden Ausprägungen zu den jeweiligen Dimensionen gebildet. Die Dimensionen des Leitfadens mit ihren spezifischen Schwerpunkten werden in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Dimension	Ausprägung
Klassensituation	<ul style="list-style-type: none"> • Klima in der Klasse (sozial, leistungsbezogen) • Veränderungen in der Klasse seit Integrationsbeginn
Integrierter Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Möglichkeiten • Bewertung der Integration • Leistung • Kontakt zu Hörgeschädigten
Mitschüler	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf die Integrationssituation • Umgang zwischen hörenden und hörgeschädigtem Schüler • Mitschüler als unterstützender Faktor • Kompensationsmöglichkeiten • Kommunikation • Konfliktpotential
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation, die Klasse zu führen • Infos über Hörschädigung • Kommunikation • Veränderungen des Unterrichts • Persönlicher Einsatz • Probleme • Erfahrungen • Bereicherung (des Schulalltags, persönlich, ...)

Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit Eltern • Kooperation in Schule/Kollegium • Kooperation mit dem MSD
Anregungen, Anmerkungen, Statements	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten, Voraussetzungen • Grenzen

Tabelle: 9: Interviewleitfaden

PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Wie bereits erläutert, wurden im vorliegenden Projekt insgesamt achtzehn Lehrkräfte, die an einer allgemeinen Schule ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten, zu integrationsspezifischen Schwerpunkten befragt. Die bayernweite Befragung fand in zwei Blöcken statt: Die ersten elf Interviews wurden von Januar bis März 2003 durchgeführt und dienten unter anderem als Grundlage zur Entwicklung der Fragebögen zur Schülerbefragung. Der zweite Block mit sieben Interviews fand von Mai bis Juni 2003 statt. Die örtliche Verteilung auf das Bundesland Bayern erwies sich als weitgehend homogen⁶⁷.

➤ Vorarbeit

Der Kontakt zu den jeweiligen Interviewpartnern wurde durch Mitarbeiter der verschiedenen Mobilien Dienste in München, Straubing, Augsburg, Nürnberg, Bamberg und Würzburg hergestellt. Durch Mitarbeiter des Projekts wurden anschließend mündliche und schriftliche Informationen über das geplante Forschungsvorhaben an die Lehrkräfte übermittelt, die sich zuvor bereit erklärt hatten, an der Erhebung teilzunehmen. In weiteren Telefonaten und per Post oder E-Mail wurden schließlich die Eltern der hörgeschädigten Kinder über das geplante Forschungsvorhaben informiert. Nach Einholung einer Einverständniserklärung der Eltern konnte schließlich begonnen werden Termine für die Interviews zu planen.

➤ Durchführung

Die Interviews mit den Lehrern wurden ausschließlich in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Die Verschiedenheit der Rahmenbedingungen wird jedoch schon am zeitlichen Hintergrund deutlich: Das kürzeste Interview dauerte ca. 40 Minuten, das längste Interview ca. 120 Minuten. Die räumlichen Bedingungen divergierten von sehr ruhig empfundenen Räumen, in denen die Interviews ohne Störungen stattfinden konnten,

⁶⁷ Weiteres zu den Rahmenbedingungen in Abschnitt 4.4.2

bis hin zu einer eher lauten Umgebung, die die Interviewsituation erschwerte und häufigere Störungen verursachte. Auch das subjektive Empfinden des Interviewers über Auskunftsbereitschaft, Interesse am Thema und Offenheit gegenüber verschiedenen Fragestellungen bei den Lehrkräften zeigte zum Teil große Unterschiede. Alle angeführten Punkte sind zwar als Kennzeichen der Durchführung von Interviews bekannt, werden aber dennoch an dieser Stelle explizit aufgeführt, da sie neben anderen Aspekten den inhaltlichen Ertrag wesentlich beeinflussen können und somit einen nicht zu übergehenden Einfluss auf die Ergebnisse haben können⁶⁸.

Vor der Durchführung der Interviews wurde gemeinsam mit den Lehrkräften ein Fragebogen⁶⁹ zu sozialstatistischen Daten bezüglich der Integrationssituation und des hörgeschädigten Kindes beantwortet, um Rahmenbedingungen der jeweiligen Integrationssituation festzuhalten.

Bei der anschließenden Durchführung der Interviews bildete ein Leitfaden die Basis. Grundlegende Aspekte dieses Leitfadens wurden für die befragten Lehrkräfte vorab kenntlich gemacht, um die Themen des Interviews zu verdeutlichen und eine für die befragten Personen transparente Gesprächsstruktur zu schaffen. So wurde zudem die Möglichkeit gegeben die Reihenfolge der Themen individuell und je nach Bedeutung für die befragte Person zu gestalten. Die Lehrkräfte wurden dazu ermutigt je nach spezifischer Interviewsituation neue, nicht im Leitfaden enthaltene Aspekte zuzulassen, um einen erweiterten Erkenntnisgewinn zu erreichen⁷⁰.

➤ Nachbereitung

Auch die Nachbereitung eines Interviews durch schriftliche Fixierung des Gesprächsverlaufs, der entstandenen Eindrücke und der eigenen emotionalen Befindlichkeit stellt einen wichtigen Teil in der Dokumentation der gewonnenen Daten dar. Da verschiedene Personen befragt werden und damit zwangsläufig unterschiedliche Interviewsituationen entstehen, erscheint es – auch für den späteren Auswertungsprozess – bedeutsam, eine Nachbereitung in Form von Postskripten⁷¹ vorzunehmen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 392). So wird die Auswertung nicht auf eine „Auswertungsphase“ begrenzt, in der die transkribierten Interviews analysiert werden, sondern als schon während der Erhebung beginnender fortlaufender Prozess beschrieben.

„Der Prozess wird als Austausch zwischen erhobenem Material in Form von Interviewtranskripten und Feldnotizen auf der einen Seite und dem theoretischen

⁶⁸ vgl. hierzu FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL (1997, 392): Interviewtechniken – ein Überblick.

⁶⁹ Dieser Fragebogen lässt sich im Anhang (S. 152ff.) einsehen.

⁷⁰ Hier zeigt sich eine Anknüpfung an die Maxime des themenzentrierten Interaktionismus, was an dieser Stelle bedeutet: „Störungen haben Vorrang“, können also nicht im Leitfaden antizipiert worden sein, aber interessante Aspekte beinhalten, die im Interviewverlauf berücksichtigt wurden.

⁷¹ Eine Zusammenfassung der Postskripten der Interviews findet sich im Anhang (S.145ff)

Vorverständnis auf der anderen Seite verstanden“ (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 545).

Bei der vorliegenden mündlichen Befragung wurden deshalb unmittelbar nach Durchführung der Interviews kurze Postskripten angefertigt, die die Interviewsituation beschreiben, besondere Vorkommnisse dokumentieren und sowohl die Befindlichkeit des Interviewers, als auch die vom Interviewer subjektiv eingeschätzte Bereitschaft der Befragten zum Interview festgehalten. Bei der Durchsicht der Postskripten nach Abschluss der mündlichen Befragungen konnte festgehalten werden, dass bei zwölf von 18 Interviews eine sehr positive Interviewsituation zu verzeichnen war, während bei sechs Interviews räumliche, zeitliche oder auch die Offenheit des Befragten betreffende Schwierigkeiten registriert wurden. Obwohl diese Feststellungen dem subjektiven Empfinden des Interviewers entnommen sind, bilden sie durchaus einen wichtigen Teilbereich des Forschungsprozesses und können somit eine genauere Einschätzung der gewonnenen Ergebnisse ermöglichen.

TRANSKRIPTION UND AUSWERTUNG

➤ Dokumentation der Daten

Die Interviews wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und anschließend vom Interviewer verschriftlicht. Dabei wurde im Speziellen darauf geachtet,

„...alles während des Interviews Gesprochene so wortgetreu und vollständig wie möglich in Form eines geschriebenen Textes festzuhalten und später auswerten zu können“ (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 546).

Zur Transkription wurde ein für die geplante Auswertung sinnvoller Genauigkeitsgrad festgelegt. Da es sich bei der Interpretation der Interviews im Wesentlichen um Sachaspekte handelt, erschien es – mit Einschränkungen – nicht notwendig bei der Auswertung der Transkription ausdrücklich auf emotionale Regungen, wie sie z.B. durch Pausen oder Versprecher gezeigt werden, einzugehen. Dennoch wurde versucht, die Verschriftlichung so nahe als möglich an der Interviewaufzeichnung zu belassen.

Um sicherzustellen, dass bei der Transkription alle Tonbandaufzeichnungen korrekt verschriftlicht wurden, wurden die Transkripte von verschiedenen Personen wiederholt Wort für Wort mit der Aufzeichnung verglichen, *„um später bei der Analyse Fehlinterpretationen zu vermeiden, die auf Übertragungsfehler zurückgehen“* (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997). Anschließend wurde die Anonymisierung der Interviews vorgenommen, wobei für Orte und Personen jeweils ein X, für das betreffende integrierte hörgeschädigte Kind jeweils der Anfangsbuchstabe des Interviews verwendet

wurde. Da qualitative Forschung

„...die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis [macht], statt sie als Störvariable soweit wie möglich ausschließen zu wollen...“ (FLICK et al. 1995, 15)

erschien es – wie bereits beschrieben – sinnvoll, nach der Durchführung der Interviews Postskripten mit den jeweiligen subjektiven Eindrücken des Forschers zu verfassen. Diese Postskripte konnten gegebenenfalls bei unklaren Aussagen bzw. bei emotional behafteten Fragestellungen als Hilfestellung zur Klärung interpretatorischer Fragen dienen. Zusätzlich zum Interview kann so auch der *„Erhebungsprozess selbst zum Gegenstand der Analyse [werden]“* (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 547).

➤ Verfahren der inhaltlichen Analyse

Für die Durchführung der inhaltlichen Analyse der Interviews wurden zwei Wege gefunden, die in der Abbildung 24 nochmals kurz dargestellt werden sollen:

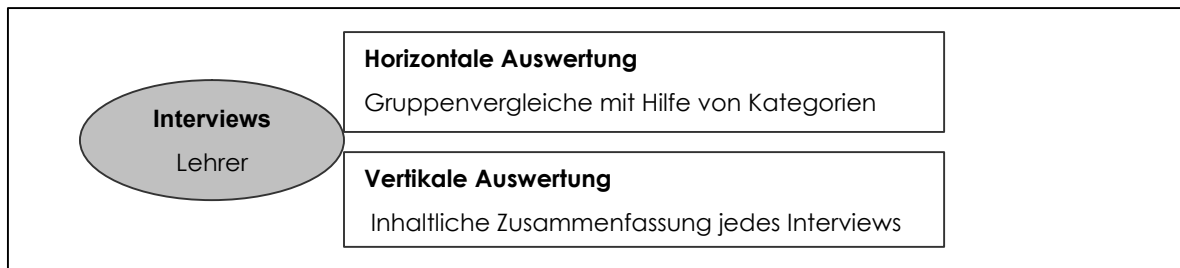


Abb. 24: Übersicht zur Interviewauswertung

Zum einen erfolgte eine horizontale Auswertung, das heißt die Interviews wurden mit Hilfe verschiedener Auswertungskategorien⁷² inhaltlich aufgeschlüsselt. Zum anderen fand eine vertikale Auswertung statt, die eine inhaltliche Zusammenfassung jedes einzelnen Interviews erforderte.

Der Sinn eines so gearteten Auswertungsverfahrens liegt darin, dass sowohl Aussagen und Spezifika einzelner Interviews berücksichtigt werden können, als auch ein überblickender Vergleich der Aussagen möglich wird.

„Ein wie auch immer geartetes interpretatives Verfahren wird in der qualitativen Sozialforschung auf zwei Ebenen angewandt, nämlich auf der Ebene des Einzelfalles und auf der Ebene der Generalisierung. Bei guter qualitativer Forschung müssen beide Ebenen vorhanden sein, wohingegen in der quantifizierenden Forschung die Interpretation auf der Ebene der Generalisierung meist ausreicht“ (OSWALD 1997, 75).

Somit konnten auf der einen Seite individuelle Ausprägungen dargestellt und mit Aussagen aus der schriftlichen Befragung abgeglichen werden, zum anderen wurde eine vergleichende Gesamtdarstellung der gewonnenen Informationen möglich. Dies erschien sinnvoll, denn

⁷² Eine Übersicht zu den Auswertungskategorien findet sich im Anhang (S.149ff.)

„je intensiver diese ... qualitativen Interviews ausgewertet werden, desto wahrscheinlicher werden auch neue, über das quantitativ Nachgewiesene hinausgehende Erkenntnisse auftauchen“ (OSWALD 1997, 83).

Die *vertikale Auswertung*, also die Zusammenfassung wichtiger Themen der einzelnen Interviews erfolgte mit Hilfe einer Vorgehensweise, die von JAEggi, FAAS und MRUCK (1998) favorisiert werden. Dabei werden Interviews bearbeitet, indem grundlegende Stellen markiert und anschließend resümiert werden. Die spezifischen Aussagen der einzelnen Interviews werden so ersichtlich und dienen einem Überblick über die wesentlichen Aussagen der einzelnen befragten Personen. Im Fall der vorliegenden Erhebung wurden diese inhaltlichen Zusammenfassungen mit Hilfe einer Hilfskraft und durch den Forscher vorgenommen und die gewonnenen Ergebnisse anschließend abgeglichen, um keine inhaltlich wichtig erscheinenden Aussagen zu vernachlässigen. Um darüber hinaus eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Schülerbefragung zu ermöglichen wurde hinsichtlich der Einschätzung der Lehrkräfte eine Einteilung der Klassen im Abgleich mit den Schwerpunkten⁷³ der Befragung der Schüler vorgenommen. Die Lehreraussagen wurden bezüglich der Schwerpunkte der schriftlichen Schülerbefragung in positive, unentschiedene und negative Beurteilung eingeteilt, um bei der anschließenden Auswertung der Schülerbefragung Bezugspunkte und Zusammenhänge herstellen zu können. Auch diese Einteilung wurde mit Unterstützung einer Hilfskraft und des Forschers durchgeführt, um mögliche Unstimmigkeiten aufzudecken und diskutieren zu können. Die Basis für diese Einteilung bildeten die vorher zusammengefassten Interviews.

Die *horizontale Auswertung* erfolgte im nächsten Schritt. Eine Möglichkeit, um zu einer Auswertung leitfadenorientierter Interviews zu gelangen ist die Themenanalyse. Hierbei wird die Bildung von Kategorien auf der Basis von Themen, die in den Interviews angesprochen wurden, vollzogen. Die vorher festgelegten Themen aus dem Interviewleitfaden können richtunggebend sein, sollen aber keine Fixierung oder Festlegung implementieren. Auf gleicher Ebene sollen ergänzend Kategorien aus dem erhobenen Material heraus entwickelt werden.

„Auswertungskategorien können nicht oder zumindest nicht ausschließlich schon vor der Erhebung bestimmt und festgelegt werden. Die Kategorien lassen sich vielmehr häufig erst aus dem erhobenen Material heraus entwickeln“ (FRIEBERTSHÄUSER, PRENGEL 1997, 547).

Um entsprechende Kategorien bilden zu können, wurde das Material analysiert und die verschiedenen Themen und Einzelaspekte gekennzeichnet, die das inhaltliche Fundament der jeweiligen Interviews bildeten. In einem chronologischen und

⁷³ Die Schwerpunkte der Befragung der Schüler können in Tabelle 11 eingesehen werden.

schrittweisen Auswertungsverlauf wurden die einzelnen Themen der Interviews in die verschiedenen Kategorien verteilt und zunächst von der Forscherin und zwei Hilfskräften hinsichtlich ihrer inhaltlichen Zugehörigkeit zur jeweiligen Kategorie überprüft. Anschließend fand eine Reduktion der Aussagen statt, welche wiederum von diesen drei Personen abgeglichen wurde, um eine möglichst objektive Verteilung der Aussagen und Auswahl von Kategorienschemata zu erhalten. Des Weiteren wurden alle gefundenen Ergebnisse beispielhaft in der Forschergruppe Integration diskutiert und auf etwaige Probleme bei der Zuordnung der Inhalte überprüft.

Zur besseren Anschaulichkeit folgt eine beispielhafte Darstellung der Vorgehensweise bei der Auswertung – hier für das Interview A in der Kategorie *Klassensituation*:

Int.	Zitat	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	„gut durchgemischte Klasse mit teilweise sehr schwierigen Kindern, teilweise ganz leicht zu führenden Kindern“ „eine sehr internationale Klasse --- --- ja, doch das ist a bissl a schwierige Mischung, die da drinnen ist“	Gut durchgemischte Klasse mit sehr schwierigen Schülern, aber auch gut zu führenden Schülern. Internationale Klasse. Eine schwierige Mischung.	Schwierige Mischung: - sehr schwierige Schüler - leicht zu führende Schüler - Kinder mit Migrationshintergrund	heterogene, teilweise schwierige Klassensituation (A, D) Schüler mit Migrationshintergrund (A)

Tabelle 10: Auswertungsschlüssel für Interviews

Eine ausführliche Übersicht zu den verschiedenen Auswertungskategorien finden sich im Anhang⁷⁴.

4.6.3 Schriftliche Befragung der Schüler

Die zweite Säule dieser Erhebung basiert auf der schriftlichen Befragung der hörenden Mitschüler und der hörgeschädigten Schüler. Da zu diesem Teilbereich der Untersuchung im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik noch keine Untersuchungen vorlagen, sollte die schriftliche Befragung der Schüler einen deskriptiven Erkundungscharakter besitzen. Hierfür und gemessen an der Anzahl der Mitschüler in den jeweiligen befragten Klassen erschien eine schriftliche Befragung mit Hilfe eines halbstandardisierten Fragebogens sinnvoll.

⁷⁴ siehe Anhang (S. 149ff.)

DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG ALS METHODE QUANTITATIVER SOZIALFORSCHUNG

Eine Befragung in schriftlicher Form kann zum Beispiel mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt werden. Ein Fragebogen kann sowohl für deskriptive Erkundungsstudien, als auch für hypothesenprüfende Untersuchungen verwendet werden, wobei sich die Zielsetzung weitgehend mit der einer mündlichen Befragung deckt. Im Falle der vorliegenden Erhebung sollte der Charakter einer deskriptiven Erkundung im Vordergrund stehen.

Bei der Konstruktion und Verwendung von Fragebögen sollten verschiedene Kriterien beachtet werden, welche die Ergebnisfindung beeinflussen können. Hierzu zählen zum Beispiel die nicht oder nur wenig kontrollierbare Befragungssituation und die Repräsentativität, die durch die Zahl der Ausfälle in Frage gestellt werden kann. Untersuchungen haben ergeben, dass die Befragungen homogener Gruppen hierbei eine Ausnahme bilden. Da das Thema der Befragung in der Regel einen persönlichen Bezug zur Biographie der Population hat, ergeben sich dabei meist gut verwertbare Ergebnisse. Auch werden bei der Befragung homogener Teilpopulationen die höchsten Rücklaufquoten festgestellt. Im Fall der vorliegenden Erhebung konnte eine sehr positive Rücklaufquote ausgemacht werden, da sich die Lehrkräfte als Mittelpersonen für die Bearbeitung der Fragebögen in ihren Klassen bereiterklärt hatten (vgl. ATTESLANDER 2000).

Ein Fragebogen kann, ähnlich wie eine mündliche Befragung, verschiedene Strukturgrade aufweisen.

„Je geringer die Strukturiertheit, desto eher dienen sie [die Fragebögen, Anm. d. V.] dem Erfassen qualitativer Aspekte. Je stärker die Strukturierung fortschreitet, desto eher ermöglichen sie das Erfassen quantitativer Aspekte“ (ATTESLANDER 2000, 156).

Als standardisiert werden dabei Fragen bezeichnet,

„deren Antworten in Kategorien zusammengefasst werden, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen. Bei nicht-standardisierten Fragen wird entweder auf eine Kategorisierung der Antworten verzichtet, oder sie wird später vollzogen“ (ebd., 157).

Ein Fragebogen ist sowohl nach logischen als auch nach psychologischen Gesichtspunkten zu gestalten. In der Regel werden die sozialstatistischen Angaben an den Anfang des Fragebogens gestellt. Verschiedene Fragevarianten und ein Wechsel zwischen Fragen mit standardisierten Antworten und Fragen mit nicht-standardisierten Antworten schaffen Abwechslung und erhöhen die Motivation den Fragebogen vollständig zu bearbeiten.

ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS ZUR SCHÜLERBEFRAGUNG

In der vorliegenden Untersuchung basierte die Entwicklung des Fragebogens zunächst auf *inhaltlichen* Elementen der Forschungsfragen bezüglich der Mitschüler und

hörgeschädigten Schüler. Des Weiteren gaben einige bereits geführte Lehrerinterviews Impulse für die inhaltliche Gestaltung. Es wurden verschiedene Items entwickelt, welche sich auf folgende thematische Schwerpunkte beziehen:

Thematische Schwerpunkte des Fragebogens	
•	Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> ○ Sprech- und Kommunikationsverhalten ○ Bewertung der Kommunikationssituation ○ Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers ○ Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation ○ Kommunikationstaktik
•	Soziale Aspekte
•	Bewertung der Lehrkraft
•	Bewertung der Integrationssituation

Tabelle 11: Thematische Schwerpunkte des Fragebogens

Die inhaltliche Gestaltung, insbesondere bezogen auf die Aspekte „Bewertung der Lehrkraft“ und „Soziale Aspekte“ wurde an die bereits durchgeführte Befragung von Mitschülern durch PREUSS-LAUSITZ (1997a) angelehnt, um auf bereits erprobte inhaltliche Anforderungen zurückgreifen zu können und somit Gültigkeit und Zuverlässigkeit der eigenen Fragebogenentwicklung zu erhöhen.

Unter *formalen* Aspekten betrachtet gestaltete sich die Konstruktion des Fragebogens wie folgt: Der entwickelte Fragebogen beinhaltete im Wesentlichen geschlossene Fragen, welche sich den oben aufgeführten thematischen Schwerpunkten zuordnen lassen. Hierzu zählen unter anderem Fragen, welche das Verhalten in bestimmten Situationen sowie bestimmte Einschätzungen und Eigenschaften der Befragten bezüglich des Forschungsinhalts berücksichtigen (vgl. SCHNELL, HILL, ESSER 2005, 333ff.). Die 19 geschlossenen Fragen konnten mit Hilfe von Ratingskalen bewertet werden, wobei jeweils vier Abstufungen möglich waren:

stimmt genau	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
--------------	-----------------	-------------------	------------------

Die Entscheidung für eine vierstufige Skala ergab sich auf Grund verschiedener, im Vorfeld begutachteter Fragebogen für Schülerpopulationen gleicher Altersstruktur. Da sich im Falle dieser Befragungen (z.B. PREUSS-LAUSITZ 1998 sowie HAEBERLIN, MOSER, BLESS, KLAGHOFER 1989) eine gültige Verwendbarkeit abzeichnete und auch im Pretest keine Probleme erkennbar wurden, wurde diese Skalenanzahl beibehalten. Zwei geschlossene Fragen wurden als Alternativfragen (ja – nein) gestellt. Die Entscheidung für die meist geschlossenen Fragen ergab sich ebenso aus der befragten

Populationsstruktur. Für Schüler der Jahrgangsstufen 3 bis 6 kann eine feste und vorgegebene Antwortstruktur die Bearbeitung des Fragebogens erleichtern. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang dennoch, dass die Befragten in eine Richtung gelenkt werden und wenige Freiheiten bestehen eigene Ansichten zu äußern (vgl. SCHNELL, HILL, ESSER 2005, 340). Dieser Schwierigkeit sollte zumindest mit zwei offenen Fragen begegnet werden, welche eigene Kommentare und Anmerkungen und Begründungen möglich machen sollten. Insgesamt beinhalteten die Fragebögen also 21 Fragen⁷⁵, aufgeteilt in 19 geschlossene und zwei offene Fragen, wobei eine offene Frage abhängig von der vorherigen geschlossenen Antwort beantwortet werden konnte.

Das Deckblatt beinhaltete eine kindgerechte, freundlich gestaltete Begrüßung, das erste Blatt des Fragebogens beinhaltete zwei Übungsfragen, welche gemeinsam mit der Lehrkraft bearbeitet wurden, um möglichen Schwierigkeiten und Fragestellungen zu begegnen und diese auszuräumen. Insgesamt wurde darauf geachtet, formale Gegebenheiten und äußere Gestaltung der Zielgruppe anzupassen.

Im Folgenden sollen einige Fragestellungen des Fragebogens für die Mitschüler und deren Zugehörigkeit zu den in Tabelle 11 dargestellten thematischen Schwerpunkten vorgestellt werden. Eine vollständige Darstellung des Fragebogens für die Mitschüler, sowie des analogen Fragebogens für die hörgeschädigten Schüler findet sich im Anhang⁷⁶.

Inhaltlicher Schwerpunkt	Zugehörige Items
Sprech- und Kommunikationsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann mit ... ganz normal reden, obwohl sie nicht so gut hören kann. • Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich gut versteht.
Bewertung der Kommunikationssituation	<ul style="list-style-type: none"> • Ich unterhalte mich gerne mit • Ich verstehe ... gut, wenn sie etwas sagt. • Ich bemerke gar nicht, dass ... nicht so gut hören kann.
Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers	<ul style="list-style-type: none"> • ... versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage. • ... versteht alles, wenn wir in der Pause miteinander reden. • ... muss im Unterricht besser aufpassen als ich, damit sie alles hören kann.

⁷⁵ Im Folgenden auch als Items bezeichnet.

⁷⁶ siehe Anhang (S. 152ff.)

Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Ich spreche in der Pause viel mit
Kommunikationstaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß, was ein Hörgerät ist. • Ich muss beim Sprechen darauf achten, dass ... mich gut verstehen kann. • Manchmal ist es anstrengend, wenn ich mit ... rede, weil sie nicht alles versteht.
Soziale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Ich treffe ... manchmal am Nachmittag. • Es würde mir gefallen, neben ... zu sitzen. • ... ist eine Freundin von mir.
Bewertung der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Kinder alles verstehen. • Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.
Bewertung der Integrationssituation	<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde es gut, wenn Kinder, die hören können und Kinder, die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind. Warum findest du das gut oder warum findest du das nicht gut? Schreibe auf! • Es ist schön, dass ... in unserer Klasse ist.

Tabelle 12: Fragebogenitems

Bezüglich einiger Items war eine eindeutige inhaltliche Zuordnung zu den Schwerpunkten problematisch, da sich im Teilbereich Kommunikation immer wieder Überschneidungen bezüglich der Schwerpunkte ergaben. Dennoch wurde versucht, hinsichtlich der festgelegten Schwerpunkte eine sinnvolle inhaltliche Zuordnung der Items vorzunehmen, die durch intensive Diskussionen bei der Entwicklung der kommunikationsspezifischen Fragen erreicht werden konnte und deren Praktikabilität im Pretest festgestellt werden konnte. Hinsichtlich der Auswertung wurden mögliche Überschneidungspunkte bei den Items insofern berücksichtigt, als jedes Item zunächst einzeln ausgewertet wurde und erst anschließend eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Schwerpunkten vorgenommen wurde. So konnte sichergestellt werden, auf etwaige unerwartete Abweichungen bei der Auswertung unmittelbar reagieren zu können.

Im Anschluss an die Fertigstellung des Fragebogens für die Mitschüler wurde dieser inhaltlich analog für die jeweils hörgeschädigten Schüler abgewandelt.

PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

➤ Vorarbeit

In einem Pretest im Mai 2003 wurde die Verwendbarkeit des Fragebogens überprüft. Hierzu wurden Schüler einer Versuchsklasse mit dem Bearbeiten des Fragebogens beauftragt. Des Weiteren wurde die Lehrkraft zu möglichen Problemen bei der Bearbeitung befragt. Die Konstruktion des Fragebogens und die Ergebnisse des Pretests wurden mit Unterstützung durch das statistische Beratungslabor der LMU München reflektiert und bezüglich möglichst großer Durchführungsobjektivität, Reliabilität und Validität geprüft, so dass von einer guten Messgenauigkeit ausgegangen werden kann. Da die Ergebnisse des Pretests verwendbar waren und durch die Lehrkraft keine weiteren Schwierigkeiten bemerkt wurden, wurde der Fragebogen für die Erhebung weiter verwendet.

➤ Durchführung

Im Anschluss an den Pretest wurde die halbstandardisierte Fragebogenerhebung mit 419 hörenden Mitschülern von hörgeschädigten Schülern der 3. bis 6. Jahrgangsstufe durchgeführt, deren Lehrer im ersten Teil der Erhebung befragt wurden. Dabei ist festzuhalten, dass auf Grund eines nachträglich geänderten Elternwunsches die schriftliche Befragung der Schüler in einer der ausgewählten Klassen nicht durchgeführt werden konnte. Die schriftliche Befragung verteilte sich folglich auf 17 Klassen. Die Fragebögen wurden in vollständiger Anzahl zurück gesendet. Die Befragung wurde Ende Juli 2003 abgeschlossen. Einen dazu analogen Fragebogen beantworteten jeweils die 17 auf die einzelnen Klassen verteilten hörgeschädigten Schüler.

➤ Nachbereitung

Wegen nicht oder unzureichend beantworteter Items mussten 11 Fragebögen aus dem Auswertungspool ausgeschlossen werden. Somit senkte sich die Anzahl der auswertbaren Fragebögen auf 408. Die Fragebögen der hörgeschädigten Schüler konnten in der vollständigen Anzahl von 17 für die Auswertung verwendet werden.

➤ Auswertung der Fragebögen

Die Auswertung der Daten wurde mit Hilfe von SPSS vorgenommen und durch das Statistische Beratungslabor der LMU München begleitet. Die Auswertung der Fragebögen wurde sowohl hinsichtlich der einzelnen Klassen als auch hinsichtlich der Gesamtzahlen vorgenommen. Bezogen auf die Inhalte wurden sowohl die Daten für die einzelnen Items ausgewertet, als auch mehrere Items zu einem Schwerpunkt (vgl. Tabellen 11, 12)

zusammengefasst und eine Übersicht gebildet. Um zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen wurden verschiedene Auswertungsgruppen erfasst, deren Aussagen zusätzlich für jedes Item und jeden Schwerpunkt untersucht wurden. Im Folgenden findet sich eine kurze Zusammenfassung dieser Gruppen⁷⁷.

Auswertungsgruppen
<ul style="list-style-type: none"> • einzelne Jahrgangsstufen • Primar- und Sekundarstufe • weibliche und männliche Mitschüler • gleich- und gegengeschlechtliche Mitschüler sowie • durch Lehrkräfte jeweils positiv, unentschieden oder negativ eingeschätzte Klassen

Tabelle 13: Auswertungsgruppen für Fragebögen

Die gewonnenen Daten liegen jeweils in absoluten Zahlen und in Prozentwerten vor. Die Antworten der Schüler zu den offenen Fragen spielten bei der Auswertung eine untergeordnete Rolle. Für die Beschreibung der Ergebnisse dienten sie mitunter zur Vertiefung der Einsicht in die gewonnenen quantitativen Daten.

GRENZEN DER DATENERHEBUNG BEI SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNGEN

Selbstverständlich bringt die schriftliche Befragungsmethode Nachteile mit sich, die sich auf das Datenmaterial und dessen Aussagekraft auswirken. Zunächst gibt jede Erhebungstechnik, bei der die Beforschten sich selbst als Gegenstand der Untersuchung bewusst sind, den befragten Personen die Möglichkeit auf den Erhebungsvorgang zu reagieren (SCHNELL, HILL, ESSER 2005, 330). Diese *Reaktivität*, also das Antwortverhalten der Befragten, ist häufig nicht von inhaltlichen Reaktionen zu trennen. Im Fall der vorliegenden Erhebung kann zum Beispiel vermutet werden, dass die Schüler – zumindest bei einigen Items – sozial erwünschte Antworten (Social-Desability-Response-Set) gaben (ebd.). Des Weiteren stellt sich bei allen Arten von Erhebungen die Schwierigkeit lediglich die individuelle und *intrasubjektive Einschätzung* der befragten Personen erfassen zu können. Schwierigkeiten diesbezüglich ergeben sich gehäuft bei Fragen zum eigenen Verhalten. Diese Schwächen müssen jedoch aus forschungs-

⁷⁷ Zusätzliche Informationen zur Auswahl der Vergleichsgruppe gleich- gegengeschlechtlich: „Tatsächlich schließen sich Jungen weitgehend mit Jungen und Mädchen weitgehend mit Mädchen zusammen, oft Jungen in verzweigteren, Mädchen in intensiveren Beziehungen“ ... „allerdings nicht ohne doch immer wieder die Grenzen zwischen den geschlechtshomogenen Gruppierungen zu überschreiten“ (vgl. KRAPPMANN 1998, 364).

pragmatischen Gründen in Kauf genommen werden, um die Untersuchung mit den gegebenen Rahmenbedingungen durchführen zu können. Dennoch sollten die hier angeführten Punkte vor allem bei der Interpretation der Ergebnisse präsent bleiben, um eine adäquate Einordnung vor dem Forschungshintergrund einnehmen zu können.

5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Wahrnehmung von Lehrkräften, Mitschülern und hörgeschädigten Schülern in einer Integrationssituation erhoben. Die nun folgende Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in zwei Teile. Zunächst werden die Resultate der mündlichen Befragung der Lehrkräfte und anschließend die der schriftlichen Befragung der hörgeschädigten Schüler und deren Mitschüler vorgestellt.

Die Beschreibung der Sichtweise der Lehrkräfte erfolgt aus verschiedenen Blickwinkeln. Erörtert werden Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Klassensituation, der Situation des hörgeschädigten Schülers, der Situation der Mitschüler, der eigenen Situation sowie der Situation hinsichtlich des Umfeldes. Weiterhin werden von den Lehrkräften genannte Voraussetzungen für und Grenzen von Integration dargestellt.

Die Beschreibung der Einschätzung der Mitschüler und hörgeschädigten Schüler wird analog und im direkten Vergleich erörtert. Zudem werden die entsprechenden

Einschätzungen der Lehrkräfte in die Darstellung mit einbezogen. Erläutert werden Aspekte zur Kommunikationssituation, zur sozialen Situation im Bezug auf den hörgeschädigten Schüler, zur Einschätzung der Lehrkraft und zur allgemeinen Bewertung der Integrationssituation. Eine Übersicht über die Inhalte dieses Kapitels bildet folgendes Schaubild:

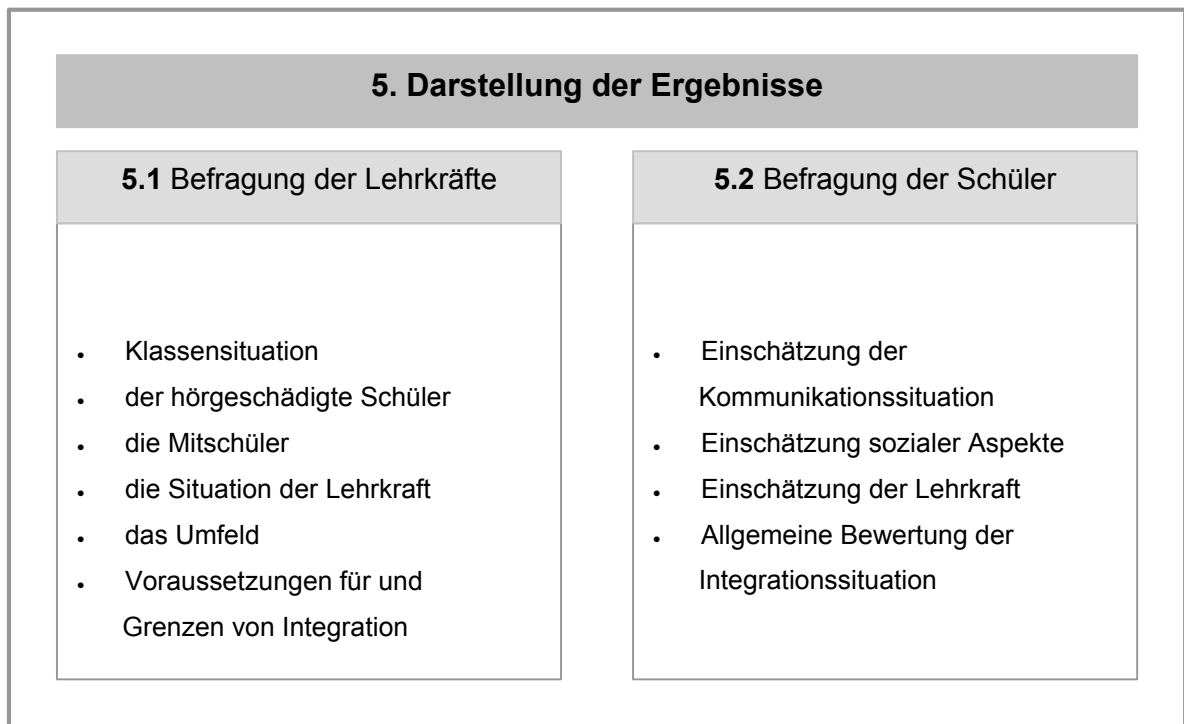


Abb. 25: Überblick zum Kapitel 5

5.1 Befragung der Lehrkräfte

Die Befragung der Lehrkräfte wurde auf der Basis qualitativer Leitfadenterviews durchgeführt, deren inhaltliche Schwerpunkte auf vorhergehenden Befragungen im Rahmen des Gesamtprojektes sowie auf Ergebnissen vorhergehender Untersuchungen aufbauen und diese erweitern sollen. Zudem kristallisierten sich im Verlauf der Befragung weitere Themen heraus, welche in die nachfolgenden Interviews einbezogen werden konnten. Wie bereits in Kapitel 4.6.2 erläutert, wurden die verschiedenen Themenbereiche der Interviews in ein Kategorienschema gefasst, welches die Schwerpunkte der Befragung repräsentiert. Als übergreifende Themenbereiche der Befragung der Lehrkräfte wurden

- die Klassensituation
- der hörgeschädigte Schüler
- die Mitschüler
- die Situation der Lehrkraft
- das Umfeld
- Voraussetzungen für Integration und
- Grenzen von Integration

festgelegt. Jeder der aufgeführten thematischen Aspekte umschreibt verschiedene Nuancen der Wahrnehmung von Integration durch die befragten Lehrkräfte. Bei der Vorstellung der Ergebnisse soll zum einen die Vielfältigkeit dargestellt, zum anderen sollen Gemeinsamkeiten gesucht und vergleichbare Aussagen dargelegt und genauer ergründet werden. Zur genaueren Erläuterung dienen Zitate aus den Interviews, die die dargestellten Ausführungen untermauern sollen. Um einen Vergleich und Überblick hinsichtlich der verschiedenen Aussagen zu erhalten, werden – wenn sinnvoll und möglich – Netzdiagramme⁷⁸ zur Visualisierung der Ergebnisse der kategorisierenden Auswertung eingesetzt. Sie zeigen, basierend auf der Reduktion⁷⁹, die Anzahl der Nennungen einer Ausprägung in einer Kategorie des Auswertungsschemas. Die Anzahl an Nennungen einer Ausprägung kann also höchstens 18 (entspricht der Anzahl der geführten Interviews) betragen. Auch unterschiedliche inhaltliche Aspekte eines Interviews können in demselben Netzdiagramm erscheinen. So entsteht die Möglichkeit, besonders starke Ausprägungen bzw. besonders häufige Nennungen genauer zu erfassen. Die Netzdiagramme sollen aber weniger der zahlenmäßigen Erfassung der gewonnenen Aussagen dienen, sondern vielmehr Tendenzen bildhaft darstellen.

⁷⁸ vgl. Abb. 27 S. 141

⁷⁹ vgl. Tabelle 10, S. 129

An dieser Stelle sei noch einmal eine Anmerkung auf den Blickwinkel der Befragung erlaubt: Es handelt sich bei den nun folgenden Ausführungen um die Sichtweise der Lehrkräfte, nicht um eine allgemeingültige Darstellung der vorliegenden Situation. Die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte und deren Sichtweisen bezüglich der schulischen Integration Hörgeschädigter können auch als so genannte subjektive Theorien bezeichnet werden. KÖNIG UND BENTLER (1997, 89) erläutern im Zusammenhang damit,

„dass wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben.“

Bei der Darstellung der Ergebnisse dieser qualitativen Erhebung werden die gefundenen Schwerpunkte als Schema dienen. Innerhalb dieses Schemas sind der Leitfaden der Interviews und zusätzlich sich ergebende Fragestellungen bereits berücksichtigt und eingearbeitet. Demnach erfolgt die Gliederung nach den oben angeführten Themenbereichen. Einen genaueren Überblick über deren Inhalte bietet das folgende Schaubild:

Themenkomplexe Lehrerbefragung					
Die Klassen-situation	Die hörgeschädigten Schüler	Die Mitschüler	Die Lehrkräfte	Das Umfeld	Voraussetzungen und Grenzen von Integration
<ul style="list-style-type: none"> • soziale Aspekte • Leistungs-niveau • Verände-rungen seit Integrations-beginn 	<ul style="list-style-type: none"> • Technische Versorgung • Emotionale Komponente • Soziale Komponente • Kommunikative Komponente • Schulische Leistung • Kontakt zu Hörgeschädigten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf die Integrationssituation • Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler • Umgang mit dem Thema Hörschädigung • Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler • Akzeptanz von Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf die Integration • Situation im Unterricht • Wahrnehmung des hg. Schülers • Kommunikation mit dem hg. Schüler • Thematisierung der Hörschädigung • Räumliche und organisatorische Gegebenheiten • Methodisch-didaktische Aspekte • Besonderer Einsatz • Besondere Belastungen und Schwierigkeiten • Besondere Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • MSD • Kollegium • Eltern 	

Abb. 26: Übersicht zu Themenkomplexen der Lehrerbefragung

Die Intention bei der Darstellung der Ergebnisse liegt zum einen darin, vergleichbare Aspekte zu entdecken und einen Überblick über die Einschätzungen der Lehrkräfte zu geben. Zum anderen sollen bei den jeweiligen Themenschwerpunkten Charakterisierungen einzelner Lehrkräfte zu spezifischen Situationen gegeben werden, um Tendenzen festhalten zu können und der qualitativen Erhebung der Ergebnisse Rechnung zu tragen. Aus diesem Grund werden sowohl Graphiken verwendet, um

Überblicke zu den Themenbereichen zu ermöglichen, als auch Zitate von Lehrkräften, die zur Erläuterung dienen können. Zudem wurde im Verlauf der Erhebung deutlich, dass in vielen Bereichen sehr spezifische und persönliche Einschätzungen erfasst werden konnten, die an den jeweiligen Stellen durch besondere Akzentgebung mit in die Darstellung einbezogen werden sollen.

5.1.1 Die Klassensituation

Im folgenden Kapitel werden soziale Aspekte und das Leistungsniveau der befragten Klassen aus der Sicht der Lehrkräfte vorgestellt. Darüber hinaus wird auf mögliche Veränderungen der Klassensituation seit Beginn der Integration eingegangen.

Die in die Erhebung involvierten Klassen werden hinsichtlich Sozialverhalten und Klassenzusammensetzung im Wesentlichen als sozialkompetent und unkompliziert beschrieben. Sieben Lehrkräfte sprechen von einer stabilen, sozial positiv zu beurteilenden Klassensituation, wie auch dem Schaubild zu entnehmen ist.

„Die Klasse ist eine sehr unkomplizierte Klasse. Eine sehr nette Klasse eigentlich...“ (C)⁸⁰.

Eine Begründung hierfür finden befragte Grundschullehrkräfte häufig in der bereits über mehrere Jahre bestehenden Zusammensetzung der Klassen. Häufig fällt der Beginn der Integration auch mit der Einschulung zusammen, so dass die Klassensituation durch die Beschulung des hörschädigten Kindes an der allgemeinen Schule nicht beeinträchtigt wird, sondern von Beginn an so besteht.

Weniger harmonische Klassenzusammensetzungen werden durch die Lehrkräfte der Sekundarstufe beschrieben. Die Lehrkräfte führen diese Schwierigkeiten im Wesentlichen auf große Klassenstärken und eine damit verbundene größere Möglichkeit der Heterogenität der Schülerschaft zurück.

„...es sind 29 Kinder, das ist ja schon mal sehr viel und, das hab ich ja schon vorher gesagt, es sind verschiedene schwierige Kinder mit in der Klasse. Das ist schon Durchschnitt. Die Klasse ist ja sehr groß, deswegen sind ja auch viele unterschiedliche Kinder drin...“ (D).

Zudem bilden sich viele Klassen in der Sekundarstufe neu und müssen demnach erst

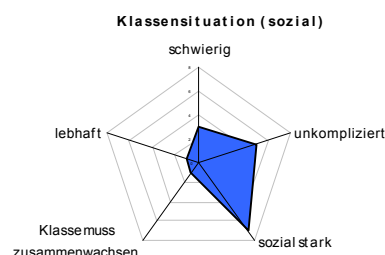


Abb. 27: Klassensituation (sozial)⁸¹

⁸⁰ Die Interviews werden im Anhang mit den Buchstaben gekennzeichnet. Die Buchstabenangaben nach den Interviewzitate weisen auf die jeweilige Interviewquelle im Anhang hin.

⁸¹ Genauere Erläuterung zu Entstehung und Lesbarkeit der Netzdiagramme finden sich in Abschnitt 5.1 auf Seite 139f.

„zusammenwachsen“ (G)⁸².

Das *Leistungsniveau* der involvierten Klassen wird von zehn Lehrkräften als normal oder durchschnittlich beschrieben. Das Schaubild gibt einen Überblick über die Einschätzung der Leistung der verschiedenen Klassen. Befragt nach offenkundigen *Veränderungen seit Integrationsbeginn* nennt keine Lehrkraft

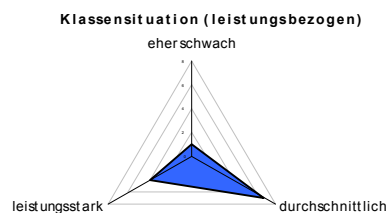


Abb 28: Klassensituation (leistungsbezogen)

augenfällige Veränderungen durch die Integrationssituation. Zurückgeführt wird dies in den Grundschulklassen auf die meist mit der Einschulung zusammenfallende Integration.

„Ja, weil sie halt schon immer in der Klasse ist, ist das für die Kinder eigentlich ganz normal, weil sie sich ja auch schon im Kindergarten gekannt haben, ... also nicht alle Kinder, aber viele von den Kindern, die waren auch schon mit ihr im Kindergarten und dann kennen sie das schon von Anfang an und die kennen auch die C. und wissen, dass sie ein bisschen schlecht hört“ (C).

Auch in den Klassen der Sekundarstufe beschreiben die Lehrkräfte keine besonderen Auffälligkeiten, selbst bei Einschulung in die allgemeine Schule während des Schuljahres:

„Ja, das war ja so, dass der D. mitten im Schuljahr dann plötzlich in die Klasse gekommen ist. Ich weiß ja auch nicht, warum die das so gemacht haben, aber das hat sich wohl irgendwie so ergeben. ... einen Behindertenbonus genießt er nicht, soll er auch nicht. Er fügt sich normal ein und, ... ich könnt jetzt nicht sagen, dass durch ihn besondere Irritationen entstanden wären...“ (D).

ZUSAMMENFASSUNG – DIE KLASSENSITUATION

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte ihre Klassen sowohl bezüglich sozialer als auch leistungsbezogener Aspekte weitgehend positiv oder durchschnittlich einschätzen. Für drei Klassen werden soziale Schwierigkeiten bzw. eine große Heterogenität der Schülerschaft beschrieben. Dennoch geben alle Lehrkräfte an, keine oder keine offensichtlichen Veränderungen der Klassensituation durch die Integrationssituation feststellen zu können. Die befragten Grundschullehrkräfte beschreiben ein weitgehend problemloses „Einfügen“ der hörgeschädigten Schüler in die jeweiligen Klassen und begründen dies mit der gemeinsamen Einschulung und der oft gemeinsam verbrachten Kindergartenzeit.

⁸² vgl. auch SCHMITT (2003)

5.1.2 Die hörgeschädigten Schüler

Nach der anfänglichen Darstellung der Klassensituationen soll im nächsten Themenkomplex die Situation der hörgeschädigten Schüler⁸³ und deren Wahrnehmung durch die Lehrkräfte in der Klasse in den Mittelpunkt gestellt werden.

TECHNISCHE VERSORGUNG

Die technische Versorgung mit Hörgeräten und mitunter einer FM-Anlage zeigt sich bei der befragten Population heterogen: Zwölf Schüler sind nur mit Hörgeräten (meist im Fall leicht- oder mittelgradiger Hörschädigungen), fünf Schüler mit Hörgeräten und einer FM-Anlage (meist im Fall mittel- oder hochgradiger Hörschädigungen) versorgt, welche im Idealfall im Unterricht eingesetzt werden soll. Ein Schüler benutzt keine technischen Hörhilfen. Auffällig bei der Verwendung der FM-Anlagen ist die Tatsache, dass in drei von fünf Fällen diese im unterrichtlichen Geschehen wenig Einsatz findet, häufig ausfällt, oder auch vom jeweiligen hörgeschädigten Schüler eher abgelehnt wird:

„Genau, das ist so ein kleines Mikrofon, und das vergisst sie hier und da mal. Und dann sind wieder die Batterien aus. Wir haben ungefähr eine Ausfallrate von 50 Prozent.“ (L)

Bisweilen wird die FM-Anlage lediglich für spezifische Unterrichtssituationen verwendet:

„Ja, ich habe so ein kleines Köfferchen und wenn wir also Diktate schreiben, dann nehme ich das Mikrofon und verstärke damit meine Töne“ (H).

Lehrkräfte sind bezogen auf die beiden vorhergehenden Aussagen eher wenig über Verwendungsweise und Nutzen der FM-Anlage informiert. Drei Lehrkräfte bemerken explizit, dass die hörgeschädigten Schüler ihrer Klasse die Verwendung der FM-Anlage ablehnen und diese nur auf Anraten der Lehrkraft bzw. nur in spezifischen Unterrichtssituationen verwenden.

„Denn es ist zum Beispiel so, wenn ich jetzt eben vergesse, sein Hörgerät anzuschalten auch, dann sagt er mir das lang nicht. Entweder er sagt mir eben, wenn ich's vergesse, es anzuschalten, dann sagt es eben jemand anders. Also, wenn ich vergesse es anzustecken. Wenn ich vergess', es anzuschalten, das merkt ja bloß er. Da kommen wir halt dann nach zehn Minuten mal drauf, weil er mir das halt, ... vielleicht macht er mir mal ein Signal oder was, aber es ist nicht so, dass er gleich brüllen würd': Bitte machen Sie mein Gerät an. Also, ist es ihm in gewisser Weise doch unangenehm“ (J).

In einem Fall scheint die FM-Anlage überwiegend regelmäßig und routiniert verwendet und in den Unterrichtsalltag mit einbezogen zu werden:

„Ich hab eben neben dem Pult so einen kleinen Schrank, und da ist ne Steckdose drin, da steht ihr Ladegerät. Und morgens holt sie gleich ihren Verstärker raus und

⁸³ Eine ausführliche Beschreibung der Population der hörgeschädigten Schüler, auch zur Diagnose und technischen Versorgung der jeweiligen Hörschädigung, findet sich in Kapitel 4.4.1

dieses andere Gerät und gibt das dem jeweiligen Lehrer und das klappt auch ganz gut. Manchmal ist es nicht aufgeladen, dann machen wir's eben ohne, das kommt auch manchmal vor“ (G).

Dennoch wird auch an diesem Beispiel deutlich, dass eine regelmäßige Verwendung der FM-Anlage eher eine Ausnahme darstellt.

Auch zum Umgang der hörgeschädigten Schüler mit ihren Hörgeräten treffen die Lehrer verschiedene Aussagen. So lässt sich feststellen, dass einige Schüler ihre Hörgeräte im Sportunterricht und in der Pause nicht tragen da ihnen – nach eigener Aussage – die Lärmbelastung als zu groß erscheint. In etwa 15 Fällen scheinen jedoch die Handhabung und der Umgang mit den Hörgeräten problemlos zu verlaufen. Dennoch beschreiben einige Lehrkräfte einen womöglich problembehafteten Umgang mit den Hörgeräten, der aber als eher wenig problematisch eingestuft wird:

„Nö, halt höchstens mal geringe Dinge. [...] Oder wenn man ihn mal ermahnt. Man muss ihn schon ein bissl unterstützen, dann er neigt dazu, seine Geräte nicht reinzutun, auch wenn er's dabei hat. Weil er empfindet's als lästig“ (H).

ZUSAMMENFASSUNG – TECHNISCHE VERSORGUNG DER HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich die technische Versorgung der integrierten Schüler als überwiegend gut bezeichnen. Siebzehn von achtzehn Schülern sind mit Hörgeräten versorgt, mittel- oder hochgradig hörgeschädigten Schülern steht in fünf Fällen eine FM-Anlage zur Verfügung. Einschränkungen zeigen sich allerdings sowohl bei der Verwendung der Hörgeräte, als auch bei der Verwendung der FM-Anlagen. Die Hörgerätebenutzung scheint in den meisten Fällen unproblematisch zu verlaufen. Dennoch zeigen sich Ansätze, dass das Tragen der Hörgeräte für die hörgeschädigten Schüler unangenehm oder stigmatisierend wirken kann. Die Verwendung der FM-Anlage gelingt nur in Ausnahmefällen ohne Schwierigkeiten; häufig sind die Lehrkräfte zu wenig über deren Verwendungszweck aufgeklärt und benutzen sie nur in spezifischen Unterrichtssituationen. Zudem lehnen die meisten hörgeschädigten Schüler die Verwendung der FM-Anlage ab. Mögliche Ursachen und Gründe sehen die Lehrkräfte in einer erhöhten Auffälligkeit der FM-Anlage, da sie – bei korrekter Verwendung – aktiv ins Unterrichtsgeschehen mit eingebunden werden muss.

EMOTIONALE KOMPONENTE

Im folgenden Abschnitt soll auf verschiedene Abstufungen emotionaler Aspekte der integrierten Schüler und deren Wahrnehmung durch die unterrichtenden Lehrkräfte eingegangen werden.

Bezüglich spezifischer Persönlichkeitsmerkmale der hörgeschädigten Schüler sehen viele Lehrkräfte keine bezeichnenden Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Hörschädigung. Die Schüler werden oft als fröhlich und offen beschrieben, ebenso jedoch auch als eher ruhig, sensibel und zurückgezogen. In fünf Fällen bemerken die Befragten bei den hörgeschädigten Schülern die Tendenz, Konflikte nur schwer verbal lösen zu können. Auch werden zwei von 18 hörgeschädigten Kindern als nicht stark in die Klassengemeinschaft einbezogen beschrieben. In diesem Zusammenhang werden zum einen Verbindungen zur Hörschädigung gesehen, zum anderen von der Hörschädigung unabhängige, die Interessenslage der jeweiligen Schüler betreffende Merkmale.

Es kristallisiert sich jedoch heraus, dass die befragten Lehrkräfte meist keinen Zusammenhang zwischen spezifischen Wesensmerkmalen und der Hörschädigung sehen. Vielmehr wird der Ursprung der Persönlichkeitsstrukturen multifaktoriell und nur bedingt im Zusammenhang mit der Hörschädigung gesehen.

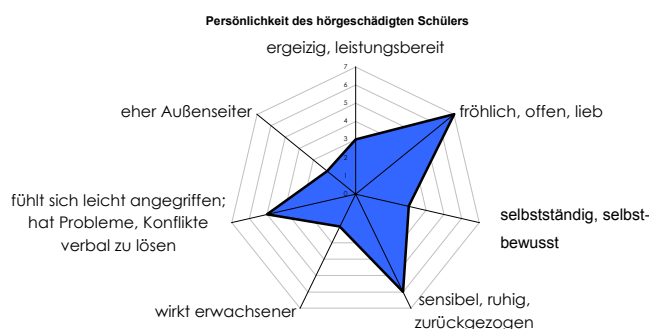


Abb. 29: Persönlichkeit des hörgeschädigten Schülers

Als weiterer Aspekt wird von den Befragten der *Umgang des hörgeschädigten Schülers mit der Hörschädigung* beschrieben. Es kristallisieren sich zwei Schwerpunkte heraus: Zum einen sehen die Lehrkräfte den Umgang mit der Hörschädigung als unproblematisch, ja nahezu „unauffällig“. Das hörgeschädigte Kind weist hier laut Aussagen der Lehrkräfte keinen Unterschied zu den anderen Kindern der Klasse auf, fügt sich also „normal“ in die Klassengemeinschaft ein. Hierzu bemerken die Lehrkräfte auch den offenen und „normalen“ Umgang mit den Hörhilfen, wobei sich die Tendenz zeigt, dass Hörgeräte eher angenommen werden als die FM-Anlage.

Bei spezifischer Nachfrage fällt auf, dass alle Lehrkräfte, welche eine FM-Anlage in der Klasse benutzen, das Gefühl haben, das hörgeschädigte Kind würde diese eher ungern oder sehr ungern verwenden. Diese Feststellung untermauert die bereits beschriebene Vermutung, dass der Umgang mit FM-Anlagen auf verschiedene Art und Weise problematisch sein kann. Festzuhalten sei hier auch, dass die Zahl der negativen Beurteilungen für die Verwendung der FM-Anlage fünf erreicht, was bedeutet, dass alle

hörgeschädigten Schüler, welche mit einer FM-Anlage versorgt sind, diese laut Einschätzung der Lehrkräfte eher ablehnen. Begründungen dafür finden die Befragten wiederum in der Sonderrolle, die die Schüler durch eine FM-Anlage, welche offensichtlicher ins Unterrichtsgeschehen eingebunden werden muss, eher erhalten.

„Nur im normalen Unterricht, wenn ich auch mal hier und da herumlaufe, da sagt er, es würde ihn mehr stören. Vielleicht ist es irgendwie, ... manchmal pfeift's auch ein bisschen ... und er empfindet's als lästig. Und mag's nicht. Aber er weiß, er muss es tragen, und bei wichtigen Dingen besteh ich auch drauf, dass er's trägt“ (H).

„Das ist ihr wesentlich lieber, sich so klein, ... also sich so hinzusetzen und möglichst nicht aufzufallen. Also zu sagen: Hier ist meine FM-Anlage“ (L).

Ein weiterer Aspekt im Umgang mit der Hörschädigung ist das Nachfragen in Situationen welchen der hörgeschädigte Schüler nicht folgen konnte. Drei Lehrkräfte berichten, dass die hörgeschädigten Schüler bei Verständnisproblemen regelmäßig nachfragen und dies ohne weitere Schwierigkeiten abläuft. Hierbei handelt es sich zumeist um Schüler, welche entweder bereits seit der Einschulung an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden und nach wie vor die Grundschule besuchen, oder um Schüler, deren Persönlichkeit als offen und selbstbewusst beschrieben wurde. Bei dieser Erhebung lässt sich aber auch deutlich erkennen, dass drei Schüler des Öfteren dem Unterrichtsgeschehen offensichtlich nicht folgen können und dieser Zustand des Nichtverstehens nicht immer konfliktfrei abläuft. So vermutet eine Lehrkraft,

„...dass er einfach oft mal das Gefühl hatte, er hat's nicht ganz verstanden und dann reagiert er aggressiver als ein anderes Kind. Denke ich jetzt einfach. Ich kann mich jetzt nicht so Reinversetzen, aber ich könnt's mir vorstellen“ (E).

Eine Lehrkraft gibt direkt an, dass der hörgeschädigte Schüler bewusst nicht nachfragt, obwohl die Lehrkraft den Eindruck hat, dass er dem Unterrichtsgeschehen nicht immer folgen kann. Wie sich diese Problematik im doppelten Sinne schwierig gestalten kann, schildert folgendes Zitat:

„Wie gesagt, bei der L. sehe ich bis jetzt noch das Problem, ... dass sie zu wenig dazu steht. Dass sie zu sehr versucht, möglichst unauffällig ‚Ja, ja.‘ zu sagen und ‚Passt schon‘ und ‚Hab ich schon verstanden‘, obwohl's gar nicht so ist. Und damit hat man als Lehrer das Problem, ... dass man eigentlich immer vor dem Dilemma steht: ‚Glaub ich's ihr jetzt, oder frag ich noch mal nach?‘ Was ihr dann noch unangenehmer ist. Speziell, wenn's gar nicht stimmt. Es ist natürlich doppelt peinlich, ... dass sie mal nickt und man sagt dann: ‚Mädel, ich hab aber was ganz was anderes gemeint.‘ ... ihr größtes Problem, dass sie eben nickt, um anzudeuten, dass sie ganz normal mitkommt, wo man dann eben teilweise draufkommt: ‚Sie versteht's nicht!‘“ (L).

Im vorliegenden Fall gibt die Lehrkraft zu bedenken, dass ein so zu beobachtender Umgang mit Kommunikationsbarrieren durchaus im weiteren Verlauf der Schulzeit Schwierigkeiten bereiten kann, insbesondere wenn eine weiterführende Schullaufbahn, wie in diesem Fall der Besuch des Gymnasiums, angestrebt wird.

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte äußert sich nicht zu diesem Thema. Dies mag daran liegen,

dass diesbezüglich tatsächlich keine Probleme erkennbar sind. Möglicherweise wurden die Lehrkräfte jedoch nicht ausreichend für die Situation des hörgeschädigten Schülers sensibilisiert.

Die Lehrkräfte beschreiben zudem weitere *Erschwernisse im Unterricht* für den hörgeschädigten Schüler. Als wesentlich wird hier wiederum der falsche Umgang mit oder die Nichtbenutzung der FM-Anlage beschrieben. Zwei Lehrkräfte geben zu bedenken, dass der Unterrichtsalltag für die mit FM-Anlage versorgten Schüler weniger „kraftraubend“ ablaufen könnte, würde die FM-Anlage regelmäßig und konsequent gewartet und verwendet.

Als weiterer erschwerender Aspekt wird die raschere Ermüdung durch die Anstrengung der erhöhten Kompensationsarbeit, welche die Kommunikationssituation betrifft, beschrieben. Hörgeschädigte Schüler, welche in Klassen an allgemeinen Schulen integriert werden, müssen sich im Vergleich zu ihren Mitschülern verstärkt um eine befriedigende Verständigungssituation bemühen. Dass dies offensichtlich zu einer rascheren Ermüdung und zu einer höheren Anstrengung innerhalb des Unterrichts führt, wird von zwei Lehrkräften als auffällig erkannt und beschrieben.

Als weitere Punkte werden – im Zusammenhang mit der Kommunikationssituation – das Nichtverstehen sozialer Situationen (Scherz, Einwurf, ...), eine Art Bloßstellung durch akustisches Nichtverstehen und zudem Nervosität, Angespanntheit und Unsicherheit bezüglich unterrichtlicher Inhalte, dargestellt.

Hier sprechen in erster Linie Lehrkräfte, welche mittel- oder hochgradig hörgeschädigte Kinder in ihrer Klasse unterrichten, von evidenten Schwierigkeiten:

„...hinter ihr sagt dann ein Mädchen, ... macht irgendeine scherzhaftige Bemerkung zu mir oder zu einem Mitschüler. Dann dreht sie sich um, hat nicht mitgekriegt, will dann wissen: ‚Was war denn?‘, aber inzwischen ist der Gag schon lang vorbei und wir machen schon wieder weiter. Und das ist dann auch wieder schwierig. Dann hat sie das nicht mitgekriegt und dann denkt sie sich dann auch wieder: ‚Ich bin jetzt die einzige, die das nicht mitgekriegt hat.‘ Und das kommt eben auch noch dazu, dass dieses soziale Umfeld, das so im Unterricht sehr häufig mitspielt, da eigentlich komplett ausgegrenzt werden muss. Erstens akustisch, und zweitens, weil wenn sie sich da auch noch drauf konzentriert, dann kriegt sie gar nichts mehr mit“ (L).

Zudem wird im Zusammenhang mit der Unterrichtssituation eine auf die unbefriedigende Kommunikationssituation zurückzuführende Reizbarkeit und Aggression geschildert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hälfte der befragten Lehrkräfte verschiedene Arten von Erschwernissen im Unterricht beschreiben, welche mehr oder weniger stark aus der jeweiligen erschwerten Kommunikationssituation herrühren.

„Und da ist er natürlich schon wenn er merkt: Diktat, da ist er natürlich schon ein bisschen nervös und arbeitet auch schlecht. Er ist sowieso nicht sicher in Rechtschreibung und dann weiß ich dann nicht, ist es auch das Gefühl. Er sitzt dann auch sehr angespannt, was sonst nicht der Fall ist“ (B).

„...wenn er aggressiv wird, weil die Reizbarkeit ist bei ihm sehr hoch, und das hängt aber wieder mit dem Hören zusammen. Die Mutter sagt auch, dass er sehr verzerrt hört auch. Und wenn es jetzt im Klassenzimmer, wenn die Akustik ungünstig ist, dann hat er diese Nebengeräusche und das macht natürlich schneller müde und erhöht die Reizbarkeit. Und dadurch hat er halt einfach diese Probleme“ (E).

„...ich merk schon, dass er recht angestrengt ist, oder recht geschafft ist dann mittags. Und das sagt auch die Mutter, dass er dann nachmittags dann erst mal fertig ist“ (I).

Festzuhalten sei an dieser Stelle, dass lediglich zwei Lehrkräfte keine Probleme benennen; bei sieben Lehrkräften lässt sich zu dieser Thematik keine allgemeine Aussage finden.

Das *emotionale Wohlbefinden* des hörgeschädigten Schülers in der Klasse wird von 13 Lehrkräften als positiv eingeschätzt. Diese sprechen davon, dass sich der Schüler in der Klasse „sehr wohl“, „pudelwohl“, „von beiden Seiten her sehr akzeptiert und angenommen“ fühlt und innerhalb der Klassengemeinschaft keine Unterschiede zwischen hörendem und hörgeschädigtem Schüler zu erkennen sind. Diese Schüler haben Freunde in der Klasse, werden akzeptiert, angenommen und sind in die Klassengemeinschaft eingebunden. Einige Lehrkräfte beschreiben eine besonders positive Stellung der hörgeschädigten Schüler, welche durch positive Wesensmerkmale oder durch besondere sportliche Leistungen erklärt werden. Diese Beobachtungen werden zum Teil durch Aussagen der Eltern an die Lehrkräfte oder auch durch Aussagen der hörgeschädigten Schüler untermauert. Zwei Lehrkräfte äußerten sich nicht zu diesem Inhalt.

Drei Lehrkräfte beschreiben eine unbefriedigende emotionale Situation für den hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse. Sie sprechen davon, dass er sich nicht „hundertprozentig wohl fühlt“. Die Aussagen gehen bis hin zu einer Feststellung, dass der hörgeschädigte Schüler an der jetzigen Schule nicht richtig aufgehoben ist. Zwei Lehrkräfte beschreiben die Situation als für den hörgeschädigten Schüler offensichtlich problematisch. Hier wird von teilweise offener Ablehnung gesprochen. Diese Ablehnung bezieht sich im folgenden Beispiel jedoch weniger auf die Hörschädigung, sondern nach Meinung der Lehrkraft eher auf divergierende Interessensgebiete des Schülers im Vergleich zu seinen Mitschülern. Trotzdem beziehen die Mitschüler in ihre ablehnende Haltung die Hörschädigung mit ein.

„...nach seinen Aussagen fühlt er sich wohl. Er sagt, er habe eben zwei Freunde in der Klasse. Und das stimmt auch. Es gibt zwei Buben, die sich eigentlich ganz gern mit ihm abgeben. ... Aber, ich denk mir, dass er eigentlich mehr Schmerzen empfinden müsste, als er es zu tun scheint. ... Und wenn ich ihn dann frage: ‚Na, wie ist denn das so mit deinen Freunden?‘ – ‚Na, ich hätte gerne mehr Freunde in meiner Klasse, aber die zwei, ... oder, ich muss gar nicht mehr haben.‘ Oder so in der Art: ‚Die Zwei reichen mir einfach.‘ ... Und ich dachte mir, dass er sich eigentlich sehr abgelehnt fühlen muss ... Es kann auf Grund der Hörbehinderung sein, dass er vielleicht ganz froh ist, dass nicht so viel auf ihn einströmt. ... So zwei sind ganz gut zu

verkräften und auch einzuordnen, und auch akustisch ist das noch machbar“ (O).

Auffällig erscheint hier, wie auch im folgenden Beispiel, die Einschätzung der emotionalen Situation des hörgeschädigten Schülers. Die Lehrer sprechen davon, dass der Schüler sich – selbst gefragt – wohl als zufrieden in der Klasse betrachten würde, obwohl die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Situation hier mit dem erwarteten Befinden des hörgeschädigten Schülers nicht übereinstimmen⁸⁴. Auch das folgende Zitat beschreibt eine schulische Situation, welche von der Lehrkraft als problematisch und belastend, vom betroffenen Schüler jedoch als gegeben hingenommen wird:

„Und wenn ich sie fragen würde: ‚Fühlst du dich wohl?‘, würde sie ziemlich sicher sagen: ‚Ja.‘ Obwohl es eigentlich nicht sein kann, finde ich. Was ich beobachte. Aber vielleicht empfindet sie dieses Defizit gar nicht so stark wie ich als Lehrerin“ (M).

Im zweiten Fall handelt es sich um Schwierigkeiten kommunikativer Art, welche direkt auf die Hörschädigung des Schülers zurückzuführen sind. Festzuhalten bleibt, dass die Einschätzung der jeweiligen Situation und unter Umständen gegebener Handlungsbedarf durch die Initiative der betroffenen Lehrkraft erfolgen muss. Hier kann nicht grundsätzlich auf die Entscheidungskompetenz des betroffenen Schülers zurückgegriffen werden. Die Lehrkraft stellt einen wichtigen Mittler bei belastenden und problematischen Situationen dar und spielt beim Einschätzen dieser eine entscheidende Rolle. Den Lehrkräften müssen deswegen durch den MSD und Fortbildungen Möglichkeiten und Fähigkeiten an die Hand gegeben werden, um kritische Situationen einschätzen zu können. Eine Sensibilisierung kann gerade in schwierigen Integrationssituationen eine entscheidende Rolle spielen.

ZUSAMMENFASSUNG

– EMOTIONALE KOMPONENTE BEZÜGLICH DER HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich die emotionale Situation der hörgeschädigten Schüler, wie sie durch die Lehrkräfte eingeschätzt wird, als weitgehend positiv beschreiben. Die Lehrkräfte sehen – mit einer Ausnahme – keine direkten Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen der hörgeschädigten Schüler und deren Hörschädigung. Lediglich in Bezug auf die Problemlösekompetenz bei verbalen Konflikten werden zum Teil Schwierigkeiten benannt. Der Umgang der hörgeschädigten Schüler mit der Hörschädigung wird von etwa der Hälfte der Lehrkräfte als unproblematisch und offen beschrieben; dennoch wird deutlich, dass in der vorliegenden Erhebung fünf Schüler eine von der Lehrkraft deutlich wahrgenommene Tendenz zeigen, die Hörschädigung zu verstecken. Es zeigt sich auch, dass die hörgeschädigten Schüler in nicht benennbarer

⁸⁴ vgl. LINDNER (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Untersuchungen zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

Anzahl bei Verständnisproblemen akustischer Art nicht nachfragen und aufgrund dessen einer höheren Belastung, bezüglich Unsicherheit in unterrichtlichen Inhalten, zum anderen bezüglich der Anstrengung durch höhere Kompensationsarbeit. Zudem zeigt sich, dass Hörgeräte als Hörhilfen im Unterricht von den hörgeschädigten Schülern weitgehend akzeptiert und angenommen werden, was für die Verwendung der FM-Anlage nicht zutrifft. Die Schüler lehnen die Verwendung in der Regel eher ab, was von vielen Lehrkräften durch die stärkere Auffälligkeit bei der Verwendung erklärt wird. So könnte eine Sonderstellung innerhalb der Klasse stärker manifestiert werden, was durch die hörgeschädigten Schüler durchweg nicht gewünscht wird und einen problematischen Aspekt für die Integrationssituation darstellt. Sieben Lehrkräfte äußern sich nicht zu allgemeinen Erschwernissen im Unterricht, zwei Lehrkräfte sprechen von einer ohne Schwierigkeiten ablaufenden Unterrichtssituation. Neun Lehrkräfte beschreiben verschiedene Erschwernisse, welche in der Regel auf die zum Teil belastende Kommunikationssituation zurückzuführen sind. Dennoch gehen über zwei Drittel (13 Lehrkräfte) der Befragten davon aus, dass sich der hörgeschädigte Schüler in der jeweiligen Klasse wohl fühlt, akzeptiert und integriert ist und Freunde in der Klasse hat. Zwei Lehrkräfte sprechen von einer Situation, die sich aus Lehrersicht betrachtet problematisch darstellt, von den jeweiligen Schülern aber offensichtlich nicht so negativ eingeschätzt wird, bzw. von ihnen bagatellisiert wird. Insgesamt lässt sich festhalten, dass vor allem Lehrkräfte, welche durch Fortbildungen des MSD entsprechend vorbereitet und für die Integrationssituation sensibilisiert wurden, sich hinsichtlich differenzierter Aussagen zur emotionalen Situation des hörgeschädigten Schülers als kompetenter einschätzen.

SOZIALE KOMPONENTE

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Einschätzungen der Lehrkräfte näher erläutert, die sich auf soziale Aspekte der integrierten Schüler beziehen.

Zehn Befragte schätzen die *Stellung des hörgeschädigten Schülers* als „normal“ und im Mittelfeld liegend sowie in fünf Fällen sehr positiv ein. Dennoch ergeben sich verschiedene Nuancen, welche im Folgenden genauer beleuchtet werden sollen. Erwähnenswert erscheint an dieser Stelle, dass 16 von 18 Lehrkräften eine recht ausführliche Beschreibung der von ihnen wahrgenommenen Situation geben. Um wichtige Aspekte dieser Beschreibungen erfassen zu können, dient die nachstehende Abbildung, welche die wesentlichen Ausprägungen der Antworten inhaltlich und in ihrer quantitativen Ausprägung darstellt. Es wurden alle Aussagen, die bezüglich sozialer Aspekte in den Interviews gemacht wurden, erfasst. Das heißt, pro Interview wurden auch mehrere Aspekte – soweit inhaltlich unterschiedlich – in die folgende Abbildung aufgenommen.

Somit lässt sich zum Beispiel die Übereinstimmung zwischen dem Item: „hat keinen/wenige Freunde“ und ist „nicht gut integriert“ erklären.

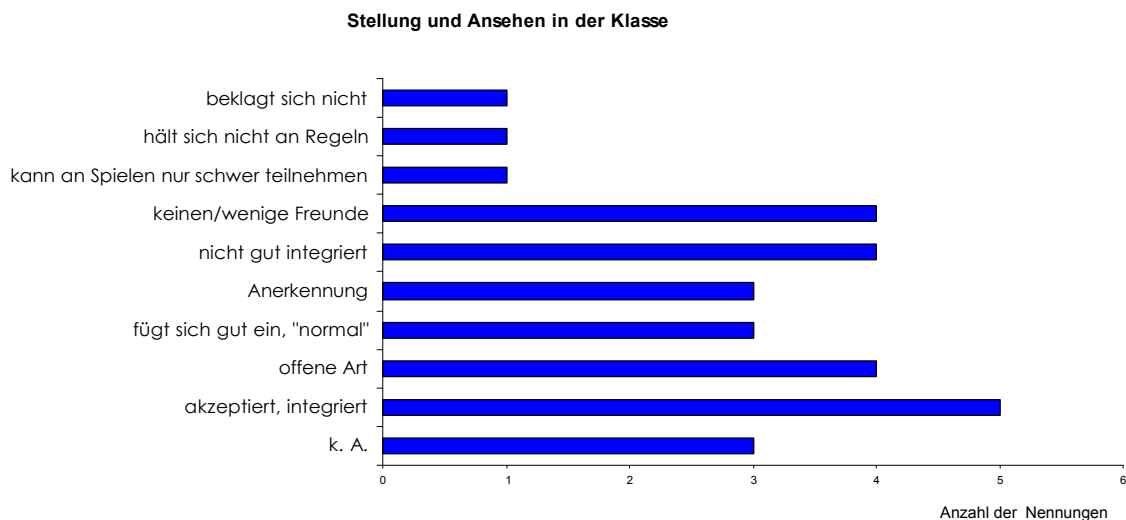


Abb. 30: Stellung und Ansehen in der Klasse⁸⁵

Die Aussagen, die die Stellung des hörgeschädigten Schülers in der Klasse beschreiben, lassen sich in zwei Teilbereiche gliedern. Zum einen werden subjektive Aussagen über die Qualität der Integration gemacht („ist gut integriert“, „ist nicht gut integriert“), zum anderen werden verschiedene Aspekte dargestellt, welche die Qualität der Integration durch Beispiele beschreiben. Insgesamt lässt sich feststellen, dass an dieser Stelle zehn eher negative oder negative Aussagen bezüglich der Stellung des hörgeschädigten Schülers in der Klasse gemacht werden. Diese negativen Aussagen lassen sich auf vier Interviews, also auf etwa ein Viertel der befragten Klassenlehrkräfte zurückführen. Der Terminus „nicht gut integriert“ wird in allen Fällen verbunden mit der Aussage: „hat keine/wenige Freunde in der Klasse“, was von den Lehrkräften als Indikator für eine weniger gute Integration verstanden wird. Es handelt sich bei diesen Schülern um drei hochgradig hörgeschädigte und um einen mittelgradig hörgeschädigten Schüler sowie um zwei männliche und zwei weibliche Schüler, die in drei Fällen weiterführende Schulen besuchen und in einem Fall die vierte Klasse einer Grundschule. Demzufolge kann schon hier die Tendenz ausgemacht werden, dass sich Integration beim Übergang in die Sekundarstufe bzw. in der Sekundarstufe unter Umständen schwieriger gestaltet als in den ersten Grundschuljahren. Darüber hinaus könnte die Vermutung angestellt werden, dass der Grad der Hörschädigung einen Faktor für gelingende Integration darstellt. Dieser These kann aber bezüglich der vorliegenden Erhebung insofern widersprochen werden, als ein hochgradig hörgeschädigter Schüler dieser Untersuchung sehr gut integriert zu sein scheint. Hier bestätigt sich das multifaktorielle Bild einer gelingenden Integration, in

⁸⁵ Die x-Achse der Abbildung zeigt die Anzahl der Nennungen der entsprechend an der y-Achse angeführten Aussage. Eine Lehrkraft kann mit Nennungen zu unterschiedlichen Aussagen in der Abbildung vertreten sein.

der der Grad der Hörschädigung nur ein Aspekt unter vielen ist.

Als Beispiel für die unterschiedliche Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrkraft und hörgeschädigten Schüler kann die Beschreibung eines integrierten Schülers dienen, der auf Grund der Hörschädigung Schwierigkeiten hat, an Spielen teilzunehmen, die eine angemessene Kommunikationsfähigkeit erfordern, der sich aber nicht darüber „beklagt“. Hier lässt sich ein Zusammenhang zu Ergebnissen bezüglich der emotionalen Situation der integrierten Schüler herstellen: Die Lehrkraft erkennt eine für den hörgeschädigten Schüler unbefriedigende Situation, der Schüler nimmt diese Situation aber so an. Eine Lehrkraft beschreibt diese Konstellation wie folgt:

„...wenn man sich das als Kreis vorstellt, dann steht er am Rand von dem Kreis und nicht in der Mitte“ (K).

Dennoch beschreiben die Lehrkräfte in zwei Drittel der Interviews eine positive Stellung des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse. Diese Beschreibungen reichen von hörgeschädigten Schülern, welche innerhalb der Klasse eine „Vorreiterstellung“ einnehmen, bis hin zu Schülern, welche sich „normal“ in die Klassengemeinschaft einfügen und somit keine Sonderrolle ausfüllen. Fünf Nennungen finden sich bezüglich der Akzeptanz der hörgeschädigten Schüler. Sie werden als integriert, akzeptiert und als in der Klassengemeinschaft angesehen beschrieben. Gründe hierfür sind Anerkennung aufgrund guter sportlicher Leistungen, ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, eine offene Art, welche das „Aufeinander-Zugehen“ erleichtert, und schließlich auch Zurückhaltung, welche aber von den Klassenkameraden als äußerst positiv beurteilt wird:

„Also, der J. ist wirklich einer der Stillsten in der Klasse. Also absolut unauffällig, richtig still. Und ist trotzdem aber derjenige, auf den alle hören. Also ist ganz komisch. Er strahlt eine absolute Ruhe aus. ... Er wirkt sehr überlegen und bedächtig und hat aber trotzdem, oder vielleicht gerade deswegen ein wahnsinniges Ansehen in der Klasse“ (J).

Die Lehrkräfte sehen Freundschaften mit Mitschülern als Indikator für eine positiv verlaufende Integration. Eine große Rolle hierbei spielt auch die Kommunikation, welche – im Schulalltag eher erschwert – im Falle von Freundschaften meist positiv eingeschätzt wird.

„Ich muss aber sagen, er hat fast ab dem ersten Tag einen Freund gefunden, und das hält wunderbar. Und mit dem kommt er gut klar. Die Kommunikation scheint prima zu funktionieren“ (K).

So werden Freundschaften zwischen integriertem Schüler und Klassenkameraden von den Befragten als wichtiges Anzeichen funktionierender Integration, aber vielmehr auch als notwendige Anlaufstelle für den hörgeschädigten Schüler bezeichnet, der hierdurch die Möglichkeit zu einer für ihn entspannten Kommunikationssituation bekommt.

Die Lehrkräfte äußern die Schwierigkeit, eine Integrationssituation zu beurteilen und

nennen aus diesem Grund weitere Faktoren, welche als Indizien für eine gelungene Integration dienen können.

„Das ist ja auch schwierig, als Lehrer das so zu beurteilen, aber so, wie ich das sehe, fühlt sie sich da richtig wohl. ... Aber das liegt schon auch ganz viel an ihr, weil sie halt einfach eine so nette Art hat. Die ist von ihrer ganzen Persönlichkeit her so aufgeschlossen und so offen, die geht einfach auch auf die Leute zu, ... also sie geht auch von sich aus auf die anderen zu und da macht sie es einem natürlich schon leichter“ (C).

Häufig scheint die Persönlichkeit des hörgeschädigten Schülers eine Rolle zu spielen. So scheinen hörgeschädigte Kinder, welche offen auf andere zugehen können, eine leichtere Akzeptanz in ihrer Klasse erreichen zu können, wie fünf Lehrkräfte beschreiben. Zudem werden weitere Beispiele genannt, in denen die Stellung und das Ansehen des hörgeschädigten Schülers auf der Basis verschiedener Indikatoren positiv dargestellt werden:

- Sensibilität (sechs Nennungen)
- Fröhlichkeit und Offenheit (fünf Nennungen)
- Selbstständigkeit (zwei Nennungen)
- Selbstbewusstsein (zwei Nennungen)

Insgesamt halten dreizehn der Befragten die hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse für gut integriert.

Ein wesentlicher Aspekt sozialer Kompetenz bilden Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Kommunikation. Auch innerhalb einer Klassengemeinschaft und ebenso innerhalb unterrichtlichen Geschehens bildet die *Kommunikationskompetenz* eine wesentliche Basis. Im Folgenden soll nun die Einschätzung verschiedener kommunikativer Merkmale der hörgeschädigten Schüler genauer dargestellt werden.

Wie die nebenstehende Übersicht zeigt, beschreiben zehn der Befragten das Sprachverständnis der hörgeschädigten Schüler als gut und für die Integrationssituation angemessen und ausreichend. Darüber hinaus beschreiben sieben Lehrkräfte eine korrekte Aussprache, was die Kommunikation mit Mitschülern und Lehrkraft unterstützen kann. Viele integrierte hörgeschädigte Schüler haben offensichtlich Kompetenzen entwickelt, um dem Unterrichtsgeschehen und -gespräch so vollständig als möglich folgen zu können.

„... sie nimmt sehr viel auf. Mich fasziniert immer wieder, wie viel sie eigentlich auch von leiseren Sachen mitbekommt, und wie schnell sie drauf reagieren kann“ (A).

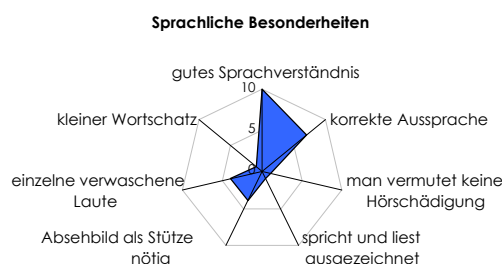


Abb. 31: Sprachliche Besonderheiten

So berichten zwei Lehrkräfte von regelmäßigem Nachfragen bei Verständnisschwierigkeiten, zwei Lehrkräfte sprechen von einer starken Aufmerksamkeitshaltung des hörgeschädigten Schülers im Unterricht. Vier Lehrkräfte geben an, dass der hörgeschädigte Schüler zum Sprachverständnis auf das Absehbild angewiesen ist und die Kommunikation zudem stark vom Störschall abhängig ist. Drei Lehrkräfte beschreiben eine gute Kommunikation zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern; fast alle Lehrkräfte geben dagegen an, im Zweiergespräch mit dem hörgeschädigten Schüler keine Kommunikationsprobleme zu haben.

ZUSAMMENFASSUNG – SOZIALE ASPEKTE BEZÜGLICH DER HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Die Lehrkräfte sehen ihre hörgeschädigten Schüler in 13 von 18 Klassen als gut integriert an, was sie zum Beispiel daran fest machen, dass die Schüler einen oder mehrere Freunde in der Klasse haben. Zwei Lehrkräfte äußern sich nicht zum Grad der Integration ihres hörgeschädigten Schülers. Vier Lehrkräfte beschreiben den hörgeschädigten Schüler als nicht gut integriert und nennen Probleme. Fünf Lehrkräfte, die von einer guten Integration ausgehen, beschreiben, dass der hörgeschädigte Schüler keine Sonderrolle in der Klasse einnimmt oder einnehmen möchte. Diese Lehrkräfte beschreiben den hörgeschädigten Schüler meist auch als „normal“ in die Klasse integriert und somit bezüglich sozialer Aspekte unauffällig. Zwei hörgeschädigte Schüler werden in ihrer Klasse als besonders angesehen beschrieben, andere scheinen nach Aussagen der Lehrkräfte eher „am Rand der Gruppe“ zu stehen. Eine Lehrkraft geht davon aus, dass sich der hörgeschädigte Schüler in der Klasse auf Grund seiner Behinderung nicht wohl fühlt, eine Lehrkraft bezeichnet die Integration als gescheitert und ist der Meinung, dass der Schüler an der allgemeinen Schule nicht richtig beschult wird. Eine weitere Lehrkraft bemerkt, dass der Schüler sich zwar wohl zu fühlen scheint, aber insgesamt eigentlich mehr an der Situation leiden müsste als er es offensichtlich tut.

Von allen Lehrkräften werden kommunikative Möglichkeiten als Basis für eine gelingende soziale Integration gesehen. Zudem unterscheiden die Lehrkräfte zwischen der sozialen Situation innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Während innerhalb des Unterrichts durchaus kommunikative Defizite auftreten können, fungieren außerunterrichtlich, aber innerschulisch die Freunde als direkte Ansprechpartner für eine entspannte Kommunikationssituation.

KOMMUNIKATIVE KOMPONENTE

Zwischen sozialen und kommunikativen Aspekten kann ein direkter Zusammenhang hergestellt werden. Inwieweit kommunikative Aspekte die Situation des hörgeschädigten

Schülers beeinflussen, soll im folgenden Abschnitt geklärt werden.

Die kommunikativen Möglichkeiten bezogen auf den Unterricht werden in 13 Beschreibungen als wenig auffällig bezeichnet. Jedoch wird die Einschränkung gemacht, dass die Person der Lehrkraft nicht die Möglichkeit hat, alle Situationen umfassend beurteilen zu können. Dennoch scheint – laut Aussage der Lehrkräfte – meist eine befriedigende Kommunikationssituation gegeben zu sein.

„Also, mir ist jetzt nichts aufgefallen bisher. Man kriegt ja nicht alles mit, was auf dem Schulhof passiert, oder außerschulisch passiert. Also in der Schule ist mir da nichts Negatives aufgefallen. Dass er da mal nachfragen müsste oder so ist mir jetzt an sich nicht bekannt. Ich denk' schon, dass das problemlos geht. Die sprechen alle sehr laut, die Kinder. Und den Dialekt verstehen sie sowieso, da dürfte es keine Probleme geben“ (H).

Allerdings geben zwei Befragte zu bedenken, dass nicht immer klar ist, inwieweit der Schüler tatsächlich versteht und somit dem Unterrichtsgeschehen folgen kann, oder nur den Eindruck davon vermittelt. Diese Diskrepanz erscheint nicht eindeutig geklärt zu sein.

„Ja, das Gefühl hab ich schon, dass er das meiste versteht. ... Er fragt selten nach. Also von ihm selber, da kommt wenig. Und da kann man das nicht immer so sagen. Aber so von meinem Eindruck her glaub ich schon, dass er das alles mitkriegt“ (I).

Insbesondere scheint sich die Einschätzung jedoch schwierig zu gestalten, wenn der jeweilige Schüler nur wenig ins Unterrichtsgespräch einbezogen ist.

Kennzeichnend für drei Lehrkräfte ist die Notwendigkeit des Absehens für den hörgeschädigten Schüler und die Antlitzgerichtetheit bei der Kommunikation. Zudem beschreiben zwei Lehrkräfte bezüglich unterrichtlicher Inhalte eine große Aufmerksamkeitshaltung bei den hörgeschädigten Schülern.

„Ja, ... aber er hat eben diese extreme Aufmerksamkeitshaltung, dass er also wirklich ganz gerichtet auf das ist, was da grad gesagt wird und dann versteht er das“ (B).

Daneben werden weitere Aspekte genannt, welche die Kommunikation innerhalb der Klasse und für den hörgeschädigten Schüler erschweren: Dazu gehören Verständnisprobleme im Fachunterricht, welcher zum einen auf häufigen Wechsel von Lehrkräften, zum anderen auf die Art des Faches zurückgeführt wird. Genannt werden hier zum einen der Sportunterricht auf Grund der Lautstärke und zum anderen der Fremdsprachenunterricht auf Grund von Artikulationsproblemen seitens des hörgeschädigten Schülers. Des Weiteren wird erkannt, dass das Sprachverständnis stark vom Lärmpegel des Störschalls abhängig ist. Zwei Lehrkräfte versuchen hier verstärkt, den Lärmpegel in der Klasse so niedrig als möglich zu halten, bemerken aber, dass häufig die baulichen Voraussetzungen keine idealen Bedingungen bieten. Als weitere Erschwernis der sprachlichen Verständigung wird das „Erraten“ oder „falsch Verstehen“ von Arbeitsanweisungen genannt, welches eng mit dem Nachfragen bei

Verständnisschwierigkeiten verbunden ist. Genannt werden zudem Verständnisprobleme durch gedankliche Abwesenheit, was zum einen als normaler Vorgang eingestuft wird, der für jeden Schüler zutreffen kann, zum anderen jedoch auch auf die erhöhten Konzentrationsanforderungen zurückgeführt wird, welche durch den hörgeschädigten Schüler erbracht werden müssen. Des Weiteren nennt eine Lehrkraft deutliche Einschränkungen in Sprachverständnis und grammatikalischem Wissen, was hier auf die Hörschädigung, kombiniert mit einem Migrationshintergrund des Schülers zurückgeführt wird.

Trotz der insgesamt recht positiven Einschätzung der Kommunikationssituation der jeweiligen hörgeschädigten Schüler werden in vier Klassen über einen längeren Zeitraum problematische und durchaus als schwierig oder kritisch einzustufende Situationen beschrieben. Die Lehrkräfte sprechen von einer unbefriedigenden Kommunikationssituation, die sich in erster Linie an der Häufigkeit der Kommunikation des hörgeschädigten Schülers mit seinen Mitschülern festmachen lässt. Von den Lehrkräften wird diese als sehr gering eingeschätzt, was zum Beispiel daran festgemacht wird, dass der hörgeschädigte Schüler in der Pause keinen Kommunikationspartner hat. Zudem zeigt sich im nachfolgenden Beispiel die Schwierigkeit der adäquaten Einschätzung der Verstehensmöglichkeiten des hörgeschädigten Schülers.

„Und insofern sind halt L.'s Möglichkeiten mit den anderen zu kommunizieren sind durchaus vorhanden, aber sie macht's halt recht selten. ... Man hat das Gefühl, dass sie sie versteht. Aber inzwischen wissen wir eben, dass sie sich einen Großteil einfach mal selber errät“ (L).

Fraglich bleibt an dieser Stelle, inwieweit es Lehrkräften faktisch möglich ist, das tatsächliche Sprachverständnis eines integrierten hörgeschädigten Schülers einzuschätzen. Hier ist wiederum verstärkte Aufklärungsarbeit notwendig, um die Lehrkräfte für Anzeichen ungenügenden Sprachverständnisses zu sensibilisieren.

Als weiterer kritischer Punkt werden der unzureichende, also nicht altersgemäße Wortschatz des hörgeschädigten Schülers und das unter anderem damit verbundene erschwerte Sprachverstehen beschrieben:

„... sie hat mündlich wie schriftlich einen kleinen Wortschatz. ... Ich bemühe mich, sie anzuschauen, ich bemühe mich, deutlich zu sprechen. Und ich sehe aber oft an ihrem Gesichtsausdruck, dass sie das nicht versteht. Dass ihr Worte fehlen ... Das andere sind die Mitschüler. Also ich empfinde das größte Problem mit so einem Kind, dass das Kind die Mitschüler sag ich jetzt mal, zu 90% nicht versteht. ... Also ich empfinde das so“ (M).

An dieser Beschreibung einer Kommunikationssituation innerhalb einer Klasse wird deutlich, dass sprachliche Barrieren sowohl durch reine Verständigungsschwierigkeiten, als auch durch inhaltliche, also wortschatzbezogene Defizite erhebliche Grenzen für das

hörgeschädigte Kind in der Integrationssituation innehaben können. Auswirkungen solcher sprachlichen Schwierigkeiten können – wie im gezeigten Fall – dazu führen, dass das hörgeschädigte Kind fast ausschließlich über die Lehrkraft kommuniziert und kaum Möglichkeiten hat, eine angemessene Interaktion mit den Mitschülern zu vollziehen.

„Und die Art von Kommunikation läuft, aber eigentlich mehr über mich. Also, sie erzählt mehr für mich. Und schaut dann auf die anderen Kinder. Aber eigentlich erst mal für mich. Und erwartet auch, dass ich mich dann kümmere, dass sie da zu ihrem Recht kommt“ (M).

Die Kommunikation mit Mitschülern und der Lehrkraft wird von zwölf Befragten jedoch weitgehend als gut und funktionierend beschrieben.

Auch die Reflexion über das Sprachverhalten innerhalb der Klasse kann eine Möglichkeit sein, sprachliche Barrieren leichter überwindbar und für alle Beteiligten bewusster zu machen, wie das folgende Beispiel zu erkennen gibt:

„... wir haben das auch schon spielerisch gemacht, wie: Sie darf Noten geben, wie gut sie die Kinder versteht: „Du kriegst die Note zwei, oder vier.“ Und sie ist dann ganz gnädig und sagt dann: „Na ja, ist schon noch eine zwei“ (M).

ZUSAMMENFASSUNG – KOMMUNIKATIVE KOMPONENTE BEZÜGLICH DER HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kommunikationssituation des hörgeschädigten Schülers von 13 Befragten positiv beschrieben und eingeschätzt wird, jedoch immer wieder hinterfragt werden sollte, inwieweit sich die gegebene Situation so zeigt oder zeigen kann, wie sie sich tatsächlich für den hörgeschädigten Schüler darstellt. In den Aussagen der Lehrkräfte wird die Schwierigkeit deutlich, sprachliche Fähigkeiten und Verständnismöglichkeiten des hörgeschädigten Schülers realitätsnah einschätzen zu können. Darüber hinaus werden von den Lehrkräften einschränkende organisatorische oder räumliche Gegebenheiten genannt. Schwierigkeiten ergeben sich bezüglich der Kommunikation demnach überwiegend im Fach- oder Sportunterricht. Innerhalb des Unterrichts scheint eine Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers durch die Lehrkräfte schwer möglich zu sein. Als einschränkende Faktoren bezüglich der Kommunikation der hörgeschädigten Schüler werden z.B. ein nicht altersgemäßer Wortschatz und damit verbundene Verständnisschwierigkeiten, ein starkes Angewiesen sein auf das Absehbild und Einschränkungen in der Kommunikation mit den Mitschülern genannt, die z.B. in sehr eingeschränktem kommunikativem Austausch oder in Schwierigkeiten beim gegenseitigen Verstehen deutlich werden.

SCHULISCHE LEISTUNG

Die Einschätzung der schulischen Leistung der integrierten hörgeschädigten Schüler zeigt sich heterogen. Zwölf Lehrkräfte sprechen von sehr guten bis durchschnittlichen Leistungen der hörgeschädigten Schüler:

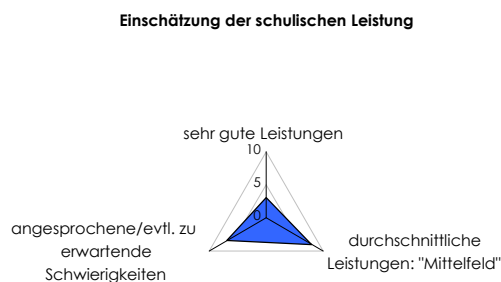


Abb. 32: Einschätzung der schulischen Leistung

„Wobei sie halt schon ein sehr intelligentes Mädchen ist, die rasch auffasst. Die auch sehr interessiert und aufgeweckt ist [...] ich denk, ich spreche wahrscheinlich oft zu schnell, oder so, weil's für mich eine normale Klassensituation ist, und sie kommt trotzdem sehr gut zurecht. Was also auch durch ihre Noten sich unterlegen lässt“ (N).

Trotz der weitgehend positiven Einschätzung der Leistungen geben sieben Lehrkräfte an, dass auf Grund der Hörschädigung bezüglich der schulischen Leistung unter Umständen Nachteile bestehen oder zu erwarten sind. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es sich bei diesen Problemen nicht zwangsläufig um Fälle handelt, welche unmittelbar in Verbindung zur Hörschädigung gebracht werden können. Dennoch ist zu erkennen, dass bei fünf Beispielen eine zumindest indirekte Verbindung vermutet wird. Unterschiedliche Befragte führen als *Gründe für Leistungsdefizite* fehlenden Fleiß (zwei Nennungen), Langsamkeit (eine Nennung), Ungenauigkeit (eine Nennung), eine problematische Arbeitshaltung (zwei Nennungen), Konzentrationsprobleme und Verhaltensauffälligkeit (eine Nennung), Schwierigkeiten durch den Schulwechsel vom Förderzentrum an die allgemeine Schule (eine Nennung) und eine Lese-Rechtschreibschwäche (eine Nennung) an. Ein wesentlicher Punkt, welcher leistungsmäßige Defizite herausfordern kann, scheint der Zwang zu äußerst hohen Konzentrations- und Anstrengungsleistungen zu sein.

„Er hat sicher Schwierigkeiten, dass er sich enorm anstrengen muss. Das tut er aber. Das ist ein Schüler, der das macht, der also wirklich hochkonzentriert arbeiten kann und will und das auch durchhält“ (B).

Dieser Anstrengung scheinen nicht alle integrierten Schüler gewachsen zu sein. Zudem wird Unzufriedenheit von integrierten Schülern mit der eigenen Leistung beschrieben. Auch gibt eine Lehrkraft an, dass die schwache schulische Leistung des integrierten Kindes nicht seiner Intelligenz entspricht und dennoch kein Ausgleich möglich ist.

„Und was mir manchmal auffällt, wenn sie gut drauf ist, wenn sie sich gut konzentrieren kann, dass sie ... gut kombinieren kann. ... Und dann sieht man auch an ihren Augen, an ihrem Gesicht, jetzt zieht sie ihre Schlüsse draus, und wenn sie Glück hat, zieht sie die richtigen Schlüsse. Und, ich denke ... ihre Leistungen entsprechen nicht ihrer Intelligenz. Also ich glaube, dass sie bessere Leistungen haben könnte“ (M).

Hier muss ein integrierter Schüler unter Umständen eine erhöhte Frustrationstoleranz mitbringen, da in einigen Fällen zu erwarten ist, dass trotz gleicher Anstrengung keine mit den Mitschülern vergleichbare schulische Leistung erreicht werden kann. Hierzu bleibt aber zu bemerken, dass integrierte hörgeschädigte Schüler auch die Möglichkeit haben, vorhandene Defizite in der Integrationssituation durch „ihre Intelligenz“ auszugleichen, wie von einer Lehrkraft beschrieben wird.

Genauer befragt nach ihrer Einschätzung bezüglich *leistungsbezogener Nachteile auf Grund sprachlicher oder kommunikativer Defizite*, geben fünfzehn von achtzehn Lehrkräften an, dass diese Nachteile durchaus Hindernisse für den hörgeschädigten Schüler darstellen. Eine Aufschlüsselung der Beispiele findet sich in der untenstehenden Graphik⁸⁶.

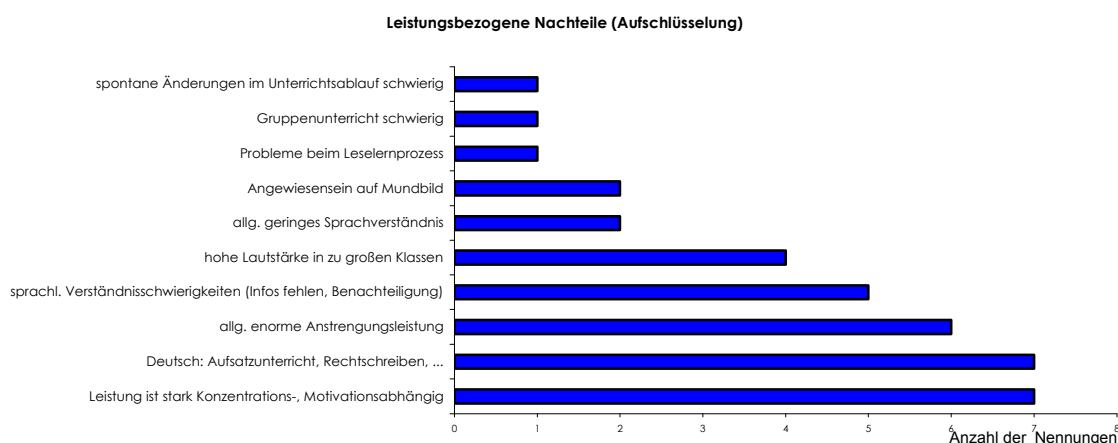


Abb. 33: Leistungsbezogene Nachteile von hörgeschädigten Schülern⁸⁷

Die hohe Anzahl der Nennungen kann darauf hindeuten, dass die Integrationssituation bezüglich der Leistung vielfältige Schwierigkeiten mit sich bringt, welche zunächst nicht offensichtlich und von den Lehrkräften erst bei genauerer Betrachtung zur Sprache gebracht werden.

Es kann vermutet werden, dass ein hoher Anteil der hörgeschädigten Schüler vielfältige Problemsituationen kompensieren muss, welche von den Lehrkräften der allgemeinen Schule zunächst nicht als schwerwiegend erkannt oder wahrgenommen werden.

Zusätzlich belastend für den hörgeschädigten Schüler mag sich die Tatsache auswirken, dass Kompensationsleistungen für oben beschriebene Problematiken häufig durch den Schüler selbst vollzogen werden müssen. So werden bei der Frage nach Kompensation

⁸⁶ Die Abbildung 33 zeigt alle Nennungen hinsichtlich leistungsbezogener Nachteile durch die Hörschädigung – es sind demnach auch Mehrfachnennungen möglich. Insgesamt wurden die in Abbildung 33 gezeigten Nennungen aus 15 Interviews entnommen, drei Interviews enthalten keine diesbezüglichen Aspekte – die Lehrkräfte dieser Schüler sehen demnach keine Nachteile auf Grund der Hörschädigung des Schülers.

⁸⁷ Die x-Achse der Abbildung zeigt die Anzahl der Nennungen der entsprechend an der y-Achse angeführten Aussage. Eine Lehrkraft kann mit Nennungen zu unterschiedlichen Aussagen in der Abbildung vertreten sein.

der genannten Schwierigkeiten folgende Taktiken genannt:

- Nachfragen (acht Nennungen)
- Hinwenden zur Schallquelle oder zum Absehbild (drei Nennungen)
- Anstrengungs- und Konzentrationsbereitschaft (zwei Nennungen)
- Lehrkraft erklärt nochmals in einer Einzelsituation (eine Nennung)
- Förderunterricht (eine Nennung)

Betrachtet man diese Angaben, wird deutlich, dass die Lehrkraft lediglich in wenigen Situationen angibt, zum Beispiel im Einzelgespräch unterrichtliche Inhalte klären bzw. vorhandene Defizite durch Förderunterricht ausgleichen zu können. Der Ausgleich von Defiziten erscheint bezogen auf die vielfältigen Schwierigkeiten also sehr stark in der Verantwortung und im Können des hörgeschädigten Schülers zu liegen.

Bezüglich der weiteren schulischen Laufbahn der integrierten Schüler äußern sich die Lehrkräfte vielfältig. Sechs Lehrkräfte können hierzu noch keine Angaben machen, in acht Fällen werden die integrierten Kinder eine Hauptschule besuchen, in einem Fall mit psychologischer Betreuung. Ein Schüler wird nach Abschluss der Hauptschule voraussichtlich ein Berufsbildungswerk für Hörgeschädigte besuchen. Ein Schüler besucht weiter die Realschule, vier Schüler besuchen voraussichtlich das Gymnasium, bzw. verbleiben am Gymnasium. Ein Schüler wechselt zum Ende des Schuljahres in ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

ZUSAMMENFASSUNG – SCHULISCHE LEISTUNG DER HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte beurteilen die schulische Leistungssituation der hörgeschädigten Schüler durchschnittlich bis positiv. Dennoch geben auch zwei Drittel der Lehrkräfte zu bedenken, dass die hörgeschädigten Schüler im Vergleich zu ihren hörenden Mitschülern weitaus leistungsbereiter sein müssen, um mit ihren Mitschülern vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. In erster Linie zählen hierzu laut Aussagen der Lehrkräfte eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeit, hohe Konzentrationsleistungen zu erbringen, welche in enger Verbindung zu einer hohen Motivation für schulische Lernbereitschaft stehen. Eine Lehrkraft gibt zu bedenken, dass in der Integration womöglich niedrigere schulische Leistungen erreicht werden, als bezüglich der kognitiven Voraussetzungen des Schülers zu erwarten wären. Zudem können an den allgemeinen Schulen keine ausreichenden Möglichkeiten zur Kompensation der Defizite, wie zum Beispiel Förderunterricht, angeboten werden. Dennoch scheint ein großer Teil der integrierten hörgeschädigten Schüler diesen Anforderungen gewachsen zu sein. In dieser Erhebung entspricht dieser Anteil etwa zwei Dritteln der beteiligten Schüler.

KONTAKTE ZU HÖRGESCHÄDIGTEN

Es zeigt sich, dass fünf der hörgeschädigten Schüler Kontakte zu anderen Hörgeschädigten haben. Diese lassen sich meist auf frühere schulische Kontakte oder auf Kontakte, welche bei Schulfesten an Hörgeschädigtenzentren geknüpft wurden, zurückführen. Hierbei lässt sich feststellen, dass diese Kontakte im Fall einer problematischen Integrationssituation unter Umständen positive Auswirkungen auf die Situation des hörgeschädigten Kindes haben und womöglich schulische Alternativen aufzeigen können.

„Und hat dann davon erzählt – eigentlich recht unbefangen - dass sie mit denen was unternommen hat, das ist schon länger her, ich weiß nicht mehr was. Und da hab ich, [...] da ist sie bissl aufgeblüht. Also da hab ich so das Gefühl gehabt, das war so ne Gruppe, wo sie sich vielleicht doch mehr wohl gefühlt hat als bei mir in der Klasse. Aber das ist länger her, Vielleicht sehe ich's jetzt auch zu positiv“ (M).

Acht Lehrkräfte können keine Aussage zum Kontakt ihrer integrierten Schüler zu anderen Hörgeschädigten machen, vermuten aber, dass kein Kontakt zu Hörgeschädigten besteht. Zwei Lehrkräfte benennen explizit keine Kontakte zu anderen hörgeschädigten Kindern und halten einen solchen Kontakt für nicht unbedingt notwendig, da die betroffenen Schüler in der *„hörenden Welt zu Hause sind“*.

ZUSAMMENFASSUNG – KONTAKTE ZU HÖRGESCHÄDIGTEN

Nur wenige integrierte Schüler haben Kontakte zu anderen Hörgeschädigten. Die Meinungen der Lehrkräfte dazu zeigen sich unterschiedlich: Zum einen werden die Kontakte als sehr positive Erfahrung für die hörgeschädigten Kinder beschrieben, zum anderen gehen die Lehrkräfte davon aus, dass kein unbedingter Kontakt notwendig sei, da die integrierten Schüler *in der hörenden Welt zu Hause* seien. Insgesamt fällt auf, dass vor allem Lehrkräfte die sich mit einer problematischen Integrationssituation konfrontiert sehen, den Kontakt zu Hörgeschädigten befürworten oder befürworten würden.

5.1.3 Die Mitschüler

Wird ein hörgeschädigter Schüler an einer allgemeinen Schule unterrichtet, bilden die hörenden Mitschüler ein wichtiges Bindeglied zur funktionierenden Integration. Im Folgenden soll näher erläutert werden, inwieweit die Mitschüler auf die Integrationssituation vorbereitet werden, wie sie den hörgeschädigten Schüler in die Klassengemeinschaft aufnehmen, wie sie mit dessen Hörschädigung umgehen und wie im Zusammenhang damit die Kommunikation funktioniert. Hierzu werden wiederum

Aussagen von Lehrkräften gesammelt und inhaltlich gebündelt dargestellt. Somit soll versucht werden, die Sichtweise der Lehrkräfte bezüglich der hörenden Mitschüler darzustellen und zu einem umfassenderen Bild von Integration beizutragen.

VORBEREITUNG AUF DIE INTEGRATIONSSITUATION

Im Folgenden soll dargelegt werden, ob, und wenn ja, inwieweit die hörenden Mitschüler auf die Integrationssituation vorbereitet werden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Erhebung, werden unterschiedliche Ansätze deutlich. Zunächst kann festgehalten werden, dass die meisten hörgeschädigten Schüler bereits einen allgemeinen Kindergarten besucht haben und anschließend in dem bereits bekannten Umfeld mit bekannten Kindern eingeschult wurden. Beginnt die Integration also bereits im Kindergarten, kann das Erleben der Integrationssituation durch die gemeinsame Kindergartenzeit auf gewisse Weise „*natürlich*“ vollzogen werden. Zum genaueren Umgang mit der Hörschädigung im Kindergarten können an dieser Stelle keine Aussagen gemacht werden, verwiesen sei jedoch auf DILLER (2007) im Rahmen des Gesamtprojektes⁸⁸.

Fünf befragte Grundschullehrkräfte verweisen auf die Einschulung, bei der die Integration des hörgeschädigten Kindes aller Wahrscheinlichkeit nach bereits thematisiert wurde. Innerhalb der befragten Grundschulklassen, welche der dritten und vierten Jahrgangsstufe angehören, wird das Gespräch bezüglich der Integrationssituation nicht explizit gesucht, sondern davon ausgegangen, dass dies bereits in der ersten oder zweiten Jahrgangsstufe geschehen ist. Allerdings weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass die Thematik Hörschädigung innerhalb des Sachunterrichts der dritten oder wahlweise vierten Jahrgangsstufe behandelt und das hörgeschädigte Kind an dieser Stelle verstärkt ins Unterrichtsgeschehen einbezogen wird.

In sechs Klassen wird die Hörschädigung des Mitschülers bewusst thematisiert, die Lehrkraft erklärt die Behinderung und der hörgeschädigte Schüler bekommt – soweit er das möchte – die Möglichkeit von seiner Behinderung zu berichten und die Mitschüler über seine Hörhilfen aufzuklären. Im Zusammenhang damit werden oft spezifische, vor allem die Kommunikation betreffende Verhaltensweisen besprochen.

„Und wir haben dann auch ganz offen in der Klasse drüber gesprochen. ... Das haben wir also gleich am ersten oder zweiten Tag in der ersten Schulwoche. Da haben wir uns alle vorgestellt, weil wir ja ohnehin auch verschiedene Kinder in der Klasse hatten. Und dann hatten wir auch den E. eben mit seinem Hörgerät. Und warum er in der ersten Bank sitzt. Und dann haben wir auch drüber gesprochen, welches Problem er hat und dass wir also versuchen wollen, ruhig zu sein, um ihm das zu erleichtern. Ja, das haben wir also ganz offen besprochen. Und er hat auch gesagt, was im gut tut. Was er gut hört, was er weniger gut hört“ (E).

⁸⁸ vgl. hierzu die Arbeit von DILLER (voraussichtlich 2008): Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten

In zwei Klassen der Sekundarstufe wird die Hörschädigung des Mitschülers nicht thematisiert. Dies geschieht in diesen Fällen aufgrund des eigenen Wunsches des jeweiligen Schülers.

„Also dass er jetzt nicht will, dass ich mich vor die Klasse stell' und sag: Also hört zu, der J. hat das und das Problem. Also das hat er mich auch, ... das hat er mir zwar nicht so gesagt, ich soll das nicht machen, aber ich denk, das war schon eindeutig, so von seiner ganzen Art her und wie wir uns auch drüber unterhalten haben, da kam das halt so raus. Deswegen hab ich das von meiner Seite jetzt in der Klasse auch nicht so angesprochen. Man sieht, dass er ein Hörgerät trägt und ich hab mit der Mutter drüber gesprochen und mit ihm. Und, aber jetzt ganz direkt vor der Klasse haben wir es so nicht besprochen“ (J).

Vier Befragte geben an, die Thematik Hörschädigung nicht in einem direkten Klassengespräch zu behandeln, sondern im Unterrichtskontext immer wieder darauf hinzuweisen. Diese Hinweise werden in geeigneten oder notwendigen Situationen mit eingestreut. Dadurch vermeiden diese Lehrkräfte das bewusste Herausstellen des hörgeschädigten Schülers, was in diesen Fällen auch ein erklärtes Ziel der Befragten darstellt. So sollen die Mitschüler zwar immer wieder auf die Hörschädigung hingewiesen, der hörgeschädigte Schüler jedoch so wenig als möglich herausgestellt und in eine Sondersituation gebracht werden.

ZUSAMMENFASSUNG – VORBEREITUNG DER MITSCHÜLER AUF DIE INTEGRATIONSSITUATION

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mitschüler in der Grundschule in den Klassen drei und vier nicht mehr explizit in einem Gespräch über die Hörschädigung informiert werden. Innerhalb des Sachunterrichts wird jedoch gegebenenfalls auf die Erfahrungen des hörgeschädigten Schülers zurückgegriffen.

In der Sekundarstufe zeigen sich zwei Wege. Eine Möglichkeit ist, zu Beginn des Schuljahres ein Gespräch mit der gesamten Klasse zu führen, in welchem die unterschiedlichen Aspekte der Hörschädigung und dadurch notwendige Verhaltensweisen besprochen werden. In anderen Klassen wird kein explizites Gespräch geführt, sondern eher nebenbei Anmerkungen gemacht, falls die Klassensituation dies ermöglicht oder auch erfordert. In zwei Klassen wird die Behinderung auf Wunsch des hörgeschädigten Schülers nicht thematisiert.

UMGANG MIT DEM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Wie nehmen nun die Mitschüler den hörgeschädigten Schüler in ihre Klassengemeinschaft auf? Sind hier Besonderheiten zu beobachten, oder werden keine auffälligen Merkmale festgestellt? Diese Fragestellungen sollen im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

Dreizehn Lehrkräfte berichten von einer „guten Integration“. Die Hörschädigung ist „kein Thema“ in der Klasse, der hörgeschädigte Schüler ist akzeptiert „wie jeder andere auch“, er ist beliebt und spielt durch die Behinderung keine Sonderrolle oder genießt einen „Behindertenbonus“. Dieser Teil der Lehrkräfte schätzt die Integration des hörgeschädigten Kindes dem-

nach positiv ein. Positiv bezeichnet in diesem Fall nicht eine positiv hervorgehobene Rolle, sondern vielmehr ein normales, also nicht auffälliges Einfügen in die Klassengemeinschaft.

„Ich hab noch nie also irgendwas bemerkt ... Auch niemals irgendeine Bemerkung aufgeschnappt, die herabsetzend gewesen wär'. Es ist wahrscheinlich zu gewohnt, zu vertraut. Und er ist nett eben und er gehört dazu. Also hält sich ein Kind dann mit solchen Kleinigkeiten gar nicht mehr auf“ (B).

Dennoch werden von vier Lehrkräften auch kritische Integrationssituationen beschrieben. So wird davon berichtet, dass der hörgeschädigte Schüler wenig in die Klassengemeinschaft einbezogen wird und der Eindruck entsteht, den Mitschülern mache der Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler Mühe. Dies resultiert wohl in erster Linie aus der erschwerten Kommunikationssituation. Zudem wird auch von offener Abwehr berichtet. Der hörgeschädigte Schüler wird als „exotisch“ oder „komisch“ wahrgenommen und steht nicht auf der gleichen Stufe wie seine Klassenkameraden. Dies äußert sich in einem anderen Fall auch durch Mitleid. Der Schüler wird hier „nicht für voll genommen“, zwar „nett“, aber eher mitleidig behandelt.

„Also die Mitschüler würde ich sagen – egal ob Junge oder Mädchen – sind freundlich zu ihr, duldsam, wenn sie dran denken sind sie auch duldsam, aber manchmal mitleidig. ... Sie ist so was Besonderes, was man nicht so richtig versteht. ... Die können sich das nicht vorstellen. ...

Ich hab's ... auch immer gesagt, mit den Mitschülern seh' ich soviel Probleme, dass dieses Verständnis nicht zustande kommt eigentlich. Ja, also so bezeichne ich das. Aber es war kein Problem für's Schullandheim zum Beispiel, dass im Zimmer mit ihr Kinder gemeinsam sind. Dass jetzt jemand sagt, die soll nicht dabei sein, gar nicht. ... Aber selbst in dieser Dreiergruppe war sie am Rand, war sie halt geduldet“ (M).

Das Zitat verdeutlicht eindringlich, wie groß in einigen Fällen die Diskrepanz zwischen hörgeschädigtem Schüler und seinen Mitschülern beobachtbar sein kann. Im vorliegenden Fall scheinen die Mitschüler kaum einen Bezug zum hörgeschädigten Schüler aufbauen zu können und erhebliche Schwierigkeiten zu haben mit der

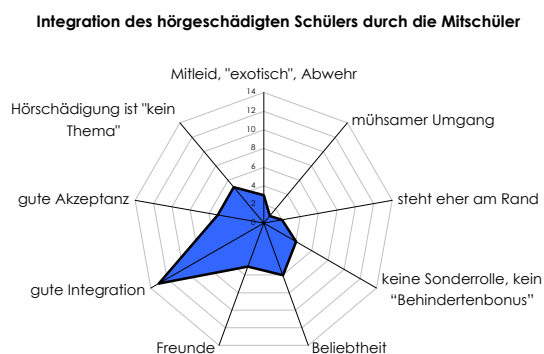


Abb. 34: Integration durch Mitschüler

Problematik der Hörschädigung adäquat umzugehen⁸⁹. Hier zeigt sich auch, wie genau und differenziert die Lehrkraft die vorliegende Situation betrachtet und beschreibt.

In vierzehn Fällen nehmen die Befragten jedoch keinen Unterschied im Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler wahr. Er fügt sich demnach zumeist „*wie jedes andere Kind*“ in die Klassengemeinschaft ein und die Lehrkräfte bemerken durch die Integrationssituation kein erhöhtes Konfliktpotential in der Klasse. Meist gehen die Schüler relativ offen miteinander um und die Hörschädigung spielt keine entscheidende Rolle bei der Interaktion.

Als auffallend wird die Funktion des Banknachbarn beschrieben. In über einem Drittel der Klassen beobachten die Lehrkräfte, dass die Banknachbarn eine unterstützende Funktion einnehmen.

„Und eine ganz wichtige Person ist auch ihre Banknachbarin, die hilft ihr dann auch immer viel. ... ist mir aber erst so in der letzten Zeit gekommen, dass die Freundin (*Anm. d. l.: Banknachbarin*) der C. dann auch hilft, obwohl sie dann selber öfter Schwierigkeiten hat, wieder in den Stoff reinzukommen. Das hab ich vorher gar nicht so bemerkt, aber das ist mir dann erst jetzt aufgefallen... Ja, ja, wenn sie halt merkt, dass die C. was nicht verstanden hat, oder was nicht mitbekommen hat, dann sagt sie ihr das halt dann schnell, und das ist auch ganz gut, dass die das macht, das ist der C. schon eine große Unterstützung“ (C).

In elf Klassen ist diese Unterstützung alltäglicher Usus im Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft nimmt diese Unterstützung nicht zwingend wahr, für den Banknachbarn erscheint sie selbstverständlich. In einem Fall übernimmt der Banknachbar eine über die Maßen wichtige Rolle und stellt gewissermaßen den Mittler zwischen Unterrichtsgeschehen und hörgeschädigtem Schüler dar:

„Also, das ... war zwischendurch eben so, dass, wenn sie etwas bei mir nicht verstanden hat, sie sich dann sofort zur X (Banknachbarin) rübergedreht hat. Oder wenn sie so in der Gegend geschaut hat, und X ihr dann sofort auf die Schulter getippt hat und ihr dann ganz schnell in Zeichensprache versucht hat, beizubringen, um was es jetzt grad geht. Wodurch dann beide nicht mehr gescheit mitgekriegt haben, worum's überhaupt geht...“ (L).

Die Lehrkraft beurteilt diese Entwicklung als sehr problematisch, da sie sowohl zeigt, dass der hörgeschädigte Schüler dem Unterrichtsgeschehen nur schwer folgen kann, als auch, dass die Funktion des Banknachbarn unangemessen hoch für das Gelingen der Integrationssituation ist. Im hier beschriebenen Fall handelt es sich um einen hochgradig hörgeschädigten Schüler. In der Regel hält sich die Unterstützung durch den Banknachbarn jedoch in vertretbaren Grenzen.

Betrachtet man die teils negativen Aussagen bezüglich des Umgangs der Hörenden mit dem hörgeschädigten Schüler, lassen sich Beschreibungen wie „*Abneigung*“ (eine

⁸⁹ Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen hochgradig hörgeschädigten Schüler. Zum Ende des Schuljahres wechselte dieser an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

Nennung) oder „*Neid*“ (eine Nennung) erkennen. Der Neid der Mitschüler resultiert aus in einigen Klassen gängigen Methoden der Zeitverlängerung bei Prüfungen. Auch wird von drei Klassen wenig Rücksichtnahme, die Kommunikation betreffend, berichtet. Zudem berichtet eine Lehrkraft über Konflikte mit Schülern aus Nachbarklassen. Dabei wurden die Hörgeräte versteckt und tauchten erst nach massivem Druck wieder auf. Die Lehrkraft bekräftigt, dass der hörgeschädigte Schüler sich – wenngleich innerhalb der eigenen Klasse zumeist wenige Schwierigkeiten entstehen – dennoch in einer Sonderrolle befindet.

ZUSAMMENFASSUNG – UMGANG MIT DEM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Integration des hörgeschädigten Schülers durch die Mitschüler in der Regel positiv eingeschätzt und beschrieben wird. Für drei Klassen zeigt sich jedoch, dass die hörenden Mitschüler zum Teil erhebliche Probleme im Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler haben und nicht bereit oder in der Lage sind, Rücksicht auf die spezielle Situation zu nehmen. Ein Zusammenhang zwischen dem Grad des Hörschadens und einem möglichen Grad der Ablehnung lässt sich aber nicht herstellen. Vielmehr gehen die befragten Lehrkräfte davon aus, dass keine hörgeschädigtenspezifischen Merkmale für die Ablehnung durch die Mitschüler verantwortlich sind. Eher wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale wie aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern oder die Abgrenzung von den Mitschülern Ursachen für die Ablehnung darstellen könnten. In einem Fall wird fehlende kommunikative Kompetenz (des hochgradig hörgeschädigten Schülers) für die Probleme bei der Integration verantwortlich gemacht. Ob diese Verhaltensmuster jedoch im Zusammenhang mit der Hörschädigung des jeweiligen Schülers stehen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Festzuhalten bleibt jedoch, dass 14 Klassen – auch im Falle einer hochgradigen Hörschädigung des integrierten Schülers – keine grundsätzliche Ablehnung durch die Mitschüler beschrieben wird.

UMGANG MIT DEM THEMA HÖRSCHÄDIGUNG

Der Umgang der Mitschüler mit der Hörschädigung ist nur bedingt von der vorhergehenden Thematik zu trennen. Dennoch erscheint es notwendig und sinnvoll, die Begegnung oder Konfrontation eines hörenden Schülers mit der Behinderung „*Hörschädigung*“ zu beschreiben.

Auch hier zeigt sich – mit dem vorhergehenden Punkt weitgehend übereinstimmend – die im Wesentlichen positive Reaktion der hörenden Mitschüler. Sechs Lehrkräfte berichten explizit darüber, dass die Mitschüler über die Thematik „*Hörschädigung*“ informiert sind,

daraus resultierende Probleme kennen und die Folgen für den unterrichtlichen Alltag akzeptieren⁹⁰. Diese zeigen sich zum Beispiel in einem speziellen Sitzplatz für den hörgeschädigten Schüler, dem Tragen der Hörgeräte durch den integrierten Schüler, in der Verwendung der FM-Anlage im Unterrichtsgespräch oder in spezifischen, die Kommunikation betreffenden Verhaltensweisen. Die Mitschüler sind laut Aussagen der Lehrkräfte an den Umgang mit der FM-Anlage gewöhnt, sind aber in allen Klassen nicht immer zu motivieren, diese adäquat zu verwenden⁹¹. Das Hörgerät stellt für sie ein selbstverständliches Hilfsmittel dar, welches für den hörgeschädigten Schüler so notwendig ist, wie für einen anderen Schüler zum Beispiel eine „Brille“. Zudem ist zu beobachten, dass gerade die Schüler der Sekundarstufe, welche nach dem Schulwechsel mit dem hörgeschädigten Schüler konfrontiert werden, meist sehr offen und interessiert reagieren:

„Und es war aber vom ersten Tag an so: „Ja was, und was ist denn das, und was musst du da machen. Wie ist das überhaupt, wenn man mit so einem Hörgerät leben muss.“ Also, die haben sich schwer für das Kind interessiert. Also sehr sozial fand ich das. Und es war auch nie irgendwie, dass er gehänselt worden wär' bis jetzt oder so. Nein, er war einfach so dabei“ (K).

Dieses Interesse wird des Öfteren beschrieben und zeigt die oft respektvolle Beachtung der Behinderung. Im Zusammenhang damit beschreiben drei Lehrkräfte die angepasste Sprechweise der hörenden Mitschüler, welche vor allem aus dem Interesse an der Problematik „*Hörschädigung*“ zu resultieren scheint. In einem Fall beschreibt eine Lehrkraft eine „*beschützende Funktion*“ der Mitschüler gegenüber Schülern aus anderen Klassen. So klären Mitschüler andere Schüler im Falle von kommunikativen Konfliktsituationen auf und unterstützen somit ihren hörgeschädigten Mitschüler.

Dennoch werden auch im Bezug auf die vorliegende Thematik drei Klassen beschrieben, welche eher problembehaftet erscheinen. So reichen die Beschreibungen von „*Mitleid*“ über „*Verwunderung*“ und „*Erstaunen*“, bis hin zu „*Abwehr des Schülers mit seiner Hörschädigung*“. So wird dem Schüler in einem Fall von Mitschülern unterstellt, „*mehr zu hören, als er eigentlich zugibt*“. Zum anderen beschreibt eine Lehrkraft Erstaunen bei den Mitschülern über die Tatsache, dass es Menschen mit einer Hörschädigung gibt. Ein Verständnis für die Behinderung und ihre Folgen für die unterrichtliche Situation lässt sich hier nur bedingt erreichen. Ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung und einer möglichen stärkeren Ablehnung durch die Mitschüler lässt sich hier jedoch nicht

⁹⁰ Die Akzeptanz der Veränderungen wird zwar durchweg beschrieben, die praktische und vor allem dauerhafte Umsetzung notwendiger z.B. sprachlicher Anpassungen gestaltet sich jedoch in den meisten Fällen schwierig. Hier verbleibt das Gros der Integrationsleistung beim hörgeschädigten Schüler.

⁹¹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass an anderer Stelle von allen Lehrkräften, deren hörgeschädigte Schüler mit einer FM-Anlage versorgt sind, beschrieben wird, dass die Verwendung derselben sich aus verschiedenen Gründen problematisch gestaltet. Die Tatsache, dass die Mitschüler an den Umgang mit der FM-Anlage gewöhnt sind, impliziert demnach nicht automatisch die regelmäßige Verwendung derselben.

feststellen. Vielmehr erscheint die ablehnende Haltung wiederum aus Verhaltensstrategien des hörgeschädigten Kindes innerhalb des sozialen Raumes der „Klasse“ und dem Umgang der Mitschüler mit diesen Verhaltensstrategien zu resultieren. So ergibt sich wiederum ein komplexes Schema, welches Integration unabhängig vom Grad der Hörschädigung gelingen oder weniger gelingen lässt.

ZUSAMMENFASSUNG – UMGANG DER MITSCHÜLER MIT DER HÖRSCHÄDIGUNG

Zusammenfassend beschreiben die Lehrkräfte den Umgang der Mitschüler mit der Hörschädigung des integrierten Schülers als überwiegend positiv. In 13 Klassen spielt Interesse an der Thematik eine Rolle und trägt dazu bei, eine höhere Akzeptanz und ein besseres Verständnis für den hörgeschädigten Schüler und hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen zu wecken. Trotz der weitgehend positiven Beschreibungen lassen sich auch hier problematische Beobachtungen dokumentieren: Es werden verschiedene Grade von Ablehnung und Unverständnis für die Behinderung beschrieben, welche nach Aussagen der Lehrkräfte nur schwer in positivere Bereiche zu lenken sind, aber nicht im Zusammenhang mit dem Grad der Hörschädigung stehen. Vermutet wird vielmehr eine Verknüpfung zwischen Ablehnung und dem Grad der sozialen und kommunikativen Kompetenz beim hörgeschädigten Schüler.

KOMMUNIKATION MIT DEM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Betrachtet man die oben dargestellten Ergebnisse, lässt sich eine unmittelbare Verbindung zur sprachlichen Kommunikation der Mitschüler mit dem hörgeschädigten Schüler finden. Kommunikation oder Kommunikationsbarrieren bilden einen der vielfältigen, aber grundlegenden Faktoren für erfolgreiche oder problembehaftete Integration der hörgeschädigten Schüler durch die Mitschüler.

Trotz der überwiegend positiven Beurteilung der Integrationssituation durch die Mitschüler⁹² beschreiben zehn von achtzehn befragten Lehrkräften die sprachliche Kommunikation zwischen hörgeschädigtem Schüler und Mitschülern als schwierig. Es lässt sich zwar festhalten, dass die Integrationssituation nicht zwingend durch eine schwierige Kommunikationssituation beeinflusst werden muss, dennoch scheint es bedenkenswert, dass in mehr als der Hälfte der befragten Klassen, die Kommunikation betreffende, sprachliche Barrieren festzustellen sind und von den Lehrkräften angesprochen werden. Diese Barrieren betreffen laut Lehreraussagen in erster Linie die sprachlichen Gewohnheiten der hörenden Mitschüler im Unterricht. So erscheint es vier Lehrkräften als ein schwieriges Unterfangen, die sprachliche Rücksichtnahme der

⁹² vgl. Darstellung der Ergebnisse der Befragung der Mitschüler, Kapitel 5.2

Mitschüler dauerhaft aufrecht zu erhalten, bzw. die Mitschüler zu einer angepassten Sprechweise zu bewegen.

„Wenn wir ... Spiele machen, wo wir eben im Kreis sitzen oder stehen, dann weiß ich eben, natürlich schauen die immer wieder mal woanders hin. Wenn sie dann so Zahlen sagen beispielsweise bei einem Spiel; die schauen dann immer wieder mich an Und ich sag dann immer wieder: Schau die L. an, damit sie sieht, dass du 18 sagst oder 17, oder so was“ (L).

Dass sich diese Bemühungen selbst bei wiederholten Versuchen schwierig gestalten, kann auch für die betroffene Lehrkraft äußerst belastend sein, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

„Ich bemühe mich da selber mich am Riemen zu reißen. Ja, ... und halt deutlich zu sprechen und sie anzugucken. ... Und ich versuch, die Kinder immer wieder mit rein zu ziehen, aber das gelingt mir nicht, ich muss sagen, das ist ein Misserfolg, das ist ein totaler Misserfolg mit den Mitschülern. Das ist richtig frustrierend. Das wurmt mich, weil mir das so Leid tut. Dass da, ... das hab ich einfach nicht geschafft“ (M).

Die Kommunikationssituation innerhalb der Klasse kann sich, wie aus dem vorhergehenden Beispiel erkennbar wird, unbefriedigend und für die Lehrkraft Kräfte zehrend gestalten. Es zeigt drastisch, inwieweit durch die problematische Kommunikationssituation belastende Momente für alle Beteiligten entstehen können. Eine grundlegende Problematik scheint zu sein, die Mitschüler durchgängig zu einer angepassten Sprechweise zu bewegen. Das Bemühen der Lehrkraft, eine angemessene Kommunikationssituation zu schaffen, stellt eine weitere Herausforderung dar, welche vor allem bei schwierigen Integrationskonstellationen als sehr belastend beschrieben wird. Zudem verbleibt ein Gros der Antizipationsleistung in solchen Situationen beim hörgeschädigten Schüler, der durch den nicht angemessenen kommunikativen Rahmen zusätzlich eingeschränkt und ferner gefordert und belastet wird. Inwieweit hier ein zufrieden stellender kommunikativer Austausch möglich ist, scheint – wie bereits mehrfach benannt – stark von den individuellen Möglichkeiten des hörgeschädigten Schülers abhängig zu sein. Lediglich zwei Lehrkräfte merken an, dass der hörgeschädigte Schüler Schwierigkeiten hat, seine Mitschüler zu verstehen. Ein Ansprechen von hinten ist nicht möglich und Blickkontakt bzw. Antlitzgerichtetheit und entsprechende Sprechweise sind von enormer Bedeutung. Hier entsteht ein Widerspruch zwischen Bedürfnissen und Möglichkeiten des hörgeschädigten Schülers und der realen, durch die Lehrkraft beobachtbaren Situation in der Klasse. Zwei Lehrkräfte nennen zudem kommunikative Schwierigkeiten inhaltlicher Art. So zeigt sich, dass der Wortschatz, in erster Linie bei den hochgradig hörgeschädigten Schülern dieser Untersuchung, nicht dem altersgemäßen, bzw. dem Klassendurchschnitt entspricht und so zusätzlich zu pragmatisch kommunikativen Interaktionsstörungen inhaltlich kommunikative Schwierigkeiten treten. Diese betreffen zum Beispiel das Verständnis von Fachausdrücken. Ähnliche

Schwierigkeiten scheinen mitunter auch im Fremdsprachenunterricht aufzutreten.

Eine Lehrkraft, die einen hochgradig hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichtet, beschreibt zudem, dass die hörenden Mitschüler mitunter Schwierigkeiten haben, ihren hörgeschädigten Mitschüler zu verstehen. So zeigen sich Kommunikationsbarrieren in beiden Richtungen. Die Schwierigkeiten der Mitschüler beim Sprachverständnis werden zwar nur in einem Fall beschrieben, sollen aber als Phänomen dennoch in die Betrachtungsweise mit einfließen.

Nur fünf der 18 Lehrkräfte stellen fest, dass die sprachliche Kommunikation sowohl ausgehend vom hörgeschädigten Schüler als auch ausgehend von den Mitschülern funktioniert.

„... da seh ich auch keine Schwierigkeiten. Die Mitschüler sind drauf eingestellt. Wenn sie nicht schaut, wird sie leicht angetippt, dass sie sich umdreht. Und wenn man von Angesicht zu Angesicht eben redet, versteht sie eigentlich ohne Verstärker auch alles. Auf diese kürzeren Entfernungen“ (G).

Gleichwohl lässt sich auch für diese Beispiele festhalten, dass innerhalb der jeweiligen Klassen Verhaltensweisen entwickelt und eingeschliffen wurden, welche versuchen, die sprachlichen Barrieren für den hörgeschädigten Schüler so niedrig wie möglich zu halten. Eine völlig barrierefreie Kommunikation lässt sich aber in Klassen mit einem integrierten hörgeschädigten Schüler kaum realisieren.

ZUSAMMENFASSUNG

– KOMMUNIKATIVE SITUATION DER MITSCHÜLER MIT DEM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vier der befragten Lehrkräfte erhebliche Schwierigkeiten bei der sprachlichen Kommunikation zwischen hörenden Mitschülern und hörgeschädigtem Schüler innerhalb des Klassenunterrichts beobachten. Des Weiteren wird insgesamt festgestellt, dass sich die sprachliche Rücksichtnahme der Mitschüler nur bedingt dauerhaft realisieren lässt und die Kommunikationstaktik weitgehend vom hörgeschädigten Schüler ausgehen muss. Zum einen lassen sich daraus Einschränkungen bezüglich des Einsatzes verschiedener Sozialformen im Unterricht ableiten, zum anderen zeigt sich die Tendenz, dass ausschließlich in Klassen mit verinnerlichter Kommunikationstaktik der Mitschüler mit dem hörgeschädigten Schüler geringe Schwierigkeiten auftreten. Zudem werden bei einem hochgradig hörgeschädigten Schüler Verständnisschwierigkeiten der Mitschüler beschrieben. Insgesamt zeigt die Beschreibung und Wahrnehmung der Lehrkräfte eine tendenziell belastete Kommunikationssituation innerhalb der Klassen mit einem integrierten hörgeschädigten Schüler. Selbst in Klassen, deren Schüler adäquat auf die erschwerte Kommunikationssituation eingestellt sind, erlebt der hörgeschädigte Schüler nach Ansicht der Lehrkräfte Einschränkungen hinsichtlich des sprachlichen Austauschs.

Demgegenüber steht die meist positiv eingeschätzte Kommunikationssituation außerhalb des Klassenunterrichts. Die Lehrkräfte beschreiben hier „*Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten*“ hinsichtlich der Kommunikation, welche die hörgeschädigten Schüler im Zweiergespräch mit ihren Freunden realisieren können.

AKZEPTANZ DER HÖRSCHÄDIGUNG IM VERGLEICH ZU ANDEREN BEHINDERUNGEN

Im Verlauf der Befragungen erläuterten neun Lehrkräfte wiederholt ihre Sichtweise bezüglich der Akzeptanz einer Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen oder sozio-emotionalen Auffälligkeiten bei Schülern. So wird die Akzeptanz der Hörschädigung des Öfteren mit der Akzeptanz im Bezug auf eine Sehschädigung verglichen:

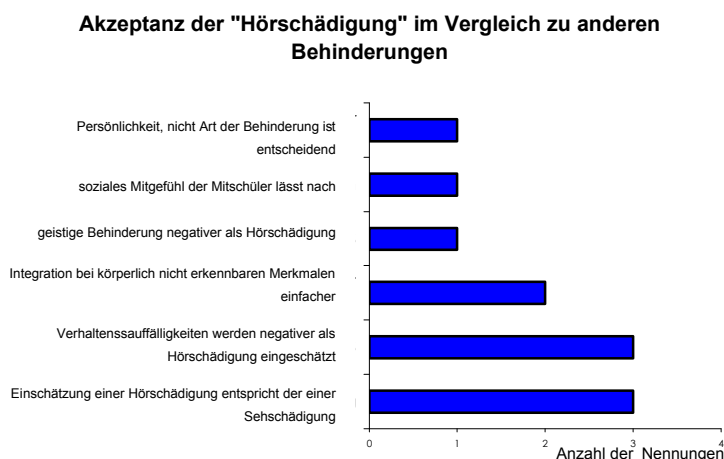


Abb. 35: Akzeptanz der Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen

„Das ist genau wie die Brille ... Und das ist auch akzeptiert. Das gehört einfach dazu. Das gehört zum Leben dazu“ (S).

Fünf Lehrkräfte bekräftigen zudem den Eindruck, dass eine Hörschädigung als „*unsichtbare*“ Behinderung besser akzeptiert wird als zum Beispiel eine äußerlich erkennbare Behinderung, eine Verhaltensauffälligkeit oder bestimmte charakterliche Eigenschaften:

„...sie lehnen nicht die Schwerhörigkeit ab, sie lehnen ab, wenn einer zudem vielleicht noch unsympathisch ist. Und dann fällt es ihnen schwer, den zu akzeptieren...“ (B).

Bekräftigt wird diese Aussage durch folgendes Zitat:

„... bei den Buben scheint er mir akzeptiert zu sein und sogar besser als dieser eine verhaltensauffällige Junge [...] äußerlich ist er ja nicht anders, er hat halt seine Hörgeräte. Aber wenn ein Kind äußerlich anders ist, oder irgendwie vom Körperlichen her schon ausschaut. Oder vielleicht riecht, das muss man wirklich dazu sagen, das passiert auch immer wieder, dann sind die Kinder schon auf Distanz. Und diese Distanz wird wirklich immer größer...“ (C).

Nach Einschätzung von fünf Lehrkräften scheint demnach eine Hörschädigung als Art der Behinderung einfacher zu akzeptieren sein als Verhaltensauffälligkeiten oder körperliche Behinderungen. Nicht zu verwechseln ist diese Akzeptanz jedoch mit der Rücksichtnahme

auf die jeweilige Behinderungsart. Während viele Lehrkräfte zwar von guter Akzeptanz sprechen, werden insgesamt dennoch erhebliche Probleme bei der Rücksichtnahme und beim adäquaten Verhalten bezüglich der Hörschädigung berichtet. So scheinen die Mitschüler – nach Ansicht der Lehrkräfte – die Hörschädigung an sich zwar relativ problemlos anzunehmen, zeigen aber zum Teil erhebliche Defizite im Umgang mit derselben.

5.1.4 Die Situation der Lehrkräfte

Wie sehen die Lehrkräfte ihre eigene Situation und Rolle bei der Integration? Auf diese Frage soll in den nun folgenden Ausführungen näher eingegangen werden. Schwerpunkte bilden hierbei: Wurden die Lehrkräfte auf die Integrationssituation vorbereitet, und wenn ja, wie gestaltete sich diese Vorbereitung? Woher bezogen sie spezifische Informationen zum Thema Hörschädigung? Wie gestaltet sich der Unterricht mit einem integrierten hörgeschädigten Kind? Werden Veränderungen in Didaktik oder Methodik vorgenommen? Wie schätzen die betroffenen Lehrkräfte die Kommunikationssituation ein und welche Aspekte bilden besondere Schwierigkeiten, eröffnen aber auch die Chance auf besondere Erfahrungen? Diese und weitere Punkte sollen nun diskutiert werden.

VORBEREITUNG AUF DIE INTEGRATIONSSITUATION

Von achtzehn befragten Lehrkräften geben sieben an, vorab nicht darüber informiert worden zu sein, dass sie im neuen Schuljahr ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten werden. Diese Lehrer beschreiben, dass „[es] ... *eine Überraschung [war], dass ein hörgeschädigtes Kind drin war*“ (G).

Diesem verhältnismäßig hohen Anteil nicht informierter Lehrkräfte wurde meist erst im Laufe der ersten Schulwochen deutlich, dass ein hörgeschädigtes Kind die Klasse besucht:

„Und bei mir hat's auch erst ne Weile gedauert, ich bin da am Anfang gar nicht drauf aufmerksam gemacht worden. Das hat also auch bei mir ne Weile gedauert, bis ich es überhaupt gemerkt hab. Und dann hab ich natürlich selber auch mit drauf geachtet. ... Also es fiel mir, wie gesagt, am Anfang nicht auf. ... Und dass da ein hörgeschädigtes Kind drin ist, hat mir vorher keiner gesagt (lacht). Das ist unglaublich eigentlich“ (P).

Die Lehrkräfte kritisieren hier in erheblichem Maße die ungenügende Informationslage. Da auch von den hörgeschädigten Schülern zunächst häufig keine Informationen weitergegeben werden, sehen sich viele Lehrkräfte unvorbereitet mit der Situation konfrontiert. In einem Fall wurde ein Wechsel in der Mitte des Schuljahres vorgenommen, der nicht mit der betroffenen Lehrkraft abgesprochen war:

„Ich wusste nicht, dass ich ihn krieg. Er ist gekommen, da stand er da und das war ein bisschen überraschend, muss ich sagen. Das wäre etwas, was durchaus verbesserungswürdig wäre. ... Deswegen sag ich ja, wieso krieg ich den wie vom Himmel gefallen plötzlich im Oktober. Das versteh ich nicht so was“ (D).

Die nicht informierten Lehrkräfte fühlen sich so zum einen zunächst von der Situation „überrannt“, zum anderen können in den ersten Schulwochen oft wichtige Grundsteine für die Unterrichtsführung nicht hinsichtlich des hörgeschädigten Kindes ausgerichtet werden. Hier besteht nach Meinung der Lehrkräfte erheblicher Handlungsbedarf und ein zu großes Informationsdefizit.

Fünf Lehrkräfte wurden von den Eltern des integrierten Schülers über die Beschulung ihres Kindes informiert. Dies geschah zum Teil vor Beginn des neuen Schuljahres, zum Teil in den ersten Schulwochen:

„Ne, wie gesagt, ich hab die Klasse bekommen und wusste gar nichts. Hab den Sitzplan, der wurde erst mal so erstellt, dass die Kinder sowieso schon irgendwie saßen, als ich reinkam. Der J. saß ganz hinten. Und dann weiß ich gar nicht mehr, wann die Mutter kam. Also irgendwann kam die Mutter vom J., nach zwei Wochen vielleicht oder drei, ich weiß es nicht mehr genau. Und hat mir das eben erzählt“ (J).

In einem Fall wurde die Versorgung mit Hörhilfen erst im Verlauf des dritten Schuljahres vorgenommen, während zuvor keine spezifische Berücksichtigung der (mittelgradigen) Hörschädigung stattgefunden hatte. Die Information der Lehrkraft erfolgte auch in diesem Fall über die Eltern bzw. die Mutter der Schülerin:

„Wir wussten nur, dass sie eben irgendwie einen Hörschaden hatte, aber nichts Konkretes. ... Wir haben ja das nicht wirklich gewusst, bis uns eben die Mutter drauf aufmerksam gemacht hat. Aber auch nicht massiv. Auch nicht massiv. Sie hat nur gesagt, eventuell bekommt sie ein Hörgerät und das war die ganze Sache“ (F).

Während die vorhergehenden Fälle ungünstige Situationen schildern, berichten zwölf Lehrkräfte über einen guten Informationsaustausch mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, Eltern und anderen beteiligten Lehrkräften. Einige Lehrkräfte wurden bereits in den Ferien oder zum Ende des vorhergehenden Schuljahres von den Eltern sehr genau aufgeklärt und erhielten von diesen auch Informationsmaterial. Ebenso geschah dies in drei Fällen durch den MSD, der häufig zu Beginn des neuen Schuljahres zeitnah wichtige und grundlegende Informationen an die Lehrkräfte weitergab. Drei Lehrer berichten zudem vom Informationsaustausch mit Kollegen, welche den hörgeschädigten Schüler bereits im Vorjahr unterrichteten. So kann für zwölf Lehrkräfte eine gute Informationslage vor Beginn der Integration festgehalten werden.

„Ja, ich wusste dann genau, was da auf mich zukommt“ (E).

Auch mit Hilfe frühzeitiger Informationen durch den MSD schon im vorhergehenden Schuljahr konnten Hürden abgebaut und wichtige Informationen weitergegeben werden:

„Also, die Kollegin hat mir ja schon ein bisschen was gesagt, also auch damals schon

zu Jahresende, als klar war, dass ich die dann bekomme. Da war dann auch der Herr X mal kurz bei mir und hat sich dann auch mal eine halbe Stunde mit mir unterhalten und hat mir die ersten Tipps gegeben. Und er war ja dann zweimal da und hat auch so immer ein bisschen Informationsmaterial gegeben und mich eben so beraten“ (N).

Die Informationen bilden also, *wenn* sie weitergegeben werden, eine wichtige Basis für die Unterrichtssituation. Dennoch bleibt festzustellen, dass in mehr als einem Drittel der Fälle keine unmittelbare Information der Lehrkräfte stattfand.

Bezüglich der Auswahl der Lehrkräfte für die jeweiligen Klassen zeigten sich keine Besonderheiten. Lediglich in einem Fall wurde darauf geachtet, dem hörgeschädigten Schüler so wenig Lehrerwechsel wie möglich zuzumuten. An den meisten Schulen wurde hierauf jedoch nicht bewusst Rücksicht genommen.

Eine weiterführende Fragestellung bildete der Wissenserwerb der Lehrkräfte zum Thema Hörschädigung. Zu beantworten war die Frage, inwieweit Lehrkräfte von verschiedenen Stellen zum Thema Hörschädigung informiert und beraten wurden.

Wie die nebenstehende Abbildung verdeutlicht, wurden zwölf Lehrkräfte hauptsächlich vom MSD näher informiert und über unterrichtsspezifische Besonderheiten aufgeklärt. In sechs Fällen spielten die Eltern, übrigens in allen Fällen die Mutter des hörgeschädigten Kindes,

Informationen zum Thema "Hörschädigung"

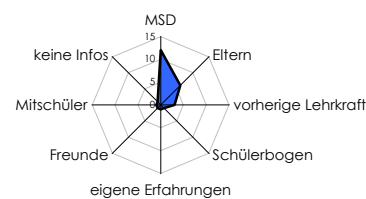


Abb. 36: Informationen zum Thema Hörschädigung

eine wesentliche Rolle bei der Information der Lehrkräfte. Als weitere Informationsquellen gaben die Lehrkräfte an: den Schülerbogen, eigene Erfahrungen mit Hörgeschädigten, Informationen durch Freunde sowie die Weitergabe von Verhaltensregeln durch Mitschüler des hörgeschädigten Schülers. Bezogen auf letzteres Beispiel übernahm eine Lehrkraft eine dritte Klasse, in welcher schon in den ersten beiden Grundschuljahren Kommunikations- und Verhaltensregeln eingeschliffen wurden, welche an die neue Lehrkraft weitergegeben wurden. Inwieweit der hörgeschädigte Schüler selbst eine Rolle bei der Informationsweitergabe spielt, wird nicht deutlich.

Zwar beschreiben die meisten Lehrkräfte, bezüglich der Hörschädigung ein offenes Verhältnis zum integrierten Schüler zu haben, eine Informationsweitergabe durch die betroffenen Schüler selbst erfolgte aber nur in Ausnahmefällen. Eine Begründung dafür lässt sich im Alter der in dieser Untersuchung berücksichtigten Population finden. Da Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 3 bis 6 befragt wurden, ergibt sich ein Alter der integrierten Schüler zwischen acht und elf Jahren. Man kann davon ausgehen, dass Schüler in diesem Alter noch nicht in der Lage sind, adäquate Informationen bezüglich

ihrer Hörschädigung weiterzugeben. Abgesehen davon entspricht es auch nicht ihrer Rolle als Schüler und würde – gerade im Kontext einer Hör-, also meist auch Kommunikations-einschränkung – eine zusätzliche Belastung darstellen.

Wie sich die Information der Lehrkräfte nun im Einzelnen darstellt, soll an dieser Stelle, untermauert durch verschiedene Gesprächsausschnitte, dargestellt werden. Zunächst sollen die Lehrkräfte zu Wort kommen, die Informationen vom MSD bezogen haben:

„Und nach kurzer, sehr kurzer Zeit kam auch schon der Herr X [Mobiler Dienst, Anm. d. I.] von der X-Schule [Förderzentrum, FS Hören, Anm. d. I.] und der nimmt sich sehr viel Zeit auch für das Gespräch mit uns und da kann man sehr viel mitkriegen“ (B).

Die Lehrkräfte beschreiben die Informationsweitergabe durch den MSD als ausreichend und fühlen sich in der Regel auch verhältnismäßig gut informiert. Aus zwei Aussagen geht hervor, dass keine spezifischen Kenntnisse vermittelt, aber wichtige Basisinformationen weitergegeben werden:

„Hörgeräte: Nein, also eigentlich nicht, das hat mir auch keiner gezeigt, weil sie eben auch selber genau weiß, wie das funktioniert. Und wenn mal was ist, dann wissen das auch die Eltern und sie selber. ... Selber hab ich mich da nicht gekümmert (um Informationen, Anm. d. I.), weil ich ja von der Kollegin gewusst hab, dass es den Dienst von der Schule in X gibt ... Ich hab da dann gewartet, bis die gekommen sind und dann hab ich von denen Informationen bekommen, also zum Beispiel, wo das Kind am besten sitzen soll. Aber sonst, was anderes habe ich mir eigentlich nicht selber besorgt“ (C).

Die zwölf Lehrkräfte geben an, durch die Informationen des MSD oder der Eltern ausreichende Kenntnisse zur gegebenen Situation bekommen und sich zusätzlich keine weiteren Informationen beschafft zu haben. Lediglich die Fortbildungen wurden von allen befragten Lehrkräften, welche diese als Angebot bekamen, angenommen.

Die Rolle der Eltern, im speziellen die der Mütter der hörgeschädigten Schüler, wird aus folgenden Zitaten genauer ersichtlich. Es belegt eindrücklich das vorhandene Verantwortungsgefühl, welches in anderen Studien des Gesamtprojektes als Teil der elterlichen Belastung dargestellt wird⁹³. In verschiedenen Untersuchungen zur Integration hörgeschädigter Kinder wird unter anderem die Rolle der Eltern zum Gelingen der Integration stark hervorgehoben, was sich mit folgenden Aussagen untermauern lässt:

„Ich hab auch ein sehr ausführliches Gespräch mit der Mutter gehabt. Gleich am ersten oder zweiten Schultag und ich hab die Mutter auch in den großen Ferien kennen gelernt. Da war ich mal hier an der Schule gewesen, und da war die Mutter auch da und da hat sie mir dann also gleich diese ganzen Hintergrundinformationen gegeben. Wir haben uns gleich in der ersten Woche zusammengesetzt und sie hat mir also genau gesagt, wo die Unzulänglichkeiten sind, wo die Problematik liegt. Auf welche Sachen er reagiert und nicht reagiert“ (E).

Auf diese Weise hatten sechs Lehrkräfte die Möglichkeit, sich rechtzeitig auf die zu

⁹³ vgl. LUDWIG (2006)

erwartende Situation einzustellen und spezifische Besonderheiten, Fähigkeiten und Einschränkungen bezüglich der Hörschädigung des Schülers einzuschätzen. Inwieweit diese Elterninformationen vom MSD mitunter noch ergänzt werden, lässt sich aus dem folgenden Beispiel erschließen:

„Ich hab von der Mutter zuerst sehr viel Zeug bekommen, schon in den Sommerferien, also bevor das Kind hier eingeschult wurde, hat sie mir, oder halt dem zukünftigen Klassenleiter dann eben Sachen ins Fach legen lassen. Und ich hab von dem Dienst auch noch ein paar Blätter bekommen. Und eben die Anmerkung, ich könnt mich jederzeit an sie wenden, wenn eben irgendwas wär“ (K).

Fünf Lehrkräfte hatte darüber hinaus die Möglichkeit, eine vom MSD angebotene Fortbildung zu besuchen. Diese Fortbildungen fanden zum Teil in den Schulen selbst, zum Teil auch in den jeweiligen Förderzentren für den Förderschwerpunkt Hören statt:

„Eingeladen waren alle Lehrer (zu Fortbildungen, Anm. d. I.), insbesondere die, die Hörgeschädigte haben, oder die, die neu waren. Und da wurde eben ... die Grundlagen sozusagen mal erklärt und auch simuliert. Da haben wir dann eben auch mal so FM-Anlagen aufgesetzt gekriegt oder dann auch mal so Stöpsel ins Ohr“ (L).

Die Lehrkräfte, die an einer Fortbildung teilgenommen haben, beschreiben diese als äußerst informativ und sehr wichtig für die Entwicklung ihrer persönlichen Einschätzung bezüglich des integrierten Schülers:

„Und ich bin ja vor einigen Monaten auch mal nach X gefahren, wo dann aus dem ganzen Bezirk X so die ganzen Lehrer da waren. Und da habe ich dann auch noch weitergehende Informationen bekommen. ... das war gut, ja, das war sehr gut. Doch. Da hab ich erst mal überhaupt ... da ist mir erst mal aufgegangen eigentlich, was in so einem Kind vorgehen kann. Das war mir vorher auch nicht klar. Und wo man eigentlich, also wo ich noch besser drauf achten muss“ (P).

Um an dieser Stelle die hohe Wichtigkeit und den sehr großen Nutzen dieser Fortbildungen zu dokumentieren, werden weitere Beispiele und Aussagen von Lehrkräften angeführt⁹⁴. Lehrkräfte, die eine Fortbildung besucht haben, beschreiben weiter, dass sie erst dadurch die teils schwerwiegende Belastung, die eine Hörschädigung mit sich bringen kann, besser einschätzen konnten, und belegen durchweg die positiven Auswirkungen auf den eigenen Unterricht. Zudem konnten diese Lehrkräfte Verhaltensweisen der integrierten Kinder besser einordnen und ihr eigenes Verhalten im Unterricht diesbezüglich verändern. Fand eine Fortbildung in einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören statt, empfanden die Lehrkräfte auch den Austausch mit anderen „betroffenen“ Kollegen als äußerst informativ und aufschlussreich.

⁹⁴ „Da war ich auch in X (Anm. d. Int.: Fortbildung) und hab mich selbst informiert. Also so was ist sehr wichtig, dass man das macht. ... Ja, äußerst fruchtbar. Das ist sehr wichtig. Also das sollten die da in X (Anm. d. Int.: Ort des Förderzentrums) öfter anbieten, weil es sind ja auch immer andere Lehrer betroffen. Oder der eine kann mal nicht zu dem Termin.ruhig öfter machen. Wenn es geht. ... Ja, also das ist sehr wichtig. Weil man da mal direkten Kontakt hat auch zu verschiedenen hörgeschädigten Kindern und auch die ganzen Möglichkeiten mal kennen lernt, die es noch gibt, außerhalb der Regelschule“ (R).

„Ich war ja dann auch mal einen Tag zur Fortbildung oben und das war also wirklich hochinteressant. Also das muss ich sagen, so was muss man eigentlich nur befürworten, dass das weiter geht. ... Also da hab ich mich in guten Händen gefühlt, muss ich sagen“ (S).

Zwei der befragten Lehrkräfte hatten im Verlauf des Schuljahres keinen Kontakt zum MSD und wurden demnach nicht näher über die spezifische Situation des hörgeschädigten Kindes informiert.

„Ich bin nicht eingewiesen worden in das Problem, deswegen habe ich das Problem wahrscheinlich auch gar nicht wahrgenommen“ (G).

In einem Fall wurde die Hörschädigung erst im Schuljahr der Befragung offiziell diagnostiziert. Der Mobile Sonderpädagogische Dienst war zwar schon darüber in Kenntnis gesetzt worden, konnte der Lehrkraft aber bislang keine Informationen weitergeben. Wie groß sich das Informationsdefizit in diesem Fall darstellt, wird aus dem folgenden Zitat deutlich:

„Also, mein Kollege hatte das Kind ja vorher in der Klasse und auch meine andere Kollegin, die wussten also von dieser Hörstörung kaum was. Also, der war jetzt völlig baff, wie ich erzählt hab, dass die F. in jedem Ohr ein Hörgerät hat. Da war er völlig platt. [...] Und wir wurden da bezüglich des Hörgeräts auch nicht näher aufgeklärt. [...] Also ich denke, dass da die ersten drei Jahre nicht drauf eingegangen wurde. [...] Bei mir in der Klasse war's zuerst, ... also ich wusste von der Mutter schon, dass sie schwer hört. Ja, aber gut, das sagen natürlich viele Eltern. Kinder, die schlecht sehen, die haben halt eine Brille und die sitzen sowieso weiter vorn. Und bei Kindern, die schlecht hören, die setz ich auch automatisch vor. ...“ (F).

Die betroffene Lehrkraft konnte bezüglich des Kontaktes zum Mobilen Dienst keine weiteren Aussagen machen.

ZUSAMMENFASSUNG – VORBEREITUNG DER LEHRKRÄFTE AUF DIE INTEGRATIONSSITUATION

Insgesamt wurden elf Lehrkräfte vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst rechtzeitig mit Basisinformationen versorgt; sieben Lehrkräfte wurden vor oder zu Beginn des Schuljahres nicht über eine bevorstehende Integration in der eigenen Klasse informiert. Hier erfolgte die Mitteilung erst nach einiger Zeit, bzw. in zwei Fällen wurde bis zum Zeitpunkt des Interviews kein Besuch durch den MSD durchgeführt und es wurden auch keine Informationen weitergegeben.

Lehrkräfte, die beraten wurden, fühlten sich überwiegend gut unterstützt und meist ausreichend mit Informationen versorgt. Lehrkräfte, welchen das Angebot einer Fortbildung zum Thema offeriert wurde, nahmen dieses immer an und berichteten äußerst positiv darüber. Alle Lehrkräfte, welche an Fortbildungen teilnahmen, bekräftigten, dass erst durch diese Fortbildung ein spezifischeres Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers geweckt und erworben werden konnte. Alle diese Lehrkräfte plädierten dafür, die Möglichkeit solcher Fortbildungen für alle Lehrkräfte anzubieten, welche ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse unterrichten. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass bei der Information der Lehrkräfte auch die Eltern, insbesondere die Mütter der hörgeschädigten Kinder eine wichtige Rolle spielen und für sechs Lehrkräfte wichtige Informationsträger darstellten. Lehrkräfte, welche nicht durch den MSD informiert

wurden, äußern ein deutliches Informationsdefizit bezüglich der Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers.

SITUATION IM UNTERRICHT

In diesem Befragungsschwerpunkt wurden verschiedene Aspekte des Unterrichts näher beleuchtet und von den Lehrkräften genauer erläutert. Schwerpunkte des nun darzustellenden Teilbereichs bilden die Fragestellungen: Inwieweit nimmt die jeweilige Lehrkraft den hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse wahr? Wie stellt sich die Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler dar? Beeinflusst die Integrations-situation Unterrichtsorganisation oder -methodik? Wird die Hörschädigung in der Klasse thematisiert oder bleibt dieses Thema unberührt?

Wahrnehmung des hörgeschädigten Schülers in der Klasse

Zwei Drittel der Lehrkräfte äußern sich nicht im Speziellen darüber, inwieweit ihnen der hörgeschädigte Schüler in der Klassensituation auffällt. Drei Lehrkräfte unterstreichen, dass sowohl die Ausprägung des Wortschatzes als auch die „Aussprache“ des hörgeschädigten Schülers keine Rückschlüsse auf seine Hörschädigung geben. So bemerkt eine Lehrkraft, dass *„niemand bei ihr vermuten [würde], dass sie einen Hörschaden hat“* (A).

Eine Lehrkraft bemerkt bei den hörgeschädigten Schülern eine etwas undeutlichere Artikulation, welche aber offenbar nur in geringem Maße auffällig wird:

„Also ihre Behinderung fällt in dieser Klasse, fällt eigentlich nicht auf. Das ist eine ganz normale Klassensituation. [...] Auch für mich. [...] Sie spricht einige Laute verwaschener, also das „R“ oder das „L“ verwaschener aus, aber es ist überhaupt kein Problem sie zu verstehen“ (N).

Im Wesentlichen äußern sich die Lehrkräfte zur Wahrnehmung des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse, wenn diese Wahrnehmung unauffällig erscheint und sich nicht wesentlich von anderen Schülern der Klasse unterscheidet. Eine vergleichbare Aussage trifft zum Beispiel auch eine Lehrkraft, welche einen hochgradig hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichtet. Erinnernd soll hier angemerkt werden, dass es sich hierbei um die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte handelt. Fraglich bleibt, inwieweit die befragten Lehrkräfte für die Behinderung sensibilisiert wurden.

Diese Einschränkung kann auch an einer weiteren Aussage deutlich gemacht werden, in der eine Lehrkraft die Hörschädigung als nicht auffällig beschreibt und keinen Zusammenhang zu den eher schlechten schulischen Leistungen des hörgeschädigten

Schülers herstellt⁹⁵. Inwieweit ein Zusammenhang besteht, kann an dieser Stelle nicht belegt werden. Stellt man jedoch Verknüpfungen zur Studie von LINDNER (2007) her, kann darauf hingewiesen werden, dass ein großer Anteil der integrierten Schüler, die an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören wechseln, rasch ihre schulischen Leistungen verbessern können⁹⁶. Somit scheinen schlechte schulische Leistungen mitunter direkt mit der Integrationssituation in Verbindung zu stehen.

Eine Lehrkraft beschreibt die Wahrnehmung der Hörschädigung differenzierter und berichtet über einen informellen „Hörtest“, der in dieser oder ähnlicher Form bei der Beschreibung mehrerer Lehrkräfte auftaucht:

„Ich hab auch einen Test jetzt mal gemacht, mich nach hinten gestellt, hab ihm in den Rücken gesprochen. Auch da hat er eigentlich, wenn ich laut sprach, das meiste mitbekommen. [...] Spontan würd' ich sagen, man merkt's eigentlich net (die Hörschädigung, Anm. d. I.). [...] Manchmal ist es dann schon so, dass, wenn man ihn dann anspricht, dass man dann merkt: Ja, jetzt reagiert er erst halt auf den zweiten Moment. Oder wenn er so vertieft ist und man sagt halt was. Und er schaut mich nicht an. Und ich ruf ihn halt auf, dass er dann nicht gleich reagiert. Aber das fällt mir nicht oft auf. Manchmal halt“ (H).

ZUSAMMENFASSUNG – WAHRNEHMUNG DES HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERS IN DER KLASSE

Vier Lehrkräfte berichten, dass sie den hörgeschädigten Schüler in der Klasse nicht unmittelbar wahrnehmen, dreizehn Lehrkräfte äußern sich nicht direkt zu ihrer Wahrnehmung des hörgeschädigten Schüler im alltäglichen Unterricht in der Klasse. Lediglich durch vereinzelt auffallende Ausspracheschwierigkeiten oder wortschatzspezifische Defizite scheinen die Lehrkräfte eine bewusste Wahrnehmung der Anwesenheit des hörgeschädigten Schülers zu entwickeln. Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass auch im Klassenunterricht einer Integrationssituation – soweit unauffällige schulische Leistungen und ein unauffälliges Sozialverhalten vorliegen – die Hörschädigung als sogenannte unsichtbare Behinderung kaum in das Bewusstsein der Lehrkräfte tritt.

Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler

Neun Lehrkräfte treffen überwiegend positive Aussagen zur Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse. Die Lehrkräfte sehen einen Zusammenhang zwischen einem guten interpersonellen Verhältnis mit und einem guten Sprachverständnis zwischen Lehrkraft und hörgeschädigtem Schüler. Die Lehrkräfte verstehen ihre Schüler auf der auditiven Ebene in der Regel sehr gut, das Verstehen des hörgeschädigten

⁹⁵ Zitat zur Erläuterung: „Also ich merk's nicht. Muss ich ganz ehrlich sagen. ...es fällt nicht auf. ... Wie gesagt, es ist auch nicht auffällig (der Hörschaden, Anm. d. I.), war auch nie auffällig gewesen. Sie hat sogar den Namen hinten verstanden. Und wie gesagt, die schulischen Leistungen, ich glaube nicht, dass das an dem Hörschaden liegt.“ (F)

⁹⁶ Genaueres zu diesem Thema in der Teilstudie von LINDNER (2007)

Schülers „*klappt wunderbar*“. Meist werden kleine Auffälligkeiten in der Artikulation der hörgeschädigten Schüler beschrieben. Festgemacht werden positive Aussagen zur Kommunikationssituation daran, dass sich die integrierten Schüler zum Beispiel freiwillig zum Vorlesen melden und somit offensichtlich bereit sind, sich auch sprachlich am Unterricht zu beteiligen. Zudem wird das Sprachverständnis – auch ohne zwingende Antlitzgerichtetheit, zum Beispiel beim Sprechen zur Tafel – bestätigt, wobei von den Lehrkräften mitunter ein Wiederholen oder Nachfragen der erklärten Inhalte gefordert wird. Fünf Lehrkräfte betonen, auf Antlitzgerichtetheit zu achten, wobei angemerkt wird, dass diese Vorgabe im alltäglichen Unterricht oft auch „*vergessen*“ wird und nicht selbstverständlicher Bestandteil des methodischen Inventars der Lehrkräfte ist. Bei schwierigeren Inhalten wird jedoch in der Regel darauf geachtet, die Perzeptionsbedingungen günstig zu gestalten, „*in die Richtung des Schülers zu sprechen*“ und beim Erklären von Sachverhalten zum Teil „*einfachere Sprache und kürzere Sätze*“ zu verwenden.

„Also, das Einzige vielleicht, dass man drauf achtet, [...] dass man etwas deutlicher und langsamer spricht, aber das ist auch wirklich das Einzige. Und ich denk' einmal, ich vergesse das auch relativ oft“ (N).

Der Sportunterricht wird allgemein kritischer bewertet, da einige hörgeschädigte Schüler ihre Hörgeräte nicht tragen und somit nur eingeschränkte Voraussetzungen bezüglich des Sprachverständnisses vorhanden sind.

Eine Problematik der Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler liegt darin, hörgeschädigtenspezifische Kommunikationsformen im alltäglichen Klassenunterricht durchgehend anzuwenden. Vier Lehrkräfte verdeutlichen die Schwierigkeit, sowohl die eigene Sprechweise, als auch die der Mitschüler den Bedürfnissen des hörgeschädigten Schülers dauerhaft anzupassen:

„... dass sie halt sich bemühen müssen laut und deutlich selbst zu sprechen. Ich mein', das vergessen sie ab und zu, das vergesse ich bestimmt auch manchmal. Aber wenn ich dran denk', dann sag' ich wieder: ‚Laut und deutlich.‘ Ich muss das auch nicht mehr begründen. Das ist also für die selbstverständlich. [...] Also ich denk', ich spreche wahrscheinlich oft zu schnell, oder so, weil's für mich eine normale Klassensituation ist, und sie kommt trotzdem sehr gut zurecht. Was also auch durch ihre Noten sich unterlegen lässt“ (N).

Die Kompensationsleistung bezüglich der oben beschriebenen Einschränkungen liegt dann beim hörgeschädigten Schüler. Zwei Drittel der hörgeschädigten Schüler scheinen dazu auch insoweit in der Lage zu sein, als sie nach wie vor befriedigende bis sehr gute Schulleistungen erbringen. Eine problematische Tendenz zeigt sich jedoch hinsichtlich der Kommunikationssituation für zwei der hochgradig hörgeschädigten Schüler. Freilich gelingt die Kommunikation im Zweiergespräch in der Regel gut:

„Wenn ich so mit ihr so gegenüber bin, versteht sie mich sehr gut. Sogar wenn ich leise spreche, wundere ich mich manchmal. Ich steh neben ihr, die Kinder schreiben

irgendwas ab oder rechnen. Und ich stehe neben ihr und spreche leise, und sie versteht mich“ (M).

Bei zwei von vier hochgradig hörgeschädigten Schülern zeigen sich jedoch erhebliche Schwierigkeiten bezüglich der Kommunikationssituation im Unterricht, welche sich auch erheblich auf die Belastungssituation der Lehrkräfte auswirken, wie folgende Aussage eindringlich beschreibt.

„Also ich, ich für mich bemühe mich um eine etwas einfachere Sprache, immer wieder. Fällt mir dann, weil sie so in meinem Blickwinkel sitzt, fällt mir dann wieder ein, dass ich ein bisschen einfacher alles sage. Nicht so lange Sätze. Ich bemühe mich da selber mich am Riemen zu reißen. Ja, [...] halt deutlich zu sprechen und sie anzugucken. [...] Und ich versuch', die Kinder immer wieder mit rein zu ziehen, aber das gelingt mir nicht, ich muss sagen, das ist ein Misserfolg, das ist ein totaler Misserfolg mit den Mitschülern. Das ist richtig frustrierend. Das wurmt mich, weil mir das so Leid tut. Dass da, [...] das hab ich einfach nicht geschafft“ (M).

Die Lehrkraft ist hier auf zwei Ebenen gefordert: Zum einen soll die eigene Sprache immer wieder den nötigen Perzeptionsbedingungen angepasst werden, zum anderen müssen die hörenden Schüler auf adäquate sprachliche Verhaltensweisen im Unterricht hingewiesen werden. Diese zweifache Anforderung scheint in mehreren Klassen nur schwer umsetzbar zu sein, sich aber meist erst dann kritisch auszuwirken, wenn der hörgeschädigte Schüler nicht mehr in der Lage ist, sich die nötigen Kommunikationstaktiken anzueignen, um dem Unterrichtsgeschehen trotz der eher ungünstigen Bedingungen folgen zu können.

In zwei von achtzehn Interviews wurde von schwerwiegenden Auswirkungen der oben dargestellten Problematik berichtet: Die schwere Umsetzbarkeit eines kontinuierlich adäquaten Sprachverhaltens auf Seiten von Lehrkraft und hörenden Schülern, verbunden mit der dadurch entstehenden hohen Belastung der Lehrkraft, lässt auf kritische Situationen für den integrierten Schüler schließen.

„Ja, genau, und ich sehe an ihrem Gesicht ja, wenn sie verwirrt ist. Wenn sie nicht mehr weiß, was um sie herum abläuft. Dass sie da einfach dasitzt und das über sich ergehen lässt und eigentlich nicht weiß, was jetzt los ist. Warum jetzt die Kinder einfach alle die Büchertasche einpacken. Weil ihr was entgangen ist. [...] Hab ich damals eben auch gemerkt, wie wenig sie versteht, eigentlich“ (M).

Die Verwendung der Umschreibung „*etwas über sich ergehen lassen*“ zeigt nachdrücklich, inwieweit für Lehrkraft und vor allem für den integrierten Schüler äußerst belastende Situationen entstehen können, welche eine erfolgreiche Integration in Frage stellen. Zudem können beim hörgeschädigten Schüler Taktiken entstehen, welche versuchen, solche Kommunikationsschwierigkeiten zu umschiffen.

„Also das seh' ich auch, wenn ich sie was frag, oder sag: ‚L., mach mal die Aufgabe!‘ – Und sie nickt, dann merkt man eben, sie hat nicht verstanden, was man eigentlich machen sollte“ (L).

Die Lehrkräfte sehen sich im Dilemma, einerseits sicherzustellen, dass der

hörgeschädigte Schüler möglichst alle Unterrichtsinhalte erfassen kann, ihn aber auf der anderen Seite nicht bloßzustellen. Um diese Problematik genauer darstellen zu können, soll im Folgenden eine längere Sequenz aus einem der Interviews vorgestellt werden, da sie ausdrücklich erläutert, wie sich die oben beschriebenen Schwierigkeiten auswirken können.

„B: „Wie gesagt, bei der L. sehe ich bis jetzt noch das Problem [...] dass sie zu wenig dazu steht. Dass sie zu sehr versucht, möglichst unauffällig ‚Ja, ja‘ zu sagen und ‚Passt schon.‘ und ‚Hab ich schon verstanden‘, obwohl’s gar nicht so ist. Und damit hat man als Lehrer das Problem, das ist dann sozusagen auch wieder der Mehraufwand, den man hat, auch wenn er nicht groß ist, dass man eigentlich immer vor dem Dilemma steht: ‚Glaub ich’s ihr jetzt, oder frag ich noch mal nach?‘. Was ihr dann noch unangenehmer ist. Speziell, wenn’s gar nicht stimmt. Es ist natürlich doppelt peinlich, wenn’s so eine Geschichte ist, wie ich vorher erzählt hab, dass sie mal nickt und man sagt dann: Mädel, ich hab aber was ganz was anderes gemeint.

I: Also sie hat’s nicht verstanden und wird auch noch, sozusagen bloßgestellt.

B: Genau. Und sie wird dann so bloßgestellt, ohne dass man’s will, weil, frage ich nicht nach, muss ich riskieren, dass sie es wirklich nicht verstanden hat. Frag ich nach, und es kommt dabei raus, dass sie es nicht verstanden hat, dann kann es eben passieren; dann ist es eigentlich gut für sie, weil sie, [...] also vom Stofflichen, aber für sie selber ist es nicht gut“ (L).

Eine weitere grundlegende Problematik sieht diese Lehrkraft in der Aussage: *„Ich habe es nicht verstanden.“*, welche für einen hörgeschädigten Schüler, anders als für einen hörenden Schüler, mehrdeutig sein kann.

„Und das ist das Hauptproblem meiner Ansicht nach. Und daraus resultiert meiner Ansicht nach auch ... da ergibt sich dann auch diese Vermischung aus: „Das hab ich akustisch nicht verstanden und das hab ich fachlich nicht verstanden.“ Dass die sich auch da nicht fragen trauen. Es kann auch mal vorkommen, dass sie was absolut perfekt akustisch verstanden hat, aber trotzdem sich fragt: Äh, ich hab das jetzt nicht verstanden.“ Verstehen sie, was ich meine? Also, eine Frage, die jeder andere stellt: „Können sie das noch mal erklären, ich hab das nicht verstanden.“ Da würde sie nie nachfragen und sagen: „Ich hab das nicht verstanden, können sie das noch mal erklären?“ Weil sie meint, das heißt dann: „Ich hab’s nicht gehört“ (L).

Diese starken Schwierigkeiten und Einschränkungen in den Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes belasten auch die Lehrkraft stark. Zusätzliche Einschränkungen können sich nach Aussagen der beiden Lehrkräfte auf Grund des eingeschränkten Wortschatzes ergeben.

„Und das tut mir auch immer leid, wenn ich merke, was sie wieder nicht mitgekriegt hat ...welche Wörter ihr da jetzt fehlen. Ich komme da gar nicht drauf. Dass, auf ein Zeitwort, das also für die anderen Kinder ganz geläufig ist“ (M).

Diese als problematisch einzustufenden Kommunikationssituationen erschweren eine erfolgreiche schulische Integration erheblich und machen laut Aussagen der Lehrkräfte ein dauerhaftes Verbleiben der hörgeschädigten Schüler an der allgemeinen Schule fraglich.

ZUSAMMENFASSUNG

– KOMMUNIKATION DER LEHRKRAFT MIT DEM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die unmittelbare sprachliche Kommunikation zwischen Lehrkraft und hörgeschädigtem Schüler im Zweiergespräch in allen Fällen gut zu funktionieren scheint. Alle Lehrkräfte bestätigen, dass im Zweiergespräch in der Regel keine Kommunikationsschwierigkeiten zu bemerken sind. Auch bezüglich des Unterrichts wird für 13 Klassen eine gute Kommunikationssituation beschrieben. Alle Lehrkräfte sind problemlos in der Lage, ihren hörgeschädigten Schüler zu verstehen. Für die Hälfte der Klasse beschreiben die Lehrkräfte eine aktive Beteiligung der hörgeschädigten Schüler am Unterricht. Diese sind zum Beispiel auch freiwillig bereit, vor der Klasse vorzulesen, was als Indikator für eine gelungene sprachliche Integration ohne Vorbehalte gegenüber sprachlicher Ausdrucksfähigkeit gesehen wird. Dennoch werden auch an dieser Stelle zum Teil erhebliche Defizite in der Kommunikationssituation im Unterricht insgesamt deutlich. So beschreiben vier Lehrkräfte, wie problematisch und für alle Beteiligten belastend sich eine erschwerte Kommunikationssituation auswirken kann. In zwei Fällen werden höchst unzureichende Kommunikationssituationen beschrieben, welche sich auf die Belastung von Lehrkraft und hörgeschädigten Schüler negativ auswirken und einer gelungenen Integration im Wege stehen.

Thematisierung der Hörschädigung

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des hörgeschädigten Schülers und der Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler in der Klasse steht auch der Aspekt „Thematisierung der Hörschädigung“. Nach Aussagen der Lehrkräfte wird das Thema „Hörschädigung“ zumeist nur in speziellen Situationen angesprochen oder auch ganz außen vor gelassen.

Fünf Lehrkräfte machen deutlich, dass das Thema in ihrer Klasse nicht oder noch nicht angesprochen wurde. In diesen Klassen gehen die Lehrkräfte davon aus, dass die Inhalte bereits in früheren Klassen behandelt wurden und deswegen keine Notwendigkeit erneuter Thematisierung besteht. Zudem zeigen die Lehrkräfte hierzu auf, dass in der Klasse keine Probleme oder Einschränkungen durch die Anwesenheit des hörgeschädigten Schülers auftraten und deswegen keine Thematisierung notwendig sei. In einem Fall wird von der Lehrkraft erläutert, dass der hörgeschädigte Schüler eine Beratung über die Hörschädigung ablehnt. In Gesprächen mit dem hörgeschädigten Schüler und dessen Mutter wurde abgesprochen, das Thema nicht im Klassenverband anzusprechen.

„Deswegen hab ich das von meiner Seite jetzt in der Klasse auch nicht so

angesprochen. Man sieht, dass er ein Hörgerät trägt und ich hab mit der Mutter drüber gesprochen und mit ihm. Und, aber jetzt ganz direkt vor der Klasse haben wir es so nicht besprochen. [...] Wir haben uns nicht noch mal ne halbe Stunde hingesezt und über die Hörschädigung vom J. geredet, das haben wir nicht gemacht. Aber es war schon mal, [...] es sind Sätze dazu gefallen. So, dass die Schüler das schon mitbekommen haben. Aber jetzt nicht so bewusst: Ich möchte jetzt mal ne halbe Stunde mit euch über die Hörschädigung vom J. sprechen. Weil ich denk, das ist nicht das Optimale. Das kann sein, dass manche Leute das anders sehen, aber ich dachte, für den J. ist es so das Beste“ (J).

Einige Lehrkräfte stellen fest, dass zwar keine explizite, aber zum Beispiel durch das Weitergeben der FM-Anlage, den Hinweisen auf eine angemessene Sprechweise durch Gesten oder Anmerkungen und dem Wiederholen von Aussagen bei Nichtverstehen eine implizite, regelmäßige Bewusstmachung stattfindet.

In zehn Klassen wurde – meist zu Beginn des neuen Schuljahres – über die Hörschädigung des Mitschülers gesprochen und es wurden notwendige Verhaltensweisen verabredet und eingeübt. In sechs Klassen erfolgte eine ganz bewusste und genaue Information der Mitschüler. Die Thematisierung setzt sich auch im Verlauf des Schuljahres fort, um notwendige, insbesondere sprachliche Strukturen aufrecht zu erhalten.

„Manche haben sich dann am Anfang auch da distanzieren wollen. Aber inzwischen hab ich gesagt: ‚Ihr müsst, also ihr müsst das wirklich dem O. zum Gefallen tun.‘ Ich hab’s eben auch neulich mal erklärt, dass, wenn man da ins Mikrophon spricht, dass das eben verzerrt ankommt und dass er das eben nie so hören wird, wie wir uns gegenseitig hören“ (O).

In diesen Klassen durften die Schüler ihre Hörgeräte und die FM-Anlage vorstellen und es wurde Platz eingeräumt, um spezifische Schwierigkeiten zu erläutern.

„Er durfte sie auch vorstellen, das war ja am Anfang als er die Hörgeräte mal bekommen hat, haben wir dann zu denken bekommen. Nicht dass er dann ein Außenseiter wird, haben wir das dann anders gemacht, wir haben dann festgestellt, er braucht die als Hörhilfe, und weil wir das Ohr ja auch durchgenommen haben. Da durfte er dann auch einiges erklären dazu und durfte die vorstellen, wie er das hört und was er speziell hört und welche Probleme er damit hat“ (O).

In einigen Klassen wurden die verschiedenen hörgeschädigtenspezifischen Hilfsmittel auch von der Lehrkraft vorgestellt und somit in den regulären Klassenunterricht „aufgenommen“:

„Oder auch in der Klasse hab ich dann diese FM-Anlage vorgestellt. Also auch im Sitzkreis. Das war dann klar für jeden, was das ist. Und da hat man dann glaub ich nicht mehr groß irgendwelche Fragen gestellt oder so“ (I).

„Wir haben uns eben die Ohren zugehalten. Wir haben einfach gesagt: ‚Jetzt stell dir vor, der Fernseher läuft und kein Ton ist da. Was macht ihr dann?‘ Da sagt einer: ‚Das versteh ich nicht.‘ Und das haben wir aufgeklärt dann. ‚Aber das ist ja langweilig dann.‘ Und dafür braucht er eben die Hörgeräte. [...] Ja, natürlich, so was muss man dann auch einfach aufgreifen“ (S).

Beim Übertritt in die Sekundarstufe beobachten die Lehrkräfte, welche die Hörschädigung eines Mitschülers in der Klasse bewusst thematisieren, zunächst meist Offenheit und Interesse am hörgeschädigten Mitschüler. In der Regel nimmt das Interesse jedoch

schnell ab und der hörgeschädigte Schüler wird als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft akzeptiert, was nach Aussagen der Lehrkräfte ein erstrebenswertes Ziel sein kann. Dennoch geben diese Lehrkräfte zu bedenken, dass eine Auseinandersetzung mit der Thematik wesentlich für ein vorurteilsfreies Miteinander in der Klasse sein kann.

„Ich denk halt, es ist gefährlich, wenn Kinder so was Außergewöhnliches haben, egal ob das jetzt eine Zahnsperre oder ein Hörgerät oder eine Brille oder was auch immer ist. Dann besteht ja die Gefahr, Kinder können ja grausam sein, und die Kinder können ja gehänselt werden. Und das finde ich eigentlich schon immer, dass das gut ist, das voll auszubreiten und das auch voll aufzugreifen, damit dann auch die Unklarheiten erst mal weg sind. Und von daher, die Kinder Bescheid wissen, dann gibt es keinen Grund mehr zu hänseln“ (A).

Vor allem im Bereich hörgeschädigtenspezifischer Fragestellungen werden Wissen und Erfahrung des hörgeschädigten Schülers in den Klassenunterricht einbezogen. In erster Linie beschreiben dies Lehrkräfte bei lehrplanimmanenten Themen wie „Das Ohr“ in der vierten Klasse der Grundschule:

„Und so bei Themen, wo sie dieses fehlende Hörvermögen einbringen kann, da schaut man natürlich auch, dass man sie gut einsetzen kann, also, wenn ma über's Ohr sprechen, da ist sie natürlich ganz im Vordergrund und bringt da einiges mit ein“ (A).

„Wir haben jetzt das Thema Ohr gemacht in der vierten Klasse. Und da haben wir ihn dann schon auch gefragt, wie das jetzt bei ihm so ist und dann hat er's auch erklärt“ (I).

Auch bei der Verbesserung des Sprachverhaltens der Mitschüler im Unterricht wird der hörgeschädigte Schüler in einem Fall mit einbezogen. Dies geschieht auch, um die Sensibilität der Mitschüler zu erhöhen.

„Und auch, wenn's ums Sprechen selber geht, um leises Sprechen, um lautes Sprechen, das wir sie oft entscheiden lassen, ist das jetzt leise, ist das jetzt laut. Also, diese Dinge nehm' ich auch mit rein“ (A).

Die Thematik wird auch durch die Besuche des MSD immer wieder präsent, und die Mitschüler werden darauf hingewiesen, ihr sprachliches Verhalten innerhalb des Klassenunterrichts so weit als möglich anzupassen.

ZUSAMMENFASSUNG – THEMATISIERUNG DER HÖRSCHÄDIGUNG IM UNTERRICHT

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in zehn Klassen eine Thematisierung der Hörschädigung zu Beginn des Schuljahres und implizit auch immer wieder während des Unterrichts stattfindet. Die Lehrkräfte, die die Thematik bewusst ansprechen, weisen darauf hin, dass die Information der Mitschüler als wesentlich betrachtet wird, um Vorurteilen vorzubeugen und eine funktionierende Integrationssituation zu schaffen. Vier Lehrkräfte erläutern, dass die Thematik in der Klasse nicht explizit, wohl aber implizit behandelt wird. Begründungen hierfür finden sich zum einen darin, dass die Mitschüler

bereits ausreichend über das Thema informiert sind, und zum anderen, dass der hörgeschädigte Schüler keine „Sonderbehandlung“ in der Klasse wünscht.

Räumliche und organisatorische Gegebenheiten

Bei der Organisation äußerer Bedingungen des Unterrichts achten die Lehrkräfte in erster Linie auf einen speziellen Sitzplatz für den hörgeschädigten Schüler. Dieser erfüllt Kriterien wie ein „*gutes Blickfeld*“ für den Schüler oder ein möglichst gutes Erkennen der Lehrkraft und bietet zudem die Möglichkeit für die Lehrkraft, sich ohne erhebliche Verständnisdefizite seitens des Schülers im Klassenraum bewegen zu können. Die Auswahl des Sitzplatzes beinhaltet Aspekte wie die „*Möglichkeit zum Absehen und zum Erkennen von Gestik und Mimik*“ zur Erleichterung der Kommunikationssituation innerhalb des Unterrichts. Mitunter werden verschiedene Sitzpositionen ausprobiert und die vom integrierten Schüler bevorzugte dann beibehalten:

„...wir haben rund um den Platz, zwei, drei Sitzplätze ausprobiert und soweit es einem Kind möglich ist zu sagen, hat er dann für sich den besten gefunden, und da bleibt er auch. [...] Also, man merkt das schon allmählich, wo er am besten sitzt“ (B).

In vierzehn Klassen besetzen die integrierten Schüler einen Sitzplatz, welcher weit vorne bzw. häufig in der Mitte liegt. Wird die Hufeisenform als Sitzordnung bevorzugt, sitzt der hörgeschädigte Schüler in der Regel an einem Außenplatz, um möglichst gute Absehbedingungen zu haben. Normalerweise wird darauf geachtet, den vom MSD empfohlenen Sitzplatz zu ermöglichen.

„Ich habe das Kind dann so gesetzt, dass es halb links von mir ist und mich ständig im Blickfeld hat. Und mich ständig anschauen kann. Meine Gestik und meine Mimik dann gut beobachten kann. Vor allem, ich kann mich dann auch etwas im Klassenzimmer bewegen und muss nicht ständig vor dem Kind stehen“ (G).

Auch die Sitzordnung insgesamt unterliegt bisweilen Einschränkungen bei der Sitzplangestaltung, die sich für den hörgeschädigten Schüler positiv auswirken sollen:

„Das einzige was ich ausprobiert hab, was nicht ging, wenn ich Gruppentische stelle. Das geht nicht, weil sie die Mitschüler nicht sieht. Da ist dann vieles an ihr vorbeigegangen“ (N).

Dass bezüglich der Sitzplatzwahl auch bewusst wahrgenommene Einschränkungen für den hörgeschädigten Schüler entstehen können, zeigt folgendes Beispiel:

„Gut, das Problem ist natürlich, als wir mal die Sitzordnung geändert haben, so nach Weihnachten, da wollten wirklich alle Mädchen in die zweite Reihe, und das war auch sinnvoll. Aber die L. musste halt in der ersten bleiben. Aber es wollten und konnten aber auch nicht alle Mädchen in die erste Reihe. Das heißt, ich musste sozusagen Mädchen auseinandersetzen, die ... einen Teil in die zweite Reihe. Und L. und dann eben X (beste Freundin) dann eben in die erste Reihe. Das ist natürlich dann schon schwierig“ (L).

In zwei Fällen wird berichtet, dass die hörgeschädigten Schüler bewusst keinen speziellen

Sitzplatz wünschen und dieser Wunsch auch von den Lehrkräften berücksichtigt wird. Hier zeigt sich wiederum die Problematik der Sonderbehandlung, welche bereits mehrfach beschrieben wurde:

„Am Anfang hab ich mich bemüht eben relativ deutlich zu sprechen, oder ich wollt ihn dann auch speziell so hinsetzen, dass ihn die Sonne nicht blendet und die ganzen Dinge da, was halt auf diesen Blättern (des MSD, Anm. d. I.) stand. Das wollt er dann aber gar nicht. Das hat ihn gestört, dass er dann da sitzen sollt' und jetzt sitzt er wieder so in der zweiten Reihe vor mir“ (K).

In zwei Klassen wird die Sitzordnung trotz bemerkbarer Erschwernisse beibehalten. Dies lässt sich zum einen aus organisationstechnischen Gründen (Klassengröße, Klassenzimmergröße), zum anderen auch aus dem Wunsch des jeweiligen hörgeschädigten Schülers erklären.

„Er versteht, verständigt sich mit den Mitschülern problemlos im Spiel, oder wenn wir im Kreis sitzen oder wenn wir Erzählstunde haben, sitzen wir auch hinten in der Lesecke im Kreis. Also da hat er keine Probleme. Probleme treten eben nur auf, wo ich schon beschrieben habe, wenn alle im Klassenverband sitzen auf ihren Plätzen und praktisch alle nach vorne schauen“ (D).

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass innerhalb der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang zwischen einer günstigen Sitzplatzwahl und einer positiven oder negativen Einschätzung der Integrationssituation besteht. Hörgeschädigte Schüler dieser Erhebung, welche keinen idealen Sitzplatz innerhalb der Klasse wählen wollten, zeigten bezüglich ihrer beobachteten sozialen Integration und bezüglich ihrer schulischen Leistungen keine Auffälligkeiten.

Mitunter wurde die Wahl eines geeigneten Sitzplatzes nicht von den jeweiligen Lehrkräften beeinflusst, da diesen zu Beginn des Schuljahres keine Informationen über die Beschulung einer hörgeschädigten Kindes vorlagen.

„Also [...] der J. saß zum Beispiel am Anfang ganz hinten, in der letzten Reihe. Ich hab' das nicht gewusst am Anfang. Und irgendwann kam halt dann die Mutter und hat mir das gesagt. Und dann hab ich gemeint, das ist ja jetzt wirklich blöd gelaufen, weil der J. sitzt in der letzten Reihe“ (J).

In zwei Fällen hat der hörgeschädigte Schüler einen exaltierten Sitzplatz direkt beim Lehrerpult, um sich gegebenenfalls umdrehen zu können und so alle Mitschüler im Blickfeld zu haben. Laut Aussagen der jeweiligen Lehrkräfte unterstützt dies die Kommunikationssituation auch beim Klassengespräch erheblich. Einschränkend lässt sich hier jedoch anmerken, dass der hörgeschädigte Schüler – zumindest bezüglich der Sitzordnung – aus dem Klassenverband herausgenommen wird.

Hier lässt sich ein Widerspruch zwischen dem Verständnis von Integration und somit dem *ganz bei der Klasse sein* auf der einen Seite, und dem Herausgenommensein auf Grund der spezifischen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers auf der anderen Seite festhalten. Solche Widersprüche kristallisieren sich im Lauf der Untersuchung immer

wieder heraus und begründen die schwere Fassbarkeit der Ursachen von bzw. Voraussetzungen für geglückte oder nicht geglückte Integration.

In zwei Fällen wurden spezielle Klassenzimmer zur Verfügung gestellt, welche gute akustische Bedingungen aufweisen. Die Lehrkräfte versuchten in beiden Fällen, diese Klassenzimmer auch für die kommenden Schuljahre für ihre Klasse zu reservieren. Einige Lehrkräfte wurden auch vom MSD bewusst auf schalldämmende Möglichkeiten der Klassenzimmergestaltung hingewiesen. Von diesen Lehrkräften wurde betont, dass

„...das Klassenzimmer für sie optimal ist. [...] Vom Boden her, von der abgehängten Decke her, von den Wänden, die da mit diesen Pinnwänden zum Teil sind. Sie hat den Sitzplatz den sie haben sollte, eben: Licht im Rücken, am Fenster, relativ weit vorne, bis ganz vorne. Also, die äußeren Umstände könnten für sie nicht besser sein“ (N).

ZUSAMMENFASSUNG – ORGANISATORISCHE UND RÄUMLICHE GEGEBENHEITEN

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der überwiegende Teil der Lehrkräfte durch den MSD über günstige Sitzplatzpositionen für ein hörgeschädigtes Kind informiert wird. Laut Aussagen der Lehrkräfte werden diese Informationen in der Praxis weitgehend umgesetzt. Ausnahmen bilden Lehrkräfte, welche sich mit einer ungenügenden Informationslage konfrontiert sehen. Mitunter wünscht der hörgeschädigte Schüler in der Klasse keinen speziellen Sitzplatz, was von den Lehrkräften zu Gunsten der emotionalen Situation des Schülers respektiert wird. In zwei Klassenzimmern zeigen sich darüber hinaus gute akustische Bedingungen, welche von den jeweiligen Lehrkräften bewusst wahrgenommen und für die folgenden Schuljahre weiter in Anspruch genommen werden sollen. In zwei Klassen hat der hörgeschädigte Schüler einen speziellen Sitzplatz – meist in der Nähe des Lehrerpultes, um die gesamte Klasse überblicken zu können.

Methodisch-didaktische Aspekte des Unterrichts

Nachdem zuvor räumlich-organisatorische Gegebenheiten vorgestellt wurden, wird im Folgenden näher auf methodisch-didaktische Aspekte des Unterrichts eingegangen.

„Man hat sich da eigentlich nicht umstellen müssen. [...] Weil eigentlich brauchen das alle Kinder. Diesen Blickkontakt, dieses Angenommenfühlen. Dass man einfach jedes Kind mal ansieht. Ja, das brauchen alle. Ob schwerhörig oder nicht schwerhörig. Weil irgendwie haben ja alle irgendwo das Bedürfnis angenommen sein zu wollen. Also da hab ich gar nichts verändert. War auch nicht nötig, denk ich“ (E).

Zunächst betonen elf Lehrkräfte, im Zusammenhang mit der Anwesenheit eines hörgeschädigten Schülers keine methodisch-didaktischen Veränderungen ihres Unterrichts vorzunehmen, beziehungsweise vornehmen zu müssen. Bei einer genaueren Betrachtung der Thematik fallen jedoch durchaus einige Gesichtspunkte ins Blickfeld und

werden erst im Gespräch nach und nach bewusst und für die Befragten offensichtlich. Art und Anzahl der verschiedenen Nennungen bezüglich methodisch-didaktischer Veränderungen des Unterrichts sollen vorab in einer graphischen Übersicht dargestellt werden. Anschließend wird näher auf einige Punkte eingegangen. Hierbei werden auch Mehrfachnennungen bei einer Lehrkraft zu unterschiedlichen Aspekten berücksichtigt:

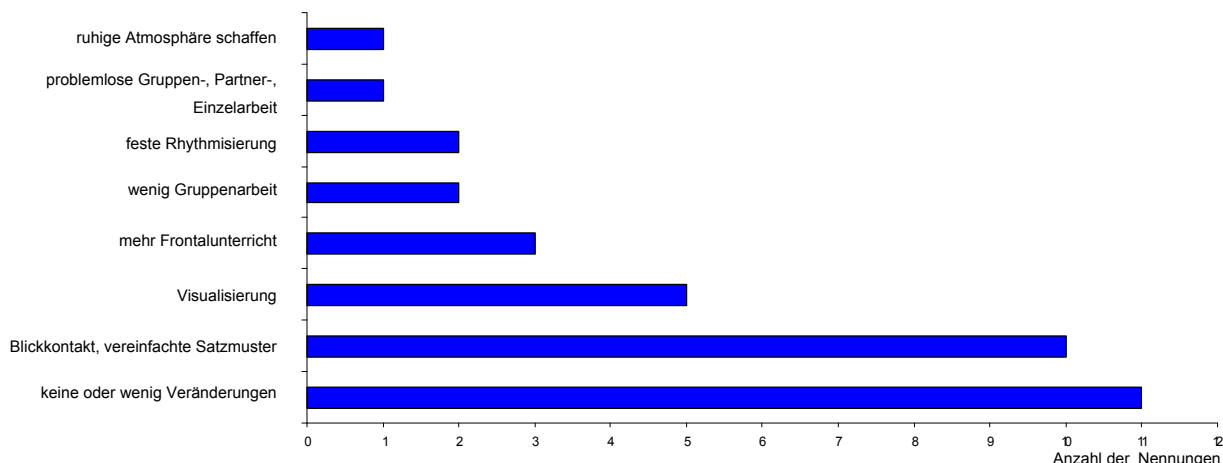


Abb. 37: Methodisch-didaktische Veränderungen des Unterrichts

Prüft man die oben dargestellte Übersicht, wird deutlich, dass elf Lehrkräfte nach eigenen Angaben keine unterrichtlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der Anwesenheit eines hörgeschädigten Schülers vornehmen. Gleichwohl wird bei der genaueren Betrachtung der verschiedenen Beschreibungen klar, dass die Aspekte Visualisierung und Antlitzgerichtetheit häufig eine erhöhte Beachtung von Seiten der Lehrkraft erhalten. Zudem wird mitunter versucht zu beobachten, ob der hörgeschädigte Schüler die erarbeiteten Inhalte erfassen kann.

„Nein, eigentlich gar nicht, ich bereit' meinen Unterricht so vor, wie früher auch, also wie immer eigentlich. Und da mach ich auch keinen Unterschied, weil die C. das auch so mitkriegt und da pass ich halt dann während dem Unterricht besser auf und sie schaut auch, wenn ich was sag' und erklär' und sie versteht das dann auch“ (C).

„Ich mach eigentlich alles ganz normal, muss ich sagen. Also ich achte halt drauf, dass ich vom Platz her schau, oder auch im Sitzkreis, wie ich schon vorher gesagt hab. Aber so von der Methodik her ändere ich da nichts. [...] nein, eigentlich sonst nichts mehr, außer, dass er halt was sieht oder dass er versteht. Aber sonst, nein“ (I).

Erklärungen für ein Fehlen von methodisch-didaktischen Veränderungen des Unterrichts werden unter anderem dadurch gegeben, dass eine Integrationssituation „... *normal laufen [muss]. Später hat er auch keine Schonung*“ (R).

Dem ungeachtet beschreiben viele Lehrkräfte gewisse Tendenzen ihres Unterrichtsstils. Zum Beispiel wird versucht, im Klassenraum eine ruhige Atmosphäre zu schaffen.

„...grundsätzlich leg ich sehr viel Wert auf ne ruhige Atmosphäre, also es muss eine ruhige Lernatmosphäre sein. Ich sprech' grundsätzlich nur, wenn alle anderen ruhig

sind. Ich warte also ab, bis absolut Ruhe ist in der Klasse und wenn jemand jetzt noch was anderes macht, was stört, hör ich auf zu sprechen. Aber das mach ich schon seit zwanzig Jahren so, und nicht, weil jetzt der E. bei uns ist. Da hab ich eigentlich nichts verändern müssen und er hat mir gesagt, dass ihm das gut tut. Dass er dadurch auch mich sehr gut versteht, weil einfach dadurch von außen keine Nebengeräusche sind“ (E).

Darüber hinaus werden häufig bereits oben genannte Aspekte wie Blickkontakt, Visualisierung, Antlitzgerichtetheit und verstärkter Einsatz von Gestik und Mimik genannt. Eine Lehrkraft vergleicht den Unterricht mit einem hörgeschädigten Schüler mit methodischen Ansatzpunkten, die sie vormals im zweisprachigen Unterricht verwendete. Hier spielen Gesichtspunkte wie erhöhte Lautstärke, klare und wenige Satzmuster, deutliche Sprache, klare Unterrichtsstrukturen und wiederum die Unterstützung durch Gestik, Mimik und Visualisierung eine große Rolle. In vielen Fällen wird zudem häufig mit dem Overheadprojektor oder an der Tafel gearbeitet, und mündlich erarbeitete Inhalte werden zusätzlich visualisiert. In besonderen Unterrichtssituationen, wie zum Beispiel bei einem Diktat, wird versucht besonders deutlich und klar artikuliert zu sprechen. Dennoch empfinden die meisten Lehrkräfte die genannten Aspekte nicht als Besonderheiten, sondern eher als inzwischen in den Unterrichtsstil integrierte Gesichtspunkte:

„Aber ich merk halt, das tut auch gut. Drum sag ich: Extrawürstchen für ihn hab ich in dem Sinn noch nicht gebraten, weil’s mir gar nicht mehr auffällt. Sondern ich hab das halt jetzt so drin und mach das wahrscheinlich in den anderen Klassen mittlerweile auch so ähnlich. Weil ich merk, dass es den Schülern halt gut tut. [...] Das kommt ihnen zu Gute, auf jeden Fall, drum fällt mir das auch schon gar nicht mehr auf. Das fällt mir jetzt grad auf, weil wir drüber reden, weil ich hab halt am Anfang diese Broschüren gelesen und hab mir dann gedacht, na ja gut, dann machst du halt das und das und das. Und so mach ich’s halt jetzt. Und – es läuft gut“ (K).

Eine Lehrkraft berichtet darüber, sich beim hörgeschädigten Schüler Feedback über den Unterrichtsstil eingeholt zu haben und somit einer Verunsicherung vorzubeugen.

„Also er sagt mir, er kommt gut mit. Ich hab am Anfang immer das Feedback gesucht. Ich war ja auch verunsichert. Wusste jetzt auch nicht, was kommt da auf mich zu. Und ich hab eigentlich meinen Unterricht so beibehalten können. Also, er hat mir das so bestätigt“ (E).

Beschränkungen hinsichtlich des Unterrichtsstils sehen die Lehrkräfte in erster Linie bei der Strukturierung des Unterrichts.

„Für eine hörgeschädigte Schülerin ist natürlich ein gewisser fester Ablauf in einer Stunde auch eine gewisse Hilfe. Wenn sie schon mal automatisch weiß: Am Anfang muss ich das Hausaufgabenheft aufschlagen. Dann wenn wir fertig sind, dann weiß ich, es kommt beim Herrn X immer, dass ich das Heft zuschlagen muss, und das Schulheft auf. Das mag zwar zu einem gewissen Grad langweilig wirken, aber ist das, was man Rhythmisierung des Unterrichts nennt. Am Ende bekommen wir die Hausaufgabe und nicht mal so wischiwaschi zwischendurch. Das sind so Anhaltspunkte, die auch wichtig sind“ (L).

Da für hörgeschädigte Kinder strukturierte Abläufe im Unterricht unterstützend wirken können und aus diesem Grund von sieben Lehrkräften bewusst praktiziert werden, stellen Lehrkräfte die eigentlich einen offenen Unterrichtsstil bevorzugen, einige Einschränkungen

fest.

„Ich würde sagen, ich würde vielleicht manches noch spontaner machen. Oder manchmal vielleicht, ja, was weiß ich, Zurufspiele oder sonst irgendwas gehen dann halt nicht. Die muss man halt wegstreichen. Das ist aber jetzt nicht so ein Riesenhandicap. Also, man kann, wenn man sich das so überlegt, dann kann man eben andere Sequenzen dafür einbauen, andere Fragen in den Unterricht“ (O).

Im Speziellen äußern sich die Lehrkräfte über die verschiedenen Sozialformen und deren Praktikierbarkeit im Unterricht mit einem hörgeschädigten Kind. Zum Teil werden hier keine Einschränkungen gesehen und alle Formen des Arbeitens im Unterricht ohne Probleme durchgeführt:

„Ich misch' die Methoden meistens. Wir machen halt von allem so ein bisschen was. Ganz unterschiedlich meistens. Mal Gruppenunterricht, mal Stillarbeit und natürlich auch Frontalunterricht, aber ich könnt nicht sagen, dass sie mit dem anderen nicht zu Recht kommt. Die C. arbeitet auch gut in der Stillarbeit, und wenn wir Gruppen machen“ (C).

„Ich glaub eigentlich nicht, weil wir miteinander arbeiten, Gruppenarbeit, Partnerarbeit. Machen wir eigentlich alles. ... Er macht alles mit. Ja, ganz normal, wie schon gesagt“ (S).

Sechzehn Lehrkräfte geben an, dass in den meisten Fällen keine Schwierigkeiten beim Arbeiten in verschiedenen Sozialformen beobachtbar werden und aus diesem Grund alle Arten von Sozialformen möglich sind. Dennoch versuchen die Lehrkräfte darauf zu achten, dass der hörgeschädigte Schüler zum Beispiel gut in seiner jeweiligen Gruppe arbeiten kann.

„Wenn ich Arbeitsaufträge verlege, dann schau ich immer, dass des eine Gruppe wird, die bei der A. in der Nähe sitzen, dass sie sich also nicht wegsetzen muss, dass sie also diese räumliche Veränderung nicht hat. Dass das passt. Oder ... im Sport schau ich auch immer, dadurch dass sie dann kein Hörgerät dran hat, ... dass sie ein bisschen in der Gruppe ist, die ich mehr im Blick hab. Dass ich einfach sehen kann, kann sie reagieren, also gerade beim Spielen, kann sie darauf reagieren, oder kann sie's nicht. Also, dass ich da ein bisschen mehr Acht geb' drauf“ (A).

Zwei Lehrkräfte sehen jedoch Einschränkungen bei der Gruppenarbeit, weil der Lärmpegel in der jeweiligen Klasse zu stark ansteigt oder eventuell nachträglich gegebenen Arbeitsaufträge vom hörgeschädigten Schüler nicht mehr auditiv wahrgenommen werden. Auch aus diesem Grund berichten diese Lehrer, die grundsätzlich eine positive Einschätzung der Integrationssituation abgeben, vermehrt mit Frontalunterricht zu arbeiten, um Anflitzgerichtetheit zu gewährleisten.

„Ich bin halt immer noch sehr, sehr viel beim Frontalunterricht. Denn, sobald ich in der Gruppe arbeite, oder sobald ich mich ein bisschen nach hinten orientiere, haben natürlich die Kinder die Probleme“ (A).

ZUSAMMENFASSUNG – METHODISCH-DIDAKTISCHE ASPEKTE DES UNTERRICHTS

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass elf Lehrkräfte keine bewussten Veränderungen ihres methodisch-didaktischen Inventars feststellen. Dennoch ergeben

sich innerhalb des Unterrichts spezifische Unterrichtsaspekte, welche bevorzugt in Klassen mit einem integrierten hörgeschädigten Kind eingesetzt werden. Dazu zählen: Blickkontakt, Visualisierung, Antlitzgerichtetheit und verstärkter Einsatz von Gestik und Mimik, klare Satzmuster und insgesamt der erhöhte Einsatz von Overheadprojektor und Tafel. Die im Unterricht verwendeten Sozialformen bleiben in der Regel unverändert. Eine Lehrkraft achtet darauf, vor allem bei der Gruppenarbeit auf eine spezifische, dem hörgeschädigten Schüler entgegenkommende Einteilung zu achten. Zwei Lehrkräfte geben an, dass bestimmte Arten von Gruppenarbeit auf Grund des erhöhten Lautstärkepegels und der fehlenden Antlitzgerichtetheit nicht oder nur mit Einschränkungen möglich sind. Zudem erläutern diese Lehrkräfte, dass ihre bevorzugte Form des Unterrichts in der Klasse der Frontalunterricht ist, um dem hörgeschädigten Schüler die Verständnismöglichkeiten zu erleichtern⁹⁷.

Besonderer Einsatz der Lehrkräfte für den hörgeschädigten Schüler

Während zehn von achtzehn Lehrkräften keinen besonderen Einsatz für den hörgeschädigten Schüler bemerken, sprechen acht Lehrkräfte von kleinen Veränderungen, die sich im Schulalltag bemerkbar machen. Mehrheitlich wird von einer, für den hörgeschädigten Schüler angepassten Sprechweise berichtet. Mithin nennen die Lehrkräfte Aspekte wie deutlicheres Sprechen und genaueres Achten auf die akustische Situation in der Klasse. Einige Lehrkräfte bemerken, dass Schüler mit anderen Behinderungen oder Auffälligkeiten, wie zum Beispiel einer Körperbehinderung oder dem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS), unter Umständen mehr Aufmerksamkeit, zeitlichen Aufwand oder Einsatz benötigten.

„Also, der zeitliche Aufwand, oder auch der Aufwand in der Klasse ist deutlich geringer als mit einem ADHS, also hyperaktiven Kind, das man permanent ermahnen muss. Das andere läuft nebenher. Das hat man inzwischen in Fleisch und Blut, dass man Lehrerecho macht, dass man ordentlich an die Tafel schreibt, dass man sauber redet, dass man zur L. hinredet, [...] das ist Standard inzwischen. Da muss man sich nicht mehr drauf konzentrieren, da muss man nicht mehr dran denken, das ist so. Und, einen zusätzlichen Arbeitsaufwand habe ich mit meiner Arbeitsweise nicht. Ist aber für andere Fächer nicht auszuschließen“ (L).

Außerdem wird deutlich gemacht, dass das hörgeschädigte Kind lediglich einen Teil in der Klasse bildet und selbstverständlich auch die übrigen Kinder Aufmerksamkeit und Beachtung benötigen.

„Die A. ist einer von den Punkten, weswegen ich mich mehr einsetzen muss, ja. Sie gehört mit dazu zu diesen Schwerpunkten, wo man einfach immer wieder mal ein bisschen überlegen muss ... aber im Grunde ist es der kleinere Teil“ (A).

Grundsätzlich bekräftigen etwa zwei Drittel der Lehrer, dass das hörgeschädigte Kind in

⁹⁷ Um eine genauere Einordnung dieser Ergebnisse vornehmen zu können, wird die Arbeit von Born (voraussichtlich 2008) dienlich, welche sich im Speziellen mit Unterrichtsforschung bei der Integration Hörgeschädigter beschäftigt.

ihrer Klasse fähig zu jeder Art von Unterricht ist und im Zuge der Integration auch sein sollte.

„Das was man für ihn speziell dann macht, das ergibt sich aus der Situation. Und von vornherein ist er also fähig zu jeder Art von Unterricht, und man bemüht sich als Lehrer eigentlich ja sowieso, es immer wieder mal ein bisschen anders zu machen [...] aber jetzt nicht speziell für ihn. Da hab ich doch dieses körperbehinderte Mädchen. Da muss man wesentlich mehr sich einbringen“ (E).

Dennoch sprechen neun Lehrkräfte von einem nicht zusätzlichen, aber spezifischeren Aufwand, den sie auf Grund der Anwesenheit des hörgeschädigten Kindes erbringen. Dieser beinhaltet eine präzisere Vorbereitung des Unterrichts hinsichtlich der didaktischen Reduktion des Unterrichtsstoffes und werde innerhalb des Unterrichts in erster Linie durch eine angepasste Sprechweise deutlich. Diese Lehrkräfte geben zu bedenken, dass die Planung des Unterrichts zwar nicht mehr Zeit benötigt, aber durch die Anwesenheit des hörgeschädigten Kindes andere Schwerpunkte gebildet werden.

„Ne andere Art, sagen wir mal, ne andere Art, mich einzubringen. Ich will nicht behaupten von mir, sagen wir mal, dass ich mehr Unterrichtsvorbereitung deswegen hab. Das wäre gelogen. Das stimmt nicht. Das stimmt nicht, ne. Aber anders. Aber ich denk, das ist jedes Jahr so. Da hat man immer irgendwelche Kinder, auf die man in irgendeiner Weise Rücksicht nehmen muss“ (M).

Diese Lehrer bekräftigen aber, dass die andere Herangehensweise an die Unterrichtsvorbereitung zwar durch das hörgeschädigte Kind impliziert wird, aber ebenso durch andere Faktoren beeinflusst werden kann. Je nach Bedarf der jeweiligen Klassen fällt die Art der Unterrichtsvorbereitung unterschiedlich aus, und im Falle der Klasse mit dem integrierten Schüler orientiert sich diese tendenziell in die Richtung des hörgeschädigten Schülers. Eine Lehrkraft beschreibt den Einsatz eines Tagebuches, mit dem der jeweilige Lernstand der Schüler kontrolliert werden kann. Im Zusammenhang damit erläutert die Lehrkraft, dass ihr persönlicher Einsatz im Unterricht zwar nicht zunähme, aber gezielter auf die Schwierigkeiten des hörgeschädigten Kindes zugeschnitten sei:

„Nicht mehr. Nur gezielter, dass ich dann am Ende meiner Unterrichtszeit nachschaue, ob sie alles mitbekommen hat, das seh' ich dann an der Aufzeichnung. Am Tagebuch. Wir führen ein Tagebuch als Übungsbuch, und dann seh' ich an den Aufzeichnungen, hat sie alles mitbekommen. Kann sie auch zu Hause nacharbeiten“ (G).

Bezüglich des sprachlichen Austausches betonen die Lehrkräfte verstärkt, dass in erster Linie das deutlichere Sprechen und die gewähltere Sprache einen besonderen Einsatz fordern.

„Also, ich denke, ich hab mir einigermaßen angewöhnt, deutlich zu sprechen. Manchmal schon überdeutlich im Unterricht“ (S).

Ein weiterer Punkt, der von neun Lehrkräften genannt wird und im Zusammenhang mit Sprache steht, ist das besondere Beachten und Beobachten des Sprachverständnisses

des hörgeschädigten Schülers in der Klasse. Hier wird deutlich gemacht, dass dies innerhalb des regulären Unterrichts immer wieder einen wichtigen Platz einnimmt und einen besonderen Einsatz fordert. Beispiele hierfür geben die folgenden, unterschiedliche Unterrichtssituationen betreffende Zitate:

„Also ich schau schon vielleicht ein bisschen mehr als bei anderen Kindern, ob er's verstanden hat, weil von ihm selber eben wenig kommt. Und wenn ich merk, er schaut mich an und wenn von seinem Gesichtsausdruck, wenn er recht konzentriert dasitzt, dann weiß ich, er ist echt dabei“ (I).

„Beziehungsweise ich versuch mich sehr häufig, beim Unterrichtsgespräch oder so, in seine Nähe zu stellen, damit ich mitkriege, wenn ich das Gefühl hab, es ist sehr, sehr leise, denk ich: Jetzt hat er's nicht verstanden. Und oft ist es dann auch so. Aber, .. ich sag halt dann: Wir haben es da vorne nicht verstanden und dann kommt das auch. [...] Damit er nicht allein auf freier Flur steht, sondern dann sag ich eben auch: Ich hab's nicht verstanden. So nach dem Motto: Ich glaub allmählich ich werde älter“ (S).

„Ich muss mich schon kontrollieren, was man natürlich sowieso sollte, den Kindern gegenüber, aber. Dadurch, dass er doch leichter was missverstehen kann, kann ich doch zum Beispiel auch mal einen bestimmten Witz nicht mit ihm machen, oder wenn, oder auch, wenn ich mal böse schaue oder so. Ich weiß, dass er dann nur das böse Schauen mitbekommt, und nicht vielleicht, dass ich dabei jetzt grade doch vielleicht was Nettes gesagt hab, oder Ironie oder so eben. Das ist dann vielleicht ein bisschen anstrengender. Und da muss ich einfach ein bisschen mehr drauf achten“ (O).

Als weiterer besonderer Einsatz der Lehrkräfte im Unterricht wird das Verwenden der FM-Anlage betrachtet. Lehrer, deren integrierter Schüler mit einer FM-Anlage versorgt sind, sehen die Verwendung derselben bisweilen als zusätzliche Anstrengung und unter Umständen auch als Belastung.

„Den ganzen Tag mit so einem Kopfhörer rum zu laufen [...] Und das sind Einschränkung in der ganzen Bewegungsfreiheit. Man hat ständig hier das Mikrofon vor der Lippe und das Kästchen in der Hosentasche. [...] Man ist nicht so frei im Bewegungsablauf“ (H).

Dennoch bestätigen die meisten Lehrkräfte, in deren Klasse eine FM-Anlage vorhanden ist, dass diese nach relativ kurzer Zeit zur Normalität wird. Inwieweit tatsächlich eine regelmäßige Verwendung stattfindet, kann allerdings an dieser Stelle nicht geklärt werden. Deutlich wurde aber schon in anderen Teilbereichen der Erhebung⁹⁸, dass sich die Verwendung der FM-Anlage in allen fünf Klassen aus verschiedenen Gründen problematisch gestaltet.

„Ja, ich war schon erstaunt und hab mir schon am Anfang gedacht, na ja, jetzt jeden Tag das Gerät. Und auch jetzt musst du auf dich selbst achten, wohin kannst du dich bewegen, dass sie auch alles mitbekommt. Aber das ist eine Gewohnheitssache, das hat sich innerhalb von zwei, drei Wochen eingespielt“ (G).

Fünf Lehrer nehmen deutlich Bezug auf die Fortbildungen, welche sie besucht haben und machen klar, dass erst mit dem Besuch der Fortbildung bestimmte Notwendigkeiten im Unterricht mit dem hörgeschädigten Kind erkannt wurden. Eine Lehrkraft berichtet zum

⁹⁸ vgl. S. 143ff.

Beispiel davon, nun auch auf das regelmäßige Tragen der Hörgeräte beim integrierten Kind zu achten, was als besonderer Einsatz gewertet wird.

„Aber das ist mir genau auch bei eben dieser Veranstaltung vor einiger Zeit klar gesagt worden, wie wichtig es ist, dass er die Hörgeräte regelmäßig trägt, dass sich das Gehirn auch dran gewöhnt. Darum passe ich da jetzt auf besonders drauf auf, dass er die jetzt eben auch trägt. Und das war mir vorher auch nicht so klar, wie wichtig das eben ist“ (P).

Im Zusammenhang mit dem Besuch einer Fortbildung gibt eine Lehrkraft zu bedenken, dass sie im momentanen Fall des hörgeschädigten Kindes in der eigenen Klasse keinen als besonders empfundenen Einsatz leistet, aber durchaus der Meinung ist, dass bei einer höhergradigen Hörschädigung auch ein erhöhter Einsatz der Lehrkraft notwendig wird, um kommunikative Defizite so weit als möglich ausgleichen zu können.

„Also, ich würde wieder, wenn wieder so eine Fortbildung ist, das auch wahrnehmen. Dann, ich weiß es ja nicht, weil er eben nicht so die große Behinderung hat, ob der Einsatz jetzt hier dann vielleicht mehr notwendig wäre, wenn er schlimmer dran wäre. Ob ich das dann schaffen würde. Das weiß ich nicht, das kann ich nicht beurteilen. Also so wie ich das jetzt bei ihm mache, denke ich schon, dass es genügt. Ich habe ja immer Kontakt zu ihm. Also auch jetzt, was die Schule nicht angeht. Ich frage ja auch ganz belanglose Sachen. Also ich habe jetzt nicht einen besonderen Einsatz ... Vielleicht könnte ich mich noch mehr einbringen, aber ich wüsste jetzt auch nicht, wie. Ich nehme halt alles wahr, was es so gibt“ (R).

ZUSAMMENFASSUNG

– BESONDERER EINSATZ DER LEHRKRÄFTE FÜR DEN HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Elf der befragten Lehrkräfte sehen zunächst keinen besonderen Aufwand ihrerseits im Zusammenhang mit der Integration des hörgeschädigten Kindes. Wird ein erhöhter Aufwand empfunden, so steht dieser meist im Zusammenhang mit unterschiedlichen kommunikativen Aspekten des Unterrichts. Diese reichen von einer angepassten Sprechweise bis hin zur regelmäßigen Verwendung der FM-Anlage. Zudem wird deutlich, dass zwar kein Mehreinsatz, wohl aber ein spezifischerer, auf das hörgeschädigte Kind zugeschnittener Einsatz vonnöten sein kann. Dieser kann sich sowohl auf Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, wie die didaktische Reduktion von Inhalten, als auch auf eine gezielte Nachbereitung und Prüfung der erfassten Lerninhalte beziehen. Lehrkräfte, welche eine Fortbildung besucht haben, geben zudem zu Bedenken, dass sie erst durch die dort erfahrenen Informationen genauer auf zum Beispiel das regelmäßige Tragen der Hörgeräte achten. Des Weiteren wird zu bedenken gegeben, dass der besondere Einsatz im und für den Unterricht unter Umständen mit einer steigenden Hörschädigung zunehmen kann.

Besondere Belastungen und Schwierigkeiten

Sieben Lehrkräfte bekräftigen, keiner besonderen Belastungssituation auf Grund der Integration des hörgeschädigten Schülers ausgesetzt zu sein. Es kristallisiert sich jedoch heraus, dass sechs Lehrkräfte durchaus eine gewisse Belastung durch die Integrationssituation empfinden. In den folgenden Ausführungen soll zunächst kurz auf Aussagen von Lehrkräften eingegangen werden, welche die Integrationssituation nicht als belastend erleben. Im Anschluss daran werden einige spezifische Beispiele für mögliche Belastungsmomente näher beschrieben.

Die folgende Abbildung gibt zunächst eine Übersicht über die Angaben von Belastungsempfinden der Lehrkräfte und dessen Ursachen.

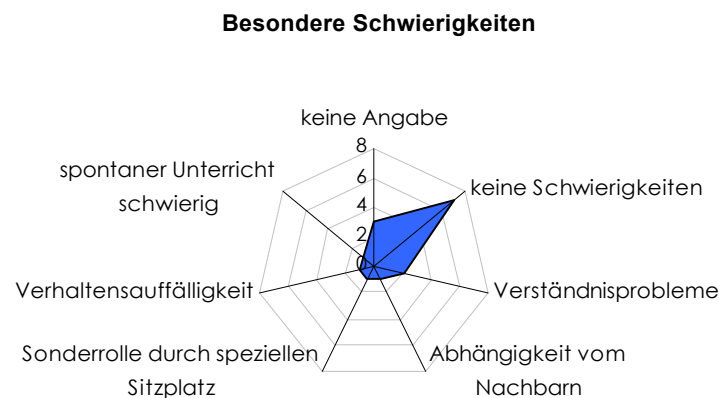


Abb. 38 : Belastungsempfinden der Lehrkräfte und mögliche Ursachen

Lehrkräfte, die keine Schwierigkeiten oder besondere Belastungen feststellen, schätzen die Integrationssituation insgesamt positiv ein.

„Ich fühl mich da auch nicht hilflos mit der Schülerin. Das klappt eben so gut, deswegen brauch ich keine Unterstützung und Hilfe im Moment“ (G).

Eine Lehrkraft beschreibt die Situation im Unterricht als problemlos und ohne zusätzliche Belastungen, gibt jedoch zu bedenken, dass

„...wir [...] ja jetzt bald ins Schullandheim [fahren] und da bin ich dann schon gespannt, wie das dann da wird“ (C).

Insgesamt schildern sieben der Befragten die Integration als belastungsfrei für die eigene Person. Weitere fünf Lehrkräfte äußern sich nicht im Besonderen über belastende Situationen. Dass trotz der überwiegend positiven Beurteilung Schwierigkeiten auftreten können, soll nun näher dargestellt werden.

Schulwechsel

Besondere Belastungssituationen können sich zum Beispiel auf Grund ungünstiger organisatorischer Planung ergeben. So berichtet eine Lehrkraft vom Wechsel eines hörgeschädigten Schülers an die allgemeine Schule während des laufenden Schuljahres. Infolgedessen mussten dem hörgeschädigten Schüler zum einen fehlende Inhalte vermittelt werden, zum anderen mussten die Mitschüler auf die neue Klassensituation eingestellt werden.

„Ja, das war zunächst mal schon eine Umstellung, weil halt neben den anderen Schülern noch ein zusätzlicher Schüler da war, auf den man speziell schauen muss. Und das hat dann am Anfang schon einige Turbulenzen gegeben. Wahrscheinlich auch, weil der D. ja von der Schule in X das nicht gewohnt war, in so einer großen Klasse zu sein und weil das schon ein Umstellung für ihn vor allem war. Aber so insgesamt in der Gruppe, da ist es ja am Anfang, wenn man da neu reinkommt, ist es ja eigentlich immer so, dass da Reibungen entstehen, das dauert dann eine Zeit und dann legt sich das auch“ (D).

Auch für den hörgeschädigten Schüler ergaben sich aus der Situation des Schulwechsels in erster Linie Schwierigkeiten bei Interaktion und Kommunikation, welche von der Lehrkraft aufgefangen werden mussten.

„...das ist schon ein bisschen ein Nachteil, den ich aber nicht weiß, wie ich ihn ausgleichen soll, muss ich ehrlich sagen. Mir ist nichts eingefallen. Weil alles wieder die Stunde verlängern würde, wenn ich's jetzt immer noch mal wiederhole. Tu ich sowieso manchmal. ... Aber ich mach's in dem konkreten Fall jetzt wegen dem D. manchmal schon, wenn ich sehe, dass er irgendwo anders wieder ist. Dann wiederhole ich das und sag: D. hör zu, das war jetzt das und das. Da hol ich ihn zurück und dann wiederhole ich durchaus auch mal eine wichtige Schülerantwort. Insofern kann ich es ein bisschen auffangen, aber natürlich nicht alles“ (D).

Hörhilfen

Für drei Lehrkräfte stellt der Umgang mit den Hörhilfen eine Belastung dar. Diese Lehrkräfte beschreiben, dass einige hörgeschädigte Schüler regelmäßig dazu angehalten werden müssen, ihre Hörgeräte zu tragen.

„Man muss ihn schon ... unterstützen, denn er neigt dazu, seine Geräte nicht reinzutun, auch wenn er's dabei hat. Weil er empfindet's als lästig, auch schon“ (H).

Zudem wird die Situation des Unterrichtsgesprächs bisweilen als weniger spontan und frei empfunden, denn *„wenn man da mit der Klasse diskutiert, dann muss man also auch die FM-Anlage rumgeben“* (L).

Auffällig wird in diesem Zusammenhang auch, dass in allen Klassen, in denen eine FM-Anlage vorhanden ist, eine eingeschränkte Verwendung derselben deutlich wird. Mitunter lehnen die hörgeschädigten Schüler die Verwendung der FM-Anlage ab. In vielen Fällen wird sie nur in spezifischen Unterrichtssituationen (z.B. beim Diktat) verwendet⁹⁹.

⁹⁹ vgl. z.B. S. 194

Sitzordnung

Zwei Lehrkräfte berichten von der Schwierigkeit, zum einen den Wünschen des hörgeschädigten Schülers nach einem selbst gewählten Sitzplatz gerecht zu werden, und zum anderen der Aufforderung des MSD nachzukommen, dem hörgeschädigten Schüler einen möglichst „perzeptionsfreundlichen“ Sitzplatz zu ermöglichen.

„Gut, das Problem ist natürlich, als wir mal die Sitzordnung geändert haben, so nach Weihnachten, da wollten wirklich alle Mädchen in die zweite Reihe, und das war auch sinnvoll. Aber die L. musste halt in der ersten bleiben. ... Das heißt, ich musste sozusagen Mädchen auseinandersetzen ... Und L. und dann eben X (beste Freundin) dann eben in die erste Reihe. Das ist natürlich dann schon schwierig“ (L).

Zudem werden insgesamt Einschränkungen bei den Möglichkeiten der Klassenzimmergestaltung angemerkt. So müssen Lehrkräfte zum Beispiel bei der Sitzordnung darauf achten, diese möglichst den Perzeptionsbedingungen des hörgeschädigten Kindes anzupassen, was eine Einschränkung darstellen kann.

„Ja, nicht nur ihr Sitzplatz, sondern auch die Sitzplätze der Klasse waren einfach ungünstig. Also, auch wenn ich Gruppentische mache, und ich hab sie dann schon vorne gehabt, wo sie dann auch vorher saß. Nur, bei Gruppentischen dreht ihr immer ein Teil der Kinder den Rücken zu und spricht in eine andere Richtung. Und dann geht zu viel verloren“ (N).

Unterrichtsstrukturierung

Eine Lehrkraft berichtet über spezifische Einschränkungen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichtsablaufes und der Unterrichtsstrukturierung. Vor allem in Integrationssituationen stellt sich heraus, dass strukturierte Unterrichtsabläufe eine wichtige Rolle spielen. Als Einschränkung empfindet dies eine Lehrkraft, welche für sich bisher einen eher offenen Unterrichtsstil pflegte. Da dieser jedoch immer häufiger zu Missverständnissen und Schwierigkeiten für das hörgeschädigte Kind führte, sah sich die Lehrkraft gezwungen, wesentlich strukturierter als bisher vorzugehen. In diesem Zusammenhang werden zum Beispiel auch Einschränkungen hinsichtlich der Spontaneität innerhalb des Unterrichts wahrgenommen, welche laut Aussagen der Lehrkraft eine deutliche Veränderung der unterrichtlichen Arbeit nach sich ziehen. Diese Veränderungen werden jedoch durchaus auch positiv und als für alle Schüler effektiv bewertet.

Konflikte mit Schülern

Auch wenn den hörgeschädigten Schülern innerhalb ihrer eigenen Klasse meist ein weitgehend intaktes soziales Umfeld bescheinigt wird, können immer wieder Konflikte auftreten. Innerhalb der eigenen Klasse benennt eine Lehrkraft in einem Fall offene Konflikte auf Grund einer Verhaltensproblematik des hörgeschädigten Schülers. Weitere Lehrkräfte beschreiben die Ablehnung des hörgeschädigten Schülers auf Grund

verschiedener Wesensmerkmale („besondere Hobbies, die die Mitschüler nicht nachvollziehen oder teilen können“) oder die mitunter einschränkenden Kommunikationsmöglichkeiten des hörgeschädigten Schülers als Ausgangspunkt von Ausgrenzungen.

Eine Lehrkraft berichtet von erheblichen Schwierigkeiten mit Schülern der Nachbarklassen. In besagtem Fall wurden die Hörgeräte des hörgeschädigten Schülers entwendet und tauchten erst nach massivem Druck seitens der Lehrerschaft und des Direktoriums wieder auf. Auch wenn solche Fälle laut Aussagen der Lehrkräfte selten auftreten, zeigen sie dennoch, dass auch außerhalb des Klassenverbandes Schwierigkeiten auftreten können, die sowohl den integrierten Schüler als auch die jeweilige Lehrkraft zusätzlich fordern und belasten können.

Kommunikation

Erwartungsgemäß stellt sich auch im Zusammenhang mit der Belastungssituation der Lehrkräfte die Thematik der Kommunikation als dominierend dar. Lehrkräfte berichten bezüglich verschiedener Bereiche kommunikativen Handelns innerhalb des Unterrichts über erschwerte Bedingungen. Selbstverständlich können die im Folgenden beschriebenen Bereiche auch auf den integrierten Schüler oder die Mitschüler belastend wirken, dennoch erscheinen sie bei der Befragung auch im Kontext der Belastungssituation der Lehrkräfte.

Ein erster Punkt bildet die besondere Situation des unmittelbaren Sitznachbarn des hörgeschädigten Kindes. Lehrkräfte beschreiben immer wieder, dass gerade dieses Kind häufig eine Art „Helferfunktion“ übernimmt. Mitunter kann dies für die Lehrkraft eine gewisse Entlastung darstellen, dennoch zeigen sich zuweilen Beispiele, in denen gerade diese Unterstützung eher störend sein kann und sich für die Unterrichtssituation als problematisch erweist. Die Lehrkraft wird dadurch belastet, die Aufmerksamkeit beider Schüler wieder auf sich ziehen zu müssen.

„Also, das ... war zwischendurch eben so, dass, wenn sie etwas bei mir nicht verstanden hat, sie sich dann sofort zur X (Banknachbarin) übergedreht hat. Oder wenn sie so in der Gegend geschaut hat, und X ihr dann sofort auf die Schulter getippt hat und ihr dann ganz schnell in Zeichensprache versucht hat, beizubringen, um was es jetzt grad geht. Wodurch dann beide nicht mehr gescheit mitgekriegt haben, worum's überhaupt geht“ (L).

Eine weitere Belastungssituation für die Lehrkräfte ergibt sich im Zusammenhang mit der Problematik, sicherzustellen, dass der hörgeschädigte Schüler alle Unterrichtsinhalte erfasst hat, ihn aber gleichzeitig nicht bloßzustellen:

„Wie gesagt, bei der L. sehe ich bis jetzt noch das Problem ... dass sie zu sehr versucht, möglichst unauffällig `ja, ja´ zu sagen und `passt schon´ und `hab ich schon verstanden´, obwohl's gar nicht so ist. Und damit hat man als Lehrer das Problem, das ist dann sozusagen auch wieder der Mehraufwand, ... dass man eigentlich immer vor

dem Dilemma steht: ‚Glaub ich’s ihr jetzt, oder frag ich noch mal nach?‘ Was ihr dann noch unangenehmer ist. Speziell, wenn’s gar nicht stimmt. Es ist natürlich doppelt peinlich, wenn’s so eine Geschichte ist, ... dass sie nickt und man sagt dann: ‚Mädel, ich hab aber was ganz was anderes gemeint. ... Und sie wird dann so bloßgestellt, ohne dass man’s will, weil, frage ich nicht nach, muss ich riskieren, dass sie es wirklich nicht verstanden hat. Frag ich nach, und es kommt dabei raus, dass sie es nicht verstanden hat, dann kann es eben passieren ... dann ist es eigentlich gut für sie, weil sie, ... also vom Stofflichen, aber für sie selber ist es nicht gut‘ (L).

Es ergibt sich also für den hörgeschädigten Schüler und somit auch für die Lehrkraft immer wieder *„diese Vermischung aus: „Das hab ich akustisch nicht verstanden und das hab ich fachlich nicht verstanden.“* Diese Differenzierung stellt für die Lehrkraft eine große Herausforderung dar. Um den integrierten Schüler angemessen zu fördern und zu fordern ist es selbstverständlich notwendig, das Verständnis der Unterrichtsinhalte abzusichern. Zum anderen bringt dies aber – gerade für den hörgeschädigten Schüler – immer wieder Schwierigkeiten mit sich da die Unterscheidung zwischen inhaltlichem und akustischem Verständnis und den jeweiligen Reaktionsmöglichkeiten durch die Lehrkraft unterschiedlich gestaltet sein sollten. Diese Differenzierung und somit korrekte Einschätzung der Situation gestaltet sich für Lehrkräfte mitunter belastend.

Im Zusammenhang damit stehen Schwierigkeiten des hörgeschädigten Schülers, bestimmte, zum Beispiel ironisch gefärbte Aussagen der Lehrkraft einschätzen zu können. Solche Situationen stellen sich für Lehrkräfte als belastend und einschränkend dar, da sie sich mitunter nur bedingt in der Lage sehen, eine bestimmte Situation in der Klasse adäquat an den hörgeschädigten Schüler weiterzugeben:

„Ich muss mich schon kontrollieren, was man natürlich sowieso sollte, den Kindern gegenüber, ... aber dadurch, dass er doch leichter was missverstehen kann, kann ich doch zum Beispiel auch mal einen bestimmten Witz nicht mit ihm machen, oder wenn, oder auch, wenn ich mal böse schaue oder so. Ich weiß, dass er dann nur das böse Schauen mitbekommt, und nicht vielleicht, dass ich dabei jetzt grade doch vielleicht was Nettes gesagt hab, oder Ironie oder so eben. Das ist dann vielleicht ein bisschen anstrengender. Und da muss ich einfach ein bisschen mehr drauf achten“ (O).

Mitunter können solche Situationen in negative Konsequenzen münden, welche daraus resultieren, dass dem hörgeschädigten Schüler nur schwer gleiche Gegebenheiten wie den hörenden Mitschülern einzuräumen sind:

„Und bei dem kommt eben noch erschwerend hinzu, also dann wirklich die Hörbehinderung, dass Hörbehinderte ja häufig so Untertöne nicht heraushören. Das heißt, wenn ich mit so einem gewissen Unterton sag: ‚Jetzt reicht’s dann allmählich. Dann hört er denn aggressiven Unterton sozusagen nicht. Das heißt, die anderen wissen: ‚Oha, jetzt sollt ich dann doch lieber brav sein.‘ Und er macht dann noch was drauf und prompt kriegt dann er den ganzen Ärger ab“ (L).

Unzureichende Kommunikationstaktik

In vier Aussagen der Lehrkräfte findet sich das Thema der eingeschränkten Verständnismöglichkeiten des integrierten Schülers und im Zusammenhang damit die

Tatsache, „*dass ein gewisser Prozentsatz der Information*“ schon auf Grund der eingeschränkten auditiven Wahrnehmung „*nicht ankommt*“. Daraus resultiert für den hörgeschädigten Schüler zum einen die eingeschränkte Wahrnehmung von Informationen und zum anderen eine erhöhte Anforderung an seine Konzentrations- und Aufmerksamkeitskompetenz. Hinzu kommt ein hohes Maß an Kommunikationstaktik, also die Fähigkeit und das Selbstvertrauen, das „*Nichtverstehen*“ von Informationen bezüglich inhaltlicher oder auditiver Aspekte vor der Klasse anzusprechen. Dass dies nicht allen integrierten Schülern in ausreichendem Maße gelingt, wird aus den Aussagen dieser vier Lehrkräfte ersichtlich. Einige Lehrkräfte berichten im Zusammenhang damit, dass es in solchen Situationen für sie nur schwer zu akzeptieren ist, dass das integrierte Kind nicht von sich aus die Initiative ergreift oder ergreifen kann. Verbunden damit wird die Einschätzung, dass man als hörende Person und Lehrkraft die Situation eines hörgeschädigten Kindes mitunter nur schwer nachvollziehen kann. Lehrkräfte in diesen Situationen schildern ihren Wunsch nach mehr kommunikativer Beteiligung des hörgeschädigten Kindes und dass die Tatsache, dass dies häufig nicht geschieht bisweilen mit Unverständnis und nur eingeschränkter Akzeptanz angenommen werden kann.

„Bloß ich sag dann halt immer: „Jetzt sag doch was!“ Weil eigentlich, es ist ja kein Thema und es war ja auch noch nie irgendwie problematisch, von daher kann ich's nicht so ganz nachvollziehen. Ja, also ich kann's nachvollziehen. Aber dann denk ich mir wieder: „Komm!“ Also in der Situation, in dem Umfeld, müsste er eigentlich keine Bedenken haben“ (K).

Im Bezug auf oben dargestellte Thematik scheint eine intensive Aufklärung über Möglichkeiten und Voraussetzungen des hörgeschädigten Schülers durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste notwendig, um der Lehrkraft zum einen Unterstützung zu geben und zum anderen die Situation des hörgeschädigten Schülers einsichtiger zu machen.

Einschätzung des Fehlverhaltens des hörgeschädigten Schülers

In Klassen, in denen der hörgeschädigte Schüler ein auffälliges Verhalten zeigt und Schwierigkeiten hat, sich an schulische Regeln zu halten, beschreiben die Lehrkräfte Schwierigkeiten, dieses Verhalten adäquat einzuordnen. Meist fühlen sie sich nicht in der Lage, zu entscheiden, ob ein Zusammenhang mit der Hörschädigung oder der Integrationssituation zu suchen ist.

„...es mehr eine Verhaltensauffälligkeit ist und die nicht unbedingt, oder primär jetzt von der Hörschädigung kommt. Sekundär denk ich schon. ... Dass das einfach ihn in der ganzen Entwicklung beeinträchtigt hat, oder dass er einfach oft mal das Gefühl hatte, er hat's nicht ganz verstanden und dann reagiert er aggressiver als ein anderes Kind. Denke ich jetzt einfach. Ich kann mich jetzt nicht so rein versetzen, aber ich könnt's mir vorstellen“ (E).

Auch an dieser Stelle erscheint eine Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unerlässlich, um mögliche Ursachen zu ergründen und die Lehrkraft bei der Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler zu unterstützen.

Hörschädigung als schwerwiegende Behinderung

Die Einschätzung, dass eine Hörschädigung eine schwerwiegendere Behinderung zu sein scheint, als gemeinhin vermutet, und sich dies auch in der Interaktion mit dem integrierten Schüler zeigt, stellt für zwei Lehrkräfte eine Schwierigkeit dar. So werden Art und Weise der Kommunikationsschwierigkeiten als schwerwiegend, stark einschränkend und somit sowohl für den hörgeschädigten Schüler als auch für die Lehrkraft als belastend empfunden.

„Und ich denk, diese Schädigung nicht hören zu können, oder schlecht zu hören ist wirklich schlimm. Ich finde die schlimmer, behaupte ich jetzt einfach mal, als blind zu sein. [...] Aber wenn man nicht mehr hört. Das ist wie eine Kommunikationssperre, also empfind ich das als dramatisch. Doch. Und das war mir vorher nicht so stark bewusst“ (M).

Eine Lehrkraft bemerkt, dass der hörgeschädigte Schüler auf Grund seiner kommunikativen Einschränkung und den damit eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten mit den Mitschülern *„mehr Schmerzen empfinden müsste, als er es zu tun scheint.“* (O).

Informationsdefizit

Fünf Lehrkräfte verdeutlichen, dass die fehlenden Möglichkeiten von Fortbildungen ein auch im Unterricht wahrnehmbares Informationsdefizit darstellen, und bekräftigen ihren Wunsch nach spezifischen Fortbildungen, welche auch einen Informationsaustausch mit anderen „betroffenen“ Lehrkräften ermöglichen könnten. Im Vergleich dazu bemerkt eine Lehrkraft, die die Möglichkeit hatte, eine entsprechende Fortbildung zu besuchen:

„Da ist mir erst mal aufgegangen eigentlich, was in so einem Kind vorgehen kann. Das war mir vorher auch nicht klar“ (P).

An dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig und notwendig Angebote zur Fortbildung von Lehrkräften sind, um auch die Situation der integrierten Schüler zu verbessern. Häufig erweisen sich nämlich Einschätzungen bezüglich der Hörschädigung auf Grund fehlender Informationen für die Lehrkräfte als schwierig:

„Ja, aber mehr steht halt auch nicht da [im Thema] drin. Und wenn ein Lehrer nur so was hört, dann stuft man das sicher nicht als schwerwiegend ein. Wenn die Mutter ein Attest von einem HNO-Arzt bringen würde, dass die einen schweren Hörschaden hat, dann geht man vielleicht auch anders damit um. Aber so ist es halt so: Es kommen auch Eltern, die sagen, das Kind hat ne Brille, muss auch vorne sitzen“ (F).

ZUSAMMENFASSUNG – BESONDERE BELASTUNGEN FÜR DIE LEHRKRAFT

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte mehrheitlich zunächst keine besonderen Belastungssituationen oder Schwierigkeiten bezüglich der Integration des hörgeschädigten Schülers benennen. Betrachtet man die Aussagen jedoch genauer, lassen sich verschiedene Bereiche bezeichnen, welche mit belastenden Situationen einhergehen können. Hierzu zählen zunächst organisatorische Gegebenheiten wie die Überweisung eines Schülers an die allgemeine Schule während des laufenden Schuljahres und ohne Weitergabe von Informationen an die Klassenlehrkraft. Des Weiteren lassen sich insgesamt Informationsdefizite feststellen, welche sich zum Beispiel bei der Beurteilung von Fehlverhalten des hörgeschädigten Schülers auswirken. Zudem bestätigen Lehrkräfte, die eine spezifische Fortbildung besucht haben, den enormen Informationszuwachs und damit verbundene Erleichterungen für die Integrationssituation. Bezüglich der Unterrichtsorganisation können Belastungsmomente unter anderem in den Bereichen Unterrichtsstrukturierung und der Anwendung der FM-Anlage, sowie beim Thema Kommunikation und Kommunikationstaktik des hörgeschädigten Schülers ausgemacht werden.

Besondere Erfahrungen

Um zunächst einen Überblick über die verschiedenen Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich besonderer eigener Erfahrungen durch die Unterrichtung eines hörgeschädigten Kindes in der eigenen Klasse gewinnen zu können, soll folgende Abbildung dienen:

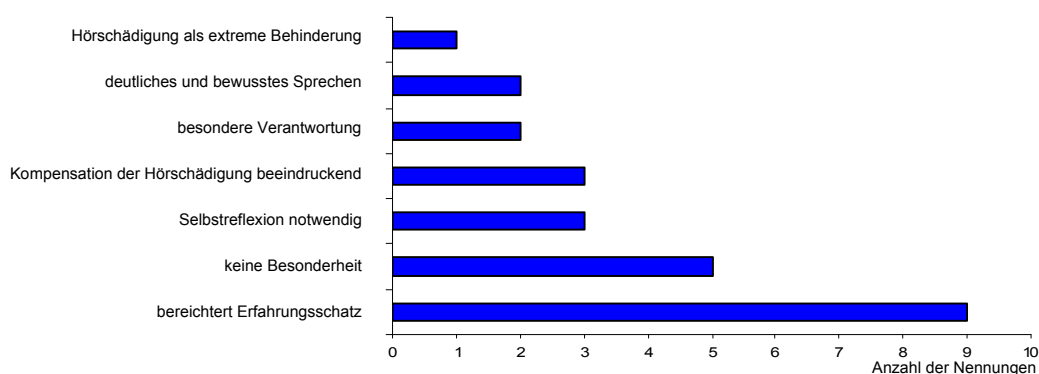


Abb. 39: Überblick zur Thematik „Besondere Erfahrungen“

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, schätzen fünf Lehrkräfte die Situation nicht als besondere Erfahrung ein, sondern beurteilen die Faktoren, welche durch die

Hörschädigung eines Kindes in ihrer Klasse entstehen, als nicht auffallend. Vielmehr ist zu bemerken, dass Besonderheiten wie Verhaltensschwierigkeiten oder ungenügende Motivation der integrierten Kinder von diesen Lehrkräften nicht auf die Hörschädigung zurückgeführt werden. Inwieweit hier noch weitere Aufklärungsarbeit vonnöten ist, kann an dieser Stelle nur vermutet werden¹⁰⁰. Anhand folgenden Zitats kann die persönliche Einstellung von Lehrkräften zum Thema Integration hörgeschädigter Schüler deutlich gemacht werden:

„Spezielle Erfahrung. Nein. Nein, würd' ich sagen. Weil ich es nicht als so eine Besonderheit sehe. Er hat halt jetzt diese Behinderung. Gut. Andere ... nehmen Ritalin, andere haben dies, andere haben vielleicht ein schwieriges familiäres Umfeld. Also ich würd' bei den meisten Kindern irgendwas finden, was sie besonders macht. Gut, er hat halt jetzt diese Besonderheit. Aber für mich ist das mittlerweile Alltag. Ich steck mir mein Mikrofon an. Ich sorg dafür, dass er mich hört. Wenn ich den Eindruck hab, er hat jetzt irgendwas besonders nicht mitbekommen, ... dann sag ich's ihm vielleicht noch mal. Aber ansonsten ändert sich ja für mich nichts. Insofern ist das auch, nein, keine besondere Erfahrung“ (K).

Vielmehr geben die Lehrkräfte zu Bedenken, dass in einer Klasse jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen betrachtet werden muss. Die Voraussetzung des integrierten Kindes ist unter anderem die des eingeschränkten Hörvermögens. Gleichwohl wird dies im Kontext der gesamten Klasse gesehen und nicht als besonderes Spezifikum hervorgehoben.

Aus der Abbildung 39 wird jedoch auch ersichtlich, dass der größere Teil der befragten Lehrkräfte das Unterrichten eines hörgeschädigten Kindes in der eigenen Klasse durchaus als besondere Erfahrung bewertet. Dabei werden verschiedene Aspekte genannt, die diese besondere Erfahrung ausmachen. Zunächst beschreiben Lehrkräfte den Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler und dessen Umgang mit der Integrationssituation als bereichernd.

„Weil, [...] wenn man das so sieht, wie so ein Kind das so schaffen kann, das ist schon auch für mich beeindruckend. Weil sie hat ja wirklich dieses Defizit mit dem Hören und trotzdem schafft sie das so. Das find ich schon toll und das ist auch bewundernswert für mich als Lehrer, so was zu erleben. [...] Wie sie ihre Hörschädigung so kompensieren kann. [...] Und von ihrer ganzen Person her ist sie auch so eine Bereicherung. Weil viele, die jammern halt gleich bei jeder Kleinigkeit und die C., die ist da anders, die nimmt das einfach so und die ist auch nicht so wehleidig wie viele andere. [...] Die macht's halt einfach und nimmt's so, wie's ist. Das ist auch für mich was zum Lernen (lacht)“ (C).

Als Bereicherung wird der vorliegende Fall auch insofern gesehen, als es sich um eine – laut Aussagen der Lehrkraft – geglückte Integration handelt. Eine Lehrkraft bemerkt, dass jeder Umgang mit einer Behinderung – gleich welcher Art – immer zusätzliches Wissen und eine zusätzliche Erfahrung für den Beruf des Lehrers bedeuten kann.

„Also es war am Anfang schon neu. Das ist ganz klar. Inwieweit man sagen kann, das ist eine besondere Erfahrung? Man merkt, man beobachtet halt einfach jeden Tag,

¹⁰⁰ Bezug zur Arbeit innerhalb des Forschungsprojektes LINDNER (2007)

wie so jemand damit zu Recht kommt. Insofern ist da eine besondere Erfahrung gegeben mit jedem behinderten Kind, das diese Situation meistert“ (L).

Als weitere Aspekte werden bewussteres Unterrichten und ein intensiveres Interagieren mit der Klasse und den Mitschülern genannt. So wird der Lehrkraft die Möglichkeit eröffnet, durch diese besondere Erfahrung auch die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten genauer einzuschätzen und auszubauen.

„Man überdenkt vieles neu, man gibt sich vielleicht in manchen Teilbereichen noch mehr Mühe. Was man sonst vielleicht so laufen lassen würde. Also, ich denke schon, man sieht manches bewusster. Zum Beispiel auch die Aussprache, die Betonung, vielleicht auch die Geschwindigkeit im Sprechen also, man macht das eben bewusster, als wenn man vielleicht hier gleiche Schüler hätte“ (H)

Dieses spezifischere Eingehen auf einen Schüler und damit verbunden auch die Arbeit an der eigenen Lehrerpersönlichkeit wird zwar zum einen als zusätzliche Anstrengung bewertet, aber zum anderen meist auch als Chance, neue Wege zu gehen und sich selbst als Lehrkraft „auszuprobieren“. Ist dann ein Gelingen der schulischen Integration zu beobachten, sehen dies viele Lehrkräfte als Bestätigung und Bereicherung ihres schulischen Alltags.

„Also, ich merke, dass ich da einfach auf ein Kind speziell noch mehr eingehen muss. Das merke ich schon. Und dass ich da auch immer wieder dran denke und auch mich selbst zur Ordnung rufe und gucke: Ah ja, achte drauf! So. Und das find ich eigentlich auch ganz schön, weil, es ist natürlich irgendwo auch eine Bereicherung. Das zu erleben, dass so jemand da ist, aber dann eben mit Hilfe der Geräte dann auch wunderbar folgen kann. Das ist schön. Und eben auch mit dieser Behinderung gut zurechtkommt“ (P).

Im Zusammenhang mit oben genannten Aspekten steht auch die zusätzliche Verantwortung, die die Lehrkräfte mitunter dem hörgeschädigten Schüler gegenüber empfinden. Dadurch, dass eine direkte Konfrontation mit einer Behinderung stattfindet, fühlen sich die Lehrkräfte in der Regel dazu verpflichtet, sich zu informieren und sich Gedanken über unterrichtliche Veränderungen zu machen. Diese zusätzlichen Informationen werden häufig als Bereicherung des persönlichen Wissens geschätzt und auch in die schulische Arbeit eingebracht.

„Man fühlt sich dann schon ein bisschen verantwortlich ... also man wird halt einfach viel mehr damit konfrontiert. Wenn die Klasse aus 34 Schülern, wo keiner was hätte, bestehen würde, hätte ich mir nie über so was Gedanken gemacht und so kommt man halt schon erst mal dazu. Ok, was muss ich denn jetzt machen, auf was acht ich jetzt speziell. Ich mein, Gedanken macht man sich natürlich schon. Die hätt' ich mir sonst nie gemacht. Von daher find ich es eigentlich interessant“ (J).

Eine Lehrkraft beschreibt die Integration des hörgeschädigten Kindes insofern als besondere Erfahrung, als ihr erst dadurch die extremen Einschränkungen, welche mit einer Hörschädigung einhergehen können, bewusst wurden.

„... ich möchte das mal so ganz übertrieben ausdrücken, als mir ein hörbehinderter Mensch extrem behindert erscheint. [...] Aber wenn man nicht mehr hört. Das ist wie eine Kommunikationssperre, also empfind ich das als dramatisch. Doch. Und das war

mir vorher nicht so stark bewusst. [...] Oder, auch diese ganzen Alltagsgeräusche, was weiß ich, Vogelzwitschern und Musik und auch nervige Dinge auch und alles. Aber dieses Umwelterleben ist so richtig eingeschränkt“ (M).

ZUSAMMENFASSUNG – BESONDERE ERFAHRUNGEN

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 13 Lehrkräfte bestätigen, dass die Integration eines hörgeschädigten Schülers eine besondere Erfahrung darstellt, welche sich auf verschiedene Art und Weise offenbaren kann. Hierzu zählen der erfolgreiche und positive Umgang des hörgeschädigten Kindes mit der Integrationssituation, die eigene Konfrontation mit der Situation und daraus resultierende Veränderungen von Sichtweisen und praktischen Umsetzungen unterrichtlicher Gegebenheiten, das spezifischere Eingehen auf den hörgeschädigten Schüler, sowie die allgemeine Beschäftigung mit dem Thema Hörschädigung; zudem die Veränderung des Bewusstseins für das Thema Hörschädigung insofern, als diese als extrem einschränkende Behinderung erfahren wird. Fünf der achtzehn befragten Lehrkräfte sehen keine besondere oder spezielle Erfahrung in der Integration des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse. Vielmehr vertreten diese Lehrkräfte die Ansicht, dass jeder Schüler der Klasse individuelle Voraussetzungen mitbringt, auf die spezifisch eingegangen werden muss. Einschränkend lässt sich hier festhalten, dass problematische Verhaltensweisen (Verhaltensauffälligkeiten, fehlende Motivation) der hörgeschädigten Schüler von diesen Lehrkräften nicht auf die Hörschädigung zurückgeführt werden.

INTEGRATIONSVERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE

Acht Lehrkräfte machen deutlich, dass sie unter Integration die gesamtheitliche Einbindung des hörgeschädigten Schülers in die Klasse verstehen. Dabei soll die Integration so verlaufen, dass letztendlich keine Besonderheiten mehr auszumachen sind und die Integration zum „Normalfall“ wird. Während der hörgeschädigte Schüler also bei beginnender Integration durchaus in seiner Stellung hervorgehoben werden kann, erscheint es drei Lehrkräften wichtig, diese Stellung mit der Zeit hinsichtlich eines „normalen“ Verhältnisses innerhalb der Klasse zu verändern, „*das Ganze zur Normalität*“ (R) werden zu lassen¹⁰¹.

„Also ich glaube schon, dass sie das erst mal hervorgehoben hat. Und dann eben, wie gesagt, das gehört ja zur Integration, dass es zum Normalfall wird“ (R).

¹⁰¹ Weitere Zitate zum beschriebenen Inhalt:

„Es ist ganz normal und so soll es ja auch sein.“ (L)

„Ich denk mir, warum soll man ein Problem draus machen, wenn's eigentlich gar keins gibt. Da wird nicht so drüber geredet, weil es sowieso so normal ist. [...] Und ich denk mit halt, wenn's keine Probleme gibt, dann soll man sich auch nicht welche machen.“ (R)

Darüber hinaus machen die Lehrkräfte deutlich, dass die Heterogenität in Klassen an den allgemeinen Schulen sehr groß ist und Integration nur dann gelingen kann, wenn die individuellen Stärken und Schwächen jedes einzelnen Schülers in der Klasse berücksichtigt werden können. Die Lehrkräfte würden von sich aus

„nicht auf jemanden zu[gehen] und sag[en]: ‚Du, ich hab da ein hörgeschädigtes Kind.‘ Das mach’ ich ganz bewusst, weil, sie soll eine von vielen sein. Und nachdem ja das sowieso so unauffällig ist bei ihr, denk’ ich, dass es nicht notwendig ist, dass ich das hervorheb“ (A).

Eine andere Lehrkraft geht auch davon aus, dass die Hörschädigung als eines der verschiedenen spezifischen Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes angenommen werden sollte,

„... das ist halt einfach so. Die nimmt man mit wie jedes andere Kind. Der eine kann schlechter lesen, der nächste kann schlechter hören, der andere sieht schlecht. ... Und ich glaube schon, dass das wirklich eine Integration ist, was wir da machen. Dass die einfach mit dabei ist, fertig. Weil alles andere ist schon wieder ein bisschen eine Ausgrenzung und die muss nicht sein. Wir haben so viele Sachen, wo man Kinder im Grunde ausgrenzt durch ihr Verhalten, da hab ich ziemliche Probleme mit ein paar Jungen drin. Die muss man ständig bremsen und hernehmen. Ja, warum soll ich das auch noch mal extra herausnehmen. Wenn’s kein Problem gibt, dann mach ich’s nicht“ (A).

Zudem wird die These vertreten, dass die Behinderung für Außenstehende häufig ein größeres Problem darstellt als für die Betroffenen, sowie die Lehrkraft als auch Klasse. In einigen Fällen beschreiben die Lehrkräfte die Integration als so geglückt, dass es nichts Besonderes mehr darstellt, ein hörgeschädigtes Kind zu unterrichten. Vielmehr sei dieses Kind eines von vielen in der Klasse mit individuellen Bedürfnissen¹⁰².

„Man denkt eben... dass das immer so was Herausragendes ist, wenn da ein hörgeschädigtes Kind ist, aber so ist es dann gar nicht. [...] Das wird dann nicht so raus genommen. Also, er ist auch ein ganz normaler Junge“ (P).

Für eine gelingende Integration scheint die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schüler ein wesentlicher Aspekt zu sein. Ist eine Lehrkraft in der Lage, den Anliegen des hörgeschädigten Schülers so weit als möglich Rechnung zu tragen und gleichzeitig die Bedürfnisse aller Schüler zu berücksichtigen und die Heterogenität der gesamten Klasse zu beachten, kann dies ein die Integration unterstützender Faktor sein.

„Es sind ja auch so viele verschiedene Kinder in der Klasse und da kann man auch nicht immer auf ein einziges Rücksicht nehmen. Ich muss mir ja immer überlegen, dass jedes Kind so viel wie möglich vom Unterricht hat, und da ist die C. nicht die einzige, auf die ich da schauen muss. ... Es ist halt eine Grundschule und keine Sonderschule und da muss ich alle Kinder mitnehmen“ (C).

Dies heißt auch, dass laut Aussage der Lehrkräfte Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers nur eingeschränkt möglich und auch gewollt ist. Viele Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass Integration auch bedeutet, „*alles mitzumachen, was*

¹⁰² „Ich glaub, dass es eigentlich für die Außenstehenden manchmal ein größeres Problem ist als für die Kinder selber.“ (J)

alle anderen auch machen.“ Bei den aktuellen Klassengrößen und bei Beachtung der individuellen Probleme der einzelnen Kinder *„kann man nicht immer Rücksicht nehmen oder Sonderkonditionen vereinbaren“* (K)¹⁰³.

„... wir waren uns von Anfang an alle einig, dass es halt keine Sonderkonditionen gibt. Weil wir gesagt haben, dann müssten wir jeden, der mit irgendwas ankommt, jetzt hier Sonderkonditionen einräumen. Wir helfen ihm, so gut's geht, aber es gibt keine Spezialbehandlung dergestalt, dass man ihm halt bestimmte Dinge nachträgt oder so. Er muss sich um seine Sachen selber kümmern. Weil bei 31 oder 32 Schülern kann ich's nicht leisten. Und diese Linie sind wir gefahren. Und das klappt“ (K).

Zudem findet nach Meinung der Lehrkräfte durch diese übertriebene Rücksichtnahme in gewisser Weise auch eine Ausgrenzung statt.

„Ja, ich möchte nicht so, dass hab ich auch ausgemacht mit den Eltern, dass er nicht immer im Mittelpunkt stehen soll. Weil er sonst eben so eine spezielle Rolle kriegt, die wir eben nicht wollen“ (S).

Hierzu zählt auch, dass ein hörgeschädigter Schüler lernen muss zum Gelingen der Integration beizutragen und somit eigenverantwortlich zu handeln. Einen wesentlichen Punkt sehen die Lehrkräfte darin, das Kind zwar zu unterstützen, aber es dennoch auch dahin zu begleiten, sich immer selbstständiger um seine Belange zu kümmern. So möchten sich die Lehrkräfte der höheren Klassen zum Beispiel nicht für das regelmäßige Tragen der Hörgeräte oder der FM-Anlage verantwortlich fühlen. Dennoch sind sich die Lehrkräfte bewusst, dass eine gelingende Integration auch bestimmte Voraussetzungen benötigt. Diese wurden bereits in vorhergehenden Themenschwerpunkten behandelt und betreffen die Information des unmittelbaren schulischen Umfeldes. Auf der einen Seite wird ein ganz bewusstes Ansprechen und immer wieder deutlich machen der Einschränkungen durch die Behinderung forciert, da

„... ich eben ganz, ganz sicher verhindern möchte, dass diese Neidhaltung auftaucht. Also diese Haltung ‚Behindertenbonus‘ und so“ (O).

Dies beinhaltet eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik Hörschädigung, um dem Faktor des Außergewöhnlichen weitgehend vorzubeugen.

„Ich denk halt, es ist gefährlich, wenn Kinder so was Außergewöhnliches haben, egal, ob das jetzt eine Zahnsperre oder ein Hörgerät oder eine Brille oder was auch immer ist. Dann besteht ja die Gefahr, Kinder können ja grausam sein, und die Kinder können ja gehänselt werden. Und das finde ich eigentlich schon immer, dass das gut ist, das voll auszubreiten und das auch voll aufzugreifen, damit dann auch die Unklarheiten erst mal weg sind. Und von daher, die Kinder Bescheid wissen, dann gibt es keinen Grund mehr zu hänseln“ (O).

Zum anderen wird versucht die Ausgrenzung durch einen möglichst „normalen“ Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler gering zu halten. Diese Vorgehensweise beinhaltet zum

¹⁰³ „Und sie (die Mutter, Anm. d. l.) wollte eigentlich schon, dass man in gewisser Weise hier dann Rücksicht nimmt und da und Hausaufgaben nachtrag und die Hausaufgaben und ich hab ihr dann schon irgendwann klargemacht, dass das nicht funktioniert, und dass wir dafür nicht da sind und dass ich bei so viel Kindern auch gar keine Zeit hab. Da müsst ich ja bei den anderen Kindern, die auch noch irgendwelche Handicaps haben, das auch noch alles nachtragen.“ (K)

Teil auch den Verzicht auf eine ausführliche Thematisierung der Hörschädigung in der Klasse. Dennoch bleibt festzuhalten, dass alle befragten Lehrkräfte versuchen, die Integration des hörgeschädigten Schülers möglichst harmonisch und in Einvernehmen mit dem Klassenverband zu vollziehen. Ziel dabei bleibt immer, eine möglichst gleichwertige Behandlung aller Schüler – jedoch immer unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Bedürfnisse – zu gewährleisten.

Ergänzend wird an dieser Stelle ein weiterer Aspekt angeführt, welcher im Zusammenhang mit der Thematik *Integrationsverständnis* steht. Zwei Lehrkräfte geben zum Ausdruck, dass sie gerne bereit wären, auch Schüler mit einer hochgradigen Hörschädigung zu integrieren. Verbunden werden diese Aussagen zum einen mit der höheren Lebensqualität der hörgeschädigten Schüler auf Grund einer wohnortnahen Beschulung, zum anderen damit, dass die Integration im Moment erfolgreich verläuft und durchaus Möglichkeiten bestehen, weitere Schritte in Richtung der hörgeschädigten Schüler zu gehen, wenn nötig.

„Also ich bin grundsätzlich der Meinung, dass man solche Kinder mit höheren Graden an Beschädigung, dass man die ohne weiteres aufnehmen könnte oder auch auffangen könnte. Das ist ja auch ein Stück wichtige Lebensqualität für die Kinder, dass sie dann nicht so früh weggeholt werden in so einem Bus [...] Also es hat das Vorteile und das, aber ich meine bis zu einem gewissen Grad müsste man schauen, dass man sie in die Regelschule aufnimmt. [...] Wo das dann anzusetzen ist, das erlaube ich mir dann nicht [...] Aber ich könnte mir vorstellen, dass schwerere Fälle auch noch aufgehoben wären in der Regelschule“ (R).

ZUSAMMENFASSUNG – INTEGRATIONSVERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE

Das Integrationsverständnis der befragten Lehrkräfte lässt sich im Wesentlichen dahingehend zusammenfassen, als die meisten Stimmen eine möglichst „normale“ Eingliederung des hörgeschädigten Schülers in die Klasse, ohne wesentliche Besonderheiten für den hörgeschädigten Schüler wünschen. Dies schließt eine Anpassung der kommunikativen Voraussetzungen nicht aus, aber möchte als grundlegendes Konzept keine Sonderstellung des hörgeschädigten Schülers erlauben. Dies wird zum einen mit der Heterogenität der Schülerschaft und der Größe der meisten Klassen begründet. Zum anderen stellt sich Integration aus der Sicht der Lehrkräfte insofern dar, als sie zur „Normalität“ wird und dem Schüler deshalb keine Sonderstellung in der Klasse beschere soll. Der hörgeschädigte Schüler soll als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft agieren und betrachtet werden. Zu beobachten sind hier zwei verschiedene Richtungen, die auf das gleiche Ergebnis abzielen.

1. Ein Teil der Lehrkräfte berichtet von wenig Beschäftigung mit dem Thema Hörschädigung in der Klasse, um es nicht hervorzuheben.
2. Ein zweiter Teil der Lehrkräfte fordert eine intensive Auseinandersetzung und

intensive Klärung aller Fragen, um Unklarheiten und Missverständnissen vorzubeugen und Empathie für die Situation des hörgeschädigten Schülers zu wecken.

Abschließend lässt sich festhalten, dass nach Aussagen der Lehrkräfte die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schüler der Klasse ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende Integration zu sein scheint. Wird der hörgeschädigte Schüler zu sehr in den Vordergrund gestellt, fördert dies eine Sonderstellung und läuft der gewünschten – auch sozialen – Integration entgegen. Dies erfordert – wie auch von den Lehrkräften gewünscht – eine sich zunehmend zu entwickelnde Eigeninitiative seitens des hörgeschädigten Schülers.

5.1.5 Das Umfeld

Auch das Umfeld nimmt bei der Integration eine nicht zu unterschätzende Stellung ein. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Lehrkräfte die Rolle des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, des Kollegiums und der Eltern einschätzen.

DER MOBILE SONDERPÄDAGOGISCHE DIENST

Die Zielsetzungen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören lassen sich mit den Aspekten Diagnostik, Beratung und Förderung kurz umreißen. Sie sollen die Lehrkräfte von integrierten hörgeschädigten Kindern informieren, beraten und bei spezifischen Problemen unterstützen. Wie diese und weitere Aspekte von den Lehrkräften beschrieben und beurteilt werden, soll im Folgenden ersichtlich werden.

Die Häufigkeit der Kontakte des MSD mit den jeweiligen Lehrkräften besitzt eine hohe Schwankungsbreite. Sechs Lehrkräfte berichten von mehreren Kontakten im Schuljahr, drei Lehrkräfte berichten von einem Kontakt pro Schuljahr und drei Lehrkräfte geben an, bislang keinen Kontakt zum MSD aufgenommen zu haben. Demnach ging im Falle dieser Lehrkräfte nach deren Aussage auch von Seiten des MSD keine Initiative aus.

„Das gab es schon mal, dass monatlich jemand vom MSD an die Schule kam und ... sich gleich über Probleme unterhalten hat ... und die wurden dann oft im Vorfeld schon gelöst ... Vor allem regelmäßig wäre wichtig, dass man dann auch engmaschig Probleme besprechen könnte und das hilft dann dem Kind, dem Lehrer und auch den Eltern“ (E).

Viele Lehrkräfte wünschen sich für den Austausch mit dem MSD häufigeren Kontakt, um regelmäßige Rückmeldung zu erhalten und um sich über mögliche Probleme austauschen zu können.

Die Unterstützung durch den MSD wird von zwei Dritteln der befragten Lehrkräfte als

positiv oder sehr positiv eingeschätzt, eine Lehrkraft beurteilt die Unterstützung negativ; die drei Lehrkräfte ohne Kontakt geben keine Beurteilung der Situation.

Die Beschreibung und Beurteilung der Tätigkeitsfelder des MSD zeigen sich im Wesentlichen positiv. Dreizehn Lehrkräfte geben an, dass der MSD wertvolle Tipps und Ratschläge gibt, welche unmittelbar Eingang in die Unterrichtspraxis finden können. Zudem werden mit den Lehrkräften des MSD aktuelle Geschehnisse und Probleme diskutiert. Beim Auftreten von Schwierigkeiten unterstützt der MSD meist zeitnah und versucht, Lösungen für spezifische Problemstellungen zu finden, was für die Lehrkräfte eine erhebliche Entlastung darstellt. Drei Lehrkräfte merken darüber hinaus positiv an, dass der MSD stets genug Zeit mitbringt, um sich intensiv über die Integrationssituation und damit zusammenhängende Aspekte auszutauschen.

Von den Lehrkräften werden durchweg mehr Fortbildungen gewünscht und deren die enorme Wichtigkeit bekräftigt, um die Behinderung näher zu verstehen und mögliche Auswirkungen derselben besser beurteilen zu können.

„Da war ich auch in X (Anm. d. Int.: Fortbildung) und hab mich selbst informiert. Also so was ist sehr wichtig, dass man das macht. ... Ja, äußerst fruchtbar. Das ist sehr wichtig. Also das sollten die ... öfter anbieten, weil es sind ja auch immer andere Lehrer betroffen. ... Ja, also das ist sehr wichtig“ (R).

Es wurde negativ angemerkt, dass die Kontakthäufigkeit bei Problemen gesteigert werden sollte, was oft aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist. Die Lehrkräfte wünschen sich vor allem beim Auftreten von Schwierigkeiten eine erhöhte Kontaktfrequenz und Unterstützung durch den MSD.

In einem Fall wurde die Arbeit des MSD als unzureichend und zu wenig spezifisch beschrieben. Diese Beurteilung trat auf, wenn bei der Integrationssituation Schwierigkeiten auftraten und der MSD zum einen nicht zeitnah und zum anderen nicht intensiv genug auf die jeweiligen Probleme eingehen konnte. Eine Lehrkraft berichtete von einer unzureichenden Beratung bezüglich spezieller Fördermaterialien für das hörgeschädigte Kind und beurteilte die Arbeit des MSD hinsichtlich dieses Aspekts als negativ.

Es werden verschiedene Anliegen bezüglich der Arbeit des MSD und dessen organisatorische und personelle Voraussetzungen geäußert. Die Lehrkräfte wünschen

- einen Ausbau der Fortbildungen zum Thema Integration Hörgeschädigter,
- zeitnahe Intervention und intensive Betreuung bei Schwierigkeiten mit der Integration der hörgeschädigten Kindes,
- eine vertiefte Unterstützung beim Finden hörgeschädigtenspezifischer Fördermaterialien,
- eine regelmäßige Betreuung in kürzeren Abständen, um mögliche Probleme

rasch besprechen und auffangen zu können.

ZUSAMMENFASSUNG – DIE MOBILEN SONDERPÄDAGOGISCHEN DIENSTE

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dreizehn Lehrkräfte die Arbeit der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören positiv oder sehr positiv bewerten. Einige Lehrkräfte hatten bis zum Zeitpunkt des Interviews noch keinen Kontakt mit dem MSD, sahen aber auch meist keinen zwingenden Anlass dazu. Es kristallisiert sich heraus, dass bei Integrationssituationen, die unproblematisch verlaufen, auch die Arbeit des MSD positiv bewertet wird. Verbesserungswürdig erscheint die problembezogene Fallberatung bei Schwierigkeiten mit der Integration des hörgeschädigten Schülers. Trotz der sehr positiven Beurteilung der Arbeit des MSD äußern viele Lehrkräfte den Wunsch nach regelmäßigerer Betreuung. Zudem sollte das Fortbildungsangebot nach Meinung der Lehrkräfte ausgebaut werden, um jeder Lehrkraft, die einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse integriert, die Möglichkeit zu geben, daran teilzunehmen. Vor allem Lehrkräfte, die bereits eine solche Fortbildung besucht haben, betonen die enorme Wichtigkeit derselben, um hörgeschädigtenspezifische Probleme kennen zu lernen und vor allen Dingen im Unterricht besser einschätzen zu können.

DER INFORMATIONSAUSTAUSCH MIT DEM KOLLEGIUM

Laut Aussagen der Lehrkräfte spielt der Austausch im Kollegium bezüglich der Integration des hörgeschädigten Schülers eine relativ unbedeutende Rolle. Eine Übersicht über die Aussagen hierzu findet sich zunächst folgender Graphik:

Austausch bezüglich des hörgeschädigten Schülers innerhalb des Kollegiums

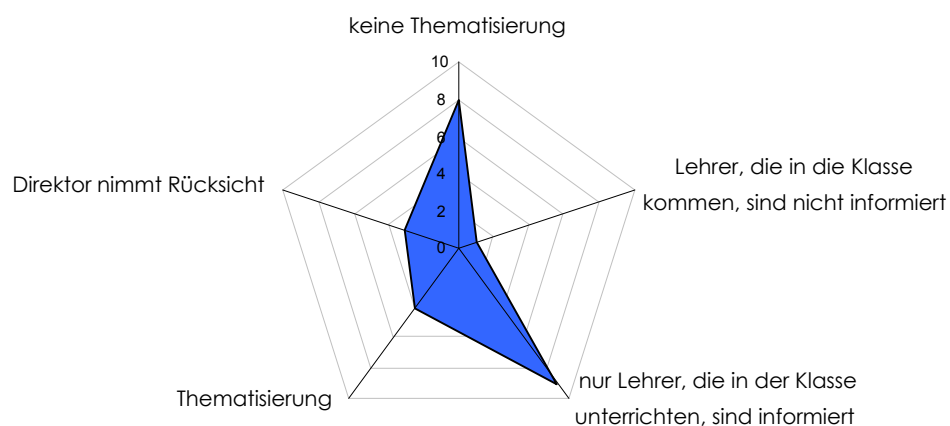


Abb. 40: Informationsaustausch innerhalb des Kollegiums

In der Regel findet das Thema Integration nur wenig Raum; in den meisten Fällen sind lediglich die Lehrkräfte, die zusätzlich in der Klasse unterrichten, informiert und dienen als Partner zum Austausch von Erfahrungen. Eine Lehrkraft gibt an, dass die übrigen Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten, nicht über die Integration des hörgeschädigten Kindes informiert sind. Drei Lehrkräfte berichten dennoch, dass die Integration des hörgeschädigten Schülers zum Beispiel in Lehrerkonferenzen oder bei einer schulhausinternen Fortbildung zum Thema gemacht wurde. Im Zusammenhang damit wird deutlich gemacht, dass eine Unterstützung durch die Schulleitung die Thematisierung der Integration eines hörgeschädigten Schülers innerhalb des Kollegiums fördern kann.

DIE ROLLE DER ELTERN

Die Rolle der Eltern bei der Integration wird von den Lehrkräften als wichtig eingeschätzt, gestaltet sich aber sehr unterschiedlich. Während sieben Lehrkräfte angeben, keinen besonderen Kontakt zu den Eltern des hörgeschädigten Kindes zu haben, berichten die übrigen Befragten von einem guten oder auch „intensiven“ Austausch mit den Eltern. Mitunter nahm die Häufigkeit der Kontakte mit dem Verlauf des Schuljahres ab. In einem Fall ist laut Lehrkraft nur ein eingeschränkter Kontakt möglich, da die Eltern des integrierten Kindes hörgeschädigt sind. In allen untersuchten Fällen ist zudem die Mutter des hörgeschädigten Kindes primäre Kontaktperson für die Lehrkräfte. Die Mütter fungieren häufig noch vor dem MSD als erste Informationsquelle bezüglich des Themas Hörschädigung. Zudem gibt eine Lehrkraft zu bedenken, dass die Erwartungen der Mutter bezüglich der Unterstützung des eigenen Kindes durch die Lehrkraft (in einer weiterführenden Schule) mitunter nur schwer erfüllbare Maße annimmt. Dennoch beschreiben alle Lehrkräfte mit Kontakt zur Mutter des hörgeschädigten Kindes ein weitgehend positives Verhältnis. Die Lehrkräfte haben meist den Eindruck, dass das hörgeschädigte Kind in seiner Familie Rückhalt erfährt und die Familien mit der Situation eines hörgeschädigten Kindes gut umgehen. Dennoch werden auch Fälle beschrieben, in denen der Erwartungsdruck der Eltern im Bezug auf ihr hörgeschädigtes Kind sehr hoch erscheint.

5.1.6 Voraussetzungen und Grenzen von Integration

„Integration ist immer ein Zusammenspiel.“

Abschließend sollen die Meinungen der Lehrkräfte zu Voraussetzungen und damit verbunden auch zu Grenzen von Integration hörgeschädigter Kinder vorgestellt werden. Als Übersicht dient folgende Graphik, die auch die Häufigkeit der Nennungen zu unterschiedlichen Aspekten darstellt.

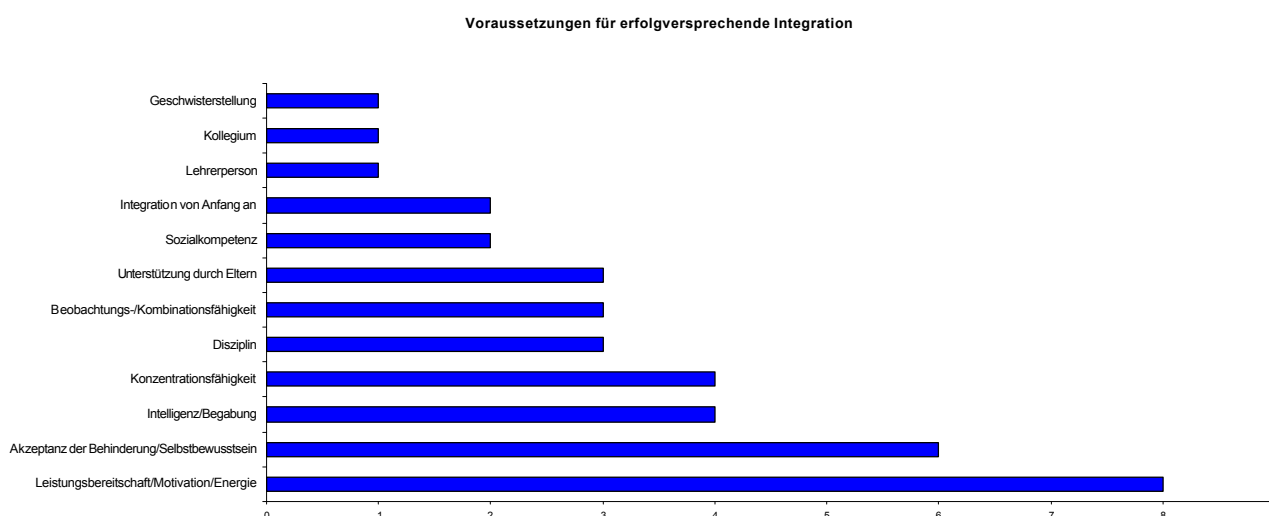


Abb. 41: Voraussetzungen für Erfolg versprechende Integration

Die Lehrkräfte halten demnach vor allem Leistungsbereitschaft, Motivation und Energie des hörgeschädigten Kindes für die Hauptfaktoren einer gelingenden Integration. Hinzu kommen die Akzeptanz der Behinderung durch das hörgeschädigte Kind und das Selbstbewusstsein, mit einer Behinderung „unter ‚Normalen‘ eine Schule zu besuchen“. Als weitere Faktoren sehen die Lehrkräfte Intelligenz, Begabung und Konzentrationsfähigkeit des Schülers. Neben weiteren in der Graphik oben ersichtlichen Faktoren fällt auf, dass die Lehrperson als möglicher Faktor nur einmal genannt wird. Insgesamt sehen die Lehrkräfte die Voraussetzungen für eine Erfolg versprechende Integration im Wesentlichen bei den Möglichkeiten und Fähigkeiten des hörgeschädigten Schülers. Das schulische Umfeld wie Lehrkräfte oder Mitschüler spielen bei der Einschätzung der Voraussetzungen lediglich eine untergeordnete Rolle. Dennoch wird deutlich, dass das Integrationsgeschehen vielschichtig gestaltet und erst das Zusammenwirken verschiedener Faktoren¹⁰⁴ zum Erfolg oder Misserfolg führen kann und das Ergebnis der Bemühungen nur schwer vorhersehbar ist.

¹⁰⁴ vgl. „Integration als sensibles Mobile“ (SCHMITT 2003)

„Ja, ... ich denk schon, das muss ein Zusammenspiel sein. Man kann natürlich dran arbeiten. Ob es natürlich immer gelingt. Ich mein', das hier hätte auch genauso gut schief gehen können. Man weiß es ja im Voraus nicht, man kann immer nur dran arbeiten. Und hoffen, dass es funktioniert“ (D).

Vergleicht man die oben dargestellten Ergebnisse mit den Resultaten bei der Befragung nach den Grenzen von Integration – welche inhaltlich unmittelbar mit den Voraussetzungen zusammenhängen – zeigt sich ein anderes Bild.

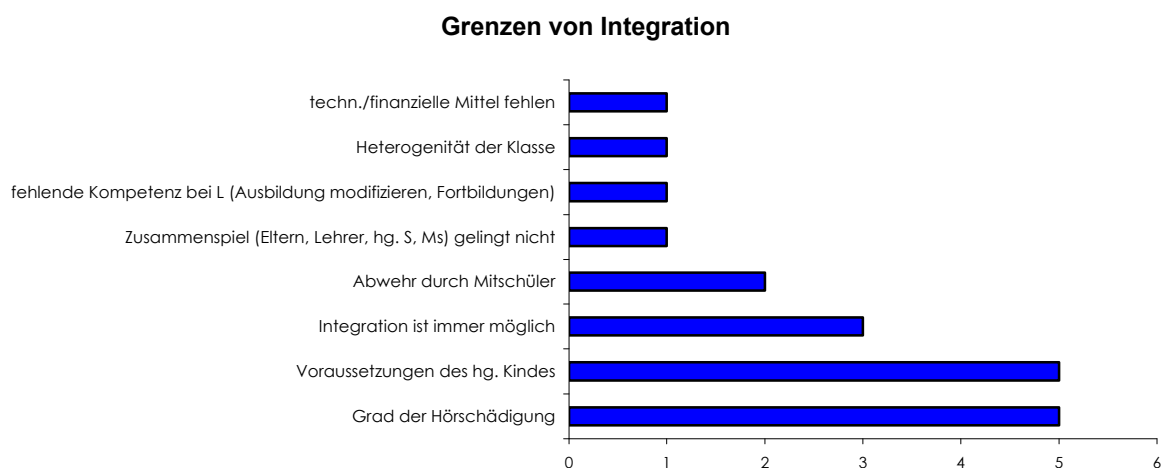


Abb. 42: Grenzen von Integration

Hier wird der Grad der Hörschädigung als einschränkender Faktor zusammen mit den sozialen und intellektuellen Voraussetzungen des hörgeschädigten Kindes an erster Stelle genannt. Drei Lehrkräfte gehen davon aus, dass Integration grundsätzlich immer möglich ist und auch möglich sein muss. Zwei Lehrkräfte geben zu Bedenken, dass die Mitschüler ein wesentlicher Faktor bei der Integration sein können und deren mögliche Ablehnung des hörgeschädigten Schülers eine Grenze von Integration sein kann. Als weiterer Faktor wird eine zu große Heterogenität der Klasse genannt, welche es nicht erlaubt, die Bedürfnisse des hörgeschädigten Kindes angemessen zu berücksichtigen. Des Weiteren werden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und MSD als mögliche einschränkende Faktoren genannt. Als ein weiterer Aspekt werden ungenügende technische oder finanzielle Mittel genannt, um dem hörgeschädigten Schüler ausreichende Perzeptionsbedingungen zu ermöglichen. Abschließend wird die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen genannt – verbunden mit dem Wunsch, Fortbildungen oder eine Modifikation der Ausbildung voranzutreiben, um auch Lehrkräften an allgemeinen Schulen höhere Kompetenzen bezüglich der Integration hörgeschädigter Kinder zukommen zu lassen.

„Aber darüber nachdenken ist auch irgendwo müßig. Ich bin froh, dass es so ist. Und

wenn sich alle so beteiligen, dann ist das in Ordnung. Aber die Hoffnung soll man ja nie aufgeben: Das kann ja auch bei jemandem, der ein sehr großes Problem hat, kann man's vielleicht hinkriegen. Aber das weiß man im Voraus ja immer nicht“ (D).

ZUSAMMENFASSUNG

– VORAUSSETZUNGEN UND GRENZEN VON INTEGRATION AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE

Als wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Integration sehen die Lehrkräfte Leistungsbereitschaft, Motivation und Energie beim hörgeschädigten Schüler. Zudem spielt nach Meinung der Lehrkräfte die Akzeptanz der Behinderung durch das hörgeschädigte Kind und das Selbstbewusstsein, mit einer Behinderung „unter ‚Normalen‘ eine Schule zu besuchen“ eine grundlegende Rolle. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nach Ansicht der Lehrkräfte das Umfeld eine eher untergeordnete Rolle spielt, sondern die wesentliche Integrationsleistung beim hörgeschädigten Schüler gesehen wird.

Bezüglich der Grenzen von Integration sehen Lehrkräfte in erster Linie den Grad der Hörschädigung und intellektuelle Voraussetzungen als einschränkende Faktoren. Zudem werden fehlende Zusammenarbeit und ungenügende räumliche und organisatorische Aspekte sowie die möglicherweise zu große Heterogenität der Klasse genannt. Dennoch gehen auch einige Lehrkräfte davon aus, dass Integration grundsätzlich immer möglich sein kann und sollte.

5.2 Befragung der Schüler

Untersuchungen zur schulischen Integration beschäftigen sich häufig in erster Linie mit Aussagen der betroffenen Schüler, Lehrkräfte oder Eltern. Die Mitschüler der an einer allgemeinen Schule unterrichteten – in diesem Fall – hörgeschädigten Kinder kommen in den wenigsten Fällen zu Wort. Diese Lücke sollte mit diesem Teil der Befragung geschlossen werden. Im Fokus der im Folgenden vorgestellten Ergebnisse steht die Analyse der Wahrnehmung der Integrationssituation der Mitschüler. Im Zusammenhang damit sollte eruiert werden, inwieweit diese Wahrnehmung mit der des integrierten hörgeschädigten Schülers und der jeweils befragten Lehrkräfte korrespondiert.

Der vorliegende Teilbereich der Untersuchung beschäftigt sich demzufolge in erster Linie mit Aussagen hörender Schüler an allgemeinen Schulen, welche mit einem hörgeschädigten Schüler in einer Klasse unterrichtet werden. Um ein ganzheitliches Bild zu erhalten und die Aussagen im Kontext des schulischen Umfeldes betrachten zu können, wurden darüber hinaus auch die hörgeschädigten Schüler nach ihrer jeweiligen Einschätzung befragt. Vervollständigt werden diese Aussagen durch Einschätzungen der in den jeweiligen Klassen unterrichtenden Lehrkräfte.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich insbesondere mit den Aussagen der Mitschüler, die jeweils im Zusammenhang mit denen der integrierten Schüler gesehen werden. Einschätzungen der Lehrkräfte sollen in erster Linie der besseren Einordnung der Aussagen dienen und ergänzend fungieren¹⁰⁵. Vorgestellt werden Aussagen der Mitschüler zur Kommunikation des hörgeschädigten Schülers im schulischen Umfeld, zu den eigenen kommunikativen Möglichkeiten mit dem hörgeschädigten Schüler und zur Einschätzung verschiedener sozialer Aspekte im Bezug auf den integrierten Schüler. Darüber hinaus wird eine Bewertung der Lehrkräfte und eine allgemeine Bewertung der Integrationssituation vorgenommen¹⁰⁶. In der folgenden Tabelle werden die Themen der Schülerbefragung in einem Überblick dargestellt:

¹⁰⁵ Genauere Aussagen zu den Einschätzungen der Lehrkräfte finden sich im Kapitel 5.1

¹⁰⁶ Die Inhalte der Befragung hinsichtlich sozialer Aspekte und der allgemeinen Bewertung der Integrationssituation bezieht sich in einigen Bereichen auf eine Untersuchung von PREUSS-LAUSITZ et al. (1997a).

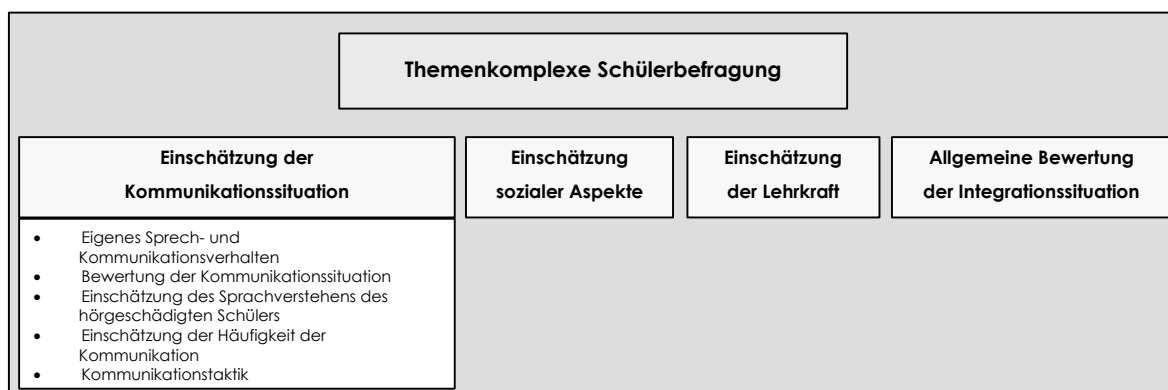


Abb. 43: Themenkomplexe Schülerbefragung

5.2.1 Einschätzung der Kommunikationssituation

Befragt man Mitschüler hörgeschädigter Schüler nach ihrer Einschätzung bezüglich der Integrationsituation, so spielen erwartungsgemäß kommunikative Aspekte eine spezielle Rolle. Diese Vermutung bestätigt sich auch bei den hier vorzustellenden Ergebnissen. Da die Inhalte der Befragung der Mitschüler unter anderem in Zusammenhang mit, aus Lehrerinterviews gewonnenen Aussagen gesehen werden sollen, ergaben sich bereits aus den Lehrerbefragungen einige Schwerpunkte für die Inhalte der Schülerbefragung.

Der Bereich Kommunikation lässt sich in verschiedene Teile aufgliedern. In dieser Untersuchung wurde diese Aufgliederung wie folgt vorgenommen:

- Einschätzung des eigenen Sprech- und Kommunikationsverhaltens
- Bewertung der Kommunikationssituation
- Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Kindes
- Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation
- Aspekte von Kommunikationstaktik

Jeder der hier genannten Aspekte setzt sich aus verschiedenen, den jeweiligen Aspekt abfragenden Items¹⁰⁷ zusammen.

EINSCHÄTZUNG DES EIGENEN SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSVERHALTENS

Der Aspekt „*Einschätzung des eigenen Sprech- und Kommunikationsverhaltens*“ durch die Mitschüler setzt sich aus Items zusammen, die das eigene Sprechverhalten („Ich kann mit ... ganz normal reden, obwohl er/sie nicht so gut hören kann.“) sowie das

¹⁰⁷ Im Folgenden bezeichnen Items die einzelnen Fragen des Fragebogens. Die Zusammenfassung der Items zu den jeweiligen Themenbereichen lässt sich im Anhang (S. 167) einsehen.

Kommunikationsverhalten im Unterricht („Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich gut versteht.“) abfragen. Betrachtet man die Ergebnisse dieses Aspekts zusammenfassend, ergibt sich folgendes Bild:

Aus der Übersicht bezüglich der Einschätzung des Kommunikations- und Sprechverhaltens wird deutlich, dass sich 31% der befragten Schüler positiv, 48% der Schüler sogar sehr positiv einschätzen. Lediglich 21% beurteilen ihr eigenes Kommunikationsverhalten eher negativ oder negativ.

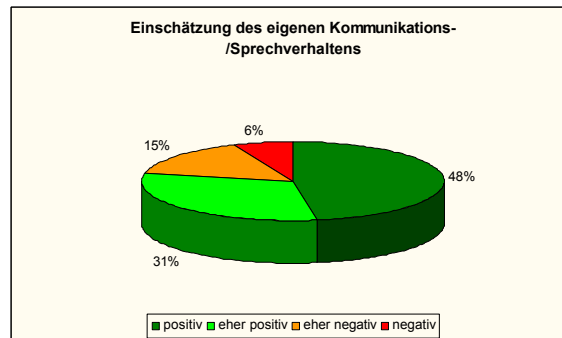


Abb. 44: Einschätzung des eigenen Kommunikations- und Sprechverhaltens

Betrachtet man die Verteilung der Stimmen genauer, lässt sich feststellen, dass ein kontinuierlicher Abfall im Jahrgangsstufenverlauf zu beobachten ist. So schätzen sich in der dritten Klasse noch über 80% positiv oder sehr positiv ein, in der sechsten Klasse sinkt der Anteil der positiven Eigenbewertung auf knapp über 70%. Dennoch lässt sich feststellen, dass sich die Mitschüler tendenziell sehr positiv bewerten.

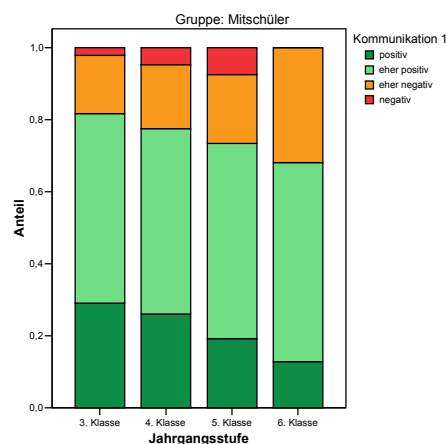


Abb. 45: Verteilung auf die Jahrgangsstufen

Auch die Verteilung auf weibliche und männliche Mitschüler ergibt ein ausgeglichenes Ergebnis. Leichte Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Einschätzung der zum hörgeschädigten Schüler gleichgeschlechtlichen Schüler feststellen: Diese schätzen sich

im Durchschnitt besser ein als gegengeschlechtlich zum hörgeschädigten Schüler antwortende Mitschüler.

Vergleicht man die Ergebnisse der Mitschüler mit den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den jeweiligen Klassen, so ergibt sich ein übereinstimmendes Bild. Klassen, die ihr Kommunikations- und Sprechverhalten besser einschätzen, erhalten in vielen Fällen auch von den Lehrkräften eine bessere Bewertung, während Klassen, die sich schlechter einschätzen, auch von den Lehrkräften tendenziell negativer eingeschätzt werden.

Ein Vergleich zwischen Aussagen von Mitschülern und integrierten Schülern zeichnet im Gesamtbild sogar eine insgesamt positivere Bewertung der hörgeschädigten Schüler bezüglich des Kommunikationsverhaltens ihrer Mitschüler.

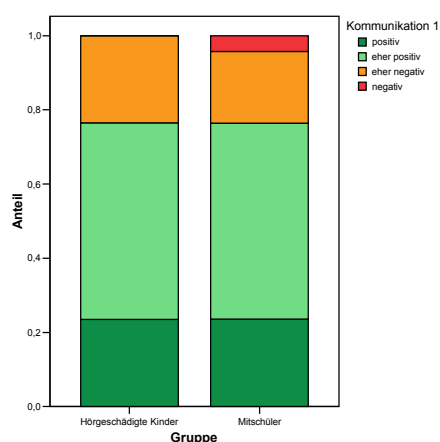


Abb. 46: Vergleich der Aussagen von Mitschülern und integrierten Schülern¹⁰⁸

Betrachtet man lediglich die Übersicht und berücksichtigt die einzelnen Items zunächst nicht, zeigt sich ein überwiegend positiver Eindruck. Dieser wird durch die entsprechenden Einschätzungen von Lehrkräften und integrierten Schülern bestärkt.

Um die oben beschriebenen Ergebnisse im Kontext betrachten zu können, soll zur näheren Erläuterung beispielhaft ein zu diesem Schwerpunkt gehöriges Item näher betrachtet werden. Hierbei wird zunächst das Item für die Mitschüler, in der nächsten Zeile das entsprechende Item für die hörgeschädigten Schüler aufgeführt:

¹⁰⁸ Die Abbildung zeigt hierbei eine Hochrechnung der Antworten der integrierten Schüler auf 100%, um einen bildhaften Vergleich möglich zu machen.

Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich versteht.

Die anderen Kinder in der Klasse bemühen sich, dass ich sie im Unterricht verstehen kann.

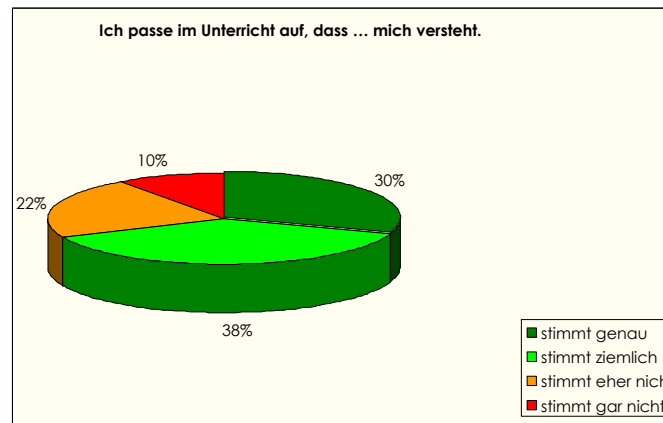


Abb. 47: Item „Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich versteht.“

Es zeigt sich ein etwa vergleichbares Bild zum vorher dargestellten Schwerpunkt „Einschätzung des eigenen Sprech- und Kommunikationsverhaltens“. Auch bei der Unterscheidung zwischen Primar- und Sekundarstufe ergibt sich wiederum eine deutlich negativere Tendenz in der Sekundarstufe. Während in der Primarstufe noch etwa 75% der Mitschüler eine positive Einschätzung abgeben, fällt diese in der Sekundarstufe auf etwa 65% ab. Dafür können verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht werden. Zum einen erweitert sich die Urteilsfähigkeit und Differenzierungsfähigkeit mit zunehmendem Alter, was den Schülern der Sekundarstufe unter Umständen ein kritischeres Urteil ermöglicht. Vergleicht man die Ergebnisse allerdings mit der Studie von Schmitt (2003), in welcher ein Abfall der integrativen Möglichkeiten im Übergang zur Sekundarstufe verzeichnet wird, kann hier ein möglicher Zusammenhang hergestellt werden, der womöglich darin begründet sein kann, dass die Rücksichtnahme der Mitschüler in höheren Klassen abnimmt.

Beim Vergleich der Einschätzung von Mitschülern und hörgeschädigten Schülern wird klar, dass zwar elf hörgeschädigte Schüler ihre Mitschüler positiv beurteilen, jedoch sechs hörgeschädigte Schüler die Rücksichtnahme ihrer Mitschüler in der Unterrichtssituation negativ oder sehr negativ einschätzen:

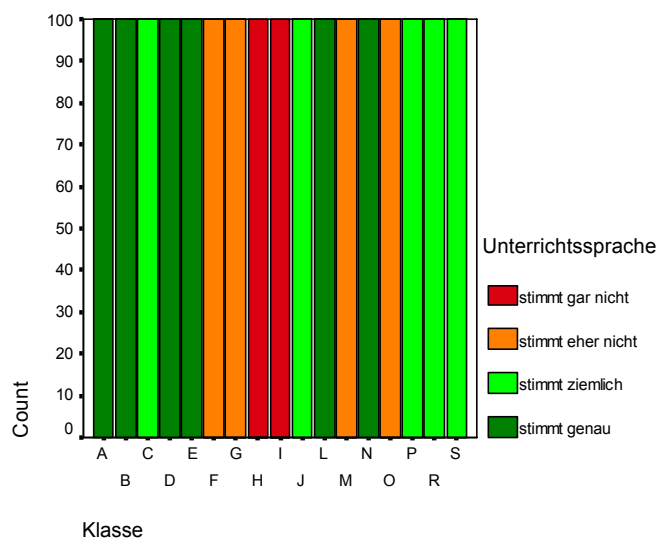


Abb. 48: Einschätzung der integrierten Schüler zum Item „Die anderen Kinder in der Klasse bemühen sich, dass ich sie im Unterricht verstehen kann.“¹⁰⁹

Verbindet man die Aussagen der hörgeschädigten Schüler mit den jeweilig besuchten Jahrgangsstufen, lässt sich feststellen, dass vier hörgeschädigte Schüler der Primarstufe und zwei der Sekundarstufe ihre Mitschüler bezüglich der Unterrichtssprache eher negativ oder negativ einschätzen. Es lässt sich also in diesem Fall kein Zusammenhang mit der besuchten Jahrgangsstufe herstellen. Fünf dieser Schüler weisen eine mittelgradige Hörschädigung auf, nur einer eine hochgradige Hörschädigung. Es lassen sich folglich keine unmittelbaren Rückschlüsse auf einen Zusammenhang von Grad der Hörschädigung und der Einschätzung der Mitschüler durch die hörgeschädigten Schüler ziehen.

BEWERTUNG DER KOMMUNIKATIONSSITUATION

Der Aspekt „Bewertung der Kommunikationssituation“ durch die Mitschüler setzt sich aus Items zusammen, die das Verständnis der Mitschüler („Ich verstehe ... gut, wenn er/sie etwas sagt.“), die Qualität des kommunikativen Austauschs („Ich unterhalte mich gerne mit ...“) und das Empathievermögen für die Situation des hörgeschädigten Kindes („Ich bemerke gar nicht, dass ... nicht so gut hören kann.“), abfragen. Betrachtet man die Ergebnisse dieses Aspekts zusammenfassend, ergibt sich folgendes Bild:

¹⁰⁹ Die Abbildung stellt die Antworten der jeweiligen integrierten Schüler der jeweiligen Klassen (A – S) dar. Ein Balken steht demnach für eine Antwort. Aus technischen Gründen erfolgt die Darstellung der Y-Achse als 100%-Marke.

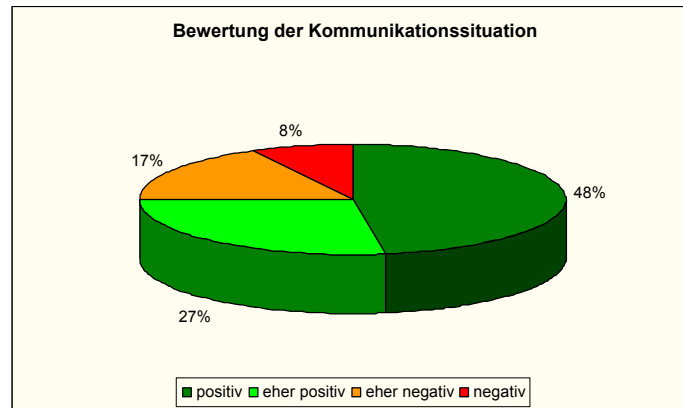


Abb. 49: Bewertung der Kommunikationssituation

Auch die Bewertung der Kommunikationssituation fällt weitgehend positiv aus, lediglich 17% schätzen diese eher negativ und 8% negativ ein. Auch die Betrachtung der Antworten weiblicher und männlicher Mitschüler zeigt ein vergleichbares Ergebnis. Ebenso kann wiederum eine Verringerung der positiven Beurteilung hinsichtlich des Jahrgangsstufenverlaufs festgestellt werden. Zum hörgeschädigten Schüler gleichgeschlechtliche Mitschüler schätzen die Kommunikationssituation zu mehr als 90% positiv ein, während gegengeschlechtliche Schüler bei etwa 75% positiver Zustimmung liegen.

Auffällig zeigt sich das Bild bei der Betrachtung der Verteilung auf die verschiedenen Schularten. Während Grundschüler sowie Haupt- und Realschüler die Situation verhältnismäßig positiv einschätzen, zeigt sich, dass die Mitschüler am Gymnasium eine deutlich negativere Einschätzung abgeben. Hier liegen die positiven Einschätzungen bei etwa 10%, die eher positiven Einschätzungen bei etwa 30%. Mehr als 50% der Gymnasialmitschüler schätzen die Situation also eher negativ oder negativ ein.

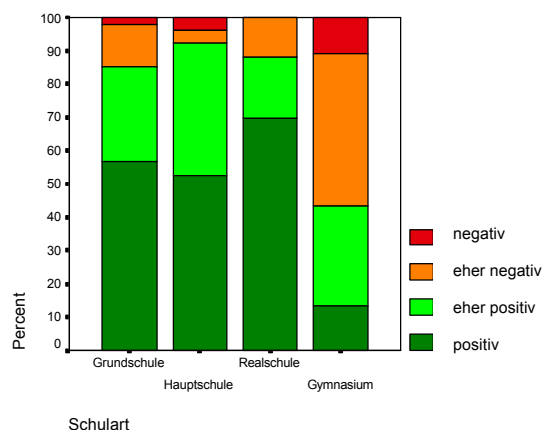


Abb. 50: Verteilung der Antworten auf Schularten

Vergleicht man die dargestellten Ergebnisse mit den Aussagen der Lehrkräfte zu den

einzelnen Klassen, zeigt sich wiederum deutlich, dass Übereinstimmungen zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und den Beurteilungen der Mitschüler zu finden sind. Die von den Lehrkräften positiv eingeschätzten Klassen liegen in ihrer positiven Einschätzung bei ca. 90%, während von Lehrkräften negativ eingeschätzte Klassen in ihrer positiven Zustimmung knapp über 50% liegen. Dieser Wert liegt im Vergleich zum Gesamtergebnis von 75% deutlich tiefer. Auch der Vergleich der Beurteilungen von hörgeschädigten Schülern und Mitschülern zeigt ein übereinstimmendes Bild. Die integrierten Schüler beurteilen die Situation verhältnismäßig übereinstimmend zu den Bewertungen ihrer Mitschüler.

Um die vorab dargestellten Ergebnisse bezeichnender betrachten zu können, sollen zwei zu diesem Aspekt gehörige Items näher vorgestellt werden:

Ich verstehe gut, wenn ... etwas sagt.
Die anderen Kinder verstehen mich gut, wenn ich etwas sage.

Betrachtet man zunächst die Aussagen der Mitschüler zu diesem Item, wird ersichtlich, dass ein überwiegender Teil der Befragten der Aussage genau oder ziemlich zustimmt. In den meisten Klassen zeigt sich demnach eine überwiegend positive Situation des sprachlichen Verstehens des hörgeschädigten Schülers durch seine Mitschüler. Lediglich in vier von siebzehn Klassen wird dem Item gar nicht zugestimmt. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den jeweiligen Einschätzungen der hörgeschädigten Schüler, zeigt sich ein weitgehend homogenes Bild. Fünfzehn der siebzehn befragten hörgeschädigten Schüler gehen davon aus, dass sie von ihren Mitschülern gut verstanden werden. Lediglich zwei integrierte Schüler stimmen dieser Aussage eher nicht zu.

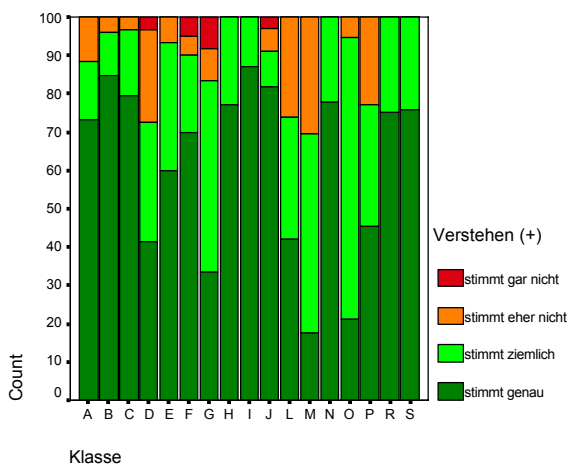


Abb. 51: Einschätzung der Mitschüler

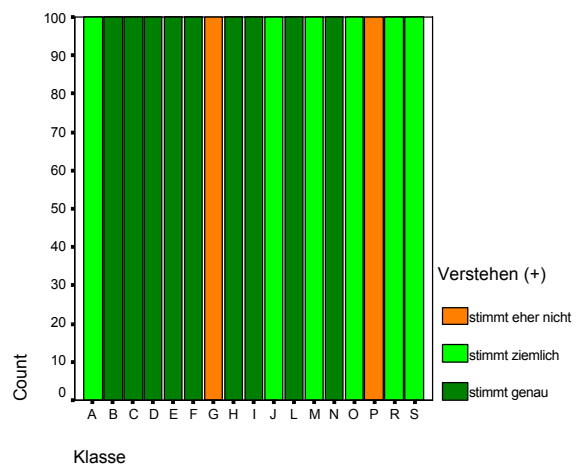


Abb. 52: Einschätzung der hörgeschädigten Schüler

Beim Vergleich der Aussagen der Schüler mit der Einschätzung der Lehrkräfte ergibt sich ein zu den bereits betrachteten Ergebnissen vergleichbares Bild. Auch bei den für dieses Item recht homogen erscheinenden Ergebnissen lässt sich ein Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung herstellen. Die Klassen, deren Sprachverständnismöglichkeiten bezüglich des hörgeschädigten Schülers eher negativ eingeschätzt werden, schätzen sich auch selbst tendenziell eher negativ ein, wie aus der nebenstehenden Abbildung ersichtlich wird.

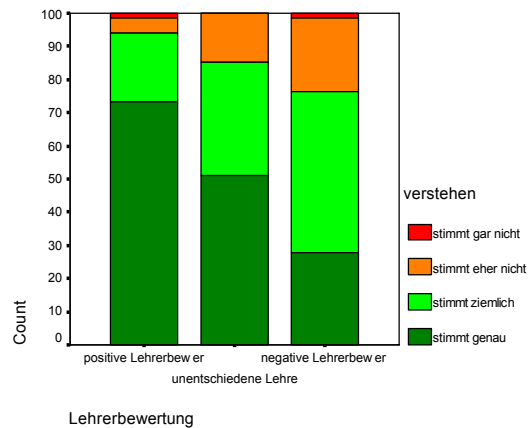


Abb. 53: Lehrerbewertung Sprachverstehen

Auch die Ergebnisse bezüglich des folgenden Items können die *Bewertung der Kommunikationssituation* durch die Mitschüler näher erläutern:

Ich bemerke gar nicht, dass ... nicht so gut hören kann.
 Die anderen Kinder bemerken gar nicht, dass ich nicht so gut hören kann.

Mitschüler der Primar- und Sekundarstufe stimmen dieser Fragestellung mit etwa 80% positiv zu. Auch die Einschätzungen der Lehrkräfte zeigen ein mit der Einschätzung der Mitschüler übereinstimmendes Bild. Interessant erscheint ein Vergleich der Einschätzung der Mitschüler und integrierten Schüler hinsichtlich der einzelnen Klassen:

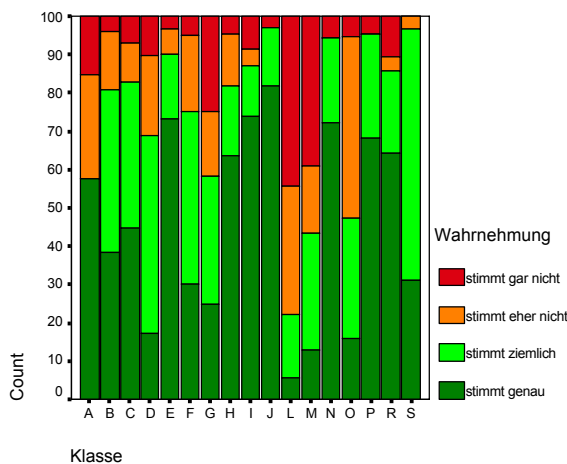


Abb. 54: Einschätzung der Mitschüler

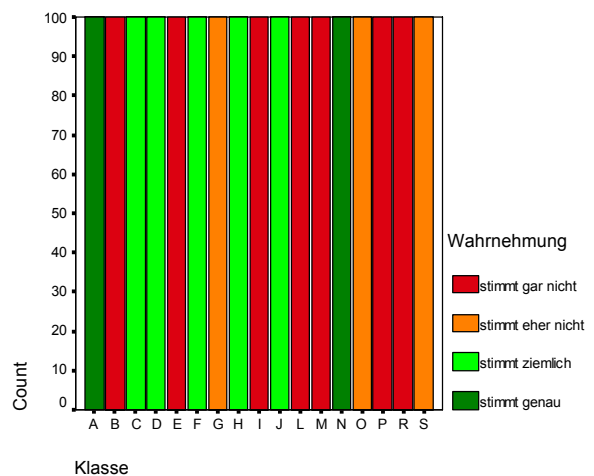


Abb. 55: Einschätzung der integrierten Schüler

Zunächst fällt auf, dass die Klassen L, M und O das abgefragte Item eher verneinen, was in diesem Fall bedeutet: Die Mitschüler dieser Klassen nehmen die Hörschädigung des jeweils integrierten Schülers deutlich wahr. Auch die integrierten Schüler dieser Klassen sind der Meinung, dass ihre Mitschüler die Hörschädigung wahrnehmen. Eine Betrachtung des Grades der Hörschädigung gibt Auskunft darüber, dass die integrierten Schüler in den Klassen L und M eine hochgradige Hörschädigung haben, der integrierte Schüler in Klasse O eine mittelgradige Hörschädigung. Nun liegt die Vermutung nahe, dass in erster Linie Mitschüler in Klassen hochgradig hörgeschädigter integrierter Schüler die Hörschädigung wahrnehmen. Dass dies nicht zwangsläufig zutrifft, zeigt die Einschätzung des dritten hochgradig hörgeschädigten Schülers N: Sowohl die Mitschüler als auch der integrierte Schüler geben an, dass die Hörschädigung zu einem großen Teil nicht oder eher nicht wahrgenommen wird. Auch die Aussagen der Lehrkraft passen ins Bild. Der Schüler hat gute Taktiken entwickelt, sich in der Integrationssituation gut zu bewähren, er erscheint sozial integriert und liegt bezüglich seiner schulischen Leistungen im vorderen Drittel der Klasse.

Betrachtet man nun ergänzend die Aussagen der Lehrkraft des Schülers O, wird deutlich, dass die Integrationssituation hier als eher problematisch eingeschätzt wird, der betroffene Schüler sehr wenig soziale Kontakte innerhalb der Klasse pflegt und insgesamt wenig integriert erscheint.

Berücksichtigt man, dass alle drei hier aufgeführten hochgradig hörgeschädigten Schüler weiblich, also bezüglich dieser Voraussetzung vergleichbar sind, können die Ergebnisse die Hypothese stützen, dass nicht in erster Linie der Grad der Hörschädigung über die Situation des integrierten Schülers in seiner Klasse Auskunft geben kann und nicht zwingend für den Grad der Wahrnehmung der Hörschädigung durch die Mitschüler ausschlaggebend ist.

Betrachtenswert erscheint an dieser Stelle zudem die Einschätzung der integrierten Schüler: Erheblich erscheint, dass 10 von 17 hörgeschädigten Schülern der Meinung sind, dass ihre Mitschüler ihre Hörschädigung wahrnehmen, während beim Vergleich der Antwortstrukturen ihrer jeweiligen Klasse nicht unbedingt die gleiche Wahrnehmung bei den Mitschülern zu erwarten ist.

EINSCHÄTZUNG DES SPRACHVERSTEHENS DES HÖRGESCHÄDIGTEN MITSCHÜLERS

Der nächste Gesichtspunkt beschäftigt sich mit der Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers. Die Mitschüler beantworten verschiedene Items („... versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage.“ ; „... versteht alles, wenn wir in der Pause miteinander reden.“; „... muss im Unterricht besser aufpassen als ich, damit er/sie alles

hören kann.“), die auf die Beurteilung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers abzielen. Einen Überblick über die Antwortstrukturen soll zunächst folgende Graphik geben:

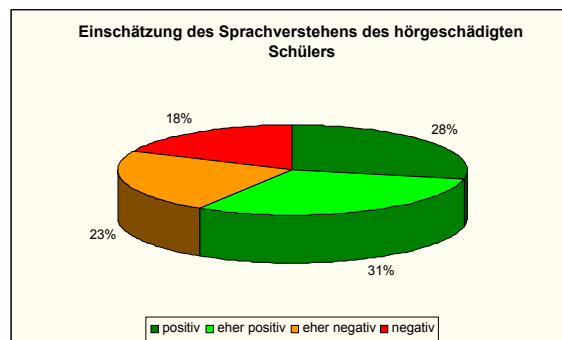


Abb. 56: Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers

Während 59% der Mitschüler das Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers positiv oder sehr positiv einschätzen, bewerten es 23% eher negativ und 18% negativ. Auffällig wird bei diesem Aspekt, dass die Mitschüler das Sprachverständnis des integrierten Schülers insgesamt negativer einschätzen als die Aspekte „Einschätzung des eigenen Kommunikations- und Sprechverhaltens“ und „Bewertung der Kommunikationssituation“. Betrachtet man die Klassenübersicht zum Aspekt „Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers“, kann man erkennen, dass eine Klasse (L) das Sprachverständnis ihres hochgradig hörgeschädigten Mitschülers zu etwa 90% eher negativ oder negativ einschätzt, während eine andere Klasse (N) das Sprachverständnis ihres hochgradig hörgeschädigten Mitschülers lediglich mit etwa 15% eher negativen Einschätzungen vergleichsweise gut bewertet. Damit wird deutlich, dass kein zwingender Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung und der Einschätzung des Sprachverständnisses durch die Mitschüler besteht. Vielmehr scheint der Grad der Hörschädigung lediglich ein Indiz unter vielen für die Wahrnehmung der Hörschädigung durch die Mitschüler zu sein.

Prüft man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Aufteilung auf Primar- und Sekundarstufe, ergeben sich in etwa vergleichbare Beurteilungen. Es ist also keine Zunahme der negativen Bewertungen zur Sekundarstufe hin bemerkbar, was im Vergleich zu den Ergebnissen der übrigen Items eine Auffälligkeit darstellt. Betrachtet man die einzelnen Jahrgangsstufen, wird deutlich, dass zwar durchaus eine Zunahme negativer Einschätzungen zu verzeichnen ist; die Schüler der sechsten Jahrgangsstufe beurteilen indes insgesamt positiver als alle niedrigeren Jahrgangsstufen. Sieht man diese Ergebnisse im Zusammenhang mit den bereits zuvor dargestellten Aspekten können mögliche Erklärungsansätze gefunden werden: Sowohl die negativere Einschätzung des eigenen Kommunikationsverhaltens als auch der Kommunikationssituation insgesamt in

der Sekundarstufe mag ein Indiz für die in diesem Aspekt gefundene Antwortverteilung sein. Möglicherweise ist die vergleichsweise positive Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers in der sechsten Jahrgangsstufe ein Auslöser für die zuvor¹¹⁰ gezeigten Ergebnisse. Da das Sprachverständnis des hörgeschädigten Schülers positiver eingeschätzt wird (oder unter Umständen weniger Akzeptanz für die Behinderung vorhanden ist, wie eine Lehrkraft im Interview zu Bedenken gibt), wird die Bereitschaft, auf die Behinderung Rücksicht zu nehmen, möglicherweise mit zunehmender Jahrgangsstufe geringer.

Wiederum zeigt sich auch bei diesem Aspekt eine relativ übereinstimmende Einschätzung von Lehrkräften und den Antworten der jeweiligen Klassen. Auch zwischen den Antworten der hörgeschädigten Schüler und deren Mitschüler lässt sich eine Übereinstimmung verzeichnen.

Zum genaueren Verständnis der oben dargestellten Resultate sollen auch die Ergebnisse der für diesen Gesichtspunkt verwendeten Items näher erläutert werden:

... versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage.
Ich verstehe die anderen Kinder oft nicht, wenn sie etwas sagen.

In der Übersicht stimmen 34% der Mitschüler dieser Aussage *nicht* zu, 37% stimmen *eher nicht* zu. Somit nehmen 71% der Mitschüler an, dass der hörgeschädigte Schüler sie bei einem Gespräch oder einer verbalen Aussage *oft* versteht. 7% stimmen der oben dargestellten Aussage *gar nicht* zu, 22% stimmen *eher nicht* zu. 29% der befragten Schüler gehen demnach davon aus, dass der hörgeschädigte Schüler sie bei der Kommunikation häufig nicht versteht. Demzufolge schätzen immerhin ein Drittel der Mitschüler das Sprachverständnis ihrer Mitschüler eher negativ ein. Betrachtet man die Antworten der hörgeschädigten Schüler zu diesem Item, wird ersichtlich, dass drei hörgeschädigte Schüler dem Item *gar nicht* zustimmen, acht stimmen der Aussage *eher nicht* zu, vier hörgeschädigte Schüler stimmen *ziemlich* zu und zwei stimmen *genau* zu. Sechs von siebzehn befragten hörgeschädigten Schülern schätzen ihr Sprachverständnis demnach *negativ* oder *eher negativ* ein. Dieses Verhältnis stimmt in etwa mit der Einschätzung der Mitschüler überein. Dennoch sollen an dieser Stelle exemplarisch einige direkte Klassenvergleiche vorgenommen werden, um direkte Übereinstimmungen oder Abweichungen in den Einschätzungen feststellen zu können:

¹¹⁰ vgl. Aussagen zu „Einschätzung des eigenen Sprech- und Kommunikationsverhaltens“ (S. 218 ff) und „Bewertung der Kommunikationssituation (S. 222 ff.)

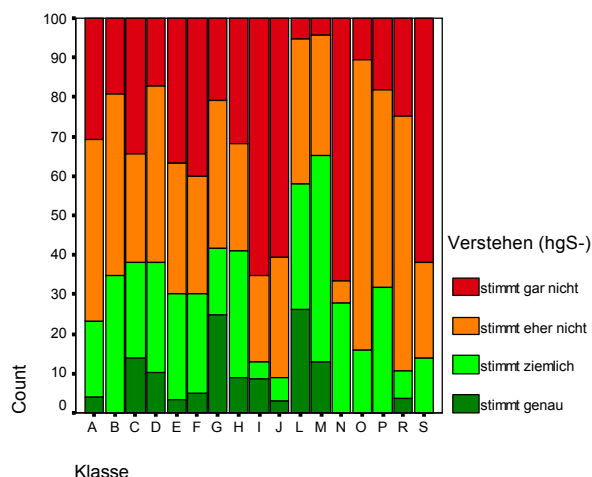


Abb. 57: Klassenübersicht Sprachverständnis

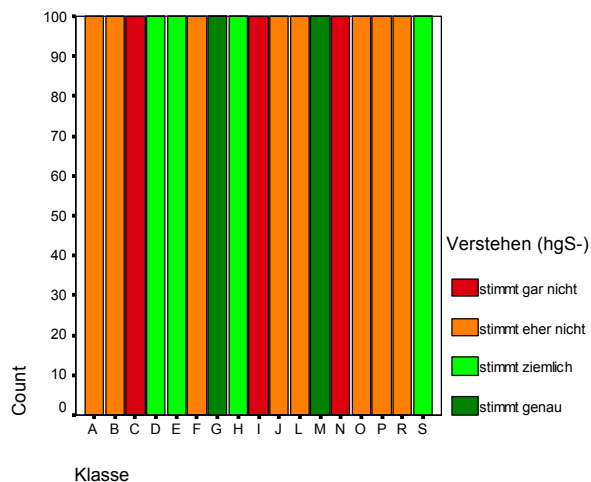


Abb. 58: Antworten der Mitschüler: Sprachverständnis

Die Klassen J und R stimmen dem Item „... versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage.“ zum Großteil eher nicht oder gar nicht zu, schätzen also das Sprachverständnis ihres hörgeschädigten Mitschülers recht positiv ein. Die hörgeschädigten Schüler dieser beiden Klassen geben an, der Aussage eher nicht zuzustimmen, was ihrerseits eine verhältnismäßige Übereinstimmung mit der Klasseneinschätzung darstellt. Auf der anderen Seite fallen die Klassen L und M durch ihre eher negative Einschätzung des Sprachverständnisses des hörgeschädigten Schülers auf. Zieht man hier einen Vergleich zu den Aussagen der jeweiligen hörgeschädigten Schüler, lässt sich bei Klasse L insofern eine verhältnismäßige Übereinstimmung finden, als der hörgeschädigte Schüler der Aussage eher zustimmt, also sein Sprachverständnis eher negativ einschätzt. Diese Einschätzung wird auch von der befragten Klassenlehrkraft geteilt. Im Fall der Klasse M stimmt der hörgeschädigte Schüler dem Item nicht zu, schätzt sein Sprachverständnis also relativ gut ein. Eine Betrachtung der Einschätzung der Lehrkraft relativiert diese Einschätzung jedoch insofern, als die Integration dieses hörgeschädigten Schülers als höchst problematisch eingestuft wird und auch das Sprach-, sowie das Schriftsprachverständnis als äußerst eingeschränkt zu bewerten sind. Insofern kann entweder eine von der Wahrnehmung der Mitschüler und der Lehrkraft abweichende Selbstwahrnehmung oder fehlendes Schriftsprachverständnis zur Beantwortung des Fragebogens des hörgeschädigten Schülers vermutet werden.

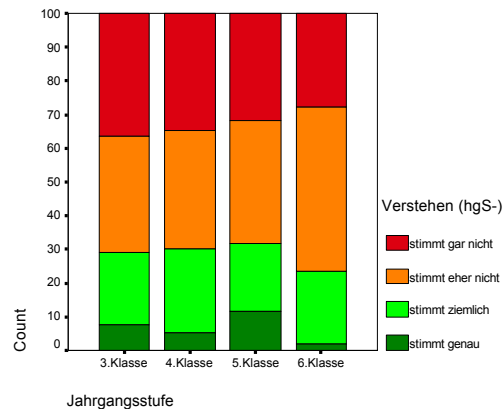


Abb. 59: Jahrgangsstufenvergleich Sprachverständnis

Anders als bei den übrigen bisher beschriebenen Items ist in diesem Fall keine Zunahme der negativen Bewertungen im Jahrgangsstufenverlauf zu beobachten. In den verschiedenen Klassenstufen bewerten die Mitschüler das Sprachverständnis in etwa konstant. Auch zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung von weiblichen und männlichen Mitschülern. Bei der geschlechtsabhängigen Betrachtung der Antworten zeigt sich, dass Mitschülerinnen von hörgeschädigten Schülerinnen deren Sprachverständnis nur zu etwa 50% positiv beurteilen, während männliche Mitschüler von hörgeschädigten Schülern dieses mit etwa 75% positiv beurteilen. Demgegenüber steht aber die Beurteilung der jeweilig gegengeschlechtlichen Schüler. Auffällig sind die in etwa vergleichbare Einschätzung gegen- und gleichgeschlechtlicher Mitschüler und die positivere Einschätzung des Sprachverständnisses der männlichen hörgeschädigten Schüler. Möglicherweise spielt hierbei die Verteilung des Grades der Hörschädigung auf weibliche und männliche hörgeschädigte Schüler eine Rolle. Während in der Gruppe der männlichen hörgeschädigten Schüler nur einer mit hochgradiger Hörschädigung in der Befragung erfasst wurde, finden sich in der Gruppe der weiblichen hörgeschädigten Schüler drei mit einer hochgradigen Hörschädigung.

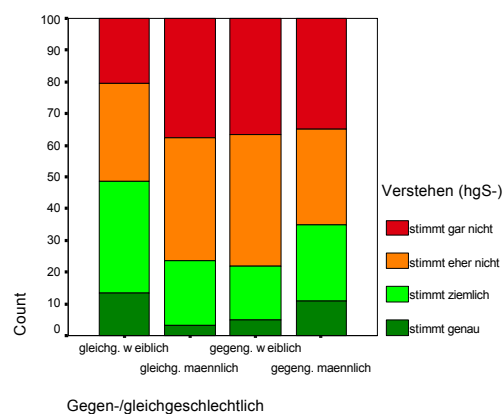


Abb. 60: Vergleich gegen- und gleichgeschlechtlich bezüglich des Sprachverständnisses

... versteht alles, wenn wir in der Pause miteinander reden.
Ich verstehe alles, wenn ich in der Pause mit den anderen Kindern rede.

Dieses Item stellt in gewisser Weise eine Spiegelung des vorherigen dar. Vergleicht man die Ergebnisse der oben betrachteten Klassen, zeigen sich ähnliche Einschätzungen. Während die Klasse L das Sprachverständnis ihrer hörgeschädigten Mitschülerin nach wie vor mit etwa 90% negativ einschätzt, beurteilt die Klasse N ihre hochgradig hörgeschädigte Mitschülerin ausschließlich sehr positiv oder positiv. Insgesamt fallen die Einschätzungen positiver aus, was unter Umständen auf die spezifisch abgefragte Pausensituation zurückzuführen ist, in der Gespräche häufiger in Kleingruppen oder auch im Dialog stattfinden. Dieses positivere Bild zeigt sich auch weitgehend in der Antwortstruktur der hörgeschädigten Schüler, welche fast ausschließlich positive und sehr positive Beurteilungen zeigt. Es kann vermutet werden, dass die hörgeschädigten Schüler in der Pausensituation im Wesentlichen in Kleingruppen oder in Partnergruppen agieren und kommunizieren, was eine wesentlich verbesserte Kommunikationssituation ermöglichen kann. Zudem ist zu vermuten, dass die Pausensituationen in erster Linie mit Freunden verbracht werden, deren Kommunikationsstrategien mit dem hörgeschädigten Schüler unter Umständen weiter ausgereift sind als die des Durchschnittes im gesamten Klassenverband. Diese Vermutungen werden auch durch Lehreraussagen bekräftigt, welche erläutern, dass die hörgeschädigten Schüler häufig einige wenige feste Bezugspersonen in der Klasse haben und mit diesen Freundschaften pflegen und auch die Pause verbringen.

Des Weiteren bestätigen sich in der folgenden Graphik die Ergebnisse des vorab dargestellten Items: Das Sprachverständnis der männlichen hörgeschädigten Mitschüler wird sowohl von weiblichen als auch männlichen Mitschülern positiver eingeschätzt als das der hörgeschädigten Mitschülerinnen¹¹¹.

¹¹¹ Hierzu wurde bereits angemerkt, dass in der Untersuchungspopulation die Anzahl der weiblichen hochgradig hörgeschädigten Schülerinnen bei drei liegt, während nur ein männlicher hochgradig hörgeschädigter Schüler in der Untersuchung erfasst wird. Widerlegen ließe sich diese Erklärung unter Umständen mit dem Vergleich der Klasseneinschätzungen, welche zum Beispiel bei einer der hochgradig hörgeschädigten Schülerinnen eine überaus positive Einschätzung des Sprachverständnisses ergibt. Dennoch wird deutlich, dass zwei der am negativsten einschätzenden Klassen das Sprachverständnis ihrer hochgradig hörgeschädigten Mitschülerinnen positiv beurteilen.

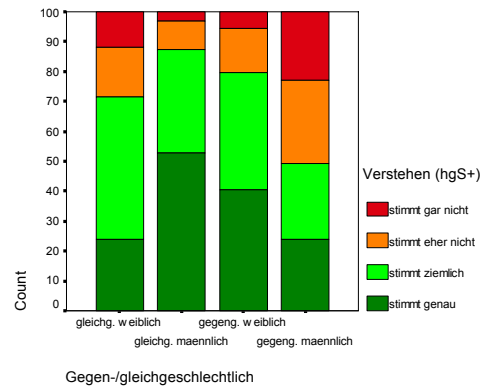


Abb. 61: Vergleich gleich-/gegengeschlechtlich – Pausensituation

... muss im Unterricht besser aufpassen als ich, damit ... sie alles hören kann.
 Ich muss im Unterricht besser aufpassen, damit ich alles verstehen kann.

Dieses Item bestätigen 38% der Mitschüler genau, 32% ziemlich, 17% eher nicht und 13% gar nicht. Dieses Ergebnis verdeutlicht die durchaus differenzierte Betrachtungsweise der Mitschüler. Während die Ergebnisse zum Sprachverständnis in der Pause vergleichsweise positiv ausfallen, wird hier deutlich, dass die Mitschüler die Situation bezüglich der Aufmerksamkeitsleistung des hörgeschädigten Schülers problematischer einschätzen und ihnen zumindest bewusst ist, dass die Perzeptionsleistungen des hörgeschädigten Schülers im Unterricht höher sein müssen als die von hörenden Personen. Auffällig im Klassenvergleich zeigen sich wiederum die Klassen L und M. Hier stimmen alle Mitschüler dem Item genau oder ziemlich zu, was zum einen für eine hohe Sensibilität bezüglich der Hörschädigung des Mitschülers spricht, zum anderen deutlich macht, die die Hörschädigung innerhalb des Unterrichts auffällig wird und im Bewusstsein der Mitschüler stark verankert ist.

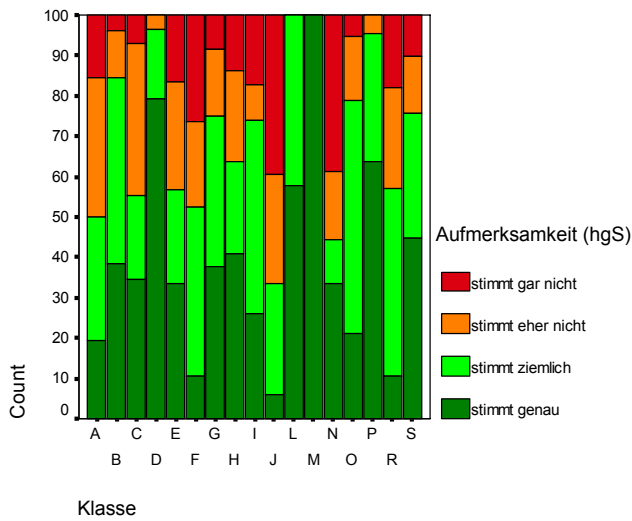


Abb. 62: Klassenvergleich - Aufmerksamkeit

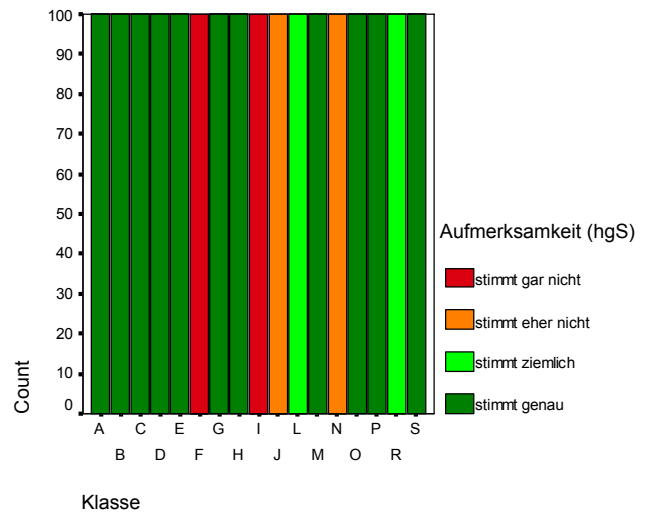


Abb. 63: Hörgeschädigte Schüler - Aufmerksamkeit

Interessant bei der Einschätzung der hörgeschädigten Schüler sind zum einen die Klassen F und I, die keine erhöhte Aufmerksamkeitsleistung im Vergleich zu den hörenden Schülern wahrnehmen. Zum anderen zeigt die Antwortstruktur der hörgeschädigten Schüler insgesamt, dass diese sich der erhöhten Perzeptionsleistung ihrerseits in den meisten Fällen sehr bewusst sind.

EINSCHÄTZUNG DER HÄUFIGKEIT DER KOMMUNIKATION

Ein weiterer kommunikativer Aspekt beschäftigt sich mit der Häufigkeit der Kommunikation der Mitschüler mit dem hörgeschädigten Schüler. Hierbei wurde ausschließlich abgefragt, wie die Mitschüler die Häufigkeit der Kommunikation in der Pause einschätzen. Die Übersicht zeigt zunächst folgendes Bild:

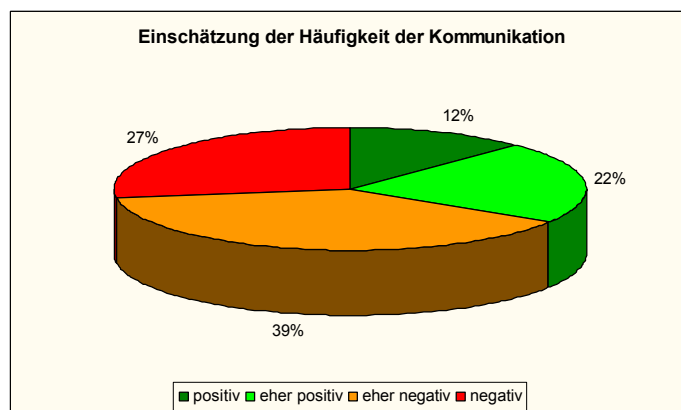


Abb. 64: Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation

Die Ergebnisse zeigen erwartungsgemäß ein anderes Bild, betrachtet man die Zahlen der zum hörgeschädigten Schüler gleichgeschlechtlichen Mitschüler. Bei dieser Gruppe verteilen sich die positiven und sehr positiven Einschätzungen auf 58% Prozent. Im Vergleich dazu entscheidet sich die gegengeschlechtliche Gruppe zu 10% für eine positive Beurteilung. Die weiblichen Mitschüler – unabhängig vom Geschlecht des hörgeschädigten Schülers – liegen bei der positiven Bewertung der Häufigkeit der Kommunikation bei etwa 20%, während die männlichen Mitschüler bei etwa 40% liegen, was eine bemerkenswerte Differenz darstellt. Diese lässt sich in diesem Zusammenhang relativieren, indem man die Anzahlverteilung der zehn männlichen und sieben weiblichen integrierten Schüler der Untersuchung berücksichtigt. Die Häufigkeit der Kommunikation nimmt mit zunehmender Jahrgangsstufe ab. Die Einschätzung der Lehrkräfte zeigt wiederum Übereinstimmungen mit den Beurteilungen der Mitschüler. Die von den Lehrkräften hinsichtlich der Häufigkeit der Kommunikation in der Pause negativ eingeschätzten Klassen zeigen auch bei der verteilten Betrachtung das am wenigsten positive Bild.

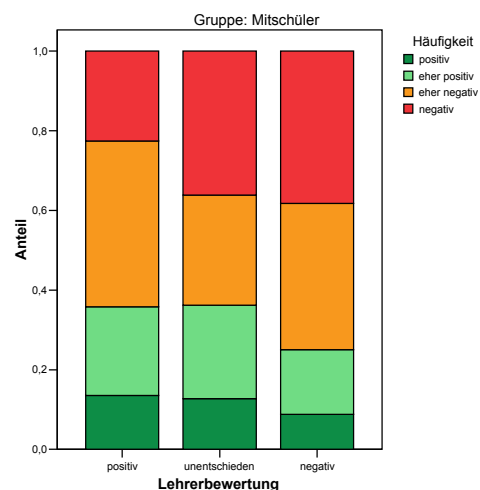


Abb. 65: Lehrerbewertung der Klassen bezüglich Häufigkeit der Kommunikation

KOMMUNIKATIONSTAKTIK

Unter dem Aspekt Kommunikationstaktik werden Items zusammengefasst, die Hinweise auf kommunikative Strategien und auf das Wissen der Mitschüler über das Thema Hörschädigung geben können. Im Folgenden werden einige Ergebnisse für diese Items vorgestellt.

Manchmal ist es anstrengend, wenn ich mit ... rede, weil er/sie nicht alles versteht.
Manchmal ist es anstrengend mit den anderen Kindern zu reden.

Eine Zustimmung zu dieser Aussage treffen 30% der Befragten, 26% stimmen eher nicht zu, 44% stimmen gar nicht zu. Ein größerer Anteil der Mitschüler schätzt demzufolge die Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler nicht als anstrengender auf Grund der kommunikativen Einschränkungen ein. Im Jahrgangsstufenvergleich wird wiederum deutlich, dass die gefühlte Anstrengung in Unterhaltungen mit zunehmender Jahrgangsstufe zunimmt. Hier ist ein Anstieg der Zahlen von etwa 25% auf etwa 32% der als negativ einzustufenden Nennungen zu verzeichnen. Dieses Bild deckt sich wiederum mit der Einschätzung der Lehrkräfte: Während in positiv eingeschätzten Klassen etwa 22% das Gespräch mit dem hörgeschädigten Schüler anstrengend finden, steigt das prozentuale Verhältnis bei unentschieden eingestuften Klassen auf etwa 38%, in von den Lehrkräften negativ eingeschätzten Klassen auf fast 50%.

Ich muss beim Sprechen darauf achten, dass ... mich gut versteht.
Müssen die anderen Kinder aufpassen, damit du sie gut verstehen kannst?

Auf diese Frage antworten 71% der Mitschüler mit „Nein“, 29% mit „Ja“. Verteilt auf die einzelnen Klassen ergibt sich ein heterogenes Bild, wobei festzuhalten ist, dass nicht die Klassen mit hochgradig hörgeschädigten Kindern die höchsten Werte für „Ja“ abgeben. Der Vergleich von Primar- und Sekundarstufe ergibt wiederum eine Zunahme der verneinenden Beurteilungen:

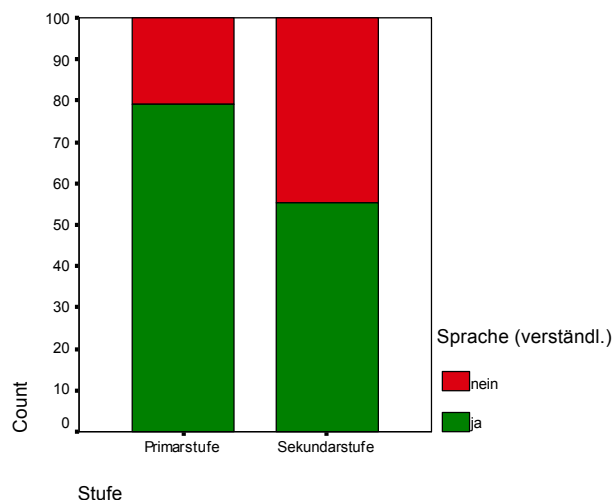


Abb. 66: Vergleich Primar-/Sekundarstufe: Achten auf verständliche Sprache

Während in der Primarstufe noch knapp 80% der Schüler der Meinung sind, beim Sprechen darauf achten zu müssen, dass der hörgeschädigte Schüler sie verstehen kann, sind das im Bereich der Sekundarstufe noch etwa 50%.

Betrachtet man die Verteilung der Antworten von Mitschülern gleichen Geschlechts wie das integrierte Kind, zeigt sich bei den weiblichen Mitschülern eine klare Präferenz von fast 90% Zustimmung zur oben genannten Frage. Ist das integrierte Kind männlich, sinkt die Zustimmung der weiblichen Mitschüler auf etwa 60%. Interessanterweise zeigt sich bei den männlichen Mitschülern ein entgegen gesetztes Bild: Ist der integrierte Schüler männlich, so stimmen 60% seiner männlichen Mitschüler der oben genannten Frage zu; handelt es sich aber um eine integrierte Schülerin, steigt der Anteil der Zustimmung bei ihren männlichen Mitschülern auf etwa 80%. Eine Begründung für die höhere Zustimmung bei weiblichen integrierten Schülerinnen ist, wie bereits erwähnt, womöglich darin zu suchen, dass drei der hochgradig hörgeschädigten Schüler weiblich sind. Eine genauere Prüfung der Verteilungssituation bei den betroffenen Klassen wurde jedoch nicht vorgenommen.

Ich weiß, was ein Hörgerät ist.

95% der Befragten beantworten diese Frage mit einer Zustimmung, 5% mit einer Verneinung. Betrachtet man die Verteilung, zeigt sich, dass in 8 von 17 Klassen Schüler angeben, nicht zu wissen, was ein Hörgerät ist. Es findet demnach keine Häufelung von Nennungen in einer Klasse statt. Der Vergleich zwischen Primar- und Sekundarstufe macht deutlich, dass in den höheren Klassenstufen nahezu alle Schüler wissen, was ein Hörgerät ist, während in den Klassen drei und vier einige Schüler nichts mit dem Begriff verbinden können.

Betrachtet man nun den Bereich Kommunikation im Gesamten, zeigt sich ein vornehmlich positives Bild der Beurteilung der Kommunikationssituation und der kommunikativen Möglichkeiten des integrierten Schülers durch die Mitschüler. Die Sprachverständnismöglichkeiten der hörgeschädigten Schüler werden in der Sekundarstufe vergleichsweise hoch eingeschätzt. Grundsätzlich zeigt sich bei den meisten Aspekten eine Abnahme der positiven Beurteilung bei steigender Jahrgangsstufe. Die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der abgefragten Aspekte zeigen tendenziell Übereinstimmungen mit den Einschätzungen der jeweiligen Klassen. Auch die Sicht der hörgeschädigten Schüler ist im Wesentlichen mit der der Mitschüler in Einklang zu bringen.

5.2.2 Einschätzung sozialer Aspekte

Ein nächster Bereich, mit dem sich die Befragung der Mitschüler befasst, berührt die Einschätzung sozialer Aspekte. Ziel der Erfassung ist es, eine erste Vorstellung der Beziehung zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern zu erlangen. Erfasst wurde dieser Aspekt durch verschiedene Items¹¹². Zunächst soll aber ein zusammenfassender Überblick über den Themenbereich „Soziale Aspekte“ und Beziehungsgefüge zwischen hörenden Mitschülern und hörgeschädigtem Schüler gegeben werden.

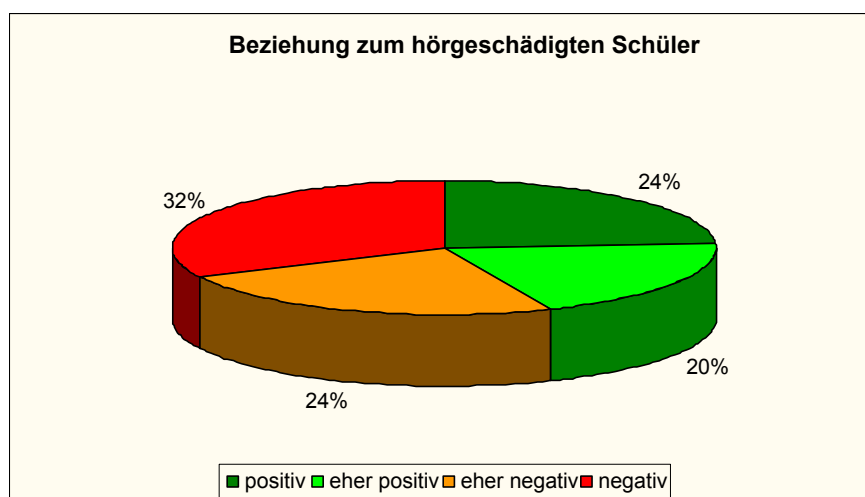


Abb. 67: Bewertung der Beziehung zum hörgeschädigten Schüler

Die Übersicht zeigt eine positive oder eher positive Bewertung der Beziehung mit 44% und eine eher negative oder negative Bewertung mit 56%. Bei der Einschätzung dieser Ergebnisse werden zunächst die Tendenzen der gleich- und gegengeschlechtlichen Bewertung wichtig. Während Mitschüler gleichen Geschlechts wie dem des hörgeschädigten Schülers die Beziehung mit mehr als 70% positiv beurteilen, liegen die jeweils gegengeschlechtlichen Mitschüler bei etwa 15% positiver Beurteilungen. Dieser Hintergrund wird vor allem auf Grund der Altersstruktur der Befragten bedeutsam, da gerade in der Altersspanne zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr gleichgeschlechtliche Beziehungen eine bedeutsame Rolle spielen. Betrachtet man also die Einschätzung der Mitschüler, erscheint es in diesem Fall sinnvoll, in erster Linie die Beurteilung der gleichgeschlechtlichen Mitschüler zu prüfen:

¹¹² Die Items lassen sich im Anhang auf S. 167ff einsehen.

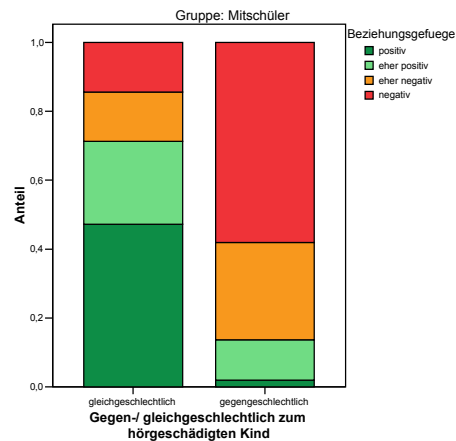


Abb. 68: Einschätzung gleich-/gegengeschlechtlicher Mitschüler zum Beziehungsgefüge

Bei der Untersuchung der Antwortstrukturen der einzelnen Klassen ergibt sich ein weitgehend homogenes Bild. Das soziale Gefüge liegt bezüglich der positiven Beurteilung zumeist zwischen 30% und 60%. Zwei Klassen fallen durch eine eher geringe positive Einschätzung von unter 30% auf. In einer Klasse finden sich ausschließlich eher negative oder negative Nennungen. Hierbei handelt es sich um eine auch von der Lehrkraft sehr negativ eingeschätzte Integrationssituation: Die betroffene integrierte Schülerin hat erhebliche Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit und dem sozialem Zugang zu den Mitschülern. Auch die betroffene hörgeschädigte Schülerin schätzt ihre soziale Situation in der Klasse negativ ein.

Im Gegensatz dazu gibt eine Klasse fast ausschließlich eher positive oder positive Nennungen und lediglich ein geringer Prozentsatz eher negativer Nennungen ab. Vergleicht man die Einschätzung dieser Klasse wiederum mit der Einschätzung der jeweiligen Lehrkraft, lassen sich Zusammenhänge herstellen. Auch die hochgradig hörgeschädigte Schülerin der Klasse gibt an, sich in ihrer Klasse wohl zu fühlen.

Beim Fokus auf die verschiedenen Gruppierungsmöglichkeiten der Antworten lassen sich erneut vergleichbare Ergebnisse für die Jahrgangsstufenentwicklung finden.

	positiv	eher positiv	eher negativ	negativ
Jahrgangsstufe 3	30%	29%	23%	18%
Jahrgangsstufe 4	29%	11%	20%	40%
Jahrgangsstufe 5	20%	16%	22%	42%
Jahrgangsstufe 6	17%	13%	16%	54%

Tab. 14: Jahrgangsstufenverteilung Beziehungsgefüge

Deutlich erkennbar wird hier die kontinuierliche Abnahme positiver oder eher positiver Nennungen und im Zusammenhang damit die kontinuierliche Zunahme eher negativer oder negativer Angaben. Die Gruppe der weiblichen Mitschüler fällt auch hier durch die deutlich geringere positive Bewertung (ca. 30%) der sozialen Situation auf, während die männlichen Mitschüler etwa 58% eher positive und positive Bewertungen abgeben. Eine Beurteilung dieser Nennungen muss hier erneut vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung betrachtet werden. Während in den befragten Klassen sieben weibliche hörgeschädigte Schüler integriert sind, stehen demgegenüber zehn männliche hörgeschädigte Schüler. Diese Differenz vermag unter Umständen das verhältnismäßig positivere Ergebnis der männlichen Mitschüler zu relativieren.

Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse in den Kontext der Lehrereinschätzungen für die Klassen gebracht. Auch im Bereich sozialer Aspekte zeigt sich eine Tendenz zur ähnlichen Einschätzung der Situation von Mitschülern und Lehrkräften. Während die von den Lehrkräften positiv eingeschätzten Klassen eine eher positive oder positive Bewertung von etwa 48% abgeben, zeigen die von den Lehrern neutral oder unentschieden eingeordneten Klassen eine eher positive oder positive Beurteilung von etwa 38%. Klassen, die von den Lehrkräften bezüglich sozialer Aspekte der Integrationssituation negativ eingeschätzt werden, zeigen eine eher positive oder positive Beurteilung von etwa 28%. Auch hier ist also eine deutliche Abnahme und somit eine relative Übereinstimmung von Einschätzungen der Lehrkräfte und der Mitschüler zu beobachten. Die Einschätzung der hörgeschädigten Schüler zeigt sich hier insgesamt positiver als die der Mitschüler. Dieses Ergebnis resultiert aus inhaltlichen Aspekten der abgefragten Items, welche bezogen auf die Antwortstruktur einer Person insgesamt ein positiveres Bild geben. Bezeichnend bleibt gleichwohl, dass die sehr negativ beurteilenden Klassen auch von den hörgeschädigten Schülern negativ eingeschätzt werden.

Zur genaueren Erläuterung sollen nun die Ergebnisse zweier Items genauer vorgestellt werden:

... ist ein Freund/eine Freundin von mir. Ich habe Freunde in meiner Klasse.

Auch hier zeigt sich bei der Betrachtung der Nennungen durch gleich- und gegengeschlechtliche Mitschüler ein ungleiches Bild.

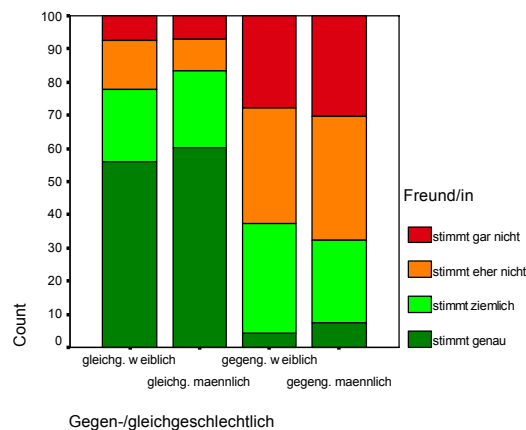


Abb. 69: Item „Freund“: Vergleich gleich-/gegengeschlechtliche Mitschüler

Ein zu den vorherigen Ergebnissen vergleichbares Bild zeigt sich auch beim Verlauf der ansteigenden Jahrgangsstufen. Ebenso nimmt hier die Zustimmung der Mitschüler ab. Die älteren Schüler zeigen also ein differenzierteres Bild im Bezug auf die Einschätzung von Freundschaften. Im Klassenvergleich zeigen sich fast durchgängig positive Ergebnisse. Die einzelnen Klassen stimmen der Frage nach Freundschaft mit dem hörgeschädigten Schüler mit etwa 50% oder mehr zu. Lediglich in einer Klasse zeigt sich kaum positive Zustimmung, was auch laut Aussagen der Lehrkraft auf eine problematische Integrationssituation hinweist. Es handelt sich hierbei um die Klasse, welche schon bei der Vorstellung anderer Aspekte verhältnismäßig negativ abschnitt. Bezüglich der Lehrereinschätzung zu diesem Item wird erneut eine relative Übereinstimmung zwischen Klasse und Lehrkraft deutlich.

Es würde mir gefallen, neben ... zu sitzen.

Während insgesamt betrachtet 43% der befragten Mitschüler diesem Item genau oder ziemlich zustimmen, verneinen es 57%. Es zeigt sich also ein zum zuvor vorgestellten Item vergleichbares Ergebnis, welches als positiv zu bewerten ist, berücksichtigt man die geschlechtsspezifische Verteilung der Antworten. Beim Vergleich der Jahrgangsstufen zeigt sich ebenfalls ein das vorherige Item bestätigendes Bild:

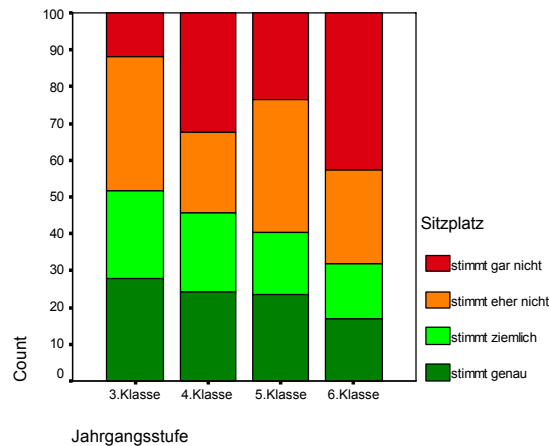


Abb. 70: Jahrgangstufenverteilung – Sitzplatz

Die Zustimmung sinkt von über 50% in den dritten Klassen auf etwa 32% in den sechsten Klassen, was eine Abnahme der Zustimmung um etwa 20% darstellt. Es kann vermutet werden, dass diese Bewertung – wie bereits zuvor dargestellt – zum einen aus einer abnehmenden Akzeptanz und Rücksichtnahme bzw. aus einer differenzierteren Beurteilung des abgefragten Items entstehen kann.

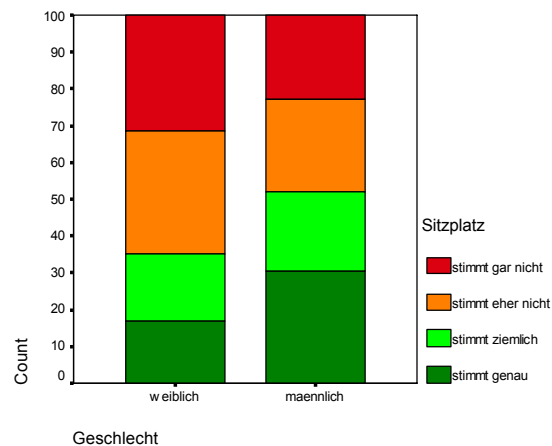


Abb. 71: Geschlechterverteilung – Sitzplatz

Betrachtet man die Ergebnisse des abgefragten Items geschlechterspezifisch, lässt sich feststellen, dass die männlichen Mitschüler dem Item zu etwa 50% zustimmen, während die weiblichen Mitschüler mit etwa 35% Zustimmung niedriger abschneiden. Diese Verteilung entspricht in etwa der Geschlechterverteilung der integrierten Schüler und lässt somit einen direkten Rückschluss auf die stark geschlechtsabhängige Beantwortung der Fragestellung zu. Beurteilt man die Ergebnisse auf Grund dieser Voraussetzungen, lässt sich insgesamt eine positive Beantwortung durch die Mitschüler feststellen und somit das Maß der sozialen Integration als positiv beurteilen.

5.2.3 Einschätzung zur Lehrkraft

Die Lehrkräfte wurden in den Fragebögen mit zwei Items berücksichtigt. Diese Items wurden einer Befragung von Mitschülern behinderter Schüler in den neuen Bundesländern (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997a) entlehnt und dienen an dieser Stelle zur Überprüfung und zum Vergleich der Ergebnisse mit der oben genannten Studie. Die Items lauteten:

Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.
sowie
Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Kinder alles verstehen.

Die zusammenfassenden Ergebnisse für die beiden Items sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Es erfolgte eine sehr positive Beurteilung der Lehrkräfte:

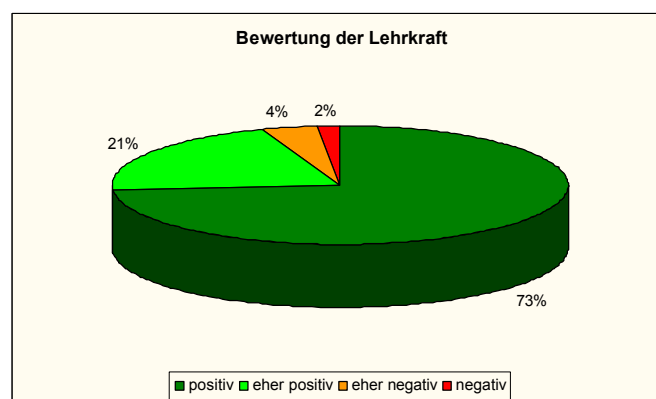


Abb.72: Lehrerbewertung

Lediglich 6% der befragten hörenden und hörgeschädigten Schüler gaben eine eher negative oder negative Bewertung ab. Dieses sehr positive Ergebnis zieht sich dementsprechend durch die Jahrgangsstufenvergleiche. Beim Vergleich von Antworten weiblicher und männlicher Schüler kann festgehalten werden, dass nur männliche Schüler die Bewertung „negativ“ abgeben, wo die weiblichen Schüler nur die Bewertung „eher negativ“ abgeben. Beim Vergleich der hörenden und der hörgeschädigten Schüler zeigt sich, dass lediglich hörende Schüler die Bewertung „negativ“ abgeben, bei den hörgeschädigten Schülern werden nur die Bewertung „positiv“ bis „eher negativ“ abgegeben. Vergleicht man die Klassenbewertungen der Lehrkräfte bezüglich der Integration und setzt diese in Zusammenhang mit der Einschätzung der Lehrkräfte durch die Schüler, wird – wenn auch nur in geringem Maße – deutlich, dass die vergleichsweise negativ einschätzenden Klassen auch von ihren Lehrkräften eher negativ eingeschätzt

werden. Diese Feststellung zeigt auf Grund der geringen Datenmenge zwar nur eine Tendenz, kann aber dennoch deutlich machen, inwieweit eine positive Grundhaltung und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse die Integrationssituation beeinflussen kann.

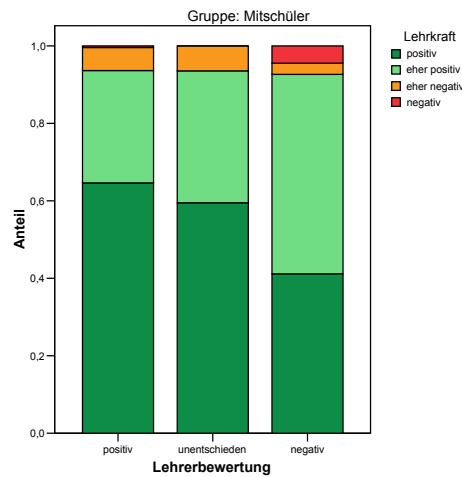


Abb. 73: Lehrerbewertung - Lehrkraft

Um die oben dargestellten Ergebnisse genauer einschätzen zu können, soll eines der Items im Vergleich der Klassenantworten vorgestellt werden:

Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.

Hier zeigt sich zum einen, dass die hörgeschädigten Schüler sich von ihrer Lehrkraft weitgehend unterstützt fühlen. Zu bedenken bleibt, dass die Fragebögen in Anwesenheit der Lehrkraft ausgefüllt wurden und aus diesem Grund möglicherweise keine negative Einschätzung abgegeben wurde. Im Zusammenhang damit könnten unter Umständen schon die nur „ziemlichen“ Zustimmungen eine differenzierende Wertung erhalten. Vergleicht man die Bewertungen der hörgeschädigten Schüler der Klassen J, L und M, wird in der Einschätzung der hörenden Mitschüler zumindest in der Klasse M ein im Vergleich zu den übrigen Klassen eher negatives Ergebnis ersichtlich. Anzumerken bleibt an dieser Stelle auch, dass die Klassen L und M schon bei der Darstellung vorheriger Ergebnisse auffällig negativer beurteilten als andere Klassen¹¹³.

¹¹³ Vergleiche zum Beispiel die Einschätzung des Sprachverständnisses des hörgeschädigten Schülers durch seine Mitschüler.

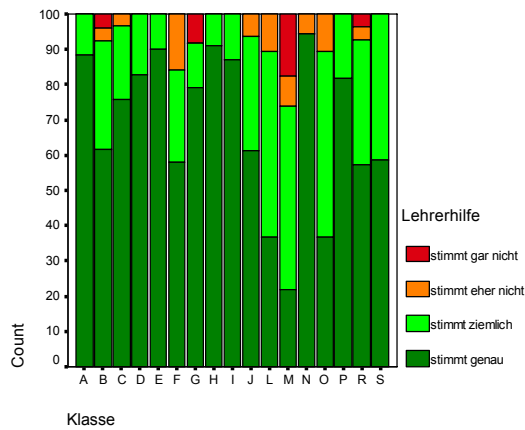


Abb. 74: Klassenvergleich – Lehrereinschätzung

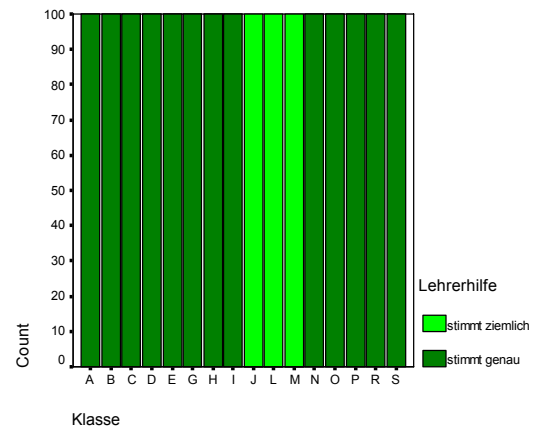


Abb. 75: Hörgeschädigte Schüler – Lehrereinschätzung

Möglicherweise kann auf Grund der oben gefundenen Ergebnisse ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Faktoren für eine gelingende Integration hergestellt werden. So schätzen die Mitschüler auch ihre Lehrer positiver ein, wenn diese mit der Integrationssituation positiv umgehen. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass eine hochgradige Hörschädigung – nicht in allen Fällen, aber zumindest als ein bedingender Faktor – die Beurteilung der Lehrkraft durch die Schüler insofern beeinflussen kann, als der Lehrkraft unter Umständen Handlungsmöglichkeiten zum adäquaten Umgang mit der Integrationssituation fehlen.

5.2.4 Allgemeine Bewertung der Integrationssituation

Der Aspekt „Allgemeine Bewertung der Integrationssituation beinhaltet Items wie „Es ist schön, dass ... in unserer Klasse ist“ versus „Ich bin gerne in meiner Klasse“, sowie „Ich finde es gut, wenn Kinder, die hören können und Kinder, die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind.“ Bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse muss der Faktor der so genannten „sozialen Erwünschtheit“ der Antwort berücksichtigt werden. Selbstverständlich ist auch Schülern dieser Altersgruppe recht klar ersichtlich, inwieweit gerade bei den hier verwendeten Frageformen bestimmte – positive – Beurteilungen erwünscht sind. Unter Beachtung dieses nicht unerheblichen Faktors sollen die folgenden Ergebnisse betrachtet werden.

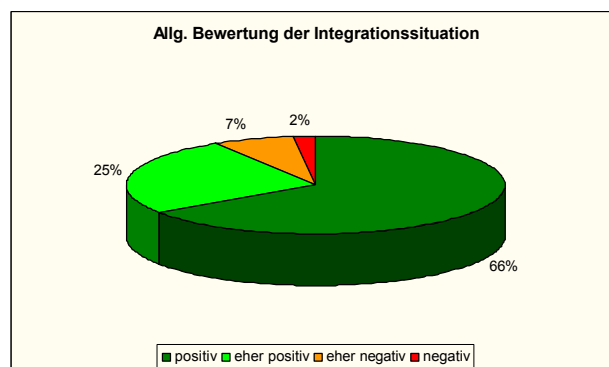


Abb. 76: Allgemeine Bewertung der Integrationssituation

Wie aus der Graphik ersichtlich wird, bewerten die Mitschüler die Integrationssituation im Allgemeinen äußerst positiv. Lediglich 7% der Schüler bewerten sie eher negativ und nur 2% negativ. Grundsätzlich kann dies als sehr gutes Ergebnis gewertet werden. Im Vergleich zu den zuvor dargestellten kommunikativen und sozialen Aspekten schneidet die allgemeine Bewertung deutlich besser ab. Hierfür können verschiedene Erklärungsmodelle gefunden werden. Zum einen kann der bereits oben dargestellte Faktor der „sozialen Erwünschtheit“ eine Rolle spielen. Zum anderen wird bei genauerer Analyse der Fragestellungen deutlich, dass es sich bei den Items eher um eine allgemeine, nicht den direkten Umgang mit dem hörgeschädigten Kind betreffende Bewertung der Situation handelt. Bei der Beantwortung der Fragen kann von den Schülern grundsätzliche Zustimmung oder Ablehnung von Integration eingebracht werden. In diesem Fall ist demnach auch ein Schüler, der z.B. kaum in Kontakt zum hörgeschädigten Schüler steht, in der Lage, seine grundsätzliche Zustimmung zum Thema Integration zu geben.

Bei der genaueren Betrachtung der bereits bekannten Gruppen ergibt sich wieder ein vergleichbares Bild zu den vorherigen Aspekten. Auffällig bleibt die durchweg erhöhte positive Bewertung. Trotzdem bleibt auch hier eine Abnahme derselben im Jahrgangsstufenverlauf beobachtbar. Zwischen gleich- und gegengeschlechtlichen Mitschülern besteht hier, anders als bei den übrigen vorgestellten Aspekten, ein sehr geringer Unterschied: beide Gruppen bewerten die Integrationssituation mit über 80% Zustimmung sehr positiv. Im Vergleich mit der Lehrerbewertung der Klassen zeigt sich ein bereits bekanntes Bild; während positiv bewertete Klassen mit über 90% zustimmen, sinkt die Zustimmung bei von Lehrkräften negativ bewerteten Klassen auf unter 70%. Im Verhältnis zur vergleichbar hohen positiven Gesamtbeurteilung stellt dies einen eher geringen Wert dar.

Um auch für diesen letzten Aspekt genauere Hintergründe zu erhalten, werden die beiden zugehörigen Items analysiert:

Es ist schön, dass ... in unserer Klasse ist.
Ich bin gerne in meiner Klasse.

Die Mitschüler stimmen dieser Aussage mit 63% zu und mit 26% ziemlich zu. Betrachtet man die Klassenübersichten und vergleicht diese mit den Aussagen der hörgeschädigten Schüler, zeigt sich folgendes Bild:

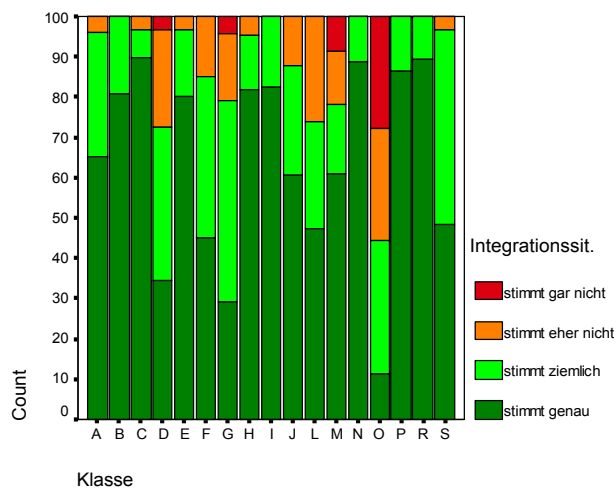


Abb. 77: Klassenübersicht: Integrationssituation

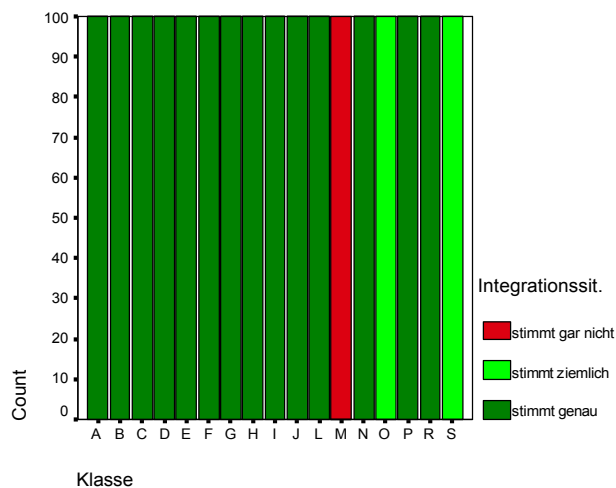


Abb. 78: Hg. Schüler: Integrationssituation

Es fällt auf, dass die meisten Klassen eine sehr hohe Zustimmung zeigen. Lediglich in vier Klassen wird die Bewertung „stimmt gar nicht“ abgegeben. Die Antworten der hörgeschädigten Schüler fallen überwiegend positiv aus. Zwei Schüler bewerten eher positiv, ein Schüler bewertet die Frage negativ – es stimmt gar nicht, dass er gerne in seiner Klasse ist. Die Bewertung seiner Klasse weist zwar auch negative Antworten auf, bleibt aber insgesamt bei über 70% Zustimmung. Im Vergleich zu den anderen Klassen ist dies aber ein eher schwacher Wert. Auch die Lehrkraft schätzt die Integrationssituation in dieser Klasse auf Grund kommunikativer Schwierigkeiten als äußerst problematisch ein. Der hier betroffene Schüler wechselte zum darauf folgenden Schuljahr an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Eine zweite Klasse fällt durch ihre vergleichbar sehr negative Bewertung auf. Auch der hörgeschädigte Schüler stimmt der Frage nicht mit voller Übereinstimmung zu. Bei der Ursachenforschung im zugehörigen Lehrerinterview scheinen laut Aussagen der Lehrkraft Schwierigkeiten zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern auf Grund von Auffälligkeiten im Verhalten des integrierten Schülers grundlegend zu sein. Welche Ursachen diese Verhaltensauffälligkeiten haben und ob diese unter Umständen mit Schwierigkeiten bei der Integration zusammenhängen, lässt sich hier nicht mit Sicherheit bestätigen. Die

Lehrkraft kann in diesem Fall keine Zusammenhänge zwischen den beiden Faktoren erkennen. Dass eine solche Einschätzung aber nicht notwendigerweise zutreffend sein muss, lässt sich mit Hilfe der Studie von LINDNER (2007) genauer nachvollziehen.

Gleiche Frage für Mitschüler und hörgeschädigte Schüler:

Ich finde es gut, wenn Kinder, die hören können und Kinder, die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind.

Die Zustimmung zu dieser Frage erreicht mit 92% den höchsten Wert. Auch die oben beschriebenen Klassen mit eher negativ auffallender Wertung erzielen bei dieser Frage eine höhere Zustimmungsquote. Betrachtet man noch einmal den Jahrgangsstufenverlauf, zeigt sich jedoch erneut eine Abnahme der positiven Zustimmung. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das obige Item insgesamt die positivste Bewertung erhält.

6 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung soll vor dem Hintergrund des in der folgenden Abbildung erläuterten *Forschungsziels* erfolgen¹¹⁴ und ein genaueres Verständnis des schulischen Umfeldes integrierter hörgeschädigter Schüler ermöglichen¹¹⁵.

Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes integrierter hörgeschädigter Schüler durch Befragung	
1. der Klassenlehrkräfte der hörgeschädigten Schüler	2.a) der hörenden Mitschüler der hörgeschädigten Schüler
	2.b) der hörgeschädigten Schüler

Abb. 79: Zielvorgaben der Untersuchung

¹¹⁴ Eine genaue Erläuterung von Forschungsziel und Forschungsfragen wurde in Kapitel 4 vorgenommen. Auf spezifische Erläuterungen derselben Inhalte soll aus diesem Grund an dieser Stelle verzichtet werden.

¹¹⁵ „Qualitative Forschung zielt [...] auf Erklärung, auf Theorie. Zwar kann die Beschreibung gesellschaftlicher und psychischer Zustände von wissenschaftlichem und praktischem Gewinn sein, das Geschäft des Beschreibens soll also keineswegs als gering erachtet werden, aber immer sollte es uns auch darum gehen, das Beschriebene zu verstehen. Und ein wichtiger Aspekt des Verstehens besteht darin, dass wir Ursachen und Folgen, Bedingendes und Bedingtes zueinander in Beziehung setzen können“ (OSWALD 1997, 73).

Im Zusammenhang mit dem Forschungsziel wurden verschiedene Forschungsfragen entwickelt, welche die inhaltliche Basis der Untersuchung bildeten. Vor dem Hintergrund dieser unten noch einmal aufgeführten Fragestellungen soll nun eine spezifische Darstellung und Interpretation der Ergebnisse erfolgen.

1. Lehrkräfte

- Wie sehen die Lehrkräfte ihre Situation bei der Integration des hörgeschädigten Schülers?
- Wie schätzen die Lehrkräfte die Situation des integrierten hörgeschädigten Schülers ein?
- Wie beurteilen die Lehrkräfte die Situation des unmittelbaren schulischen Umfeldes (Mitschüler, Kollegen, MSD) und die Rolle der Eltern?

2. a) Mitschüler

- Wie beurteilen die Mitschüler die Kommunikationssituation des hörgeschädigten Schülers und in welcher Situation sehen sie sich dabei selbst?
- Wie schätzen die Mitschüler ihr Verhältnis zum hörgeschädigten Schüler ein?
- Wie schätzen die Mitschüler die Unterstützung durch die Lehrkräfte ein?
- Wie bewerten die Mitschüler die Integrationssituation im Allgemeinen?

2. b) Hörgeschädigte Schüler

- Wie beurteilen die hörgeschädigten Schüler die Kommunikationssituation mit den Mitschülern?
- Wie stellt sich ihr Verhältnis zu den hörenden Mitschülern dar?
- Wie schätzen die hörgeschädigten Schüler die Unterstützung durch die Lehrkräfte ein?
- Wie bewerten die hörgeschädigten Schüler die Integrationssituation im Allgemeinen?

6.1 Erläuterung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen

WIE SEHEN DIE LEHRKRÄFTE IHRE SITUATION BEI DER INTEGRATION DES HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERS?

Ihre eigene Stellung bei der Integration schätzen die Lehrkräfte meist positiv, bisweilen auch neutral ein. Zunächst erscheinen ihnen viele Unterrichtssituationen sowie Situationen des Schulalltags althergebracht, bei genauerer Betrachtung kristallisieren sich dennoch Besonderheiten heraus.

Gerade bei der **Vorinformation der Lehrkräfte** zeigen sich erhebliche Mängel. Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte wird laut der vorliegenden Erhebung nicht vorab über die bevorstehende Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in die eigene Klasse informiert. Einige Lehrkräfte bemerken erst in den ersten Schulwochen, dass sie einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichten. Neben vielen vorbildlich verlaufenden Einschulungs- und Umschulungsgesprächen zeigen diese Ergebnisse einen beträchtlichen Mangel in der Informationsweitergabe, welcher bei einem idealen Start selbstverständlich so gering als möglich gehalten werden sollte. Hier ist beim Eintritt eines hörgeschädigten Schülers in die erste Klasse zum einen die msH¹¹⁶ für den Förderschwerpunkt Hören, soweit sie das hörgeschädigte Kind bis dato betreute gefragt, um eine Informationsweitergabe an die anschließenden jeweiligen MSD zu gewährleisten. Zum anderen fällt die Aufgabe der Information nach wie vor in großem Maße an die Eltern, der hörgeschädigten Kinder, welche eine wesentliche Rolle bei der rechtzeitigen Auskunft der Lehrkräfte spielen. Zudem sollten die Schulleitungen für mögliche Integrationsfälle sensibilisiert werden und schon bei der Schulanmeldung und damit zusammenhängendem Screening mögliche Informationen an die jeweiligen Lehrkräfte weitergeben. Denkbar wären auch zeitnahe Fortbildungen für betroffene Lehrkräfte. Alle Lehrkräfte, welche an Fortbildungen teilnahmen, bekräftigten, dass erst durch diese Fortbildung ein spezifischeres Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers geweckt und erworben werden konnte. Alle diese Lehrkräfte plädierten dafür, die Möglichkeit solcher Fortbildungen für alle Lehrkräfte, welche einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichten, anzubieten.

Die **Situation im Unterricht** stellt sich für die Lehrkräfte wie folgt dar: Im Wesentlichen

¹¹⁶ Mobile sonderpädagogische Hilfe für den Förderschwerpunkt Hören – betreut in den allgemeinen Kindergarten integrierte hörgeschädigte Kinder.

fallen die integrierten Schüler den Lehrkräften in erster Linie durch sprachliche Einschränkungen oder verminderte auditive Wahrnehmungsleistungen auf. Etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte geben an, den hörgeschädigten Schüler innerhalb der Klasse nicht gesondert oder besonders wahrzunehmen. Fraglich bleibt an dieser Stelle, ob für den hörgeschädigten Schüler adäquate Verhaltensweisen (sprachliches Verhalten, Hinweise für die Mitschüler, verstärkte Visualisierung, etc.) bei den Lehrkräften so verinnerlicht sind, dass diese automatisiert im Unterrichtsalltag verwendet werden, auch wenn keine direkte Bewusstmachung erfolgt, dass ein hörgeschädigter Schüler in der Klasse unterrichtet wird¹¹⁷.

Obwohl in den meisten Fällen der Untersuchung positive Aussagen zur **Kommunikationssituation im Unterricht** gemacht werden, stellt sich die Frage, inwieweit Lehrkräfte und Mitschüler in der Lage sind, ein zufriedenstellendes kommunikatives Umfeld zu schaffen. Aus Sicht der Lehrkräfte scheinen sich hier zwei Widerstände zu ergeben: Einerseits sind die Lehrkräfte dahingehend gefordert, ihr eigenes kommunikativ-sprachliches Verhalten anzupassen, zum anderen stellen sie die Mittler zwischen hörgeschädigtem Schüler und Mitschülern dar und spielen eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung eines adäquaten sprachlichen Verhaltens der Mitschüler innerhalb der Unterrichtssituation. Dies stellt eine doppelte Anforderung dar, welche insgesamt schwer umsetzbar scheint, sich aber erst dann kritisch auf die Situation des hörgeschädigten Schülers auszuwirken scheint, wenn dieser nicht mehr in der Lage ist, sich die nötigen Kommunikationstaktiken anzueignen, um dem Unterrichtsgeschehen trotz der eher ungünstigen Bedingungen folgen zu können. Betrachtet man die unterschiedlichen Aussagen zu dieser Thematik in der Zusammenschau, scheint ein großer Teil der Verständnisleistung im Wesentlichen bei der Kompensations- und Kombinationsfähigkeit des hörgeschädigten Schülers zu liegen.

Bezüglich ihres **didaktisch-methodischen Inventars** geben die Lehrkräfte an, keine bewussten Veränderungen vorzunehmen¹¹⁸. Dennoch ergeben sich innerhalb des Unterrichts häufig spezifische Unterrichtsaspekte, welche bevorzugt in Klassen mit einem integrierten hörgeschädigten Schüler eingesetzt werden. Dazu zählen: Visualisierung, Antlitzgerichtetheit und verstärkter Einsatz von Gestik und Mimik, klare Satzmuster und insgesamt der erhöhte Einsatz von visualisierenden Medien. Die im Unterricht verwendeten Sozialformen verbleiben in der Regel unverändert, wobei aber in einigen Klassen der Frontalunterricht die bevorzugte Unterrichtsform darstellt.

Verschiedene **inhaltliche und organisatorische Aspekte des Unterrichts**, zum Beispiel die Thematisierung der Hörschädigung oder die Wahl eines speziellen Sitzplatzes für den

¹¹⁷ Diese Fragestellung kann unter Umständen in der Untersuchung von BORN (voraussichtlich 2008) geklärt werden.

¹¹⁸ Auch an dieser Stelle sei ein Hinweis auf die Untersuchung von BORN (voraussichtlich 2008) erlaubt, welche sich in erster Linie mit Unterrichtsforschung bei der Integration hörgeschädigter Schüler beschäftigt.

hörgeschädigten Schüler, werden von den Lehrkräften auf unterschiedliche Weise behandelt. Dabei zeigt sich ein ungelöster Widerspruch zwischen ganzheitlichem Verständnis von Integration einerseits und einer speziellen „Behandlung“ oder Herausstellung des hörgeschädigten Schülers andererseits. Aus den Aussagen der Lehrkräfte lässt sich diese Problematik wiederholt festmachen. So erläutern die Lehrkräfte zum einen ihre Sichtweise einer „normalen“ Integration, was bedeutet: Der hörgeschädigte Schüler nimmt am Unterrichtsgeschehen und Schulleben ebenso teil wie jeder andere Schüler, ohne besondere Bedürfnisse zu haben. Zum anderen wird aber selbstverständlich immer wieder die Notwendigkeit dieser besonderen Behandlung herausgestellt, um möglichst ideale Voraussetzungen für Integration zu schaffen. *Es kristallisiert sich also hinsichtlich der verschiedenen Ebenen von Integration ein gewisser Widerspruch zwischen der Bereitstellung möglichst idealer organisatorischer, räumlicher, personeller und kommunikativ-sprachlicher Voraussetzungen einerseits und der unauffälligen, keine spezifischen Besonderheiten hervorhebenden sozialen Integration andererseits heraus. Solche Widersprüche zeigen sich im Lauf der Untersuchung immer wieder und begründen unter Umständen die schwere Fassbarkeit der Ursachen von, oder Voraussetzungen für geglückte oder nicht geglückte Integration.*

Auch wenn die überwiegende Zahl der Lehrkräfte keine vordergründigen **Belastungssituationen** durch die Integration beschreiben, lassen sich verschiedene Aspekte herauslösen, welche für die Lehrkräfte belastend wirken können. Hierzu zählt zunächst die bereits genannte, mitunter reduzierte oder fehlende Informationsweitergabe, welche eine adäquate Einschätzung der Integrationssituation und entsprechende Handlungsmöglichkeiten verhindert. Darüber hinaus lässt sich noch einmal festhalten, dass Lehrkräfte, welche eine spezifische Fortbildung zu Thema „Hörschädigung und Integration“ besucht haben, den enormen Informationszuwachs und damit verbundene Erleichterungen für die Integrationssituation bekräftigen. Es wird ersichtlich, dass Lehrkräfte vor allem dann ein differenziertes Bild der Integrationssituation geben können, wenn sie durch eine Fortbildung vorbereitet wurden. Des Weiteren lassen sich Belastungsmomente bezüglich der Unterrichtsorganisation vor allem in den Bereichen der Unterrichtsstrukturierung, der korrekten Anwendung der technischen Hilfsmittel sowie dem großen Bereich der Kommunikation innerhalb des Unterrichts und den kommunikativen Möglichkeiten des hörgeschädigten Schülers ausmachen. Die Lehrkräfte sehen die Beschulung des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse in der Regel nicht als zusätzliche Belastung, sondern beschreiben eher einen spezifischeren Einsatz hinsichtlich der Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers. Auffällig wird dabei, dass die Lehrkräfte den zum Beispiel meist strukturierteren Aufbau des Unterrichts auch als Gewinn für die übrigen Schüler der Klasse betrachten. Ein spezifischer Einsatz für den

hörgeschädigten Schüler steht in der Regel im Zusammenhang mit unterschiedlichen kommunikativen Aspekten des Unterrichts. Diese reichen von einer angepassten Sprechweise bis hin zur regelmäßigen Verwendung der FM-Anlage. Des Weiteren kann sich eine zusätzliche Anstrengung sowohl auf Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, wie die didaktische Reduktion von Inhalten, als auch auf eine gezielte Nachbereitung und Prüfung der erfassten Lerninhalte beziehen. Lehrkräfte, welche eine Fortbildung besucht haben, geben zudem zu bedenken, dass sie erst durch die dort erarbeiteten Inhalte zum Beispiel genauer auf das regelmäßige Tragen der Hörgeräte achten. Außerdem wird zu bedenken gegeben, dass der besondere Aufwand für den hörgeschädigten Schüler im und für den Unterricht unter Umständen mit einer steigenden Hörschädigung zunehmen kann.

Als **besondere Erfahrung** werten die Lehrkräfte den häufig erfolgreichen und positiven Umgang des hörgeschädigten Schülers mit der Integrationssituation. Des Weiteren werden persönliche Konfrontation mit der Situation und daraus resultierende Veränderungen von Sichtweisen und praktischen Umsetzungen unterrichtlicher Gegebenheiten, sowie die allgemeine Beschäftigung mit dem Thema Hörschädigung genannt. In Fällen problematischer Integrationssituationen wird zudem eine Veränderung des Bewusstseins hinsichtlich der Hörschädigung insofern bemerkt, als diese als stark einschränkende Behinderung erfahren wird. Ein Teil der Lehrkräfte vertritt die Auffassung, dass jeder Schüler der Klasse individuelle Voraussetzungen mitbringe, auf die spezifisch eingegangen werden müsse, wobei der hörgeschädigte Schüler dabei keine Sonderrolle spielen könne. Einschränkend kann an dieser Stelle bemerkt werden, dass problematische Verhaltensweisen (Verhaltensauffälligkeiten, fehlende Motivation) der hörgeschädigten Schüler von diesen Lehrkräften nicht auf die Hörschädigung zurückgeführt werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle Lehrkräfte die Integration grundsätzlich befürworten und die Beschulung des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse – neben unterschiedlichen Hürden und Schwierigkeiten – auch als Bereicherung und wertvolle neue Erfahrung betrachten. Dennoch werden in zwei Klassen erhebliche Schwierigkeiten bei der Integration beschrieben. Ein hörgeschädigter Schüler der zwei genannten Klassen wechselte zum folgenden Schuljahr an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

Das **Integrationsverständnis** der befragten Lehrkräfte lässt sich dahingehend zusammenfassen, als eine unauffällige Integration befürwortet wird. Dies schließt eine Auseinandersetzung mit kommunikativen Bedürfnissen nicht aus, soll aber als grundlegendes Konzept keine Sonderstellung des hörgeschädigten Schülers zulassen. Dies wird zum einen mit der Heterogenität der Schülerschaft und der Größe vieler Klassen begründet. Zum anderen bedeutet Integration aus der Sicht der Lehrkräfte

„Normalität“ im alltäglichen Umgang. Der hörgeschädigte Schüler soll als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft agieren und betrachtet werden. Zu beobachten sind hier zwei verschiedene Richtungen, die auf das gleiche Ergebnis abzielen:

1. Das Thema Hörschädigung wird in der Klasse nicht oder kaum thematisiert, um keine Sonderstellung des hörgeschädigten Schülers zu forcieren.
2. Das Thema Hörschädigung unterliegt einer spezifischen Auseinandersetzung und intensiven Klärung um Unklarheiten und Missverständnissen vorzubeugen und Empathie für die Situation des hörgeschädigten Schülers zu wecken.

Insgesamt zielen die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, die Bedürfnisse aller Schüler einer Klasse als wesentlichen Ausgangspunkt für eine gelingende Integration zu berücksichtigen. Wird der hörgeschädigte Schüler zu sehr in den Vordergrund gestellt, fördert dies eine Sonderstellung und läuft der gewünschten – auch sozialen – Integration zuwider. Diese erfordert eine sich zunehmend entwickelnde Eigeninitiative seitens des hörgeschädigten Schülers.

Als wesentliche **Voraussetzungen** für eine gelingende Integration sehen die Lehrkräfte Leistungsbereitschaft, Motivation und Energie beim hörgeschädigten Schüler. Zudem spielt nach Meinung der Lehrkräfte die Akzeptanz der Behinderung durch den hörgeschädigten Schüler und das Selbstbewusstsein, mit einer Behinderung „unter ‚Normalen‘ eine Schule zu besuchen“ eine grundlegende Rolle. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nach Ansicht der Lehrkräfte das Umfeld eine eher untergeordnete Rolle spielt und die wesentliche Integrationsleistung beim hörgeschädigten Schüler liegt.

Bezüglich der **Grenzen** von Integration sehen Lehrkräfte in erster Linie den Grad der Hörschädigung und intellektuelle Voraussetzungen als einschränkende Faktoren. Zudem werden fehlende Zusammenarbeit und ungenügende räumliche und organisatorische Aspekte sowie die möglicherweise zu große Heterogenität der Klasse genannt. Dennoch gehen auch einige Lehrkräfte davon aus, dass Integration grundsätzlich immer möglich sein kann und sollte. Auffällig wird die Diskrepanz der Einschätzungen hinsichtlich der Voraussetzungen und Grenzen von Integration. Während Voraussetzungen in erster Linie am hörgeschädigten Schüler und dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten personaler, intellektueller und kommunikativer Art festgemacht werden, benennen die Lehrkräfte bei der Beschreibung möglicher Grenzen von Integration Faktoren wie zum Beispiel schulische oder klassenspezifische Einschränkungen. Grenzen von Integration werden demnach nicht nur bei den persönlichen Fähigkeiten des hörgeschädigten Schülers gesucht, sondern mehr auf spezifische personelle oder organisatorische Rahmenbedingungen der Integration zurückgeführt¹¹⁹.

Fraglich bleibt ein möglicher **Zusammenhang zwischen der Einschätzung von**

¹¹⁹ vgl. hierzu LINDNER (2007)

Lehrkräften und den jeweiligen Mitschülern des hörgeschädigten Schülers hinsichtlich verschiedener Themenbereiche der Befragung, z.B. der Beurteilung der Kommunikationssituation in der Klasse. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich ein auffallender Zusammenhang zwischen der Betrachtung der Situation durch Lehrkräfte und der entsprechenden Sichtweise der Mitschüler. Ob diese Zusammenhänge miteinander korrelieren, kann an dieser Stelle nicht festgeschrieben werden, da für die beiden Gruppen unterschiedliche Forschungsmethoden verwendet wurden. Dennoch kann vermutet werden, dass die Einstellung der Lehrkräfte einen erheblichen Einfluss auf die Integrationssituation in der Klasse insgesamt, sowie auf die Einschätzung der Mitschüler haben kann. Zudem können ähnliche bzw. miteinander vergleichbare Ergebnisse der Befragung der Lehrer und der Mitschüler darauf hinweisen, dass die Situation durch beide Gruppen in ähnlicher Weise eingeschätzt wird und sich aus deren Sicht auch so zeigt. Durch die zusätzlich vorgenommene Befragung der hörgeschädigten Schüler kann abgeleitet werden, dass für die einzelnen Klassen weitgehende Übereinstimmungen in der Einschätzung auszuweisen sind. Dies gilt weitgehend auch für die Klassen, die hinsichtlich vieler abgefragter Gesichtspunkte eher negativ eingeschätzt werden. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Befragung der hörgeschädigten Schüler dieser Klassen lässt sich hierbei sogar eine im Vergleich positive Einschätzung verzeichnen. Eine Erklärung dafür findet eine Lehrkraft, welche zu bedenken gibt, dass der hörgeschädigte Schüler sich seiner nicht als positiv einzuschätzenden Situation womöglich häufig nur wenig oder nicht bewusst ist.

WIE SCHÄTZEN DIE LEHRKRÄFTE DIE SITUATION DES INTEGRIERTEN HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERS EIN?

Die Lehrkräfte schätzen die Situation der hörgeschädigten Schüler überwiegend positiv ein. Dennoch ergeben sich einige beachtenswerte Gesichtspunkte.

Siebzehn von achtzehn hörgeschädigten Schülern der Erhebung sind mit **Hörgeräten** versorgt und tragen diese meist ohne weitere Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten. In einigen Fällen wird jedoch eine gewisse Ablehnung der Hörgeräte durch die hörgeschädigten Schüler beschrieben, welche von den Lehrkräften auf die unter Umständen stigmatisierende Wirkung derselben zurückgeführt wird. Des Weiteren sind nur in fünf der achtzehn in die Erhebung involvierten Klassen **FM-Anlagen** vorhanden, deren Verwendung in allen Fällen eher sporadisch gehandhabt wird. Dies kann auf die Ablehnung der FM-Anlage durch die hörgeschädigten Schüler, sowie auf eine nicht ausreichende Information der Lehrkräfte bezüglich der bedarfsgerechten Handhabung

zurückgeführt werden. Zudem führen die Lehrkräfte die Ablehnung durch die hörgeschädigten Schüler wiederum auf eine möglicherweise noch stärkere Stigmatisierung durch die innerhalb des Unterrichts auffällige Handhabung zurück. Lediglich in einer Klasse scheint die Verwendung der FM-Anlage *relativ* unproblematisch zu verlaufen. Die Mitschüler und die Lehrkraft verwenden diese seit Beginn der Schulzeit, die Verwendung wurde in die Klasse eingeführt und fungiert als fast selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Auf Grund dieser als positiv zu wertenden Erfahrung erscheint es umso notwendiger, die Lehrkräfte über Gebrauch und Wirkungsweise aufzuklären und zudem eine regelmäßige Verwendung für den Klassenunterricht von Beginn der Schulzeit an zu forcieren. Dies kann – zumindest bezüglich der Primarstufe – womöglich verwirklicht werden, da auch die Mitschüler von Beginn der Schulzeit an an den Umgang mit der FM-Anlage gewöhnt werden können. In der Sekundarstufe erscheint eine solch selbstverständliche Verwendung eher schwer umzusetzen zu sein. Hier liegt ein Großteil der Aufklärungsarbeit und der Umsetzung der Verwendungspraxis bei der jeweiligen Lehrkraft. Auch der Mobile Sonderpädagogische Dienst ist an dieser Stelle insofern gefordert, als er hinsichtlich der Verwendung immer wieder Aufklärungsarbeit leisten muss und die Lehrkräfte zudem bezüglich der rein technischen Verwendung unterstützen sollte.

Obwohl etwa die Hälfte der Befragten die **emotionale Situation** der hörgeschädigten Schüler positiv beurteilt, lässt sich aus den Ergebnissen interpretieren, dass gerade emotionale Schwierigkeiten bei der Integration hörgeschädigter Schüler durch die Lehrkräfte häufig schwer einzuschätzen sind, und wenn sie wahrgenommen werden, in erster Linie im Zusammenhang mit kommunikativ-sprachlichen Einschränkungen stehen. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich die Sensibilität der Lehrkräfte hinsichtlich möglicher Schwierigkeiten für den hörgeschädigten Schüler in der Integrationssituation (laut eigener Einschätzung der Lehrkräfte) erheblich differenzierter zeigt, wenn diese eine Fortbildung zum Thema besucht haben. In den Interviews wird deutlich, dass gerade Lehrkräfte in problematischen Integrationssituationen – mit dem Hintergrundwissen einer Fortbildung – ein weitaus differenzierteres Bild wahrnehmen und beschreiben.

Eine Lehrkraft, die die vorliegende Integrationssituation in ihrer Klasse als problematisch einschätzt, macht deutlich, dass diese von der Lehrkraft als kritisch betrachtete Situation vom betroffenen Schüler so hingenommen und nicht unbedingt als schwierig oder belastend realisiert wird. Diese andere Wahrnehmung mag vor allen Dingen für jüngere hörgeschädigte Schüler gelten. *Festzuhalten bleibt, dass die Einschätzung der jeweiligen Situation und unter Umständen gegebener Handlungsbedarf durch die Initiative der betroffenen Lehrkraft erfolgen muss. Hier kann nicht grundsätzlich auf die Kompetenz des betroffenen Schülers zurückgegriffen werden. Die Lehrkraft stellt einen wichtigen Mittler*

bei belastenden und problematischen Situationen dar und spielt beim Einschätzen dieser eine entscheidende Rolle. Den Lehrkräften müssen deswegen durch den MSD und Fortbildungen Möglichkeiten und Fähigkeiten an die Hand gegeben werden, um kritische Situationen einschätzen zu können. Eine Sensibilisierung kann gerade in schwierigen Integrationssituationen eine entscheidende Rolle spielen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass vor allem Lehrkräfte, welche durch den MSD entsprechend vorbereitet und für die Integrationssituation sensibilisiert wurden, differenziertere Aussagen zur emotionalen Situation des hörgeschädigten Schülers machen können und schwierige Situation schneller erkennen und genauer einschätzen können. Jedoch erweist sich der Umgang der hörgeschädigten Schüler mit der Hörschädigung nach Ansicht der Lehrkräfte weitgehend als unproblematisch und offen. Bei der Erhebung werden zwei hörgeschädigte Schüler beschrieben, die ihre Hörschädigung nicht offen zeigen und eher zurückhaltend damit umgehen. Es zeigt sich auch, dass einige Schüler bei Verständnisproblemen akustischer Art nicht nachfragen und auf Grund dessen einer höheren Belastung ausgesetzt sind, zum einen was Unsicherheit hinsichtlich unterrichtlicher Inhalte, zum anderen was die Anstrengung durch höhere Kompensationsarbeit betrifft, ausgesetzt sind. Dennoch gehen dreizehn Befragte davon aus, dass sich der hörgeschädigte Schüler in der jeweiligen Klasse wohl fühlt, akzeptiert und integriert ist und Freunde in der Klasse hat. Auch in Klassen, in denen die Integration als nicht gelungen oder problematisch beschrieben wird, sind die Lehrkräfte der Meinung, dass die hörgeschädigten Schüler sich weitgehend wohl fühlen und das sozial-emotionale Defizit unter Umständen weniger deutlich wahrnehmen, als die Lehrkräfte als Außenstehende vermuten würden.

Die Beurteilung der emotionalen Situation lässt sich auch mit der Einschätzung der **sozialen Situation** der hörgeschädigten Schüler in Einklang bringen. So wird die soziale Lage des hörgeschädigten Schülers in seiner Klasse im Wesentlichen positiv eingeschätzt. Einschränkungen werden auch hier immer wieder mit dem kommunikativen Austausch und der Interaktion innerhalb der Klasse in Verbindung gebracht. So stellen viele Lehrkräfte fest, dass ein hörgeschädigter Schüler zwischen hörenden Mitschülern „mehr aushalten“ muss und durch die Integrationssituation unter Umständen häufiger Rückschläge im sozialen Umgang erfahren und verkraften muss. Hierbei benötigen die integrierten Schüler ein unterschiedliches Maß an Unterstützung. Diese Unterstützung sollte auch durch den MSD geleistet werden, der nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die integrierten Schüler selbst bezüglich Kommunikationstaktiken und Stärkung des Selbstbewusstseins beraten sollte. Insgesamt werden in erster Linie die kommunikativen Möglichkeiten als Basis für eine gelingende soziale Integration gesehen. Zudem unterscheiden Lehrkräfte zwischen der sozialen Situation innerhalb und außerhalb des

Unterrichts. Während innerhalb des Unterrichts durchaus kommunikative Defizite auftreten können, fungieren außerunterrichtlich, aber innerschulisch Freunde als direkte Ansprechpartner für eine entspanntere Kommunikationssituation.

Im Bereich der **kommunikativen Möglichkeiten** werden insgesamt betrachtet die meisten Ansatzpunkte für eine möglicherweise erschwerte Integrationssituation gesehen. Obwohl die Kommunikationssituation des hörgeschädigten Schülers weitgehend positiv beschrieben und eingeschätzt wird, sollte hinterfragt werden, inwieweit sich die gegebene Situation so zeigt oder zeigen kann, wie sie sich tatsächlich für den hörgeschädigten Schüler darstellt. Es erscheint einigen Lehrkräften kaum möglich, das tatsächliche Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers adäquat zu erfassen. Die Sprachverständnismöglichkeiten können lediglich vermutet oder an schulischen Leistungen und sprachlichen Beiträgen im Unterricht festgemacht werden. Da Lehrkräfte aber mehrmals von Situationen berichten, in denen der hörgeschädigte Schüler offensichtlich und von der Lehrkraft nicht bewusst wahrgenommen dem Unterricht sprachlich nicht folgen konnte, bleibt zu vermuten, dass *das Sprachverständnis des hörgeschädigten Schülers im Unterricht womöglich weit unter den Einschätzungen der Lehrkräfte liegt*. Es bleibt wiederum Aufgabe von MSD und Fortbildungen, die Lehrkräfte für diese mangelnde Einschätzungsmöglichkeit zu sensibilisieren. Als weitere Schwierigkeiten werden Einschränkungen in der Problemlösekompetenz bei verbalen Konflikten oder ein unzureichender, nicht altersgemäßer Wortschatz beim hörgeschädigten Schüler genannt. Zudem beschreibt eine Lehrkraft den *Zwiespalt des hörgeschädigten Schülers zwischen dem akustischen und inhaltlichen „Nichtverstehen“ unterrichtlicher Inhalte*. Während ein hörender Schüler in der Regel inhaltliche Fragen stellt und dies bei gehäuftem Auftreten ein intellektuelles Defizit implizieren mag, ist ein häufiges Nachfragen des hörgeschädigten Schülers womöglich auf rein akustische Aspekte zurückzuführen, wird aber unter Umständen als inhaltliches Defizit verstanden. Selbst wenn sich die Lehrkraft des akustischen Hintergrunds der Nachfrage durchaus bewusst sein kann, kann dieser Aspekt von den Mitschülern dennoch anders aufgefasst werden und unter Umständen stigmatisierend für den hörgeschädigten Schüler wirken und dessen Nachfragen verhindern, was wiederum zu weiteren Einschränkungen des Verständnisses führen kann.

Trotz der oben beschriebenen Schwierigkeiten beurteilen die Lehrkräfte die **schulische Leistungssituation** der hörgeschädigten Schüler zu etwa zwei Dritteln als durchschnittlich bis positiv. Dennoch geben die Lehrkräfte zu bedenken, dass die hörgeschädigten Schüler im Vergleich zu ihren hörenden Mitschülern weitaus leistungsbereiter sein müssen, um mit ihren Mitschülern vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. In erster Linie zählen hierzu laut Aussagen der Lehrkräfte eine erhöhte

Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeit hohe Konzentrationsleistungen zu erbringen, welche in enger Verbindung zu einer hohen Motivation für schulische Lernbereitschaft stehen. Eine Lehrkraft gibt zu bedenken, dass in der Integration womöglich niedrigere schulische Leistungen erreicht werden, als bezüglich der kognitiven Voraussetzungen eigentlich zu erwarten wären. Zudem können an den allgemeinen Schulen keine ausreichenden Möglichkeiten zur Kompensation der Defizite, wie zum Beispiel Förderunterricht, angeboten werden. Dennoch scheint ein großer Teil der integrierten hörgeschädigten Schüler diesen Anforderungen gewachsen zu sein.

Bei der vorliegenden Untersuchung lässt sich festmachen, dass fünf hörgeschädigte Schüler **Kontakte zu anderen Hörgeschädigten** pflegt. Vor allem Lehrkräfte, welche die Integrationssituation problematisch einschätzen, befürworten einen Kontakt der integrierten Schüler zu anderen Hörgeschädigten.

WIE BEURTEILEN DIE LEHRKRÄFTE DIE SITUATION DES UNMITTELBAREN SCHULISCHEN UMFELDES (MITSCHÜLER, KOLLEGEN, MSD) UND DIE ROLLE DER ELTERN?

DIE MITSCHÜLER

Die Rolle der Mitschüler beginnt bei der **Auseinandersetzung mit der Integrationssituation**, die unterschiedlich gehandhabt wird. Wird ein hörgeschädigter Schüler in die erste Klasse der allgemeinen Schule eingeschult, wird die Hörschädigung bei rechtzeitiger Information in der Regel zu Beginn der Schulzeit zum Thema. In den folgenden Grundschuljahren wird meist eher implizit auf die Thematik hingewiesen oder sie wird im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten aufgegriffen. In der Sekundarstufe wird unterschiedlich mit dem Thema umgegangen. Je nach Informationslage der Lehrkraft und Wunsch des hörgeschädigten Schülers wird entweder zu Beginn des Schuljahres über hörgeschädigtenspezifische Themen gesprochen und es werden Verhaltensweisen innerhalb der Klasse erläutert oder die Mitschüler werden nicht speziell auf die Hörschädigung ihres Mitschülers hingewiesen.

In fünfzehn von achtzehn Klassen scheinen die hörenden Schüler einen positiven **Umgang mit ihrem hörgeschädigten Mitschüler** zu pflegen. Es zeigt sich aber, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte insbesondere die sprachlich-kommunikative Rücksichtnahme innerhalb des Unterrichts nur schwer dauerhaft zu realisieren ist. Es ist aber – wie auch in anderen Untersuchung bestätigt – kein Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung und einer möglichen Ablehnung des hörgeschädigten Schülers festzustellen. Vielmehr erscheint eine zuweilen ablehnende Haltung aus Verhaltensstrategien des hörgeschädigten Schülers innerhalb des sozialen Raumes der

„Klasse“ und dem Umgang der Mitschüler damit zu resultieren. So ergibt sich ein komplexes Schema, welches Integration unabhängig vom Grad der Hörschädigung gelingen oder weniger gelingen lässt. Allerdings kann ein Zusammenhang zwischen einer Ablehnung durch die Mitschüler und dem Grad der sozialen und kommunikativen Kompetenz beim hörgeschädigten Schüler vermutet werden. Die Lehrkräfte begründen eine ablehnende Haltung der Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler demnach eher aus persönlichkeitspezifischen Merkmalen. Inwieweit diese durch die Hörschädigung beeinflusst sein mögen, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Die befragten Lehrkräfte gehen davon aus, dass kein Zusammenhang besteht.

Der **Umgang** der Mitschüler **mit der Hörschädigung** wird von den Lehrkräften als weitgehend positiv beschrieben. Häufig spielt Interesse an der Thematik eine Rolle und trägt dazu bei, eine höhere Akzeptanz und ein besseres Verständnis für den hörgeschädigten Schüler und hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen zu wecken. Trotz der weitgehend positiven Beschreibungen lassen sich auch hier problematische Beobachtungen dokumentieren: Es werden verschiedene Grade von Ablehnung und Unverständnis für die Behinderung beschrieben, welche nach Aussagen der Lehrkräfte nur schwer in positive Bereiche zu lenken sind, aber nicht im Zusammenhang mit dem Grad der Hörschädigung stehen. Vermutet wird vielmehr wiederum ein Zusammenhang zwischen Ablehnung und dem Grad der sozialen und kommunikativen Kompetenz beim hörgeschädigten Schüler.

Bezüglich der **kommunikativen Situation** der Mitschüler mit dem hörgeschädigten Schüler lassen sich zwei Bereiche abgrenzen: Während außerunterrichtliche Situationen, welche häufiger im Zweiergespräch oder im Kleingruppengespräch stattfinden, in der Regel problemlos verlaufen (wohl auch deswegen, weil hier in erster Linie mit „Freunden“ kommuniziert wird, die angepasste kommunikative Voraussetzungen mitbringen und berücksichtigen), lässt sich innerhalb des Klassenunterrichts eine zum Teil erheblich belastete Kommunikationssituation feststellen. Hier zeigt sich die Tendenz, dass ausschließlich in Klassen mit verinnerlichter Kommunikationstaktik der Mitschüler geringe Schwierigkeiten auftreten. Aber selbst in Klassen, deren Schüler adäquat auf die erschwerte Kommunikationssituation eingestellt sind, erlebt der hörgeschädigte Schüler nach Ansicht der Lehrkräfte Einschränkungen hinsichtlich des sprachlichen Austauschs. Demgegenüber steht die meist positiv eingeschätzte Kommunikationssituation außerhalb des Klassenunterrichts. Die Lehrkräfte beschreiben hier „Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten“ hinsichtlich der Kommunikation, welche die hörgeschädigten Schüler im Zweiergespräch realisieren können. Insgesamt ist festzustellen, dass Lehrkräfte die kommunikativen Einschränkungen hochgradig hörgeschädigter Schüler leichter wahrnehmen und dadurch häufiger darauf eingehen können. Konsequenz oder Folgerung

mag sein, dass die Probleme einer hochgradigen Hörschädigung bei der Integration nur schwer zu übersehen sind. Da die Kompensationsleistungen des hörgeschädigten Schülers sehr hoch sein müssen, scheint es der Lehrkraft leichter zu fallen, Schwierigkeiten festzustellen und zu benennen. Eine besondere Beachtung gilt demnach den integrierten Schülern mit einer leicht- bis mittelgradigen Hörschädigung, deren kommunikative Einschränkungen weniger wahrgenommen und unter Umständen auch weniger berücksichtigt werden. Hier gilt es, eine Sensibilisierung der Lehrkräfte und Mitschüler vorzunehmen.

Wie schon in anderen Untersuchungen festgestellt, scheint die **soziale Distanz** zu Menschen mit Behinderung je nach Art der Behinderung unterschiedlich zu sein. So scheinen Sinnesbehinderungen, zu denen auch die Hörschädigung zu zählen ist, zunächst eine geringe soziale Distanz zu erzeugen (vgl. auch PREUSS-LAUSITZ 1998). Auch nach Einschätzung der meisten Lehrkräfte scheint eine Hörschädigung bezüglich der Akzeptanz der Behinderung einfacher anzunehmen zu sein, während Verhaltensauffälligkeiten oder körperliche Behinderungen von den Mitschülern weniger akzeptiert werden. *Nicht zu verwechseln ist diese Akzeptanz jedoch mit der Rücksichtnahme bezüglich der jeweiligen Behinderungsart. Während vierzehn Lehrkräfte zwar von guter Akzeptanz der Behinderung durch die Mitschüler sprechen, werden insgesamt dennoch erhebliche Probleme bei der Rücksichtnahme und beim adäquaten Verhalten bezüglich der Hörschädigung berichtet. So scheinen die Mitschüler – nach Ansicht der Lehrkräfte – die Hörschädigung an sich zwar relativ problemlos anzunehmen, sie zeigen aber zum Teil erhebliche Defizite im rücksichtsvollen Umgang mit derselben.*

MOBILE SONDERPÄDAGOGISCHE DIENSTE

Die Arbeit der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören wird meist positiv oder sehr positiv bewertet. Die meisten Lehrkräfte hatten bereits persönliche Kontakte zum zuständigen Mobilen Dienst, zum Teil besuchten sie auch die dabei angebotenen Fortbildungen. Dennoch wurden in der vorliegenden Untersuchung auch Lehrkräfte erfasst, welche noch keinen direkten Kontakt zum MSD hatten. Im Wesentlichen sind die Lehrkräfte mit der Arbeit der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zufrieden; sie bestätigen die informative Unterstützung und die praktischen Tipps für den Unterrichtsalltag. Verbesserungswürdig zeigt sich die problembezogene Fallberatung bei Schwierigkeiten mit der Integration des hörgeschädigten Schülers. Gerade in Fällen kritischer Integration scheint die zeitnahe und intensive Beratung noch ausbaufähig zu sein. Trotz der sehr bejahenden Charakteristik der Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes äußern viele Lehrkräfte den Wunsch nach regelmäßigerer Betreuung. Zudem sollte das Fortbildungsangebot ausgebaut werden, um

jeder Lehrkraft, die einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichtet die Möglichkeit zu geben, sich weiterführend zu informieren und somit die eigene Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich der Situation des hörgeschädigten Schülers zu erweitern und zu verbessern. Dies erscheint insofern äußerst wichtig, als vor allem bei jüngeren integrierten Schülern die Lehrkraft als ein wesentlicher Faktor zur Beurteilung einer Integrationssituation behilflich sein muss. Vor allem Lehrkräfte, welche bereits eine Fortbildung besucht haben, betonen die enorme Wichtigkeit, um für hörgeschädigtenspezifische Probleme sensibilisiert zu werden und diese im Unterricht besser einschätzen zu können.

KOLLEGIUM

Das Kollegium scheint in den meisten Fällen nur wenig mit der Integrationssituation in Berührung zu kommen. Der inhaltliche Austausch spielt in der Regel lediglich mit anderen, in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften eine Rolle. Mitunter werden auch Erfahrungen mit der vorhergehenden Klassenlehrkraft ausgetauscht. Wenige Lehrkräfte berichten über schulhausinterne Fortbildungen, welche vom MSD für den Förderschwerpunkt Hören angeboten wurde. So wurde das gesamte Kollegium über das Thema Hörschädigung informiert, was durchweg positive Resonanz und Interesse erzeugte. Womöglich kann eine solche Art der Fortbildungsmöglichkeit an mehreren Schulen, an denen hörgeschädigte Schüler integriert werden, etabliert werden. Auch die Einstellung und Unterstützung der Schulleitung spielt eine wesentliche Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Hörschädigung und Integration. Wird das Thema von der Schulleitung unterstützt, fühlen sich auch die jeweiligen Lehrkräfte gestärkt und in ihrer Position nicht „alleine gelassen“.

ROLLE DER ELTERN

In elf der achtzehn Fälle wird ein guter oder auch intensiver Kontakt zwischen Eltern und Lehrkraft beschrieben. Meist wird der Kontakt durch die Mütter der hörgeschädigten Schüler gepflegt. In den anderen sieben Fällen besteht kein besonderer Kontakt zwischen betroffener Lehrkraft und den Eltern. Auffällig bei den Elternkontakten ist die Tatsache, dass meist die Mütter – noch vor dem MSD – als Informationsquelle bezüglich der Hörschädigung ihres Kindes dienen. Gleichzeitig beschreiben die Lehrkräfte die Erwartungen der Mütter sowohl bezüglich ihres Kindes, als auch bezüglich der Unterstützung der Lehrkraft als teilweise sehr hoch, mitunter wird auch von Erwartungsdruck gesprochen. Dennoch wird der Kontakt in den meisten Fällen als positiv, informativ und notwendig eingeschätzt.

WIE BEURTEILEN DIE MITSCHÜLER DIE KOMMUNIKATIONSSITUATION DES HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERS UND IN WELCHER ROLLE SEHEN SIE SICH DABEI SELBST?
WIE BEURTEILEN DIE HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER DIE KOMMUNIKATIONSSITUATION MIT DEN MITSCHÜLERN?

Bezüglich der Einschätzung der Kommunikationssituation wurden fünf Teilbereiche abgefragt: die Einschätzung des eigenen Sprech- und Kommunikationsverhaltens, die Bewertung der Kommunikationssituation, die Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers, die Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation und verschiedene Aspekte zur Kommunikationstaktik.

Die Mitschüler schätzen sich bezüglich ihres eigenen kommunikativen Verhaltens sehr positiv ein, auch die Kommunikationssituation insgesamt wird vergleichbar positiv bewertet. Das Sprachverständnis des hörgeschädigten Schülers wird im Vergleich weniger gut bewertet, auffällig ist jedoch, dass die negative Tendenz im Bezug auf den Anstieg der Klassenstufen hier nicht zu beobachten ist. Während in allen anderen abgefragten Bereichen die Mitschüler der Sekundarstufe negativer bewerten, tun sie dies bei der Einschätzung des Sprachverständnisses der hörgeschädigten Schüler nicht. Dies mag unter Umständen ein Hinweis darauf sein, dass die Bereitschaft zur Rücksichtnahme auf spezifische Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers mit zunehmendem Alter abnimmt¹²⁰.

Eine deutliche Abnahme der positiven Bewertungen zeigt sich bei der zusammenfassenden Darstellung der Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler. Genauere Auskunft kann hier die geschlechterspezifische Betrachtung der Ergebnisse geben. Die Bewertung der zum hörgeschädigten Schüler gleichgeschlechtlichen Schüler stellt erneut ein zu den vorherigen Einschätzungen vergleichbares Bild dar. Bezüglich der unter Kommunikationstaktik versammelten Items wird deutlich, dass die Summe der negativen Nennungen wiederum mit zunehmender Jahrgangsstufe ansteigt. Allerdings wird erwartungsgemäß deutlich, dass in höheren Jahrgangsstufen z.B. Hörhilfen einem fast vollständigen Anteil der Schüler bekannt sind, während dies in der Primarstufe noch nicht zutrifft.

Auffällig wird die ähnliche Einschätzung von Lehrkräften und Mitschülern, welche in einer durchweg deutlichen Zunahme negativer Einschätzungen der Mitschüler in auch von Lehrkräften eher negativ eingeschätzten Klassen zu verzeichnen ist. Dies mag zum einen auf einen starken Zusammenhang zwischen Lehrereinschätzung und Mitschülermeinung

¹²⁰ vgl. hierzu Ergebnisse der Studie von SCHMITT (2003), in der festgestellt wird, dass die emotionale Integration von hörgeschädigten Schülern mit zunehmender Jahrgangsstufe ebenfalls abnimmt.

hindeuten, zum anderen die möglicherweise tatsächlich problematische Integrationssituation verdeutlichen. Da auch die Einschätzungen der hörgeschädigten Schüler zumeist mit denen von Lehrkräften und hörenden Mitschülern tendenziell bestätigt oder eher noch positiver betrachtet werden, kann womöglich davon ausgegangen werden, dass die Situation von allen befragten Gruppen in ähnlicher Weise eingeschätzt und beurteilt wird. Dennoch bleibt die Frage, inwieweit Lehrkräfte die Gesamtsituation in ihrer Klasse insgesamt stark durch die eigene unbewusst vermittelte Einschätzung beeinflussen können.

WIE SCHÄTZEN DIE HÖRENDE MITSCHÜLER IHR VERHÄLTNISS ZUM HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER EIN?

WIE STELLT SICH DAS VERHÄLTNISS DES HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERS ZU DEN HÖRENDE MITSCHÜLER DAR?

Bezüglich sozialer Aspekte zeigen sich in der Gesamtübersicht vergleichsweise niedrige positive Werte. Berücksichtigt man jedoch den für die abgefragte Altersverteilung wichtigen Aspekt der geschlechtsspezifischen Beurteilung kann auch hier festgestellt werden, dass gleichgeschlechtlich zum hörgeschädigten Schüler antwortende Mitschüler die Beziehung zu diesem überwiegend positiv bewerten. In einigen Klassen sind Besonderheiten hinsichtlich besonders positiver oder besonders negativer Bewertungen durch die Mitschüler festzustellen. Im Falle besonders positiver Einschätzungen der Mitschüler gibt auch der (hochgradig) hörgeschädigte Schüler eine vergleichbare Einschätzung ab. Die Lehrkraft beschreibt diesen Schüler als aufgeschlossen, kommunikativ und selbstsicher – trotz der teilweise starken auditiven Einschränkungen. Im Falle der sehr negativ einschätzenden Mitschüler zeigt sich auch beim hörgeschädigten Schüler eine tendenziell negative Beurteilung. Die Beschreibung der Lehrkraft deutet auf erhebliche kommunikative Einschränkungen, sehr wenig Sprachverständnis und einen stark eingeschränkten Wortschatz seitens des hörgeschädigten Schülers hin, sowie auf eine bezüglich kommunikativer Aspekte höchst problematische Unterrichtssituation. Die Gründe hierfür liegen laut Aussagen der Lehrkraft in eigenen Defiziten, dem fehlenden Verständnis für den Umgang mit der Hörschädigung und den fehlenden kommunikativen Möglichkeiten beim hörgeschädigten Schüler. Weiterhin wird auffällig, dass eine deutliche Abnahme positiver Einschätzungen im Jahrgangsstufenverlauf zu erkennen ist. Während in der 3. Jahrgangsstufe noch 30% positive und 29% eher positive Aussagen zur sozialen Situation gemacht werden, sinken diese in der 6. Jahrgangsstufe auf 17% positive sowie 13% eher positive Einschätzungen

ab. Dies kann auf verschiedene Annahmen zurückgeführt werden. Die Einschätzung sozialer Situationen wird mit zunehmendem Alter differenzierter; die Mitschüler der Grundschule sind in der Regel von der ersten Klasse an an die Integrationssituation gewöhnt, während dieser Aspekt in der Sekundarstufe meist neu in die Klasse eingeführt wird. Zudem werden mit zunehmendem Alter Peergroups und mit diesen verbundene erwünschte Eigenschaften wichtiger – eine Hörschädigung lässt sich damit womöglich nur schwer vereinbaren. Auffällig bezüglich der Einschätzung sozialer Aspekte scheint ein Vergleich der weiblich gleichgeschlechtlichen mit den männlich gleichgeschlechtlichen Antworten: die männlichen Mitschüler zeichnen insgesamt ein positiveres Bild bezüglich ihres Verhältnisses zum männlichen hörgeschädigten Mitschüler. Demnach scheint eine Hörschädigung im schulischen Sozialumfeld bei männlichen Peers akzeptierter zu sein als bei weiblichen.

Weiterhin bleibt zu bemerken, dass ein Vergleich der Einschätzungen der Mitschüler mit den Aussagen der Lehrkräfte bemerkenswert häufig Überschneidungen zeigt, was dem Wert der Aussagen unter Umständen eine höhere Qualität beimessen, aber ebenso einen direkten Einfluss von Lehrermeinung auf Schülermeinung widerspiegeln kann.

WIE SCHÄTZEN DIE MITSCHÜLER DIE UNTERSTÜTZUNG DURCH DIE LEHRKRÄFTE EIN?
WIE SCHÄTZEN DIE HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER DIE UNTERSTÜTZUNG DURCH DIE
LEHRKRÄFTE EIN?

Wie auch in der Studie von PREUSS-LAUSITZ (1997a/b) zeigt sich die Bewertung der Lehrkräfte insgesamt äußerst positiv. Lediglich ein geringer Prozentsatz der befragten Schüler gibt eine negative Bewertung ab. Zudem ist zu verzeichnen, dass kein hörgeschädigter Schüler sowie kein weiblicher Mitschüler eine negative Bewertung abgibt. Dies mag zum einen auf eine tatsächlich insgesamt sehr positiv ausfallende Wertung zurückzuführen sein. Dennoch kann gerade bei diesen Fragestellungen davon ausgegangen werden, dass die Schüler sozial erwünschte Antworten geben. Auffällig beim Vergleich der Aussagen zwischen vergleichsweise negativ einschätzenden Klassen wird, dass diese auch bezüglich der Integrationssituation von ihren Lehrern eher negativ eingeschätzt werden. Daraus kann möglicherweise der Schluss gezogen werden, dass die Einschätzung der Lehrkräfte das Klima innerhalb der Klasse beeinflussen kann und den Lehrkräften in den eher negativ beurteilenden Klassen tatsächlich keine ausreichenden adäquaten Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Situation der Klasse gegeben sind.

WIE BEWERTEN DIE MITSCHÜLER DIE INTEGRATIONSSITUATION IM ALLGEMEINEN?
WIE BEWERTEN DIE HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLER DIE INTEGRATIONSSITUATION IM
ALLGEMEINEN?

Die allgemeine Bewertung der Integrationssituation ergibt die positivsten Bewertungen der Befragung. Eine Begründung hierfür mag unter anderem im Charakter der Fragestellungen liegen, welche keine unmittelbare Beziehung zum hörgeschädigten Schüler erfordern, um eine positive Wertung abzugeben. Vielmehr wird die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf eine Integrationssituation einzulassen, abgefragt. Ein weiterer Grund mag in dem Wissen der Schüler über die „soziale Erwünschtheit“ der jeweiligen Antworten auf die Fragestellungen liegen. Dennoch kann die weitgehend große Zustimmung der Mitschüler eine grundsätzliche Bereitschaft signalisieren, sich mit der Situation zu auseinandersetzen. Dies bestätigten auch die Lehrkräfte als Feedback zur Durchführung der Befragung in den Klassen. Laut Aussagen einiger Lehrkräfte setzte die Befragung innerhalb der Klassen in vielen Fällen einen Prozess der Bewusstmachung der Situation des hörgeschädigten Schülers wieder oder erst in Gang. Diese intensivere Beschäftigung mit der Thematik wurde von den Lehrkräften insgesamt sehr positiv eingeschätzt und als Chance gesehen, sich erneut mit den Themen Hörschädigung und Integration auseinanderzusetzen.

6.2 Offene Fragestellungen

Die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen konnte bestimmte Fragestellungen beantworten, führte darüber hinaus aber auch zu Fragen, die einer weiteren Analyse bedürfen. Diese weiterführenden Überlegungen sollen im folgenden Überblick dargestellt werden und zu weiteren Forschungsfeldern lenken. Womöglich können sie auch einer praxisnahen Umsetzung unterstützender Maßnahmen bei der Integration Hörgeschädigter als Ideenpool dienen.

Folgende weiterführende Fragen stellen sich zum Abschluss der vorliegenden Arbeit:

- Inwieweit sind Lehrkräfte und Mitschüler grundsätzlich in der Lage, ein für einen hörgeschädigten Schüler zufriedenstellendes kommunikatives Umfeld innerhalb des Unterrichts zu schaffen?
- Wie kann neben der weitgehend vorhandenen Akzeptanz für die Hörschädigung eine adäquate, langfristig wirksame kommunikative Rücksichtnahme von Lehrern und Mitschülern im Unterrichtsalltag umgesetzt werden?
- Liegt das Sprachverständnis des hörgeschädigten Schülers tatsächlich weit unter dem von den meisten Lehrkräften vermuteten Niveau und wenn ja, wie kann diese Diskrepanz aufgelöst und sowohl die Sprachverständnismöglichkeiten der hörgeschädigten Schüler, als auch die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich derselben verbessert werden?
- Werden von den Lehrkräfte tatsächlich kaum Veränderungen des didaktisch-methodischen Inventars vorgenommen und wenn ja, inwieweit würde sich die Situation des hörgeschädigten Schülers verändern, würden hörgeschädigten-spezifische Aspekte mehr berücksichtigt?
- Wie kann eine Lösung für den Widerspruch zwischen voller sozial-emotionaler Integration, also der Vermeidung einer „Sonderstellung“ und der Berücksichtigung organisatorischer (z.B. Sitzplatz) und kommunikativer (z.B. Verwendung der FM-Anlage) Aspekte aufgehoben werden?

- Inwieweit können Lehrkräfte auf die doppelte Anforderung der Integration eines hörgeschädigten Schülers, also die eigene sprachlich-kommunikative Rücksichtnahme sowie die Sensibilisierung der Mitschüler, vorbereitet werden? Wie kann den Lehrkräften zudem diese sehr hohe Anforderung bewusst gemacht werden?
- Nach Ansicht der meisten Lehrkräfte liegt die Integrationsleistung in erster Linie beim hörgeschädigten Schüler. Wie kann eine Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer steigenden Verantwortlichkeit bei einer Integrationssituation vollzogen werden?
- Inwieweit kann eine bessere Akzeptanz und Verwendung der Hörhilfen bei allen am Unterricht beteiligten Personen erreicht werden?
- Inwieweit beeinflussen Lehrkräfte die Gesamtsituation in der Klasse hinsichtlich der Einschätzungen zur Integration und wie können sie dabei unterstützt werden, die Integrationssituation differenziert betrachten zu können, adäquat zu agieren und ihre dabei gewonnenen Einschätzungen im positiven Sinne an die Klasse weiterzugeben?

Folgende Anregungen können für die Entwicklung unterstützender Maßnahmen für alle an der Integration beteiligten Personen gemacht werden:

- Die Integrationsleistung scheint in wesentlichen Punkten beim hörgeschädigten Schüler zu liegen. Inwieweit können Möglichkeiten eröffnet werden, dem hörgeschädigten Schüler Hör- und Kommunikationstaktik nahe zu bringen?
Vor allem für integrierte Schüler der Sekundarstufe können Maßnahmen zur Verbesserung von Kommunikation und Interaktion als Basis für soziale Integration angesehen werden. Wie können solche Maßnahmen realisiert werden und welche Inhalte sollten berücksichtigt werden?¹²¹
- Wie ist eine Verbesserung äußerer Bedingungen der Integration zu erreichen? Können Möglichkeiten eröffnet werden, integrierenden Schulen finanzielle und personelle Ressourcen aufzustocken um beispielsweise Möglichkeiten der Klassenraumgestaltung oder Vermeidung häufigen Lehrerwechsels zu unterstützen?

¹²¹ z.B. auch aufbauend auf dem Münchner Interaktionstraining (MIT) (GRAF 1997)

- Wie kann kommunikatives Verhalten von Lehrern und Mitschülern im Unterricht verbessert werden? Kann hierzu möglicherweise eine Art „Trainingsprogramm für Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler“¹²² entwickelt werden, welches z.B: Aspekte wie Informationen über das Thema Hörschädigung, Kommunikationstaktik und Verhalten im Unterricht für Hörende und Hörgeschädigte aufgreift und weiterentwickelt?

Untersuchungen und praktische Entwicklungen auf der Basis der hier vorgeschlagenen Ansatzpunkte können womöglich zur weiteren Verbesserung und Kenntnis der Situation integrierter hörgeschädigter Schüler, der Situation der Lehrkräfte sowie der Situation der Mitschüler beitragen. Es wird zudem deutlich, dass verschiedene Gesichtspunkte der Thematik Integration nach wie vor hohen Forschungsbedarf besitzen und die gewonnenen Ergebnisse weiterhin in praxisrelevanten Konzepten umgesetzt werden sollten.

¹²² vgl. auch S. 278

7 AUSBLICK

Im abschließenden Ausblick werden die aus der vorgestellten Arbeit resultierenden Empfehlungen für die verschiedenen, an der Integration beteiligten Personen und Institutionen vorgestellt und zur möglichen positiven Weiterentwicklung der integrativen Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher angeboten. Schließlich wird eine Schlussbemerkung wesentliche Aspekte prägnant darbieten und den Abschluss dieser Arbeit bilden.

7.1 EMPFEHLUNGEN

Die nachfolgenden Empfehlungen resultieren aus Ergebnissen und Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung und sollen eine Handhabe darbieten, die Gesamtsituation integrierter hörgeschädigter Schüler sowie die Situation ihrer Lehrkräfte und Mitschüler zu verbessern.

Hinsichtlich der **Lehrkräfte** kann eine Verringerung der Belastung und eine Verbesserung der Situation bezüglich der Integration womöglich durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Eine verbesserte Vorabinformation der Lehrkräfte durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (unter Umständen auch mit Einbezug der mobilen sonderpädagogischen Hilfen) vor der Einschulung des hörgeschädigten Schülers, bzw. vor dessen Übertritt in die Sekundarstufe (für die neue Lehrkraft der Sekundarstufe) kann den Lehrkräften Zeit zur Vorbereitung auf die Integrationssituation geben und eine reibungslosere Einschulung bzw. einen einfacheren Übertritt in die Sekundarstufe ermöglichen.
- Ein Ausbau von Fortbildungen zum Thema Integration und Hörschädigung könnte die Lehrkräfte für die vielfältigen Aspekte im Zusammenhang mit Hörschädigung sowie mögliche kritische Punkte bei der Integration sensibilisieren.
- Anzudenken sind zudem erweiterte Möglichkeiten zur zeitnahen Intervention durch den MSD bei Problemen sowie eine grundsätzliche Sensibilisierung der Lehrkräfte für mögliche Schwierigkeiten des hörgeschädigten Schülers im sozial-emotionalen oder leistungsbezogenen Bereich und deren möglicher Zusammenhang mit der Integrationssituation.
- Im Zusammenhang mit oben genanntem Aspekt ist weiterhin zu bedenken: Gerade bei jüngeren Schülern muss die Lehrkraft die handelnde Instanz sein, wenn Schwierigkeiten unterschiedlicher Art auftreten, da diese sich ihrer Probleme nicht unbedingt bewusst sind und noch keine Taktiken besitzen, diesen adäquat entgegenzutreten. Aus diesem Grund sollte eine Sensibilisierung der Lehrkräfte diesbezüglich erfolgen und die Lehrkräfte vor dem Eintreten möglicher Probleme zum Handeln motiviert werden.

- Ein Bewusstsein für Integration durch Interaktion *aller* Beteiligten (Lehrer, Mitschüler, hörgeschädigte Schüler) ist zu wecken und bei Konflikten oder Problemen alle Teile des Interaktionsgefüges zu hinterfragen.

Um die Informationslage von **Lehrkräften, Mitschülern und hörgeschädigten Schülern** zu verbessern könnte angedacht werden, ein „Trainingsprogramm“ für Lehrkräfte, hörgeschädigte Schüler und Mitschüler zu erstellen, welches zur Information, zur Steigerung des gegenseitigen Verständnisses und zur Verbesserung der kommunikativen Situation in der Klasse dienen kann. Somit könnte Vorurteilen oder kommunikativen Schwierigkeiten unter Umständen präventiv vorgebeugt werden und Aufklärung hinsichtlich bestehender Verhaltensweisen innerhalb des Unterrichts stattfinden. Mögliche Inhalte könnten ein Verhaltens- und Kommunikationstraining für Lehrer und Mitschüler sowie kommunikationstaktische Verhaltensweisen für den hörgeschädigten Schüler sein.

Die **Mobilen Sonderpädagogischen Dienste** bilden eine grundlegende Basis für die Unterstützung aller an der Integration beteiligten Personen. Von ihnen gehen wesentliche Anstöße für eine gelingende Integration aus. Wichtige Aufgaben, welche sich in dieser Erhebung herauskristallisieren, sind:

- Eine enge Zusammenarbeit mit den mSH¹²³ für den Förderschwerpunkt Hören, um eine möglichst reibungslosen Übergang in die erste Klasse der Grundschule zu ermöglichen.
- Eine intensive Situationsanalyse und Beratung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen.
- Eine genauere Aufklärung der Lehrkräfte über Sinn, Notwendigkeit und Verwendung von technischen Hilfsmitteln im Unterricht (z.B. FM-Anlage).
- Möglichkeiten zum Ausbau der zeitnahen und intensiven Beratung, vor allen Dingen bei Schwierigkeiten bei der Integration (notwendig dafür sind die Bereitstellung personeller und finanzieller Mittel, sowie eine Schwerpunktsetzung in der jeweiligen Arbeitsplanung).

¹²³ Mobile sonderpädagogische Hilfe für den Förderschwerpunkt Hören – betreut im Kindergarten integrierte hörgeschädigte Kinder.

- Der Ausbau von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen.
- Die Sensibilisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen bezüglich der Schwierigkeiten bei der Einschätzung der tatsächlichen sprachlichen Möglichkeiten des hörgeschädigten Schülers.
- Die Verdeutlichung der wichtigen Mittlerfunktion (zwischen MSD, Eltern und hörgeschädigtem Schüler) der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen bei Problemen mit der Integrationssituation.
- Angebote zur SchiLF (Schulhausinterne Lehrerfortbildung) an integrierenden Schulen zum Einbezug des gesamten Kollegiums und der Schulleitung, sowie zum Kompetenztransfer.

Die **allgemeinen Schulen** bilden die äußeren Rahmenbedingungen, welche eine Integration begünstigen können. Mögliche Ansatzpunkte können hier sein:

- Eine zeitnahe Weitergabe von Informationen an die betroffene Lehrkraft nach dem Einschulungsscreening, um den nötigen Zeitrahmen zur Einholung von Informationen bereitzustellen.
- Die Erzeugung möglichst günstiger äußerer Bedingungen (räumliche und organisatorische Gegebenheiten) und im Zusammenhang damit die Bereitstellung finanzieller und unter Umständen personeller Mittel für integrierende Schulen.
- Die Information und den Einbezug des gesamten Kollegiums.
- Eine Sicherstellung von Unterstützung und Anerkennung der Arbeit der integrierenden Lehrkräfte durch die Schulleitung.

Nicht zuletzt sollten dem **hörgeschädigten Schüler** Fertigkeiten an die Hand gegeben werden, die Integrationssituation für sich positiv gestalten zu können. Grundlegend hierbei sind die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Erweiterung der Möglichkeiten hinsichtlich der eigenen Kommunikationstaktik. Da die Lehrkräfte zum Teil vermuten, dass die hörgeschädigten Schüler ihre Situation unter Umständen positiver einschätzen als sie aus der Sicht der Lehrkräfte betrachtet, sein kann, sollten die Schüler in ihrer sozial-emotionalen Situation vertiefend unterstützt und begleitet werden. Dies kann zum Beispiel

durch den Kontakt mit anderen integrierten hörgeschädigten Schülern oder durch intensive Unterstützung oder Workshops im Bereich Kommunikationstaktik geschehen die vermehrt auch durch erwachsene Hörgeschädigte angeboten werden könnten.

7.2 SCHLUSSBEMERKUNG

Die vorliegende Untersuchung beleuchtete verschiedene Facetten der Integration hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen in Bayern. Es wurde insbesondere versucht die Wahrnehmung der Integrationssituation durch das unmittelbare Umfeld des hörgeschädigten Schülers zu erfassen und zu beschreiben und mit der Einschätzung des betroffenen Schülers selbst zu vergleichen. Hinsichtlich der Wahrnehmung der Lehrkräfte konnte ein differenziertes Bild gezeichnet werden; bezüglich der Wahrnehmung der hörenden Mitschüler konnten erste Erkenntnisse gewonnen und mit der Einschätzung der hörgeschädigten Schüler verglichen werden.

Es wurde deutlich, dass die schulische Integration einen etablierten und bedeutenden Teilbereich der Beschulung hörgeschädigter Schüler einnimmt. Auch hinsichtlich der Betreuung der integrierten Schüler, der Lehrkräfte und der Mitschüler konnten Fortschritte gemacht werden. In einigen Regierungsbezirken Bayerns werden z.B. regelmäßige Fortbildungen zum Thema Integration Hörgeschädigter angeboten, die den entsprechenden Lehrkräften wesentliche Ansatzpunkte zur Umsetzung hörgeschädigten-spezifischer Aspekte in ihrem Unterricht bieten.

Dennoch werden Lücken deutlich die es künftig zu schließen gilt. Diese betreffen in erster Linie die Informationsweitergabe bei beginnender Integration und die Möglichkeiten der dauerhaften Umsetzung hörgeschädigtenspezifischer Aspekte im Unterricht. Diesbezüglich wurden weitere mögliche Forschungsfelder angeregt und zudem praxisnahe Empfehlungen angeboten.

Unbestritten ist und bleibt Integration jedoch ein vielschichtiger Prozess der eine stetige Annäherung aller Beteiligten sowie die Rücksichtnahme und Toleranz aller als Grundlage benötigt. Es bleibt zu wünschen, dass die vorliegende Arbeit zur weiteren Aufklärung hinsichtlich der Schwierigkeiten aber auch der Chancen einer schulischen Integration Hörgeschädigter beitragen konnte.

LITERATURVERZEICHNIS

- AHRBECK, B. (1992): Schulische Integration und persönliche Entwicklung gehörloser Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik 46, H. 1, 7-25.
- ANTOR, G. (1979): Der Beitrag der Schule zur gesellschaftlichen Integration von Lernbehinderten. Probleme der Rechtfertigung einer sonderpädagogischen Reformidee. Marhold: Berlin.
- ATTESLANDER, P. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. de Gruyter: Berlin, New York.
- BACH, H. (1992): Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1. Marhold: Berlin, 3-24.
- BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG (2005): Statistik der allgemein bildenden Schulen. <https://www.statistikdaten.bayern.de/genesis/online/dAbruftabelleDIR?operation=statistikAbruftabellen&levelindex=0&levelid=1218197789659&index=2>; [Zugriff am 09.08.2006].
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2003): Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. März 2003. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: München.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2007): Förderschule. München. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: München.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT; F. A. BROCKHAUS AG (Hrsg.) (1989): Brockhaus-Enzyklopädie. Brockhaus: Mannheim.
- BIEWER, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin.
- BITTNER, G. (1973): Spielgruppen als soziale Lernfelder. Juventa: München.
- BLEIDICK, U. (Hrsg.) (1998): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1. Marhold: Berlin.
- BLICKLE, T. (1998): Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung

an einer Grund- und Hauptschule. Praxis Integration. Verlag modernes lernen: Dortmund.

BOBAN, I.; Hinz, A. (Hrsg.) (2004): Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Beltz: Weinheim.

BORN, S. (vorauss. 2008): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (vorläufiger Titel). Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

BORTZ, J.; DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer: Berlin, Heidelberg, New York.

BRAUNSTEINER, M.-L. (1993): Erfahrungen mit präventiver Integration an der Wiener Schwerhörigenschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 47, H. 2, 109-115.

BREINER, H. L. (1989): Die präventive Integration. Konzeption und Praxis der Integration stark schwerhöriger und gehörloser Personen. Pfalzinstitut Frankenthal.

BREINER, H. L. (1993): Die zwei Wege der Integration Gehörloser und Schwerhöriger. In: Hörgeschädigtenpädagogik 47, H. 2, 102-109.

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Klett-Cotta: Stuttgart.

BROSCH, L.; KAMPERT, K. (1989): Rehabilitation von Hörgeschädigten mit psychischen Störungen oder Erkrankungen: Vorstellung eines Forschungsprojektes. ed. bosof: Herne. 75-102.

BUBER, M. (1984): Das dialogische Prinzip. 5. durchgesehene Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (2002): Sozialgesetzbuch IX. Rehabilitation und Teilhabe für behinderte Menschen. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Berlin.

BUNDSCHUH, K.; HEIMLICH, U.; KRAWITZ, R. (Hrsg.) (2002): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Klinkhart: Bad Heilbrunn/Obb.

CENTER FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION (2006):

<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>; [Zugriff am 25.03.2006].

CLAUBEN, W. H. (1989): Reizwort "Integration" (I) - Zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 43, H. 4, 195-207.

- CLAUBEN, W. H. (1997): Zur psychosozialen Situation Hörgeschädigter. In: Hörgeschädigtenpädagogik 47, H. 4, 217-225.
- CLOERKES, G. (2000): Die Stigma-Identitäts-Krise. In: gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 8, H. 3, 104-111.
- CLOERKES, G. (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Schindele: Heidelberg.
- COHN, R. (1994): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 12. Auflage. Klett-Cotta: Stuttgart.
- DEMMER-DIECKMANN, I. (1991): Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik: Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (WIS), Arbeitsberichte Folge 81'91: Freie Hansestadt Bremen.
- DEPPE-WOLFINGER, H.; PRENGEL, A.; REISER, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1876-1988. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.
- DILLER, S. (vorauss. 2008): Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- DÖNHOF-KRACHT, D. (1980): Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Lang: Frankfurt a. M.
- DUDEN (2001): Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- DUMKE, D.; KRIEGER, G.; SCHÄFER, G. (1989): Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern. Deutscher Studienverlag: Weinheim.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1999a): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 5. Auflage. Beltz: Weinheim, Basel.
- EBERWEIN, H. (1999b): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 5. Auflage. Beltz: Weinheim, Basel. 55-70.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (2001): Einführung in die Integrationspädagogik. Beltz: Weinheim, Basel.

- EMMENEGGER-HIRSCHI, A. (1992): Zur Betreuung von integrativ beschulten hörbehinderten Kindern – eine statistische Erhebung. In: GLOOR, M.; MÜLLER, R. J. (Hrsg.): Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Berichte der Arbeitstagungen 1990/1991. Appletree: Zürich. 31-35.
- FEUSER, G. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Jarick: Oberbiel.
- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- FLICK, U.; KARDORFF, E. v.; KEUPP, H. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz: Weinheim, Basel.
- FLÖTHER, M. (1999): Vertrauensarbeit mit Lehrkräften in Regelschulen und mit Eltern hörgeschädigter Kinder im Rahmen eines ganzheitlichen Konzeptes integrativer Betreuung hörgeschädigter Regelschulkinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik 53, H. 2, 76-85.
- FLÖTHER, M. (2002): Integration – Reizwort oder Vision für die Hörgeschädigtenpädagogik? In: Hörgeschädigtenpädagogik 56, H. 1, 18-21.
- FORNEFELD, B. (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Reinhardt: München, Basel.
- FRERICHS, H. H. (1996): Integrative Förderung und Bildung schwerhöriger und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland. In: Hörgeschädigtenpädagogik 50, H. 2, 95-113.
- FRERICHS, H. H. (2001): Integration – ein ungeeignetes hörgeschädigtenpädagogisches Denkmodell?! In: Hörgeschädigtenpädagogik 55, H. 5, 214.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München.
- FRIEDRICH, J.; JAGODZINSKY, P. (Hrsg.) (1999): Soziale Integration. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- GEHRMANN, P. (2001): Gemeinsamer Unterricht. Fortschritt an Humanität und Demokratie. Leske & Budrich: Opladen.
- GEULEN, D. (1998): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, K; Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, Basel. 21-54.

- GFÜLLNER, E. (2007): MSD-Rundbrief Nr. 9, Ausgabe Oberbayern.
- GOFFMAN, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung bei beschädigter Identität. Suhrkamp: Frankfurt.
- GRAF, H. (1994): Formen der Integration Hörbehinderter in Bayern. In: hörgeschädigte kinder 31, H. 1, 41-42.
- GRAF, H. (1997): Das Münchener Interaktionstraining ("MIT") In: BEST News. 10-13.
- GRIESE, G. (1994): Zwei Beispiele einer schulischen Integration. In: hörgeschädigte kinder 31, H. 1, 34-37.
- GRUNDGESETZ (1994). Beck: München.
- GÜNTHER, K.-B. (1994): Integration und hörgeschädigtenpädagogische Betreuung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen. In: hörgeschädigte kinder 31, H. 1, 1-2.
- HAEBERLIN, U. (1985): Einführung in die Heilpädagogik. Band 1: Allgemeine Pädagogik. Haupt: Bern, Stuttgart.
- HAEBERLIN, U. (1996): Beiträge zu Heil- und Sonderpädagogik 20. Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Haupt: Bern.
- HAEBERLIN, U.; MOSER, U.; BLESS, G.; KLAGHOFER, R. (1989): Integration in die Klasse. Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6. Haupt: Bern, Stuttgart.
- HAEBERLIN, U.; JENNY-FUCHS, E.; MOSER-OPITZ, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen in integrativen Kindergärten und Schulklassen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik erfahren. Haupt: Bern.
- HARTMANN-BÖRNER, C. (2001): Schulische Integration Hörgeschädigter – politisch gewollt, pädagogisch begrüßt, aber konsequent unterstützt? In: Hörgeschädigtenpädagogik 5, H. 4, 170-171.
- HAUBER, K. (1983): Identitätsentwicklung. Harper & Row: New York.
- HEIMLICH, U. (1999): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer.
- HEIMLICH, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.
- HEIMLICH, U.; BEHR, I. (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zu inklusiven Kindertageseinrichtungen. LIT: Münster.

- HEYER, P.; PREUSS-LAUSITZ, U.; SCHÖLER, J. (1997): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Wissenschaft & Technik: Berlin.
- HILDESCHMIDT, A.; SCHNELL, I. (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim.
- HILLMANN, K. H.; HARTFIEL, G. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. überarbeitete Auflage. Kröner: Stuttgart.
- HINTERMAIR, M. (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg.
- HINTERMAIR, M.; VOIT, H. (1990) : Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit : Argumente für eine veränderte Entwicklungs- und Förderperspektive in der Erziehung gehörloser Kinder. Beiheft 26 zur Hörgeschädigtenpädagogik. Groos: Heidelberg.
- HINZ, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 48, H. 4, 330-347.
- HOLLWEG, U. (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin.
- HÖSSL, A. (1999): Entwicklungen integrativer Erziehung im Elementarbereich. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, Basel, 147-155.
- HURRELMANN, K. (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 7. neu ausgestattete Auflage. Beltz: Weinheim, Basel.
- HURRELMANN, K.; WOLF, H. K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Juventa: Weinheim, München.
- HURRELMANN, K.; ULICH, D. (1991): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, Basel. 3-20.
- HURRELMANN, K.; ENGEL, U. (1993): Was Jugendliche wagen. Juventa: Weinheim, München.
- HURRELMANN, K.; ULICH, D. (1998): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, Basel.

- HÜTHER, A. M. (2001): Auswirkungen von integrierter und nichtintegrierter Beschulung von Schwerhörigen an Sonderschulen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 55, H. 3, 128-133.
- JAEGGI, E.; FAAS, A.; MRUCK, K. (1998): Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. 2. überarbeitete Fassung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin.
- JANTZEN, W. (Hrsg.) (1974): Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik. Focus: Gießen.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1996): Rationale for inclusive schooling. In: Stainback, S.; Stainback, W. (Eds.): Inclusion: A Guide for Educators. Paul H. Brookes: London. 3 – 16.
- KERN, W. (1999): Integration Hörgeschädigter an der Schule – Formen und Vorteile, Schwierigkeiten und Erfolge. In: BEST News. 1-4.
- KLEIN, G.; REISER, H.; KREIE, G.; KRON, M. (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 16, H. 3, 115-122.
- KLINGL, A.; SALZ, W. (1990): Gemeinsame Erziehung und Bildung hörbehinderter und nichtbehinderter Kinder in der Schule. Positionspapier des Bundes Deutscher Taubstummlehrer zur Integration schwerhöriger und gehörloser Schüler(-innen) in allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 44, H. 1, 49-53.
- KOBI, E. (1988): Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz: Weinheim, Basel. 54-62.
- KOBI, E. (1999): Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, Basel. 71-79.
- KÖNIG, E.; BENTLER, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München. 88-96.
- KRAPPMANN, L. (1998): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, Basel. 355-375.
- KRAWITZ, R. (1995): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Ein Schulversuch

von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

KREPPER, H.; GRAF, H. (1993): Erfahrungen und Zielvorstellungen aus der Mobilen Schwerhörigenhilfe (MSH) in Bayern. In: Hörgeschädigtenpädagogik 47, H. 3, 148-167.

LABER, D.; HAPP, D.; KUPCZAK, C.; AVERY, U. (1999): Momentaufnahme. Integration ist Vereinigung einer Vielfalt zu einer Ganzheit. In: hörgeschädigte kinder 36, H. 4, 161-165.

LAMNEK, S. (1993a): Qualitative Sozialforschung, Band 1. Methodologie. 2. überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim, Basel.

LAMNEK, S. (1993b): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 2. überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim, Basel.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) (1996): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin.

LEONHARDT, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Reinhardt: München, Basel.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2000): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte Kinder: Hamburg.

LERCH, H. U. (1985): Fragebogenerhebung bei Eltern und Klassenleitern hörgeschädigter Kinder in Regelschulen der deutschsprachigen Schweiz. In: Löwe, A.: Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Geers-Stiftung: Dortmund.

LIESEN, CH.; FELDER, F. (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online 03. 3-30; [Zugriff am 25.6.2004]

LINDNER, B. (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Untersuchungen zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

LOOS, M. (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Juventa: Weinheim, München.

LÖWE, A. (1982): Zur Beschulung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen. In: hörgeschädigte kinder 19, H. 2, 94-101.

LÖWE, A. (1985): Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz.

Schriftenreihe Band 5. Geers-Stiftung: Dortmund.

LÖWE, A. (1987): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. Schindele: Heidelberg.

LÖWE, A. (1990): Zur schulischen Integration gehört auch die soziale Integration. In: hörgeschädigte kinder 27, H. 4, 202-212.

LÖWE, A. (1991): Möglichkeiten und Grenzen einer Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Regelschulen – Erfahrungen aus fünfundzwanzigjähriger Praxis. In: Hörgeschädigtenpädagogik 45, H. 4, 226-233.

LÖWE, A. (1992): Hörgeschädigtenpädagogik international. Schindele: Heidelberg.

LÖWE, A. (1996): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. 4. Auflage. Schindele: Heidelberg.

MANGOLD, K. (1993): Die Unterstützung der schulischen Integration Schwerhöriger durch die staatliche Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig. In: Hörgeschädigtenpädagogik 47, H. 1, 42-48.

MANGOLD, K. (2001a): Aspekte der Integrierten Förderung (IF) hörgeschädigter Schüler in der Regelschule durch das PIH Frankenthal. In: Hörgeschädigtenpädagogik 55, H. 5, 216-219.

MANGOLD, K. (2001b): Integrative Beschulung von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in Schleswig-Holstein. In: Hörgeschädigtenpädagogik 55, H. 4, 172-177.

MANGOLD, K. (2002): Das Schleswiger Konzept zur integrativen und speziellen Beschulung Hörgeschädigter. In: hörgeschädigte kinder 39, H. 1, 14-20.

MARKOWETZ, R. (1997): Soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Schindele: Heidelberg. 187-235.

MARKOWETZ, R. (2000): Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung 8, H. 3, 112-120. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-identitaet.html>; [Zugriff am 05.08.2006]

MAYRING, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz: München.

MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Deutscher Studienverlag: Weinheim.

MEISTER, H.; SANDER, A. (1998): Überlegungen zum Verständnis von Behinderung und (integrativer) Pädagogik. In: Knauer, S.; Meißner, K.; Ross, D. (Hrsg.): 25 Jahre

- gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Berlin, 234-251.
- MERKENS, H. (1997): Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland. Schneider: Hohengehren.
- MOELLER-MARKO, M. (1980): Das schwerhörige Kind. Auswirkungen einer Hörbehinderung auf die psycho-soziale und kognitive Entwicklung. Schindele: Rheinstetten.
- MOOR, P. (1969): Kinderfehler – Erzieherfehler. Huber: Bern.
- MÜLLER, R. J. (1991): Untersuchung über Umfang an Stützmaßnahmen bei integriert beschulten hörgeschädigten Kindern. In: hörgeschädigte Kinder 28, H. 1, 51-52.
- MÜLLER, R. J. (Hrsg.) (1994): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Ed. SZH/SPC: Luzern.
- MÜLLER, R. J. (1994/1995): Gemeinsame Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Nordwestschweiz. In: hörgeschädigte Kinder. Teil I (1994): 31, H. 4, 12-16. Teil II (1995): 32, H. 1, 10-14.
- MÜLLER, R. J. (1996): ...ich höre – nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Schindele: Heidelberg.
- MÜLLER, R. J.; HANS, M. (Hrsg.) (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin.
- MUTH, J. (1999): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, Basel. 17-24.
- OSWALD, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim. 71-87.
- PAUL, K. (1998): Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: Müller, R. J.; Hans, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin. 18-101.
- PETILLON, H. (1984): Sozialfragebogen für Schüler der 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6). 1. Auflage. Beltz: Weinheim, Basel.
- PÖHLE, K.-H. (1994): Grundlagen der Pädagogik Hörbehinderter. Institut für Sonderpädagogik: Potsdam.

- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997a): Integration und Toleranz – Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Schöler, J.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Wissenschaft & Technik: Berlin. 171-204.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997b): Erfahrung und Kooperation befördern Integration – Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Schöler, J.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Wissenschaft & Technik: Berlin. 123-150.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschmidt, A.; Schnell, I.: Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim.
- RAIDT, P. (1990): Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigtenpädagogik. In: Sander, A. (Hrsg.): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 4: St. Ingbert. 5-8.
- RAIDT, P. (1994): Gemeinsame Unterrichtung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Saarland. In: hörgeschädigte kinder 31, H. 4, 5-8.
- REISER, H. (1992): Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander, A.; Raith, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Föhrig: St. Ingbert. 13-33.
- REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 48, H. 4, 305-312.
- REISER, H.; KLEIN, G.; KREIE, G.; KRON, M. (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 16, H. 3, 115-122 und H. 4, 154-160.
- RICHTBERG, W. (1980): Hörbehinderung als psycho-soziales Leiden. Forschungsbericht. Bundesministerium für Arbeit und Sozialforschung: Bonn.
- RIEN, O. (2007): Behinderungsspezifisches Training zur Förderung von Kompetenzen bei hörgeschädigten Regelschülern. Darstellung eines Übungsprogramms zum bewussteren Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- ROLFF, H.-G.; KANDERS, M.; RÖSNER, E. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologien: Bonn.
- SANDER, A. (1985): Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein

- ökologischer Ansatz. In: VHN, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54, H. 1, 15-31.
- SANDER, A. (Hrsg.) (1989): Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen. Jahresbericht 1988 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 3: St. Ingbert.
- SANDER, A. (Hrsg.) (1990): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 4: St. Ingbert.
- SANDER, A. (1993): Kind-Umfeld-Diagnose als Voraussetzung integrativen Unterrichts. In: Gehrmann, P.; Hüwe, B.: (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposion 1992: Essen. 63-71.
- SANDER, A. (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U.: Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Kohlhammer: Berlin, Köln. 33-44.
- SANDER, A. (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz: Weinheim, Basel, 99-108.
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 48, H. 4, 313-329.
- SHELLHORN, W. (Hrsg.) (1961): Das Bundessozialhilfegesetz. Text mit Einleitung, Ausführungsbestimmungen, Anmerkungen und Sachregister. Boorberg: Stuttgart, München.
- SCHMITT, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs in die Sekundarstufe. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Shaker: Aachen.
- SCHNELL, R.; HILL, P. B.; ESSER, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Oldenbourg: München.
- SCHNORF, C.; HUBER, A.; BERNET, I. (2002): Teilintegration von gehörlosen Kindern in eine Klasse von Hörenden. hörgeschädigte kinder 39, H. 1, 19–20.
- SCHÖLER, J. (2002): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und

Lehrer. Luchterhand: Berlin.

- SCHOR, B. (1998): MSD – Konzeption, Praxisorientierung, Handlungshilfen für ein integratives Bildungsangebot. Auer: Donauwörth.
- SCHULIN, B. (2002): Sozialgesetzbuch. Textausgabe mit ausführlichem Sachregister und einer Einführung. 28. vollständig überarbeitete Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Bonn.
- SPECK (2003): System Heilpädagogik. 5. neubearbeitete Auflage. Reinhardt: München.
- STIFTUNG ENTWICKLUNG UND FRIEDEN (Hrsg.) (2001): Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen. Eine Initiative von Kofi Annan. S. Fischer: Frankfurt a.M.
- TERHART, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim. 27-42.
- THIMM, W. (1985): Ein Leben so normal wie möglich führen ... ein Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und in Dänemark. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte: Marburg/Lahn.
- THIMM, W. (1994): Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderungen. Herder: Freiburg, Basel, Wien.
- TIEFENBACHER, R. (1974): Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 28, H. 1, 8-19.
- TILLMANN, K.-J. (2001): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Rowohlt Taschenbuch: Reinbek bei Hamburg.
- ULICH, K. (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Beltz: Weinheim, Basel.
- ULICH, K. (1998): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz: Weinheim, Basel.
- UNESCO-KOMMISSION (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco->

salamanca.html; [Zugriff am 3.9.2006]

- UNVERHAU, M. (2002): Integration hörgeschädigter Kinder – Erfahrungen von Lehrkräften an allgemeinen Grundschulen. Unveröffentlichte Hausarbeit am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München.
- VAETH-BOEDECKER, U. (1999): Ergebnisse einer Untersuchung zur Situation ambulant betreuter Hörgeschädigter in Regelschulen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 53, H. 4, 194-203.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Beltz: Weinheim, Basel.
- WALTER, P. (2004): Schulische Integration Behinderter. Beltz: Weinheim, Basel.
- WISCH, F. H. (1990): Zur erziehungswissenschaftlichen Integrationsdebatte aus der Sicht der Gehörlosenpädagogik. In: Das Zeichen 4, H. 11, 39-46.
- WOCKEN, H. (1983): Untersuchungen zur sozialen Distanz zwischen Hauptschülern und Sonderschülern. In: VHN, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52, H. 4, 467-490.
- WOCKEN, H. (1987): Soziale Integration behinderter Kinder. In: Wocken, H; Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick: Oberbiel. 203-275.
- WOCKEN, H. (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, P.; Hüwe, B. (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft: Essen. 86-108.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO) (1980): International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. World Health Organisation: Genf.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO) (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Resolution WHA 54.21. World Health Organisation: Genf.
- YOUNISS, J. (1980): Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective. University of Chicago Press: Chicago.
- ZIMMERMANN, P. (2000): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Leske & Budrich: Opladen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1 Internation Classification of Impairment, Disability and Handicap, ICIDH 1	15
Abb. 2: ICIDH 2	16
Abb. 3: Mikro- und Makroebene	22
Abb. 4: Relationale und absolute Integrationsbegriffe	31
Abb. 5 : Gegen-Standpunkte in der Integrationsdiskussion	34
Abb. 6: Empfänger und verschiedene Aufgabenbereiche des MSD nach SCHOR (1998)	59
Abb. 7: Struktur der Sozialisationsbedingungen	80
Abb.: 8: Systematischer Bezugsrahmen für Schule	88
Abb. 9: Aufgaben und Funktionen schulischer Sozialisation	89
Abb. 10: Struktur der Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der Integration Hörgeschädigter	92
Abb.: 11: Systematischer Bezugsrahmen für Schule	93
Abb. 12: Aufgaben und Funktionen schulischer Sozialisation	95
Abb. 13: Phasen des Forschungsablaufs	98
Abb. 14: Zielvorgaben der Untersuchung	99
Abb. 15: Verteilung auf MSD-Einzugsgebiete	108
Abb. 16: Anzahl der befragten Personen	109
Abb. 17: Grad der Hörschädigung der integrierten Schüler	110
Abb.18: Jahrgangstufenverteilung	111
Abb. 19: Schularten	111
Abb. 20: Anzahl der Schüler in der Klasse	112
Abb. 21: Art der Behinderung	112
Abb. 22: Projektüberblick	116
Abb. 23: Auswertungsüberblick	118
Abb. 24: Übersicht zur Interviewauswertung	127
Abb. 25: Überblick zum Kapitel 5	138
Abb. 26: Übersicht zu Themenkomplexen der Lehrerbefragung	140
Abb. 27: Klassensituation (sozial)	141
Abb 28: Klassensituation (leistungsbezogen)	142
Abb. 29: Persönlichkeit des hörgeschädigten Schülers	145
Abb. 30: Stellung und Ansehen in der Klasse	151
Abb. 31: Sprachliche Besonderheiten	153
Abb. 32: Einschätzung der schulischen Leistungen	158
Abb. 33: Leistungsbezogene Nachteile von hörgeschädigten Schülern	159
Abb. 34: Integration durch Mitschüler	164
Abb. 35: Akzeptanz der Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen	171
Abb. 36: Informationen zum Thema Hörschädigung	174
Abb. 37: Methodisch-didaktische Veränderungen des Unterrichts	189
Abb. 38 : Belastungsempfinden der Lehrkräfte und mögliche Ursachen	196
Abb. 39: Überblick zur Thematik „Besondere Erfahrungen“	204
Abb. 40: Informationsaustausch innerhalb des Kollegiums	213
Abb. 41: Voraussetzungen für Erfolg versprechende Integration	214

Abb. 42: Grenzen von Integration	215
Abb. 43: Themenkomplexe Schülerbefragung	218
Abb. 44: Einschätzung des eigenen Kommunikations- und Sprechverhaltens	219
Abb. 45: Verteilung auf die Jahrgangsstufen	219
Abb. 46: Vergleich der Aussagen von Mitschülern und integrierten Schülern	220
Abb. 47: Item „Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich versteht.“	221
Abb. 48: Einschätzung zum Item Bemühen der Mitschüler um sprachliches Verständnis	222
Abb. 49: Bewertung der Kommunikationssituation	223
Abb. 50: Verteilung der Antworten auf Schularten	223
Abb. 51: Einschätzung der Mitschüler	224
Abb. 52: Einschätzung der hörgeschädigten Schüler	224
Abb. 53: Lehrerbewertung Sprachverstehen	225
Abb. 54: Einschätzung der Mitschüler	225
Abb. 55: Einschätzung der integrierten Schüler	225
Abb. 56: Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Kindes	227
Abb. 57: Klassenübersicht Sprachverständnis	229
Abb. 58: Antworten der Mitschüler: Sprachverständnis	229
Abb. 59: Jahrgangsstufenvergleich Sprachverständnis	230
Abb. 60: Vergleich gegen- und gleichgeschlechtlich bezüglich des Sprachverständnisses	230
Abb. 61: Vergleich Gleich/Gegen – Pausensituation	232
Abb. 62: Klassenvergleich – Aufmerksamkeit	233
Abb. 63: Hörgeschädigte Schüler – Aufmerksamkeit	233
Abb. 64: Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation	233
Abb. 65: Lehrerbewertung der Klassen bezüglich Häufigkeit der Kommunikation	234
Abb. 66: Vergleich Primar-/Sekundarstufe: Achten auf verständliche Sprache	235
Abb. 67: Bewertung der Beziehung zum hörgeschädigten Schüler	237
Abb. 68: Einschätzung gleich-/gegengeschlechtlicher Mitschüler zum Beziehungsgefüge	238
Abb. 69: Item „Freund“: Vergleich gleich-/gegengeschlechtliche Mitschüler	240
Abb. 70: Jahrgangsstufenverteilung – Sitzplatz	241
Abb. 71: Geschlechterverteilung – Sitzplatz	241
Abb.72: Lehrerbewertung	242
Abb. 73: Lehrerbewertung – Lehrkraft	243
Abb. 74: Klassenvergleich – Lehrereinschätzung	244
Abb. 75: Hörgeschädigte Schüler – Lehrereinschätzung	244
Abb. 76: Allgemeine Bewertung der Integrationssituation	245
Abb. 77: Klassenübersicht: Integrationssituation	246
Abb. 78: Hörgeschädigte Schüler: Integrationssituation	246
Abb. 79: Zielvorgaben der Untersuchung	248

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht zu den Forschungsprojekten zum Thema Integration Hörgeschädigter	10
Tabelle 2: Vergleich - Praxis schulischer Integration und Inklusion	39
Tabelle 3: Integrative Prozesse nach Klein (1987)	44
Tabelle 4: Prinzipien schulischer Integration im Zusammenhang mit der Integration Hörgeschädigter	48
Tabelle 5: Module I, II, III, V und VIII	102
Tabelle 6: Gegenstandsbereich der Untersuchung	106
Tabelle 7: Sitz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören	107
Tabelle 8: Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen nach Mayring (1999)	120
Tabelle: 9: Interviewleitfaden	123
Tabelle: 10: Auswertungsschlüssel für Interviews	129
Tabelle 11: Thematische Schwerpunkte des Fragebogens	131
Tabelle 12: Fragebogenitems	132
Tabelle 13: Auswertungsgruppen für Fragebögen	135
Tabelle: 14: Jahrgangsstufenverteilung Beziehungsgefüge	238

ANHANG

A 1

LEHRERFRAGEBOGEN

Zur Klasse:

1. Jahrgangsstufe: 3 4 5 6
2. Schulart: _____
3. Seit welchem Schuljahr unterrichten Sie die Klasse?: _____
4. Anzahl der Kinder in der Klasse: gesamt: _____
 m: _____
 w: _____

Zum hörgeschädigten Kind:

5. Geschlecht des hörgeschädigten Kindes: _____
6. Grad der Hörschädigung: leichtgradig mittelgradig
 hochgradig gehörlos
 ertaubt nicht bekannt
7. Hörhilfen (mehrere Antworten möglich):
 Hörgeräte CI (Cochlea Implantat)
 Mikroportanlage keine
8. Wie lange wird das hörgeschädigte Kind schon in dieser Klasse unterrichtet?
 _____ Jahre

Weitere Fragen:

9. Gibt es neben dem hörgeschädigten Kind noch andere Kinder mit erheblicher geistiger, seelischer und/oder körperlicher Beeinträchtigung in der Klasse?:
 ja nein
- Wenn ja, wie viele: _____
- Art der Behinderung: Körperbehinderung geistige Behinderung
 Lernbehinderung Verhaltensauffälligkeit
 Hörbehinderung Sprachbehinderung
 Sehbehinderung
10. Berufserfahrung: _____ Jahre

A 2

INTERVIEWLEITFADEN

Interviewleitfaden Lehrkräfte

Klassensituation

- sozial
- leistungsbezogen
- Veränderungen seit Integrationsbeginn

Integrierter Schüler

- Kommunikative Möglichkeiten des integrierten Schülers
- Bewertung der Integration
- Leistung
- Kontakt zu anderen Hörgeschädigten
- Unterschiede zu einem Kind, das ein normales Hörvermögen hat?

Mitschüler

- Vorbereitung der Mitschüler auf Integrationssituation
- Umgang zwischen hörenden und hörgeschädigtem Schüler
- Mitschüler als unterstützender Faktor (Kompensationsmöglichkeiten)
- Konfliktpotenzial

Situation der Lehrkraft

- Infos über Hörschädigung
- Betreuung während des Unterrichts
- Persönlicher Einsatz
- Spezielle Probleme
- Erfahrungen

Umfeld

- Eltern
- MSD
- Schule

Allgemeine Fragestellungen

- Fähigkeiten/Voraussetzungen für die Integration eines hörgeschädigten Kindes
- Grenzen bei der Integration von hörgeschädigten Kindern
- Anregungen, Anmerkungen, Statements

A 3

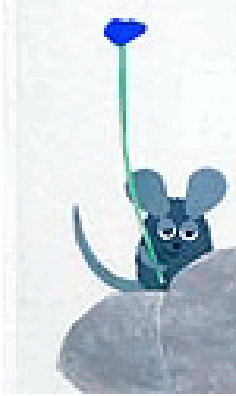
AUSWERTUNGSKATEGORIEN DER INTERVIEWS

Auswertungskategorien der Interviews

I) Klasse	
1. Klassenzusammensetzung	a) sozial b) leistungsbezogen
2. Veränderungen seit Integrationsbeginn	
II) Hörgeschädigter Schüler	
1. Bezüglich der Hörschädigung	a) Diagnose b) technische Versorgung c) Umgang des hg. Schülers mit HG und MP
2. Emotional	a) Persönlichkeit b) Umgang mit der Hörschädigung c) emotionale Erschwernisse d) Stellung des Schülers in der Klasse
3. Sozial	a) Stellung in der Klasse b) kommunikative Möglichkeiten c) Kontakt zu Hörgeschädigten d) soziale Defizite
4. Leistungsbezogen	a) Leistung b) Leistungsdefizite auf Grund Hörschädigung c) Kompensation der Hörschädigung d) schulische Laufbahn (vergangen und erwartet)
III) Mitschüler	
1. Vorbereitung auf die Integrationssituation	
2. Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler	
3. Umgang mit der Hörschädigung	
4. Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler	
5. Akzeptanz der Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen	
IV) Lehrkraft	
1. Persönliche Situation	a) Vorbereitung b) Information c) Kommunikation mit dem hg. Schüler d) besonderer Einsatz/Schwierigkeiten e) besondere Erfahrungen f) Verständnis/Empathie für die Situation des hg. Schülers
2. Situation im Unterricht	a) Grund für die Klassenführung b) methodisch-didaktische Veränderungen c) Zugeständnisse an den hörgeschädigten Schüler d) Wahrnehmung des hg. Schülers in der Klasse e) Thematisierung der Hörschädigung
V) Umfeld	
1. MSD	
2. Kollegium	
3. Familie	a) Kontakt zu den Eltern b) Umgang der Familie mit der Hörschädigung
VI) Voraussetzungen und Grenzen	
1. Voraussetzungen für Integration	
2. Grenzen von Integration	

A4

FRAGEBOGEN FÜR MITSCHÜLER



Mitschülerfragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir haben ein paar Fragen an dich.

Dein Lehrer erklärt dir, was du tun sollst.

Danke, dass du mitmachst!

Viele Grüße

von

Katrin Biagosch und Annette Leonhardt



Kreuze bitte an:

Schule: Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium



Klasse: 3. Klasse 4. Klasse 5. Klasse 6. Klasse

Ich bin ein: Mädchen Junge

Lies jede Frage genau durch. Du hast immer vier Antworten zur Auswahl.
 Setze bitte genau dort ein Kreuz, wo die Antwort steht, die du am
 ehesten geben würdest. Arbeite mit Bleistift und Radiergummi.

Übungsbeispiel 1				
	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich turne gerne. WAS MUSST DU ANKREUZEN?				
Wenn dieser Satz genau für dich stimmt, wenn du gerne turnst, dann machst du das Kreuz in				
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das erste Kästchen, also so:				
Wenn das nicht genau stimmt, aber ziemlich stimmt, dann mache das Kreuz in das zweite				
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kästchen:				
Wenn das aber für dich überhaupt nicht stimmt, wenn du nicht gerne turnst, wohin müsstest du das Kreuz machen?				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Setze jetzt das Kreuz selbst!				

Übungsbeispiel 2

	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
--	---	--------------------	-------------------------	--

Ich fahre nicht gerne mit dem Fahrrad.

Wenn dieser Satz überhaupt nicht für dich stimmt, wenn du total gern Fahrrad fährst, dann mache das Kreuz in das letzte Kästchen,

also so:

Wenn dieser Satz eher nicht stimmt, du also eigentlich gerne Fahrrad fährst, dann mache



das Kreuz so:



Wenn das genau für dich stimmt, wenn du nicht gerne Fahrrad fährst, wohin müsstest du das Kreuz machen?



Setze jetzt das Kreuz selbst!



Jetzt geht's los! Überlege bei jedem Satz, wie sehr dieser Satz für dich stimmt. Bitte beantworte alle Fragen!

	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
... ist ein Freund von mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich treffe ... manchmal am Nachmittag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versteht alles, wenn wir in der Pause miteinander reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... muss im Unterricht besser aufpassen als ich, damit er alles hören kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich kann mit ... ganz normal reden, obwohl er nicht so gut hören kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es würde mir gefallen, neben ... zu sitzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal ist es anstrengend, wenn ich mit ... rede, weil er nicht alles versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Kinder alles verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe ... gut, wenn er etwas sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

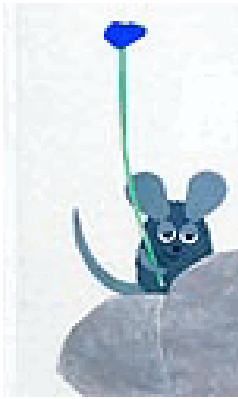
	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich spreche in der Pause viel mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bemerke gar nicht, dass ... nicht so gut hören kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich gut versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterhalte mich gerne mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist schön, dass ... in unserer Klasse ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	 stimmt genau	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich finde es gut, wenn Kinder, die hören können, und Kinder, die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Warum findest du das gut oder warum findest du das nicht gut? Schreibe bitte auf: _____ _____ _____				

	 ja	nein 
Ich weiß, was ein Hörgerät ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss beim Sprechen darauf achten, dass ... mich gut verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du ja angekreuzt? Dann schreibe ein paar Beispiele auf: Was musst du machen, damit ... dich gut verstehen kann? _____ _____ _____		

A 5

FRAGEBOGEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE SCHÜLER



Schülerfragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

wir haben ein paar Fragen an dich.

Dein Lehrer erklärt dir, was du tun sollst.

Danke, dass du mitmachst!

Viele Grüße

von

Katrin Biagosch und Annette Leonhardt

Kreuze bitte an:



Schule: Grundschule Hauptschule Realschule Gymnasium



Klasse: 3. Klasse 4. Klasse 5. Klasse 6. Klasse

Ich bin ein: Mädchen Junge



Lies jede Frage genau durch. Du hast immer vier Antworten zur Auswahl.
 Setze bitte genau dort ein Kreuz, wo die Antwort steht, die du am
 ehesten geben würdest. Arbeite mit Bleistift und Radiergummi.



Übungsbeispiel 1



	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich turne gerne. WAS MUSST DU ANKREUZEN?				
Wenn dieser Satz genau für dich stimmt, wenn du gerne turnst, dann machst du das Kreuz in das erste Kästchen, also so:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das nicht genau stimmt, aber ziemlich stimmt, dann mache das Kreuz in das zweite Kästchen:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das aber für dich überhaupt nicht stimmt, wenn du nicht gerne turnst, wohin müsstest du das Kreuz machen? Setze jetzt das Kreuz selbst!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Übungsbeispiel 2				
	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich fahre nicht gerne mit dem Fahrrad.				
Wenn dieser Satz überhaupt nicht für dich stimmt, wenn du total gern Fahrrad fährst, dann mache das Kreuz in das letzte Kästchen, also so:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wenn dieser Satz eher nicht stimmt, du also eigentlich gerne Fahrrad fährst, dann mache das Kreuz so:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das genau für dich stimmt, wenn du nicht gerne Fahrrad fährst, wohin müsstest du das Kreuz machen? Setze jetzt das Kreuz selbst!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt geht's los! Überlege bei jedem Satz, wie sehr dieser Satz für dich stimmt. Bitte beantworte alle Fragen!



	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich habe Freunde in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe die anderen Kinder oft nicht, wenn sie etwas sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich treffe Kinder aus der Klasse manchmal am Nachmittag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe alles, wenn ich in der Pause mit den anderen Kindern rede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss im Unterricht besser aufpassen als die anderen Kinder, damit ich alles höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Die anderen Kinder sprechen ganz normal mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal ist es anstrengend, mit den anderen Kindern zu reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Kinder alles verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die anderen Kinder verstehen mich gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau 	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich spreche in der Pause viel mit Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder in meiner Klasse merken gar nicht, dass ich nicht so gut hören kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die anderen Kinder in der Klasse bemühen sich, dass ich sie im Unterricht verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterhalte mich gerne mit Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gerne in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	 stimmt genau	stimmt ziemlich	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht 
Ich finde es gut, wenn Kinder die hören können, und Kinder die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Warum findest du das gut oder warum findest du das nicht gut?
 Schreibe bitte auf:

	 ja	nein 
Müssen die anderen Kinder aufpassen, damit du sie gut verstehen kannst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du **ja** angekreuzt?
 Dann schreibe ein paar Beispiele auf:
 Was sollen die Kinder in deiner Klasse machen, damit du sie gut verstehen kannst?

A 6

ÜBERSICHT ZUR FRAGEBOGENAUSWERTUNG

Übersicht zur Fragebogenauswertung

Kommunikation

Einschätzung des eigenen Sprech-/Kommunikationsverhaltens (Fragen 7, 14)

7: Ich kann mit Anne ganz normal reden, obwohl sie nicht so gut hören kann.

14: Ich passe im Unterricht auf, dass Anne mich gut versteht.

Bewertung der Kommunikationssituation (Fragen 11, 13, 15)

15: Ich unterhalte mich gerne mit Anne.

11: Ich verstehe Anne gut, wenn sie etwas sagt.

13: Ich bemerke gar nicht, dass Anne nicht so gut hören kann.

Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Kindes (Fragen 2, 5, 6)

2: Anne versteht mich oft nicht, wenn ich etwas sage.

5: Anne versteht alles, wenn wir in der Pause miteinander reden.

6: Anne muss im Unterricht besser aufpassen als ich, damit sie alles hören kann.

Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation (Frage 12)

12: Ich spreche in der Pause viel mit Anne.

Hörtaktik/Kommunikationstaktik (Fragen 9, 18, 19) >hier ja/nein Aufteilung

18: Ich weiß, was ein Hörgerät ist.

19: Ich muss beim Sprechen darauf achten, dass Anne mich gut verstehen kann.

9: Manchmal ist es anstrengend, wenn ich mit Anne rede, weil sie nicht alles versteht.

Beziehungsgefüge (Fragen 1, 4, 8)

4: Ich treffe Anne manchmal am Nachmittag.

8: Es würde mir gefallen, neben Anne zu sitzen.

1: Anne ist eine Freundin von mir.

Einschätzung zur Lehrkraft (Fragen 3, 10)

10: Unsere Lehrer bemühen sich, dass alle Kinder alles verstehen.

3: Wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat, dann hilft unser Lehrer.

Allgemeine Bewertung (Fragen 16, 17)

17: Ich finde es gut, wenn Kinder, die hören können und Kinder, die nicht so gut hören können, in einer Klasse sind.

16: Es ist schön, dass Anne in unserer Klasse ist.

A 7

ÜBERBLICK DER ABBILDUNGEN
ZUR FRAGEBOGENAUSWERTUNG

Kommunikation

Abb. 44: Einschätzung des eigenen Kommunikations- und Sprechverhaltens	219
Abb. 45: Verteilung auf die Jahrgangsstufen	219
Abb. 46: Vergleich der Aussagen von Mitschülern und integrierten Schülern	220
Abb. 47: Item „Ich passe im Unterricht auf, dass ... mich versteht.“	221
Abb. 48: Einschätzung zum Item Bemühen der Mitschüler um sprachliches Verständnis	222
Abb. 49: Bewertung der Kommunikationssituation	223
Abb. 50: Verteilung der Antworten auf Schularten	223
Abb. 51: Einschätzung der Mitschüler	224
Abb. 52: Einschätzung der hörgeschädigten Schüler	224
Abb. 54: Einschätzung der Mitschüler	225
Abb. 55: Einschätzung der integrierten Schüler	225
Abb. 56: Einschätzung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Kindes	227
Abb. 57: Klassenübersicht Sprachverständnis	229
Abb. 58: Antworten der Mitschüler: Sprachverständnis	229
Abb. 59: Jahrgangsstufenvergleich Sprachverständnis	230
Abb. 60: Vergleich gegen- und gleichgeschlechtlich bezüglich des Sprachverständnisses	230

Beziehungsgefüge

Abb. 61: Vergleich Gleich/Gegen – Pausensituation	232
Abb. 62: Klassenvergleich – Aufmerksamkeit	233
Abb. 63: Hörgeschädigte Schüler – Aufmerksamkeit	233
Abb. 64: Einschätzung der Häufigkeit der Kommunikation	233
Abb. 66: Vergleich Primar-/Sekundarstufe: Achten auf verständliche Sprache	235
Abb. 67: Bewertung der Beziehung zum hörgeschädigten Schüler	237
Abb. 68: Einschätzung gleich-/gegengeschlechtlicher Mitschüler zum Beziehungsgefüge	238
Abb. 69: Item „Freund“: Vergleich gleich-/gegengeschlechtliche Mitschüler	240
Abb. 70: Jahrgangstufenverteilung – Sitzplatz	241
Abb. 71: Geschlechterverteilung – Sitzplatz	241

Bewertung der Lehrkraft

Abb. 74: Klassenvergleich – Lehrereinschätzung	244
Abb. 75: Hörgeschädigte Schüler – Lehrereinschätzung	244

Allgemeine Bewertung der Integrationssituation

Abb. 76: Allgemeine Bewertung der Integrationssituation	245
Abb. 77: Klassenübersicht: Integrationssituation	246
Abb. 78: Hörgeschädigte Schüler: Integrationssituation	246

A 8 TABELLARISCHER LEBENSLAUF

Tabellarischer Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Katrin Steiner, geb. Biagosch
Kontakt	mail@KatrinSteiner.de
Geburtsdatum und –ort	3. April 1977, Neumarkt / Opf.
Staatsangehörigkeit	deutsch
Familienstand	verheiratet

Schulbildung und Studium

1987 - 1996	Ostendorfer Gymnasium Neumarkt / Opf.
1996 – 2001	Ludwig-Maximilians-Universität München Lehramt an Sonderschulen (Hauptfach: Gehörlosenpädagogik, Erweiterungsfach: Sprachheilpädagogik) mit Didaktik der Grundschule
ABSCHLUSS	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
2002 - 2005	Ludwig-Maximilians-Universität München Promotionsstudiengang für den Grad des Dr. phil. an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Beruflicher Werdegang

2002 – 2004	Wissenschaftliche Assistentin Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München
2004 – 2006	Studienreferendarin für das Lehramt an Sonderschulen Regens-Wagner-Schule Zell; Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und weiterer Förderbedarf (für die Fachrichtung Gehörlosenpädagogik) Förderzentrum Weißenburg (für die Fachrichtung Sprachheilpädagogik)
ABSCHLUSS	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
2006 - 2007	Sonderschullehrerin Schule zur Lernförderung an der Fröttmaningerstraße München Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen
seit 9/2007	Sonderschullehrerin Samuel-Heinicke-Realschule München Privates Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören