



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Einzelintegration mit Cochlea-Implantat im
Werkschulheim“

Eine Einzelfallstudie

Verfasserin

Julia Magdalena Jaksch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ. – Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Menschen bedanken, die mich durch mein Studium begleiteten und mich auf verschiedenste Art und Weise dabei unterstützten, dieses abzuschließen.

Besonders großer Dank gilt Antonia und ihrer Familie, die mir einen so tiefen Einblick in ihr Leben gewährten. In gemeinsamen, sehr oft auch lustigen Stunden lernte ich vieles von Antonia und auch von Pauline, die für mich die beste Dolmetscherin war und mir half, Ruhe zu bewahren. Birgit und Peter danke ich für ihr Vertrauen und für ihre Unterstützung, Birgit im Speziellen für ihre Motivation, den Glauben an mich und der Hilfe dabei, Dinge locker zu sehen.

Meinen Eltern möchte ich dafür danken, dass sie mich jederzeit unterstützen, für mich da sind, geduldig sind und mir dieses Studium ermöglichten. Ein spezieller Dank gilt meiner Mom, die durch ihren unermüdlichen Einsatz und ihre Motivation maßgeblich an der Vollendung dieser Arbeit beteiligt war. Ebenso danke ich meinem Bruder, auf den ich immer zählen kann.

Meinen Großeltern danke ich, dass sie immer an mich glaubten und mich unterstützten und mir jederzeit einen Ort zum Erholen bieten.

Margit und Peter danke ich für jegliche Unterstützung im Laufe der Jahre.

Meiner restlichen Familie und meinen Freunden möchte ich für motivierende Gespräche und für großes Verständnis danken, wenn mich die Diplomarbeit zeitlich gefangen nahm. Vor allem Daniela, Maria, Monika und Michael möchte ich dafür danken, dass sie durch ihr großes Interesse an meiner Arbeit für mich eine sehr große Hilfe waren und mich in schwierigen Zeiten immer wieder motivierten und aufbauten. Maria danke ich ganz besonders für ihre enorme Geduld beim Korrigieren der Arbeit und für ihre zahlreichen nützlichen Tipps.

Ein großes Dankeschön gilt allen Schülerinnen und Schülern, die mir im Rahmen meiner Forschung so offen begegneten, mir ihr Vertrauen schenkten und mir die Zeit in der Schule zum Vergnügen machten.

Weiters möchte ich mich bei der Direktorin des Werkschulheims sowie bei allen Lehrerinnen und Lehrern bedanken, die meine Forschung unterstützten und mir durch ihre Offenheit vieles erleichterten.

Zu guter Letzt danke ich Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die gute Betreuung und die konstruktiven Hinweise beim Erstellen meiner Diplomarbeit.

Musik nur, wenn sie laut ist

Sie sitzt den ganzen Tag auf ihrer Fensterbank
Lässt ihre Beine baumeln zur Musik
Der Lärm aus ihrem Zimmer macht alle Nachbarn krank
Sie ist beseelt, lächelt vergnügt

Sie weiß nicht, dass der Schnee lautlos auf die Erde fällt
Merkt nichts vom Klopfen an der Wand

Sie mag Musik, nur wenn sie laut ist
Das ist alles, was sie hört
Sie mag Musik nur wenn sie laut ist
Wenn sie ihr in den Magen fährt

Sie mag Musik nur, wenn sie laut ist
Wenn der Boden unter den Füßen bebt
Dann vergisst sie, dass sie taub ist

Der Mann ihrer Träume muss ein Bassmann sein
Das Kitzeln im Bauch macht sie verrückt
Ihr Mund scheint vor lauter Glück still zu schreien
Ihr Blick ist der Welt entrückt

Ihre Hände wissen nicht, mit wem sie reden sollen
Es ist niemand da, der mit ihr spricht

Sie mag Musik nur, wenn sie laut ist
Das ist alles, was sie hört
Sie mag Musik nur, wenn sie laut ist
Wenn sie ihr in den Magen fährt

Sie mag Musik nur, wenn sie laut ist
Wenn der Boden unter den Füßen bebt
Dann vergisst sie, dass sie taub ist

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	10
Einleitung	12
1 Hörbeeinträchtigung	14
1.1 Funktion des Hörens	14
1.2 Arten, Ursachen und Ausmaß von Hörschädigungen	15
1.3 Technische Hörhilfen	19
1.4 Cochlea-Implantat	22
1.4.1 Bilaterale Versorgung	26
1.4.2 Kritischer Blick auf das Cochlea-Implantat	27
1.5 Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung	28
1.6 Hörgeschädigtenpädagogik	30
2 Schulische Integration hörbeeinträchtigter Kinder	32
2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf	32
2.2 Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte Schüler	34
2.3 Einzelintegration	36
2.4 Aspekte schulischer Integration	37
2.5 Integration versus Inklusion?	41
3 Das Werkschulheim	45
3.1 Eine spezielle Schulform in Österreich	45
3.2 Allgemeiner Unterricht	46
3.3 Lehrausbildung	47
3.4 Reformpädagogische Ansätze im Werkschulheim	47
3.5 Matura mit Lehrabschluss – weitere Schulen in Österreich	48
4 Die Falldarstellung	50
5 Das Forschungsvorhaben	53
5.1 Forschungsinteresse	53
5.2 Aktueller Forschungsstand	55
5.3 Forschungsfrage	60
6 Forschungsmethoden	62
6.1 Fallstudienforschung	62
6.2 Teilnehmende Beobachtung	65
6.3 Problemzentriertes Interview	67

6.4	Qualitative Inhaltsanalyse	70
7	Die Einzelfallstudie	72
7.1	Vorbereitungen für die Durchführung der Untersuchung	72
7.2	Beobachtungen	73
7.3	Interviews	75
7.4	Auswertung	79
8	Die Ergebnisse aus der Analyse	84
8.1	Das Werkschulheim – eine spezielle Schulform	85
8.1.1	Die Schulwahl	85
8.1.2	Positive und negative Empfindungen zum Werkschulheim	86
8.1.3	Allgemeinbildung und Lehrausbildung im Vergleich	88
8.2	Die Hörbeeinträchtigung	90
8.2.1	Informationsquellen und Informationen im Detail	90
8.2.2	Vorerfahrungen und Reaktionen	92
8.2.3	Umgang mit Antonia	94
8.2.4	Antonias Umgang mit ihrer Hörbeeinträchtigung	95
8.2.5	Cochlea-Implantat und Hörgerät	95
8.2.6	Gebärdensprache	96
8.3	Die Einzelintegration	97
8.3.1	Klassengemeinschaft	97
8.3.2	Gelungene Integration	99
8.4	Der Unterricht	102
8.4.1	Der Unterricht in Antonias Klasse	102
8.4.2	Der Unterricht für Antonia	103
8.4.3	Umgang der Lehrer mit Antonia im Unterricht	107
8.4.4	Unterstützung durch die Mitschüler	109
8.4.5	Förderliche Unterstützungsmaßnahmen für Antonia	110
8.4.6	Unterstützung durch Antonias Mutter zu Hause	112
8.5	Leistungsbeurteilung und Arbeitsbedingungen	113
8.5.1	Unterschiede zu den Mitschülern	113
8.5.2	Informationsquellen	115
8.5.3	Reaktionen	115
8.6	Die Förderstunden	118
8.6.1	Ablauf und Planung	118

8.6.2	Informationsquellen.....	120
8.6.3	Reaktionen.....	120
8.7	Kontakt zwischen der Schule und Antonias Eltern	121
8.7.1	Ablauf.....	121
8.7.2	Umgang der Eltern mit der Hörbeeinträchtigung.....	122
9	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	123
10	Resümee und Ausblick	133
	Literaturverzeichnis	136
	Internetquellenverzeichnis.....	143
	Tabellenverzeichnis	145
	Transkriptionsregeln.....	145
	Anhang.....	146
	A – Ansuchen um Genehmigung eines Forschungsprojektes	147
	B – Informationsschreiben an die Lehrer	148
	C – Informationsschreiben an die Eltern - Beobachtungen	149
	D – Informationsschreiben an die Eltern - Interviews	150
	E – Interviewleitfaden Mitschüler	151
	F – Interviewleitfaden Lehrer	153
	G – Interviewleitfaden Antonia	155
	H – Interviewleitfaden Antonias Mutter.....	157
	I – Beobachtungsleitfaden	160
	Zusammenfassung	161
	Abstract	162
	Lebenslauf	163
	Eidesstattliche Erklärung	164

Die alleinige Verwendung der männlichen Form in der vorliegenden Arbeit geschieht aus Gründen der besseren Lesbarkeit und impliziert selbstverständlich auch die weibliche Form.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AKH	Allgemeines Krankenhaus
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
ASO	Allgemeine Sonderschule
AVWS	Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium
BP	Beobachtungsprotokoll
BRG	Bundesrealgymnasium
CI	Cochlea-Implantat
D	Deutsch
dB	Dezibel
ebd.	ebenda
et. al.	et alii (und andere)
F	Französisch
f	folgende Seite
ff	fortfolgende Seiten
FM-Anlage	frequenzmodulierte Anlage
GSK	Geschichte und Sozialkunde
GWK	Geographie und Wirtschaftskunde
GZ	Geometrisch Zeichnen

HAK	Handelsakademie
HdO-Gerät	Hinter-dem-Ohr-Gerät
HNO	Hals, Nasen und Ohren
IdO-Gerät	Im-Ohr-Gerät
I-Klasse	Integrationsklasse
KV	Klassenvorstand
L	Lehrer
LAT	Latein
M	Mathematik
MS	Mitschüler
o.S.	ohne Seitenangabe
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
Prof.	Professor
PS	Postskriptum
PUP	Psychologie und Philosophie
PZI	Problemzentriertes Interview
SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf
Vgl.	Vergleiche
VS	Volksschule
WSH	Werkschulheim
zit.	zitiert

Einleitung

„Sie mag Musik nur, wenn sie laut ist“ lautete die Überschrift einer Anzeige in einem Onlinejobportal, die mich sofort neugierig machte. Auf der Suche nach einem Studentenjob im Bereich Kinderbetreuung traf ich so 2001 auf Antonia, ein hochgradig hörbehindertes Mädchen, damals 5 Jahre alt. Als ich sie und ihre Familie kennen lernte, besuchte sie einen Regelkindergarten und ich erlebte sie als ein sehr aufgewecktes und fröhliches Kind. Meine Aufgabe war es, Antonia und ihre um zwei Jahre ältere Schwester mehrmals die Woche vom Kindergarten bzw. der Schule abzuholen und mit ihnen den Nachmittag und Abend zu verbringen. Antonia begleitete ich auch zur Logopädin und führte mit ihr zu Hause die empfohlenen Übungen durch. Die Arbeit mit dem Mädchen weckte ein immer größer werdendes Interesse an den Themen Hörbehinderung und schulischer Integration hörbehinderter Menschen in mir und ich entschied mich, darüber in meiner Diplomarbeit zu schreiben. Der Bereich Hörbehinderung ist ein sehr großer, den ich durch die Arbeit mit Antonia auf die schulische Integration eingrenzte. Auch hier war es noch schwierig, mich auf einen spezifischen Teilaspekt zu konzentrieren, da viele Themen in Antonias Leben interessant und einer Untersuchung wert schienen. Ich kam zu dem Schluss, ihre derzeitige schulische Situation zu durchleuchten, weil ich so in der Gegenwart forschen konnte und die Datensammlung bei aktuellen Empfindungen und Sichtweisen ansetzte. Wie genau sich das Forschungsvorhaben entwickelte und womit es begründet wurde, kann in Kapitel 5 nachgelesen werden. Antonia ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 15 Jahre alt.

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an einer Hinführung zum Thema, beginnend bei der Klärung relevanter Begriffe. So werden in den ersten drei Kapiteln die zentralen Begriffe „Hörbeeinträchtigung“ (Kapitel 1), „Schulische Integration“ (Kapitel 2) und „Werkschulheim“ (Kapitel 3) detailliert dargelegt. Im Anschluss daran dient Kapitel 4 der Präsentation von Antonias Fall, der im Zentrum der Forschung steht.

Ausgehend von der Darlegung aller Fakten und wichtiger Begriffe, wird in Kapitel 5 auf das Forschungsvorhaben eingegangen. Vom Forschungsinteresse (5.1) wird über den aktuellen Forschungsstand (5.2) der Weg zur forschungsleitenden Fragestellung geführt.

Kapitel 6 beschäftigt sich mit den in der Arbeit zur Anwendung gekommenen Methoden. Das Basisgerüst der vorliegenden Arbeit stellt die Fallstudienforschung dar

(6.1). Für die Gewinnung der Daten kamen die teilnehmende Beobachtung (6.2) sowie das problemzentrierte Interview (6.3) zum Einsatz. Die Auswertung der so gewonnenen Daten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, deren Vorgehensweise in Kapitel 6.4 ausführlich beschrieben wird.

Das zu untersuchende Feld sowie die Forschung darin werden in Kapitel 7 mit dem Titel „Die Einzelfallstudie“ dargelegt. Dabei werden auch die Interviewpartner beschrieben und es wird auf den Weg zur Datengewinnung eingegangen.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Hier wurde auf eine Auflistung einzelner Details viel Wert gelegt, da im Rahmen einer Einzelfallstudie gerade der Blick in die Tiefe als aufschlussreich gewertet wird.

Die präsentierten Ergebnisse werden in Kapitel 9 zusammengefasst und interpretiert. Dabei erfolgt die Anführung der Ergebnisse in Orientierung an den im Rahmen der Analyse gewonnen Hauptkategorien. Ebenso wird die Fragestellung, die diese Untersuchung leitet, beantwortet.

Das letzte Kapitel dient einem Resümee sowie einem Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten, die sich durch die vorliegende Studie ergeben.

Wie bereits angekündigt werden nun die zentralen, forschungsleitenden Begriffe erarbeitet. Zu Beginn wird auf die Hörbeeinträchtigung genau eingegangen. Dabei werden die Funktionsweise des menschlichen Gehörs und die verschiedenen Facetten dieser Behinderung erläutert. Technische Hörhilfen werden präsentiert, wobei ein Schwerpunkt auf das Cochlea-Implantat gelegt wird, da es einen zentralen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt. Ebenso werden mögliche Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen beschrieben. Ein kurzer Einblick in die Hörgeschädigtenpädagogik bildet den Abschluss des ersten Kapitels.

1 Hörbeeinträchtigung

Eine Hörbeeinträchtigung wird oft als eine unsichtbare Behinderung bezeichnet. Auf den ersten Blick kann man es nicht erkennen, nicht sehen, wenn ein Mensch Probleme mit dem Hören hat. Dies macht es Betroffenen oft besonders schwer, weil deshalb nicht auf sie eingegangen wird, wie es vielleicht notwendig wäre.

Nicht hören zu können hat für Betroffene Einfluss auf ihre zwischenmenschlichen Beziehungen. Auch wenn viele das Lippenlesen gut beherrschen, gehen selbst dann wichtige Informationen in der Kommunikation mit anderen verloren. Im schlimmsten Fall kann dies sogar zur Isolation führen (BATTMER 2009, 1). Das Thema Hörbehinderung ist ein besonders umfangreiches. Das vorliegende Kapitel setzt sich vor allem mit der kindlichen Hörschädigung auseinander. Nach der Beschreibung der Funktion des Hörens (1.1) werden Arten, Ursachen und Ausmaß einer Hörschädigung definiert (1.2). Kapitel 1.3 beschäftigt sich mit technischen Hörhilfen, die hörbeeinträchtigten Menschen zur Verfügung stehen. Dabei wird auch das Hinter-dem-Ohr-Gerät dargestellt, das Antonia benutzt. Zusätzlich wurde sie mit einem Cochlea-Implantat, einer Innenohrprothese, versorgt. Diese Hörhilfe ist ein zentrales Thema in der vorliegenden Arbeit, weshalb ihr das gesamte Unterkapitel 1.4 gewidmet ist. Kapitel 1.5 setzt sich mit möglichen Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen auseinander. Kapitel 1.6 liefert einen kurzen Einblick in die Hörgeschädigtenpädagogik. Darauf, wie das menschliche Ohr aufgebaut ist und wie das Hören funktioniert, wird im folgenden Kapitel 2.1 eingegangen.

1.1 Funktion des Hörens

Im Ohr sind zwei Sinnesorgane lokalisiert: das Hörorgan und das Gleichgewichtsorgan (LEONHARDT 2010, 41). Das menschliche Hörorgan wird in drei Bereiche unterteilt: das äußere Ohr, das Mittelohr und das Innenohr. Die Ohrmuschel und der Gehörgang stellen das äußere Ohr dar. Hier wird der Schall aufgenommen und an das Trommelfell weitergeleitet, welches die Grenze zum Mittelohr bildet (PTOK 2009, 12). Die Ohrmuschel besteht, ausgenommen dem Ohrläppchen, aus einem elastischen Knorpel. Das Trommelfell ist ein Schwingkörper, eine ganz dünne Membran mit einer Größe von 9 – 11 mm Durchmesser (LEONHARDT 2010, 41). Das empfangene Schallsignal wird in seiner Intensität modifiziert und von einem Luftschall in einen Körperschall

umgewandelt. Im Mittelohr befinden sich die Gehörknöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel (PTOK 2009, 12). Diese sind miteinander verbunden in der Paukenhöhle, dem Zentrum des Mittelohrs, angeordnet (LEONHARDT 2010, 43). Dort wird der empfangene Körperschall zum Innenohr weitergeleitet. Das Schallsignal wird ein weiteres Mal verstärkt und dann in Nervenimpulse transformiert. Diese Impulse werden über den Hörnerv an das Gehirn weitergeleitet (PTOK 2009, 12).

Es folgen eine Beschreibung der unterschiedlichen Hörschädigungen mit ihren Ursachen und eine Erklärung der verschiedenen Ausmaße, die sie annehmen können. Das Kapitel soll dazu dienen, einzelne Hörschädigungen, die sich u.a. durch ihre Lokalisation unterscheiden, zuordnen und nachvollziehen zu können.

1.2 Arten, Ursachen und Ausmaß von Hörschädigungen

Bei der Gruppe der gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Menschen handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe (HINTERMAIR 2007, 5). Die Art und das Ausmaß der jeweiligen Beeinträchtigung kann von Betroffenen zu Betroffenen sehr verschieden sein. Im Folgenden wird versucht diese heterogene Gruppe durch gewisse Kriterien einzuteilen. Auch wenn diese Einteilung gewisse Anhaltspunkte bieten kann, gleicht keine Hörbeeinträchtigung der anderen. Dementsprechend differieren auch die Fördermöglichkeiten für hörgeschädigte Menschen stark.

Als die beiden Hauptbegriffe innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik gelten die Schwerhörigkeit und die Gehörlosigkeit. Die Differenzierung dieser beiden Bezeichnungen lässt sich „über die Form der Aneignung der Umwelt bestimmen“ (BIEWER 2009, 49). Menschen, die zwar schwerhörig sind, aber dennoch über ihren Hörsinn etwas wahrnehmen können, unterscheiden sich demnach von gehörlosen Menschen, da diese beim Erschließen der Welt gar nicht auf ihr Gehör zurückgreifen können. Sie sind hauptsächlich auf das Sehen, in der Kommunikation auf das Ablesen von den Lippen angewiesen.

Prinzipiell wird zwischen prä- und postlingualer Ertaubung bzw. Hörbeeinträchtigung unterschieden. Als postlinguale Hörbeeinträchtigung wird jene Schwerhörigkeit bezeichnet, die erst nach dem Spracherwerb auftritt, wie z.B. die Altersschwerhörigkeit (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 76). Wird ein Kind mit einer Hörschädigung geboren,

oder tritt die Schädigung sehr früh auf, dann hat die Früherkennung einen besonders hohen Stellenwert für die weitere Entwicklung des Kindes. Da das Gehör schon vor Entwicklung der Sprache beeinträchtigt ist, unterscheiden sich diese Kinder grundlegend von Erwachsenen, die ihr Gehör verlieren oder schwerhörig werden (LEONHARDT 2010, 41). Je früher eine Hörbeeinträchtigung erkannt wird, umso früher kann mit Hörgeräten versorgt und mit Frühförderung begonnen werden, was wesentlich zur Sprachentwicklung des Kindes beiträgt (BMUK 1995(1), 4). In der vorliegenden Arbeit steht die prälinguale Hörbeeinträchtigung im Vordergrund.

Grundsätzlich werden fünf Arten von Hörbeeinträchtigungen unterschieden.

1. Schallleitungsschwerhörigkeit
2. Sensorineurale Schwerhörigkeit
3. Kombinierte Schallleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit
4. Gehörlosigkeit
5. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)

(LEONHARDT 2010, 51).

Die Schallleitungsschwerhörigkeit ist im Mittelohr lokalisiert, tritt oft in Folge von Mittelohrentzündungen auf und ist meist medizinisch soweit therapierbar, dass keine technischen Hörhilfen benötigt werden. (LEONHARDT 2010, 51). Besonders häufig ist sie im Kindesalter anzutreffen, da oft schon eine Erkältung oder ein Fremdkörper im Ohr eine derartige Schwerhörigkeit auslösen kann. Zusätzlich kann sie durch Traumen, Infektionen, Fehlbildungen oder Tumore entstehen. Letztere treten im Kindesalter selten auf. Ein Trauma kann zu Trommelfelldefekten oder Schädigungen der Gehörknöchelkette führen. Häufig wird es durch eine Ohrfeige verursacht. Therapiert wird eine Schallleitungsschwerhörigkeit üblicherweise indem das Schallleitungshindernis entfernt wird. Das geschieht teilweise operativ (PTOK 2009, 13f). Ist dies nicht möglich, so kann eine Schallleitungsschwerhörigkeit durch Hörgeräte, die den aufgenommenen Schall verstärken, gut kompensiert und Sprache somit wieder beinahe uneingeschränkt verstanden werden (DILLER 2005, 61).

Die sensorineurale Schwerhörigkeit oder auch Schallempfindungsschwerhörigkeit ist im Innenohr lokalisiert. Sie kann prä-, peri- oder postnatal verursacht, aber auch vererbt

sein (LEONHARDT 2010, 53). Die Ursache bei dieser Art von Hörbeeinträchtigung ist nur bei ungefähr der Hälfte aller Fälle von kindlicher Schallempfindungsschwerhörigkeit feststellbar. Jeder Defekt innerhalb der Cochlea (Schnecke im Innenohr) kann sie auslösen. Konkrete mögliche Ursachen können Fehlbildungen, Syndrome (z.B. Usher-Syndrom), Infektionen in der Schwangerschaft, die Einnahme von Medikamenten während der Schwangerschaft oder Geburtstraumen sein (PTOK 2009, 14). Durch eine Schallempfindungsschwerhörigkeit wird Gesprochenes wenn überhaupt, oft nur verzerrt gehört, was sich sehr auf das Sprechen und die Sprache auswirkt. Grammatik ist für Betroffene meist schwer zu erlernen und auch sinnverstehendes Lesen fällt vielen schwer. Operativ ist die Innenohrschwerhörigkeit, wie sie auch bezeichnet wird, nicht therapierbar. Durch Versorgung mit Hörgeräten bzw. einem Cochlea-Implantat (Innenohrprothese, siehe Kapitel 2.4) und eine intensive Hör- und Sprachförderung können gute Erfolge verzeichnet werden (DILLER 2005, 62f).

Unter der kombinierten Schallleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit wird das Auftreten einer Funktionsstörung des Innenohrs, zusätzlich zur Schallleitungsstörung, also eine Kombination aus Punkt 1 und 2, verstanden (LEONHARDT 2010, 55).

Von Gehörlosigkeit wird beim Auftreten des Extremfalles eines Schallempfindungsschadens gesprochen. Dabei handelt es sich um eine annähernde Taubheit, bei der Hörreste vorhanden sind. Absolute Gehörlosigkeit tritt sehr selten auf (LEONHARDT 2010, 55). 95% all jener Kinder, deren Hörbeeinträchtigung als Gehörlosigkeit bezeichnet wird, verfügen über geringe Hörreste. Die restlichen 5% können nur Vibrationen empfinden (SPECK 2008, 201).

Eine weitere Hörstörung ist die Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS). Sie kann einzelne Abschnitte in der Hörbahn betreffen. Genaue Ursachen der AVWS können nur vermutet werden (PTOK 2009, 16). Meist wird in Untersuchungen eine normale Hörfähigkeit nachgewiesen, jedoch kann das Gehirn die aufgenommenen Höreindrücke nicht adäquat verarbeiten, was zum eingeschränkten Hören führt. Viele Betroffene haben Probleme mit dem Richtungshören. Zudem kann die auditive Merkfähigkeit beeinträchtigt sein (DILLER 2005, 63).

Um bei einer Hörbeeinträchtigung die passenden therapeutischen Maßnahmen in die Wege zu leiten, muss nicht nur die Art, und soweit möglich, ihre Ursache festgestellt werden. Zusätzlich ist es nötig über den Grad der Schädigung Bescheid zu wissen

(PTOK 2009, 17). Der Hörverlust wird in Dezibel (dB) gemessen. Die ersten drei genannten Arten von Hörschädigungen können beide Ohren, aber auch nur eines betreffen und somit völlig unterschiedliche Folgen für das Hörvermögen des Betroffenen haben (BLICKLE 1998, 14).

Das Ausmaß des Hörverlustes (in dB) wird folgendermaßen festgelegt:

- leichte Schwerhörigkeit: 20 – 40 dB
- mittlere Schwerhörigkeit: 40 – 60 dB
- erhebliche Schwerhörigkeit: 70 – 90 dB
- Resthörigkeit (Gehörlosigkeit): über 90 dB (LEONHARDT 2010, 56).

Zur Verdeutlichung dieser Werte: ein Klavier hat einen Meter vom Ohr entfernt eine ungefähre Lautstärke von 80 dB, ein Flugzeug 120 dB (DILLER 2005, 53). Laute Geräusche im Bereich von ca. 90 dB werden als unangenehm empfunden. Schmerz verursacht ein Geräusch bei einer Lautstärke von ca. 120 dB (ebd., 56).

Für eine sichere Diagnosestellung einer Hörschädigung sind zunächst eine genaue Erhebung der Anamnese sowie eine Organuntersuchung notwendig. Erst daran anschließend werden audiometrische Verfahren angewendet, die dazu dienen das Gehör mit Hörmessgeräten zu prüfen¹. Sie lassen sich in sogenannte subjektive und objektive Tests einteilen. Bei ersteren ist die Mitarbeit des Betroffenen notwendig, d.h. die Reaktionen auf bestimmte akustische Reize werden untersucht. Bei Hörschädigungen im Kindesalter ist es für die objektiven Untersuchungen von Vorteil, wenn das Kind schläft, eine aktive Teilnahme am Test ist nicht notwendig. Dabei werden dem Kind Schallreize dargeboten und die neurobiologischen Reaktionen darauf werden bewertet (PTOK 2009, 18ff). Es gibt eine Vielzahl von sowohl subjektiven, als auch objektiven Tests, auf die hier aber nicht näher eingegangen wird, weil sie für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind.

Der Weg vom Erkennen bis zur Diagnose einer Hörbeeinträchtigung wurde dargelegt. Dann stellt sich Eltern hörbehinderter Kinder jedoch die Frage, ob und wie ihr Kind nun mit Hörgeräten versorgt wird. Welches Hörgerät ist geeignet? Welches hat welche Vor- bzw. Nachteile? Um einen Überblick zu schaffen, welche Möglichkeiten der

¹ URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Audiometrie> [28.03.2012].

Versorgung mit Hörgeräten für Menschen mit Hörbeeinträchtigung zur Verfügung stehen, werden im Folgenden Hörhilfen kurz dargestellt.

1.3 Technische Hörhilfen

Viele Menschen glauben, dass ein Hörgerät einen Hörverlust kompensieren kann. Tatsache ist aber, dass die vorhandene Fähigkeit zu hören zwar im besten Fall optimiert werden kann, es aber dennoch immer bei einer anderen Art des Hörens bleiben wird (LEONHARDT 2010, 23).

Unter Hörhilfen versteht man heute elektroakustische Geräte, denen vier technische Bestandteile gemein sind: Mikrophon, Verstärker, Regler und Hörer (LEONHARDT 2010, 107). Diese funktionieren wie folgt:

- „○ *Das Mikrophon nimmt das akustische Signal auf und wandelt es in elektrische Schwingungen um.*
- *Der Verstärker verstärkt das Signal. Die dafür notwendige Energie stammt aus einer Stromquelle (z.B. elektrisches Netz, Batterie, Akku).*
- *Mit dem Regler kann die Stärke des elektrischen Signals geregelt werden.*
- *Der Hörer verwandelt die elektrischen Schwingungen wieder in Schallschwingungen zurück, so dass sie vom Ohr des Hörgeschädigten aufgenommen werden“ (LEONHARDT 2010, 107).*

Dabei wird zwischen Hörgeräten für einzelne Personen und sogenannten Höranlagen, die für mehrere Personen eingesetzt werden können, differenziert (ebd.). Letztere kommen oft in Integrationsklassen mit hörbeeinträchtigten Schülern zum Einsatz und werden im Anschluss an Hörgeräte für Einzelpersonen kurz dargestellt.

Hinter-dem-Ohr-Geräte (HdO-Geräte) zählen zu den am häufigsten verwendeten Hörgeräten. Ein HdO-Gerät wird hinter der Ohrmuschel getragen. Es hat eine gebogene Form und ist über einen kurzen Kunststoffschlauch mit einem Ohrpassstück verbunden, das direkt in der Ohrmuschel platziert wird. HdO-Geräte können durch verschiedene Spezialteile erweitert werden und so individuell an die Bedürfnisse des Nutzers angepasst werden. Vor allem wenn zwei HdO-Geräte verwendet werden, ist für die

betroffene Person eine Lokalisation des Schalles möglich. Wenn in Integrationsklassen Höranlagen verwendet werden, besteht die Möglichkeit, direkt eine Verbindung zum HdO-Gerät herzustellen, um so mögliche Störquellen auszuschalten (LEONHARDT 2010, 108f). Das Ohrpassestück stellt einen wichtigen Teil des Gerätes dar. Es leitet den verstärkten Schall zum Trommelfell und dichtet dabei das Ohr ab. Das Abdichten des Ohres funktioniert nur, wenn das Ohrpassestück auch wirklich an die Größe des Ohres adaptiert wurde. Deshalb muss es je nach Wachstum der Ohrmuschel immer wieder neu angepasst werden (DILLER 2005, 72).

Das Im-Ohr-Gerät (IdO- oder IO-Gerät) ist durch die technische Entwicklung entstanden, die es möglich gemacht hat, immer kleinere Hörgeräte zu erzeugen. Funktional gleichen sie den HdO-Geräten, sind jedoch so klein, dass sie in den Gehörgang passen, wo sie auch gut sitzen müssen, um Rückkoppelungen zu vermeiden. Einen Vorteil hat das IdO-Gerät dem HdO-Gerät gegenüber in Bezug auf das Richtungshören zu bieten; da sich das Mikrophon genau dort befindet, wo der Schall aufgenommen wird, wird das Sprachverständnis verbessert. Nachteilig ist, dass es nur bei nicht zu großen Hörverlusten zum Einsatz kommen kann, da die Verstärkung des Schalls geringer als bei HdO-Geräten ist (LEONHARDT 2010, 110).

Vorläufer der Geräte, die nur direkt am Ohr platziert werden und welche nach wie vor zum Einsatz kommen, sind die Taschenhörgeräte. Die Hörer werden auch hier direkt im Ohr getragen, das Mikrophon und die restlichen Bedienelemente befinden sich in einem Gehäuse, das in einer Tasche der Kleidung mitgeführt werden kann. Ein Taschenoehrgerät verfügt über eine gute Verstärkung und ist somit auch für große Hörverluste geeignet. Die großen und somit einfach zugänglichen Bedienelemente stellen einen wesentlichen Unterschied zum IdO-Gerät dar, für die ein gewisses manuelles Geschick unbedingt notwendig ist. Durch die große Entfernung des Mikrophons zum Ort der Schallaufnahme ist einerseits die Gefahr der Rückkoppelung nicht gegeben, andererseits aber auch kein Richtungshören möglich. Aufgrund seiner Größe kommt ein Taschenhörgerät nur in speziellen Fällen wie z.B. bei mehrfachbehinderten Säuglingen zum Einsatz, wo eine einfache Pflege von Vorteil ist (LEONHARDT 2010, 110f).

Hörbrillen stellen eine Kombination aus HdO-Gerät und Brille dar. Dabei wird das Gerät entweder direkt in den Brillenbügel integriert, oder ein HdO-Gerät wird mittels

Zwischenstück am Brillenbügel angebracht. Durch den Nachteil, dass man zum Hören auf das Tragen der Brille angewiesen ist, hat sich die Hörbrille nicht durchgesetzt (LEONHARDT 2010, 111f).

Bei den bereits erwähnten Höranlagen wird zwischen stationären und mobilen unterschieden. Beiden gemein ist, dass der Lehrer über ein Mikrofon verfügt, in das er hineinspricht. Der hörbeeinträchtigte Schüler hat ebenfalls ein Mikrofon und kann direkt z.B. über ein HdO-Gerät mit der Anlage verbunden werden. Der Nachteil einer stationären Anlage ist das Gebundensein an den Arbeitsplatz, da die Bedienelemente in die Tische eingebaut sind. Ein Vorteil ist die gute Klangqualität. Mobil verwendbare Höranlagen sind frequenzmodulierte Anlagen und werden gebräuchlich als FM-Anlagen bezeichnet. Der Lehrer hat hier eine Sendeeinheit, die Schüler ein Empfangs- und Sendeteil mit einem Mikrofon und einem Audioausgang. Eine weitere FM-Anlage ist die sogenannte Mikroportanlage, die oft in Integrationsklassen zum Einsatz kommt. Sie lässt nur die Kommunikation in eine Richtung, vom Lehrer bzw. Sprecher zum Schüler bzw. Hörer, zu. Zu erwähnen seien noch die Infrarotanlagen, die einen Mittelweg zwischen einer stationären und einer mobilen Anlage darstellen. Das Mikrofon, das vom Lehrer Gesprochenes aufnimmt, befindet sich in der Mitte des Klassenraumes. Die Entfernung der Schallquelle zum Mikrofon kann auch hier wieder zu einer schlechten Klangqualität führen. Jeder hörbeeinträchtigte Schüler in der Klasse hat einen Infrarotempfänger mit Audioausgang und kann sich während des Unterrichts frei im Raum bewegen, was einen großen Vorteil für die Unterrichtsgestaltung mit sich bringt (LEONHARDT 2010, 113f).

Eine noch relativ neue Entwicklung stellt das Hirnstammimplantat dar. Es wurde für gehörlose Menschen entwickelt, bei denen der Hörnerv auf beiden Seiten nicht mehr funktionsfähig ist. Das Implantat kann zur auditiven Orientierung in der Umwelt verhelfen. Das Sprachverstehen, falls überhaupt möglich, bleibt aber sehr eingeschränkt (LEONHARDT 2010, 124). Die ersten Implantate wurden 2004 zwei Frauen in den USA eingesetzt.²

Es gibt unterschiedliche Hörgeräte und Hörhilfen, für die sich Menschen mit Hörschädigung bzw. die Eltern hörbeeinträchtigter Kinder entscheiden können. Je nach Art und Ausmaß der Schädigung und nach den jeweiligen Bedürfnissen kann so das

² URL: <http://www.presstext.com/news/20040108003> [27.03.2012].

passende Gerät ausgewählt werden. Im untersuchten Einzelfall kommen sowohl ein HdO-Gerät zum Einsatz, als auch ein Cochlea-Implantat (CI). Auf diese spezielle und sogar umstrittene Hörhilfe (siehe Kapitel 1.4.2) wird nun detailliert eingegangen. Die Funktionsweise und besondere Facetten des Hörgerätes werden erläutert. Zudem wird auf die Schwierigkeit, sich für oder gegen eine Implantation mit einem CI zu entscheiden, eingegangen.

1.4 Cochlea-Implantat

In Österreich leben 8000 gehörlose Menschen, von denen 2000 ein Cochlea Implantat tragen (Stand 09/2010). Jährlich werden ca. 200 Implantate eingesetzt, ungefähr die Hälfte davon an der HNO-Universitätsklinik Wien. Pro Jahr wird bei 7 bis 8 Neugeborenen die Diagnose Gehörlosigkeit gestellt (BAUMGARTNER 2010, 1). Die Entwicklung des Cochlea-Implantats hat die Situation vieler gehörloser und hochgradig hörbeeinträchtigter Menschen in den letzten Jahren entscheidend verändert. Waren sie früher auf Lippenlesen, auf Gebärdensprache, auf Kommunikation innerhalb der Gehörlosenkultur angewiesen, steht vielen heute die Tür in die Welt der Hörenden (wieder) offen.

Mittlerweile profitieren mehr als 120 000 Menschen weltweit von dieser Entwicklung und der Versorgung mit einem Implantatsystem, dessen Funktion auf der elektrischen Reizung des Hörnervs beruht und ihnen so zu hören ermöglicht (BATTMER 2009, 1).

Beim Cochlea-Implantat handelt es sich um eine Innenohrprothese, mit der in den 1970er Jahren erstmals gehörlose und ertaubte Menschen versorgt wurden (LEONHARDT 2010, 116). Heute wird es nicht nur gehörlosen, sondern auch hochgradig schwerhörigen Kindern und Erwachsenen eingesetzt.³ Die guten Erfolge, die mit dem CI erzielt werden konnten, hatten in den 1990er Jahren zur Folge, dass die Implantation auch an Resthörigen durchgeführt wurde und auch hier gute Ergebnisse verzeichnet werden konnten (ASCENDORFF ET AL. 2009, 40). Einzelne Herstellerfirmen bieten das CI mittlerweile sogar ab einem leichten Hörverlust an.⁴ Ein CI findet Anwendung, wenn der Hörschaden im Innenohr lokalisiert ist und es sich um eine rein cochleäre Schwerhörigkeit bei funktionsfähigem Hörnerv handelt (BATTMER 2009, 2). Es besteht

³ URL: <http://www.dzig.de/das-cochlea-implant.htm> [17.11.2011].

⁴ Vgl. URL: <http://www.cochlear.com/>, <http://www.medel.com> [17.11.2011].

aus einem Mikrophon, einem Sprachprozessor, einer Sendespule, einer Empfängerspule, einem Empfänger-Stimulator und Elektroden. Es sieht ähnlich aus wie ein HdO-Gerät, hat aber zusätzlich ein kleines Kabel, an dem die Sendespule hängt. Diese wird magnetisch mit dem Implantat verbunden, welches am Hinterkopf hinter dem Ohr unter die Haut operativ eingesetzt wurde. Das Implantat hat ungefähr die Größe einer Zweieuro-Münze (LEONHARDT 2010, 117f). Der Sprachprozessor hat sich seit den ersten Implantationen sehr zum Vorteil der Benutzer verändert. Musste man den Prozessor anfangs noch an einem Kabel in einer Tasche bei sich tragen, so sind heute HdO-Sprachprozessoren üblich (ASCHENDORFF ET AL. 2009, 41f).

Da es sich beim Hören mit einem CI um eine andere Art des Hörens handelt, sind die individuelle Anpassung des Sprachprozessors sowie die Nachbetreuung im Anschluss an die Implantation besonders wichtig für zukünftige Hörerfolge (BATTMER 2009, 5). Von Betroffenen werden die ersten Eindrücke oft als elektronische Geräusche beschrieben. Sprache klingt für viele als ob ein Roboter sprechen würde.⁵

Nach der Implantation muss der Sprachprozessor angepasst werden. Dies stellt einen sehr wichtigen Schritt dar, um den besten Nutzen aus dem CI zu ziehen. Die Anpassung des Prozessors gestaltet sich je nachdem, ob ein Kind oder ein Erwachsener implantiert wurde, unterschiedlich. Bei Erwachsenen wird darauf abgezielt, möglichst viele Elektroden, im besten Fall alle, zu aktivieren. Das Ziel bei der Erstanpassung bei Kindern ist es, dass diese den eingeschalteten Sprachprozessor tagsüber akzeptieren. Die Kooperations- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder unterscheidet sich natürlich von jener der Erwachsenen, weshalb auch die Ziele anders aussehen (BATTMER 2009, 5f).

Wurden die ersten Implantate nur Erwachsenen eingesetzt, ist die Anzahl der implantierten Kinder mittlerweile stetig gestiegen. BATTMER (2009, 2) gibt für die HNO-Klinik der Medizinischen Hochschule Hannover seit 1991 55-60% der Implantierten als Kinder an. Auch das Alter der Kinder ist gesunken. Eine große Rolle dafür spielen die Vorteile, die eine frühe Implantation bringt. Als wichtigster sei hier zu nennen, dass das Implantat umso besser genutzt werden kann, je früher es eingesetzt wird und das Kind somit Sprache und andere Geräusche wahrnehmen kann (ebd.). Ein weiterer Grund dafür ist die Einführung des Neugeborenen-Hörscreenings, das

⁵ Vgl. URL: <http://www.kgu.de/index.php?id=1551> [11.01.2012].

Hörbeeinträchtigungen nun viel früher erkennen lässt (BATTMER 2009, 3). So kann eine Taubheit oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit bereits im Alter von vier Monaten sicher diagnostiziert werden. Ausgehend davon kann damit gerechnet werden, dass Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Monaten implantiert werden können (ASCENDORFF ET AL. 2009, 40f). Prälingual ertaubte bzw. schwerhörige Kinder, die ungefähr im Alter von zwölf Monaten implantiert werden, haben durch das CI Chancen auf eine altersentsprechende Hör- und Sprachentwicklung. Voraussetzung dafür sind intensive pädagogische Bemühungen in der Rehabilitation (LEONHARDT 2009b, 64). Auch wenn einerseits das Alter der zu implantierenden, prälingual ertaubten bzw. schwerhörigen Personen stark gesunken ist, so entscheiden sich auch immer ältere Erwachsene aufgrund der technischen Entwicklungen für ein CI. ASCENDORFF ET AL. (2009, 41) sprechen auch hier von besonders guten Ergebnissen und unproblematischen Operationen. Als ältesten Patienten nennen sie einen Mann von 82 Jahren.

Die Technik des Cochlea-Implantats unterliegt seit seiner Entwicklung einem stetigen Wandel. Die Größe konnte verringert und die Stromversorgung verbessert werden. Zudem kann mit den heute eingesetzten Elektroden ein Restgehör erhalten werden (ASCENDORFF ET AL. 2009, 39). Dieses kann dazu genutzt werden, um zusätzlich zum Sprachprozessor ein Hörgerät zu verwenden, was eine Verbesserung des Sprachverstehens und auch der Musikwahrnehmung mit sich bringen soll (ebd., 44). Ebenso können Hintergrundgeräusche dank der heutigen Technik stark verringert werden (ebd., 42). Mittlerweile wurde auch die Operationstechnik optimiert und so stellt die Implantation für den Patienten einen schonenderen Eingriff mit weniger Nachwirkungen und postoperativen Komplikationen dar, als noch vor einigen Jahren (BATTMER 2009, 4).

Die Entscheidung für oder gegen ein CI ist keine einfache. Es gibt mehrere Aspekte, die beachtet werden müssen, um diese Entscheidung zu fällen. In einer Voruntersuchung sollen alle Möglichkeiten der Versorgung mit Hörgeräten in Erwägung gezogen werden. Es gibt keinen klaren Plan, an den man sich bei der Frage, ob ein CI indiziert ist, orientieren kann. Die Entscheidung für oder gegen ein CI muss immer individuell getroffen werden. Teil der Voruntersuchung sollte neben subjektiven und objektiven Tests eine psychosoziale Beratung sein, in der die Fähigkeit des Patienten zur Rehabilitation nach der Operation bewertet werden soll. Diese Einschätzung muss dem Patienten mitgeteilt werden, damit sich dieser ein Bild darüber machen kann, was auf

ihn zukommt. Bereits vor der Operation soll es Verständnis darüber geben, welchen Nutzen der Patient aus der Implantation erwarten kann, damit er sich frei für oder gegen das CI entscheiden kann (TODT 2009, 27f).

Innerhalb der Gruppe der CI-Kinder ist zwischen den früh implantierten und den erst im Schulalter implantierten Kindern zu unterscheiden. Als frühzeitig gilt, wenn die Implantation bis zum zweiten Lebensjahr vorgenommen wird. Die Chancen dieser Kinder, eine adäquate Lautsprache zu entwickeln, stehen gut und das CI bringt eine beachtliche Erleichterung mit sich. Dennoch gelingt dies nicht allen frühzeitig implantierten Kindern. Manche schaffen es nicht, Lautsprache in ihre Identität aufzunehmen (LEONHARDT 2010, 94f). Schwieriger gestaltet sich das Erlernen von Lautsprache für jene Kinder, die erst im Schulalter mit einem CI versorgt werden. Manche haben bereits Jahre in der Gruppe der Gehörlosen erlebt und müssen sich nun erst auf das Hören einlassen. Für diese spezielle Gruppe macht eine Implantation nur Sinn, wenn die Kinder und Jugendlichen bisher auch auditiv orientiert waren und auch dann ist die Entscheidung genau zu überlegen und auch unbedingt das betroffene Kind, der betroffene Jugendliche miteinzubeziehen (LEONHARDT 2010, 96). Wieder andere Kinder, so wie Antonia denen erst im Schulalter ein CI implantiert wird, waren bis zu diesem Zeitpunkt mit anderen Hörgeräten versorgt. Wie im Fall von Antonia erlebt haben sie den Vorteil, dass sie Sprache bereits wahrnehmen können und auch lautsprachlich orientiert sind. Die Herausforderung durch das CI besteht für sie darin, eine neue Art des Hörens kennen zu lernen und Höreindrücke anders zu verarbeiten.

Nach LEONHARDT (2009b, 64) entscheiden sich annähernd alle hörenden Eltern hochgradig hörbeeinträchtigter Kleinkinder für die Versorgung mit einem CI, in der Hoffnung auf eine möglichst altersgerechte Hör- und Sprachentwicklung. Die Implantation von Kindern gehörloser Eltern stand lange Zeit nicht zur Debatte. Erst auf Initiative einiger weniger, gehörloser Eltern Mitte der 1990er Jahre wurden erste Implantationen durchgeführt. Mittlerweile wurde das Thema zum Mittelpunkt von Forschungsprojekten, in denen Gründe der Entscheidung gehörloser Eltern für oder gegen eine Implantation ihres Kindes sowie die gesamte Situation dieser Familien untersucht werden. Oft haben die hörenden Großeltern der Kinder deren Eltern dazu angeregt, sich mit der Möglichkeit einer Implantation auseinanderzusetzen. Konkrete Motive, die ausschlaggebend für eine Entscheidung zugunsten des Cochlea-Implantats waren, wurden vielfältige genannt. Viele Eltern hoffen z.B., dass ihrem Kind dadurch

bessere Zukunftschancen ermöglicht werden würden. Sie wollen ihnen damit zu einer Verbesserung ihrer Lebensqualität verhelfen (LEONHARDT 2009b, 64f). Bei der CI-Versorgung von Kindern gehörloser Eltern handelt es sich um ein noch recht neues Thema, zu dem in den kommenden Jahren vermehrt Ergebnisse vorliegen werden. Ein weiterer relativ neuer Aspekt rund um das CI ist die bilaterale Versorgung, also die Implantation auf beiden Ohren. Darauf wird im folgenden Unterkapitel kurz eingegangen.

1.4.1 Bilaterale Versorgung

Um den Nutzen eines CI weiter zu verstärken, plädiert BATTMER (2009, 6) dafür, Kleinkinder bilateral, also auf beiden Ohren, mit einem CI zu versorgen, um das sogenannte binaurale Hören zu ermöglichen. Dabei werden die auf beiden Ohren wahrgenommenen Schallempfindungen miteinander verbunden und verarbeitet. Dies unterstützt vor allem beim Verstehen von Gesprochenem und beim Richtungshören (STEFFENS 2009, 53). Die Entwicklung des binauralen Hörens beginnt in den ersten Lebensjahren. Für eine bilaterale Versorgung mit Cochlea-Implantaten muss die Zeitspanne, in der die Hörbahn heranreift, beachtet werden. Deshalb sollte eine beidseitige Implantation in den ersten beiden Lebensjahren erfolgen. Diese kann sowohl innerhalb von nur einer Operation, oder in zwei Operationen mit einem Zeitabstand von maximal einigen Monaten durchgeführt werden (ebd., 56). Auf die Wichtigkeit der frühen bilateralen Versorgung wurde hingewiesen, dennoch sieht STEFFENS (2009, 56) auch für Kinder, die seit Jahren nur ein CI tragen, die Möglichkeit, ihr Hörvermögen durch ein zweites Implantat zu verbessern. LEONHARDT (2002, 147f) führte vor einigen Jahren in diesem Zusammenhang noch als Gegenargumente von Kritikern der bilateralen Versorgung an, dass ein Ohr freigehalten werden sollte, um neuere, zukünftige Technologien einsetzen zu können. Mittlerweile ist es in der CI-Versorgung zum Standard geworden, Kinder bilateral zu implantieren (LEONHARDT 2010, 124).

Ein weiteres Unterkapitel ist dem kritischen Blick auf das CI gewidmet, da nicht nur die positive Sicht der Mediziner hier übernommen werden soll und es beide Seiten zu betrachten gilt.

1.4.2 Kritischer Blick auf das Cochlea-Implantat

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Cochlea-Implantat nicht nur Befürworter hat. Aus medizinischer Sicht wird es als bahnbrechend gesehen, dass gehörlosen Menschen durch diese Hörhilfe (wieder) der Zugang zur hörenden Welt erleichtert wird. Diese fortschrittliche Entwicklung beruht aber auf einem technischen Hilfsmittel. Was passiert wenn die Funktion des CI vorübergehend oder gänzlich ausfällt? Der implantierte Mensch kann dann nicht lautsprachlich kommunizieren, da sein Gehör durch einen Ausfall wieder beeinträchtigt bzw. nicht vorhanden ist.

Befürworter der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) plädieren für die ÖGS als Erstsprache, da diese von Geburt an barrierefrei auch von gehörlosen Menschen erlernt werden kann, was als Merkmal einer Erstsprache gilt. Auf Basis dieser Erstsprache kann dann die Lautsprache Deutsch erlernt werden. Somit wird Bilingualismus als erstrebenswert gesehen (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 19f). Eine rein lautsprachliche Erziehung für Kinder mit CI gewährleistet nicht unbedingt eine funktionierende Kommunikation. Es gibt keine Garantie dafür, wie Kinder, die mit einem CI versorgt sind, Lautsprache entwickeln (SZAGUN ET AL. 2006, zit. nach KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 84).

Gehörlose stellen eine Minderheit in unserer Gesellschaft dar, deren Verbindung zur hörenden Welt oft nicht einfach zu gestalten ist. Sie sehen sich nicht als behindert, sondern als Zugehörige einer eigenen Kultur, der Gehörlosenkultur. Somit kann sich jeder, der sich dieser Kultur zugehörig fühlt, selbst als gehörlos bezeichnen, unabhängig davon wie groß sein Hörverlust ist. Diese Begriffsbestimmung kann als pädagogische Definition von „gehörlos“ bezeichnet werden (LEONHARDT 2010, 22). Manche Vertreter der ÖGS sehen das CI und seine stetige Entwicklung als Bedrohung ihrer Kultur. (BMUK 1995 (1), 1). Durch das CI und die meist rein lautsprachliche Erziehung implantierter Kinder erfährt die ÖGS und somit die Gehörlosenkultur eine Ablehnung.

Das CI ist eine noch relativ neue, jedoch sehr fortschrittliche Entwicklung, die vielen hörbeeinträchtigten Menschen einen großen Nutzen bringt. Im Laufe der Jahre ist die Zahl der Implantationen stetig gestiegen, die mittlerweile oft sogar bilateral, also an beiden Ohren, durchgeführt wird. Trotz dieses großen technischen Fortschritts, der von vielen bejubelt wird, darf man nicht vergessen, dass auch die Entwicklung des CI zwei Seiten und somit Befürworter und Kritiker hat. Viele der Gehörlosenkultur Zugehörige

fühlen sich durch das CI bedroht. Es ist wichtig, den Umgang mit dem Implantat genau zu betrachten und für Betroffene immer alle Möglichkeiten in Erwägung zu ziehen (z.B. eventuell bilingualer Unterricht) um den größtmöglichen Nutzen aus einem derartigen technischen Fortschritt zu ziehen.

Die Hörbehinderung gilt als jene Behinderung, die oft als unsichtbar bezeichnet wird, da sie nicht sofort klar ersichtlich ist. Gerade deshalb ist es wichtig, sich mit den Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung auseinanderzusetzen. So wie keine Hörbeeinträchtigung der anderen gleicht, so unterschiedlich sind auch die Auswirkungen auf einzelne Betroffene. Eine Schädigung des Gehörs von annähernd gleichem Ausmaß kann sich auf zwei verschiedene Menschen völlig unterschiedlich auswirken. Damit befasst sich das folgende Unterkapitel.

1.5 Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung

Wie bereits erwähnt ist Kommunikation wichtig, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten, um eine Persönlichkeit zu entwickeln, um nicht isoliert zu sein. Die Fähigkeit zu hören und Kommunikation sind sehr eng miteinander verbunden. Ist die Hörfähigkeit eingeschränkt oder nicht vorhanden, so wirkt sich diese Tatsache enorm auf die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen aus (LEONHARDT 2010, 13).

Dass die Gruppe der Menschen mit Hörbeeinträchtigungen eine äußerst heterogene ist, wurde bereits dargelegt. Nun unterscheiden sich diese Menschen aber nicht nur aus medizinischer Sicht (Ursachen und Ausmaß der Hörschädigung), sondern auch aus sprachlicher und psychosozialer Perspektive, da das persönliche Erleben einer Hörbehinderung individuell sehr abweichen kann (LEONHARDT 2010, 77). Das Auftreten von psychosozialen Folgen durch eine Hörbeeinträchtigung hängt nach LEONHARDT (2010, 78f) im Wesentlichen von vier Faktoren ab:

1. Art und Ausmaß des Hörschadens
2. Zeitpunkt des Eintretens eines Hörschadens
3. Vorhandensein einer oder mehrerer weiterer Behinderungen
4. Soziale Entwicklungsbedingungen.

Faktor 1 und 2 wurden bereits in Kapitel 2.2 erläutert. Treten zusätzlich zur Hörbeeinträchtigung eine oder mehrere weitere Behinderungen auf, so „wirken“ diese *„(sofern sie sich überhaupt klar voneinander abgrenzen lassen) nicht additiv oder nebeneinander, sondern haben in ihrer Auswirkung potenzierenden Charakter“* (LEONHARDT 2010, 73), d.h. sie verstärken sich gegenseitig. Ein Hörschaden kann in Verbindung mit jeglicher anderer Behinderung auftreten. So kann eine Hörbeeinträchtigung auch zusammen mit einer Sehbeeinträchtigung auftreten. Menschen, die weder hören, noch sehen können (taub-blind) gibt es wenige. Relativ häufig jedoch sind Menschen von einer Hör-Seh-Behinderung betroffen, was die Kommunikationsfähigkeit bedeutend beeinträchtigt, da das Absehen von Sprache je nach Schweregrad der Sehbeeinträchtigung nur sehr schwer bzw. gar nicht möglich ist (LEONHARDT 2010, 79). Wie sich eine Hörbeeinträchtigung auf einen Menschen auswirkt, wird sehr von seinen Mitmenschen bestimmt. Diese umfassen alle von den engsten Bezugspersonen bis hin zu Ärzten oder Therapeuten, die auf die Entwicklung des Betroffenen Einfluss haben. Die Qualität der unterschiedlichen Fördermaßnahmen kann ausschlaggebend für das Wohlergehen des Betroffenen sein. Um psychische Auffälligkeiten, verursacht durch die Hörbeeinträchtigung, zu vermeiden oder zumindest zu verringern, ist es wichtig, notwendige Therapie- und Fördermaßnahmen so früh wie möglich einzuleiten. Wichtig dabei ist, dass sie auf die individuelle Situation des Menschen mit Hörbehinderung zugeschnitten sind und regelmäßig und fortdauernd in Anspruch genommen werden. Ist dies nicht der Fall, sind die eingeleiteten Interventionen nicht im notwendigen Maße förderlich, so kann es zu Auffälligkeiten im Verhalten kommen. Wichtig ist demnach auch die Qualität der verwendeten Hörgeräte. Dabei geht es nicht nur um die technische Funktionsfähigkeit, sondern darum wie das Hören mit diesen gefördert wird (LEONHARDT 2010, 80).

Für Menschen mit Hörbeeinträchtigung können die Auswirkungen ihrer Behinderung sehr gravierend sein. Viele verschiedene Faktoren können sich gegenseitig beeinflussen, sowohl negativ als auch positiv. Deshalb ist darauf zu achten, welche Interventionen gesetzt werden, um die Auswirkungen möglichst gering zu halten. Damit, wie dies umgesetzt werden kann, beschäftigt sich die Hörgeschädigtenpädagogik, auf deren Ziele u.a. im folgenden Kapitel eingegangen wird.

1.6 Hörgeschädigtenpädagogik

„Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik ist das Gewährleisten einer möglichst allumfassenden und uneingeschränkten Entwicklung Hörgeschädigter durch hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung“ (LEONHARDT 2010, 39).

In der Hörgeschädigtenpädagogik finden sich sowohl eine allgemeine, also eine beschreibende, als auch eine angewandte Pädagogik, der gezielte Tätigkeiten zuzuschreiben sind (ebd.).

Durch das CI haben sich neue Anforderungen an die Hörgeschädigtenpädagogik ergeben, da es nun sogar hochgradig hörbehinderten Menschen möglich ist, Lautsprache zu verstehen und zu erlernen (WISOTZKI 2001, 109). Außerdem ist das Hören mit einer Hörhilfe nicht nur vom Grad der Hörbeeinträchtigung abhängig, sondern auch vom Ausmaß und der Qualität der Förderung (BMUK 1995 (1), 4). Als Hauptziel der Hörgeschädigtenpädagogik nennt LEONHARDT (2010, 34), Menschen mit Hörbeeinträchtigungen zum Erwerb kommunikativer Fähigkeiten zu verhelfen. Dies ist deshalb so wichtig, weil erst durch sprachliche und soziale Kompetenzen, durch den Dialog mit der Umwelt, die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit möglich wird. Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik ist es also auch *„Gehörlose, Schwerhörige, im Sprachbesitz Ertaubte, CI-Träger, aber auch Mehrfachbehinderte mit Hörschäden zu befähigen, sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren“* (LEONHARDT 2010, 33).

Die Gruppe der Menschen mit Hörschädigungen wird unterteilt in Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI-Träger. Eine derartige Einteilung ist wichtig als Basis für jeweils notwendige Interventionen im pädagogischen, therapeutischen, medizinischen und psychologischen Bereich. Aus Sicht der Pädagogik ist jede Hörbeeinträchtigung relevant, *„die die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt“* beeinträchtigt und *„damit soziale Auswirkungen auf den Betroffenen haben“* (LEONHARDT 2010, 22).

Bis zur Jahrhundertwende (19./20. Jh.) wurde in der Beschulung nicht zwischen gehörlosen und schwerhörigen Kindern unterschieden. Sie wurden alle als taubstumm bezeichnet und in Taubstummenanstalten unterrichtet, auch weil es damals keine Versorgung mit Hörgeräten gab. Als die Forderung aufkam, zwischen den beiden

Gruppen zu differenzieren, erfolgte dies nach dem Kriterium der Bildbarkeit auf auditivem Weg. All jene Kinder, die in der Lage waren, dem Unterricht hörend zu folgen, wurden als schwerhörig bezeichnet. Auch heute noch erfolgt die Zuordnung zur Gruppe der Schwerhörigen darüber, ob die Möglichkeit Lautsprache auf natürlichem Weg zu erlernen, gegeben ist (LEONHARDT 2010, 27f).

Innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik (wie auch der Sehgeschädigtenpädagogik) ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit besonders wichtig, um bestmögliche Bedingungen für betroffene Menschen zu schaffen (LEONHARDT 2010, 39).

Die vielen Facetten der Hörbehinderung wurden ausreichend beschrieben. Es gibt grobe Unterteilungen was die Art, die Ursachen und das Ausmaß einer Hörbeeinträchtigung betreffen. Diese dienen einer ersten Orientierung, können aber nicht alles Notwendige über die Hörbehinderung eines Menschen aussagen. Welche medizinische Versorgung und welche pädagogische Unterstützung ein hörbeeinträchtigtes Kind benötigt, ist im Einzelfall zu entscheiden. Wichtig ist, dass dabei eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zugunsten des Kindes stattfindet.

Auf integrative Maßnahmen, wie sie im Rahmen der Hörgeschädigtenpädagogik umgesetzt werden, wird in Kapitel 2 eingegangen. Rahmenbedingungen wie der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden erklärt. Die verschiedenen Integrationsmöglichkeiten im Schulbereich, die für hörbeeinträchtigte Kinder bestehen, werden erläutert, wobei vor allem das Modell der Einzelintegration dargestellt wird. Notwendige Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Integration werden angeführt. Nicht zuletzt wird ein Blick auf den Zusammenhang, auf die Beziehung zwischen den beiden Begriffen Integration und Inklusion geworfen.

2 Schulische Integration hörbeeinträchtigter Kinder

Die Zeit, in der Kinder mit Hörbehinderung ausschließlich in dafür vorgesehenen Sonderschulen unterrichtet wurden, ist seit fast zwei Jahrzehnten vorbei. Die Eltern sinnesbehinderter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (siehe Kapitel 2.1), haben seit 1993 die Wahl zwischen der Beschulung in Sonderpädagogischen Zentren und der schulischen Integration in Regelvolksschulen. Drei Jahre später, 1996 wurde diese Möglichkeit auch für die Sekundarstufe I und II per Gesetz beschlossen (EUROPEAN COMMISSION 2009, 458). WOCKEN (2001, 76) definiert im „Handlexikon der Behindertenpädagogik“ Integration als die „allseitige Förderung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen“. Das Kapitel zielt zwar hauptsächlich auf die schulische Integration von Kindern mit Hörbeeinträchtigung ab, da dies das Thema der vorliegenden Arbeit darstellt, dennoch wird meist die schulische Integration behinderter Kinder im Allgemeinen dargestellt. Bei jenen Punkten, die hier genannt werden, und die nur für die Integration hörbeeinträchtigter Kinder gelten, wird auch gezielt darauf hingewiesen.

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist ein zentraler Begriff im Bereich schulischer Integration. In Kapitel 2.1 wird erklärt, was unter diesem Begriff zu verstehen ist und wie er verwendet wird. Im Anschluss werden in Kapitel 2.2. Integrationsmodelle vorgestellt, die Kindern mit Hörbeeinträchtigung aktuell zur Verfügung stehen. Das Modell der Einzelintegration steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit und wird in Kapitel 2.3 konkret beschrieben. Kapitel 2.4 setzt sich intensiv mit Aspekten schulischer Integration auseinander. Darin sind neben Vor- und Nachteilen schulischer Integration auch Faktoren zu finden, die zum Gelingen der Integration beitragen. Um die aktuelle Debatte um die Begriffe Integration und Inklusion nicht zu ignorieren, wird in Kapitel 2.5 ein Blick auf die Beziehung der beiden Termini geworfen. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

„Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß §8 Schulpflichtgesetz 1985 liegt vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder

Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß §15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (BMUKK 2010, 9).

Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) kann als der Schlüsselbegriff in der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Österreich gesehen werden (HOLZINGER/WOHLHART 2009, 68). Das obige Zitat beschreibt in kurzen Worten wann die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf indiziert ist. Die Förderung, die den Kindern mit Behinderung durch den SPF zuteilwird, soll ihnen zum Erwerb entsprechender „Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung“ verhelfen (BMUKK 2010, 9).

Bei Behinderung eines Kindes kann ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt werden. Dadurch wird eine Beschulung mit den durch die Behinderung spezifisch notwendigen Förderungen möglich. Nicht jede Behinderung führt zu sonderpädagogischem Förderbedarf (BMUKK 2010, 9). Deshalb ist es wichtig, wie mit der Feststellung von diesem umgegangen wird. Schüler mit Behinderung sollen einerseits die notwendige Förderung erhalten, andererseits aber nicht unnötig stigmatisiert werden. Sonderpädagogischer Förderbedarf soll also für die betroffenen Kinder unterstützend wirken. Es werden ihnen Fördermöglichkeiten zur Verfügung gestellt, die ihnen für die Bewältigung des Unterrichts zugutekommen. Viele Kinder mit Körper- oder Sinnesbehinderungen besuchen die Regelschule ohne jegliche sonderpädagogische Maßnahmen (BMUKK 2010, 9).

Wird einem Kind sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass dieses Kind nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wird. Die Lernziele des Lehrplans der allgemeinen Schule können durch die sonderpädagogische Förderung erreichbar werden. Die Unterrichtung nach dem Lehrplan der Sonderschule muss, wenn dieser zum Einsatz kommt, nicht in jedem Fach erfolgen, sondern wird auf jene Fächer beschränkt, in denen das betreffende Kind mit dem Lehrplan der allgemeinen Schule aufgrund seiner Beeinträchtigung überfordert wäre (HOLZINGER/WOHLHART 2009, 95). Im Falle einer Hörbeeinträchtigung kommt der Lehrplan der Regelschule zum Einsatz, wenn keine weiteren Behinderungen vorhanden sind (STROHMAYER 2005, 139).

Festgestellt wird sonderpädagogischer Förderbedarf vom zuständigen Bezirksschulrat aufgrund eines pädagogischen Berichtes des Klassenlehrers und eines sonderpädagogischen Gutachtens des Sonderpädagogischen Zentrums. Diese Unterlagen sind in jedem Fall notwendig, weitere können bei Bedarf herangezogen werden. Der Antrag dafür kann von den Erziehungsberechtigten des Kindes oder des Direktors der Schule, die das Kind besucht bzw. zu besuchen plant, oder von Amts wegen gestellt werden (BMUKK 2010, 13)

Für die spezielle Situation sinnesbehinderter Kinder wurde vom BMUKK im Jahr 2001 ein Rundschreiben herausgegeben. Bezüglich des Übergangs in die Sekundarstufe besteht für diese Kinder eine gesonderte Regelung. Erfüllen sie durch ihre Leistungen in der Volksschule die Aufnahmevoraussetzungen für eine Hauptschule oder eine allgemeinbildende höhere Schule, so wird der sonderpädagogische Förderbedarf aufgehoben. Für jene Schüler, auf die das zutrifft, ist eine individuelle Anpassung des Lehrplans vorzunehmen, die auch integrative oder einzelne Förderstunden durch einen Sonderschullehrer beinhalten kann.⁶

Wird bei einem hörbeeinträchtigten Kind sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und die Entscheidung in der Beschulungsfrage fällt auf die integrative Form, stehen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

2.2 Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte Schüler

„Eine integrative Klasse ist bejahte und gewollte Heterogenität“ (WOCKEN 1989, o.S.).

Mit diesem positiven Zitat weist WOCKEN (ebd.) darauf hin, dass die Entscheidung, Kinder mit Beeinträchtigungen in eine Regelklasse zu integrieren, eine von allen Beteiligten mitgetragene sein soll. Nur so kann Integration für alle befriedigend funktionieren.

Die Eltern eines Kindes mit Hörbeeinträchtigung können, wie bereits erwähnt, wählen, ob sie ihr Kind integrativ oder in einer Sonderschule beschulen lassen, von denen es für Hörgeschädigte in Österreich sechs gibt. Bei ersterer Möglichkeit wird zusätzlich zwischen den sogenannten Integrationsklassen (I-Klassen) und der Einzelintegration

⁶ URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_36.xml [19.01.2012].

unterschieden. In I-Klassen wird eine kleine Gruppe von Kindern mit Hörbeeinträchtigung mit nicht behinderten Kindern gleichzeitig unterrichtet (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 245). Bei dieser sogenannten Gruppenintegration in I-Klassen kann es auch vorkommen, dass die Gruppe der Kinder mit Behinderung nicht nur aus hörbeeinträchtigten Kindern besteht. Es können auch Kinder mit verschiedenen Behinderungen in einer I-Klasse mit nicht behinderten Kindern unterrichtet werden. Ein Nachteil dieser Art der Integration ist, dass aufgrund der besonders heterogenen Gruppe auf die didaktischen Bedürfnisse eines hörbeeinträchtigten Kindes hier nicht genügend eingegangen wird. Als Vorteil gelten wiederum die geringe Schülerzahl in der Klasse und die Doppelbesetzung mit Lehrern (STROHMAYER 2005, 140).

Werden mehrere hörbeeinträchtigte Kinder in einer Integrationsklasse unterrichtet, so erfolgt auch dies durch zwei Lehrer (einem Regelschullehrer und einem Hörgeschädigtenlehrer). Bei diesem Modell wird zwischen Expositurklassen und der sogenannten präventiven Integration unterschieden. Erstere meinen die Unterrichtung in einer Regelschule, bei der die hörbeeinträchtigten Schüler Unterstützung durch den Hörgeschädigtenlehrer erhalten. Solche I-Klassen setzen sich aus einem Drittel hörbeeinträchtigter und zwei Drittel hörender Schüler zusammen. Die präventive oder auch umgekehrte Integration stellt eine Sonderform dar. Dabei wird die Integrationsklasse in der Hörgeschädigtenschule unterrichtet. Die Kinder mit Hörbeeinträchtigung erhalten eine Vor- und Nachbereitung zu den im Unterricht durchgenommenen Themen. Weiters haben sie die Möglichkeit, Einzeltherapie zu erhalten (STROHMAYER 2005, 140f). Der Vorteil der umgekehrten Integration wird darin gesehen, dass derartige Schulen speziell auf die Bedürfnisse hörbeeinträchtigter Schüler ausgerichtet sind. Zudem erleben die Schüler die Vorteile der Integration, nämlich die Kommunikation und ein soziales Miteinander mit hörenden Mitschülern (LEONHARDT 2010, 177).

In manchen Schulen wird hörbehinderten Kindern bilingualer Unterricht angeboten. Dabei haben sie die Möglichkeit dem Unterricht in Gebärdensprache und in Lautsprache zu folgen. Ziel des bilingualen Unterrichts in Deutsch und Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) ist es, eine für alle Beteiligten barrierefreie Kommunikation herzustellen (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 245).

Um eine erfolgreiche schulische Integration zu gewährleisten, verweist STROHMAYER (2005, 139) auf die notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen jenen Personen, die mit der Hörbehinderung des Kindes zu tun haben. Dazu zählen Pädagogen, Mediziner, Therapeuten und Mitarbeiter der HNO-Kliniken und die Eltern. So stellt die schulische Integration für ein hörbehindertes Kind nicht nur eine sprachliche Förderung dar, sondern sie soll es in der „*ganzheitlichen Entwicklung seiner Persönlichkeit*“ (STROHMAYER 2005, 139) unterstützen.

Eine weitere Form der integrativen Beschulung ist die Einzelintegration, die Thema des untersuchten Falles ist. Sie wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

2.3 Einzelintegration

Einzelintegration kann dann zur Anwendung kommen, wenn die Art und das Ausmaß einer Behinderung es zulassen, dass die Beschulung in einer Sonderschule oder einer Integrationsklasse nicht unbedingt nötig sind, sondern auch die Fördermöglichkeiten der Einzelbetreuung für den Schüler ausreichen (TUSCHEL 2006, 3). Solange ein Schüler nicht in mehr als einem Gegenstand nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) unterrichtet wird, kann Einzelintegration umgesetzt werden. Ist der Lehrplan der ASO in mehr als einem Fach nötig, wird ein Wechsel in eine Integrationsklasse oder in eine Sonderschule nötig (MÖRWALD/STENDER 2009, 13).

Wie bereits erwähnt wird ein hörbeeinträchtigtes Kind üblicherweise nach dem regulären Lehrplan unterrichtet, sofern keine weiteren Behinderungen vorliegen. Es besteht die Möglichkeit eine spezielle Förderung im Ausmaß von maximal vier Wochenstunden zu erhalten. Dazu kann ein Hörgeschädigtenpädagoge in die Schule geholt werden (STROHMAYER 2005, 139f).

Als besonderen Vorteil der Einzelintegration führt WOCKEN (2001, 78) den Vorteil der wohnortnahen Beschulung an. Zudem hat sie einen gewissen natürlichen Aspekt, da Integration dort passiert, wo die Kinder leben.

JACOBS (2008, 236) weist darauf hin, dass hörbeeinträchtigte Schüler in der Einzelintegration sehr auf sich allein gestellt sind. Sie erfahren oft keine besondere

Rücksichtnahme und sind der großen Herausforderung ausgesetzt, sich der Kommunikationssituation in der Klasse immer wieder anpassen zu müssen.

Der Begriff schulische Integration wird im folgenden Kapitel aus verschiedenen Perspektiven näher beleuchtet. Dabei werden Aspekte genannt, die für das Gelingen von Integration notwendig sind sowie Ziele und Aufgaben von Integration. Zudem werden Vor- und Nachteile integrativen Unterrichts genannt.

2.4 Aspekte schulischer Integration

Beim Begriff der Integration handelt es sich um einen ziemlich allgemeinen, der prinzipiell darauf abzielt, dass unterschiedliche Menschen gemeinsam in einer Gesellschaft leben und sich dabei akzeptieren und gegenseitig unterstützen. Im pädagogischen und heilpädagogischen Bereich bedeutet Integration das gemeinsame Leben und vor allem Lernen. Für das Gelingen von Integration ist es wichtig, dass alle Beteiligten gewillt sind, sich einander anzunähern, „um ein neues Ganzes zu bilden“ (SPECK 2010, 18f). Integration als einen einseitigen Prozess zu sehen, bei dem sich eine zu integrierende Gruppe oder eine Einzelperson an eine andere Gruppe anpasst, wäre nicht richtig. Ein Kennzeichen von Integration ist die Gegenseitigkeit und der Nutzen für alle Beteiligten (SPECK 2010, 19).

Zu den weiteren Aspekten, die auf das Funktionieren von Integration hinweisen, gehört, dass jeder am Integrationsprozess Teilnehmende dies von sich aus tut. Er selbst muss es wollen und zustimmen können. Wichtig ist auch, dass jeder einzelne sich aussuchen darf, mit wem er Zeit verbringen möchte, welcher Gruppe er sich anschließen möchte. Dabei soll es nicht zu einer Überforderung kommen, sondern zu einem Nutzen für jeden einzelnen, auch für die eigene Identitätsbildung (SPECK 2010, 19).

Als Ziel der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung nennt SPECK (2010, 29), dass die Schüler einander kennen lernen, so wie sie sind und sich in ihrer Individualität schätzen lernen. Voreingenommenheiten sollen so geschmälert werden. Ein Miteinander, aus dem alle profitieren, soll entstehen. Dieses Miteinander soll das Wohlergehen aller Schüler positiv beeinflussen und sich durch eine erhöhte Motivation auch auf die schulischen Leistungen jedes einzelnen günstig auswirken.

Als die heilpädagogische Aufgabe von sozialer Integration bezeichnet SPECK (2010, 30), „dass sich beim Kind ein tragfähiges Selbstkonzept, Ich-Stärke, emotionale Sicherheit und Selbstbestimmung zusammen mit Lernfortschritten, zugleich aber auch seine Kommunikationsfähigkeit und seine Sozialkompetenz ausbilden und stabilisieren können“.

Einerseits soll in der Integration also auf das Individuum, auf jedes einzelne Kind eingegangen werden und es in seiner Selbstwahrnehmung gestärkt werden. Andererseits zielt Integration auf die Gemeinschaft ab und auf die Fähigkeit aller Beteiligten miteinander zu kommunizieren, miteinander umzugehen. Wie aber kann Integration mit solchen Zielen umgesetzt werden? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein bzw. erfüllt werden? Ein bestimmtes soziales Klima muss in der für die Schüler geschaffenen Lernatmosphäre vorhanden sein. Eine positive Grundeinstellung zur Integration sowie der Wille, sich aktiv an der Integration zu beteiligen, stellen die Grundpfeiler für dieses soziale Klima dar (SPECK 2010, 31).

Abgesehen davon, welche Form der Beschulung für ein hörbeeinträchtigtes Kind gewählt wird, ist es notwendig, gewisse Maßnahmen umzusetzen, um das Kind weder physisch, noch psychisch zu überfordern. Die Bedingungen für das Hören und das Absehen sollen dabei besonders im Vordergrund stehen. Mehrere einander beeinflussende Faktoren sind dafür verantwortlich, ob die schulische Integration eines Kindes mit Hörbeeinträchtigung funktioniert (LEONHARDT 2010, 177f). LEONHARDT (ebd.) nennt dafür u.a. die folgenden Faktoren:

- „○ *Psychische und emotionale Stabilität des hörgeschädigten Schülers*
- *Seine kommunikative Kompetenz*
- *Einsatzbereitschaft der beteiligten Lehrer, der Eltern des hörgeschädigten Kindes*
- *Akzeptanz durch die Eltern der hörenden Mitschüler*
- *Qualität des integrationsbegleitenden Dienstes*
- *Individuelle Lernvoraussetzungen des jeweiligen Schülers“*

(LEONHARDT 2010, 177f)

KRAUSNEKER und SCHALBER haben im Rahmen ihrer Untersuchung „Sprache Macht Wissen“ (2007) Gründe zusammengetragen, die für eine integrative Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder sprechen:

- Höhere Bildungsziele wie ein Maturaabschluss sind in einer Hörgeschädigtenschule nicht möglich. Sie können nur in einer Regelschule erreicht werden.
- Vor allem im ländlichen Gebiet bedeutet schulische Integration oft, trotz Hörbeeinträchtigung in Wohnortnähe unterrichtet zu werden und somit in seiner gewohnten Umgebung bleiben zu können.
- Sich mit hörenden Mitschülern zu vergleichen, das Gefühl zu haben, deren Leistungen trotz Hörbeeinträchtigung zu erreichen, wird von vielen hörbehinderten Kindern als Motivation empfunden.
- Die alltäglichen Erfahrungen im Umgang und in der Kommunikation mit hörenden Mitschülern bereitet hörbeeinträchtigte Schüler besser auf ein Leben nach der Schule und vor allem auch auf die Arbeitswelt vor.
- Integrativer Unterricht bringt einen Mehrwert für alle Beteiligten, da er die Vielfalt, die auch in der Gesellschaft vorherrscht, widerspiegelt und somit viele Lernmöglichkeiten offeriert (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 260ff).

Neben den positiven Aspekten schulischer Integration wurden auch Gründe gesammelt, die gegen integrativen Unterricht sprechen (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 264-281):

- Das Sprachverstehen funktioniert für hörbeeinträchtigte Kinder meist nicht einwandfrei. Sie können nicht allem im Unterricht Gesprochenen folgen, was zu Sprachentwicklungsrückständen führt.
- Viele Eltern hörbeeinträchtigter Kinder nehmen eine besonders große Rolle in der Schullaufbahn ihres Kindes ein. Dabei gibt es einerseits kompromisslose Unterstützung, andererseits steht oft das Wunschbild des eigenen Kindes im Vordergrund und Expertenmeinungen werden nicht wahrgenommen.
- Es besteht die Gefahr, dass die speziellen Bedürfnisse hörbeeinträchtigter Schüler im Unterricht quasi übersehen oder falsch eingeschätzt werden. Bittet ein hörbehindertes Kind nicht um Hilfe, entsteht der Eindruck, dass alles in Ordnung sei.
- Die Rahmenbedingungen für integrativen Unterricht sind nicht optimal, so ist beispielsweise das Gesamtkontingent an Förderstunden zu knapp kalkuliert und nicht jedes hörbehinderte Kind erhält das notwendige

Maß. Oftmals werden diese Stunden auch von nicht genügend speziell ausgebildeten Lehrern gehalten. Neben den personellen Ressourcen mangelt es nicht selten auch an materiellen Mitteln, die eine erfolgreiche Umsetzung von Integration entscheidend erleichtern könnten (z.B. Klassenraumausstattung, technische Geräte).

- Die Gefahr der Isolation hörbehinderter Kinder in der Einzelintegration ist groß. Es kommt vor, dass solche Kinder sich z.B. aufgrund einer eingeschränkten Kommunikation ausgeschlossen fühlen und sich andere Hörbeeinträchtigte um sich wünschen. Dies kann zu einer Einschränkung der Lebensqualität führen und im Extremfall sogar psychische und physische Auffälligkeiten nach sich ziehen.
- Es wird davon ausgegangen, dass hörbeeinträchtigte Schüler in Regelschulen einem gewissen Druck ausgesetzt sind und ständig mehr leisten müssen, als ihre nicht behinderten Mitschüler, um Gleiches zu erreichen (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 264-281).

Somit kann schulischer Integration nicht nur Positives abgewonnen werden. Entscheidend ist, wie im jeweiligen Fall mit der Situation umgegangen wird und ob alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden. Es gilt, vorhandene Ressourcen bestmöglich zum Vorteil aller Beteiligten zu nutzen. Dann kann Integration etwas sehr Wertvolles sein, von dem viele Menschen profitieren können. Sind nicht genügend Ressourcen vorhanden, sollte überlegt werden, ob eine Integration sinnvoll umgesetzt werden kann. Das Wohl des Schülers und die Möglichkeit, sich seinen Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln sollen dabei im Vordergrund stehen.

Als Kritik am Modell der Integration nennt SPECK (2010, 58), dass Integration nicht von innen heraus stattfindet, sondern von außen an die allgemeinen Schulen herangetragen werden muss. Immer noch wird zwischen zwei Gruppen von Schülern unterschieden, jenen mit und jenen ohne Behinderung. Die Türen der allgemeinen Schule stehen durch die Integrationsbewegung nicht wie erhofft jedermann offen. Eltern von Kindern mit Behinderung müssen um einen Integrationsplatz für ihr Kind bitten und hoffen, diesen gewährt zu bekommen.

Dieser Kritik wird versucht durch die Umbenennung von Integration in Inklusion entgegenzuwirken. Dass eine reine Änderung des verwendeten Terminus alleine nicht

zu Veränderungen im Schulsystem führt, liegt wohl auf der Hand. Eine Modifizierung der Handlungen, die mit diesem Begriff in Verbindung stehen, ist notwendig.

Da der Begriff Inklusion in der Auseinandersetzung mit schulischer Integration immer wieder auftaucht, soll auf die Beziehung der beiden Begriffe zueinander eingegangen werden. Bedeuten sie das Gleiche? Stehen sie einander völlig unterschiedlich gegenüber? Ist der eine besser als der andere? Diesen Fragen wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

2.5 Integration versus Inklusion?

Die Begriffe Integration und Inklusion sind heute u.a. in Bezug auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in Regelschulen allgegenwärtig. In den letzten Jahren konnte ein Begriffswechsel von „Integration“ zu „Inklusion“ wahrgenommen werden. BIEWER (2009, 126) weist darauf hin, dass diese Veränderung sich zwar in Begrifflichkeiten vollzogen hat, jedoch selten neue Konzepte mit sich bringt. Was jedoch genau unter den beiden Begriffen zu verstehen ist und wie sie zueinander in Verbindung stehen, ist nicht ganz geklärt. Diesbezüglich ist beinahe jede Möglichkeit in den fachlichen Diskussionen zu finden. Die einen sehen die Begriffe als gleichwertig an. Für andere ist Inklusion derjenige Begriff, der Integration ersetzen muss, da er viel mehr bedeutet und deshalb angestrebt werden soll. Wieder andere scheuen eine klare Stellungnahme (WOCKEN 2010, 204f; SPECK 2010, 7).

Von ihrer Wortherkunft betrachtet ist bereits ein Unterschied zwischen den beiden Termini zu erkennen: „Integration“ leitet sich vom lateinischen Wort „integratio“ ab. Es bedeutet „Zusammenschluss“ oder „Herstellung eines Ganzen“ (SPECK 2010, 18). „Inklusion“ stammt auch aus dem Lateinischen und zwar von dem Wort „includere“. Dies bedeutet „Einschließung“ oder „Eingeschlossensein“ (SPECK 2010, 60). Ein Zusammenschluss steht für unterschiedliche Bereiche/Personen, die zueinander gestellt werden und somit ein Ganzes bilden. Von außen sind sie eine Einheit. Was jedoch innerhalb des Ganzen geschieht, wird dadurch nicht definiert. Die Bedeutung von Inklusion deutet nicht auf ein Zueinanderstellen, sondern auf ein Ineinanderstellen hin. Die unterschiedlichen Bereiche/Personen existieren im gemeinsamen Ganzen nicht nebeneinander, sondern sind miteinander verwoben. BIEWER (2009, 125f) weist darauf

hin, dass die deutsche Übersetzung von „includere“ zu „einschließen, einsperren“ jedoch auch auf eine negative Art und Weise verstanden werden kann.

In den 1970er Jahren wurde der Terminus Integration zum großen Thema in der Heilpädagogik. Ziel der Integration war es, *„die institutionelle Separation abzubauen und Kinder und Jugendliche mit Behinderungen möglichst in die allgemeinen und normalen Institutionen einzugliedern“* (SPECK 2010, 9). Im Rahmen der Integrationsbewegung sollte also eine getrennte Unterbringung in speziellen Sonderschulen durch ein gemeinsames Lernen in allgemeinen Schulen ersetzt werden.

Der Begriff Inklusion fand vor allem durch die Salamanca-Erklärung⁷ von 1994 weite Verbreitung und wird seit 2006 auch in der UN-Behindertenrechtskonvention⁸ als weltweiter Begriff für gemeinsames Lernen verwendet. Interessant erscheint, dass der Begriff „inclusion“ in den USA jedoch auch schon zuvor gängig war, da „integration“ dort nie in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, sondern immer in Bezug auf die Einbindung der schwarzen Population verwendet wurde. So wurde lediglich der im englischen Sprachraum gängige Begriff übernommen (SPECK 2010, 59). Wird von einer „Schule für alle“ gesprochen, so kann heute davon ausgegangen werden, dass von Inklusion die Rede ist. Die „Schule für alle“ soll niemanden ausschließen. Dies ist aber kein Unterschied zur über Jahrzehnte gelebten Integration, denn auch ihr Leitgedanke war es, allgemeine Schulen für alle zu öffnen (SPECK 2010, 70).

WOCKEN (2010, 206) hat sich intensiv mit dem Verhältnis zwischen Integration und Inklusion auseinandergesetzt. Vonseiten der Inklusion nennt er drei Vorwürfe an die Integration, die aus der inklusionspädagogischen Literatur hervorgehen. Zum einen wird innerhalb der Integration zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen

⁷ Die Salamanca-Erklärung wurde 1994 in Spanien bei einer von der spanischen Regierung und der UNESCO ins Leben gerufenen Konferenz vorgelegt und angenommen. Die Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen nahmen daran teil, um sich mit dem Ziel „Bildung für Alle“ auseinanderzusetzen. In der Erklärung geht es um „Prinzipien, Politik und Praxis in der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“. Online im WWW unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [31.03.2012].

⁸ Die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein internationaler Vertrag, der dazu dient, „die **Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen** zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“. Mit dem Beitritt zu diesem Übereinkommen verpflichtet sich Österreich, die darin festgelegten Prinzipien gesetzlich zu realisieren. Online im WWW unter: http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_/ [31.03.2012].

unterschieden. Zum anderen beabsichtigt Integration die Anpassung der Schüler an die Gegebenheiten der Schule und nicht die Ausrichtung der schulischen Möglichkeiten an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen (WOCKEN 2010, 206). Diese Vorwürfe sind aber nach WOCKEN (2010, 206f) nicht haltbar. Er ist der Meinung, dass diese extreme Kontrastierung der Begriffe verheerende Folgen mit sich bringt, da Integration, die seit Jahren umgesetzt wird, mit dieser Ausgangslage einfach nicht gut wegkommen kann.

WOCKEN (2010, 205ff) versucht einen genauen Blick auf die zwei Begriffe zu werfen, um sie erläutern zu können. Er betrachtet die beiden Termini aus verschiedensten Perspektiven und kommt zu dem Ergebnis, dass die Zeit für den neuen Begriff der Inklusion reif ist (WOCKEN 2010, 230f). Wichtig ist es nicht nur, den Begriff zu ändern, sondern bei der Praxis anzusetzen, denn an der bisherigen Theorie der Integration gibt es nichts auszusetzen, sie sei sogar „von Anbeginn an inklusiv gewesen“ (ebd, 208). Er plädiert dafür, die beiden Begriffe Integration und Inklusion synonym zu verwenden. Wichtig sei nicht der Begriff an sich, sondern was darunter zu verstehen ist, welche Handlungen einem bestimmten Begriff folgen (ebd, 230).

Auch SPECK (2010, 59) verweist auf die Gefahr, sich von dem Begriffswandel zu viel zu erwarten. Den Terminus Integration durch Inklusion zu ersetzen bringt alleine noch keine Erfolge in der Integrations-/Inklusionsbewegung mit sich.

Auch HOLZINGER und WOHLHART (2009, 14f) weisen darauf hin, dass das, was heute als Integration dargestellt wird, nicht dem ursprünglichen Integrationsgedanken entspricht. Ziel der Integrationsbewegung war das gemeinsame Lernen in einem Umfeld, in dem alle Kinder – sei es mit oder ohne Behinderung – gleiche Chancen haben.

Demnach scheint dieser ursprüngliche Integrationsgedanke mit dem heutigen Inklusionsgedanken übereinzustimmen. Die Umsetzung dieser Idee hat aber noch nicht funktioniert und somit wird das Ganze unter einem neuen Begriff (Inklusion) nun nochmals versucht.

Die Hauptforderung von Inklusion ist es, das Modell von zwei Schulsystemen (allgemeine Schule und Sonderschule) hinter sich zu lassen für „eine Schule für alle Kinder“ (SPECK 2010, 72).

Verschiedene Standpunkte zum Verhältnis zwischen Integration und Inklusion wurden dargelegt. Auch wenn das, was unter dem neueren Begriff Inklusion gefordert wird, sich nicht sehr zu unterscheiden scheint, von dem was ursprünglich mit dem Integrationsgedanken verbunden ist, nämlich das gemeinsame Lernen aller Kinder. So ist der neue Begriff dennoch notwendig, um es ins Bewusstsein aller Beteiligten und Zuständigen zu rufen, dass noch viel getan werden muss, um die Forderung nach einer Schule für alle Kinder auch tatsächlich umzusetzen. Es reicht nicht aus, einzelne Kinder mit Behinderungen in Regelschulen willkommen zu heißen. Das System Schule muss sich von Grund auf an der Vielfalt aller Schüler orientieren, was RICHLER (2006)⁹ in folgendem Zitat auf den Punkt bringt:

„Inclusion is not a strategy to help people fit into the systems and structures which exist in our societies, it is about transforming those systems and structures to make it better for everyone. Inclusion is about creating a better world for everyone.“

Der Weg zur schulischen Integration hörbehinderter Kinder wurde von der Feststellung des SPF über die Wahl des Integrationsmodells bis hin zu den Aspekten, die zum Gelingen schulischer Integration beitragen, beschrieben. Die Eltern hörbeeinträchtigter Kinder haben die Wahl darüber, wie sie ihr Kind beschulen lassen möchten. Dies ist einerseits natürlich eine gute Sache, andererseits bedeutet es auch eine große Verantwortung und die Notwendigkeit sich mit den verschiedenen Optionen auseinanderzusetzen und abzuschätzen, welches Beschulungsmodell für ihr Kind und für die ganze Familie am passendsten ist. Ein Blick auf die Begriffe Integration und Inklusion hat gezeigt, dass auf dem Weg zur „Schule für alle Kinder“ noch Handlungsbedarf besteht, um das System auf die Bedürfnisse aller Schüler – mit und ohne Behinderung – auszurichten. Prinzipiell scheint der Weg der richtige zu sein.

Das Werkschulheim ist Thema der vorliegenden Diplomarbeit. Es handelt sich um ein besonders seltenes Schulmodell dessen beiden Ausbildungsschwerpunkte Allgemeinbildung und Lehrausbildung im Folgenden dargelegt werden. Eine Verbindung zur Reformpädagogik wird hergestellt. Abschließend werden ähnliche Schulformen angeführt.

⁹ URL: <http://www.everyoneisincluded.us/inclusionquotes06.html> [19.03.2012].

3 Das Werkschulheim

Das Werkschulheim ist eine außergewöhnliche Schulform im österreichischen Bildungswesen, welche eine besondere Art von Allgemeinbildender Höherer Schule (AHS) darstellt. Neben einer Allgemeinbildung auf Maturaniveau eines Realgymnasiums bietet es eine fundierte Facharbeiterausbildung. Im Folgenden soll beleuchtet werden, was diese Schulart kennzeichnet, welche Ausbildung sie bietet und welche Abschlüsse die Schüler erzielen können. Die Bezeichnung Werkschulheim tragen nur zwei Schulen in Österreich, das Werkschulheim Felbertal und das Werkschulheim Wien. In Kapitel 3.5 werden weitere österreichische Schulen erwähnt, die Matura kombiniert mit einer Facharbeiterausbildung anbieten.

3.1 Eine spezielle Schulform in Österreich

Das Besondere an der Ausbildung im Werkschulheim ist der doppelte Abschluss. Anstatt der üblichen acht Jahre, beenden die Schüler erst nach neun Jahren diesen Schultypus, im Gegensatz zur AHS, aber nicht nur mit Matura, sondern zusätzlich mit einer Lehrabschlussprüfung. Mit nur einem zusätzlichen Schuljahr, stehen den Absolventen des Werkschulheims nach dem Abschluss zwei völlig unterschiedliche Möglichkeiten offen. Einerseits können sie im erlernten Beruf ins Berufsleben einsteigen, andererseits steht ihnen durch die Hochschulreife auch die Tür zu einem Studium offen.¹⁰

In Österreich gibt es zwei Schulen dieser Art, eine im Land Salzburg und eine in Wien. Erstere, das Werkschulheim Felbertal wurde 1951 im Felbertal gegründet und befindet sich heute in Ebenau, wo 1964 hinübersiedelt wurde (URSCHLER 2001, 12). Es handelt sich dabei um ein Privatschulwesen mit Öffentlichkeitsrecht.¹¹ Das Werkschulheim Felbertal bietet die Ausbildung zu den Berufen Tischlereitechniker, Maschinenbautechniker und Mechatroniker an.¹² Die Bezeichnung der Schule weist auf den dritten Grundpfeiler des dort umgesetzten Konzeptes hin. Neben der Verbindung

¹⁰URL: <http://www.werkschulheim.at/index.php/faq.html> [27.10.2011],
<http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/werkschulheim.html> [27.10.2011].

¹¹ URL: <http://www.werkschulheim.at/index.php/basis-kurz.html> [03.08.2012].

¹²URL: <http://www.werkschulheim.at/index.php/basisinfo.html> [27.10.2011].

von Allgemeinbildung mit einem Handwerk, sollten die Schüler durch das Leben im zur Schule gehörigen Internat auch in ihren sozialen Fähigkeiten gebildet werden.¹³

Das zweite Werkschulheim eröffnete im Jahr 1996 seine Pforten in Wien und befindet sich unter einem Dach mit dem Evangelischen Gymnasium.¹⁴ Dabei handelt es sich um eine Privatschule des „Evangelischen Schulwerk A. B. Wien“ als kirchlichen Schulerhalter.¹⁵ Das Werkschulheim in Wien hat zwar die Bezeichnung aus Salzburg übernommen, bietet den Schülern aber kein Internat an. Dennoch wird Wert auf das Erlernen sozialer Schlüsselkompetenzen, wie Teamfähigkeit, Sozialkompetenz und die Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen, gelegt. In diesem Haus werden Lehrausbildungen zu den Berufen EDV-Techniker, Tischler und Gold- und Silberschmied angeboten. Diese Schule besucht Antonia, deshalb wird auf deren Unterricht im Folgenden eingegangen. Der Unterricht im Werkschulheim Felbertal weicht nur geringfügig davon ab.

3.2 Allgemeiner Unterricht

Der Lehrplan für den allgemeinen Unterricht im Werkschulheim des Evangelischen Gymnasiums richtet sich einerseits nach dem eines Realgymnasiums. Die Schüler lernen ab der ersten Klasse Englisch und ab der fünften Klasse können sie zwischen einer zweiten lebenden Fremdsprache oder Latein wählen. Schwerpunkte werden in den Naturwissenschaften und in Mathematik gesetzt. In der Oberstufe orientiert sich der Unterricht an den Lehrplänen einer mittleren berufsbildenden Schule. Vorbereitend auf die Lehre in der Oberstufe erhalten die Schüler in der Unterstufe fünf Wochenstunden Werkunterricht, anstatt der üblichen zwei. Dies ist in den ersten vier Unterrichtsjahren der einzige Unterschied zum Stundenplan eines Realgymnasiums.¹⁶

Mit der Ausbildung im Lehrberuf beschäftigt sich das folgende Kapitel.

¹³ URL: http://www.facebook.com/note.php?note_id=200202709991357 [20.07.2012].

¹⁴ URL: <http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/index.html> [27.10.2011].

¹⁵ URL:
http://schulen.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/schulwerk/content/test333/1255421682_8ccitmgsxg/Ordnung%20EvSchulwerk%202009-08-28.pdf [03.08.2012].

¹⁶ URL: <http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/werkschulheim.html> [14.02.2012].

3.3 Lehrausbildung

Die Lehrausbildung wird in der Oberstufe angeboten. Sie erfolgt von der fünften bis zur achten Schulstufe parallel zum Schulunterricht. Am Ende der achten Schulstufe steht die Lehrabschlussprüfung. Im neunten Schuljahr findet nur mehr der Schulunterricht statt, der auf die Matura vorbereitet. Am Ende der gesamten Ausbildung, also am Ende des neunten Schuljahres, haben die Schüler des Werkschulheims die Reifeprüfung zu bewältigen. Die Lehre beansprucht ca. 35% (nach eigenen Berechnungen laut Stundentafel¹⁷) der gesamten Ausbildungszeit in der Oberstufe und setzt sich aus einem praktischen und mehreren theoretischen Teilen zusammen. Durchschnittlich verbringen die Schüler 16,5 Stunden pro Woche mit dem Erlernen eines Berufes. Zur Auswahl stehen ihnen hierbei drei Berufe: Tischler, Gold- und Silberschmied und EDV-Techniker.¹⁸

Im Folgenden wird ein Blick auf Ansätze der Reformpädagogik geworfen, die sich im Werkschulheim finden lassen.

3.4 Reformpädagogische Ansätze im Werkschulheim

Die Idee, die Aneignung eines umfangreichen Allgemeinwissens mit dem Erlernen eines Berufes zu verbinden, hat ihre Wurzeln in der Reformpädagogik. Im Rahmen der Entwicklung der Arbeitsschulidee seit dem 18. Jahrhundert wurde die Einsicht gewonnen, Körper und Geist als gleichwertig anzuerkennen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wurde die Wichtigkeit dieser Idee insofern begründet, als das „die Bedeutung des Tätigkeitstriebes für die geistig und körperlich ausgewogene Entwicklung des Kindes“ erkannt wurde (RÖHRS 2001, 208f). Somit wurde die Selbsttätigkeit der Schüler in den Mittelpunkt gerückt (ebd., 212). Diese kommt auch im Werkschulheim vor allem im Rahmen des Erlernens eines Berufes zum Einsatz.

Weitere Schulen, die geistige mit körperlicher Arbeit verbinden, indem sie neben dem Schulabschluss mit Matura auch einen Lehrabschluss bilden, werden in Kapitel 3.5 präsentiert.

¹⁷ URL: http://www.evangelischesgymnasium.at/informationmaterial/studentafel_wsh_oberstufe.pdf [15.02.2012].

¹⁸ URL: <http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/werkschulheim.html> [14.02.2012].

3.5 Matura mit Lehrabschluss – weitere Schulen in Österreich

Wie bereits erwähnt tragen in Österreich lediglich zwei Schulen die Bezeichnung Werkschulheim. Dennoch sind sie nicht die einzigen Schulen, die parallel zur Allgemeinbildung oder auch berufsspezifischen Bildung die Ausbildung zum Facharbeiter anbieten. An dieser Stelle werden weitere Schulen präsentiert, die dies ermöglichen.

Im Abteigymnasium Seckau haben Schüler die Möglichkeit neben dem AHS-Lehrplan von der fünften bis zur achten Schulstufe einen von drei handwerklichen Berufen – Goldschmied, Tischler oder Fotograf – zu erlernen. Die Handwerksausbildung findet nachmittags außerhalb der Schulzeiten sowie im Rahmen von Praktika statt. Rund 80% aller Schüler nehmen dieses Angebot der Berufsausbildung an (TRUMMER 2008, 68f).¹⁹

In der Bundeshandelsakademie bzw. im Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Eisenerz wird neben der Matura ebenfalls eine Ausbildung zum Facharbeiter angeboten. In Zusammenarbeit mit der Jugend- und Erwachsenenbildung GesmbH können Schüler zwischen folgenden Berufen wählen: Tischler, Technischer Zeichner, Elektrotechniker oder Mechatroniker. Einmal wöchentlich wird der berufsbildende Unterricht angeboten. Anders als beim Werkschulheim findet hier die Lehrabschlussprüfung erst nach der Matura und im Anschluss an eine intensive Ausbildungsphase von 10 – 12 Wochen statt.²⁰

In Bad Radkersburg besteht die Möglichkeit zusätzlich zur Matura im BORG die Lehrabschlussprüfung zum Bürokaufmann mit dem Schwerpunkt Management Assistant oder Marketing Assistant zu absolvieren. Die Ausbildung erfolgt parallel in der 5. – 8. Klasse. Der Lehrabschluss kann im Anschluss an die bestandene Reifeprüfung erworben werden.²¹

Auch im BORG Güssing können die Schüler als Zusatz zur Allgemeinbildung einen Beruf erlernen. An einem Nachmittag pro Woche findet die Ausbildung statt und im fünften Ausbildungsjahr, also auch hier nach der Matura, gibt es eine

¹⁹ URL: http://www.abteigymnasium-seckau.at/home/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=48 [13.02.2012].

²⁰ URL: <http://www.jeb.at/index.php/bildungsangebot/schulmodell.html> [14.02.2012].

²¹ URL: <http://www.stadtbadradkersburg.at/business-IT.1369.0.html> [14.02.2012].

Intensivausbildung. Dieses Jahr endet mit der Lehrabschlussprüfung. Zur Auswahl stehen die Berufe Tischler und Elektriker.²²

Im BORG Monsbergergasse in Graz gibt es die Möglichkeit in einer fünfjährigen Oberstufenausbildung, sowohl die AHS-Matura, als auch die Lehrabschlussprüfung zum Informationstechnologen zu erwerben.²³

Auch wenn es nur zwei Werkschulheime mit genau dieser Bezeichnung in Österreich gibt, kann man einige Schulen finden, die ein ähnliches Konzept haben und das gleiche Ziel verfolgen: zwei parallel ablaufende Ausbildungen, die sowohl mit Matura als auch mit einer mit Lehrabschlussprüfung abschließen. Interessant ist die Tatsache, dass einige dieser Schulen auf ihrer Website anpreisen, die einzige mit dieser Möglichkeit zu sein.²⁴ Hier stellt sich die Frage, ob das Thema Matura plus Lehre ein noch so neues ist, dass die Betreiber der einzelnen Schulen tatsächlich nicht vom Bestehen der anderen wissen, oder ob diese Anpreisung lediglich auf Marketingzwecke zurückzuführen ist. In jedem Fall konnte bei der Recherche zu diesem Thema festgestellt werden, dass es im Moment in der österreichischen Bildungslandschaft kein einheitliches Konzept für Matura plus Lehre gibt und es deshalb schwierig ist, diese Schulen ausfindig zu machen. Durch eine genaue Erhebung könnten Schulen, die dieses Konzept anbieten, ausfindig gemacht werden. Zudem könnte der Nutzen der doppelten Ausbildung, Gründe für die Schulwahl sowie die Berufe, die die Absolventen ausüben, erforscht werden.

Die zentralen Begrifflichkeiten wie Hörbeeinträchtigung, schulische Integration und Werkschulheim wurden in den vorangegangenen Kapiteln hinreichend erklärt. Es folgt die Darstellung des Falles Antonia, der im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit steht.

²² URL: <http://www.borg-gs.at/index.php/ausbildung/gewerbe.html> [14.02.2012].

²³URL:http://www.infotec.at/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=38 [14.02.2012].

²⁴ Vgl.: <http://www.borg-gs.at/index.php/ausbildung/gewerbe.html> [14.02.2012], <http://bhak-eisenerz.at/technohak.asp> [14.02.2012].

4 Die Falldarstellung

Der Fall Antonia wird einführend hier präsentiert, um sich ein Bild über ihr bisheriges Leben machen zu können und um damit den Weg zum Forschungsvorhaben zu beschreiben.

Antonia wurde am 8. Juli 1996 als Tochter zweier Akademiker geboren. Sie hat eine um zwei Jahre ältere Schwester. Zum Zeitpunkt ihrer Geburt gab es das Hörscreening für Neugeborene noch nicht. Deshalb wird erst als Antonia fast zwei Jahre alt war, wurde im AKH Wien eine schwerwiegende Innenohrschwerhörigkeit unbekannter Genese festgestellt. Am linken Ohr liegt die Hörschwelle bis zu einer Tonhöhe von 100 Hertz bei 55-60 db, darüber ist sie nicht feststellbar. Am rechten Ohr gibt es kaum feststellbare Hörreste. Zunächst wurde Antonia nur am linken Ohr, auf Drängen von Antonias Mutter schlussendlich auf beiden Ohren mit HdO-Geräten versorgt.

In den beiden Jahren zwischen der Feststellung der Hörbeeinträchtigung und dem Beginn der Sprachtherapie erfolgte lediglich die Einstellung der Hörgeräte. Die logopädische Therapie wurde vom AKH erst im Alter von vier Jahren begonnen.

Antonias Eltern, Frau und Herr B, beschlossen, u.a. auch in Absprache mit dem AKH, Antonia einen Regelkindergarten besuchen zu lassen. Die Wahl fiel auf den Kindergarten, den auch schon Antonias Schwester besuchte. Dies erwies sich als Vorteil, da Antonia dort schon von allen gekannt wurde und ihre Hörbeeinträchtigung somit für niemanden ein Problem darstellte. So besuchte sie von 1999 bis 2002 einen katholischen Privatkindergarten im 7. Wiener Gemeindebezirk.

Antonias Eltern haben sich stets darum bemüht, dass die Hörbeeinträchtigung den Umgang mit Antonia nicht zu sehr beeinflusst. Verschiedenste Therapien zur Schulung des Gleichgewichtssinns wurden initiiert, was sich aus Sicht von Antonias Mutter positiv ausgewirkt hat. Antonia hat sehr viel Spaß am Schi- und Radfahren und ist dabei nicht in ihrem Gleichgewicht beeinflusst.

Als Antonia vier Jahre alt war, war die Einstellung der Hörgeräte stabil. Frau B wechselte für die laufende Betreuung von Antonia vom AKH zu einer niedergelassenen HNO-Ärztin, da die Besuche im AKH für Antonia und auch für ihre Mutter sehr belastend waren. In dieser Zeit begann Antonias Mutter eine Psychotherapie, um die doch besondere Situation mit einem hörbehinderten Kind zu verarbeiten. Heute sieht sie

dies als einen wesentlichen Faktor, der zu Antonias positiver Entwicklung beigetragen hat.

Ihre Volksschulzeit von 2002 bis 2006 verbrachte Antonia als Integrationskind in einer öffentlichen Volksschule im 8. Wiener Gemeindebezirk, die einen Schwerpunkt auf die Integration von hörbeeinträchtigten Kindern legt. Auch bei der Schulwahl war für Frau und Herrn B schnell klar, dass Antonia diese Schule besuchen sollte, da hier explizit die Integration hörbehinderter Kinder angeboten wird und sie in Wohnortnähe gelegen war.

Ursprünglich hatten Antonias Eltern geplant, sie erst mit sieben Jahren einschulen zu lassen, da sie im Juli geboren wurde und das eine zusätzliche Jahr dazu genutzt werden sollte, ihren Wortschatz noch zu vergrößern. Die Direktorin der Volksschule sowie die damals noch zukünftige Klassenlehrerin von Antonia meinten aber, dass sie bereits zum üblichen Zeitpunkt, also mit sechs Jahren, die Schule beginnen könnte, da sonst keine weiteren Probleme vorlagen. Bei Antonia wurde sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt und so war sie eines von drei Integrationskindern mit Hörbehinderung in einer Integrationsklasse. Das Lehrerteam bestand aus der Klassenlehrerin, einer Assistenzlehrerin sowie einer Sonderschullehrerin.

Für den Erhalt der erhöhten Kinderbeihilfe wurde zu Beginn von Antonias Schulzeit eine Bestätigung vom AKH benötigt. Frau B hatte erstmals nach zwei Jahren wieder einen Termin im AKH vereinbart, bei dem die Möglichkeit des Einsetzens eines Cochlea Implantats zur Sprache kam. Im AKH wurde die Meinung vertreten, dass es bereits dringend notwendig sei, Antonia zu implantieren. Daraufhin setzten sich Antonias Eltern intensiv mit dem Thema auseinander und hatten vier Monate lang Zeit, zu einer Entscheidung zu kommen. Herr B entschied sich bald für eine Implantation. Frau B war unsicher, ob es nicht besser sei, das Ohr, in das das Implantat eingesetzt werden sollte, für zukünftige Entwicklungen aufzusparen. Die Entscheidung fiel gemeinsam mit Antonia – sofern ihr klar war, was auf sie zukommen würde – für das CI aus und so wurde ihr im April 2003, im Alter von 6;9 Jahren, am rechten Ohr ein CI im AKH operativ eingesetzt.

Sechs Wochen nach der Operation, kurz nachdem das CI eingeschaltet worden war, fiel Antonia mit einem Stuhl um und dabei genau auf das Implantat, das danach nicht mehr funktionsfähig war. Deshalb wurde sie im August 2003, im Alter von 7;1 Jahren reimplantiert. Ein Jahr später schlug eine Freundin im Spiel Antonia unabsichtlich mit

dem Tennisschläger auf das Implantat und es war wieder kaputt. Die dritte Implantation fand im September 2004, im Alter von 8;2 Jahren statt. Antonia konnte nach Einschätzung ihrer Mutter mit den beiden Reimplantationen gut umgehen und kooperierte bei den Operationen.

Nun ist Antonia mit einem CI und einem HdO-Gerät versorgt. Durch das CI ist Antonias Sprachentwicklung rasant fortgeschritten. Ihr Hörvermögen liegt jetzt bei 65 – 70% des Hörvermögens eines (normal) Hörenden. Vor allem wurde mit der CI-Versorgung der Hochfrequenzbereich erschlossen. Sie kann Zischlaute wahrnehmen und bilden, aber auch mehr in ihrer Umwelt wahrnehmen, wie z.B. das Zwitschern von Vögeln.

Nachdem sie selbst klar sagte, dass sie nicht weiter in eine Integrationsklasse gehen wollte und dies auch von den Therapeuten unterstützt wurde, fiel die Wahl für eine weiterführende Schule auf das Werkschulheim. Dort wurden die handwerkliche Ausbildung und das Erlernen von nur zwei Fremdsprachen sowie die Tatsache, dass bereits andere Kinder mit Behinderung die Schule besuchten, als gute Möglichkeit für Antonia gesehen. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, wurde auch bei Antonia der SPF aufgehoben. Seit September 2006 ist Antonia Schülerin des Werkschulheims. Sie wird dort auf die Matura und auf die Lehrabschlussprüfung zur Gold- und Silberschmiedin vorbereitet. Antonia ist die einzige Schülerin mit Behinderung in ihrer Klasse. Antonias Eltern sind heute geschieden und es ist nach wie vor Frau B, die sich um schulische Belange ihrer Tochter kümmert.

Der SPF wurde in Antonias Fall im Rahmen des Übergangs in die Sekundarstufe aufgehoben und sie gilt somit nicht mehr als Integrationskind. Dennoch wird in dieser Arbeit weiterhin von Integration und Einzelintegration die Rede sein. Dies geschieht nicht in dem Sinne, in dem es für ein Kind mit SPF gilt, sondern aufgrund der Tatsache, dass Antonia eine Hörbeeinträchtigung hat und mit Kindern ohne Beeinträchtigung unterrichtet wird. Das steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit und wird damit begründet.

5 Das Forschungsvorhaben

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der schulischen Einzelintegration mit Cochlea-Implantat in der speziellen Schulform des Werkschulheims, das sowohl mit AHS-Matura, als auch mit Lehrabschlussprüfung abschließt. Als Einzelfallstudie angelegt wird die Integrationssituation einer Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung in der Sekundarstufe II beleuchtet. Um ein umfassendes Bild dieser Situation zu gewinnen, wird neben der Sichtweise der betroffenen Schülerin, auch jene von Mitschülern, von Lehrern und der Mutter der Jugendlichen herangezogen. In den folgenden Kapiteln 5.1 bis 5.3 wird der Weg zu diesem Forschungsvorhaben dargelegt. Ausgehend vom Forschungsinteresse (Kapitel 5.1) über den aktuellen Forschungsstand zum Thema (Kapitel 5.2) wird zur Entwicklung der Forschungsfrage (Kapitel 5.3), die diese Arbeit leitet, hingeführt.

5.1 Forschungsinteresse

Das Thema Hörbehinderung ist ein besonders komplexes. Es geht dabei nicht nur um die verschiedenen Arten, deren Ursachen und Auswirkungen. Vielmehr gilt es, den Umgang mit dieser zu betrachten. Vor allem im Bereich hochgradiger Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit stehen sehr unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, mit welchen Förderungen darauf reagiert werden kann. Einerseits gibt es die Verfechter der Gebärdensprache, die im Jahr 2005 einen Meilenstein zu verzeichnen hatten. Im Juli 2005 wurde die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als eigenständige Sprache anerkannt, wofür lange gekämpft werden musste (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 11). Es wird davon ausgegangen, dass in Österreich ca. 10 000 Menschen die ÖGS beherrschen. Diese Zahl setzt sich aus ca. 8000 gehörlosen und ca. 2000 hörenden Personen zusammen (BMUKK 2011, 5).

Nach wie vor beherrscht also nur ein geringer Anteil unserer Bevölkerung diese Sprache und sie hat (noch) nicht in dem Maße Eingang in unser Schulsystem gefunden, wie es von den Befürwortern angestrebt und gefordert wird. Dennoch gibt es da und dort Bemühungen dies zu ändern. Mittlerweile finden sich in Österreich vereinzelt auch bilinguale Klassen, in denen sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache unterrichtet wird (KRAUSNEKER/SCHALBER 2007, 245ff). Diese ermöglichen die Integration

hörbehinderter Kinder, die die ÖGS verwenden. Ihre hörenden Mitschüler erlernen die Gebärdensprache und so steht einer gemeinsamen Kommunikation nichts im Wege.

Es gibt eine große Zahl hörbehinderter Menschen, die die Gebärdensprache ablehnen bzw. nie damit in Berührung gekommen sind.²⁵ Als ein Grund dafür kann z.B. genannt werden, dass viele nach dem Spracherwerb ertaubte Personen sich weiterhin in ihrer hörenden Welt bewegen wollen. Viele Eltern möchten auch ihren prälingual ertaubten Kindern das Hören ermöglichen. Seit den späten 1970er Jahren gibt es in bestimmten Fällen die Möglichkeit durch das operative Einsetzen eines Cochlea-Implantats (siehe Kapitel 1.4) die Hörfähigkeit wieder zu erlangen. So stehen den Vertretern der Gehörlosenkultur jene des Cochlea-Implantats gegenüber. Mittlerweile gibt es insofern auch eine Annäherung zwischen den beiden Seiten, als dass auch bei der Entscheidung für ein Cochlea-Implantat die Gebärdensprache zur Unterstützung erlernt wird.

Wie aus den oben genannten Zahlen ersichtlich wird, verwendet nur ein kleiner Teil der österreichischen Gesellschaft die ÖGS. Viele hörbehinderte Schüler werden ohne ÖGS integrativ unterrichtet. Da sich diese Tatsache nicht von heute auf morgen grundlegend verändern wird, ist es wichtig, sich mit diesem Thema intensiv zu beschäftigen. Die Situation hörbehinderter, integrativ beschulter Kinder muss beleuchtet werden, um diese den nötigen Anforderungen anzupassen und stetig zu verbessern. Nur so können die betroffenen Schüler den größtmöglichen Nutzen aus ihrer Beschulung ziehen.

Interessant erscheint der Aspekt der schulischen Einzelintegration, da ein Schüler mit Hörbehinderung keine hörbeeinträchtigten Peers um sich herum hat. Er ist somit der einzige in der Klasse mit Behinderung. Gerade in der heiklen Phase der Pubertät könnte dies für manche eine besondere Herausforderung darstellen.

Die Untersuchung wird in einer außergewöhnlichen Schulform, dem Werkschulheim durchgeführt. Schüler des Werkschulheims schließen die Ausbildung mit der Matura und der Gesellenprüfung ab. Der reformpädagogische Ansatz, der in der Schule verfolgt wird, soll mit in den Blick genommen werden. Seit vielen Jahren werden unterschiedlichste reformpädagogische Ansätze im Unterricht von Kindern mit Behinderungen eingesetzt. Wie sich dieser Ansatz auf die Integration einer Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung auswirkt, soll Teil der Forschung sein.

²⁵ Laut Statistik Austria gibt es in Österreich ca. 442.500 hörbeeinträchtigte Personen, die ein Hörgerät benötigen, um einer Unterhaltung in gesprochener Sprache zu folgen (STATISTIK AUSTRIA 2007, 135).

Ziel der Studie ist es also, einen gezielten Blick auf die schulische Situation einer einzelintegrierten, hörbeeinträchtigten Jugendlichen zu werfen. Aus verschiedenen Perspektiven soll ein Gesamtbild entstehen, aus dem ersichtlich wird, welche Faktoren für Antonia förderlich sind (und waren), wo sie die Unterstützung erhält, die sie benötigt, um die Schule zu bewältigen und wo eventuell noch Handlungsbedarf besteht, um ihre Situation für sie befriedigend zu gestalten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können dazu dienen, in anderen Einzelintegrationssituationen förderliche Maßnahmen umzusetzen bzw. gewisse Fehler, die erkannt werden, zu vermeiden. Die Untersuchung soll Klarheit darüber bringen, wo die Vorteile der Integration, im konkreten Fall der Einzelintegration, liegen und mit welchen Problemen die Beteiligten konfrontiert sind. Dabei steht der außergewöhnliche Schultyp im Fokus. Als besonders wichtig wird die Sicht von Antonia, der betroffenen Jugendlichen, erachtet. Sie ist diejenige, die über ihr tatsächliches Befinden und ihre Erfahrungen Auskunft geben kann. Vermutungen über Antonias Situation und ihr Wohlergehen können durch Aussagen anderer Beteiligter aus dem schulischen Umfeld bestätigt oder aber auch verworfen werden. Wie aus Kapitel 3 hervorgeht, betrifft Integration nicht nur den Schüler mit Behinderung, sondern vielmehr alle Beteiligten. Das Ziel ist es, für alle eine annehmbare und gewinnbringende Situation herzustellen, in der gemeinsames Lernen möglich wird. So soll durch die Befragung unterschiedlicher Personengruppen ein umfassendes Bild entstehen, das bei Bedarf so angepasst werden kann, dass eine für alle zufriedenstellende Situation entsteht.

Zum Thema der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Kinder liegen bereits unterschiedlichste Untersuchungen vor. Im Folgenden wird ein Überblick über Studien aus Deutschland und Österreich gegeben.

5.2 Aktueller Forschungsstand

Im Rahmen der Literaturrecherche zum Forschungsgegenstand wurde immer wieder auf Studien, die Teil eines größeren Forschungsprojektes an der Ludwig-Maximilians-Universität München sind, gestoßen. Im deutschsprachigen Raum gibt es wenige Studien zum Thema Integration Hörbehinderter. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes mit dem Titel „Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bayern“ von

1999 bis 2009 wurden unterschiedlichste Bereiche zum Thema in unterschiedlichen quantitativen, als auch qualitativen Studien bearbeitet (LEONHARDT 2009a, 7ff).

Eine dieser Untersuchungen stammt von STEINER (2008), die ihre Dissertation im Rahmen des Forschungsprojektes verfasst hat. Auf die Studie wird an dieser Stelle genauer eingegangen, da sie sich mit ähnlichen Aspekten wie die vorliegende Diplomarbeit auseinandersetzt und somit von großem Interesse ist, da Ergebnisse fallweise zueinander in Bezug gesetzt werden können. STEINER (2008) hat dabei die Wahrnehmung der Integrationssituation aus Sicht der Lehrer, der Mitschüler und der hörgeschädigten Schüler von der dritten bis zur sechsten Schulstufe untersucht. Durch Befragungen von Lehrkräften, die integrativ beschulte Kinder mit Hörschädigung unterrichten, sowie durch deren Mitschüler, fügte sie der Sichtweise der Betroffenen, der hörgeschädigten Schüler, weitere Blickwinkel hinzu. Die Untersuchung wurde an Volks- und Hauptschulen sowie an Gymnasien durchgeführt. Die Befragung der Lehrer erfolgte mündlich, jene der Schüler schriftlich.

Die Lehrer bewerten in der Untersuchung ihre eigene Stellung und jene der hörbehinderten Schüler im Rahmen der Integration durchwegs positiv (STEINER 2008, 250ff). Auch der Umgang der hörenden Mitschüler mit der Thematik wird von den Lehrern als positiv eingeschätzt. Probleme in der Kommunikation zwischen den hörbehinderten Schülern und ihren Mitschülern konnten aus allen drei Perspektiven (Lehrer, hörende Mitschüler, hörbehinderte Schüler) festgestellt werden. Interessant dabei ist die Tatsache, dass beide Schülergruppen die Ergebnisse der Lehrer sozusagen bestätigen, was auf einen gewissen Einfluss des Lehrers auf die Situation hinweisen könnte (ebd., 259ff). Das Verhältnis zwischen den Schülern wird sowohl von den hörenden Mitschülern, also auch von den hörbehinderten Schülern gut bewertet. Im Falle negativer Bewertungen, welche sich mit der Höhe der Schulstufe steigerten, erfolgten diese meist gegenseitig (ebd., 264). Die Unterstützung durch die Lehrer sowie die Integrationssituation im Allgemeinen wird von der gesamten Schülerschaft als besonders positiv bewertet (STEINER 2008, 265).

Einen weiteren Teil des Forschungsprojektes der Ludwig-Maximilians-Universität München stellt die Dissertation von BORN (2009a) dar. Sie hat anhand von strukturierten und halbstrukturierten Beobachtungen sowie von halbstrukturierten Leitfadeninterviews die Unterrichtssituation, den Einsatz von bestimmten didaktischen Methoden, im Rahmen der Integration in der Sekundarstufe I, untersucht (BORN 2009b, 356f).

Mit der Integration Hörbehinderter in Schulen haben sich weiters SCHMITT (jetzt LÖNNE) (2003), LINDNER (2007) und LUDWIG (2009) im Rahmen des Forschungsprojektes auseinandergesetzt (LINDNER 2007, 12). Das vorgestellte Gesamtprojekt versucht die aktuelle Situation der Integration Hörgeschädigter in Bayern zu beleuchten. Dabei wird ein Fokus auf die Sichtweisen der Betroffenen selbst sowie auf jene des unmittelbaren Umfeldes (Lehrer, Mitschüler) gelegt. Einen Überblick über die einzelnen Ergebnisse des Projektes bietet das Buch „Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule“ (LEONHARDT 2009a).

Eine weitere Studie im Rahmen des Projekts, die erst im Anschluss an die Veröffentlichung des Buches von LEONHARDT (2009a) abgeschlossen werden sollte, beschreibt GRÄFEN (2010). Dabei wird die Sichtweise der hörgeschädigten Schüler und ihrer hörenden Mitschüler in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I beleuchtet. Leider konnten zu diesem Forschungsvorhaben weder vorliegende Ergebnisse, noch Informationen über den aktuellen Status gefunden werden.

HINTERMAIR beschäftigt sich u.a. mit dem psychosozialen Wohlbefinden Hörgeschädigter (2007) sowie mit der psychosozialen Partizipation hörbehinderter Kinder (ELANJIMATTOM/HINTERMAIR 2009). Letztere war Thema einer quantitativen Pilotstudie, in der festgestellt werden sollte, wie gut sich hörbehinderte Schüler im Rahmen der Einzelintegration auch tatsächlich im Bereich Schule eingegliedert fühlen. Erstmals kam eine deutsche Version des in den USA bereits verwendeten Fragebogens Classroom Participation Questionnaire zum Einsatz (ebd., 53ff). Auch hier fiel die ähnliche Wahrnehmung durch Lehrer und Schüler auf (ebd., 68).

EBERLE (2007, 191) plädiert in Bezug auf die Identitätsarbeit von hörbehinderten Jugendlichen auf den Kontakt zu anderen Schwerhörigen. Im Rahmen ihrer Studie wurden sechs Einzelfälle anhand offener problemzentrierter Interviews untersucht, von denen sich keiner mehr für eine einzelintegrative Beschulung entscheiden würde. Dagegen bevorzugen sie eine Mischung von Hörenden und Hörbehinderten, die ihnen sowohl den Kontakt zur ebenfalls hörbeeinträchtigten Peer-Group als auch zu hörenden Gleichaltrigen gleichermaßen ermöglichen würde (ebd., 186).

Auch in Österreich liegen Forschungsergebnisse zum Thema Beschulung Hörbehinderter vor. Eine Untersuchung dazu stellt die Dissertation von ECKL-DORNA

(2003)²⁶ dar. Sie hat mittels Lehrer- und Elternfragebögen untersucht, ob die Versorgung mit einem Cochlea-Implantat den Zugang zur Integration in die Regelschule erleichtert. Die Ergebnisse zeigen Erfolge in der sprachlichen Entwicklung und im Schulbesuch auf. Je früher ein Kind implantiert wird, umso besser stehen seine Chancen, den Anforderungen einer Regelschule gerecht zu werden.

Eine umfangreiche Untersuchung von hörbehinderten Kindern im Pflichtschulalter wurde in Oberösterreich durchgeführt. In der CHEERS-Studie (2006)²⁷ wurden der Entwicklungsstand der Kinder im sprachlich kommunikativen, im kognitiven, im sozialen und im schulischen Bereich sowie ihre Lebenssituation erforscht. Determinanten, die zu einer erfolgreichen Gesamtentwicklung führen, wurden analysiert. Mit dieser Studie sollte die Forschungslücke im deutschen Sprachraum zur Gesamtentwicklung hörgeschädigter Kinder geschlossen werden. Durchgeführt wurde die Studie direkt an den Schulen der teilnehmenden Kinder. Ein interdisziplinäres Team hat sie dort einen Vormittag lang besucht. Die Darstellung aller Ergebnisse würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Deshalb sollen nur einige Resultate zum seelischen Wohlbefinden und zur Lebensqualität genannt werden, die für den Kontext der geplanten Diplomarbeit interessant erscheinen. So wurden hier starke Unterschiede zwischen den Sichtweisen der hörbehinderten Kinder, ihrer Lehrer und ihrer Eltern festgestellt. Ein hoher sozioökonomischer Status, gute Intelligenz sowie eine geringe Ausprägung des Hörschadens konnten als begünstigende Determinanten für psychosoziale Gesundheit ermittelt werden.

KRAUSNEKER und SCHALBER (2007) untersuchten in ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“ die Situation gehörloser Schüler und auch Studierender. Auch die Sicht der Lehrer wird erörtert und die Stellung der Österreichischen Gebärdensprache. Einen Teil der Studie widmen sie der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Schüler. Dabei sprechen sie sich aufgrund der Ergebnisse und Erfahrungen, die sie während ihrer Forschungsarbeit machen konnten, gegen die Einzelintegration aus. Sie führen dazu Fallbeispiele einzelintegrierter Schüler mit Hörbehinderung und Gespräche mit Lehrpersonen an, in denen sich verdeutlicht, dass im Rahmen der Einzelintegration

²⁶ URL: <http://media.obvsg.at/DD00038973> [27.12.2011] Hierbei handelt es sich um den Link zur Kurzfassung der Dissertation.

²⁷ URL: http://www.bblinz.at/content/site/linz/medizin/cheers_studie/index.html [02.01.2012].

nicht genügend auf die Bedürfnisse des hörbeeinträchtigten Schülers eingegangen wird bzw. werden kann (ebd., 251ff).

Der Schulversuch einer Integrationsklasse für Hörbeeinträchtigte in der Sekundarstufe II wurde 2005 im BRG in der Anton-Kriegergasse in Zusammenarbeit mit dem Bundesgehörloseninstitut (BIG) und dem Stadtschulrat für Wien gestartet. Dort werden didaktische Schwerpunkte gesetzt, um den Schülern mit Hörbeeinträchtigung das Mitkommen im Unterricht zu erleichtern bzw. zu ermöglichen (NOVAK/MARTISKA 2007, 17). Nach zwei Jahren Schulversuch wird eine große Zufriedenheit von Lehrern, Schülern und Eltern präsentiert (ebd., 19).

Es zeigt sich, dass Studien zur schulischen Integration Hörbehinderter meist in der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder in beiden Stufen zugleich durchgeführt werden, d.h. nur der Pflichtschulbereich wird ins Auge genommen. Lediglich in der oben beschriebenen Studie von KRAUSNEKER und SCHALBER (2007), im angeführten Artikel zum Schulversuch im BRG Anton-Kriegergasse (NOVAK/MARTISKA 2007) sowie in einem Bericht Betroffener (KRAUSKOPF ET AL. 2009) konnten Aussagen über das Erleben der Integration in der Sekundarstufe II gefunden werden. Zudem konnte festgestellt werden, dass nicht immer die Betroffenen zu Wort kommen, sondern oft die Sichtweise der Lehrer und/oder der Eltern und/oder der Mitschüler herangezogen werden, um ein Abbild der Integrationssituation zu zeichnen. Gerade die Sichtweise der Betroffenen selbst muss in den Mittelpunkt gerückt werden, um Einblick in bestehende Situationen zu gewinnen und diese verbessern zu können.

Das Thema der vorliegenden Diplomarbeit stellt durch das Werkschulheim eine Besonderheit dar. Es liegen keine Studien zu dieser seltenen Schulform in Zusammenhang mit Behinderung vor. Lediglich die Auseinandersetzung mit dem Werkschulheim im Rahmen einer Diplomarbeit konnte ausfindig gemacht werden. Dabei wurden Lehrer, Schüler und deren Eltern über ihre Meinung zum speziellen Schultyp befragt (TRUMMER 2008).

Ausgehend vom Forschungsinteresse und dem eben dargestellten aktuellen Forschungsstand zum Thema wird im folgenden Kapitel der Weg zur forschungsleitenden Frage veranschaulicht.

5.3 Forschungsfrage

In der Auseinandersetzung mit Antonia, vor allem seit sie das Werkschulheim besucht, kam immer wieder das Thema Mitschüler auf. Antonia erwähnte oft wie wichtig diese für sie seien. So kam die Frage auf, welche Rolle den Mitschülern tatsächlich zukommt in Bezug auf das Gelingen der Integration. Auch eine ihrer Förderlehrerinnen meinte, dass dies und wie Antonia selbst ihre Situation erlebt und einschätzt, interessante Aspekte seien. Mit der Lehrerin wurde Kontakt aufgenommen um einen ersten Eindruck von jemandem zu bekommen, der das Forschungsfeld kennt. Im Moment erlebt sie Antonia nur in der wöchentlichen Förderstunde in Deutsch, hat aber die gesamte Klasse von der ersten bis zur dritten Klasse in Deutsch unterrichtet.

Ein besonderes Anliegen der vorliegenden Diplomarbeit war es, die Sichtweise einer einzelintegrierten, hörbehinderten Jugendlichen darzustellen. Betroffene selbst sollen zu Wort kommen dürfen, um Einblick in ihre schulische Situation zu gewinnen. Auch BUCHNER und GEBHARDT (2011, 302) verweisen auf die Notwendigkeit, die Perspektiven der Betroffenen, der zu integrierenden Schüler, in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen.

MUTH (1986, 26f) fordert im Rahmen von Integration aber ebenso die Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Menschen ohne Behinderung, da sie maßgeblich an Integrationsprozessen beteiligt sind. In diesem Sinne sollte die subjektive Sichtweise von Antonia durch verschiedene Blickwinkel ergänzt werden. Dazu wurden zusätzlich das Erleben der Mitschüler, als auch jenes der Lehrer in den Fokus der Untersuchung gerückt. Weiters wurde die Sicht von Antonias Mutter in die Forschung miteinbezogen. Sie nimmt zwar nicht direkt am Schulgeschehen teil, wurde aber als besonders wichtig erachtet, da sie ihre Tochter besonders gut kennt und erwartet wurde, dass sie eventuell auch einen Vergleich ziehen kann zwischen den unterschiedlichen schulischen Erfahrungen (Integrationsklasse, Einzelintegration), die ihre Tochter bereits erlebt hat. Antonias Mitschüler, ihre Lehrer und ihr Mutter werden unter dem Begriff „unmittelbares Umfeld“ zusammengefasst. Einen wichtigen Aspekt im geplanten Forschungsvorhaben stellte, wie bereits erwähnt, die beinahe einzigartige Schulform des Werkschulheims dar. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage mit zusätzlichen Unterfragen:

Wie wird Einzelintegration mit Cochlea-Implantat in einem Werkschulheim mit allgemeiner Ausbildung und Lehrausbildung durch die betroffene Jugendliche und ihr unmittelbares Umfeld erlebt?

- Welche Faktoren werden als integrationsförderlich erlebt?
- Welche Faktoren werden als integrationshemmend erlebt?
- Wie wirkt sich die Umsetzung des reformpädagogischen Ansatzes auf das Erleben aus?

Die Entscheidung für den konkreten Blick auf einen einzelnen Fall kann damit begründet werden, dass es sich bei der Gruppe der Hörgeschädigten um eine sehr heterogene Gruppe handelt (Vgl. Kapitel 1.2). Es gibt verschiedene Arten von Hörbehinderungen, die folglich unterschiedlicher Behandlung bedürfen. Hinzu kommen die verschiedenen Arten der Kommunikation, wie auch der Beschulung. Somit gleicht kein Fall dem anderen und es scheint erstrebenswert, einzelne Fälle in ihrer Tiefe zu erforschen.

Nach dieser Hinführung zum Thema der vorliegenden Arbeit, in der das Interesse an der schulischen Integration aufgezeigt, der aktuelle Stand der Forschung auf diesem Gebiet referiert und daraus folgend eine Forschungsfrage entwickelt und begründet wurde, wird der Blick auf die Forschungsmethoden gelenkt, anhand derer die Forschung durchgeführt wird.

6 Forschungsmethoden

Bei der vorliegenden Diplomarbeit handelt es sich um ein qualitatives Forschungsvorhaben. Qualitative Forschung eröffnet den Blick in unterschiedliche Lebenswelten, in subjektive Erfahrungen und gibt mehr Aufschluss über diese als es quantitative Forschung kann, in der Zahlen dominieren. Die zu untersuchenden Personen und ihre Sichtweisen stehen im Vordergrund und so liefern sie uns Einblick in ihre sozialen Lebenswelten (FLICK ET AL. 2005, 17). Wie aus der in Kapitel 5.3 genannten Fragestellung hervorgeht, soll hier das Erleben einer bestimmten Personengruppe untersucht werden, welches durch schriftliche Fragebögen nicht annähernd nachvollziehbar gemacht werden kann. Der Forschungsansatz der Fallstudie nach YIN (2009) dient als Grundlage für die Gestaltung dieser Studie und wird in Kapitel 6.1 präsentiert. Anhand vom problemzentrierten Interview nach WITZEL (1985) und der teilnehmenden Beobachtung nach GIRTLEIR (1992) wurden Daten erhoben. Die genaue Vorgehensweise wird in den Kapitel 6.2 und 6.3 dargestellt. Anschließend wurden die Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) ausgewertet, womit sich Kapitel 6.4 beschäftigt. Im Folgenden wird auf die angewandten Methoden näher eingegangen.

6.1 Fallstudienforschung

Die durchgeführte Untersuchung wurde als eine Fallstudie aufgebaut und orientiert sich an dem Design und an den Methoden von YIN. Er definiert Fallstudien folgendermaßen (YIN 2009, 18):

„1. A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real life context, especially when*
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.*

2. The case study inquiry

- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result*
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge*

- in a triangulating fashion, and as another result*
- *benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.*“ (YIN 2009, 18).

Ziel einer Fallstudie ist es, ein aktuelles Phänomen in seiner Tiefe und in seinem Lebenszusammenhang zu untersuchen, und es nicht aus diesem Zusammenhang gerissen zu betrachten (YIN 2009, 18).

Die Fallstudie ist weder den Forschungsmethoden, noch den Methodologien²⁸ eindeutig zuzuordnen, vielmehr stellt sie einen Forschungsansatz dar (LAMNEK 2010, 272). Sie wird demnach nicht als eine von vielen Methoden der empirischen Forschung betrachtet, sondern gilt als eine Strategie, um empirische Forschung unter der Verwendung verschiedenster Methoden durchzuführen. Diese Methodentriangulation (siehe Kapitel 6.2) dient einerseits dazu, „alle bedeutsamen Aspekte, Dimensionen, Facetten etc. eines Untersuchungsobjektes im Blick auf das Untersuchungsziel zu erfassen“, andererseits können durch die Verwendung mehrerer Methoden Fehler erkannt und vermieden werden (ebd., 273). Auch YIN (2009, 101; 114ff) weist auf die Notwendigkeit der Methodentriangulation hin, um eine gute Fallstudie durchzuführen.

Fallstudien eignen sich vor allem für Forschungsvorhaben, die von „Wie“- oder „Warum“-Fragen geleitet werden, weil für die Beantwortung solcher Fragen in die Tiefe eines oder mehrerer Fälle gegangen werden muss. Es handelt sich bei Verwendung solcher Fragestellungen um erklärende (*explanatory*) Studien, im Vergleich zu erforschenden (*exploratory*) und beschreibenden (*descriptive*) (YIN 2009, 8ff).

Bedingungen für die Verwendung von Fallstudien sind das Ausmaß der Kontrolle des Untersuchenden sowie die Fokussierung auf aktuelle Ereignisse. Es ist keine Kontrolle des Forschers über die Geschehnisse notwendig, wie es beispielsweise bei einem Experiment sehr wohl der Fall ist. Eine besondere Stärke der Fallstudien ist, dass viele verschiedene Quellen herangezogen werden können (YIN 2009, 11). YIN (ebd., 102) führt die sechs am häufigsten verwendeten Datenquellen an: Dokumentationsunterlagen, Archivaufzeichnungen, Interviews, direkte und teilnehmende Beobachtung sowie Gegenstände. Diese können, müssen aber nicht alle in einer Fallstudie zum Einsatz kommen (YIN 2009, 11).

²⁸ Methodologie bedeutet: Lehre, Theorie der wissenschaftlichen Methoden
<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/METHODOLOGIE> [23.07.2012].

In der Fallstudienforschung können Untersuchungen sowohl nur an einem einzigen als auch an mehreren Fällen durchgeführt werden. YIN (2009, 19) unterscheidet demnach zwischen *single-* und *multiple-case studies*. Die vorliegende Diplomarbeit wird sich mit einem einzigen Fall beschäftigen und kann somit als Einzelfallstudie bezeichnet werden. MAYRING (1996, 29) sieht darin folgenden Vorteil: „Je weniger Versuchspersonen analysiert werden, desto eher kann man auf die Besonderheiten des Falles eingehen, desto genauer kann die Analyse sein“.

YIN (2009, 46ff) differenziert zwischen vier verschiedenen Typen von *Case Study Designs*:

1. *Single-case (holistic) designs*
2. *Singel-case (embedded) designs*
3. *Multiple-case (holistic) designs*
4. *Multiple-case (embedded) designs*

Die verschiedenen Typen unterscheiden sich einerseits durch die Anzahl der zu untersuchenden Fälle. Es kann entweder ein einzelner Fall (1. und 2.) untersucht werden oder mehrere (3. und 4.), die dann miteinander verglichen werden. Die zweite Differenz orientiert sich daran, ob innerhalb eines Falles nur eine einzige Analyseeinheit pro Fall (1. und 3.) untersucht wird, also ob nur die Binnenstruktur einer Einzelperson im Mittelpunkt der Forschung steht, oder ob Außenkontakte der Einzelperson (mehrere Analyseeinheiten) miteinbezogen werden (2. und 4.) (LAMNEK 2010, 294). Die durchgeführte Studie ist als *Single-case (embedded) design* angelegt. Eine einzelne Person und ihre Außenkontakte waren Thema der Forschung.

Die Auseinandersetzung mit einem einzigen, speziellen Fall soll Wissen schaffen. Das Ziel einer Fallstudie ist demnach Erkenntnis. Bestehendes Wissen wird durch diese Erkenntnis geprüft oder erweitert, oder aber es werden neue wissenschaftliche Erkenntnisse durch die Analyse eines Falles gewonnen (FATKE 1997, 59).

Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, handelt es sich bei Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung um eine besonders heterogene Gruppe. Auch wenn man sich nur auf die CI-Träger unter ihnen beschränkt, gleicht kein Mensch dem anderen, gleicht keine Behinderung der anderen. HINTERMAIR (2007, 5) plädiert dafür, sich mit der Vielfalt, die diese Heterogenität mit sich bringt, zu beschäftigen, denn den einen Weg

für alle hörbehinderten Menschen gibt es nicht. So macht es durchaus Sinn, sich mit einem einzelnen Fall im Rahmen einer Einzelfallstudie zu beschäftigen und so einen Teil dieser großen Vielfalt zu beschreiben.

Das Basisgerüst der vorliegenden Diplomarbeit wurde anhand der Fallstudien erläutert. Es handelt sich um eine Einzelfallstudie, in der mehrere unterschiedliche Analyseeinheiten betrachtet werden. Die Daten für die Studie werden durch Beobachtungen und Interviews gewonnen. Diese beiden Methoden werden im Folgenden beschrieben.

6.2 Teilnehmende Beobachtung

Wie bereits in Kapitel 6.1 erwähnt, wird es gefordert sich im Rahmen einer Fallstudienforschung der Methodentriangulation zu bedienen, um gewisse Fehler zu vermeiden. Dies bedeutet, dass mehrere unterschiedliche Forschungsmethoden für ein und dasselbe Forschungsprojekt zum Einsatz kommen (LAMNEK 2010, 273). So kann beispielsweise eine teilnehmende Beobachtung Fehler, die während eines Interviews entstanden sind, ausgleichen (ebd., 290).

Die teilnehmende Beobachtung kommt auch hier zum Einsatz. Besonders passend ist sie laut MAYRING (1996, 64), wenn „der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist“, wenn „der Gegenstand von außen schwer einsehbar ist“ und wenn „die Fragestellung eher explorativen Charakter hat“. Der Gegenstand der Studie ist Antonia in ihrer Schule, das heißt sie ist eingebettet in das soziale Umfeld in ihrer Klasse und diese ist von außen schwer einsehbar. Die Fragestellung ermöglicht einen offenen Zugang zum Forschungsbereich, ohne bereits von gewissen Vorannahmen auszugehen. So konnte ein gewisses Untersuchungsfeld exploriert werden.

LAMNEK (2010, 572) unterscheidet drei Formen teilnehmender Beobachtung: die kontrollierte, standardisierte teilnehmende Beobachtung in Anlehnung an FRIEDRICHS & LÜDTKE (1973), die systematische, unstandardisierte Teilnahme und Beobachtung nach DECHMANN (1978) sowie die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung nach GIRTLE (1984).

Letztere kam im geplanten Forschungsvorhaben zum Einsatz. Dabei ist es wichtig, dass Forscher und Beobachter eine Person sind. Bei der unstrukturierten Beobachtung kann nur der Forscher selbst die nötigen Daten sammeln und die Beobachtung ist nicht wiederholbar. Welche konkrete Rolle der Forscher während des Beobachtens einnimmt, ist offen. Er kann sowohl eine bestimmte Rolle im Feld annehmen, oder aber auch einfach als Beobachter teilnehmen (GIRTLE 1992, 46f; LAMNEK 2010, 572).

Eine Schwierigkeit der teilnehmenden Beobachtung stellt der Zugang zum Feld dar. Der Forscher muss diesen Ablauf gut planen, um nicht als störend empfunden, sondern angenommen zu werden (MAYRING 1996, 62). Im vorliegenden Fall heißt das, dass vor Beginn der Forschungsphase zu den Schülern der Klasse und zu jenen Lehrern, in deren Unterricht Beobachtungen durchgeführt wurden, Kontakt aufgenommen werden musste. Es war nötig, ein gewisses Vertrauen herzustellen, damit die zu beobachtenden Personen durch die Anwesenheit des Forschers in ihrem Verhalten nicht zu sehr beeinflusst werden. Dies hat sich in der Untersuchung als einfach dargestellt. Der Kontakt wurde mit Hilfe von Informationsschreibern, durch L2 als Vermittlerin zwischen der Forscherin und den Schülern als auch den Lehrern sowie durch eine persönliche Kontaktaufnahme kurz vor den jeweiligen Beobachtungen hergestellt.

LAMNEK (2010, 510) unterscheidet zwischen der offenen und der verdeckten Beobachtung. Bei ersterer zeigt sich der Forscher als solcher und den Anwesenden ist klar, dass sie beobachtet werden. Wichtig ist jedoch die Überlegung wie viel der Beobachter von seinem Untersuchungsziel preisgibt, um die betroffenen Personen in ihrem Verhalten nicht zu sehr zu beeinflussen. Demgegenüber steht die verdeckte Beobachtung, bei der sich der Forscher nicht zu erkennen gibt. Die Beobachtung wurde offen durchgeführt, die Anwesenden wurden darüber informiert, dass der Forscher zum Beobachten im Feld anwesend ist (GIRTLE 1992, 45), jedoch wurde das genaue Ziel aus oben genannten Gründen nicht bekannt gegeben.

Zudem differenziert LAMNEK (2010, 512) zwischen der aktiven und der passiven teilnehmenden Beobachtung, je nachdem wie intensiv der Forscher als Teilnehmer im Feld tatsächlich auch interagiert. Die Rolle der Beobachterin in der durchgeführten Studie war sehr passiv. Die Schüler und Lehrer wussten zwar, dass die Forscherin als Beobachterin anwesend ist, jedoch hat diese nicht direkt am Unterrichtsgeschehen teilgenommen, sondern im Feld vorwiegend beobachtet.

Für das konkrete Forschungsvorhaben war es wichtig, die teilnehmende Beobachtung vor den geplanten Interviews durchzuführen. So sollte vermieden werden, dass die zu beobachtenden Personen durch zuvor geführte Interviews in ihrem Verhalten beeinflusst werden. In den Interviews erfuhren sie mehr Details darüber, worum es in dem Projekt geht. Dieses Wissen hätte sich sehr wahrscheinlich auf ihre Handlungen ausgewirkt.

Teilnehmende Beobachtung findet „in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen“ statt (LAMNEK 2010, 499). Durch die Anwesenheit des Forschers im Feld entsteht eine besondere Nähe zum Forschungsgegenstand. Der Forscher nimmt direkt an der zu untersuchenden Situation teil. Die teilnehmende Beobachtung als qualitative Forschungsmethode kann nicht völlig standardisiert sein. So wie auch bei den qualitativen Interviewmethoden muss der Forscher offen sein für das was kommt. Lediglich ein Beobachtungsleitfaden, der aber eine wichtige Stellung einnimmt, um das zu Beobachtende nicht aus den Augen zu verlieren, unterstützt den Forscher im Forschungsprozess (MAYRING 1996, 61f). So kam auch in der Einzelfallstudie ein Beobachtungsleitfaden zum Einsatz.

Neben der teilnehmenden Beobachtung kommt auch das problemzentrierte Interview zum Einsatz. Im folgenden Kapitel wird diese Befragungsform erklärt und begründet, warum sie gewählt wurde.

6.3 Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview (PZI) zählt zu den qualitativen Interviews, in deren Mittelpunkt die Sichtweise der befragten Person steht, „*was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert*“ (FROSCHAUER/LUEGER 2003, 16). Ziel des PZI ist es, aufgrund der gewonnen Inhalte Theorien zu generieren. Es orientiert sich an drei Kriterien: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung. Das zentrale Kriterium der Problemzentrierung bedeutet, dass der Forscher bei seinem Vorhaben von einer bestimmten gesellschaftlichen Problemstellung ausgeht. Wichtig ist, die gewählte Methode dem Gegenstand der Forschung anzupassen und sich auf eine schrittweise Annäherung an die Datengewinnung einzulassen (WITZEL 1985, 230ff). Der Forscher geht mit einem gewissen „theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis“ (LAMNEK

2010, 333) an die Befragung heran. Er hat ein Konzept über die zu untersuchenden Themen. Dieses unvermeidbare Vorwissen soll seiner Offenheit aber nicht im Wege stehen. Vielmehr kann er es im Interview dazu benutzen, auf bestimmte Aspekte näher einzugehen, gezielte Fragen zu stellen und so immer konkreter auf das Forschungsproblem hinzusteuern (WITZEL 2000, 3f).

„Durch das Interview wird der Interviewte zur Beschäftigung mit der behandelten Materie angeregt und diese führt wegen des angesprochenen Sachverhalts, den der Befragte bisher vielleicht noch nicht entdeckt hatte, zu neuen Erkenntnissen“ (LAMNEK 2010, 304).

Im Interview werden Aspekte angesprochen, über die sich der Befragte eventuell noch keine bewussten Gedanken gemacht hat. Durch die Auseinandersetzung damit entsteht neues Wissen, das er dem Forscher weitergeben kann.

Vor Beginn des Interviews ist es die Aufgabe des Forschers, seine Intentionen, seine leitende Forschungsfrage bekannt zu geben. Weiters soll dem Befragten vermittelt werden, dass seine Aussagen nicht bewertet, sondern als seine individuelle Sichtweise angenommen werden. Er wird als Experte seiner *„Orientierungen und Handlungen“* gesehen (WITZEL 2000, 11f).

WITZEL (2000, 5ff) nennt vier Instrumente des PZI:

1. Kurzfragebogen
2. Tonträgeraufzeichnung
3. Leitfaden
4. Postskriptum

Mit dem Kurzfragebogen werden einerseits Sozialdaten des Interviewpartners eruiert, andererseits kann er als Gesprächseinstieg gesehen werden (WITZEL 2000, 6). Der Interviewte bekommt so zu Beginn Fragen gestellt, die er gezielt beantworten kann, deren Antworten nicht seine Meinung widerspiegeln, sondern Fakten. Dies kann den Übergang zu den offenen Fragen erleichtern.

Die Aufzeichnung mit einem Diktiergerät ermöglicht dem Forscher *„die authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“* (WITZEL 2000, 7). Der

Interviewer kann sich voll und ganz auf die Gesprächssituation einlassen. Im Anschluss wird die Aufnahme transkribiert (ebd.).

Der Interviewer orientiert sich bei der Befragung an einem im Vorfeld konzipierten Leitfaden. Dieser besteht aus Fragen und Erzählanreizen (FLICK 2007, 210; MAYRING 1996, 51). Die Themen, die der Forscher vorweg gesammelt hat, sind im Leitfaden als Anhaltspunkte festgehalten. Sie dienen der Orientierung und ermöglichen den sicheren Vergleich der Daten aus den unterschiedlichen Interviews (WITZEL 2000, 8).

Direkt nach dem geführten Interview macht sich der Forscher Aufzeichnungen zur Gesprächssituation, sogenannte Postskripte. Darin können Eindrücke und Gedanken des Interviewers zur Gesprächssituation und zum Gesagten festgehalten werden (WITZEL 2000, 9).

Für die Gestaltung des PZI unterscheidet WITZEL (2000, 10ff) die erzählungsgenerierenden und die verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien. Erstere sollen den Interviewten zum Erzählen über seine eigenen Erfahrungen anregen. Die Fragen des PZI sind offen gestaltet, so bleibt dem Befragten überlassen, wie er das Abbild seiner Wirklichkeit strukturiert und sein Erzählfluss wird angeregt (FLICK 2007, 210.). Somit ist es wichtig den gewissen Freiraum für Erzählungen zu lassen, andererseits aber auch gewisse Fragen gezielt zu stellen, um durch Nachfragen zu genaueren Informationen zu gelangen und um nicht vom eigentlichen Thema abzukommen. Dieses Nachfragen zählt zu den verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien (WITZEL 2000, 13ff). Aufgabe des Forschers ist es auch, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten herzustellen. Fühlt sich der Interviewte ernst genommen, wird er im Laufe des Gesprächs mehr und mehr auf das Thema eingehen (WITZEL 2000, 4).

Die aus den beiden vorgestellten Methoden gewonnenen Daten wurden ausgewertet, um zu gezielten Ergebnissen zu gelangen. Als Auswertungsmethode wurde dafür die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt, die im folgenden Kapitel erläutert wird.

6.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Um die im Forschungsprozess gesammelten Daten auszuwerten, kam die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) zu Einsatz. Sie dient dazu, Textmaterial systematisch, regel- und theoriegeleitet zu analysieren. Jedoch handelt es sich dabei nicht nur um gesprochene Kommunikation, sondern es kann auch fixierte Kommunikation, die in Texten, Bildern usw. festgehalten wurde, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert werden (ebd., 12). Aufgabe des Forschers ist es, in der Analyse eine andere Sichtweise, jene des Textproduzenten, einzunehmen (MAYRING 2010, 38).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode, mit der der Forscher das vorliegende Material untersucht und nach gewissen Regeln empirisch begründete Kategorien bildet (LAMNEK 2010, 471). MAYRING (2010, 65ff) unterscheidet dabei drei Grundformen qualitativer Techniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung wird das vorhandene Textmaterial auf einen übersichtlichen Umfang reduziert, ohne dass die wesentlichen Inhalte dabei verloren gehen. Induktiv werden aus den schriftlichen Belegen Kategorien gewonnen. Innerhalb der Explikation wird zusätzliches Material verwendet, um einzelne Teile des Textes verstehen zu können. Im Rahmen der Strukturierung werden Kategorien deduktiv angewendet. Sie werden festgelegt, bevor das zu untersuchende Material damit bearbeitet wird.

Eine Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie durch Zerlegung der Analyse in einzelne Schritte für andere nachvollziehbar und auch überprüfbar wird (MAYRING 2010, 59).

In der EFS wurde die erstgenannte Technik, die Zusammenfassung verwendet. Das Textmaterial wurde nach einem genauen Ablauf und gewissen Interpretationsregeln reduziert, um daraus Kategorien zu gewinnen (MAYRING 2010, 68ff). In Orientierung an der Fragestellung wurde das so gewonnene Kategoriensystem interpretiert und diente der Beantwortung dieser (ebd., 85). Die detaillierte Vorgehensweise, wie sie in der Untersuchung zum Einsatz gekommen ist, wird in Kapitel 7.4 beschrieben und anhand eines Auswertungsbeispiels dargelegt.

Die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Diplomarbeit wurden hinreichend geklärt. Einerseits wurden Begriffe, die für das Verständnis der Forschung wichtig sind,

dargelegt. Dazu zählen die Hörbeeinträchtigung, im Speziellen die Versorgung mit einem Cochlea-Implantat, die Möglichkeiten der schulischen Integration hörbehinderter Schüler, die in Österreich zur Verfügung stehen sowie das Werkschulheim als eine seltene Schulform, die Allgemeinbildung mit dem Erlernen eines Lehrberufes vereint. Im Anschluss daran wurden auch die gewählten Methoden dargestellt, die bei der Durchführung der geplanten Forschung zum Einsatz kommen. Nun folgt die Einzelfallstudie, auf die mit einem Überblick über wichtige Fakten aus Antonias bisherigem Leben eingeleitet wird.

7 Die Einzelfallstudie

An dieser Stelle soll nun detailliert auf die Einzelfallstudie eingegangen werden. Dazu wird der Forschungsprozess beschrieben. Vorbereitungen, die für die Durchführung der Forschung nötig waren, werden in Kapitel 7.1 dargestellt. Anschließend wird in den Kapiteln 7.2 und 7.3 auf die Beobachtungen im Feld und die Durchführung der Interviews, also auf die Datengewinnung eingegangen. Der Auswertungsprozess wird in Kapitel 7.4 erläutert.

7.1 Vorbereitungen für die Durchführung der Untersuchung

Um das geplante Forschungsprojekt durchzuführen, waren eine detaillierte Auseinandersetzung mit den zu verwendenden Methoden und der Planung des Ablaufs erforderlich. Nachdem die Forschungsfrage und die Methoden festgelegt wurden, war es notwendig Kontakt zu Antonias Schule herzustellen und das geplante Forschungsvorhaben vom Stadtschulrat genehmigen zu lassen. Die Direktorin der Schule hat freundlicherweise sofort zum geplanten Projekt zugestimmt und somit war ein erster Schritt getan. Zuvor wurde auf Anraten von Antonias Mutter bereits Kontakt zu Frau Prof. C aufgenommen und mit ihr ein Termin vereinbart. Sie hat, wie bereits erwähnt, Antonia von der ersten bis zur dritten Klasse in Deutsch unterrichtet und ist jetzt für die Förderstunden in Deutsch zuständig. Ein erster Einblick in die schulische Situation konnte gewonnen werden. Außerdem wurde das Gefühl vermittelt, dass die Direktorin und höchstwahrscheinlich auch die Lehrer der Forschung offen gegenüber stehen werden.

Für das Ansuchen um die Genehmigung des Forschungsprojektes mussten bestimmte Unterlagen zusammengetragen werden. Dabei stellte sich u.a. die Herausforderung Interviewleitfäden zu verfassen, ohne je dem Unterricht beigewohnt zu haben. So wurden vorläufige Interviewleitfäden an den Stadtschulrat weitergeleitet, mit dem Hinweis, dass diese nach den Beobachtungen, wenn bereits ein Einblick in die bestehende Situation gewonnen werden konnte, eventuell noch angepasst werden würden. Die Genehmigung wurde an die Direktorin des Werkschulheims weitergeleitet. Diese benötigte sie, um der Forschung nun endgültig zuzustimmen.

Sie hat meine Unterlagen an Antonias Klassenlehrerin (im Weiteren als L2 bezeichnet) weitergeleitet und es wurde Kontakt aufgenommen, um einen Termin zu vereinbaren. Es wurde als wichtig erachtet, sich persönlich kennenzulernen, um ein gewisses Vertrauensverhältnis aufbauen zu können und einen Einblick in die Schule zu gewinnen (Vgl. Kapitel 6.2). Dieser erste Termin verlief sehr informativ und es wurde ein Beobachtungszeitraum von sechs Tagen vereinbart. Der Ablauf der Beobachtungen im Feld, also in der Schule, werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.

7.2 Beobachtungen

Durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bereichen bestand bereits ein gewisses Vorwissen zum Thema der Arbeit. In Anlehnung an dieses Vorwissen wurde ein Beobachtungsleitfaden (im Anhang) entwickelt, der in der Beobachtungssituation zur Orientierung dienen sollte (Vgl. Kapitel 6.2).

Im Laufe der Zeit konnte auf den Beobachtungsleitfaden immer mehr verzichtet werden bzw. wurde der Blick für das Wesentliche klarer. Es wurde auch einfacher, zwischen Situationen, die mit dem Thema der Untersuchung zu tun haben, und jenen, die zwar Bestandteil des Schulalltags sind, aber konkret keinen Einfluss auf die zu untersuchende Situation haben, zu unterscheiden, was sich auf den Umfang der Beobachtungsprotokolle ausgewirkt hat. In den ersten Stunden wurden beinahe alle Situationen protokolliert, wofür GIRTLE (2001, 134) aber klar plädiert, um nicht wichtige Aspekte zu versäumen, da sie im ersten Moment als unwichtig erscheinen. Im Laufe der Auswertung der Protokolle wurde erkannt, dass trotzdem viele Passagen für die direkte Auswertung zur Beantwortung der Forschungsfragen nicht relevant waren. Dennoch wurden sie als wichtig erachtet, da sie in die Interpretation als Zusatzwissen miteinbezogen werden konnten.

Die Entscheidung, die Beobachtungen vor den Interviews durchzuführen, wurde bereits im Vorfeld gefällt. Dadurch sollte vermieden werden, dass die Beteiligten (Antonia, Mitschüler, Lehrer) durch das in den Interviews gewonnene Wissen in ihrem Verhalten beeinflusst werden. Während der Beobachtungen konnte noch ein weiterer, klarer Vorteil festgestellt werden. Durch die Anwesenheit im Feld konnte die Forscherin ein gewisses Vertrauen zu den Beteiligten herstellen, wie in Kapitel 6.3 nach WITZEL

(2000, 4) bereits dargestellt, was sich positiv auf die Interviewsituationen ausgewirkt hat. Dies wurde vor allem in den Interviews mit den Mitschülern festgestellt.

Es wurden insgesamt an sechs aufeinanderfolgenden Unterrichtstagen Beobachtungen im Gesamtausmaß von 32 Unterrichtsstunden durchgeführt. Dadurch konnte ein Einblick in die Unterrichtssituation gewonnen und der Unterricht verschiedener Lehrer miterlebt werden. Keiner der Lehrer hat die Anwesenheit der Forscherin im Unterricht abgelehnt. Lediglich dem Englischunterricht konnte aufgrund der krankheitsbedingten Absenz der Lehrerin nicht beigewohnt werden. Da die Beobachtung offen durchgeführt wurde, konnten während der Unterrichtssituation Notizen gemacht werden, ohne die Beobachtungssituation zu stören. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, den anwesenden Lehrern und Schülern nicht das Gefühl zu vermitteln, dass jeder ihrer Handgriffe schriftlich notiert wird. So wurden Notizen nicht gleich im Anschluss an bestimmte Beobachtungen gemacht, sondern wenn es die Situation zugelassen hat (z.B. wenn die Schüler selbst am Schreiben waren.)

In den ersten Stunden bzw. an den ersten beiden Tagen wirkten manche Schüler noch unsicher in Bezug auf die Anwesenheit der Forscherin. So kamen manche auf sie zu und fragten, was sie denn genau mache und was sie sich aufschreibe. Es wurde versucht, diese Unsicherheit zu nehmen, indem vermittelt wurde, dass der Fokus nicht darauf liegt, was einzelne Personen richtig oder falsch machen. Weiters, dass das Augenmerk auf dem Unterricht und dem Verhalten der Klasse als Ganzes, als Klassenverband liege. Das Thema wurde am dritten Tag nochmals von der Forscherin selbst aufgegriffen. Auf Anfrage bei einem Mädchen, das zu Beginn der Forschung noch besonders skeptisch wirkte, konnte aber festgestellt werden, dass die Informationen vom Vortag bereits reichten, um die vorhandene Skepsis zu verringern bzw. zu beseitigen. Von diesem Tag an wurde das Gefühl vernommen, dass sich die Schüler nun größtenteils von der Beobachterin unbeeinflusst verhielten.

Die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden wurden dazu genutzt, das Vertrauensverhältnis zu den Schülern auszuweiten. Dabei wurden Informationen über einzelne Lehrer eingeholt sowie Unterhaltungen über den Schulalltag geführt. Das Kennenlernen der einzelnen Schüler hat sich als besonders hilfreich für die Auswahl der Interviewpartner erwiesen. Zusätzlich wurde die Meinung vom Klassenvorstand dazu

eingeholt, wer als Interviewpartner fungieren könnte. Diese deckte sich größtenteils mit den Eindrücken der Forscherin.

Ein Forschungstagebuch wurde, wie von GIRTLE (2001, 133) empfohlen, geführt. Darin wurden Gedanken zum Forschungsverlauf und für die Interpretation festgehalten. Das Forschungstagebuch wurde keiner qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, sondern diente der Forscherin lediglich als Erinnerungstütze im Rahmen der Analyse und Interpretation der Ergebnisse.

Die Klasse, in der die Beobachtungen durchgeführt wurden, setzt sich aus 19 Schülern, 10 Mädchen und 9 Burschen zusammen. Zwei der Mädchen absolvierten zum Zeitpunkt der Beobachtung ein Auslandssemester, womit sich die Schüleranzahl nochmals auf 17 verringerte. Die geringe Schülerzahl hat sich erst im Laufe der Jahre entwickelt, waren es in der ersten Klasse noch 32 Schüler. Die Klasse ist in den Fächern Latein/Spanisch, Bildnerische Erziehung/Musikerziehung, Religion (nach Bekenntnis), in Leibeserziehung (wie in anderen Schulen üblich nach Mädchen und Burschen) und in der Lehrausbildung (nach gewähltem Lehrberuf) aufgeteilt. Dabei kommt es außer in Bildnerische Erziehung zu einer Mischung mit der Parallelklasse. An drei Tagen hat jeweils ein Schüler gefehlt, Antonia war außer in einer Stunde (Lateinförderstunde in einem Nebenfach) immer gleichzeitig mit der Forscherin anwesend.

Der Zugang zu den Interviewpartnern und der Ablauf der Interviews wird im folgenden Kapitel dargestellt.

7.3 Interviews

Insgesamt wurden zehn Interviews durchgeführt. Als Interviewpartner fungierten Antonia, drei Mitschülerinnen, ein Mitschüler, zwei Lehrerinnen, zwei Lehrer sowie Antonias Mutter. Es wurden mehr Interviews durchgeführt als ursprünglich geplant. Dies hat sich daraus ergeben, dass im Rahmen der Beobachtungen klar wurde, dass unterschiedlichste Sichtweisen notwendig sind, um ein vielfältiges, aussagekräftiges Gesamtbild zu gewinnen. Zusätzlich wurde das Thema als derart interessant empfunden, dass großes Interesse darin bestand, mehr Sichtweisen heranzuziehen. Anstatt je zwei bis drei Interviews mit Mitschülern und Lehrern, wurden pro Gruppe vier Interviews durchgeführt. Die Interviewpartner Antonia und ihre Mutter waren zuvor fixiert worden.

Die erste Schwierigkeit stellte die Auswahl der Interviewpartner dar. Aus der Gruppe Mitschüler waren dafür folgende Kriterien entscheidend:

- Beziehung zu Antonia
- Schulische Leistungen
- Interesse und Gesprächigkeit

Bei der Gruppe der Lehrer:

- Engagement im Umgang mit Antonia
- Fächer/Förderstunden
- Interesse an der Forschung

Die einzelnen Kriterien können wie folgt begründet werden: Mitschüler mit unterschiedlichen Beziehungen sollten befragt werden, um einerseits über den Umgang mit Antonia, begründet durch die Nähe zu ihr, zu erfahren. Andererseits sollten auch Meinungen und Empfindungen von Schülern dargestellt werden, deren Beziehung zu Antonia nicht durch die Nähe geprägt ist, sondern lediglich durch den Faktor „Klassenkollegen“. Als wichtiges Kriterium wurden auch die schulischen Leistungen der Interviewpartner gesehen. In ersten Gesprächen mit Lehrern und Schülern während des Beobachtungszeitraumes wurde erkannt, dass Schüler mit verschiedenen schulischen Leistungen, unterschiedlich auf den Umgang mit Antonia zu reagieren schienen. So wurde es als wichtig erachtet, sowohl Schüler mit guten schulischen Leistungen als auch jene mit weniger guten zu befragen. Weiters wurde darauf geachtet, die Interviewpartner so auszuwählen, dass auch gezielte Aussagen erwartet werden konnten.

Das erste Kriterium für die Gruppe der Lehrer kann mit jenem der Beziehung der Mitschüler zu Antonia gleichgesetzt werden. Hier war es ein Anliegen, Lehrer zu interviewen, deren Einsatz für Antonia unterschiedlich erschien. Zudem sollten möglichst Informationen über die spezielle Unterstützung für Antonia in den Förderstunden und über die Leistungsbeurteilung gewonnen werden. Das letzte Kriterium ist wie jenes bei den Mitschülern zu verstehen.

Diese Kriterien wurden im Laufe der Beobachtungen immer klarer und nach ihnen wurden dann letztendlich auch die tatsächlichen Interviewpartner gewählt.

Für das Erstellen des Interviewleitfadens (im Anhang) wurde in Anlehnung an FROSCHAUER/LUEGER (2003, 65) versucht, sich in die Interviewpartner hineinzuversetzen, um möglichst Fragen zu stellen und Erzählanreize zu bieten, die zu so vielen Informationen wie möglich führen.

Die Leitfäden für die einzelnen Interviewgruppen²⁹ orientieren sich an den gleichen Themen. Lediglich die Sichtweise wurde an die jeweilige Gruppe angepasst. Teils wurde auch die Sichtweise der anderen Gruppen erfragt (z.B. „Wie schätzen die Lehrer das Erleben Antonias vom Unterricht ein?“). Der Themenbereich „Kontakt zwischen den Lehrern und Antonias Eltern“ wurde lediglich in den Leitfäden für die Lehrer, als auch für Antonias Mutter thematisiert, da Antonias Sichtweise und jene ihrer Mitschüler hier als nicht relevant erachtet wurden.

Die Transskripte der Interviews sind der vorliegenden Arbeit nicht beigelegt. Dies wurde den Interviewpartnern zugesichert, um etwaige Unsicherheiten zu verringern und ein realistisches Bild zu erhalten. So wurde den Interviewten die Angst genommen, etwas Falsches zu sagen, was anschließend von anderen Beteiligten nachgelesen werden könnte. Somit sind die Interviewtranskripte lediglich dem Beurteiler der Diplomarbeit, Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer zugänglich, dem anhand dieser die vorliegende Auswertung nachvollziehbar gemacht wird. In der Arbeit selbst werden lediglich einzelne Textpassagen aus den Interviews zitiert, die zum besseren Verständnis der Analyse dienen. Dies wurde vorab mit den Interviewpartnern vereinbart.

Bei der Durchführung der Interviews kamen die bereits in Kapitel 6.3 angeführten vier Instrumente des problemzentrierten Interviews nach WITZEL (2000, 5ff) zum Einsatz. Die Interviews wurden bis auf eine Ausnahme (Antonias Mutter) alle innerhalb von vier Tagen mit Hilfe des im Vorfeld erstellten Leitfadens durchgeführt.

Sie wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss wurde ein Postskriptum angefertigt, um wichtige Eindrücke festzuhalten, die hauptsächlich dazu dienten, Notizen über etwaige auftretende Probleme zu machen. Diese konnten in die Vorbereitung für die weiteren Interviews miteinbezogen werden. Es wurden aber auch nach dem Abschalten des Diktiergerätes einzelne Aussagen getroffen, die notiert und in die Ergebnisse miteinbezogen wurden. Die Interviews in den Gruppen Mitschüler und

²⁹ Antonia und ihre Mutter bilden jeweils eine Ein-Personen-Gruppe und werden im Folgenden auch als Interviewgruppe bezeichnet. Dies soll ein einfacheres Lesen gewährleisten.

Lehrer wurden nach WITZEL (2000, 6) mit einem Kurzfragebogen begonnen. Dieser wurde in den Interviews mit Antonia und ihrer Mutter aufgrund der bereits vorhandenen Informationen nicht verwendet. Die Tonträgeraufnahmen wurden im Anschluss nach zuvor festgelegten Transkriptionsregeln (siehe Seite 140) verschriftlicht.

Einen Überblick über die Interviewpartner aus den beiden Interviewgruppen Mitschüler und Lehrer sollen die folgenden Tabellen geben. Details zu Antonia und ihrer Mutter können der Falldarstellung (Kapitel 4) entnommen werden.

Code	Geschlecht	Alter	Wohnort	In Antonias Klasse seit	Lehrberuf
MS1	w	16	außerhalb Wiens	1.Klasse	Tischlerin
MS2	w	16	Wien	5.Klasse Wechsel innerhalb der Schule vom Gymnasium ins WSH	Gold- und Silberschmiedin
MS3	m	17	Wien	2.Klasse (1.Kl. wiederholt)	EDV-Techniker
MS4	w	16	Wien	1.Klasse	Gold- und Silberschmiedin

Tabelle 1: Übersicht über die Interviewpartner aus der Gruppe Mitschüler

Code	Ge- schlecht	unterrich- tet im WSH seit	unterrich- tet in Antonias Klasse seit	Fächer	Fächer in Antonias Klasse	Wochen stunden in Antonias Klasse	Förder- stunden ja/nein
L1	m	3 Jahren	3 Jahren	D, F	D	3 Std	nein
L2	w	15 Jahren	6 Jahren	GWK, GSK	GWK, GSK, KV	3 Std	nein
L3	m	10 Jahren	2 Jahren	LAT, GSK	LAT	3 Std	ja
L4	w	14 Jahren	6 Jahren	M, GZ, PUP	M	3 Std	ja

Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartner aus der Gruppe der Lehrer

Die Auswertung der Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse wird im folgenden Kapitel genau beschrieben und anhand eines konkreten Beispiels erläutert.

7.4 Auswertung

Es wurden sowohl die Beobachtungsprotokolle als auch die Transkripte der Interviews einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die während der Beobachtungen gewonnen Eindrücke und Empfindungen in die Interpretation der gesamten Ergebnisse miteinfließen, auch wenn diese nicht alle schriftlich festgehalten wurden. Anhand der gebildeten Kategorien konnten die subjektiven Sichtweisen der Interviews mit den unterschiedlichen Daten aus den Beobachtungen zueinander in Bezug gesetzt werden und führten so zu einem umfassenden Gesamtbild, aufgrund dessen die Fragestellung der geplanten Arbeit beantwortet wird. Somit wurde die Forderung nach Methodentriangulation (siehe Kapitel 6.1) erfüllt.

Nach mehrmaliger Durchsicht der Interviews konnten auf deren Basis und auf Basis der Interviewleitfäden folgende sieben Hauptkategorien bestimmt werden, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen sollten:

- Werkschulheim
- Hörbeeinträchtigung
- Einzelintegration
- Unterricht
- Leistungsbeurteilung
- Förderstunden
- Kontakt Lehrer – Antonias Eltern

Diesen Hauptkategorien wurden weitere aus dem Material gewonnene Unterkategorien zugeordnet. Es wurden Textstellen paraphrasiert, anschließend zu Generalisierungen umformuliert und daraus detaillierte Kategorien gewonnen. Teilschritte wurden aufgrund der Menge des Materials, wie MAYRING (2010, 68f) es beschreibt, zu einem Schritt zusammengefasst. Diese Arbeitsschritte erwiesen sich als besonders aufwändig. Zuerst wurden die einzelnen Interviews ausgewertet und anschließend mit den weiteren Interviews aus der jeweiligen Gruppe (Mitschüler, Lehrer) zusammengefasst.

Die folgenden beiden Auswertungsbeispiele sollen die Vorgehensweise exemplarisch darstellen:

Fall	Seite	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
MS1	5	142	Man hat es gesehen	Hörbeeinträchtigung war sichtbar	K 1 Hörbeeinträchtigung sichtbar K 2 Informationen durch L2 K 3 Informationen durch Antonia K 4 Informationen durch Mitschüler
	5	142-143	L2 hat damals einmal mit uns geredet	L2 hat mit den Mitschülern ein Gespräch über Antonias Hörbeeinträchtigung geführt	
	5	145	L2 hat uns das mit Antonia gesagt	L2 hat Mitschülern Informationen über Antonias Hörbeeinträchtigung gegeben	
	5	146	Durch Antonia selbst	Antonia hat Informationen über ihre Hörbeeinträchtigung gegeben	
	5	153	Am Hörgerät	Hörbeeinträchtigung sichtbar	
MS2	3	74-78	In Turnen hat sie jemand mit einer Kastanie abgeschossen und Antonia hat geweint und irgendjemand hat gesagt, dass das Hörgerät vielleicht kaputt ist, so habe ich es erfahren	Durch Mitschüler wegen eines Vorfalles mit den Hörgeräten erfahren	
	3	83	Natürlich hat sie mir die Informationen gegeben	Antonia hat MS2 informiert	

Tabelle 3: Auswertung zu den Informationsquellen der Mitschüler über die Hörbeeinträchtigung (Teil 1)

Fall	Seite	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
MS3	2	47-48	Beim Sportfest hat es jemand angesprochen	Mitschüler haben beim Sportfest darüber gesprochen	K 5 keine Informationen durch Antonia
	3	68	Von Freunden	Freunde haben Informationen weitergegeben	
	3	70	Von Klassenkollegen	Klassenkollegen haben Informationen weitergegeben	
	3	72	Nein	Hat mit Antonia nie darüber gesprochen	
MS4	3-4	96-98	Am Anfang haben wir mit dem Klassenvorstand (L2) ein Gespräch geführt, da war Antonia krank und wir haben mit ihr darüber geredet	Gespräch mit L2 als Antonia krank war	K 6 Informationen durch L2 ohne Beisein von Antonia
	4	100-101	Sie hat es uns gesagt	L2 hat Informationen gegeben	
	5	144	Sie hat mir gezeigt, dass das abnehmbar ist	Antonia hat Magnet des CI gezeigt	

Tabelle 3: Auswertung zu den Informationsquellen der Mitschüler über die Hörbeeinträchtigung (Teil 2)

Fall	Seite	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
MS1	4	134	Am Anfang nicht gewusst, wie mit Situation umgehen	Anfängliche Unsicherheit im Umgang mit Antonia	K 1 anfängliche Unsicherheit ○ im Umgang ○ durch Sprachfehler ○ über Ausmaß
	4	134-136	Muss ich sie anders behandeln?	Unsicherheit über Behandlung	
	4	136-137	Geh mit ihr um wie mit den anderen	Mittlerweile Umgang wie mit anderen Mitschülern	K 2 Kein Unterschied im Umgang zwischen Antonia und Mitschüler
MS2	4	107	Überhaupt kein Problem	Kein Problem	K 3 Nie ein Problem
MS3		54	Eigentlich egal	Kein Problem	
MS4	4	101	Am Anfang war es seltsam, weil man den Sprachfehler hört	Anfängliche Unsicherheit durch Sprachfehler	K 4 Hörbeeinträchtigung kein Thema mehr
	4	102	Mittlerweile ist es nicht mehr auffällig	Mittlerweile nicht auffällig	

Tabelle 4: Auswertung zur Reaktion auf Antonias Hörbeeinträchtigung durch die Mitschüler (Teil 1)

Fall	Seite	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
	4	105	Ich fand es ein bisschen schlimm, aber mit den Hörgeräten hört sie	Anfängliche Unsicherheit über Ausmaß der Hörbeeinträchtigung	
	4	111	Jetzt ist überhaupt nichts in der Klasse	Hörbeeinträchtigung ist in der Klasse kein Thema mehr	

Tabelle 4: Auswertung zur Reaktion auf Antonias Hörbeeinträchtigung durch die Mitschüler (Teil 2)

8 Die Ergebnisse aus der Analyse

Wie in Kapitel 7 bereits dargelegt, wurden Beobachtungen gemacht und Interviews durchgeführt. Das so entstandene Material liegt in Form von Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten schriftlich vor und wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Bei den Ergebnissen werden in den beiden Interviewgruppen „Mitschüler“ und „Lehrer“ teilweise die Aussagen pro Gruppe zusammengefasst. Konkrete Aussagen einzelner Personen werden dann dezidiert ausgewiesen, wenn dies einen Einfluss auf weitere Zusammenhänge und Interpretationen hat. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil sowohl die Mitschüler als auch die Lehrer als Gruppe je einen Teil des schulischen Umfeldes darstellen, um dessen Meinung es in der Forschung geht, jedoch stehen dabei nicht die einzelnen Personen im Vordergrund. Antonias Sichtweise und jene ihrer Mutter werden gesondert dargestellt, da sie jeweils eine eigene Ein-Personengruppe darstellen. Ausgewählte zitierte Textpassagen aus den Interviews sollen das Verfahren der Inhaltsanalyse zur Datengewinnung veranschaulichen. Die Codes dafür sind die folgenden:

- MS – Mitschüler
- L – Lehrer
- A – Antonia
- M – Antonias Mutter

Der Aufbau orientiert sich an den Hauptthemen mit den dazu gewonnenen Kategorien, zu denen jeweils nacheinander die Ergebnisse aus den einzelnen Interviewgruppen angeführt werden. Der Übergang zu den Ergebnissen aus einer anderen Interviewgruppe erfolgt absatzweise und wird durch die kursive Schriftart gekennzeichnet. Dies soll einem guten Überblick und einer einfachen Vergleichbarkeit dienen. Zudem orientiert sich diese Vorgangsweise am Erleben der einzelnen Personen, welches wie die Forschungsfrage zeigt, zu erforschen ist.

Im Rahmen der Beobachtungen konnten nicht zu allen sieben aus den Interviews gewonnenen Hauptkategorien Daten gesammelt werden. Jene, die gefunden wurden, werden zum jeweiligen Thema gleich im Anschluss an die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt, teilweise direkt im Vergleich innerhalb einer Interviewgruppe. Ebenso wurden nicht von allen Personen bzw. Gruppen zu allen Kategorien Aussagen

getroffen. An zwei Stellen werden auch Aussagen aus den Postskripten der Interviews eingebaut.

In Klammern sind die jeweiligen Interviewstellen mit dem Code für das Interview und der dazugehörigen Zeilenangabe angeführt, aus denen die dargestellte Kategorie gewonnen wurde.

8.1 Das Werkschulheim – eine spezielle Schulform

Zur Hauptkategorie „Werkschulheim“ wurden jene Textpassagen der Interviews herangezogen, die Auskunft über die Gründe für die Schulwahl sowie über die Meinung der einzelnen Interviewten zur Schule geben. Damit soll erkannt werden, ob sich Antonias Beweggründe, diese Schule zu besuchen, von jenen ihrer Mitschüler unterscheiden. Weiters wird die Meinung von Antonias Mutter als relevant erachtet, um zu erfahren, warum sie für ihre Tochter mit Hörbehinderung gerade diese Schule gewählt hat.

8.1.1 Die Schulwahl

Als einer der Hauptgründe für die Entscheidung für das Werkschulheim wurde von den *Mitschülern* die Verbindung von Allgemeinbildung mit einer handwerklichen Ausbildung genannt. Dabei war es für MS2, die erst in der fünften Klasse vom Gymnasium ins Werkschulheim gewechselt hatte, vor allem die Allgemeinbildung, die im Vordergrund stand, während der handwerkliche Beruf als Zusatz angesehen wurde (MS2, 40). Zusätzlich waren für sie persönliche Gründe entscheidend, die mit der Schule an sich nichts zu tun haben, wie die Wohnortnähe oder die Tatsache, dass auch ihre Geschwister diese Schule besuchen (MS2, 12-14, 40-42). Für MS1 und MS3 war vor allem die Verbindung von beidem, also die doppelte Ausbildung, entscheidend (MS1, 22-23) (MS3, 14). Für MS4 war die Möglichkeit, im Werkschulheim ihre Kreativität auszuleben, der ausschlaggebende Grund. (MS4, 19-21, 55-56). Zwei Schülerinnen konnten auch der persönliche Eindruck bei einem Erstbesuch in der Schule mitüberzeugen (MS1, 32-33) (MS2, 42-45).

Antonias Beweggründe ähneln teilweise jenen ihrer Mitschüler. Für sie waren ebenfalls das Interesse für das Handwerkliche sowie die Tatsache, dass sie nur zwei

Fremdsprachen lernen muss, entscheidend. Sprachen zu lernen sei für sie schwierig, was auf die Hörbeeinträchtigung und dem damit verbundenen geringeren Wortschatz zurückzuführen ist (A, 5-7).³⁰ Die Entscheidung für die Schule hat sie mit ihrer Mutter getroffen (A, 9).

Antonias Mutter nannte in Bezug auf die Schulwahl als erstes die Empfehlung von jenen Fachkräften im AKH, mit denen sie und Antonia zu tun hatten, dass Antonia unbedingt eine Regelschule besuchen sollte. Zusätzlich hat ihr die Audiologin, die Antonia zuvor einmal betreut hatte, ebenfalls dazu geraten. Diese war auch davon überzeugt, dass Antonia ein Gymnasium schaffen könne. Somit war für Frau B und ihren Mann eine Schule speziell für Hörbeeinträchtigte nie Thema (M, 105-111). Jedoch schließt Frau B nicht aus, dass für die Absolvierung der Matura eine Zusammenarbeit mit dem BIG nötig bzw. sinnvoll sein kann (M, 208-210). Weiters nannte Frau B dieselben beiden Gründe wie Antonia, wobei sie ersteren noch spezifizierte. Im Handwerklichen sah sie eine Chance für Antonia, sich durch den zentralen Einsatz ihrer haptischen Fähigkeiten, also des Tastsinnes, zu beweisen. Dazu kam, dass sie u.a. in einem Gymnasium im 6. Wiener Gemeindebezirk große Ablehnung erfahren hatte und im WSH die Offenheit Antonia gegenüber besonders groß war. Dadurch wurde ihr die Entscheidung für diese Schule noch zusätzlich erleichtert.

„Aber (.) und dann hab ich dort angerufen und dann hat die Direk, die Sekretärin gesagt, ‚Wissen Sie, vorstellen können wir uns alles‘, ja? ‚Kommen Sie doch einfach mit Ihrer Tochter vorbei‘ und nach einer Stunde Gespräch mit der Direktorin UND der Antonia, hat die Direktorin gesagt ‚Ich, es wäre mir eine Ehre, die Antonia nehmen zu DÜRFEN‘, ja? Womit für mich klar war, dass da die Offenheit besteht, mit der Antonia diesen wahrscheinlich nicht sehr einfachen Weg zu gehen.“ (M, Zeile 117-123)

8.1.2 Positive und negative Empfindungen zum Werkschulheim

Die persönlichen Meinungen der *Mitschüler* zur Schule können in die Kategorien „Zufriedenheit“ (MS3, 20) (MS4, 62) und „durch die Anstrengung abgewertete Zufriedenheit“ (MS1, 45-47) (MS2, 50-51) eingeteilt werden. Die dreifach genannte Anstrengung, die die Abwertung der Zufriedenheit begründet, ergibt sich aus einer 40-Stunden-Woche, die die Schüler besonders fordert. Neben der Anwesenheit in der

³⁰ Vgl. Cheers-Studie: URL:

http://www.bblinz.at/content/site/linz/medizin/cheers_studie/untersuchungsbereiche_und_ergebnisse/sprache_und_kommunikation/ARTICLE/4474.html [19.07.2012].

Schule, die lange Tage mit sich bringt, sind noch viele Arbeitsaufträge wie Hausaufgaben zu erledigen. Die zwar abgewertete, aber dennoch große Zufriedenheit von MS1 wird von ihr durch die Begeisterung für den in Wien einzigartigen Schultyp und durch das Angebot einer zweiten Fremdsprache, trotz Konzentration auf die Naturwissenschaften, begründet (MS1, 44-48).

Auch *Antonia* ist mit der Schule zufrieden (A, 555) und nennt als negative Seite ebenfalls die Anstrengung im allgemeinen Unterricht. Dem gegenüber steht der praktische Teil der Lehre, den sie im Vergleich dazu als angenehmer empfindet (A, 42-43). Dennoch wird die Lehrausbildung von *Antonia* auch abgewertet. Diese Sicht hat sich im Laufe der Zeit entwickelt, ist aber nicht auf das handwerkliche Arbeiten an sich zurückzuführen, sondern auf die Gold- und Silberschmiedearbeit im Speziellen. Die Kleinarbeiten, aus denen dieser Bereich größtenteils besteht, machen ihr keinen Spaß mehr und sie bereut mittlerweile, dass sie nicht die Ausbildung zur Tischlerin gewählt hat.

„A: Dieses Arbeiten, Edelsteinkunde³¹ ist gar nicht so schlimm und so aber das Arbeiten, das, das kleine Fuzzelarbeiten, nein das macht, das macht mir...

I: Das Genaue.

A: Ja, das macht mir keinen Spaß mehr und Tischler ist irgendwie schon, wenn ein Millimeter Unterschied ist beim Tischler überhaupt nicht schlimm aber bei Goldschmied SO schlimm, kriegst gleich einen, einen, eine Note weniger.“ (A, Zeile 21 – 26)

Es wurden auch die persönlichen Meinungen der *Lehrer* zur speziellen Schulform des Werkschulheims erörtert. Von L1 wurden keine Aussagen zum WSH im Allgemeinen gemacht. Dies wird darin vermutet, dass es sich dabei um das erste Lehrerinterview gehandelt hat und die gezielteren Fragen erst vor allem durch dieses Interview entstanden sind. Zusätzlich hat L1 keine Vergleichswerte aus anderen Schulen, da das WSH die erste Schule ist, in der er unterrichtet.

Die restlichen befragten Lehrer vertreten eine durchwegs positive Meinung über das WSH. Der hohe Anspruch, der an die Schüler gestellt wird, wird anerkannt (L2, 44, 55-57). Dieser wird durch das hohe Stundenpensum begründet, das sich einerseits durch die zusätzliche Lehrausbildung ergibt. Andererseits wird auch betont, dass die Allgemeinbildung auf einem hohen Level angeboten wird. Im Vergleich zu berufsbildenden höheren Schulen werden die allgemeinen Fächer im WSH einem Gymnasium gegenüber nicht reduziert. Die meisten Lehrer im WSH sind

³¹ Das Fach Edelsteinkunde ist ein Teilbereich der Lehrausbildung.

Gymnasiallehrer und legen somit auch großen Wert auf die Allgemeinbildung (L2, 46-53).

Antonias Mutter ist mit der aktuellen Schulsituation ihrer Tochter zufrieden. Es gibt immer wieder Situationen, die nicht einfach sind, aber im Vergleich zu ihrer zweiten, hörenden Tochter, sieht sie hier keine Unterschiede (M, 217-220). Besonders positiv hebt sie L2 und Frau Prof. C³² hervor, die Antonia vor allem auch in ihrer Selbständigkeit unterstützen und hinter ihr stehen, wenn einzelne Probleme mit Lehrern aufkommen (M, 220-223). Ansonsten gibt es von ihr nichts Konkretes auszusetzen.

8.1.3 Allgemeinbildung und Lehrausbildung im Vergleich

Die Verbindung der beiden Ausbildungsschwerpunkte wird von den *Mitschülern* als abwechslungsreich erlebt, wobei die Lehrausbildung als besonders positiv hervorgehoben wird, da sie im Vergleich zum allgemeinen Unterricht mehr Spaß macht (MS4, 55-56).

„Also ich find es angenehm mit der Lehrausbildung, weil es mehr Abwechslung ist weil unter der Woche weil du ganz was anderes machst. Es ist halt (.) vom, vom Schulstoff her auch relativ viel und komprimiert alles.“
(MS1, 71-72)

Obwohl *Antonia* die Entscheidung für die Goldschmiedelehre bereut, empfindet auch sie, so wie ihre Mitschüler, die Lehre als angenehmer. In den allgemeinen Unterrichtsfächern muss sie sich mehr konzentrieren, was sie anstrengt. Als Vorzug der Lehre nennt sie auch die Tatsache, dass sie sich mit ihren Mitschülern unterhalten kann. Dies kann als Faktor für das Gelingen der sozialen Integration gewertet werden (A, 40-43).

Besonders positiv hervorgehoben wird von den *Lehrern* der Eindruck, dass die Schüler des WSH beim Abschluss einen weiteren Horizont aufweisen als vergleichsweise die Schüler aus den Gymnasialklassen. Sie treten eloquenter auf und scheinen einen anderen Zugang zu vielen Dingen zu haben (L4, 26-30). Von den Lehrern wurde dies mit dem erlernten Handwerk begründet, da sie durch die Lehrausbildung bereits mehr Erfahrungen haben. Dies konnte auch die anfängliche Skepsis von L3 beseitigen.

„Am Anfang war ich eher skeptisch als ich gekommen bin, weil ich mir gedacht habe, so

³² Frau Prof. C ist jene Lehrerin, die Antonias Klasse in den ersten drei Schuljahren in Deutsch unterrichtet hat. Sie hat die Förderstunden in Deutsch übernommen (siehe Kapitel 8.5 und 8.6).

(..) so HTL-mäßig irgendwie und so. Mittlerweile finde ich es eigentlich ganz gut, weil ich, also wenn man bei der Matura habe ich immer beide Klassen und wenn man die vergleicht, finde ich eigentlich die Werkschulheimklassen etwas reifer, weil sie, vielleicht weil sie ein Jahr älter sind, aber ich glaube eher durch das Handwerkliche, dass sie einfach auch etwas anderes haben als einfach nur dieses Auswendiglernen und Reproduzieren usw.“

(L3, Zeile 33 – 38)

Auch für die Turnlehrerin der Mädchen sticht die Reife der Schüler des WSH im Vergleich zu den Schülern der Gymnasialklassen hervor, wie aus einem Gespräch mit ihr während der *Beobachtungen* hervorging. Die doppelte Ausbildung wirkt sich auf das Sozialverhalten der Schüler positiv aus (BP5, 273 – 276).

Von *Antonias Mutter* gab es keine konkrete Aussage zum Thema der allgemeinen Bildung im Vergleich zur Lehre. Sie findet den Schultyp prinzipiell gut, würde sich aber mehr Interesse von Antonia für den Lehrberuf wünschen. Frau B weist im Interview auf aktuelle Ergebnisse einer Studie hin, die sie als möglichen Grund für Antonias Desinteresse an der handwerklichen Arbeit sieht (M, 254-261). Die erst kürzlich am Berliner Max-Delbrück-Centrum für Molekulare Medizin abgeschlossene Studie³³ zeigt auf, dass der Hör- und der Tastsinn über eine gemeinsame genetische Basis verfügen. Ist die Hörfähigkeit beeinträchtigt, kann dies auch den Tastsinn beeinflussen. Bisher wurde nur ein Gen festgestellt, dass dafür verantwortlich ist, jedoch nehmen die Forscher an, dass in Zukunft weitere gefunden werden. Da aber bei Antonia, wie in Kapitel 4 dargestellt, ein Gendefekt als Ursache für ihre Hörbeeinträchtigung ausgeschlossen werden kann, wird die Vermutung von Frau B nicht bestätigt.

Im Rahmen der *Beobachtungen* konnte festgestellt werden, dass im praktischen Teil der Lehrausbildung Antonias Hörbeeinträchtigung nur sehr wenig zum Tragen kommt. Es kommt sehr selten zu Situationen, in denen sie etwas nicht hört bzw. gar nicht mitbekommt, da viel frei gearbeitet wird und ihre Leistungen nicht durch die Beeinträchtigung beeinflusst werden. An diesem einen Tag in der Woche erlebt Antonia die Gemeinschaft mit ihren Mitschülern, beinahe ohne eine Beeinträchtigung durch ihre verminderte Hörfähigkeit. Sie kann sich in diesem schulischen Bereich als nicht behindert erleben und hier vor allem auch ihre sozialen Kontakte pflegen, was sich sehr

³³ URL: http://www.mdc-berlin.de/de/news/2012/20120430-enmutation_f_hrt_zum_verlust_zweier_sinne/index.html [08.07.2012].

auf die Integration in den Klassenverband auswirkt (BP2/22-27, 99-101, 116-123, 124-130, 137-140). Zusätzlich nutzen die Schüler diesen Tag um über private Erlebnisse und gemeinsame Pläne für die Freizeit zu sprechen (BP2/41-45, 72-76). Es herrscht eine angenehme Atmosphäre, die die Sozialkontakte und somit die Klassengemeinschaft fördert (BP2/11-12, 71, 95). Die große Selbsttätigkeit der Schüler steht hier im Vordergrund. Sie arbeiten von sich aus den ganzen Tag über und es sind nur wenige Aufforderungen und Ermahnungen durch den Meister notwendig (BP2/141 – 143).

Der theoretische Unterricht im Rahmen der Lehrausbildung kann mit dem allgemeinen Unterricht gleichgesetzt werden. Er findet in einer Klasse statt und es gibt schriftliche Tests, die die Schüler absolvieren müssen, weshalb hier nicht näher darauf eingegangen wird (BP3/158-165).

8.2 Die Hörbeeinträchtigung

Zum Thema der Hörbeeinträchtigung konnte in Erfahrung gebracht werden, welche Informationen die Mitschüler und auch die Lehrer über Antonias Hörbeeinträchtigung und über das Thema im Allgemeinen haben und vor allem auch woher sie sie bekamen. Zusätzlich wurden die Reaktionen auf diese Informationen sowie etwaige Vorerfahrungen zusammengetragen.

8.2.1 Informationsquellen und Informationen im Detail

Da der Schulstart im Werkschulheim für die meisten Schüler bereits fast sechs Jahre zurückliegt, konnten hier keine allzu detailreichen Informationen mehr in Erfahrung gebracht werden. Die *Mitschüler* haben ihre Informationen von Antonia selbst, von der Klassenlehrerin und von Mitschülern. Zusätzlich gaben sie an, dass die Hörgeräte für sie sichtbar waren.

Die Klassenlehrerin hat der gesamten Klasse zum Schulbeginn in der ersten Klasse im Werkschulheim die Information gegeben, dass Antonia hörbeeinträchtigt ist. MS4 konnte sich noch erinnern, dass die Klassenlehrerin die Hörbeeinträchtigung zusätzlich nochmals zum Thema in der Klasse gemacht hat, an einem Tag, an dem Antonia krank war. Alle drei Mädchen geben an, dass sie zusätzliche Informationen von Antonia selbst haben, was auf den offenen Umgang Antonias mit ihrer Beeinträchtigung hinweist. Die Tatsache, dass MS3 keine persönlichen Informationen von Antonia bekommen hat, liegt

wohl weniger daran, dass sie ihm nichts darüber sagen hätte wollen, als dass für ihn die Behinderung kein wichtiges Thema darstellt, über das er sich näher informieren müsste (siehe Tabelle 3).

Der Umfang der Informationen, über die die Mitschüler verfügen erstreckt sich von „gering“ bei MS3 (MS3, 63-64) und MS4 (MS4, 139-140), über „umfangreich“ bei MS1 (MS1, 181-185), bis hin zu „sehr umfangreich“ bei MS2 (MS2, 94-97). Auch hier sticht wieder der enge Kontakt zwischen MS2 und Antonia heraus, der eine intensive und detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema zur Folge hat. Die Mindestinformation über die alle vier verfügen ist, dass Antonia schlechter hört und deshalb manche Dinge schwieriger versteht, was für einen angebrachten Umgang mit Antonia reich (MS3, 63-66). Aufgrund dieser Informationen kann auf Antonia Rücksicht genommen werden, wo ihre Hörbeeinträchtigung Einfluss auf Kommunikation hat.

Antonia nennt als Informationsquelle für ihre Mitschüler den ersten Schultag, an dem L2 der ganzen Klasse sagte, dass Antonia eine Hörbeeinträchtigung hat (A, 97). Sie kann sich an keine Fragen der Schüler erinnern (A, 116). Dies dürfte jedoch nur für die Anfangszeit gelten, die Antonia sehr in Erinnerung geblieben ist. Spätere Gespräche mit ihren Mitschülern über ihre Beeinträchtigung und die Hörgeräte scheinen für sie keinen besonderen Wert zu haben. Dies kann auf die Beziehung zwischen ihr und den Mitschülern zurückzuführen sein, die sich im Laufe der Zeit gut entwickelte.

Als Informationsquellen für die *Lehrer* wurden die damalige Direktorin der Schule, Antonias Mutter, Frau Prof. C sowie L2 genannt. L1 erhielt die Informationen, als er die Klasse im vierten Unterrichtsjahr von Frau Prof. C übernahm (L1, 44-46). Die Klassenlehrerin (L2) wurde im Vorfeld von der damaligen Direktorin gefragt, ob sie sich vorstellen könne, ein Kind mit Hörbeeinträchtigung in ihrer Klasse zu betreuen. Nach einem Gespräch mit Frau B und Antonia fiel ihre Entscheidung zugunsten Antonias aus (L2, 61-67). Sie war es dann, die in ihrer Aufgabe als Klassenvorstand in weiterer Folge die anderen Lehrer der Klasse informierte, wie aus den Interviews mit L3 (L3, 42) und L4 (L4, 33) zu entnehmen ist. Das Engagement der Klassenlehrerin ist bereits hier zu erkennen.

Über die meisten Informationen zu Antonias Hörbeeinträchtigung verfügt L2. Die Mindestinformation, die alle befragten Lehrer nennen ist, dass Antonia eine Hörbehinderung hat, und dass ihre Sprachentwicklung dadurch verspätet einsetzte. L2

hat von Antonias Mutter detailreiche Informationen auch über das Ausmaß der Hörbeeinträchtigung hinaus sowie über weitere Unterstützungsmöglichkeiten erhalten (L2, 70-72). L1 hätte sich mehr Information gewünscht:

„(..) Ja im Prinzip wäre es natürlich gut gewesen finde ich, wenn man noch wirklich speziell erfahren hätte, wie das bei der Antonia ist und wie VIEL sie jetzt überhaupt hört. Vor allem wie das auch mit ihr (.) mit ihrem Wortschatz ausschaut, ja. Ich meine, Frau Prof. C hat mir das schon immer so erzählt und hat gemeint, sie hat so ganz spät das Sprechen gelernt, aber es wäre natürlich interessanter zu erfahren, wie viel Wörter kennt sie jetzt und wie ist das, warum, warum tut sie sich auch so schwer, auch den Wortschatz jetzt aufzubauen, obwohl sie ja eigentlich jetzt hören kann und so. Also das ist natürlich nie ganz klar.“ (L1, 84-90)

8.2.2 Vorerfahrungen und Reaktionen

Zu dem Zeitpunkt, als die einzelnen Mitschüler Antonia kennenlernten und über ihre Hörbeeinträchtigung erfuhren, hatte keiner von ihnen Vorerfahrung mit dem Thema Hörbeeinträchtigung oder mit Menschen mit Hörbeeinträchtigung. Mittlerweile können zwei Schülerinnen auf weitere Erfahrungen zurückgreifen. Zum einen leidet der Opa von MS1 an Altersschwerhörigkeit (MS1, 189-190), zum anderen ist die beste Freundin von MS4 ebenfalls hörbeeinträchtigt. Diese braucht jedoch keine Hörgeräte und weist auch keine Probleme in der Sprachentwicklung auf (MS4, 130-137). Dies hat somit keine positiven Auswirkungen auf ein Verständnis für Antonias Situation.

Die fehlende Vorerfahrung mit Menschen mit Hörbehinderung kann als Begründung für die ersten Reaktionen mancher Mitschüler gesehen werden. Sie hatten mit Unsicherheit und anfänglicher Überforderung reagiert, was sich im Laufe der Jahre jedoch legte. Für MS2 und MS3 war Antonias Hörbeeinträchtigung nie ein Problem. Mittlerweile wird Antonias Hörbeeinträchtigung als völlig normal und zum Schulalltag dazugehörig gesehen. Die Mitschüler machen sich keine Gedanken mehr darüber, wie sie mit ihr umgehen sollen und keinen Unterschied zwischen ihr und den anderen Mitschülern. (siehe Tabelle 4).

MS3 nennt die Unzufriedenheit mancher Lehrer mit der FM-Anlage, die eine Zeit lang für Antonia in der Klasse verwendet wurde. Dabei mussten die Lehrer ein Mikrophon um den Hals gehängt tragen, was von manchen als störend empfunden wurde. Weitere erste Reaktionen der Lehrer wurden nicht genannt (MS3, 77-84).

Die Reaktionen, die von den Eltern der Schüler kamen, waren durchwegs positiv, sofern vorhanden. Sie reichten von Mitgefühl und Beeindruckung darüber, wie Antonia mit der Beeinträchtigung umgeht, über die Meinung, dass Integration wichtig sei, bis hin zur Aufforderung zur Rücksichtnahme (MS1, 210-215) (MS2, 100-105) (MS4, 149-150).

Antonia kann sich größtenteils an keine außergewöhnlichen ersten Reaktionen auf ihre Hörbeeinträchtigung erinnern. Vereinzelt haben Mitschüler keine Rücksicht auf sie genommen, die meisten haben aber neutral reagiert.

„Ja, also so, die waren da, sie waren eigentlich, also, so normal, also, sie waren jetzt nicht so, sie haben mich nicht so ausgelacht oder keine Ahnung. Sie waren einfach so ganz normal und haben so gesagt ‚Ja, ja‘ und so. Also die, also keine Ahnung. Aber manche, es gab schon welche, die überhaupt nicht Rücksicht auf mich genommen haben und so und das war irgendwie, da, da ging es mir auch manchmal nie gut und so, weil, aber jetzt ist es einfach viel besser.“ (A, 104-109)

Vor allem die Mädchen haben von Anfang an große Rücksicht auf Antonia genommen (A, 111-114).

Von den befragten *Lehrern* hat lediglich L2 Vorerfahrung mit Hörbeeinträchtigung im Unterricht (L2, 74-76). L3 und L4 haben zwar schon Kinder mit verschiedenen Behinderungen unterrichtet, jedoch keine mit Hörbehinderung (L3, 55-57, 62) (L4, 36-38). L1 befindet sich im zum Zeitpunkt der Befragung in seinem dritten Unterrichtsjahr. Antonia ist die erste Schülerin mit einer Beeinträchtigung, die er unterrichtet (L1, 63-66).

Jene Lehrer, die bereits Erfahrung mit Kindern mit Behinderung im Unterricht haben, reagierten durchwegs positiv darauf, Antonia zu unterrichten. Bei L1 konnte eine gewisse Unsicherheit festgestellt werden, welche mit der für ihn neuen Situation und dem Wunsch nach detaillierten Informationen in Verbindung gebracht werden kann (L1, 84-104).

Bei allen vier Lehrern konnte die Bereitschaft Antonia zu unterrichten, festgestellt werden. Diese wird durch verschiedene Aspekte begründet. Dazu zählen ein positiv verlaufendes Gespräch mit Antonia und ihrer Mutter im Vorfeld (L2, 65-67), die Vorerfahrung mit Kindern mit Behinderung im Unterricht (L3, 55-58) und diese in Verbindung mit Informationen über Antonia (L4, 35-36) sowie eine Entspannung der

Situation durch die Tatsache, dass Antonia zusätzlich zum Schulunterricht in den Förderstunden unterstützt wird (L1, 69-72).

8.2.3 Umgang mit Antonia

Die *Mitschüler* geben an, dass sie „normal“ mit Antonia umgehen, also nicht abweichend von der Art und Weise wie sie mit den anderen Mitschülern umgehen. Sie versuchen etwas lauter und deutlicher zu sprechen und wiederholen Gesagtes, wenn es von Antonia nicht auf Anhieb verstanden wird. Ansonsten hat die Hörbeeinträchtigung keinen Einfluss auf ihre Beziehung zu bzw. auf ihr Verhalten gegenüber Antonia (MS1, 136-139) (MS2, 107, 121).

Antonia erzählt, dass es in den ersten Schuljahren im WSH durchaus Verletzungen durch Mitschüler gab. So spritzte ihr ein Mitschüler immer wieder Wasser aufs Hörgerät oder ein anderer warf ihr einen Ball mehrmals auf den Kopf. Derartige Situationen haben sie verletzt. Antonia wendete sich an L2. Diese unterstützte sie in solchen Situationen, was auch zu einer Verbesserung der Lage führte (A, 151-171).

Heute fühlt sich Antonia in der Klasse gleich behandelt. Ihre Mitschüler sind weder gemein zu ihr, noch übervorsichtig, womit sie zufrieden ist. Ihre Hörgeräte sind heute kein Thema mehr, sondern gehören für ihre Kollegen ebenso zum Alltag dazu, wie für sie (A, 140-142).

Alle vier *Lehrer* geben konkret danach gefragt an, dass das Wissen über Antonias Hörbeeinträchtigung keinen Einfluss auf ihre Art des Unterrichtens hat (L1, 107) (L2, 260) (L3, 104) (L4, 98). Wie dies im Speziellen durch die Auswertung der einzelnen Aussagen aussieht, wird in Kapitel 8.4 dargelegt.

Antonias Mutter ist mit dem Umgang der Lehrer zufrieden, da diese großteils keine Unterschiede zwischen Antonia und ihren Mitschülern machen. Wenn es Probleme gibt, was sehr selten ist, dann erlebt sie diese als nicht viel anders im Vergleich zu Problemen, die Antonias Schwester in deren Schule betreffen. Zudem bekommt sie in diesen Situationen die Unterstützung vieler Lehrer (M, 219-220, 263-267).

Die Angabe der Lehrer kann durch die *Beobachtungen* bestätigt werden. Antonia wird im Unterricht so behandelt, wie auch ihre Mitschüler was die Einbeziehung in den Unterricht oder Ermahnungen betrifft. Es gibt keine Sonderbehandlung für sie (BP2/28-30, 67-70) (BP3/11, 19). Lediglich der Umgang einer Lehrerin mit Antonia, die jedoch

die Klasse nicht unterrichtet, sondern nur in einer Supplierstunde erlebt wurde, wird als negativ eingestuft, was Antonia auch sehr belastet (BP4, 113-123, 135-138, 160-162). So wie die Mitschüler ihr Verhalten Antonia gegenüber beschreiben, wurde es auch im Unterricht beobachtet. Die Hörbehinderung stellt für die Mitschüler kein Thema mehr da. Dass Antonia nicht immer sofort alles hört, ist für die Mitschüler zum Alltag geworden. Sie nehmen es hin und reagieren darauf, indem sie Antonia erneut ansprechen bzw. sie auf Versäumtes hinweisen (BP1/97) (BP5/81-83, 100).

8.2.4 Antonias Umgang mit ihrer Hörbeeinträchtigung

Aus den Interviews mit Antonias *Mitschülern* geht hervor, dass Antonia sehr offen mit ihrer Hörbeeinträchtigung umgeht (MS1, 177-178) (MS2, 82-83).

Dies konnte durch das gesamte Interview mit *Antonia* sowie durch die *Beobachtungen* bestätigt werden (BP1/74-79). Sie spricht offen darüber und ist sich ihrer Beeinträchtigung bewusst. Sie ist es gewohnt, nicht immer alles mitzubekommen und steckt diese Tatsache scheinbar gut weg (BP4, 34) (BP5, 245-246) (A, 527-529). Sie nimmt Witze über ihre Person nicht persönlich, wie sie es auch selbst im Interview angegeben hat (BP4, 98-99) (A, 140-146).

Antonias Mutter gibt an, dass Antonia keinen Wert darauf legt, Kontakt zu anderen Hörbeeinträchtigten zu haben (M, 382-383).

8.2.5 Cochlea-Implantat und Hörgerät

Antonia ist mit ihrem CI sehr zufrieden. Die Kombination von CI und HdO-Gerät stellt für sie eine sehr gute Unterstützung dar, ohne die sie nicht mehr sein möchte. Die beiden Hörhilfen ergänzen sich technisch gut und decken somit in Verbindung einen großen Hörbereich Antonias ab.

„I: (lacht) Und, bist du froh, dass du das (Anm. d. Verf.: das CI) hast?“

A: Ja.

I: Also, das hat schon etwas verändert?

A: Also ohne CI könnte ich nicht.

I: Wie war das vorher? Vor dem CI?

A: Ich kann mich nicht mehr erinnern. Ja, aber wenn ich jetzt ohne CI (.) geh, dann versteh ich die Nebengeräusche nicht, versteh nur dann A, U, das, diese Pieps, also diese, versteh ich überhaupt nicht.

I: Ok, also nur mit dem Hörgerät würdest du nicht nichts verstehen?

A: Nein. Und auch alleine ohne, nur CI würde ich halb...

I: Ok, also du brauchst beides.

A: Ja, ich brauch beide, anders geht nicht. “ (A, 501-512)

Auch *Antonias Mutter* weist auf die Wichtigkeit des CI für Antonia hin. Sie hat die Entscheidung dafür nie bereut, auch weil Antonia selbst immer wieder bestätigt, wie wichtig diese Hörhilfe ist und wie sehr sie zu ihrer positiven Entwicklung beigetragen hat (M, 152-153). Frau B erwähnt ebenso den rasanten Fortschritt in Antonias Sprachentwicklung nach der Versorgung mit dem CI, der in Antonias Fall deutlich für die Implantation spricht:

„Na ja, das war eigentlich eine sehr berührende Geschichte. Wir waren, wir sind dann, (.) also (.) sind wir einmal durch den Wald gegangen und sie sagt ‚Was ist das, was ist das?‘ und ich hab, es ist, ‚Was meinst du?‘ und dann machte sie ‚ieh, ieh, ieh, ieh‘ (Anm. d. Verf.: hohes, lautes Geräusch) Da hat sie zum ersten Mal in ihrem Leben Vögel zwitschern gehört, ja? Also sie hat dann einfach die Hochfrequenzöne gehört, ja. Sie hat, wir sind einfach langsam zu einem ‚S‘ gekommen, ja. Oder, (.) also die Sprachentwicklung ist schon rasant vorangeschritten. Also mit dem, mit den Hörgeräten ist das einfach sehr, sehr stockend gewesen und (.) wär wahrscheinlich NIEMALS zu einer (.) normalen Sprache gekommen.“ (M, 186-193)

8.2.6 Gebärdensprache

Antonia lehnt die ÖGS klar ab. Sie hatte nie das Bedürfnis sie zu erlernen, obwohl ihre Mutter es ihr mehrmals angeboten hat. Als Grund gibt sie die Befürchtung an, durch die Verwendung der ÖGS in eine Außenseiterrolle gedrängt zu werden, da sie sich dann wirklich anders fühlen würde.

„Ja, da fühl ich mich dann (.) wirklich (.) so (.) ja (.). Weil jetzt fühl ich mich wie ein normaler, ich weiß nicht, es ist überhaupt nicht so.“ (A, 182-183)

Für *Antonias Mutter* war die Gebärdensprache nie wirklich Thema. Sie selbst wollte Antonia die Möglichkeit bieten die Lautsprache zu erlernen, um ihr so Zugang zur hörenden Gesellschaft zu ermöglichen und zu erleichtern. Ihre Bereitschaft sich selbst auf die Gebärdensprache einzulassen, war nicht groß. Dennoch bat sie Antonia im Laufe der Jahre immer wieder an, was diese jedoch jedes Mal ablehnte. Aus heutiger Sicht

würde Frau B die Option der Verbindung von Laut- und Gebärdensprache durchaus in Erwägung ziehen.

„Also ich hab mir das (.) also ich hab mir immer gedacht, nachdem sie selber eigentlich schon eine Gebärde begonnen hatte, und es für sie wahrscheinlich der viel einfachere Weg gewesen wäre, (..) und ich aber auch nicht bereit war, mich da hineinzutigern, das sag ich ganz ehrlich. Ich hab mir gedacht, ihre Muttersprache ist die Lautsprache (..) und ich möchte versuchen, ihr die zu geben, weil (.) wenn, weil ich davon überzeugt bin, wenn sie die kann, tut sie sich einfach leichter im Leben. Ob es GESCHEITER gewesen wäre, die Gebärdensprache parallel zu lernen (.) mag ich heute nicht beurteilen, ja? (.) Sie WOLLTE es aber auch nie. Ich hab sie ein paar Mal gefragt und sie hat IMMER abgelehnt.“

(M, 197-205)

8.3 Die Einzelintegration

Um die Einzelintegration aus sozialer Sicht zu betrachten, wurden Aussagen zu zwei Unterbereichen gewählt. Einerseits sollte dabei die Klassengemeinschaft an sich beurteilt werden. Dazu wurden das subjektive Erleben der einzelnen Schüler inklusive Antonia sowie die Eindrücke der Lehrer und Antonias Mutter beleuchtet. Andererseits wurde konkret nach der Beurteilung von Antonias Integration in den Klassenverband gefragt.

8.3.1 Klassengemeinschaft

Die Beurteilungen der Klassengemeinschaft durch die *Mitschüler* sind sehr unterschiedlich und reichen von „gut“ über „gut mit Einschränkungen“ bis hin zu „nicht besonders“. MS3 empfindet die Klassengemeinschaft als gut. Er sieht zwar eine Gruppenbildung, bewertet sie aber nicht als negativ (MS3, 22-27).

MS1 bewertete die Klassengemeinschaft auch gut, weil es im Laufe der Jahre eine Verbesserung gegeben hatte. Diese führt sie auf die Verringerung der Schüleranzahl sowie auf den natürlichen Reifungsprozess der einzelnen Schüler zurück. Aus ihrer Sicht gibt es eine geringere Gruppenbildung als noch vor ein paar Jahren. Die Klassengemeinschaft der Parallelklasse wird vergleichsweise zwar besser bewertet, dennoch wird die eigene Klassengemeinschaft als gut erachtet (MS1, 79-94).

Die Ansicht von MS2 ähnelt der von MS1. Auch sie wertet die Gruppenbildung als negativ. Manche Schüler erlebt sie als verschlossen, was ein engeres

Zusammenwachsen aller verhindert. Auf Reisen gibt es aus ihrer Sicht vorübergehend immer eine Verbesserung der Klassengemeinschaft, die jedoch nur für ein paar Wochen anhält (MS2, 57-60).

Einzig MS4 bewertet die Klassengemeinschaft als nicht besonders gut. Als Gründe dafür nennt sie Sticheleien, die immer wieder gegen manche Mitschüler an der Tagesordnung stehen, jedoch nicht gegen Antonia gerichtet sind. Zusätzlich wird die Gruppenbildung als sehr negativ erlebt (MS4, 66-68, 81, 274).

Antonia erlebt eine Verbesserung der Klassengemeinschaft, da die Kontakte untereinander zugenommen haben. Sie beschreibt sich selbst als offener und genießt die vermehrten Kontakte, die auch zu den Burschen besser geworden sind. Dennoch gibt sie an, mit manchen Mitschülern gar keinen Kontakt zu haben, was aber nicht mit einer Ablehnung ihrer Person zu tun hat, sondern teils auch auf ihr eigenes Verhalten zurückzuführen ist (A, 53-61).

Antonia würde sich ein weiteres Zusammenwachsen der Klasse wünschen und vergleicht hier vor allem mit der Klasse ihrer Schwester, die eine besonders gute Klassengemeinschaft zu haben scheint. Sie bietet vermehrte gemeinsame Reisen als Lösungsvorschlag an, da sie die Erfahrung machte, dass sie durch Reisen als Klasse zusammenwachsen. Gründe für das stockende Zusammenwachsen sind für Antonia auch in den unterschiedlichen sozialen Schichten verortet (A, 557-558, 564-568).

Die Klassengemeinschaft aus Sicht der *Lehrer* wird nur von L3 aufgrund von Gruppenbildungen eher negativ bewertet (L3, 24). Hier wird jedoch darauf hingewiesen, dass L3 nur einen Teil der Klasse, zusammengelegt mit einem Teil der Nebenkasse, erlebt. L1 gibt an, nicht viel Einblick zu haben. Er erkennt lediglich eine gewisse Gruppenbildung, die aber nicht bewertet wird (L1, 33-39). L2 und L4 bewerten die Klassengemeinschaft gut. L2 sieht eine klare Verbesserung im Laufe der Jahre, die auf die verringerte Schüleranzahl zurückzuführen ist. Diese steht auch mit dem Weggang von Schülern in Verbindung, die nicht bereit waren, sich einzugliedern. Durch die Entwicklung einer gewissen Reife können die Schüler nun auch besser aufeinander eingehen (L2, 29-42). L4 erwähnt einen positiven Umgang der Schüler miteinander, auch wenn sich einzelne Schüler von sich aus nicht sehr involvieren (L4, 72-76). Aus einem Gespräch mit der Turnlehrerin der Mädchen im Beobachtungszeitraum geht hervor, dass auch sie die Klassengemeinschaft als gut einschätzt (BP5, 265-266).

Antonias Mutter bildet sich ihre Meinung zur Klassengemeinschaft hauptsächlich aufgrund von Informationen, die sie von Antonia hat. Sie bezeichnet sie als nicht besonders gut, weist aber auch darauf hin, dass es keine Feindschaften gibt. Ihrer Ansicht nach bildet eine Gruppe von Schülern ein tragendes Basisgerüst (M, 244-246).

Im Rahmen der *Beobachtungen* wurde die Klassengemeinschaft als gut, in manchen Situationen sogar als sehr gut erlebt. Ein ausschlaggebender Faktor hierfür ist, dass im Beobachtungszeitraum von allen Mitschülern gemeinsam eine Zuckerwattemaschine gekauft wurde, die dann in der Schule im Einsatz war, also ein gemeinsam initiiertes Projekt. Diese gemeinsame Aktivität brachte die Schüler näher zusammen. Aber auch abgesehen davon, konnten keine Ausgrenzungen festgestellt werden und die Mitschüler gingen respektvoll miteinander um (BP2, 87-91) (BP3, 48-52, 111-113, 129-130) (BP4, 76-79) (BP5, 193-195). Vor allem in Zeichnen, Turnen und der Lehrausbildung wirkte sich die lockere Atmosphäre auf die Kontakte der Schüler positiv aus (BP4, 100-103) (BP5, 215, 265-266).

8.3.2 *Gelungene Integration*

Antonias Integration betreffend, sind sich die *Mitschüler* einig. Antonia wird als fester Bestandteil der Klassengemeinschaft erlebt und gilt für alle somit als integriert. Die Tatsache, dass Antonia gut integriert ist, lässt sich auch daran festmachen, dass sie zu drei der befragten Schüler auch in ihrer Freizeit Kontakt hat. Sie treffen sich immer wieder auf Partys oder machen sonstige Unternehmungen (MS1, 139, 413, 415) (MS2, 221-225) (MS3, 153-155) (MS4, 239).

Antonia fühlt sich mittlerweile in ihrer Klasse gut integriert. Sie ist Teil einer Gruppe, die aus ihren engsten Freunden in der Klasse besteht und versteht sich auch sonst mit vielen Kollegen gut. Sie ist zufrieden mit der Art und Weise wie ihre Mitschüler mit ihr umgehen und auf ihre Hörbeeinträchtigung reagieren. Aber auch in der ersten Klasse fand sie schnell Anschluss und freundete sich mit ihrer Sitznachbarin an (A, 94-95, 108-109, 140-146).

Antonia hat zu vielen Mitschülern auch außerhalb der Schule Kontakt, wenn sie am Wochenende gemeinsam etwas unternehmen oder ausgehen (A, 80-84). In Diskotheken bzw. an anderen Orten, an denen es sehr laut ist, ist Antonia sehr auf das Lippenlesen angewiesen. Sie kann aber auch hören, wenn sie sich mit einer Person unterhält, die ihr direkt ins Ohr spricht. Dies stellt für sie keine Schwierigkeit dar, da aus ihrer Sicht auch

die Hörenden diese Probleme haben, sie aber besser von den Lippen lesen kann. Antonia hat beim Weggehen noch niemanden getroffen, der auch Hörgeräte hat, wodurch sie zu dem Schluss kommt, die einzige zu sein, die Hörgeräte hat und auch weggeht, was auf ein geringes Interesse an anderen Hörbeeinträchtigten hinweist (A, 527-529, 544).

In den ersten zwei Jahren hätte sich Antonia gewünscht, noch jemanden in der Klasse zu haben, dem es ähnlich ergeht wie ihr. Sie spezifiziert sich hier nicht auf eine Hörbehinderung, aber darauf, anders zu sein, ebenfalls irgendwie aufzufallen. Dieser Wunsch hat sich gelegt, da sie durch die Mitschüler Gleichbehandlung erfuhrt und sich als gleichwertiges Mitglied in der Klassengemeinschaft fühlt (A, 140-145).

„Jetzt ist mir eigentlich (.) total wurscht, jetzt denk ich eigentlich auch nicht mehr daran und es, es ist auch (..) ich weiß jetzt irgendwie ur nicht so, aber schon in der ersten war so, ich hätte schon jemanden gebraucht, der auch irgendwas hat, der (.) das einem nicht passt, also so ja und aber, es ist jetzt.“
(A, 125-128)

Auch von den *Lehrern* wird Antonia als gut integriert eingeschätzt (L1, 142) (L2, 83-84) (L3, 109). Dies ist u.a. auf Interventionen von L2 zurückzuführen. Sie hat sich sehr dafür engagiert, dass Antonia in den Klassenverband aufgenommen wird und Unterstützung erhält. Die daraus entstandenen Freundschaften haben zu dieser positiven Entwicklung beigetragen. Die Lehrer begründen ihre Sicht, dass Antonia als integriert gesehen wird, mit dem Nichtvorhandensein von Ausgrenzungen, mit dem Einsatz der Mitschüler für Antonia sowie mit der Tatsache, dass Antonia fixer Bestandteil einer der Freundesgruppen innerhalb des Klassenverbandes ist (L3, 65-69). Zusätzlich wird auf die Freizeitkontakte, die Antonia und ihre Mitschüler pflegen, hingewiesen (L4, 143-145). Dennoch weist L3 darauf hin, dass Antonia in Latein wenig Unterstützung von ihren Mitschülern erfährt (L3, 24-27). Diese Meinung konnte aber durch die Beobachtungen nicht bestätigt werden, da Antonia auch in Latein einen ihrer engsten Freunde neben sich hat, der ihr immer wieder hilfreich zur Seite steht (BP6, 151-152, 174-175).

Die Lehrerin aus Bildnerische Erziehung gibt in einem Gespräch während der Beobachtungen an, dass Antonias Integrationsprozess zwar etwas gedauert habe, aber sie mittlerweile gut integriert sei (BP3, 89-94). Als nicht gelungen wird Antonias Integration von einer Lehrerin eingeschätzt, die in Antonias Klasse nicht unterrichtet und nur in einer Suppliertunde erlebt wurde (BP4, 148-150).

Antonias Mutter sieht Antonia als im Klassenverband gut integriert. Sie hat nicht das Gefühl, dass Antonia ausgegrenzt werde, sondern dass sie dazugehöre. Sie erklärt dies dadurch, dass es keinen großen Unterschied zwischen Antonia und ihren Mitschülern gäbe (M, 246-248).

Sie ist der Ansicht, dass soziale Unterschiede in gewissen Fällen größere Barrieren darstellen als Behinderungen. Sie erkennt, dass es in Antonias Klasse Schüler aus unterschiedlichen sozialen Schichten gibt, die auch nach dieser Schichtzugehörigkeit zusammenfinden. In unterschiedlichen Schichten erlebt sie einen unterschiedlichen Wert der Bildung, der unabhängig von Behinderung ist (M, 365-378).

Frau B ist mit der Situation der Einzelintegration zufrieden. Für Antonia war es nicht wichtig, mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern in einer Klasse zu sein. Außerdem meint sie, dass weitere Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung in Antonias Fall nicht notwendig seien, um bessere Unterstützung für sie zu erhalten, betont aber auch, dass diese Meinung speziell für Antonias Situation gilt. Dies weist auf die Zufriedenheit von Frau B mit der derzeitigen Unterstützung für Antonia hin (M, 382-389).

Gründe warum die Einzelintegration so gut funktioniert, sieht Antonias Mutter darin, dass Antonia sehr selbständig geworden ist und sie durch L2 und Frau Prof. C gut betreut wird und diese, wie auch ihre Mitschüler, hinter ihr stehen. Die Schule lässt diese große Selbständigkeit zu und trägt auch mit dem Schwerpunkt des sozialen Lernens wesentlich zum Gelingen bei. Ein weiterer wichtiger Faktor ist Antonias Selbstbewusstsein. Sie hat gelernt, mit Menschen umzugehen, die mit ihrer Hörbeeinträchtigung nicht gut umgehen können. Frau B findet es wichtig, Konfrontationen, denen Antonia doch schon ausgesetzt war, zuzulassen, da sie diese ihr Leben lang erfahren wird (M, 220- 232).

Im Rahmen der *Beobachtungen* wurde ebenfalls der Eindruck gewonnen, dass Antonia sehr gut in den Klassenverband integriert ist (BP2, 99-101, 116-123, 124-130, 137-140). Sie ist Teil einer kleinen Freundesgruppe, mit denen sie sehr viel Zeit verbringt (BP1, 66, 95, 121-125) (BP2, 10-11, 65) (BP3, 79-81, 179). Zusätzlich pflegt sie auch gute Kontakte zu anderen Mitschülern (BP1, 107-109) (BP2, 22-27, 99-101) (BP3, 139) (BP4, 27) (BP6, 272-273). Ebenso macht sie mit ihren Mitschülern Unternehmungen in der Freizeit, was ebenfalls auf eine gute Integration hinweist (BP2, 41-45, 72-76). Ein weiteres Indiz ist die Tatsache, dass sich Antonias Mitschüler solidarisch mit ihr zeigen, wenn es Angriffe gegen ihre Person gibt (BP4, 142-143, 160-162) (BP6, 298). Ein

Grund warum die Integration gut funktioniert, kann an dem positiven Umgang der Mitschüler mit Antonias Hörbeeinträchtigung festgemacht werden (BP5, 81-83, 100, 282-286) (BP6, 298).

8.4 Der Unterricht

Zum Hauptthema Unterricht werden Interviewstellen präsentiert, die einerseits den Unterricht in Antonias Klasse aus Sicht der Lehrer im Allgemeinen darstellen. Weiters wird auf Schwierigkeiten eingegangen, die sich für Antonia aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung ergeben. Dazu wird ein Blick darauf geworfen, wie Antonia von ihren Mitschülern sowie den Lehrern unterstützt wird und wie diese Unterstützung zustande kommt. Zusätzlich wurden förderliche Unterstützungsmaßnahmen zusammengetragen sowie Angaben zur Unterstützung von Antonia durch ihre Mutter zu Hause gesammelt. Zum Thema Unterricht konnten in den Beobachtungsprotokollen wie erwartet die meisten Daten gesammelt werden.

8.4.1 Der Unterricht in Antonias Klasse

Der Unterricht in Antonias Klasse wird von den *Lehrern* unterschiedlich erlebt. L1 und L3 empfinden das Unterrichten als abwechselnd mühsam und in Ordnung erlebt (L1, 18-31). Die mühsamen Phasen ergeben sich dadurch, dass die Schüler schwer zu motivieren sind und wenig mitarbeiten, was auch von L2 bestätigt wird (L2, 23-25) (L3, 14-18). Lediglich L4 beschreibt die Klasse als motiviert und den Unterricht darin als angenehm (L4, 23-24).

Der Unterricht in Latein wurde auch in den *Beobachtungen* so erlebt, wie L3 ihn beschreibt. Die Mitarbeit der Schüler ist sehr tagesabhängig, wurde aber teilweise als gut wahrgenommen. Auch in Deutsch wurde die Mitarbeit der Schüler als gut empfunden. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass nur wenige Stunden pro Fach miterlebt wurden und die Bewertung auch im Vergleich zur Mitarbeit in anderen beobachteten Fächern bewertet wird. Zum Unterricht von L2 kann nicht viel gesagt werden, da hier keine Möglichkeiten zur Mitarbeit beobachtet werden konnten (Referat, Film, D-Schularbeit). In jedem Fall bestätigt wird die Empfindung von L4 über den Mathematikunterricht. Die Schüler arbeiten zu einem großen Teil alle mit und scheinen sehr motiviert. Der Unterricht wirkt besonders spritzig (BP4, 59) (BP6/85, 88).

Weiters werden an dieser Stelle jene Fächer erwähnt, in denen der Unterricht als besonders angenehm erlebt wurde und sich dadurch auszeichnet, dass die Schüler miteinbezogen werden und somit selbst tätig werden. In der Lehrausbildung arbeiten die Schüler sehr selbständig und konzentriert. Der Meister ist unterstützend da, wenn Fragen aufkommen bzw. gibt er zwischendurch auch Input. Den Großteil der Zeit gestalten und organisieren die Schüler ihre Arbeit aber selbst, wenn sie an einem Werkstück arbeiten (BP2). Auch in Turnen und Bildnerische Erziehung herrscht eine angenehme Atmosphäre vor (BP3, 79-81) (BP5, 258-259). Die neue Lehrerin in Physik gestaltet den Unterricht sehr abwechslungsreich, was zu einer guten Mitarbeit der Schüler führt (BP6, 198-228). In Edelsteinkunde, einem der theoretischen Unterrichtsteile der Lehrausbildung, wurde die Unterrichtsatmosphäre ebenfalls als angenehm empfunden. Die Meistern war bemüht durch eine gemeinsame Großgruppenarbeit mit Anschauungsmaterial, das Interesse der Schüler zu gewinnen (BP3, 175-203).

8.4.2 Der Unterricht für Antonia

Die *Mitschüler* sehen Antonias Schwierigkeiten, die sich aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung ergeben, vor allem beim Mitschreiben, Lesen und Unterstreichen von Textstellen (MS1, 149, 367-370) (MS2, 109-110, 116-117) (MS3, 88-89). Wenn ein Lehrer den Schülern diktiert, was sie aufzuschreiben haben bzw. verlangt, dass sie Notizen seines Gespräches machen, ist es für Antonia schwierig mitzukommen. Das liegt daran, dass das Verstehen für sie schwieriger wird, wenn sie den Sprecher nicht sehen kann, da sie dabei auf das für sie sehr unterstützende Lippenlesen verzichten muss. Um beides nacheinander zu tun wird meist zu schnell gesprochen. Dasselbe gilt auch, wenn ein Lehrer wichtige Textstellen zum Unterstreichen nennt (MS1, 223-225). Weitere Erschwernisse für Antonia sehen ihre Mitschüler beim Lesen. Vor allem in Englisch werden viele Texte gelesen, welche zu verstehen für Antonia eine Höchstleistung darstellen (MS1, 364-366).

Die Schüler sehen klar den Mehraufwand, den Antonia aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung für die Schule hat (MS3, 146) (MS4, 226, 232-233). MS1 ist besonders beeindruckt von Antonias Leistung, die sie vor allem auch durch die doppelte Ausbildung sieht, die schon alleine durch das hohe Stundenpensum für alle viel Aufwand bedeutet (MS1, 378-387) (MS2, 218).

„Ich bin überzeugt davon, dass sie schon viel mehr machen muss, (.) weil alleine ihr Wochenende. Ich meine ihre Mutter, sie hat mir mal erzählt, ihre Mutter macht mit ihr, dass sie zuhause noch übt, und dass sie das Ganze, dass sie sitzen oder dass sie mit der L4 dann am Nachm, am Wochenende noch die, die Mathe-Nachhilfe. Also ich glaub schon, dass das und (.) ich mein, ich find es für sie beeindruckend, sie hat sicher in einer normalen Schule auch sehr viel mehr Aufwand, aber jetzt noch zusätzlich mit dem Werkschulheim und so, ist eigentlich eh (.) gut find ich, dass sie das macht und dass sie auch, sie leistet sicher auch irrsinnig viel.“ (MS1, 380-387)

Demgegenüber steht das Erkennen einer immer wieder auftretenden zeitweiligen Überforderung Antonias im Unterricht (MS3, 143).

Eine weitere Schwierigkeit für Antonia stellt Lärm in der Klasse dar. Ist es laut, gibt es viele Hintergrundgeräusche, dann kommt es vor, dass Antonia sich aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinkt, wie MS2 beobachtet. Einfachere Bedingungen für Antonia könnten durch entsprechendes Verhalten der Lehrer geschaffen werden.

„(...) Ich glaube sie ist manchmal (..) versteht sie es und manchmal einfach wenn sie was nicht versteht, dann schaltet sie glaub ich auch aus und, und (.) also kommt (..) also glaub ich halt, aber, ich glaub ja, es ist, ich glaub es ist ziemlich schwer das alles zu verstehen und mitzubekommen und so. Weil wenn da, wenn sie hin, weil es reden ja alle und wenn es im Hintergrund laut ist und sie sich nur auf die eine Stimme fixieren muss (...).“ (MS2, 199-204)

Antonia erlebt den Unterricht in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich, aber zu einem großen Teil als anstrengend (A, 398, 403-404). Als besonders positives Beispiel nennt sie Mathematik, da sie hier dem Unterricht am besten folgen kann. Sie führt dies auf die guten Erklärungen von L4 zurück und darauf, dass sie auf der Tafel schreibt (A, 468-471).

Besonders schwer fällt Antonia der Unterricht in einem Nebenfach. Sie versteht die Lehrerin aufgrund der Ausdrücke, die sie verwendet und aufgrund einer für Antonia undeutlichen Sprache schlecht. Ein zusätzliches Erschwernis erlebt Antonia dadurch, dass diese Lehrerin nichts an die Tafel schreibt. Zudem hat sie große Angst vor Tests bzw. mündlichen Wiederholungen. Sie gibt an, dass sie sehr detaillierte Fragen gestellt bekommt, die sie so nicht beantworten kann (A, 443-463, 471-471).

Wie auch die Mitschüler erwähnt Antonia weiters, dass sie im Unterricht manchmal ausschaltet, da es zu viel für sie sei, sie teilweise kein Interesse an den Inhalten habe

und es anstrengend für sie sei, das vom Lehrer Gesagte aus den Nebengeräuschen herauszufiltern, wenn der Lärm in der Klasse zu groß wird (A, 406-410).

In Englisch fällt es ihr schwer Texte zu verstehen. Sie braucht dafür um einiges länger als ihre Mitschüler (A, 360). Antonia hat einen deutlichen Mehraufwand in der Schule im Vergleich zu ihren Schülern. Sie benötigt mehr Zeit um für Tests zu lernen, da es schwieriger für sie ist, Texte zu verstehen.

„Ich brauch viel mehr, ich brauch viel mehr Zeit zum Lernen, ich muß viel früher beginnen und (.) weil ich muss ja das alles verstehen und auch das Auswendiglernen.“

(A, 414-415)

Dies kostet sie viel Kraft und Energie, aber sie hat ein starkes Durchhaltevermögen (A, 414-420). Der Mehraufwand hat auch Einfluss auf ihr Freizeitverhalten. Sie gibt an, mehrere Freunde am liebsten beim Weggehen abends gemeinsam zu treffen, um so den Kontakt halten zu können, gleichzeitig aber die Freizeit an den Nachmittagen unter der Woche für die Schule zu nutzen (A, 537-541).

Antonias *Lehrer* sehen als Schwierigkeiten, die sich aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung im Unterricht für sie ergeben, ein mangelndes Text- sowie Hörverständnis und einen geringen Wortschatz, wobei die beiden ersteren auf den geringen Wortschatz zurückzuführen sind (L1, 56-58, 94-96) (L2, 93-94) (L3, 49-53). Zusätzlich werden Nebengeräusche als Problem gesehen, die Antonia in ihrer Konzentration stören (L2, 138-139). Der große Aufwand, den Antonia für die Schule erbringen muss, führt zu Überforderung, da oft auch die Erholungsphasen wie Mittagspausen, Nachmittage, Wochenenden mit dem Aufholen des Stoffes gefüllt sind (L2, 352-356) (L3, 131-136).

Es wird auch der Mehraufwand genannt, den Antonia für die Schule zu erbringen hat. Konkret wird er zum Teil mit dem doppelten Aufwand im Vergleich zu den Mitschülern definiert (L2, 85-88) (L4, 141). Die Lehrer erkennen auch die Überforderung, von der Antonia immer wieder betroffen ist. Sie machen sie daran fest, dass Antonia sich teilweise aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinkt. Es sei auch schwierig für sie die Aufmerksamkeitsspanne zu halten (L2, 141, 345-347) (L3, 131-133).

Aufgrund der Hörbeeinträchtigung versäumt Antonia teilweise Inhalte des Unterrichts (L2, 347-349). Dies liegt daran, dass die Geschwindigkeit für sie oft zu schnell ist, der Lärm um sie herum sie ablenkt und ein direktes Hinweisen auf Informationen für sie hilfreich wäre (L3, 91-92, 97-101, 161-167). Die Empfindung, dass Antonia Zeit im

Unterricht absitzt, von dem sie inhaltlich keinen Nutzen ziehen kann, wird genannt (L1, 137-139). Dennoch wird eine Verbesserung im Laufe der Jahre festgestellt, die durch mehr Reife der Mitschüler und durch den Nutzen der Förderstunden begründet wird (L2, 96-97) (L3, 170-174), (L4, 81).

Antonia wird von den Lehrern als ehrgeizige und bemühte Schülerin beschrieben, die keinen Sonderstatus für sich beansprucht. Demgegenüber steht die Ansicht, dass sie aber auch sehr aufgeweckt ist und im Unterricht gerne tratscht (L2, 135-139, 156-157) (L4, 135-139).

Antonias Mutter weist ebenfalls auf den großen Aufwand hin, den Antonia beim Zuhören erbringen muss. Für Antonia sei dies ein aktives Erlebnis und funktioniere nicht nebenbei, wie es für Menschen ohne Hörbehinderung in vielen Fällen möglich sei. Daraus ergibt sich eine große Anstrengung. Außerdem sei das Mitschreiben für Antonia sehr mühsam, da hier beim Zuhören das für sie unterstützende Lippenlesen weg falle. Einen Vorteil sieht Frau B darin, dass Antonia dabei ist, die Pubertät hinter sich zu lassen und somit wieder zu mehr Aufmerksamkeit findet (M, 344-350).

Im Rahmen der *Beobachtungen* wurden als die größten Schwierigkeiten, mit denen Antonia aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung zu kämpfen hat, folgende festgestellt: geringer Wortschatz, der zu einem erschwerten Leseverständnis führt (BP4, 218-221) (BP5, 18-19, 38-41, 44-48), Mitschreiben (BP1, 75) sowie das Hören prinzipiell. Es wurden viele Situationen beobachtet, in denen sie Dinge nicht hört. Teilweise wird sie von Kollegen auf Versäumtes hingewiesen (BP1, 96-98), teilweise bemerkt sie selbst, dass sie etwas verpasst hat (BP4, 186-188). Wenn es in der Klasse lauter wird, vor allem wenn viele Schüler reden bedeutet das für Antonia eine besonders große Anstrengung. Manchmal scheint sie in diesen Situationen aus dem Unterrichtsgeschehen sozusagen auszusteigen, da sie dem Ganzen nicht mehr folgen kann (BP3, 191-195). Besonders schwierig ist es, wenn sie sich auf zwei Dinge gleichzeitig konzentrieren muss, was sich beim Mitschreiben (BP4, 32, 96-97) oder aber auch in Turnen zeigen kann, wo bei Spielen die Raumkoordination neben dem Hören gefragt ist (BP5, 232-233).

8.4.3 Umgang der Lehrer mit Antonia im Unterricht

Den Umgang der Lehrer mit Antonia im Unterricht beschreiben die befragten *Mitschüler* als sehr lehrerabhängig und somit unterschiedlich. Einerseits wird es teilweise erlebt, dass Antonia bevorzugt wird, andererseits sehen sie auch Unterrichtssituationen, die für Antonia besonders schwierig sind, jedoch durch den Lehrer anders gestaltet werden könnten. Bevorzugen beziehen sich auf besonders leichte Fragen in bestimmten Nebenfächern sowie auf ein verspätetes Ermahnen beim Tratschen im Vergleich zu den Mitschülern. Die Schwierigkeiten ergeben sich durch wenig Rücksichtnahme von einzelnen Lehrern, wodurch wie in Kapitel 8.4.2 beschriebene Situationen entstehen, wie beispielsweise zu schnelles Sprechen. Hier wird vor allem ein Nebenfach genannt, in dem es für die meisten Schüler schwierig ist, mitzukommen. Dadurch ist für die Schüler gut verständlich, dass dies auch für Antonia besonders gilt (MS1, 223, 283-286) (MS2, 138, 140-146) (MS4, 188-195).

Der Umgang der Lehrer mit Antonia wird aus Sicht der Mitschüler auch von ihren Noten in den jeweiligen Fächern abhängig gemacht. Bessere Noten bringen eine gewisse Freiheit im Verhalten mit sich.

Da die befragten Schüler immer wieder dieselben Lehrer erwähnen, kann davon ausgegangen werden, dass sie den Unterricht ähnlich erleben. Neben Situationen, die für Antonia schwer zu bewältigen sind, werden aber auch einzelne Lehrer besonders positiv erwähnt, deren Bemühungen dazu beitragen, dass Antonia im Unterricht einfacher zurechtkommt. Darauf wird detaillierter in Kapitel 8.4.5 eingegangen (MS2, 129-136). Die Mitschüler erwähnen auch den Unmut einzelner Lehrer über den Mehraufwand, der ihnen teilweise aufgrund von Antonias Hörbeeinträchtigung entsteht. Dazu gehört z.B. die Tatsache, dass sie schriftliche Tests im Anschluss nochmal mündlich abprüfen müssen bzw. der Einsatz der FM-Anlage. Diese wurde von Antonia zwei Jahre lang als technisches Hilfsmittel verwendet (MS3, 77-84).

Die Mitschüler heben zwar einzelne, sowohl negativ als auch positiv behaftete Punkte hervor, geben aber allgemein betrachtet an, dass die Lehrer keinen allzu großen Unterschied im Umgang zwischen ihnen und Antonia machen (MS1, 393-394, 408-409).

Antonia erlebt, dass sie der Großteil der Lehrer im Unterricht unterstützt, wenn sie um Hilfe bittet. In Nebenfächern kommt es aber auch vor, dass nicht auf sie eingegangen wird. Antonia zögert im Interview beim Erzählen darüber (A, 457-458, 462-463, 471).

Einzelne Lehrer werden als besonders positiv und hilfreich hervorgehoben. So hatte die ehemalige Physiklehrerin ein besonders großes Bewusstsein über die Notwendigkeit, Antonia zu unterstützen. Sie legte ihr in der Stunde immer das Blatt mit dem Text hin, den sie den anderen Schülern zum Mitschreiben diktierte (A, 205-208).

Die *Lehrer* erleben den Unterricht als äußerst unterschiedlich. L1 und L2 empfinden die Situation mit Antonia als unbefriedigend. Es wird versucht, speziell auf sie einzugehen. Dies steht jedoch in Verbindung mit dem Bewusstsein darüber, dass dies aufgrund von Zeitmangel nicht wie erwünscht möglich ist, (L1, 96-101) (L2, 89-96, 99-101). Zusätzlich nennt L2 auch den Unmut und das Unverständnis mancher Kollegen, die nicht einsehen, warum es für Antonia eine Sonderbehandlung geben soll, wenn sie manchmal im Unterricht nicht aufpasst (L2, 154-156). Diese Punkte lassen den Wunsch von L1 und L2 nach gesetzlichen Leitlinien laut werden (L1, 147-149, 153-155) (L2, 160-163, 165-170, 175-178).

L3 geht nach eigenen Angaben im Unterricht nicht speziell auf Antonia ein. Für ihn stellen die Förderstunden die einzige Möglichkeit dar, sie speziell zu betreuen und ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen (L3, 97-101, 104).

L4 verändert bewusst ihre Mobilität in Antonias Klasse um so im Unterricht unterstützend auf Antonia einzugehen. Dabei versucht sie eine gewisse Tafelzentrierung einzuhalten, d.h. sie bewegt sich nicht ständig im gesamten Klassenraum herum, sondern bleibt bewusst im vorderen Teil und richtet dabei den Blick so oft wie möglich auf die Schüler (L4, 98-102).

Antonias Mutter gibt an, wenig Einblick zu haben (M, 263).

Im Unterricht konnte eine Gleichbehandlung durch die meisten Lehrer *beobachtet* werden. Ob es darum geht, dass Antonia ausgewählt wird um einen Arbeitsauftrag zu erfüllen oder ob es um Ermahnungen geht, diesbezüglich wird mit ihr wie mit ihren Mitschülern umgegangen (BP1, 51-53) (BP5, 148) (BP2, 58-60) (BP3, 11) (BP4, 320-323). Die meisten Lehrer bemühen sich bewusst darum, dass Antonia sie beim Sprechen sehen kann, damit sie das Lippenlesen unterstützend einsetzen kann (BP3, 158-165) (BP5, 229). Auch sonst konnte eine gute bis sehr gute Bereitschaft erkannt werden, auf Antonia einzugehen (BP3, 26-30, 40-41) (BP4, 36-37, 218-221)) (BP5, 169-170). Lediglich in zwei Nebenfächern musste festgestellt werden, dass diese Bereitschaft, sehr gering ist. In einem Fach spricht die Lehrerin zwar sehr laut und hält sich auch in der

Nähe des Lehrerpultes auf, jedoch hat sie sich in Anwesenheit der Forscherin besonders um Antonia bemüht, was nicht als authentisch erlebt wurde (BP4, 327, 333-334, 337-338). Dieses Empfinden sowie die fehlende Bereitschaft auf Antonia einzugehen wurde von mehreren Mitschülern bestätigt (BP6, 109-112, 114-117). Bei der zweiten Lehrerin handelt es sich um jene, die zugunsten Antonias Förderstunden wöchentlich in einer ihrer Stunden auf Antonia im Unterricht verzichten muss. Der Unterricht findet immer in einer Doppelstunde statt, von der Antonia die erste versäumt. Antonia wurde in der zweiten Stunde vor eine für sie unlösbare Aufgabe gestellt, so als ob sie eine Leistung für die versäumte Stunde zu erbringen hätte. Diese wurde aber nicht an Antonias Bedürfnisse angepasst, sondern war für sie aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung besonders schwer bis gar nicht zu erfüllen (BP6, 275-276, 294-295, 303-304).

8.4.4 Unterstützung durch die Mitschüler

Die *Mitschüler* selbst zeigen alle vier die Bereitschaft, Antonia im Unterricht zu unterstützen, wo dies notwendig ist. Die Unterstützung wird entweder durch sie selbst initiiert (sie sehen, dass Antonia Hilfe braucht) oder Antonia bittet um Hilfe. Sie gehen auch davon aus, dass alle Schüler der Klasse Antonia unterstützen würden, wenn sie darum bitten würde. Dies macht sie auch bei ihren engsten Freunden immer wieder (MS1, 231-239) (MS2, 123-127) (MS3, 100-103) (MS4, 181-183, 185-186).

Verständnis für Antonias Situation was schulische Belange angeht, wird nur begrenzt aufgebracht. Einerseits wird verstanden, dass sie keine einfache Ausgangslage hat und deshalb im Unterricht auf Schwierigkeiten stößt. Teilweise gibt es aber auch Unverständnis für Antonias Situation. Die Gründe für schlechte Noten werden bei ihr selbst gesehen (MS1, 328-332, 398-401). Es entsteht die Forderung, Antonia möge doch besonders aufpassen im Unterricht, wenn sie schon eine Hörbeeinträchtigung hat (MS4, 165-170). Dieses Unverständnis könnte mit genaueren Informationen zu Antonias Beeinträchtigung eventuell verringert werden. Obwohl auch nicht ausgeschlossen wird, dass Antonia im Unterricht auch mal nicht aufpasst.

Antonias Unterstützung im Unterricht durch ihre Mitschüler hat sich gut eingespielt. Meist helfen jene Schüler, die neben ihr sitzen. Dies sind großteils ihre engsten Freunde. Dennoch ist die Bereitschaft sie zu unterstützen bei allen Mitschülern vorhanden und wird vor allem bei den Mädchen als besonders hoch eingeschätzt (MS1, 241-243) (MS2, 121).

Antonia ist froh über die Unterstützung, die sie durch ihre Mitschüler erhält. Auch sie ist der Meinung, dass ihr alle Kollegen aus der Klasse helfen würden, wenn sie sie um etwas bitten würde. So wie die Mitschüler *Antonia* unterstützen, passt es für *Antonia* sehr gut. Teils bittet sie um Hilfe, teils wird sie ihr einfach angeboten (A, 190-193, 217, 220, 225-226).

Der Umgang der Mitschüler mit *Antonia* im Unterricht wird von drei der befragten *Lehrer* als sehr gut eingeschätzt (L1, 74-76) (L2, 270) (L4, 141). *Antonia* hat die vollste Unterstützung, wenn sie Hilfe benötigt. Ihre engsten Freunde machen dies oft aus eigenem Antrieb. Niemand würde *Antonia* Hilfe verweigern, jedoch ist teilweise *Antonias* Initiative gefragt (L2, 359-364, 366-370) (L4, 151-153). Vor allem die Mädchen unterstützen *Antonia* sehr (L4, 147-149). L3 geht zwar davon aus, dass *Antonia* Unterstützung durch ihre Mitschüler erhält, erlebt dies aber im Lateinunterricht nicht (L3, 24-26, 107).

Teilweise initiieren auch die *Lehrer* Unterstützung für *Antonia* durch ihre Mitschüler, indem sie sie darum ersuchen, ihr zu helfen (L2, 284-285, 288-292). Manchmal kommt die Initiative auch von *Antonia* selbst, indem sie konkret um Hilfe bittet (L2, 362) (L4, 79-80).

Im Rahmen der *Beobachtungen* konnte ebenfalls festgestellt werden, dass *Antonia* selbst Hilfe sucht, wenn sie diese im Unterricht benötigt (BP3, 185-186). Sie bekommt sie aber auch, ohne zu fragen, wenn Mitschüler sehen, dass sie welche braucht (BP3, 104-108). Als besonders hilfreich für *Antonia* wurde MS2 erlebt, die ihr aus Eigeninitiative sehr oft Unterstützung anbietet. (BP5, 244) (BP6, 295-296).

8.4.5 Förderliche Unterstützungsmaßnahmen für Antonia

Antonias Mitschüler unterstützen sie im Unterricht vor allem durch Erklärungen sowie durch zur Verfügung stellen eigener Mitschriften oder Bücher (beim Unterstreichen wichtiger Textstellen) (MS1, 147-151). Ebenso achten sie darauf, ihr die Möglichkeit zum Lippenlesen zu bieten.

Als Hilfestellung von Seiten der *Lehrer* geben die Mitschüler an, dass es für *Antonia* sehr hilfreich war, dass die ehemalige Physiklehrerin ihr in den Stunden immer einen Zettel mit jenen Inhalten hingelegt hat, die sie den anderen Schülern zum Mitschreiben angesagt hat. Zusätzlich hat sie ihr Tempo an *Antonias* Bedürfnisse angepasst (MS2, 129-132) (MS3, 149-150).

„(.) Ja, zum Beispiel unsere Physiklehrerin, die ist aber jetzt in Karenz, weil sie ein Baby kriegt. Die hat ihr schon sehr viel geholfen, also zum Beispiel wenn sie UNS irgendwas angesagt hat, was wir schreiben mussten, hat sie ihr den Zettel hingelegt, wo es schon drauf gestanden ist, dass sie es abschreiben konnte oder wenn sie was nicht verstanden hat, hat sie es ihr extra noch einmal erklärt und so.“ (MS4, 200-204)

Auch die Erklärungen von L4 sowie die Tatsache, dass diese an die Tafel schreibt, sind aus Sicht der Mitschüler für Antonia hilfreich (MS2, 361-362).

Am meisten Unterstützung benötigt *Antonia*, wenn die Schüler im Unterricht mitschreiben sollen, die Lehrer den Text aber nur diktieren und nicht an die Tafel schreiben (A, 190-193). Dies läuft für sie zu schnell ab und sie schreibt dann von der Mitschrift ihrer Kollegen ab. Neben der Anpassung der Sprachgeschwindigkeit an Antonias Bedürfnisse, wäre es für sie einfacher, wenn der Lehrer sich in ihrer Nähe aufhalten würde, da durch die Entfernung im Klassenraum eine für sie undeutliche Sprache entsteht (A, 195-196).

Für Antonia ist es somit besonders hilfreich, wenn der Lehrer an die Tafel schreibt, wenn sie ihn beim Sprechen sehen kann, um von seinen Lippen zu lesen, wenn er gute Erklärungen bietet und nicht zu schnell spricht (A, 470-471).

Antonia weist auch darauf hin, dass das CI, vor allem in Verbindung mit dem Hörgerät für sie eine sehr große Unterstützung ist und sie sich nicht mehr vorstellen kann ohne diese beiden technischen Hilfsmittel zu sein (A, 502-514).

Antonia hat ca. ein Jahr lang im Unterricht eine FM-Anlage verwendet. Dies hat sie zwar einerseits als unterstützend erlebt, andererseits hat sie deren Verwendung auch sehr angestrengt, da sie nur den Lehrer gehört hat und nichts von dem, was ihre Mitschüler gesagt haben. Aus heutiger Sicht benötigt sie eine derartige Unterstützung nicht mehr (A, 485-487).

Von Seiten der *Lehrer* kann hier vor allem auf das Lippenlesen hingewiesen werden. Es bemühen sich viele Lehrer darum, einerseits laut und deutlich zu sprechen sowie Antonia die Möglichkeit zu bieten, ihnen von den Lippen abzulesen (L1, 68-69). L2 versucht auch an Antonias Wortschatz zu arbeiten. Sie nimmt sie im Unterricht zum Lesen an die Reihe, um zu erkennen, wo für sie Erklärungen neuer Wörter notwendig sind (L2, 152-154). L4 legt in Zusammenhang damit auch viel Wert auf ihre Position im Raum (L4, 98-102).

Antonias Mutter ist der Ansicht, dass Antonia sehr gut weiß, was sie will und was sie braucht. Als Beispiel nennt sie hier die FM-Anlage, die Antonia nach einer gewissen Zeit abgelehnt hat. Frau B setzt dies in Verbindung zu einer möglichen Technologieverbesserung bei Antonias CI. Dies könnte der Grund dafür gewesen sein, dass Antonia die FM-Anlage nicht mehr benötigt hat. Das CI schätzt Frau B als sehr bedeutend für Antonia und somit unterstützend für den Unterricht ein (M, 300 – 312). Als besonders wichtig sieht Frau B für Antonia die Möglichkeit zum Lippenlesen (M, 348-349).

Wie auch aus den *Beobachtungen* hervorgeht, ist für Antonia das Ablesen von den Lippen besonders hilfreich. Sie ist dabei sehr konzentriert und steigt, fehlt ihr die Möglichkeit dazu, oft aus dem Unterrichtsgeschehen aus (BP1, 35) (BP4, 180-181) (BP6, 296). Diese Möglichkeit steht oft mit der Position des Lehrers im Raum in Zusammenhang. So ist es meist förderlich, wenn der Lehrer sich im vorderen Bereich der Klasse aufhält (BP3, 26-30) (BP4, 177-178). Dennoch ist lautes und deutliches Sprechen, wie es einige Lehrer auch machen, ebenfalls unterstützend für Antonia. Manche davon tun dies bewusst für Antonia, für manche gehört es zu ihrer Art des Unterrichtens einfach dazu (BP4, 58-59, 177-178, 321-322). Auch das Aufschreiben von Inhalten auf der Tafel erleichtert Antonia den Unterricht sehr. Sie muss sich dabei nur auf das Lesen konzentrieren und nicht hören und mitschreiben gleichzeitig (BP3, 8-10) (BP4, 177-178).

8.4.6 Unterstützung durch Antonias Mutter zu Hause

Antonia gibt an, dass ihre Mutter sie früher zu Hause mehr unterstützt hat. Mittlerweile ist sie sehr selbständig geworden und benötigt dies nicht mehr so oft. Lediglich beim Abprüfen von Vokabeln springt Frau B manchmal noch ein (A, 551-553).

Wenn nötig, unterstützt *Antonias Mutter* sie zu Hause, jedoch legt sie sehr viel Wert auf Antonias Selbständigkeit. Ihr ist es ein Anliegen, dass Antonia sich selbst um das kümmern kann, was sie benötigt, womit sich die Angaben von Mutter und Tochter decken. Zusätzlich ist es Frau B sehr wichtig, in der Rolle der Mutter zu verbleiben und nicht für unterschiedlichste Belange zuständig zu sein (M, 290-296).

8.5 Leistungsbeurteilung und Arbeitsbedingungen

An dieser Stelle werden Unterschiede in der Beurteilung zwischen Antonia und ihren Mitschülern angeführt. Weiters wird dargestellt wie die jeweiligen Interviewgruppen zu den Informationen darüber kamen und wie sie darauf reagiert haben bzw. noch heute damit umgehen.

8.5.1 Unterschiede zu den Mitschülern

Die *Mitschüler* führen an, dass Antonia teilweise andere Arbeitsbedingungen hat als sie. Dazu gehört, dass sie bei Schularbeiten um eine Stunde mehr Zeit bekommt, schriftliche Tests im Anschluss als mündliche Prüfung wiederholen darf und bei diesen Prüfungen ihr die Lehrer auch nachhelfen. Weiters erleben die Schüler, dass Antonia zum Teil gering abweichende Aufgabenstellungen bekommt. Hier werden vor allem sehr vereinfachte Fragen bei mündlichen Prüfungen in bestimmten Nebenfächern genannt. Zusätzlich wird angegeben, dass Antonia bei den Englischschularbeiten keine Listening Comprehension³⁴ zu absolvieren hat.

Auf eine unterschiedliche Benotung wird hingewiesen, die sich dadurch zeigt, dass Antonia in Deutsch nicht mit einem Nicht Genügend benotet werden kann. Teilweise herrscht eine gewisse Unsicherheit über die genauen Abläufe vor (MS1, 280-283, 291-295) (MS2, 179-180, 189-191) (MS3, 114-115, 125, 127) (MS4, 162-163).

Antonia hat die Möglichkeit schriftliche Tests mündlich zu wiederholen. Sie gibt an, dass sie immer versucht den schriftlichen Test zu absolvieren. Teilweise nutzt sie auch die Möglichkeit Tests für sich selbst terminlich zu verschieben, wenn bis zum eigentlichen Termin keine Zeit besteht, sich mit der Hilfe von Frau Prof. C auf den Test vorzubereiten (A, 338-342). Wie auch schon von ihren Mitschülern erwähnt, muss Antonia bei den Englischschularbeiten keine Listening Comprehension absolvieren. Die Extrazeit, die ihr für Schularbeiten zur Verfügung gestellt wird, nutzt sie nicht immer (A, 357, 359-361, 367).

Antonia ist bewusst, dass sie anders benotet wird. Aus ihrer Sicht ist dies vor allem in Deutsch der Fall und sie weiß, dass ihre Leistung, würde sie ein Mitschüler ohne Hörbeeinträchtigung erbringen, als negativ bewertet werden würde. Sie gibt an, dass

³⁴ Anm. d. Verf.: Bei einer Listening Comprehension handelt es sich um eine Hörverständnisüberprüfung im Englischunterricht. Dabei werden zu einem gehörten Text Verständnisfragen gestellt.

diese Möglichkeit in Absprache mit dem Stadtschulrat getroffen wurde und ist sehr froh darüber (A, 382-387).

Die Angaben der *Lehrer* zu den Unterschieden zwischen Antonia und ihren Mitschülern bezüglich der Leistungsbeurteilung differieren je nach Fach. Aus den Aussagen wurden die Kategorien Arbeitsauftrag, Arbeitsbedingungen und Leistungsbeurteilung gebildet.

In Mathematik und Latein gibt es diese drei Bereiche betreffend nur den Unterschied, dass Antonia für die Schularbeiten mehr Zeit zur Verfügung hat. Ansonsten wird sie wie die anderen Schüler auch benotet und hat dieselben Aufgaben zu erfüllen (L3, 111, 121-123, 128) (L4, 127).

In Deutsch bekommt Antonia zwar den gleichen Arbeitsauftrag wie ihre Mitschüler, L1 ist aber bewusst, dass dieser von Antonia nicht erfüllbar ist, was er in der Benotung berücksichtigt (BP4, 225-226). Für Antonias Leistung kommt ein anderer Leistungsmaßstab zum Einsatz. Es wird nicht ihre konkrete Leistung bewertet, denn dann könnte L1 ihre Schularbeiten im Vergleich zu ihren Mitschülern nicht positiv beurteilen (L1, 111-116). Viel mehr wird der Fortschritt gewertet, was bereits zu positiven als auch negativen Benotungen geführt hat (L1, 180-186).

Bei schriftlichen Tests in den Nebenfächern hat Antonia die Möglichkeit, dies im Anschluss oder zu einem anderen Termin mündlich zu wiederholen. Auch L2 verwendet einen anderen Leistungsmaßstab bei der Beurteilung von Antonia (L2, 103-105, 204-206). Dies ist neben Deutsch auch in Geographie und Geschichte der Fall, so wird von L1 und L2 der Wunsch nach klaren gesetzlichen Richtlinien für die Beurteilung Antonias deutlich ausgesprochen (L1, 118-119) (L2, 160-163, 211-220).

Für *Antonias Mutter* ist die Situation schwer beurteilbar, da sie nicht viel Einblick hat. Sie schätzt die Beurteilung durch die Lehrer gerecht ein und geht davon aus, dass bei Antonia in manchen Fächern nicht die tatsächliche Leistung, sondern ihr Fortschritt bewertet wird (M, 333-337).

Durch die *Beobachtungen* im Unterricht können die Aussagen zu einem großen Teil bestätigt werden, sofern überhaupt beobachtbar. Ein Unterschied ließ sich jedoch bei der Deutschschularbeit finden. Antonia hat zwar auf einem Zettel dieselben Angaben und Aufgaben wie ihre Mitschüler bekommen, jedoch hat L1 individuell mit ihr besprochen, worauf sie sich bei dieser Schularbeit konzentrieren soll. Die Erfüllung aller Aufgaben wäre zwar wünschenswert, jedoch wird von ihr nur ein Teil davon

unbedingt erwartet (BP4, 190-191, 197-201). Zusätzlich hat sie während der Schularbeit durch die Möglichkeit Fragen zum Text und zu einzelnen Wörtern zu stellen besondere Unterstützung erhalten, um so ihren geringen Wortschatz auszugleichen (BP4, 208-210, 214-216).

8.5.2 Informationsquellen

Keiner der *Mitschüler* nennt eine konkrete Informationsquelle für das Wissen, dass sie über Antonias unterschiedliche Beurteilung und unterschiedlichen Bedingungen haben. Sie geben an, diese Unterschiede lediglich im Unterricht mitbekommen zu haben (MS1, 313-314) (MS2, 183-185).

Antonia nennt keine konkrete Informationsquelle über die Unterschiede in ihrer Leistungsbeurteilung, ist aber gut informiert, da sie auch weiß, dass diese Bestimmungen gesondert für sie in Absprache mit dem Stadtschulrat getroffen wurden (A, 384-385).

Zu den Informationsquellen liegen von den *Lehrern* nur Angaben von L1 und L2 vor. Dies überrascht nicht sonderlich, da bei L3 und L4 keine differenzierte Leistungsbeurteilung zur Anwendung kommt. L1 und L2 haben beide ihre Informationen von Frau Prof. C sowie direkt vom zuständigen Landesschulinspektor (L1, 113) (L2, 182-185, 210-211).

8.5.3 Reaktionen

Die Reaktionen der *Mitschüler* reichen von großem Verständnis der besten Freundin, über teilweises Verständnis, bis hin zu Unverständnis. MS2 akzeptiert alle Unterschiede, die für Antonia gelten und scheint damit kein Problem zu haben (MS2, 165-169, 199-204).

„Ja, manche sa, denken halt, sagen halt so ‚Ja, das ist unfair‘ oder halt, dass sie keine Vierer, Fünfer schreiben kann in Deutsch (.) sagen schon manche, dass es halt unfair ist, aber (..) die (..) denken halt nicht darüber nach, aber...“ (MS2, 171-173)

Bedingtes Verständnis gibt es für die Tatsache, dass Antonia für Schularbeiten mehr Zeit hat. Dies steht in Verbindung mit der Unsicherheit darüber, warum das so ist. Für die *Mitschüler* ist nicht klar, warum Antonia andere Arbeitsbedingungen bekommt, die zum Teil aus ihrer Sicht nichts mit Hören zu tun haben (mehr Zeit, Tests auch

mündlich) (MS1, 317-326). Daraus entsteht ein Unverständnis, da es auch Schüler gibt, die ohne Hörbeeinträchtigung schlechtere Leistungen als Antonia erbringen.

„Ja, ein paar Klassenkollegen (..) finden das irgendwie blöd, dass sie länger Zeit hat, obwohl sie in einigen Fächern besser ist als andere, aber...“ (MS3, 122-123)

Zudem wird z.B. das im Vergleich zu den Mitschülern bei Antonia spätere Ermahnen beim Tratschen als Bevorzugung erlebt. Dabei wird aber auch darauf hingewiesen, dass dieses Erleben vor einigen Jahren noch intensiver war und sich mittlerweile gelegt hat (MS1, 353-354, 357).

Das Unverständnis mancher Mitschüler begründet sich weiter durch zu leichte Fragen bei Tests, die Tatsache, dass sie in Deutsch kein Nicht Genügend bekommen kann, und die Meinung, dass Antonia mehr aufpassen sollte, um dem Unterricht besser folgen zu können. Hier wird also der Grund nicht in der Hörbehinderung, sondern in Antonias Verhalten gesehen (MS1, 273-276, 283-286, 297-299) (MS3, 122-123) (MS4, 165-170, 176-178).

Was das Erleben der Lehrer betrifft, nennen die Mitschüler, dass auch diese teilweise kein Verständnis für die Unterschiede in Antonias Beurteilung und die Arbeitsbedingungen haben, da für sie so ein Mehraufwand besteht. Dies betreffe aber nur einzelne Lehrer (MS3, 135-137). In Zusammenhang mit dem teilweise vorhandenen Unverständnis der Mitschüler wird aber auch darauf hingewiesen, dass es keine Anfeindungen Antonia gegenüber mit sich bringt. Es werde lediglich untereinander darüber gesprochen (MS1, 303-308).

Antonia gibt an, dass früher bei einigen Mitschülern Missmut aufgetaucht sei, weil sie teilweise andere Arbeitsbedingungen und andere Leistungserfordernisse hat. Heute sei dies jedoch nicht mehr der Fall. Sie selbst ist froh über die Möglichkeiten der differenzierten Beurteilung (A, 387). In den *Beobachtungen* wurde festgestellt, dass sie durch die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen das Gefühl hat zu schummeln und sich etwas unsicher verhält, weil auch ihr nicht ganz klar zu sein scheint, was sie darf und was nicht (BP5, 19-22).

Von den *Lehrern* gibt es hier vor allem von zwei Lehrern Aussagen. Immer wieder weisen L1 und L2 auf die Schwierigkeiten durch die fehlenden gesetzlichen Rahmenbedingungen hin, da Antonias Status nicht unter den Begriff der Integration fällt (BP4, 214-218, 225-226). Dies stellt eine unbefriedigende Situation für sie dar. L2

nennt auch sehr unterschiedliche Reaktionen der Kollegen auf Antonias Situation. Manche haben vollstes Verständnis, andere sind sehr unsicher, was nur wenig Verständnis zur Folge hat. L2 erlebt die Unsicherheit vor allem bei den jüngeren Kollegen (L2, 124-128, 130-134). Eine Lösung dieser Situation wäre für sie die Vorgabe von gesetzlichen Leitlinien, in denen Rechte und Pflichten, die die Lehrer und Antonia betreffen, festgehalten sind (L2, 160-163). L2 übernimmt als Klassenlehrerin auch immer wieder Verantwortung für gewisse Situationen, um ihren Kolleginnen die Situation in diesem rechtsfreien Raum zu erleichtern (L2, 212-214). Sie sieht als Grund für die schwierige Situation nicht nur die fehlenden gesetzlichen Vorgaben, sondern das prinzipielle Problem der Gesellschaft, wie mit Behinderung umgegangen wird (L2, 174-175).

Gespräche mit dem Landesschulinspektor werden als konstruktiv und hilfreich beschrieben. Er gibt den Lehrern einen großen Rahmen, innerhalb dessen sie Antonia nach eigenem Ermessen beurteilen können. Sie können auf Antonias Hörbeeinträchtigung Rücksicht nehmen (L1, 112-115, 128-130) (L2, 211). Auch Frau Prof. C wird als große Hilfe bezeichnet, deren guten Verbindungen zum BIG eine Erleichterung für die Lehrer darstellen (L2, 185). Prinzipiell wird das Zusammensuchen der einzelnen Informationen aber als sehr mühsam erlebt, da es keine klaren Richtlinien gibt, nach denen sich die Lehrer richten können (L2, 184). L2 erlebt sich hier als Einzelkämpferin, so als ob Antonia der einzige derartige Fall wäre (PS). Auch L3 kritisiert die fehlenden gesetzlichen Richtlinien (PS).

Als Reaktionen der Mitschüler auf die Unterschiede in der Leistungsbeurteilung wird eine zeitliche Differenz genannt. Anfänglich gab es sehr wohl Anfeindungen durch Mitschüler und deren Eltern, die in der abweichenden Leistungsbeurteilung eine klare Bevorzugung Antonias sahen. Dabei handelte es sich um Schüler, die selbst Probleme in der Schule hatten und teilweise mit dem Schultyp überfordert waren (L2, 106-107, 116-118). Heute erlebt L2 wachsendes Verständnis für Antonias Situation durch die Mitschüler. Sie gibt an, dass sie Antonias unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen anerkennen. Ausschlaggebend für diese positive Entwicklung war für sie einerseits der Weggang von Schülern, die die vorhandenen Unterschiede nicht anerkannten und andererseits das Gewöhnen der restlichen Mitschüler an diese (L2, 119-122).

Es sind nie negative Reaktionen zur *Antonias Mutter* durchgedrungen (M, 342).

8.6 Die Förderstunden

Es werden Angaben über den Ablauf der Förderstunden, die Antonia bekommt, dargestellt, wobei auch festgehalten wird über wie viel Wissen die Mitschüler verfügen, wo sie es her haben und was sie davon halten. Auch die Meinungen der Lehrer dazu wurden zusammengetragen.

8.6.1 Ablauf und Planung

Zwei der befragten *Mitschüler* haben ein gutes Wissen über die Organisation der Förderstunden. Hier sticht wieder das besonders große Wissen von MS2 hervor (MS2, 149-159). Die beiden anderen Mitschüler wissen über ein paar Eckpunkte Bescheid, für sie stellen die Förderstunden aber kein großes Thema dar (MS3, 91-92, 106) (MS4, 160-161, 209-210, 212). Die Schüler geben als Gründe für die Förderstunden an, dass hier der Stoff durchgearbeitet wird und mehr Zeit ist, um auf Antonia einzugehen. Sie werden als Nachhilfestunden durch die einzelnen Lehrer gesehen (MS1, 247-259) (MS4, 160-161).

Antonia gibt an, dass in den Förderstunden die Inhalte aus dem Unterricht nachbesprochen und gezielt Übungen durchgeführt werden. Sie hat einmal pro Woche eine Stunde in den Fächern Mathematik, Latein, Deutsch und Englisch. Die Zeit, der Ort und die Häufigkeit (teilweise geblockt) werden individuell vereinbart. Die Förderstunden in Deutsch übernimmt Frau Prof. C, ansonsten der jeweilige Lehrer aus dem Fach. Mit Frau Prof. C macht Antonia nicht nur Deutschinhalte, sondern diese unterstützt Antonia auch dabei sich auf Tests bzw. Prüfungen in Nebenfächern vorzubereiten. Dabei fassen sie gemeinsam den Stoff zusammen, damit Antonia dann von den Zusammenfassungen lernen kann. Antonia gibt an, die Texte in den Lehrbüchern nicht zu verstehen (A, 235-244, 259-270).

Die Förderung durch das BIG half Antonia nur teilweise und sie war nicht zufrieden damit. Es wurden nur Hausaufgaben gemacht, sie erhielt nicht genügend Erklärungen zu den Inhalten, wenn sie sich nicht auskannte (A, 320-326).

Die *Lehrer* geben an, dass die Förderstunden hauptsächlich dazu genutzt werden, um Inhalte aus den Unterrichtsstunden nach zu besprechen und Antonia auf Schularbeiten vorzubereiten. Zudem werden Fragen von Antonia zum Unterrichtsstoff gezielt

bearbeitet. Selten werden auch Hausübungen gemeinsam erledigt (L3, 90-94) (L4, 108-112).

Für Antonia wurden vier wöchentliche Förderstunden genehmigt. Sie finden einmal pro Woche bzw. je nach Bedarf (z.B. vor Schularbeiten) geblockt statt.

In den ersten drei Jahren hat Antonia zwei Förderstunden wöchentlich mit einer Lehrerin aus dem BIG absolviert. Da dies aufgrund von Kommunikationsproblemen zwischen dieser externen Lehrperson und Antonias Lehrerteam sowie aufgrund fehlender Kompetenz in den einzelnen Fächern als nicht zufriedenstellend empfunden wurde, übernahm Frau Prof. C auf eigene Initiative und auf Wunsch von L2 diese Stunden. Da sich diese Veränderung als sehr positiv erwiesen hat und auch andere Lehrer dazu bereit waren Förderstunden für Antonia abzuhalten, wurde um weitere Stunden angesucht. Vier Stunden, das Maximum an Förderstunden, wurde genehmigt und somit übernahmen in Englisch, Latein und Mathematik die jeweiligen Lehrer auch die dazugehörige Förderstunde mit Antonia (L2, 229-231, 233-234).

Es wurden alle Möglichkeiten ausgeschöpft und es funktioniert aufgrund des großen Engagements der einzelnen Lehrer sehr gut. Frau Prof. C bekommt ihre wöchentliche Förderstunde fix abgegolten. Die anderen Lehrer teilen sich die Bezahlung dafür auf, je nachdem wer wann wie viele Stunden mit Antonia abhält. Laut L2 wird den Lehrern zwar der Großteil abgegolten, jedoch leisten sie aus ihrer Sicht mehr, als sie tatsächlich bezahlt bekommen (L2, 246, 253-255).

Ebenfalls zum Gelingen der Förderstunden tragen interne Vereinbarungen bei (L3, 78-82). So findet in einer der beiden Doppelstunden eines Nebenfaches Antonias Förderstunde in Latein mit L3 statt (L2, 247-249). Die Förderstunden in Mathematik wurden aus dem Schulbereich ganz ausgekoppelt und finden an den Wochenenden bei der Lehrerin zu Hause statt (BP3, 31-35). Die Lehrer, die Förderstunden mit Antonia abhalten, werden von L2 allesamt als sehr engagiert und verständnisvoll beschrieben (L2, 238-239). Die individuelle Vereinbarung einzelner Stunden konnte im Unterricht *beobachtet* werden (BP1, 57).

Antonias Mutter wusste schon vor Antonias Eintritt ins WSH, dass sie Anspruch auf Förderstunden hat. Die Förderstunden, die über das BIG organisiert waren, scheiterten aus dem Grund, dass die Kooperation zwischen der Lehrerin und dem Lehrerteam aus Antonias Klasse nicht funktionierte. Antonias Lehrer haben dann aus Eigeninitiative die Förderung für Antonia übernommen (M, 315-325).

8.6.2 Informationsquellen

Die *Lehrer* geben unterschiedliche Informationsquellen an. Die Informationen über die Möglichkeiten der zusätzlichen Förderung Antonias hat L2 von Antonias Mutter, vom BIG sowie von Frau Prof. C (L2, 182-189). Sie selbst hat die Informationen dann an L3 weiter gegeben (L3, 42, 47). L1 wurde von Frau Prof. C im Rahmen der Klassenübernahme informiert (L1, 44-46). Woher L4 ihre Informationen über die Förderstunden hat, wurde aus dem Interview nicht klar ersichtlich.

8.6.3 Reaktionen

Zu den Förderstunden gibt es durchwegs positive Meinungen der befragten *Mitschüler*, die dies auch für den Rest der Klasse bestätigen. Alle haben Verständnis, besonders MS2 (MS2, 165-169) (MS3, 112) (MS4, 172-173, 212). MS1 erwähnt die Unzufriedenheit jener Lehrerin eines Nebenfaches, in deren Unterricht Antonia aufgrund der Förderstunden beinahe wöchentlich eine Stunde verpasst (MS1, 259-267).

Antonia ist sehr zufrieden mit den Förderstunden und bezeichnet die individuelle Förderung als sehr hilfreich. Sie hebt auch vor allem den großen Einsatz von Frau Prof. C hervor (A, 312-314). Antonia ist bewusst, dass jene Lehrerin, in deren Fach Antonia wöchentlich eine Stunde wegen der Lateinförderstunde versäumt, nicht sehr davon begeistert ist (A, 283-284). L2 wiederum hat Verständnis dafür, dass Antonia ihren Unterricht teilweise aufgrund der Englischförderstunde verpasst (A, 281).

Antonia nimmt einen großen Aufwand für die Förderstunden in Kauf, da damit für sie oft lange Anfahrtszeiten verbunden sind (A, 298-304).

Antonia würde sich mehr Zeit mit Frau Prof. C wünschen, da sie ihr eine sehr große Hilfe ist. Außerdem hat sie teilweise Hausaufgaben in einem gewissen Zeitrahmen zu erfüllen, in dem aber keine Förderstunde zeitlich unterzubringen ist. Dennoch ist Antonia bewusst, dass dies nicht zu bewerkstelligen ist und für sie eine noch größere Anstrengung bedeuten würde (A, 295-296, 312-314).

Die Förderstunden werden von den betroffenen *Lehrern* als durchwegs positiv bewertet. Die Zufriedenheit wird im Konkreten mit der Möglichkeit begründet, genauer auf Antonia eingehen zu können und mit der ruhigen Situation, die sich im Vergleich zur Unterrichtssituation in der Klasse ergibt (L3, 97-101). L4 nennt zusätzlich, dass die Organisation der Förderstunden durch Antonias und ihre Flexibilität vereinfacht wurde.

Damit meint sie die Auskoppelung der Förderstunden aus dem Stundenplan und der so entstandenen Möglichkeit, diese flexibel zu vereinbaren. Weiters weist sie auf die große Verlässlichkeit Antonias hin, die wesentlich zum Gelingen beiträgt (L4, 114-119, 164-169). L2 verortet das Gelingen der Förderstunden vor allem im großen Engagement aller beteiligten Lehrer sowie in der Übernahme einer Mediatorenrolle durch Frau Prof. C (L2, 238-239, 223-231).

Antonias Mutter ist sehr zufrieden mit dem Ablauf der Förderstunden. Aus ihrer Sicht ist er optimal geregelt und die große Flexibilität der Lehrer trägt zum Gelingen bei. Antonias Mutter macht Antonias Schulerfolg an den Förderstunden fest und ist von deren Notwendigkeit überzeugt.

„I: Und bringt ihr das was, diese Förderstunden? Also läuft das gut?“

B: Ja. Ohne dem ginge es nicht. “

(M, 326-327)

8.7 Kontakt zwischen der Schule und Antonias Eltern

Der Kontakt zwischen den Lehrern und Antonias Eltern wird beleuchtet, da er sich, je nachdem wie er abläuft und funktioniert, positiv oder negativ auf Antonias Integrationssituation auswirken kann.

8.7.1 Ablauf

Der Großteil der *Lehrer* beschreibt den Kontakt als gut. Zwischen L1 und Antonias Eltern hat bisher kein Austausch stattgefunden. Dies dürfte auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass Antonias Mutter in regem Austausch mit Frau Prof. C steht, die die Förderstunden in Deutsch hält. L1 fordert nicht dringend den Kontakt, da Frau Prof. C ein Bindeglied darstellt, dennoch konnte ein gewisses Unverständnis für die fehlende Kommunikation festgestellt werden (L1, 157-175).

Die restlichen befragten Lehrer geben an, dass Antonias Mutter ihre Ansprechperson ist. Der Kontakt zu ihr findet anlassbedingt und deshalb nicht sehr häufig, aber dennoch ausreichend oft statt. Wenn er stattfindet, wird er als sehr gut beschrieben. Vieles wird über L2 als Klassenlehrerin kommuniziert, welche vor allem auch die Zurückhaltung von Antonias Mutter in schulischen Belangen schätzt (L2, 379-387) (L3, 144-149, 151, 153) (L4, 155-156).

Das Angebot von Antonias Mutter, zum Schuleinstieg mit allen Lehrern Kontakt aufzunehmen um Antonias Situation zu besprechen, wurde von manchen Lehrern abgelehnt (L2, 170-173).

Antonias Mutter ist mit dem Kontakt zwischen ihr und den Lehrern zufrieden. Er findet nur statt, wenn nötig, da sie sich zurückhält und nur bei Problemen eingreift. Sie lässt die Lehrer selbständig handeln und bringt ihnen nötiges Vertrauen entgegen. Weiters ermöglicht sie es ihnen, mit Antonias Hörbeeinträchtigung flexibel umzugehen und mischt sich nicht in ihre Aufgaben ein. Der Wunsch nach Kontakt zu ihr von L1 dürfte ihr nicht bewusst sein (M, 272-284).

8.7.2 Umgang der Eltern mit der Hörbeeinträchtigung

Die befragten *Lehrer* schätzen den Umgang der Eltern respektive von Antonias Mutter mit der Hörbeeinträchtigung als sehr positiv ein. Frau B wird als offen, bemüht und realistisch beschrieben. Das Empfinden, dass sie für Antonia keinen Sonderstatus beansprucht, wird positiv hervorgehoben. Zudem wird darauf hingewiesen, dass sie Antonia zu Selbständigkeit erzieht, was als sehr hilfreich gewertet wird (L2, 387-391) (L3, 157) (L4, 161-163).

Antonias Mutter hat großes Vertrauen in Antonia und ihre Fähigkeiten. Innerhalb der Familie wurde immer versucht, mit Antonia so normal wie möglich umzugehen (M, 52-60). So ist sie davon überzeugt, dass Antonia weiß, was ihr hilft und hat beispielsweise auch akzeptiert, dass Antonia die FM-Anlage nach einer gewissen Zeit abgelehnt hat. Sie weiß, was Antonia kann und würde ein Scheitern Antonias bei der Matura mit einem Versagen des Systems begründen (M, 300-303).

9 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Aus den in Kapitel 8 präsentierten Ergebnissen der Inhaltsanalyse können einige Zusammenhänge erkannt werden, die an dieser Stelle dargestellt werden. Zudem werden wichtige Ergebnisse zusammengefasst und diese mit jenen anderer Studien zueinander in Bezug gesetzt. Die Gliederung in die sieben gewonnenen Hauptkategorien wird auch an dieser Stelle beibehalten um einen guten Überblick zu gewährleisten.

Werkschulheim

Antonias Gründe für die Schulwahl ähneln jenen ihrer Mitschüler. Hinzu kommt aus ihrer Sicht lediglich, dass sie nur eine zusätzliche Sprache erlernen muss, was mit ihrer Hörbeeinträchtigung begründbar ist. Auch ihre Mutter gibt einen mit der Hörbeeinträchtigung in Zusammenhang stehenden Grund an, und zwar die Möglichkeit für Antonia sich im Handwerklichen zu beweisen. Nun stellt sich die Frage, ob das WSH tatsächlich als besonders sinnvoll für hörbeeinträchtigte Schüler gesehen werden kann. Tatsache ist, dass sich Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung hier eine zweifache Ausbildung zulegen können und somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Dazu sind ein weiteres Schuljahr sowie ein großer persönlicher Einsatz nötig. Das Engagement der Lehrer ist in der untersuchten Schule gegeben, was sich auch auf die soziale Schwerpunktsetzung zurückführen lässt. Die Lehrer weisen auch auf die größere Reife hin, die die Schüler dieser speziellen Schulform dadurch erhalten.

Die an die Reformpädagogik angelehnte Schulform bietet auch Schülern mit Hörbeeinträchtigung die Entwicklung einer gewissen Reife in Verbindung von bestimmten Fertigkeiten und einer Allgemeinbildung auf hohem Niveau. Um am Arbeitsmarkt zu bestehen, sind diese Faktoren für Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung als förderlich anzusehen. Die Verbindung von inhaltlichem Lernen mit Selbsttätigkeit kann als äußerst positiver Faktor gesehen werden, da Hörbeeinträchtigte hier mehr Möglichkeit haben, sich in Inhalten zu beweisen, deren Beurteilung nicht durch die Hörbeeinträchtigung beeinflusst werden. Das Gefühl etwas zu schaffen wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl aus.

Vor allem die Ausbildung im Lehrberuf wird als angenehme Abwechslung zum Lernen in der allgemeinen Ausbildung erlebt. Somit entsteht eine gewisse Freude am Beruf.

Die Lehrausbildung bietet zusätzlich die Möglichkeit, soziale Kontakte zu vertiefen und eine gewisse soziale Reife zu entwickeln. Dies zeigt sich am Umgang der Schüler untereinander, der sich in Folge auch im Umgang in der Klasse (allgemeiner Unterricht) widerspiegelt.

Da für alle befragten Schüler der Besuch eines Gymnasiums außer Frage stand, nimmt der Gefallen an der Lehrausbildung einen besonders hohen Stellenwert ein. Das Reproduzieren von Inhalten wird durch Selbsttätigkeit ergänzt. Der reformpädagogische Ansatz kommt hier zu tragen.

Es überrascht zwar nicht, aber es fällt dennoch auf, dass Antonia vor allem jener Unterricht Spaß macht, in dem sich ihre Hörbeeinträchtigung nicht auf ihre zu erbringende Leistung auswirkt. Dies ist in Turnen, Bildnerische Erziehung, dem praktischen Teil der Lehrausbildung, aber auch in Mathematik der Fall. Somit spricht auch dies für die doppelte Ausbildung.

Hörbeeinträchtigung

Zum Thema der Hörbeeinträchtigung liegt unterschiedliches Wissen bei den befragten Personen vor. In der Gruppe der Mitschüler sticht Antonias engste Freundin mit besonders viel Wissen hervor. Dieses Wissen steht in Verbindung mit außergewöhnlich großer Rücksichtnahme und einem sehr ausgeprägten Verständnis für Antonias Situation. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass mehr Wissen zu weniger Unsicherheit und somit zur Möglichkeit führt, mehr Verständnis aufzubringen, sich besser mit der Situation zu arrangieren und keinen Vergleich zur eigenen Situation zu ziehen. Somit könnte auch das Thema der Bevorzugung ausgeräumt werden.

Dieser Zusammenhang vom Ausmaß der Informationen und dem Ausmaß an Verständnis konnte auch in der Gruppe der Lehrer festgestellt werden. Hier ist es L2, die als Klassenlehrerin über das meiste Wissen zur Hörbeeinträchtigung verfügt und auch besonders großes Verständnis für Antonia aufbringt, was sich auch durch ihr großes Engagement für sie zeigt. Dieser Gedanke gilt jedoch nur dann, wenn die Hörbeeinträchtigung auch Einfluss auf Antonias Leistungsbeurteilung hat, was sich an L4 aufzeigen lässt. Auch L4 bringt viel Einsatz für Antonia auf, ihr Wissen über die Behinderung ist jedoch nicht sehr umfangreich. Hier kann der Grund aber darin gesehen werden, dass ihre Leistungsbeurteilung durch die Hörbeeinträchtigung nicht beeinflusst

ist. Weiters wird ein Zusammenhang zwischen der Vorerfahrung mit dem Thema Hörbeeinträchtigung und dem Umgang damit festgehalten. Je mehr Vorerfahrung vorhanden ist, umso sicherer wird mit der Situation umgegangen. Der Wunsch nach mehr Informationen zeigt sich auch bei jenen Lehrern, deren Benotung durch die Hörbeeinträchtigung beeinflusst wird.

Für einen angemessenen Umgang mit der Hörbeeinträchtigung, d.h. für ein Verhalten, dass eine Kommunikation mit Antonia zulässt, sind nicht viele Informationen nötig. Lediglich das Wissen darüber, dass Antonia schlechter hört und dadurch Gesagtes eventuell wiederholt werden muss, reicht dafür aus. Für ein gleichwertiges Miteinander in einem Klassenverband, in dem es um die Bewertung von Leistungen geht, sind umfangreichere Informationen aber angebracht. Deshalb wird die Mindestinformation, die die Lehrer über Antonias Beeinträchtigung haben, als nicht ausreichend angesehen. Um in der Leistungsbeurteilung die Auswirkungen der Beeinträchtigung berücksichtigen zu können, ist mehr Wissen notwendig. Somit wäre eine gezieltere Vorbereitung der Lehrer auf die Situation wünschenswert.

Antonia selbst geht mit ihrer Hörbeeinträchtigung sehr offen um. Sie spricht darüber und akzeptiert sie als Teil ihrer Person. Dennoch lässt sie sie nicht zu sehr in den Vordergrund treten und versucht ihr Leben nicht zu sehr davon beeinflussen zu lassen. Sie verspürt nicht den Wunsch, Kontakt zu anderen Hörbeeinträchtigten zu suchen und auch die Gebärdensprache lehnt sie klar ab, aus Angst, sich dadurch sehr von ihren Freunden zu unterscheiden und in eine Außenseiterrolle gedrängt zu werden.

Einzelintegration

Die Hörbeeinträchtigung hat mittlerweile keinen Einfluss auf Antonias Platz in der Klassengemeinschaft. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren zu dieser positiven Entwicklung beigetragen haben, da wie in Kapitel 8.2.3 dargestellt, in den ersten Schuljahren im WSH durchaus Übergriffe auf ihre Person stattfanden. Der Einsatz von L2, der die Entwicklung einer Akzeptanz der Hörbeeinträchtigung von Seiten der Mitschüler zur Folge hatte, wird als Beitrag dazu gewertet. Dies spricht wieder für eine detaillierte Informationsweitergabe über die vorhandene Beeinträchtigung, um mehr Akzeptanz zu schaffen. Durch diese Akzeptanz war die natürliche Entwicklung von Freundschaften gegeben. Somit scheinen für die Entwicklung von Freundschaften andere Faktoren als eine Hörbeeinträchtigung ausschlaggebend zu sein. Aufgrund der

Beschreibung der Klassengemeinschaft durch alle Befragten, zeigt sich, dass es Schüler in der Klasse gibt, denen es schwer fällt, sich in den Klassenverband zu integrieren. Antonia gehört nicht dazu. Demnach stellen andere Faktoren hier ein größeres Risiko dar. Es wird darauf hingewiesen, dass diese Darstellungen nicht der in Kapitel 2.3 präsentierte Sicht von JACOBS (2008, 236) entsprechen. Zwar ist auch Antonia der Herausforderung ausgesetzt, sich an die Kommunikationssituation in der Klasse anzupassen, jedoch erfährt sie im Gegensatz zu dieser Sicht viel Rücksichtnahme durch ihre Mitschüler.

Für Antonia war die Beschulung mit anderen Hörbeeinträchtigten nicht wichtig bzw. hat sie diese sogar abgelehnt. Ihr offener Umgang mit ihrer Beeinträchtigung sowie ihr Selbstbewusstsein tragen dazu bei, dass Einzelintegration eine für sie passende Unterrichtsform darstellt. Hier werden Ergebnisse der Studie von EBERLE (2007) widerlegt (siehe Kapitel 5.2). Darin haben alle befragten Jugendlichen eine nochmalige einzelintegrative Beschulung abgelehnt (EBERLE 2007, 186). Zudem wurde als pädagogische Schlussfolgerung der Studie genannt, dass *„Schwerhörige Jugendliche im Prozess der Identitätsfindung andere Schwerhörige als Bezugsgruppe“* (EBERLE 2007, 191) benötigen. EBERLE beschreibt Identitätsarbeit *„als eine fortlaufende, ständige Verknüpfungsarbeit von vielfältigen Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten, die das Ziel hat, dem Individuum das Gefühl zu geben, sich nicht als widersprüchlich zu erleben, sondern erlebte Verschiedenheit zu integrieren“* (EBERLE 2007, 181). Darauf, wie sich diese Identitätsarbeit bei Antonia gestaltet, kann und soll an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden, diese wäre Thema einer eigenen Untersuchung. Jedoch lässt die vorliegende Studie den Schluss zu, dass dies für Antonia nicht der Fall ist und sie auch ohne die Bezugsgruppe anderer Schwerhöriger eine erfolgreiche Identitätsarbeit erlebt. Dies könnte in Zusammenhang damit stehen, dass alle bis auf einen der von EBERLE befragten Jugendlichen sich keiner Clique zugehörig fühlt. Nach FENDS Definition³⁵ einer Clique ist dies bei Antonia aber in Anbetracht ihres Freizeitverhaltens sehr wohl der Fall. Wie dies genau aussieht und warum dies der Fall ist, müsste genauer beleuchtet werden.

Unterricht

³⁵ Clique wird als „Kreis junger Leute, der sich regelmäßig trifft und sich zusammengehörig fühlt“ definiert (FEND 2001, 170; zit. nach EBERLE, 2007, 187).

Durch ihre Hörbeeinträchtigung ist Antonia im Unterricht vor einige Hürden gestellt. Es gibt Aufgaben, die für sie besonders schwierig zu absolvieren sind. Hier haben die beiden Interviewgruppen der Mitschüler und der Lehrer sowie auch Antonia und ihre Mutter ähnliche Sichtweisen. Es werden von allen vier Gruppen die gleichen Schwierigkeiten genannt. Der Unterricht einzelner Lehrer wird als sehr unterschiedlich erlebt und somit von manchen als förderlicher für Antonia gestaltet, als von anderen. Dies lässt den Schluss zu, dass das Verhalten des Lehrers im Unterricht großen Einfluss auf Antonias Zurechtkommen hat und durch ihn an die jeweilige Situation angepasst werden könnte. Auch hierfür scheinen die passenden Informationen wieder ausschlaggebend für eine erfolgreiche Umsetzung zu sein. Die hilfreiche Gestaltung des Unterrichts für Antonia durch einzelne Lehrer zeigt, dass die Umsetzung im machbaren Bereich liegt. Natürlich wird hier viel Einsatz von den Lehrern erwartet, aber es wird davon ausgegangen, dass es machbar ist, vor allem mit dem Wissen, dass Antonia dennoch zusätzliche Förderung erhält, was eine gewisse Druckentlastung für die Lehrer bedeuten kann.

Die Tatsache, dass von den Lehrern zwischen Antonia und ihren Mitschülern nicht allzu viel Unterschied gemacht wird, lässt positive, wie auch negative Bewertungen dessen zu. Einerseits wird durch wenige Unterschiede die Integration in den Klassenverband gefördert. Andererseits würde wie oben beschrieben ein anderer Umgang manche Unterrichtssituation für Antonia erleichtern.

Förderliche Unterstützungsmaßnahmen wurden aus dem Datenmaterial gesammelt und sollten großteils umsetzbar sein. Die unterschiedlichen Interviewgruppen haben sehr ähnliche Maßnahmen genannt. So werden eine Reduzierung der Sprachgeschwindigkeit und ein lautes und deutliches Sprechen verbunden mit Sichtkontakt, um von den Lippen ablesen zu können, als besonders hilfreich erlebt. Das Aufschreiben von Inhalten an der Tafel erleichtert Antonia das Mitkommen sehr. Werden Inhalte diktiert, so hat es sich besonders bewährt, wenn Antonia diese Inhalte auf einem Zettel zur Verfügung gestellt bekommt. Auch gute Erklärungen von Inhalten werden von Antonia als hilfreich empfunden. Die Unterstützungsmaßnahmen, die Antonia im Moment von ihren Mitschülern erhält, könnten durch intensiveres Eingehen der Lehrer auf ihre Situation verringert werden. Dennoch stellen sie eine große Hilfe dar, die auch die soziale Integration widerspiegeln.

Leistungsbeurteilung

Es konnte ein Zusammenhang entdeckt werden zwischen der Unzufriedenheit mit der Integrationssituation und dem Einfluss der Hörbeeinträchtigung auf die individuelle Leistungsbeurteilung. Die Situation wird von jenen Lehrern als unbefriedigend erlebt, die in der Benotung auf die Hörbeeinträchtigung Rücksicht nehmen.

Weiters wird festgehalten, dass sowohl die Gruppe der Mitschüler, als auch die Gruppe der Lehrer über unterschiedliche bzw. auch falsche Informationen verfügt. So entsteht Unverständnis durch die Mitschüler, da sie beispielsweise der Meinung sind, Antonia könne in Deutsch nicht negativ beurteilt werden. Dies stimmt jedoch nicht. Die Schularbeit, die im Beobachtungszeitraum stattfand, wurde mit Nicht Genügend bewertet. Zusätzliches Unverständnis herrscht in Bezug auf unterschiedliche Arbeitsbedingungen vor, da manche Mitschüler keinen Zusammenhang zur Hörbeeinträchtigung erkennen können. Detaillierte Informationen könnten diesem Unverständnis entgegenwirken, was sich auch daran zeigt, dass jene Schülerin, die über die meisten Informationen verfügt, größtes Verständnis für Antonias Situation aufbringt.

In Latein und Mathematik wird Antonia wie alle anderen Schüler beurteilt und es wird dabei keine Rücksicht auf ihre Hörbeeinträchtigung genommen. Dies erscheint nur in Mathematik nachvollziehbar, jedoch nicht in Latein, wo es um Sprachverständnis geht und Antonia sehr wohl damit zu kämpfen hat, zu bestehen. Es scheint ein Informationsdefizit auf Seiten der Lehrer vorzuliegen.

Das Fehlen klarer gesetzlicher Richtlinien wird erkennbar. Auch wenn der zuständige Landesschulinspektor als sehr hilfreich beschrieben wird, lassen einzelne Lehrer dennoch den Wunsch danach laut werden. Klare Vorgaben für die Lehrer in Verbindung mit Erklärungen dazu für die Schüler könnten für mehr Verständnis auf allen Seiten sorgen. Das Zusammentragen von Informationen kostet viel Zeit. Von den Lehrern wird das Fehlen von Vorgaben kritisiert, da sie davon ausgehen, nicht die einzigen Lehrer in einer derartigen Situation zu sein. Antonia wird demnach nicht als Einzelfall gesehen. Somit wäre es besonders hilfreich Richtlinien für die Leistungsbeurteilung von Schülern mit Hörbeeinträchtigung in der Sekundarstufe festzulegen. Die Aufhebung des SPF am Ende der Volksschule kann einerseits als positiv angesehen werden, da die Möglichkeit einer Stigmatisierung damit wegfällt. Andererseits stürzt es das Kind in einen nicht

definierten Status, da es sehr wohl Unterstützung genehmigt bekommen kann, aber sich niemand sicher darüber ist, wie die Situation an sich gehandhabt werden soll bzw. kann.

Von Seiten der Schüler gibt es Unverständnis für Antonias Verhalten im Unterricht. Es wird erwartet, dass sie besonders aufpassen soll, wenn sie schon eine Beeinträchtigung hat. Hier scheint mehr Aufklärungsarbeit von Seiten der Lehrer nötig, um den Mitschülern klar zu machen, dass Antonia trotz Hörbeeinträchtigung eine Jugendliche wie alle anderen auch ist, die einfach mal nicht aufpasst. Es wird jedoch vermutet, dass diese aktuell noch vorhandene Sichtweise einzelner Schüler den Lehrern nicht bekannt ist.

Förderstunden

Die Förderstunden werden von den Lehrern für gleiche Zwecke genutzt (Nachbesprechen von Inhalten, gezieltes Üben) und es gibt durchwegs positive Meinungen von allen befragten Personen. Als Grund für das gute Funktionieren der Umsetzung der individuellen Förderung kann die Übernahme durch schulinterne Lehrer gesehen werden. Die Bereitschaft der Lehrer diese zu übernehmen sowie deren Flexibilität im Rahmen der Vereinbarung, können als große Beiträge zum Gelingen der Integration gesehen werden. Zudem spielt Frau Prof. C eine ausschlaggebende Rolle in der individuellen Förderung von Antonia. Sie wird als Vermittlerin zwischen den einzelnen Lehrern, dem Stadtschulrat, dem BIG, der Mutter und nicht zuletzt Antonia gesehen. Durch ihre guten Verbindungen und ihr großes Wissen über Antonias individuelle Situation wird sie als Bindeglied zwischen den Beteiligten gesehen. Ihre Wichtigkeit wird vor allem auch durch Antonia selbst bestätigt.

Kontakt Schule - Eltern

Sehr förderlich auf Antonias Integration wirkt sich der äußerst positive Kontakt zwischen den Lehrern und ihrer Mutter aus. Frau B bringt den Lehrern großes Vertrauen entgegen und lässt sie somit flexibel auf Antonias Hörbeeinträchtigung eingehen. Sowohl die Mutter als auch die Lehrer wissen, wohin sie sich wenden können, wenn es die Umstände erfordern und haben dann einen kooperativen Ansprechpartner.

Ebenso hilfreich wird der Umgang von Frau B mit Antonias Hörbeeinträchtigung bewertet. Sie fordert für ihre Tochter keinen Sonderstatus ein und lässt diese bewusst

ihre eigenen Erfahrungen machen, was Antonias Selbständigkeit sehr fördert und förderte.

Antonias Situation kommt auch zugute, dass Frau B sich nicht in die Rolle der Therapeutin oder Nachhilfelehrerin ihrer Tochter drängen hat lassen. Das war immer ihr persönlicher Wunsch und wurde durch die für sie äußerst hilfreiche Psychotherapie bestätigt. Dies kann als beeinflussender Faktor auf den sehr guten Kontakt zwischen der Schule bzw. den einzelnen Lehrern und Frau B gesehen werden. Sie wird als äußerst hilfreich beschrieben, was die Lehrer vor allem auf ihre Zurückhaltung und das Vertrauen in das Handeln der Lehrer zurückführen. Jede beteiligte Seite kann somit in ihrer Rolle verbleiben und sich um die für diese Rolle geplanten Aufgaben kümmern. Es gibt keine Einmischungen, sondern eine gegenseitige Achtung, die einen respektvollen Umgang miteinander ermöglicht. Dies alles kommt Antonia in ihrer Ausbildung zugute und kann somit als wichtiger förderlicher Faktor bezeichnet werden.

Es könnte ein Zusammenhang zwischen dem Informationsausmaß über die Hörbeeinträchtigung und dem Verständnis für Antonias Situation erkannt werden. MS2, die als eine der engsten Freundinnen Antonias im Klassenverband bezeichnet werden kann, verfügt über das meiste Wissen, das sich zum Teil sehr detailreich darstellt, und bringt auch das meiste Verständnis für Antonias Situation auf. Somit wäre anzudenken auch den restlichen Mitschülern genügend Informationen über die Hörbeeinträchtigung im individuellen Fall zur Verfügung zu stellen, um Barrieren, die sich aufgrund des Fremden ergeben, abzubauen.

Das Kommunikationsdefizit zeigt sich auch am Verhalten mancher Lehrer. Um der Unsicherheit und dem Unverständnis einzelner Lehrer entgegenzuwirken, wird auch hier die Vermittlung von mehr Information über die Beeinträchtigung empfohlen. Insgesamt wird die Schule als sehr bemüht erlebt, dennoch fehlt an vielen Stellen konkretes Wissen über die Hörbeeinträchtigung und die Integrationssituation.

Antonia versäumt sehr viel im direkten Unterricht und muss enorm viel Zeit aufbringen um dies aufzuholen. Wenn man den Schulversuch der Gruppenintegration im BRG Anton-Kriegergasse (siehe Kapitel 5.2) genauer betrachtet, stellt sich die Frage, ob eine Orientierung an den dort eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen nicht auch für die Einzelintegration sinnvoll wäre. Zu den didaktischen Grundsätzen gehören dort die Visualisierung und die Simplifizierung von Unterrichtsinhalten, um diese einfacher

aufnehmen zu können. Weiters wird sehr viel Arbeit in die Erweiterung des Wortschatzes und dessen Festigung gesteckt (NOVAK/MARTISKA 2007, 17). Eine Möglichkeit der Umsetzung dieser Unterstützungsmethoden ist anzudenken.

Zusammenfassend kann die Forschungsfrage nun wie folgt beantwortet werden. Das Werkschulheim mit seinen reformpädagogischen Ansätzen bietet eine gute Möglichkeit für Kinder mit Hörbeeinträchtigung wichtige Schlüsselqualifikationen zu erwerben, die die Chancen trotz Beeinträchtigung am Arbeitsmarkt steigern. Die doppelte Ausbildung ermöglicht neben dem Erwerb einer Allgemeinbildung auf hohem Niveau die Möglichkeit, die eigene Selbsttätigkeit zu erleben und Leistungen zu erbringen, die unabhängig von der Hörbeeinträchtigung zu positiven Ergebnissen führen. Die Offenheit und Reife bzw. auch der andere Zugang zu Dingen, die Schüler des Werkschulheims erlangen, wirken sich positiv auf schulische Integration aus.

So bietet das Werkschulheim eine Ausbildung, von der Hörbeeinträchtigte profitieren können. Dennoch muss auch hier auf hemmende Faktoren hingewiesen werden, die zum Positiven hin beeinflusst werden könnten. Das Verhalten des Lehrers trägt zu einem besonders großen Teil zum Gelingen der Integration bei. Dabei geht es vor allem um den Aspekt der Unterrichtsbewältigung. Hier hat der Lehrer Einfluss darauf, wie und ob es dem einzelnen Schüler gelingt, den Anforderungen gerecht zu werden. Mangelnde Information kann diesen Einfluss aber stark behindern, da dieser Mangel zu Unsicherheit und Unverständnis führen kann.

Wenngleich auch die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt in der Anton-Krieger-Gasse darauf hinweisen, dass die Integration in einer Gruppe Hörbeeinträchtigter eine einfachere Bewältigung des Unterrichts ermöglicht, muss diese Möglichkeit auch im Rahmen der Einzelintegration erfolgreich umgesetzt werden. Die freie Schulwahl für Kinder und Jugendliche mit Behinderung ist als Forderung des Inklusionsgedankens zu erfüllen. Wenn eine Jugendliche mit Hörbeeinträchtigung den Wunsch hat eine Klasse zu besuchen, in der aber keine anderen Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung unterrichtet werden, dann ist diesem Wunsch Folge zu leisten. Ansonsten sind wir zwar ein weites Stück weg von der Unterrichtung in Sonderschulen, jedoch gibt es wieder Einschränkungen, die dem Inklusionsgedanken, der die Anpassung des Systems an die Erfordernisse der Schüler verlangt (Vgl. Kapitel 2.5), fern sind. Auch KRAUSNEKER und SCHALBER (2007) lehnen aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“

(Vgl. Kapitel 5.2) Einzelintegration ab. Dies mag im Einzelnen gute Gründe haben, jedoch sollte neben der Förderung in Integrationsklassen der Fokus auf der Verbesserung der Bedingungen für hörbeeinträchtigte Kinder auch in der Einzelintegration liegen.

Diese Ansicht kann man auch in Antonias Fall anwenden. Es gibt immer die Frage nach mehr und vielleicht würde auch Antonia von dem Mehr an Unterstützung in einer Integrationsklasse wie sie in der Anton-Krieger-Gasse betrieben wird, profitieren. Vielleicht hätte sie dann nicht so einen großen Mehraufwand für die Schule. Fakt ist aber, dass Antonias Wunsch die Einzelintegration war und sie sich auch sehr wohl fühlt. Für sie ist der Mehraufwand, den sie zu leisten hat Alltag und wird akzeptiert. Sie fühlt sich von ihren Lehrern gut unterstützt und bringt selbst viel Engagement für die Schule mit. Zusätzlich erlebt sie durch die doppelte Ausbildung die Verbindung von Lernen mit Selbsttätigkeit, was sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein auswirkt. Auch wenn der gewählte Lehrberuf von ihr im Moment nicht als ideal bewertet wird, hat sie dennoch die Chance etwas zu schaffen, das durch die Hörbeeinträchtigung nicht beeinflusst wird.

Im folgenden letzten Kapitel werden in einem Resümee nochmals die wichtigsten Punkte knapp dargestellt sowie auf weitere Forschungsideen, die die vorliegende Arbeit aufwirft, geblickt.

10 Resümee und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass der reformpädagogische Ansatz wie er in der doppelten Ausbildung des Werkschulheims zu tragen kommt, förderlich für die schulische Entwicklung eines Kindes mit Hörbeeinträchtigung sein kann. Durch die Selbsttätigkeit wird das Selbstbewusstsein gestärkt und durch die vielfältigen gebotenen Erfahrungen der Horizont der Kinder erweitert, was einen anderen, offeneren Zugang zu verschiedensten Bereichen mit sich bringt. Das Gelingen der Integration eines Schülers mit Hörbeeinträchtigung im Werkschulheim ist natürlich von mehreren Faktoren abhängig. So sind u.a. die Bereitschaft und das Engagement der Lehrer ausschlaggebend. Als besonders wichtig wird die Vorbereitung auf die Situation gesehen, indem allen Beteiligten – Schülern wie Lehrern – genügend Informationen zur Verfügung gestellt werden, um mit dieser für viele wahrscheinlich neuen Situation umgehen zu können. Reicht dies nicht aus, können zusätzliche Interventionen der Lehrer für eine gute Integration in den Klassenverband unterstützend sein. Auch von Seiten des betroffenen Schülers selbst und seiner Familie werden gewisse Faktoren als besonders förderlich angesehen. Ein offener und realistischer Umgang der Eltern mit der Hörbeeinträchtigung ihres Kindes wird als hilfreich erkannt. Die Rollenfindung der Eltern und die anschließende Beibehaltung dieser Rolle sind wichtig. Dadurch können sie ihr Kind in seiner Selbständigkeit fördern und eventuell auch auf sein Selbstbewusstsein positiv Einfluss nehmen. Nicht zu vergessen sei natürlich die optimale technische Versorgung des Kindes mit Hörbeeinträchtigung durch passende Hörgeräte. So kann gewährleistet werden, dass aus dem vorhandenen Gehör der volle Nutzen gezogen werden kann.

Die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie können nicht verallgemeinert werden, jedoch besteht die Chance, dass die hier betrachtete doppelte Ausbildung im Werkschulheim auch für andere Schüler mit Hörbeeinträchtigung passend sein kann, wobei darauf hinzuweisen ist, dass im Fall Antonia nicht alles für alle Beteiligten optimal verläuft und sehr wohl verbesserungsfähig erscheint. Durch die präsentierten Ergebnisse kann die Situation für Antonia und somit auch für zukünftige Schüler mit Hörbeeinträchtigung vereinfacht werden.

Der tiefe Einblick in einen einzigen Fall brachte viele weitere Themen zum Vorschein und warf neue Fragen auf. Die vorliegende Diplomarbeit kann als Anstoß für weitere

Forschung im Bereich Einzelintegration mit Hörbeeinträchtigung in der Sekundarstufe II gesehen werden. Aufgrund der seltenen Schulform kann es noch dauern bis die Ergebnisse dieser Arbeit mit jenen weiterer Arbeiten zum konkreten Thema der Einzelintegration mit Cochlea-Implantat im Werkschulheim verglichen werden können, aber ein Anfang ist gemacht. Zusätzlich existieren, wie in Kapitel 4 dargelegt, österreichweit zwar nur zwei Werkschulheime, dennoch gibt es ähnliche Konzepte, die Allgemeinbildung mit dem Erlernen eines Berufes verbinden. Somit könnte hier ein Vergleich gezogen werden.

Interessant erscheint der Aspekt, wie die Förderstunden in anderen Fällen organisiert sind und ob sie als hilfreich erlebt werden, da sich im untersuchten Fall die Übernahme durch die schulinternen Lehrer als äußerst positiv erwies. Zusätzlich könnte ermittelt werden, ob auch in anderen Schulen eine Lehrperson eine Art Vermittlerrolle übernimmt und wie dies funktioniert.

Da das Zusammentragen von Informationen über die Möglichkeiten im Rahmen der Integration als mühsam bezeichnet wurde, erscheint es einer weiteren Forschung wert, wie an diese Informationen herangekommen werden kann, welche Informationen vorhanden sind und wie es anderen Lehrern in ähnlichen Situationen ergeht.

Eine Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrates in Wien ist vorhanden. Im Rahmen dieser Arbeit wurden jedoch keine detaillierten Informationen dazu zusammengetragen. Da in der vorliegenden Untersuchung diese Integrationsberatungsstelle von keinem der Befragten erwähnt wurde, kommen verschiedene Fragen auf: Wie funktioniert sie? Von wem wird sie genutzt? Wie werden Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen darauf aufmerksam gemacht? Es entsteht die Annahme, dass viele betroffene Eltern bzw. Lehrer gar nicht darüber Bescheid wissen, dass es sie gibt bzw. sie keinen Nutzen daraus ziehen. Somit scheint es interessant, diese im Rahmen weiterer Forschung genauer zu beleuchten.

Antonia hat für einige Zeit Nutzen aus der FM-Anlage gezogen, sie dann aber abgelehnt. Die Gründe dafür werden in einer technischen Verbesserung des CI bzw. im Ausschluss aus dem sozialen Geschehen in der Klasse vermutet, da durch die Anlage nur der Lehrer gehört werden konnte, nicht aber die Mitschüler. Es wäre interessant zu erforschen, wie es anderen Nutzern damit ergeht bzw. ehemaligen Nutzern damit erging.

Letztendlich soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Inklusionsgedanke im Vordergrund dieser Arbeit steht, durch den für Kinder mit Behinderung der Zugang zu unterschiedlichsten Ausbildungsmöglichkeiten erreicht werden kann. Die Anpassung der Schulen an die Bedürfnisse der Kinder wird gefordert. Im Werkschulheim wurde dies durch eine besonders große Offenheit einem Mädchen mit Hörbeeinträchtigung gegenüber zum Teil umgesetzt. Eine Verbesserung der Bedingungen ist dennoch wünschenswert. Diese Arbeit soll somit auch einen Beitrag zur Umsetzung des Inklusionsgedankens liefern.

Literaturverzeichnis

- ASCENDORFF, Antje u.a. (2009): Technologisch-chirurgischer Fortschritt bei der Cochlear Implantation. In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 39-46
- BATTMER, Rolf-Dieter (2009): 25 Jahre Cochlear-Implantat in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte mit Perspektiven: Indikationserweiterung, Reliabilität der Systeme. In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 1-9
- BAUMGARTNER Wolf-Dieter (2010): Cochlea Implantate – eine ökonomische Analyse. Online im WWW unter <http://www.springermedizin.at/artikel/18351-cochlea-implantate-eine-oekonomische-analyse> [11.01.2012]
- BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- BLICKLE, Tanja (1998): Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- BORN, Simone (2009a): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I) Dissertation, LMU München. Online im WWW unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf [14.01.2012]
- BORN, Simone (2009b): Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 54 (2009) 4, 356-374
- BUCHNER, Tobias / GEBHARDT Markus (2011): Zur schulischen Integration in Österreich – historische Entwicklung, Forschung und Status quo. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 8, 298-304
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2010): Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und

Informationsmaterialien. Online im WWW unter:
http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf [17.11.2011]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2011): Sprachensteckbrief

Österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Online im WWW unter:
http://www.sprachensteckbrief.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/SSB_OEGS_11.pdf [30.03.2012]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (1995):
Sonderpädagogischer Förderbedarf bei hörgeschädigten Kindern, Heft 1

DECHMANN, Manfred, D. (1978): Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Bern/Stuttgart: Haupt

DILLER, Susanne (2005): Unser Kind ist hörgeschädigt. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

EBERLE, Marion (2007): Aspekte der Identitätsarbeit von Schwerhörigen und CI-Trägern im späten Jugendalter – Vergleichende Einzelfallstudien. In: Sonderpädagogische Förderung 52 (2007) 2, 180-194

ELANJIMATTOM, Sanchia Ros / HINTERMAIR, Manfred (2009): Kommunikative und psychosoziale Partizipation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule – Eine Pilotstudie mit einer deutschen Kurzversion des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). In: Sonderpädagogische Förderung heute 54 (2009) 1, 53-71

EUROPEAN COMMISSION (2009): Organisation des Bildungssystems in Österreich. Online im WWW unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_DE.pdf [11.10.2011]

FATKE, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, 56-65

- FEYERER, Ewald (2009): Ist Integration „normal geworden“? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 3-4 (2009) 1. Online im WWW unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/25> [17.01.2012]
- FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe
- FLICK, Uwe / von KARDOFF, Ernst / STEINKE, Ines (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe / von KARDOFF / Ernst, STEINKE, Ines (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 4. Aufl., 13-29
- FRIEDRICHS, Jürgen / LÜDTKE, Hartmut (1973): Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl.
- FROSCHAUER, Ulrike / LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag
- GIRTLE, Roland (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Graz: Böhlau
- GIRTLE, Roland (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung: Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 3. Unveränd. Aufl.
- GIRTLE, Roland (2004): 10 Gebote der Feldforschung. Wien: Lit Verlag
- GRÄFE, Claudia (2010): Die soziale Situation einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2010) 3, 254-255
- HINTERMAIR, Manfred (2007): Psychosoziales Wohlbefinden hörgeschädigter Menschen. Zur Bedeutung von kulturellen Orientierungen, psychischen Ressourcen und Kommunikation für das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit hörgeschädigter Menschen. Seedorf: Signum Verlag

- HOLZINGER, Anderea / WOHLHART, David (2009): Schulische Integration. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag
- JACOBS, Hartmut (2008): Auf dem Weg zur Inklusion – Außenklassen als Profilbildung der Schule für Hörgeschädigte. In: HORSCH, Ursula / BISCHOFF, Sascha (Hrsg.) (2008): Bildung im Dialog. Heidelberg: Median – Verlag, 233 - 244
- KRAUSKOPF, Sybille / DIMPFLMEIER, Max / PIETSCH, Florian / WASIELEWSKI, Karolina (2009): Betroffene berichten. In: LEONHARDT, Annette (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis in der Integration. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- KRAUSNEKER, Verena / SCHALBER, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Online im WWW unter: http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf [29.12.2011]
- LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 5. überarbeitete Aufl.
- LEONHARDT, Annette (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2. neu bearbeitete und erweiterte Aufl.
- LEONHARDT, Annette (Hrsg.) (2009a): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis in der Integration. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- LEONHARDT, Annette (2009b): Cochlea-Implantate für gehörlose Kinder gehörloser Eltern? In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 63-71
- LEONHARDT, Annette (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl.
- LINDNER, Brigitte (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt

Hören. Dissertation, LMU München. Online im WWW unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britte.pdf [16.01.2012]

LUDWIG, Kirsten (2009): Eltern und Integration – Erfahrungen und Erwartungen. In: LEONHARDT, Annette (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis in der Integration. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 148-179

MAYRING, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3. überarbeitete Aufl.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 11. aktualisierte und überarbeitete Aufl. (1. Aufl. 1982)

MÖRWALD, Brigitte / STENDER, Judith (2009): Leitfaden für schulische Integration in Wien. Stadtschulrat für Wien. Online im WWW unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Leitfaden_neu_Oktober_2009.pdf [22.11.2010], überarbeitete Fassung

MUTH, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule

NOVAK, Dorothea / MARTISKA, Martin (2007): Gelebte Integration in der Sekundarstufe 2. In: Integrationsjournal. Der Stadtschulrat für Wien informiert. Online im WWW unter: http://www.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb-Project/redaktion/ssr/doc/integration/integrationsjournal_dez_2007.pdf [20.07.2012]

PTOK, Martin (2009): Ursachen und entwicklungsphysiologische Diagnostik kindlicher Schwerhörigkeiten In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 11-25

RÖHRS, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6. Aufl.

- SCHMITT, Julia (2003): Abschlussbericht zur Untersuchung schulischer Einzelintegration in Bayern. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 394-402
- SPECK, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 6. überarbeitete Aufl.
- SPECK, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- STATISTIK AUSTRIA (2007): Österreichische Gesundheitsbefragung 2006/2007. Hauptergebnisse und methodische Dokumentation. Online im WWW unter http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/gesundheit/publdetail?id=4&listid=4&detail=457 [31.03.2012]
- STEFFENS, Thomas (2009): Bilaterale CI-Versorgung heute. In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 53-61
- STEINER, Katrin (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. Dissertation, LMU München. Online im WWW unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/9529/1/Steiner_Katrin.pdf [14.12.2011]
- STROHMAYER, Katharina (2005): Integration hörbeeinträchtigter Kinder in Wien. In: TUSCHEL, Gerhard / FELSLEITNER, Richard (Hrsg.) (2005): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien: Echomedia Verlag Ges.m.b.H., 139-141
- TODT, Ingo (2009): Cochlear-Implant-Voruntersuchungen In: ERNST, Arneborg / BATTMER, Rolf-Dieter / TODT, Ingo (Hrsg.) (2009): Cochlear Implantat heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 27-30
- TRUMMER, Gerhild (2008): Matura plus Lehre. Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung am besonderen Beispiel des Werkschulheims des Evangelischen Gymnasiums Wien. Diplomarbeit: Universität Wien

- TUSCHEL, Sonja (2006): Länderbericht. Das Schulwesen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Online im WWW unter <http://bidok.uibk.ac.at/vernetzung/itagung/itagung-2006.html> [02.04.2012]
- URSCHLER, Ingrid (2001): Geschichten aus dem Felbertal: das Alltagsleben der frühen Jahre im Werkschulheim Felbertal. Oberndorf: Verlag für Kommunikation Helmut Guggenberger
- WISOTZKI, Karl Heinz. (2001): Gehörlosigkeit, Gehörlose, Gehörlosenpädagogik. In: ANTOR, Georg / BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel: Beltz, 227-255
- WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online im WWW unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [24.02.2012]
- WOCKEN, Hans (1989): Vorbemerkungen zur Diskussion um aktuelle Probleme der schulischen Integration. Online im WWW unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-aktuelle.htm> [14.03.2012]
- WOCKEN, Hans (2001): Integration. In: ANTOR, Georg / BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- WOCKEN, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: STEIN, Anne-Dore / KRACH, Stefanie / NIEDIEK, Imke (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 204-234
- YIN, Robert K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 4. Aufl.

Internetquellenverzeichnis

Abteigymnasium Seckau:

http://www.abteigymnasium-seckau.at/home/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=48
[13.02.2012]

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz:

http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte/ [31.03.2012]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur:

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_36.xml [19.01.2012]

Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing:

<http://www.borg-gs.at/index.php/ausbildung/gewerbe.html> [14.02.2012]

Business-IT Bad Radkersburg:

<http://www.stadtbadradkersburg.at/business-IT.1369.0.html> [14.02.2012]

CHEERS-Studie:

http://www.bblinz.at/content/site/linz/medizin/cheers_studie/index.html [02.01.2012]
http://www.bblinz.at/content/site/linz/medizin/cheers_studie/untersuchungsbereiche_und_ergebnisse/sprache_und_kommunikation/ARTICLE/4474.html [19.07.2012]

Deutsche Cochlear Implant Gesellschaft e.V.:

<http://www.d cig.de/das-cochlea-implant.htm> [17.11.2011]

Die Presse:

<http://www.pressetext.com/news/20040108003> [27.03.2012]

Duden online:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Audiometrie> [28.03.2012]

eDoc – Suchmaschine für elektronische Dokumente im österr. Verbundkatalog:

<http://media.obvsg.at/DD00038973> [27.12.2011]

Herstellerfirmen von Cochlea-Implantaten:

<http://www.cochlear.com/> [17.11.2011]

<http://www.medel.com> [17.11.2011]

Infotec Bundesrealgymnasium Monsbergergasse, Graz:

http://www.infotec.at/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=38 [14.02.2012]

Jugend- und Erwachsenenbildung Eisenerz:

<http://www.jeb.at/index.php/bildungsangebot/schulmodell.html> [14.02.2012]

Klinikum und Fachbereich Medizin der J.W. Goethe-Universität:

<http://www.kgu.de/index.php?id=1551> [11.01.2012]

Schulen des Evangelischen Schulwerks A.B. Wien:

http://schulen.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/schulwerk/content/test333/1255421682_8ccitngsxo/Ordnung%20EvSchulwerk%202009-08-28.pdf [03.08.2012]

Techno-Handelsakademie Eisenerz:

<http://bhak-eisenerz.at/technohak.asp> [14.02.2012]

UNESCO:

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [31.03.2012]

Website von Ed Rosenberg:

<http://www.everyoneisincluded.us/inclusionquotes06.html> [19.03.2012]

Werkschulheim Felbertal:

<http://www.werkschulheim.at/index.php/basisinfo.html> [27.10.2011]

<http://www.werkschulheim.at/index.php/basis-kurz.html> [03.08.2012]

<http://www.werkschulheim.at/index.php/faq.html> [27.10.2011]

Werkschulheim Felbertal auf Facebook:

http://www.facebook.com/note.php?note_id=200202709991357 [20.07.2012]

Werkschulheim Wien:

http://www.evangelischesgymnasium.at/informationmaterial/studentafel_wsh_oberstufe.pdf [15.02.2012]

<http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/index.html> [27.10.2011]

<http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/werkschulheim.html> [27.10.2011]

<http://www.evangelischesgymnasium.at/schulprofil/werkschulheim.html> [14.02.2012]

Tabellenverzeichnis

Tab.1: Übersicht über die Interviewpartner aus der Gruppe Mitschüler.....	78
Tab.2: Übersicht über die Interviewpartner aus der Gruppe Lehrer.....	78
Tab.3: Auswertung zu den Informationsquellen der MS über die Hörbeeinträchtigung	80
Tab.4: Auswertung zur Reaktion auf Annas Hörbeeinträchtigung durch die MS.....	82

Transkriptionsregeln

(.)	Pause von einer Sekunde
(..)	Pause von zwei Sekunden
(...)	Pause von drei Sekunden
(4s)	Pause ab vier Sekunden
(lacht)	nonverbales Verhalten
Mhm	Bejahung
Mhm (verneinend)	Ablehnung
BEISPIEL	Betonung des Wortes
()	unverständliche Textpassage

Anhang

A – Ansuchen um Genehmigung eines Forschungsprojektes

B – Informationsschreiben an die Lehrer

C – Informationsschreiben an die Eltern – Beobachtungen

D – Informationsschreiben an die Eltern – Interviews

E – Interviewleitfaden Mitschüler

F – Interviewleitfaden Lehrer

G – Interviewleitfaden Antonia

H – Interviewleitfaden Antonias Mutter

I – Beobachtungsleitfaden

Anhang A – Ansuchen um Genehmigung eines Forschungsprojektes

Julia Jaksch

Stadtschulrat für Wien
Wipplingerstraße 28
1010 Wien

Wien, 01. März 2012

Betreff: Ansuchen um Genehmigung eines Forschungsprojektes

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Studentin der Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Im Moment arbeite ich an meiner Diplomarbeit im Schwerpunkt Heilpädagogik und Integrative Pädagogik mit dem Arbeitstitel „Einzelintegration mit Cochlea-Implantat im Werkschulheim“. Im Rahmen meiner Arbeit, die als Einzelfallstudie angelegt ist, möchte ich die Integrationssituation einer hochgradig hörbeeinträchtigten, mit Cochlea-Implantat versorgten Jugendlichen im Evangelischen Gymnasium und Werkschulheim aus verschiedenen Blickwinkeln untersuchen. Zu diesem Zwecke möchte ich in der Klasse des Mädchens Beobachtungen durchführen und ausgewählte Personen (Lehrerinnen/Lehrer, Mitschülerinnen/Mitschüler, Mutter der Jugendlichen) zusätzlich zum Mädchen selbst befragen. Die teilnehmende Beobachtung soll dazu dienen, mir selbst einen Überblick über die Situation der Einzelintegration zu verschaffen und mit den Ergebnissen daraus jene aus den Interviews zu ergänzen. So soll ein umfassendes Bild über die Situation entstehen. Das Forschungsprojekt wurde mit dem Mädchen selbst und deren Familie bereits besprochen und ich habe die Zustimmung bekommen, es durchzuführen. Auch die Direktorin des Evangelischen Gymnasiums und Werkschulheims, Frau Mag. Sinn ist mit der Durchführung meines Projektes an ihrer Schule einverstanden.

Ich bitte Sie mit diesem Schreiben um die Genehmigung der Durchführung meines Projektes im Evangelischen Gymnasium und Werkschulheim.

Mit freundlichen Grüßen

Julia Jaksch

Anhang B – Informationsschreiben an die Lehrer

Wien, im April 2012

Sehr geehrte Professorinnen und Professoren,

mein Name ist Julia Jaksch und ich bin Studentin der Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Im Moment arbeite ich an meiner Diplomarbeit im Schwerpunkt Heilpädagogik und Integrative Pädagogik mit dem Arbeitstitel „Einzelintegration mit Cochlea-Implantat im Werkschulheim“. Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich die Integrationssituation in der Klasse XY untersuchen. Zu diesem Zwecke habe ich vor, an einigen Tagen Beobachtungen im Schulalltag durchzuführen. Zu den Beobachtungen werde ich mir lediglich Notizen machen. Es werden weder eine Kamera, noch ein Diktiergerät oder andere technische Hilfsmittel zum Einsatz kommen. Die teilnehmende Beobachtung soll dazu dienen, mir selbst einen Überblick über die Situation der Einzelintegration zu verschaffen. Dabei geht es nicht um richtiges oder falsches Verhalten. Ziel meiner Arbeit ist es, einen Überblick darüber zu bekommen, wie sich die Integrationssituation gestaltet und welche Schwierigkeiten aufkommen können. Die Zustimmungserklärungen der Eltern werden von mir eingeholt. Zusätzlich zu den Beobachtungen möchte ich mit 2 – 3 Schülern und 2 – 3 Lehrern Interviews durchführen, welche mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden. Dafür werde ich einzelne von Ihnen persönlich ansprechen. Alle Daten, jene aus den Beobachtungen und jene aus den Interviews, werden anonym behandelt. Frau Direktor Sinn ist mit der Durchführung meines Projektes an Ihrer Schule einverstanden. Ich bitte Sie um Ihre Mithilfe, indem Sie meiner Anwesenheit in Ihrem Unterricht zustimmen und sich eventuell zu einem Interview bereit erklären.

Mit freundlichen Grüßen

Julia Jaksch

Anhang C – Informationsschreiben an die Eltern – Beobachtungen

Wien, im April 2012

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Julia Jaksch und ich bin Studentin der Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Im Moment arbeite ich an meiner Diplomarbeit im Schwerpunkt Heilpädagogik und Integrative Pädagogik mit dem Arbeitstitel „Einzelintegration mit Cochlea-Implantat im Werkschulheim“. Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich die Integrationssituation in der Klasse Ihres Kindes untersuchen. Zu diesem Zwecke habe ich vor, Beobachtungen im Schulalltag durchzuführen. Zu den Beobachtungen werde ich mir lediglich Notizen machen. Es werden weder eine Kamera, noch ein Diktiergerät oder andere technische Hilfsmittel zum Einsatz kommen. Die teilnehmende Beobachtung soll dazu dienen, mir selbst einen Überblick über die Situation der Einzelintegration zu verschaffen. Der Name Ihres Kindes wird anonymisiert. Frau Direktor Sinn ist mit der Durchführung meines Projektes an ihrer Schule einverstanden.

Um mein Forschungsprojekt durchführen zu können, benötige ich Ihre Einverständniserklärung und bitte Sie hiermit, mein Vorhaben zu unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen

Julia Jaksch

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass Julia Jaksch in der Klasse meiner Tochter/meines Sohnes im Rahmen ihrer Diplomarbeit ein Forschungsprojekt durchführt.

.....

Datum und Ort

.....

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

Anhang D – Informationsschreiben an die Eltern – Interviews

Wien, im April 2012

Sehr geehrte Eltern,

wie Sie bereits aus meinem ersten Schreiben vernehmen konnten, arbeite ich im Moment an meiner Diplomarbeit und möchte in der Klasse Ihres Kindes gerne ein Forschungsprojekt durchführen. Zusätzlich zu den geplanten Beobachtungen möchte ich auch gerne einige Schüler der Klasse interviewen und bitte Sie hiermit um Ihr Einverständnis, Ihre Tochter/Ihren Sohn zu interviewen. In dem Interview geht es um das subjektive Erleben, die subjektive Einschätzung Ihres Kindes der Klassensituation vor allem in Bezug auf die Einzelintegration einer hörbeeinträchtigten Mitschülerin. Die Daten werden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Sie werden anonymisiert und nur im Rahmen meiner Diplomarbeit verwendet und dienen keinem anderen Zwecke. In der Befragung geht es nicht um richtige oder falsche Antworten, sondern um das Empfinden verschiedener Personen in Bezug auf eine bestimmte Situation. Deshalb ist es für meine Forschung wichtig, wenn Sie im Vorfeld das Thema meiner Arbeit mit Ihrem Kind nicht detailliert besprechen, um ein möglichst subjektives Bild zu erhalten.

Um auch die Interviews im Rahmen meines Forschungsprojektes durchführen zu können, benötige ich Ihre Einverständniserklärung und bitte Sie hiermit, mein Vorhaben zu unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen

Julia Jaksch

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass Julia Jaksch meine Tochter/meinen Sohn
....., sofern sie/er damit einverstanden ist, für ihre Diplomarbeit interviewt.

.....
Datum und Ort

.....
Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

Anhang E – Interviewleitfaden Mitschüler

Einstieg

- Danke, Beobachtungen, Diktiergerät
- Aufregung, deine Meinung richtig >> Erzählungen
- Vertraulichkeit, Dauer des Interviews

Kurzfragebogen

- (Geschlecht)
- Alter
- Wohnort
- Seit wann in der Schule?
- Klassenwechsel? Grund?

Schule

- *Erzählanreiz:* Du hast dich also für das WSH entschieden!?
- Warum? Welche Lehre? Warum?
- Wie gefällt dir die Schule? Was nicht?
- Unterricht vs. Lehrausbildung
- Mitschüler – Klassengemeinschaft – Pausen
- 2 Kolleginnen im Ausland
- Deine Freunde?

Verhältnis zu Antonia

- *Erzählanreiz:* Nun ist ja Antonia die einzige in eurer Klasse, die eine Beeinträchtigung hat?!
- Wie ist die Situation für dich/für die Klasse, dass es eine Schülerin mit HB gibt?
- Wie lange kennt ihr euch? Seit wann befreundet?
- Habt ihr in der Schule viel miteinander zu tun? War das immer schon so? Hat sich Verhältnis verändert/entwickelt?

Hörgeräte – Hörbeeinträchtigung

- *Erzählanreiz:* Welche Erfahrungen hast du mit dem Thema Hörbeeinträchtigung bisher gemacht?
- Kontakt zu anderen Menschen mit HB bzw. Behinderung?
- Was weißt du über ihre Beeinträchtigung?
- Woher weißt du das? Wer hat Info gegeben? Welche Info?
- Hättest du dir das anders gewünscht? Eventuell mehr Info?
- Wie war das für dich? Wie hast du das erlebt? Für die anderen?
- Was haben deine Eltern dazu gesagt?

- Was haben die Lehrer gesagt? Welcher Lehrer hat es bei euch zum Thema gemacht?

Unterstützung für Antonia

- *Erzählanreiz:* Menschen mit einer Beeinträchtigung brauchen ja manchmal in gewissen Bereichen Unterstützung. Wie ist das bei Antonia?
- Braucht sie Unterstützung? Welche? (Von den Mitschülern/Lehrern?)
- Hilfst du ihr? Wie? Wann? Warum? (Woher weißt du, dass Hilfe angebracht ist?)
- Wie oft?
- Helfen ihr auch die anderen Mitschüler? Lehrer?

Förderstunden

- *Erzählanreiz:* Antonia bekommt ja Förderstunden!?
- Weißt du warum sie diese bekommt?
- Wie viele bekommt sie? In welchen Fächern?
- Wie findest du das? Die anderen?

Schularbeiten – Benotung

- *Erzählanreiz:* Wie sieht es dann mit der Benotung/Beurteilung aus?
- Wie läuft das bei Antonia? Was ist bei ihr anders? Unterschiede?
- Wer hat Info gegeben? In ganzer Klasse? Reaktionen?
- Wie siehst du das? Die anderen? Ist es Thema?
- Wo gibt es sonst noch Unterschiede?

Unterricht für Antonia

- *Erzählanreiz:* Wie glaubst du ist die Situation für Antonia?
- Wie schätzt du ihre Situation ein?
- Wie ist der Unterricht für sie? Was ist schwierig?
- Hat sie Mehraufwand? Warum? Wo?
- Bekommt sie alles mit? Wo nicht?
- Wie gehen die Lehrer mit ihr um? Wie reagieren die Mitschüler darauf?
- Würdest du sagen, dass sie integriert ist? Teil eurer Klasse, wie die anderen auch?

Freizeit

- *Erzählanreiz:* Hast du auch außerhalb der Schule Kontakt zu Antonia?
- Wo? Was macht ihr?
- Wie geht es ihr da? Schwierigkeiten?

Wünsche – Anregungen

- Allgemeine Wünsche?
- Wünsche für deine schulische Situation?
- Wünsche für die Klasse?
- Noch etwas Wichtiges zu sagen?

Anhang F – Interviewleitfaden Lehrer

Einstieg

- Danke, Beobachtungen, Diktiergerät
- Ihre Meinung richtig und wichtig >> Erzählungen
- Vertraulichkeit, Länge

Kurzfragebogen

- Seit wann in der Schule?
- Welche Fächer unterrichten Sie?
- Wie viele Stunden in der Woche?

Allgemein

- *Erzählreiz:* In welchen Fächern unterrichten Sie die 6A!?
- Wie viele Stunden in der Woche?
- Seit wann? Wechsel? >> Warum?
- Wie erleben Sie den Unterricht in der 6A
- Klassengemeinschaft
- WSH – seltene Schulform?!

Antonia

- *Erzählreiz:* Nun ist ja Antonia die einzige in der 6A, die eine Beeinträchtigung hat?!
- Wie lange kennen Sie Antonia schon?
- Wie ist diese Situation für Sie in der Klasse, dass es eine Schülerin mit HB gibt?
- Unterrichten Sie auch andere Kinder mit (Hör-)Beeinträchtigungen?

Hörgeräte – Hörbeeinträchtigung

- *Erzählreiz:* Wie haben Sie von Antonias Beeinträchtigung erfahren?
- Was wissen Sie über Ihre Beeinträchtigung?
- Woher haben Sie diese Info? An Sie herangetragen oder selbst besorgt?
- Wie war das für Sie? Wie haben Sie das erlebt? Für Ihre Kolleginnen?
- Wissen Sie, wie die Schüler darauf reagiert haben? Ist es Thema in der Klasse?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema Hörbeeinträchtigung bisher gemacht?
- Kontakt zu anderen Menschen mit HB bzw. Behinderung?

Unterstützung

- *Erzählreiz:* Wie sieht es bei Antonia mit notwendiger Unterstützung aus?
- Was braucht sie? Was bekommt sie? Von wem? (Von den Mitschülern/Lehrern?)
- Wie helfen Sie ihr? Wann? Warum? (Woher wissen Sie, dass Hilfe angebracht ist?)
- Wie oft?

- Wie unterstützen Ihre Kollegen sie? Wie die Mitschüler?
- Wie unterscheidet sich Ihre Art in der 6A zu unterrichten von jener in anderen Klassen?

Förderstunden

- *Erzählreiz:* Antonia bekommt ja Förderstunden!?
- Wie viele bekommt sie? In welchen Fächern?
- Bekommt Sie von Ihnen Förderstunden?
- Seit wann? Wie viele? Gleichbleibend?
- Wer hat diese initiiert?
- Wenn JA: Wie verlaufen diese? Wo? Wann? Was wird gemacht? Antonias Verhalten anders als im Unterricht? Wo Schwierigkeiten?
- Wie sehen Sie das? Hilft es? Sind es genug? Wo eventuell mehr nötig?

Schularbeiten/Tests – Benotung

- *Erzählreiz:* Wie sieht es dann mit der Benotung/Beurteilung aus?
- Wie läuft das bei Antonia? Was ist bei ihr anders? Unterschiede?
- Wer hat Ihnen Info gegeben was sie dürfen/sollen?
- Wurde diese Info an Sie herangetragen oder selbst besorgt?
- Wie ergeht es Ihnen damit? Ihre Kollegen? Ist es Thema?
- Wurden Mitschüler informiert? Reaktionen?
- Wo gibt es sonst noch Unterschiede im Umgang mit Antonia?
- SPF?

Unterricht für Antonia

- *Erzählreiz:* Wie glauben Sie, erlebt Antonia den Unterricht?
- Wie schätzen Sie ihre Situation ein? Wie schätzt sie ihre Situation selbst ein?
- Wie ist der Unterricht für sie? Was ist schwierig?
- Hat sie Mehraufwand? Warum? Wo?
- Bekommt sie alles mit? Wo nicht?
- Wie gehen Sie damit um? Wie reagieren die Mitschüler auf sie?
- Haben Sie das Gefühl, dass Sie integriert ist?
- Wer sind ihre Freunde?
- Wer hilft ihr? Nur ihre Freunde?

Kontakt zu Eltern

- *Erzählreiz:* Wie sieht der Kontakt zu Antonias Eltern aus?
- Was wird gemacht?
- Sagen sie was sie brauchen/wollen? Erfüllbar?
- Suchen Sie Kontakt? Wann? Warum?
- Funktioniert es?

- Ausreichend? Mehr nötig?
- Wie gehen die Eltern aus Ihrer Sicht mit der HB um?

Wünsche – Anregungen

- Allgemeine Wünsche?
- Wünsche für die Klasse?
- Noch etwas Wichtiges zu sagen?

Anhang G – Interviewleitfaden Antonia

Einstieg

- Danke, Beobachtungen, Diktiergerät
- Aufregung, deine Meinung richtig >> Erzählungen
- Vertraulichkeit
- Länge

Schule

- *Erzählanreiz*: Du hast dich also für das WSH entschieden!?
- Warum? Welche Lehre? Warum?
- Wie gefällt dir die Schule? Was nicht? Fühlst du dich wohl?
- Unterricht vs. Lehrausbildung
- Mitschüler – Klassengemeinschaft – Pausen
- 2 Kolleginnen im Ausland
- Wer sind Deine Freunde?
- Triffst du sich auch außerhalb der Schule? Wo?
- Was macht ihr da? Wie geht es dir da mit dem Hören?
- Findest du, dass eure Klassengemeinschaft gut ist?

Neue Schule

- *Erzählanreiz*: Wie war das als du in die Schule gekommen bist? Hast du da schon jemanden gekannt?
- Mit wem hast du dich angefreundet?
- Hast du ihnen erzählt, dass du Hörgeräte hast?
- Wer hat es deinen Mitschülern erzählt? Warst du dabei? Wie war das?
- Haben dich die Lehrer darauf angesprochen?

Einzelintegration

- *Erzählanreiz*: Wie geht es dir damit, dass du die einzige in der Klasse bist, die eine Beeinträchtigung hat? In der VS warst du ja nicht die einzige...

- Was war in der VS anders? War das gut? Ist es jetzt besser? Warum?
- Weißt du was die Gebärdensprache ist?
- Wolltest du diese jemals lernen? Willst du sie lernen? Warum/nicht?

Unterstützung

- *Erzählreiz:* Brauchst du im Unterricht manchmal Unterstützung?
- Wobei?
- Wer hilft dir? Wie? (Lehrer? Mitschüler?)
- Welche Lehrer helfen dir besonders? Welche nicht? Wie?
- Welche Mitschüler helfen dir besonders? Welche nicht?
- Woher wissen sie, dass du Hilfe brauchst? Bittest du darum?
- Kommen sie auch von alleine?
- Hilft dir auch manchmal jemand, ohne dass du Hilfe brauchst? Wie ist das für dich?
- Bist du froh, dass sie dir helfen? Nervt es auch mal?

Förderstunden

- *Erzählreiz:* Antonia, du bekommst ja Förderstunden!?
- Warum?
- Wie viele bekommst du? In welchen Fächern?
- Bei welchen Lehrern?
- Wo finden die statt?
- Wie laufen sie ab?
- Wie findest du das?
- Hilft dir das? Hättest du gerne mehr? Bräuchtest du mehr? In anderen Fächern?
- Wie finden das deine Mitschüler? Lehrer?
- Früher war jemand vom BIG da. Wie war das?

Schularbeiten – Benotung

- *Erzählreiz:* Wie sieht es dann mit der Benotung/Beurteilung bei dir aus??
- Ist bei den Schularbeiten etwas anders? Was? In welchen Fächern?
- War das von Anfang an so?
- Wie siehst du das? Die anderen? Gab es da auch schon mal Probleme?
- Wie sieht es bei Tests aus? Du darfst sie mündlich machen? Ist das gut?

Unterricht für Antonia

- *Erzählreiz:* **Wie ist der Unterricht für dich?**
- Was fällt dir schwer? Was ist anstrengend?
- Welche Fächer magst du am liebsten? Von den Hauptfächern? Warum?
- Hast du für die Schule mehr zu tun als die anderen?
- Bekommst du alles mit? Wo nicht? Warum?

- Wie gehen die Lehrer mit dir um? (Wie reagieren die Mitschüler darauf?)
- Welcher Lehrer macht den Unterricht für dich gut?
- Wo bekommst du am wenigsten mit?7

CI

- *Erzählreiz*: Wie geht es dir mit dem CI?
- Bist du froh, dass du es hast?
- Ist das Hören dadurch besser/einfacher geworden?
- Wie war das am Anfang?
- Wie hörst du ohne CI?
- Ohne beide Hörgeräte?
- Fragen deine Mitschüler manchmal danach?

Wünsche – Anregungen

- Allgemeine Wünsche?
- Wünsche für deine schulische Situation?
- Wünsche für die Klasse?
- Noch etwas Wichtiges zu sagen?

Anhang H – Interviewleitfaden Antonias Mutter

Einstieg

- Danke, Beobachtungen, Diktiergerät
- Deine Meinung richtig und wichtig >> Erzählungen
- Vertraulichkeit
- Länge

Hörbeeinträchtigung

- *Erzählreiz*: Wie war das als ihr von Antonias Hörbeeinträchtigung erfahren habt?
- Was wurde gemacht? Welche Therapien?
- Hörhilfen?
- Familiäre Situation? Wie geht ihr mit der HB um?
- Kindergartenwahl?
- Schulwahl?
- Freizeitgestaltung? Wen trifft sie? Was macht sie? Wie geht es ihr dabei?

CI

- *Erzählanreiz:* Ihr habt euch dann ja für ein CI entschieden!? Wie kam es dazu?
- Entscheidung? Unsicherheit?
- Von wem Info darüber? Wie darauf aufmerksam geworden?
- Wie hat sich alles entwickelt nach OP? Wie hat es sich auf A ausgewirkt? Verbesserungen?

Gebärdensprache

- *Erzählanreiz:* War die Gebärdensprache je für euch Thema?
- Warum Entscheidung dagegen? Woher Infos?
- Wie sieht das Antonia?
- War eine andere Beschulung je Thema?
- Wie siehst du es aus heutiger Sicht?

Aktuelle Situation

- *Erzählanreiz:* Wie würdest du Antonias derzeitige Schulsituation beschreiben?
- Gibt es Probleme? Wo genau siehst du diese? Was könnte helfen?
- Welche Fächer?
- Lehrer?
- Mitschüler?
- Klassengemeinschaft?
- Wer sind ihre Freunde? Wen kennst du davon? Nur Schulkollegen?
- Warum habt ihr euch für das WSH entschieden?
- Wie schätzt du die zwei unterschiedlichen Ausbildungsbereiche der AHS und der Lehrausbildung ein? In Bezug auf Antonia? Wie ergeht es ihr dabei?

Unterstützung

- *Erzählanreiz:* Wie sieht es bei Antonia mit notwendiger Unterstützung in der Schule aus?
- Was braucht sie? Was bekommt sie? Von wem? (Von den Mitschülern/Lehrern?)
- Wie kommt sie zu dieser Unterstützung?
- Eigeninitiative? Wer geht auf sie zu?
- Wie unterstützen die Lehrer sie? Wie die Mitschüler?
- Welche Lehrer unterstützen sie? Welche Mitschüler unterstützen sie?
- Braucht sie Unterstützung bei den Hausaufgaben?
- Unterstützung für die Vorbereitung auf Schularbeiten/Tests?
- Unterstützt du sie? Wer noch?
- Welche anderen Hilfsmittel wurden eingesetzt? (FM-Anlage!?) Erfahrung damit? Warum nicht mehr?

Förderstunden

- *Erzählanreiz:* Antonia bekommt ja Förderstunden!?
- Wie viele bekommt sie? In welchen Fächern?
- Wer hält diese Förderstunden?
- Seit wann? Wie viele? Gleichbleibend?
- Wer hat diese initiiert? Schule? Du?
- Wie verlaufen diese? Wo? Wann? Was wird gemacht? Antonias Verhalten anders als im Unterricht? Wo Schwierigkeiten?
- Wie siehst du das? Hilft es? Sind es genug? Wo eventuell mehr nötig?
- Wie erlebt Antonia die Förderstunden? Findet es gut, dass sie sie bekommt?

Schularbeiten/Tests – Benotung

- *Erzählanreiz:* Wie sieht es dann mit der Benotung/Beurteilung aus?
- Wie läuft das bei Antonia? Was ist bei ihr anders?
- Wer hat dir die Infos gegeben? Wer hat initiiert, sich um unterschiedliche Benotung zu kümmern? War das einfach?
- Wie war die Reaktion der Lehrer?
- Wie war die Reaktion der Schüler?
- Wo gibt es sonst noch Unterschiede im Umgang mit Antonia?
- Wie war das mit dem SPF?
- Matura? Zentralmatura?

Unterricht für Antonia

- *Erzählanreiz:* Wie glaubst Du, erlebt Antonia den Unterricht?
- Wie schätzt du ihre Situation ein? Wie schätzt sie ihre Situation selbst ein?
- Wie ist der Unterricht für sie? Was ist schwierig?
- Hat sie Mehraufwand? Warum? Wo?
- Bekommt sie alles mit? Wo nicht?
- Wie reagieren die Lehrer auf sie? Wie reagieren die Mitschüler auf sie?
- Hast du das Gefühl, dass Sie integriert ist?

Kontakt zu den Lehrern

- *Erzählanreiz:* Wie sieht dein Kontakt zu den Lehrern aus?
- Was wird gemacht?
- Sagen sie was sie brauchen/wollen? Erfüllbar?
- Sagst du was du brauchst?
- Suchst du Kontakt? Wann? Warum?
- Funktioniert es? Was würdest du dir wünschen?
- Ausreichend? Mehr nötig?
- Wie gehen die Lehrer aus deiner Sicht mit der Hörbehinderung um?

- Kontakt zu anderen Eltern? Je vorhanden? Wie war das?

Bisheriger Verlauf

- *Erzählreiz*: Wie ist die Beschulung vor dem WSH verlaufen?
- Was gut? Was schlecht?
- Welche Schule?
- Mehrere Kinder mit Beeinträchtigung?
- Nur Hörbeeinträchtigungen?

Wünsche – Anregungen

- Allgemeine Wünsche?
- Wünsche für Antonias jetzige Situation? Was hättest du dir für eure Situation gewünscht? Was hat euch geholfen? Was hätte euch geholfen?
- Noch etwas Wichtiges zu sagen?

Anhang I - Beobachtungsleitfaden

Gesamtsituation in der Klasse

- Im Unterricht
- In den Pausen

Antonia im Unterricht

- Bekommt sie alles mit?
- Benötigt sie Hilfe?
- Muss sie sich selbst um Hilfe kümmern?
- Wird ihr von jemandem von sich aus geholfen?
- Von wem?

Kontakt zu den Mitschülern

- Findet er statt? In welchen Situationen?
- Wie gestaltet sich dieser Kontakt?
- Von wem geht er aus? Von Antonia oder von den anderen?
- Wie wird auf Antonia reagiert, wenn sie Hilfe benötigt?
- Wie laufen die Förderstunden ab? Gibt es Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler darauf? Wann finden diese Förderstunden statt?
- Welche Unterschiede fallen zwischen dem „normalen“ Unterricht und der Lehrausbildung auf? Wie ergeht es Antonia in den beiden unterschiedlichen Bereichen?

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Einzelintegration von hörbeeinträchtigten Schülern in der Sekundarstufe II. Dabei liegt der Fokus auf der Hörhilfe des Cochlea-Implantats sowie auf der speziellen Schulform des Werkschulheims. Diese vereint in der Oberstufe Allgemeinbildung mit einer Lehrausbildung und weist somit reformpädagogische Züge auf. Durch die Erfüllung der Aufnahmevoraussetzungen für die Sekundarstufe wird bei sinnesbehinderten Kindern nach der Volksschule der sonderpädagogische Förderbedarf aufgehoben. Der Anspruch auf Förderstunden bleibt bestehen, der Status der Integration fällt jedoch weg.

Anhand einer Einzelfallstudie wurde untersucht, wie die Beschulung einer Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung in dieser zweifachen Ausbildung mit reformpädagogischen Ansätzen von ihr selbst und von ihrem schulischen Umfeld erlebt wird. Neben Beobachtungen wurden zehn Interviews geführt. Als Interviewpartner fungierten dabei zusätzlich zu dem betroffenen Mädchen vier Mitschüler und vier Lehrer sowie die Mutter des Mädchens. Die so gewonnenen Daten wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Der gezielte Blick auf einen einzelnen Fall hat verschiedenste Themen aufgeworfen. Im Rahmen der zweifachen Ausbildung wird Schülern mit Hörbeeinträchtigung die Möglichkeit geboten, schulische Leistungen zu erbringen, die wenig bis gar nicht durch ihre Beeinträchtigung beeinflusst werden. Zudem wurden für die Integration förderliche sowie hemmende Faktoren in Erfahrung gebracht. So kann festgehalten werden, dass zu wenige Informationen über die Beeinträchtigung zu Missverständnissen im schulischen Umfeld führen können und das Ausmaß der Informationen in Relation mit dem Ausmaß an Verständnis steht. Zusätzlich wurden fehlende gesetzliche Richtlinien für die Beschulung von Schülern mit Hörbeeinträchtigung in der Sekundarstufe von Seiten der Lehrer beklagt.

Die Einzelfallstudie liefert somit einen Beitrag zur möglichen Weiterentwicklung von Rahmenbedingungen für die schulische Integration hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in der Sekundarstufe und bietet einen Blick auf das Werkschulheim als Möglichkeit für Schüler mit Hörbeeinträchtigung.

Abstract

This diploma thesis focuses on inclusion of hearing impaired students in secondary school. The primary focus is on the cochlear implant hearing aid, additionally focus was given to the particular kind of school called „Werkschulheim“. This school combines general education with apprentice training in higher grade levels and therefore shows elements of progressive education. By complying with the requirements for secondary school, hearing and visually impaired children no longer conform to special education curriculum requirements. Remedial lessons are still available based on student need, but the status of integration is no longer required.

The basis of this study is the analysis of a single case to ascertain how the schooling of a teenager with a hearing impairment is experienced by the teenager herself as well as by others in her educational environment in this double education program with elements of progressive education. Besides observations, ten interviews were conducted. In addition to the affected girl four classmates, four teachers, and the mother of the girl acted as interview partners. The acquired data were transcribed and analyzed. The specific view on a single case brought up different subjects. In the context of the double education it is possible for students with hearing impairment to effect performances for which the impairment has little to no impact. Furthermore beneficial factors as well as inhibiting factors for integration have been learned. So it can be concluded that insufficient information about the impairment can lead to misunderstandings in the school environment and that the extent of information is correlated to the extent of understanding. Additionally the lack of legal guidelines for the schooling of students with hearing impairment in secondary school place additional strain on the teachers.

Therefore the single case study provides a contribution to possible further developments of the general requirements for the integration of hearing impaired children and teenagers in secondary school and presents a look at the “Werkschulheim” as a possibility for students with hearing impairment.

Lebenslauf

Name: Julia Magdalena Jaksch
Geburtsdaten: 19.09.1981, Hainburg a. d. Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2007 – 2010 Kolleg für Kindergartenpädagogik für Berufstätige – mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen, Albertgasse 38, 1080 Wien
03/2004 Wiederaufnahme des Studiums
1999 - 2002 Pädagogikstudium mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik, Universität Wien
1991 – 1999 Bundesgymnasium, Neusiedl am See
1987 - 1991 Volksschule, Winden am See

Berufliche Erfahrungen im pädagogischen Bereich

08/2008 – 06/2012 Kindergartenpädagogin – Kleinkindgruppe, Evangelischer Montessori-Kindergarten Wieden, 1040 Wien
08/2007 Leitung Englischintensivkurs – Schülerhilfe , 7100 Neusiedl/See
01/2007 – 05/2009 Lerntrainerin für Kinder und Jugendliche im Bereich Teilleistungsschwächen, IBB – Institut für Bildungsbegleitung, 1070 Wien
10/2006 – 06/2008 Wissenschaftliches Praktikum – Forschungsprojekt: „Die Entwicklung der Beziehung von Mutter und Baby“, Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik, Universität Wien
09/2006 Praktikum – Reisebegleiterin eines blinden Gastes im Rahmen der Reise „Wien, Kaiser – Künstler – Kaffeestadt“
07/2006 Praktikum – Kinderbetreuerin, Kinderuni Wien/Kinder Business Week
06/2006 Wissenschaftliche Teilpraxis – Päd. Akademie des Bundes Wien
12/2002 – 12/2003 Au Pair in den USA – Kinder: 3 und 2 Jahre alt sowie ein Neugeborenes
2001 – 2012 Betreuung von Kindern im Alter von 1-13 Jahren in Familien

Zusatzqualifikationen

Dipl. Legasthetietrainerin® des EÖDL, i.A
Gebärdensprachkurs für Anfänger

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Julia Magdalena Jaksch, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift