



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die soziale Integration von gehörlosen
Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten,
gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in
Wien.“

verfasst von / submitted by

Kathrin Victoria Fuchs, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am

.....

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Verschiedene Perspektiven auf den Gegenwartsdiskurs über ‚Gehörlosigkeit‘	8
1.1. Vom medizinischen zum sozialen Modell der Behinderung	8
1.1.1. Das medizinische Modell – eine Kritik	8
1.1.2. Das soziale Modell – eine Kritik	9
1.2. Das kulturelllinguistische Modell als Alternative für die Gehörlosengemeinschaft?	10
2. Charakteristische Merkmale der Gehörlosenkultur im Vergleich zur Mehrheitskultur ..	13
2.1. Kollektivismus und Individualismus	13
2.1.1. Erklärungen und Beispiele für Kollektivismus und Individualismus	14
2.1.2. Beispiele für den Kollektivismus aus der Gehörlosenkultur	16
2.2. High-Context-Kultur und Low-Context-Kultur	17
2.2.1. Erklärungen und Beispiele für High-Context-Kulturen und Low-Context-Kulturen ..	18
2.2.2. Beispiele für Ausprägungen der High-Context-Kultur in der Gehörlosenkultur ...	19
2.3. Kritik an einer Dichotomisierung von Kulturdimensionen	20
3. Schulische Integration in Österreich	22
3.1. Rechtliche Grundlagen	22
3.2. Integrationsentwicklungen	24
3.3. Beschulung von gehörlosen Schülern/Schülerinnen	26
3.3.1. Der ‚Methodenstreit‘	26
3.3.2. Formen des Integrativen Unterrichts in Österreich	28
3.3.3. Aktuelle Schulsituation in Wien/Österreich	32
4. Forschungsvorhaben	36
4.1. Forschungsfrage	36
4.2. Forschungsdesign	40
4.3. Darstellung der Vorgehensweise	42
4.3.1. Forschungsprozess	42
4.3.2. Datenerhebung: Soziometrie	48
4.3.3. Datenauswertung: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildungen nach Petillon (1980)	52
4.3.4. Datenerhebung: Problemzentriertes Interview nach Witzel	56

4.3.5. Datenauswertung: Strukturierende, skalierende Inhaltsanalyse nach Mayring...	61
4.4. Analyse und Interpretation des Datenmaterials	66
4.4.1. Analyse und Interpretation des Datenmaterials: Soziometrie.....	66
4.4.2. Analyse und Interpretation des Datenmaterials: Interview.....	76
5. Ergebnisse	82
6. Fazit und Ausblick	87
Literatur	90
Verzeichnisse	96
Anhang	97
Kurzfassung/ Abstract	108

Einleitung

Problemstellung

Im Hinblick auf die Bildung gehörloser Menschen hatten die Beschlüsse des Mailänder Kongresses 1880 weitreichende Folgen, da hierbei nicht nur eine lautsprachliche Erziehung und Bildung beschlossen, sondern auch ein Verbot der Gebärdensprache ausgesprochen wurde (vgl. Pepping 2010, 562). Dies kann als Ursprung für die Schwierigkeiten im Bereich der Bildung für gehörlose Menschen bezeichnet werden. Bis zu Beginn der 1970er Jahre wurden gehörlose Schüler/Schülerinnen in Österreich in einem Sonderschulwesen beschult, welches auf die Behinderungskategorie ‚Hören‘ ausgerichtet war und parallel zum Regelschulwesen existierte. Nachdem Zweifel an diesem System auftauchten, folgte die Etablierung verschiedener Modelle, wobei die Sonderschulstruktur weiterhin beibehalten wurde (vgl. Biewer 2010, 208). In den 1990er Jahren wurde schließlich das Elternwahlrecht in Österreich gesetzlich verankert, welches Erziehungsberechtigten ermöglichte zwischen einer Regel- oder Sonderschule für ihr Kind zu entscheiden (vgl. Biewer 2010, 150). Das Recht auf Integration wurde somit durchgesetzt und gehörlose Schüler/Schülerinnen durften Regelschulen besuchen. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2008 in Österreich (vgl. Aichele 2010, 15) verpflichtete sich das Land laut Artikel 24 ein „inklusives System für Bildung und Erziehung sowie lebenslanges Lernen sicher[zu]stellen“ (Biewer 2010, 139; Anm. K.F.), wodurch Integrations- in Inklusionsbemühungen übergehen. Die gesetzliche Verankerung eines inklusiven Schulsystems, sowie die Etablierung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) durch deren Anerkennung im Bundesverfassungsgesetz 2005 (vgl. Schalber & Krausneker 2008, 31) bilden aktuell die rechtlichen Voraussetzungen für die österreichische Gehörlosenbildung. Die Situation zur Bildungslandschaft für gehörlose Schüler/Schülerinnen wurde in Österreich 2007 von Krausneker & Schalber (2007) ermittelt, wobei große regionale Differenzen festgestellt wurden. Vereinzelt wurden auch bilinguale Bildungsangebote lokalisiert (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 75), doch fehlt es an näheren Informationen zur Klassenstruktur in einem bilingualen Setting. Diese wären deshalb interessant, weil sich die Gehörlosengemeinschaft als sprachliche Minderheit mit eigener Kultur positioniert (vgl. Reagan 1995, 242), womit eigene Werte und Verhaltensweisen verbunden sind (vgl. Wilbers 1988, 199). Beispielsweise ist die amerikanische Gehörlosenkultur kollektivistisch geprägt (vgl. Mindess 2002, 517). Dies steht im Gegensatz zu Europa oder Nordamerika, die individualistisch ausgerichtet sind (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier 2002, 3f.), weshalb der

Einzelne/die Einzelne im Fokus steht (vgl. Mindess 2002, 517). Mit der Gehörlosenkultur und der hörenden Mehrheitskultur stehen sich nun zwei Kulturen gegenüber.

Indem die vorliegende Arbeit die Klassenstruktur in einem bilingualen Setting erhebt, wird neben der Erforschung der sozialen Integration von gehörlosen Kindern auch ein Beitrag zur Wissensgenerierung über das Miteinander von zwei verschiedenen Kulturen im schulischen Kontext geleistet. Dabei findet der Kollektivismus als Kulturdimension der Gehörlosenkultur theoretische Berücksichtigung.

Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit besteht in ihrem Forschungsbeitrag zur Sonder- und Heilpädagogik und umfasst dabei verschiedene Themenfelder.

Zum einen nahm die Geschichte der Heilpädagogik ihren Ursprung bei Bemühungen um eine Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung (vgl. Biewer 2010, 11f). Da die Gehörlosen- oder Schwerhörigenpädagogik als eine Teildisziplin der Sonderpädagogik bestimmt wird (vgl. Leonhardt 2010, 32), bilden auch Menschen mit Einschränkungen des Hörsinns eine Zielgruppe dieser Erziehungs- und Bildungsbemühungen. Dieser Bereich der Bildung von gehörlosen Menschen wird nun aus einer sozialen Perspektive beleuchtet, indem die soziale Integration näher betrachtet wird. Die soziale Integration, spezifischer die soziale Anerkennung, hat Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers/der Schülerin, wie von Petillon (1980, 56) hervorgehoben wird.

Zum anderen rücken die Rechte von behinderten, sowie sozial und kulturell benachteiligten Personen immer wieder in das Zentrum der Sonder- und Heilpädagogik. Neben dem Recht auf Bildung werden auch „Debatten über Normalisierung, Integration und Inklusion“ (Biewer 2010, 150) geführt, welche zu Veränderungen in vielen Lebensbereichen geführt haben (vgl. ebd., 151), wie beispielsweise Integrationsklassen. Wie sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten Klassen gestaltet, ist Gegenstand des folgenden empirischen Teils dieser Masterarbeit. Dabei werden insbesondere Informationen über die soziale Stellung von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in einem bilingualen Setting gewonnen. Ebenso wird näher auf Beziehungsmuster eingegangen, wie mögliche Gruppenbildungen entlang des jeweiligen Hörstatus.

Aktueller Forschungsdiskurs und Forschungslücke

Zum Zeitpunkt der Recherche dieser Masterarbeit ist die Anzahl an Publikationen über ‚Integration und Gebärdensprache‘ im deutschsprachigen Raum sehr überschaubar (vgl. Kramreiter 2012, 78). Laut Hollweg (1999, 72) ist das auf die lang andauernde Infragestellung der schulischen Integrationsfähigkeit von gehörlosen Kindern zurückzuführen, weshalb diese oft gar nicht in Erwägung gezogen wurde (vgl. Hollweg 1999, 72). Zum Thema der Bilingualität in Bezug auf Gebärdensprache und Integration gibt es noch weniger Veröffentlichungen (vgl. Krausneker 2004, 301). Dies ist zum einen geschichtlich bedingt, da sich erst in den 1970er bzw. 1980er Jahren nach einer Tradition des Oralismus die Idee der bilingualen Erziehung und Bildung für gehörlose Kinder entwickelte (vgl. Krausneker 2004, 297), aber zum anderen auch emotional begründet, weil dieses Thema mit heftigen, gefühlsmäßig aufgeladenen Auseinandersetzungen verbunden ist (vgl. Günther & Hennies 2011, 134). Rückschlüsse über die soziale Integration von gehörlosen Kindern lassen sich deshalb überwiegend aus Studien zu anderen Formen des integrativen Unterrichts, wie Gruppenintegration in Integrationsklassen oder Einzelintegration, ziehen (vgl. Gräfen 2015; vgl. Leonhardt 2009). Ergebnisse aus Studien über die soziale Teilhabe in diesen integrativen Settings lassen sich jedoch nicht ohne weiteres auf bilinguale Klassen übertragen, weil andere Voraussetzungen gegeben sind. So hebt Lönne (2009, 32) das Ausmaß der kommunikativen Barrieren zwischen gehörlosen Kindern und ihren Mitschülern/Mitschülerinnen in Regelschulen hervor.

Die erste Studie über bilinguale Bildung im deutschsprachigen Raum ist der 2004 veröffentlichte Abschlussbericht des Hamburger bilingualen Schulversuchs (vgl. Günther 2004, 5). Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschungen lag auf Entwicklungsprozesse im sprachlichen und mathematischen Bereich (vgl. Günther 2004, 13). Dieser Schulversuch diente als Grundlage für das Berliner Konzept der bilingualen Erziehung, weshalb sich diese wissenschaftliche Begleitforschung ebenfalls größtenteils auf die Unterrichtsgestaltung und Sprachentwicklungsprozesse konzentrierte (vgl. Wolff 2011, 159). In beiden Studien wurde die soziale Komponente nicht betrachtet.

Seit den letzten zehn Jahren thematisieren vereinzelt Studien auch die Situation von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingualen Settings in Österreich (Krausneker 2004; Krausneker & Schalber, 2007; Kramreiter 2012). Krausneker (2004, 301) führte in einem Pilotprojekt eine soziolinguistische Begleitstudie in der ersten bilingualen Klasse in Wien durch. In dieser Klasse

konnte eine stimmige Sozialstruktur festgestellt werden (vgl. Krausneker 2004, 304). „Die gehörlosen Schülerinnen waren keine Außenseiterinnen, wählten jedoch ihre wichtigsten Interaktionspartner nach sprachlichen Kriterien“ (Krausneker 2004, 304). Krausneker & Schalber (2007, 75) verorteten vereinzelt bilinguale Angebote in der österreichischen Bildungslandschaft. Da in dieser Arbeit auf die sprachlichen Aspekte des gesamten Schul- und Universitätssystems in Österreich Bezug genommen wurde, fehlt es an der näheren Beschreibung der sozialen Klassenstruktur (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 75). Die Erhebung von Kramreiter (2012, 82) in einer integrativen, bilingualen Beschulung offenbarte geschlechtsspezifische Differenzen in der sozialen Interaktion von hörenden und gehörlosen Schülern/Schülerinnen. Im Gegensatz zu den hörenden Jungen brachten hörende Mädchen den gehörlosen Mitschülern/Mitschülerinnen eine größere soziale Zuwendung entgegen. Auch gehörlose Mädchen waren ihrerseits kontaktfreudiger als männliche Gehörlose (vgl. Kramreiter 2012, 82). Zusammenfassend betrachtet „wurden soziale Kontakte zwischen hörenden und gehörlosen MitschülerInnen relativ ausgeglichen gepflegt“ (Kramreiter 2012, 82), wobei nicht näher darauf eingegangen wird, was genau unter ‚relativ‘ verstanden wird, oder ob es Unterschiede in der sozialen Teilhabe von gehörlosen und hörenden Schülern/Schülerinnen gibt.

Diese Unterschiede sind relevant, da laut Wilbers (1988, 199) die Mitglieder einer Gehörlosengemeinschaft eine ganz eigene Sicht auf die Welt teilen, die von den der hörenden Menschen zu unterscheiden ist, durch Gebärdensprache vermittelt wird und auf verschiedene Weisen, wie zum Beispiel in Verhaltensweisen und Wertvorstellungen, Ausdruck findet (vgl. O’Brien, Kroner & Placier 2015, 107; vgl. Wilbers 1988, 199). Aus diesem Grund kann von einer eigenen Gehörlosenkultur gesprochen werden (vgl. Ladd 2008, 160). Bisherige Erkenntnisse über die Gehörlosenkultur und deren Charakteristika, wie der Kollektivismus und die Zuordnung zur High-Context-Kultur (vgl. Mindess 2002, 517), basieren zum Großteil auf amerikanischen Forschungen. Rückte die amerikanische Gehörlosengemeinschaft bisher immer wieder in das Interesse von Forschern/Forscherinnen, wurden Gemeinschaften anderer Länder bisher kaum erhoben (vgl. O’Brien, Kroner & Placier 2015, 107; vgl. Senghas & Monaghan 2002, 70ff; vgl. Zeshan 2012, 312). Obwohl Ladd¹ (2008, 403) auf „eine grundlegende kulturelle Gemeinsamkeit“ der einzelnen Gehörlosengemeinschaften verweist, seien länderspezifische Besonderheiten nicht auszuschließen. Infolgedessen sei eine eingehendere Erhebung der verschiedenen

¹ Paddy Ladd (*1952) ist ein gehörloser Autor, Aktivist und Forscher über Gehörlosenkultur.

Gehörlosenkulturen angebracht (vgl. ebd., 403). Mit der Erforschung der sozialen Struktur in bilingual geführten, gemischten Schulklassen wird ein Beitrag zur Erforschung der österreichischen Gehörlosenkultur geleistet.

Fragestellung

Ausgehend vom aktuellen Forschungsdiskurs wird im Rahmen des geplanten Forschungsprojekts folgende Frage beantwortet:

Wie gestaltet sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien und inwiefern könnten kollektivistisch geprägte Denk- und Verhaltensweisen darauf einen Einfluss nehmen?

Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, müssen zunächst einige, mit dieser Frage zusammenhängende Themen erarbeitet werden. Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich demnach folgendermaßen:

Im Wesentlichen gliedert sich die Arbeit in einen Theorie- und einen Empirieteil.

Im ersten Kapitel des Theorieteils werden *Verschiedene Perspektiven auf den Gegenwartsdiskurs über ‚Gehörlosigkeit‘* (1.) aufgegriffen. Die Schilderung des Gegenwartsdiskurses verdeutlicht, dass verschiedene Bilder von gehörlosen Personen bzw. Gehörlosigkeit existieren. Zu Anfang werden das *medizinische* (1.1.1.) und das *soziale Modell der Behinderung* (1.1.2.) überblicksmäßig dargestellt, ihre Unzulänglichkeiten aufgegriffen und Gründe für deren Verwerfen in der Gehörlosengemeinschaft genannt. Durch eine Abgrenzung der Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft zu Menschen mit Behinderung wird das *kulturlinguistische Modell als Alternative für die Gehörlosengemeinschaft* (1.2.) thematisiert. Auf Basis dieses Ansatzes positionieren sich gehörlose Menschen als sprachliche Minderheit mit eigener Kultur, wodurch es zu einem Zugeständnis einer Gehörlosenkultur und der Berücksichtigung der Gebärdensprache kommt. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erfüllen, endet dieses Kapitel mit einer kritischen Reflexion, inwieweit der aktuelle Diskurs bzgl. einer passenden Kategorie für die Gehörlosengemeinschaft beendet ist.

Mit der Rezeption des kulturlinguistischen Modells kommt die Gehörlosenkultur in das Blickfeld. Um die *charakteristischen Merkmale der Gehörlosenkultur* (2.) zu verdeutlichen, werden diese im zweiten Kapitel mit der hörenden Mehrheitskultur verglichen. Diese Gegenüberstellung bietet sich

deshalb an, weil der Großteil der Bevölkerung dieser zuzuordnen ist und daher die eigene Kultur als Bezugsrahmen genutzt werden kann. Auf der Grundlage von zwei unterschiedlichen Dimensionen *Kollektivismus und Individualismus* (2.1.), sowie *High-Context-Kultur und Low-Context-Kultur* (2.2.) werden diese zwei Kulturen miteinander in Beziehung gesetzt. Nach einer Erklärung und der Positionierung innerhalb dieser Konzepte, werden Beispiele genannt, wie sich diese Kulturdimensionen im Alltag äußern können. Den Schluss bildet das Kapitel *Kritik an einer Dichotomisierung der Kulturdimensionen* (2.3.) hinsichtlich der Fragwürdigkeit eines Bivalenzprinzips, weil durch eine solche Vereinfachung viele Besonderheiten unbeachtet bleiben. Das dritte Kapitel thematisiert die *Schulische Integration in Österreich* (3.). Zu Beginn werden diesbezüglich *Rechtliche Grundlagen* (3.1.) aufgegriffen, weil sich das österreichische Schul- und Bildungssystem entscheidend entlang von Gesetzen, Verordnungen und internationalen Vereinbarungen organisiert. Anschließend werden die *Integrationsentwicklungen* (3.2.) in Österreich nachgezeichnet, wobei im Wesentlichen ab der Implementierung integrativer Schulmodelle in den 1970er Jahren angesetzt wird. Danach wird auf die *Beschulung von gehörlosen Schülern/Schülerinnen* (3.3.) eingegangen, wobei zuerst *Der ‚Methodenstreit‘* (3.3.1.) mit der Frage nach der am besten geeigneten Methode zur Unterrichtung gehörloser Kinder geschildert wird. Die Auswirkungen dieser jahrhundertlang andauernden Debatte sind bis heute u.a. an den *Formen des integrativen Unterrichts in Österreich* (3.3.2.) zu erkennen, welche anschließend erklärt werden. Neben Einzelintegration, Stütz- bzw. Beratungslehrkräften gibt es Integrationsklassen, zu denen auch bilinguale Klassen zu zählen sind. Als Abschluss wird unter Bezugnahme auf den Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015 und die Erhebung ‚Sprache Macht Wissen‘ von Krausneker & Schalber (2007) auf die *Aktuelle Schulsituation in Wien/Österreich* (3.3.3.) eingegangen. Hier wird unter anderem die Frage aufgeworfen, warum sich die Integrationspraxis durch eine so große Vielfalt an Möglichkeiten hinsichtlich der Beschulung von Kindern mit Förderbedarf bzw. gehörlosen Kindern kennzeichnet.

Im vierten Kapitel steht das *Forschungsvorhaben* (4.) und damit der empirische Teil im Mittelpunkt. Ausgehend von der *Forschungsfrage* (4.1.), den daraus abgeleiteten Subfragen und der inhaltlichen Klärung der verwendeten Begriffe wird das *Forschungsdesign* (4.2.) beschrieben. Dadurch werden die wesentlichen Eckpunkte der Untersuchung überblicksmäßig dargelegt. Im Kapitel *Darstellung der Vorgehensweise* (4.3.) werden einerseits die Rahmenbedingungen und Stichprobenkonstruktion geschildert, sowie andererseits die einzelnen Methoden zur

Datenerhebung (Soziometrie und problemzentriertes Interview nach Witzel) und Datenauswertung (Soziometrische Indexzahlen und Typenbildungen nach Petillon (1980), sowie strukturierende, skalierende Inhaltsanalyse nach Mayring) vorgestellt. Die darauf folgenden Kapitel dienen der *Analyse und Interpretation des Datenmaterials* (4.4.) beider Erhebungsverfahren.

Im vorletzten Kapitel werden die Subfragen beantwortet, wodurch die *Ergebnisse* (5.) noch einmal auf den Punkt gebracht werden.

Zum Schluss werden in *Fazit und Ausblick* (6.) die theoretischen Erkenntnisse mit den aus den empirischen Verfahren gewonnen Daten unter Berücksichtigung der Forschungsfrage in Beziehung gesetzt. Dadurch kommt es zu einer theoretischen und empirischen Beantwortung der Fragestellung.

1. Verschiedene Perspektiven auf den Gegenwartsdiskurs über ‚Gehörlosigkeit‘

Um die Gehörlosenkultur als solche anzuerkennen, ist es notwendig den Gegenwartsdiskurs über die Modelle der Behinderung als Ausgangspunkt zu nehmen. In Wissenschaft und Gesellschaft wurden mehrere Konzepte rezipiert, welche wiederum ihr Augenmerk auf verschiedene Aspekte richten. Dadurch entstanden unterschiedliche Bilder von Behinderung und folglich auch von gehörlosen Menschen bzw. Gehörlosigkeit (vgl. Senghas & Monaghan 2002, 71). Diese Ansätze wurden teils heftiger Kritik durch Betroffene, sowie Wissenschaftler/Wissenschaftlerinnen unterzogen, was in vielen Fällen ein Verwerfen der Theorie zur Folge hatte. Diese kritischen Anmerkungen werden auch in dieser Arbeit berücksichtigt, damit die Entwicklung von Modellen und Sichtweisen verständlich wird.

1.1. Vom medizinischen zum sozialen Modell der Behinderung

Das medizinische und das soziale Modell der Behinderung, welche explizit auf Gehörlosigkeit Bezug nehmen, haben eine über 100-jährige Tradition, welche gegenwärtig immer mehr durch den kulturlinguistischen Diskurs verdrängt werden (vgl. Ladd 2008, 34). Die wesentlichen Charakteristika und Gründe für den Perspektivenwechsel werden in den nächsten zwei Kapitel thematisiert.

1.1.1. Das medizinische Modell – eine Kritik

Das medizinische Modell gründet auf einer defizitären Theorie, wonach Gehörlosigkeit als Verlust bzw. Verminderung der audiologischen Fähigkeiten betrachtet wird (vgl. Fellingner et al. 2005, 43; vgl. O’Brien, Kroner & Placier 2015, 106; vgl. Reagan 1995, 241f). Je nach prozentualen Hörverlust wird der Grad der Behinderung, von Normalhörigkeit über Schwerhörigkeit bis zur vollständigen Gehörlosigkeit, festgelegt (vgl. Leonhardt 2010, 24). Medizinische Behandlungen, wie Operationen oder Cochlear-Implantate, dienen der Wiederherstellung bzw. Verbesserung der Funktionen, wodurch eine Anpassung des behinderten Menschen an die Gesellschaft vollzogen wird (vgl. Senghas & Monaghan 2002, 78).

Die Kritik an diesem Modell setzt an der medizinischen Definition von Behinderung an, welche die individuelle Dysfunktionalität in den Mittelpunkt rückt. Nach einer Diagnose des individuellen Defizits geht es primär um dessen Behebung, da das Defizit, so die Annahme, weitere Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen nach sich zieht. Dadurch ergibt sich ein

Abhängigkeitsverhältnis des Menschen von der restlichen Gesellschaft. Diese verlangt eine Eingliederung durch Anpassung, wodurch es wiederum zu einer sehr einseitigen Betrachtung des Konzepts der Normalität kommt (vgl. Waldschmidt 2005, 16). Folglich liegt diesem Ansatz auch die oralistische Methode am nächsten, bei der auf die Entwicklung von Lautsprache abgezielt wird, da der Status der Gebärdensprache als linguistisch vollwertige Sprache nicht anerkannt wird (vgl. Ladd 2008, 156).

Ladd (2008, 156) bricht dieses Modell auf zwei wesentliche Annahmen herunter. Zum einen wird der gehörlose Mensch als „hilfloses, isoliertes und hörgeschädigtes Individuum [betrachtet, welches] (...) weder eine Gruppenbindung, noch eine eigene Geschichte besitzt“ (ebd., 156; Anm. K.F.). Zum anderen wird hervorgehoben, dass „diese Individuen mithilfe der entsprechenden Technologie und oralistischer Zusammenarbeit ‚der Gesellschaft zurückgegeben‘ werden können“ (Ladd 2008, 156).

In den 1980er Jahren stellte die Behindertenbewegung dem medizinischen Modell das soziale Modell gegenüber, wobei die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Menschen postuliert wird (ebd., 14).

1.1.2. Das soziale Modell – eine Kritik

Indem das soziale Modell als kritische Alternative zum medizinischen Modell entwickelt wurde, kam es zu einem starken Perspektivenwechsel.

Behinderung wurde nun nicht mehr als individuelle Schädigung betrachtet. Nicht mehr die betroffenen Menschen mussten sich an die Gesellschaft anpassen, sondern die Gesellschaft hat sich durch entsprechende Konventionen und Gesetze für alle zu öffnen (vgl. Ladd 2008, 159). Folglich stellt nicht mehr eine Behinderung eine Beeinträchtigung dar, sondern Gesellschaftskonstruktionen, welche die Teilhabe erschweren. Veränderung hat demzufolge nicht mehr am Einzelnen anzusetzen, sondern an der Gesellschaft (vgl. Waldschmidt 2005, 18).

Das soziale Modell als wesentliche Errungenschaft der Behindertenbewegung geht jedoch nicht mit den Sichtweisen von gehörlosen Menschen konform, weswegen sich gehörlose Menschen von behinderten Personen distanzieren (vgl. Ladd 2008, 159). Die klare Trennung von Paralympics, den olympischen Spielen für Sportler/Sportlerinnen mit Behinderung, und Deaflympics, das entsprechende Pendant der Gehörlosengemeinschaft, kann beispielhaft angeführt werden (vgl. Ladd 2008, 159). Padden & Humphries (1991, 46) stützen diese These, indem sie festhalten, dass

gehörlosen Menschen die Zuschreibung ‚behindert‘ fremd ist und ihnen deshalb keine Bedeutung bei der Identitätsentwicklung zukommt. Laut Brueggemann lehnen gehörlose Menschen das Etikett ‚behindert‘ oft auch ab, weil keine klare bzw. einheitliche Definition und Klärung dieses Terminus existiert (vgl. Brueggemann 2009, 11f). Ein weiterer Unterschied zwischen Menschen mit Behinderung und gehörlosen Personen sind deren Ambitionen und politischen Ziele (vgl. Padden & Humphries 1991, 46). Beispielsweise treten gehörlose Menschen für eine Politik ein, die sich nicht am Individuum, sondern an der Gemeinschaft orientiert. Ihnen geht es darum, *„wie sich der Schaden am Einzelnen auf den Fortbestand der Gemeinschaft auswirkt“* (Ladd 2008, 160; Hervorh. im Original). Exemplarisch kann an dieser Stelle der Bildungsbereich angeführt werden. Tritt die Behindertenbewegung für eine Integration in das Regelschulwesen ein, um eine spätere Integration in das gesellschaftliche Leben zu erleichtern, verfolgt die Gehörlosengemeinschaft den Wunsch nach eigenen Schulen. Diese sollen gehörlose Kinder kulturell und sprachlich bilden, sodass ihre Gemeinschaft auch weiterhin fortbestehen kann (vgl. Ladd 2008, 160). Lediglich für eine umfassendere gesellschaftliche Wahrnehmung und staatliche Unterstützungen wird eine Gleichsetzung mit Menschen mit Behinderung akzeptiert (vgl. Padden & Humphries 1991, 46).

Beide Modelle, das medizinische und das soziale, wurden in der Gesellschaft und der Wissenschaft wiederholt der Kritik unterzogen. Diese lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Beide Ansätze nehmen Behinderung primär als ein >Problem< wahr, das in irgendeiner Weise der >Lösung< bedarf“ (Waldschmidt 2005, 23). Das ‚Problem‘ wird in beiden Konzepten als Voraussetzung betrachtet. Erst durch die Feststellung eines Problems können verschiedene Ersatz- und Entschädigungsleistungen zur Verfügung gestellt werden, die wiederum erst soziale Partizipation und Autonomie möglich machen (vgl. Waldschmidt 2005, 23).

Das kulturlinguistische Modell wurde von den Gehörlosengemeinschaften als neue Möglichkeit neben dem sozialen und medizinischen Modell betrachtet.

1.2. Das kulturlinguistische Modell als Alternative für die Gehörlosengemeinschaft?

Sowohl das medizinische, als auch das soziale Modell der Behinderung weisen grobe Mängel auf, deshalb ist es schwierig, Behinderung bzw. Gehörlosigkeit ausreichend theoretisch zu fassen. Es kam folglich zur Entwicklung eines kulturellen Modells, in welchem die Kultur als entscheidender Teil der Identität von Menschen mit oder ohne Behinderung festgelegt wird (vgl. Waldschmidt 2005, 25).

Gehörlosigkeit wird als ein Aspekt der menschlichen Vielfalt betrachtet (vgl. Senghas & Monaghan 2002, 78), wobei vor allem die Gebärdensprache hervorgehoben wird (vgl. Fellingner et al. 2005, 43; vgl. Reagan 1995, 243; vgl. Senghas & Monaghan 2002, 78). Sie wird als bedeutsamer Teil der Gehörlosenidentität bestimmt (vgl. O’Brien, Kroner & Placier 2015, 107; vgl. Padden & Humphries 1991, 13), teilweise wird sogar von einer Untrennbarkeit zwischen Gebärdensprache und Identität ausgegangen (vgl. Humphries 2008, 14). Durch diesen starken Fokus auf die Gebärdensprache wird im Zusammenhang mit gehörlosen Menschen auch von einem kulturlinguistischen Modell gesprochen (vgl. Ladd 2003, 156).

Die Gehörlosengemeinschaft begreift sich folglich als sprachliche Gruppe mit eigener Kultur. Im Mittelpunkt steht die Gemeinschaft, die auf der Gebärdensprache gegründet ist. Für gehörlose Menschen hat die Gemeinschaft als Ort der Zugehörigkeit, des Austauschs und der Vertrautheit großen Wert (vgl. Hollweg 1999, 34f). 'Gemeinschaft' im Allgemeinen ist laut Senghas & Monaghan (2002, 76) schwer zu definieren, sodass Ladd (2008, 39) die Diskurstheorie als „ein Ausdruck der Wertesysteme einzelner Gruppen, verwendet Bezugnahme auf die kollektive Identität der jeweiligen Gruppe“ (Ladd 2008, 39) begreift. Das bedeutet, dass die Gemeinschaft aus Personen besteht, die gemeinsame Werte besitzen und sich mit dieser Gruppe identifizieren. Sie entwickeln demnach ein Bewusstsein für etwas Gemeinsames, das sie verbindet.

Neben der Gemeinschaft nimmt auch die Bildung einen hohen Stellenwert ein, weil Kinder die Leistungen der Gemeinschaft zukünftig weitertragen sollen (vgl. Ladd 2003, 157). Bildung wird daher als „maßgebliche Kampfstätte für die Gemeinschaften, auf der sie für die Qualität ihrer zukünftigen Lebenswelt eintreten“ (Ladd 2008, 16), begriffen. Der hohe Stellenwert von Bildung bei gehörlosen Menschen (vgl. ebd., 157) wird dadurch verstärkt, dass „90% der Eltern-Kind-Beziehungen ‚kulturübergreifend‘ sind“ (ebd., 307). Das bedeutet, dass nur 10% der gehörlosen Menschen gehörlose Kinder haben, wodurch die Weitergabe von Kultur und Geschichte zusätzlich erschwert ist. Kenntnisse über die eigene Gemeinschaft, deren Struktur, Vorstellungen und Geschichte sind aber elementar, weil sie die „Fähigkeit eines Individuums stärken, dem vorherrschenden Zeitgeist zu widerstehen“ (Ladd 2008, 308) und die Kultur aufrechterhalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Gehörlose sehen sich selbst als vollwertige Menschen. Die Tatsache, nicht hören zu können, tritt hinter den positiven Erfahrungen zurück, die sie in ihrem gemeinschaftlichen, kulturellen und künstlerischen Leben machen“ (Ladd 2008, 157). Um eine Gehörlosenidentität entwickeln zu können, spielen viele Faktoren eine Rolle, wie

beispielsweise der Zeitpunkt des Ertaubens, das Resthörvermögen und Kontakte zur Gehörlosengemeinschaft. Dabei wird ‚Gehörlosigkeit‘ individuell wahrgenommen und hat demzufolge einen je unterschiedlichen Einfluss auf die Ausbildung der eigenen Identität (vgl. Leigh 2008, 21; vgl. Reagan 1995, 244). Deshalb kann sich auch eine Person unabhängig vom Grad der Hörschädigung als ‚gehörlos‘ definieren, wenn sie sich als Teil der kulturellen Gruppe betrachtet (vgl. Leonhardt 2010, 23).

Vorangegangene Ausführungen machen deutlich, dass der kulturlinguistische Ansatz durch die Berücksichtigung der Gebärdensprache und Anerkennung der eigenen Kultur, sowie die daraus folgende Abgrenzung zu Menschen mit Behinderung als die annehmbarere Alternative betrachtet werden kann. Jedoch wird durch die Klassifizierung als sprachliche Gruppe die Tatsache der visuellen Wahrnehmung als Besonderheit nicht berücksichtigt (vgl. Ladd 2008, 167; vgl. Sutton-Spence 2010, 271). Deswegen kann bisher von keiner passenden Kategorie für die Gehörlosengemeinschaften gesprochen werden.

Wird eine Gehörlosenkultur anerkannt, wird dadurch ‚bestätigt‘, „dass Gehörlosengemeinschaften ihre eigenen Weltanschauungen haben, die sowohl in sich stimmig als auch gültig sind“ (Ladd 2008, 398). Doch welche Merkmale können als charakteristisch identifiziert werden bzw. inwiefern äußern sich diese im Zusammenleben und in der Kommunikation zwischen den Mitgliedern? Diese Fragen werden im nächsten Kapitel aufgegriffen. Dabei wird auch ein Vergleich mit der hörenden Mehrheitsgesellschaft angestellt, damit die Besonderheiten deutlicher zum Tragen kommen.

2. Charakteristische Merkmale der Gehörlosenkultur im Vergleich zur Mehrheitskultur

Mit der Abkehr vom medizinischen und sozialen Modell der Behinderung und der Rezeption des kulturlinguistischen Ansatzes kommt eine Gehörlosenkultur in das Blickfeld. Dieser geht mit einer eigenen Sichtweise und eigenen Werten einher (vgl. Boness 2015, 6; vgl. O'Brien, Kroner & Placier 2015, 107; vgl. Wilbers 1988, 199). Wilbers (1988, 199) schreibt dazu:

“Being Deaf involves having a unique perspective on the world, one that differs in fundamental ways from the perspective of hearing people. [...] Deaf people have their own values, allegiances, patterns of daily living, politics, folklore and world view” (Wilbers 1988, 199).

Eine klare Unterscheidung zwischen der Gehörlosenkultur und der hörenden Kultur wird an dieser Stelle deutlich. Inwiefern sich nun diese zwei Kulturen unterscheiden bzw. wo klare Unterschiede liegen, wird nachfolgend dargelegt. Bei der Kontrastierung werden zwei unterschiedliche Kulturdimensionen als Grundlage genommen. Kulturdimensionen entstanden aus der Überzeugung, „dass es universelle Kategorien oder Themen gibt, mit denen sich alle Kulturen dieser Welt auseinandersetzen“ (Thomas & Utler 2013, 42) und sind deshalb dafür geeignet, die Mentalität von Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen auf grundlegende Kategorien herzuleiten. Anschließend werden die Gehörlosenkultur, sowie die hörende Mehrheitskultur innerhalb dieses Spektrums positioniert. Danach wird auf die Gehörlosenkultur im Besonderen Bezug genommen, indem Beispiele für die jeweilige Kulturdimension angeführt werden. Durch die Gegenüberstellung wird der Charakter der Gehörlosenkultur deutlich, was nachfolgend einen Einfluss auf die soziale Integration möglich macht.

2.1. Kollektivismus und Individualismus

Zu Anfang wird die Kulturdimension 'Kollektivismus und Individualismus' als eine von vier grundlegenden Kulturdimensionen aufgegriffen, die von Hofstede², einem wissenschaftlichen Vorreiter bei der Untersuchung von Kulturen und ihren Werten, identifiziert wurde (vgl. Thomas & Utler 2013, 42). Diese Dimension beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft und wurde ausgewählt, weil sich laut Mindess (2002, 517) „viele kulturelle Verhaltensweisen ... mit der Kluft zwischen den beiden Merkmalen ‚kollektivistisch‘ und

² Gerard Hendrik Hofstede (*1928), bekannt als Geert Hofstede, ist Experte für Kulturwissenschaft.

‚individualistisch‘ in Verbindung bringen und durch diese erklären“ lassen. Dadurch können charakteristische Merkmale der Gehörlosenkultur besonders gut umrissen werden.

2.1.1. Erklärungen und Beispiele für Kollektivismus und Individualismus

Als Einstieg kommt es zu einer Überblickshaften Schilderung der Konzepte des Kollektivismus und Individualismus, wobei großteils die Ausführungen von Harry C. Triandis³ als Grundlage dienen (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier 2002). Danach wird auf jene vier Hauptattribute Bezug genommen, anhand derer sich Kollektivismus und Individualismus bestimmen lassen.

Triandis legt den Kollektivismus zunächst über die soziale Struktur fest. Die Individuen sind miteinander stark vernetzt und gehören einem oder mehreren Kollektiven (Familie, Nation, etc.) an. Das Kollektiv und die damit verbundenen Normen und Pflichten werden zur Priorität des Einzelnen/der Einzelnen. Das bedeutet, dass die eigenen Bedürfnisse und Ziele zugunsten jener der Gruppe zurückgestellt werden. Folglich wird die Verbundenheit untereinander sehr wertgeschätzt (vgl. Triandis 1995, 2). Aus dieser starken wechselseitigen Bezogenheit und gemeinschaftlichen Verpflichtung zwischen den Mitgliedern (vgl. Oysermann, Coon & Kimmelmeier 2002, 5) entwickeln sich Werte wie Loyalität, Hilfsbereitschaft und eine starke Betonung des Gemeinschaftsgefühls (vgl. Mindess 2002, 517).

Das theoretische Pendant zum Kollektivismus bildet der Individualismus. Dieser wird von Triandis als lose Verbundenheit zwischen den Individuen charakterisiert. Die einzelne Person wird von persönlichen Bedürfnissen, Rechten, Pflichten, etc. geleitet. Große Bedeutung kommt mehr den persönlichen, als den gemeinschaftlichen Zielen zu. Beziehungen werden rational nach Vor- bzw. Nachteilen abgewogen. Deshalb steht die einzelne Person im Zentrum, die sich als unabhängig von Kollektiven betrachtet (vgl. Triandis 1995, 2). Das bedeutet nicht, dass keine Gruppenzugehörigkeiten vorzufinden sind, doch bleiben diese variabel und vielfältig, weshalb einer einzelnen Gruppe kein identitätsstiftender Charakter zukommt. Selbstständigkeit, Autonomie und persönliche Entfaltung stellen wichtige Werte dar (vgl. Mindess 2002, 517).

Nachdem beide Konzepte anhand wesentlicher Merkmale umrissen wurden, werden nun vier von Triandis (1995, 43f) identifizierte Hauptattribute dargestellt, die den Individualismus und den

³ Harry C. Triandis (*1926) ist Professor für Psychologie.

Kollektivismus definieren und noch einmal überblicksmäßig anhand der wichtigsten Unterschiede zusammenfassen:

- 1) „Definition des Selbst“ (Triandis 1995, 43): Verfügen Kollektivistinnen über eine interdependente, d.h. unabhängige, Selbstkonstruktion, zeichnen sich Individualistinnen über eine unabhängige Selbstkonstruktion aus. Das bedeutet, dass sie sich hauptsächlich in Verbindung mit anderen Menschen betrachten.
- 2) „Persönliche und kommunale Ziele“ (ebd., 43): Kollektivistinnen formulieren Ziele, die mit ihrer Gruppe kompatibel sind, während sich Individualistinnen an persönlichen Zielen orientieren.
- 3) „Kognition und Verhalten“ (ebd., 44): Für Kollektivistinnen sind Normen und Verpflichtungen für das Verhalten entscheidend, wohingegen das Verhalten von Individualistinnen großteils von der subjektiven Einstellung, den eigenen Rechten und persönlichen Bedürfnissen geleitet wird.
- 4) „Beziehungen“ (ebd., 44): Kollektivistinnen halten Beziehungen auch aufrecht, wenn die Kosten größer sind als die Vorteile. Im Gegensatz bedenken Individualistinnen rational die Vorteile und Kosten einer Beziehung (vgl. Triandis 1995, 44).

Bei der eben vorgenommenen Abgrenzung zwischen Kollektivismus und Individualismus wurde darauf geachtet, dass die Unterschiede deutlich hervortreten. Es handelt sich um eine Skizzierung theoretischer Konzepte, die in der Realität in ihrer Reinform nicht auftreten. Das bedeutet, dass ein Individuum sowohl kollektivistische, als auch individualistische Komponenten vereint (vgl. Triandis 1995, 8). Gleiches trifft auf Länder und Kulturen zu, die tendenziell einem Konzept zugeordnet werden, je nach kollektivistischen bzw. individualistischen Attributen. Beide sind enthalten, jedoch unterscheidet sich deren Ausprägung bzw. Intensität (vgl. Triandis 1995, 89).

Als Beispiele für kollektivistische Kulturen werden einerseits Länder aus dem asiatischen Raum, wie China, oder auch der südosteuropäische Raum genannt (vgl. Thomas & Utler 2013, 43; vgl. Triandis 1995, 89ff). Andererseits wird die Gehörlosenkultur (vgl. Ladd 2008, 302) angeführt, auf die im folgenden Kapitel noch explizit eingegangen wird. Unterschiede existieren nach Triandis (1995, 92) zwischen jeder kollektivistischen Ausprägung. Westliche Industriegesellschaften, wie Europa oder die Vereinigten Staaten, sind beispielsweise stark vom Individualismus beeinflusst (vgl. Oyserman, Coon & Kemmelmeier 2002, 3f; vgl. Triandis 1995, 95ff).

Generell kann festgehalten werden, dass Kulturen in einem unterschiedlichen Maß von diesen Konzepten geprägt werden, weshalb eine simple Zuordnung zu dem einen oder dem anderen Ansatz zu kurz greifen würde (vgl. Omi 2012, 405).

Nachdem die Kulturdimension Kollektivismus und Individualismus allgemein mit ihren Merkmalen umrissen, die vier Hauptattribute benannt und eine Zuordnung von Ländern vorgenommen wurde, wird nun der Kollektivismus in Verbindung mit der Gehörlosenkultur geschildert. Dabei werden die kollektivistischen Elemente in der Gehörlosenkultur thematisiert, sowie konkrete Beispiele genannt, wie sich diese äußern.

2.1.2. Beispiele für den Kollektivismus aus der Gehörlosenkultur

Beispiele tragen nun zu einem klareren Verständnis der beschriebenen Eigenschaften bei. Dies ist insofern von Bedeutung, da der zweite Teil der Problemstellung kollektivistisch geprägte Denk- und Verhaltensweisen betrifft.

Innerhalb der Gehörlosenkultur wird das Ideal der Gemeinschaft hochgeschätzt (vgl. Qualls-Mitchell 2002, 78) und Kollektivität nimmt einen hohen Stellenwert ein (vgl. Ladd 2008, 302). Es ist eine starke Bezogenheit zwischen den Handlungen der einzelnen Person auszumachen (vgl. ebd., 232), sowie eine hohe „Identifikation mit der Gruppe“ (Mindess 2002, 517). Bei Ladd (2008, 318) ist sogar von einer „kollektive[n] Gehörlosenmentalität“ (Ladd 2008, 318; Anm. K.F.) die Rede. Jedoch bleibt neben diesen gemeinsamen Werten in der Gehörlosengemeinschaft auch noch Raum für Vielfalt und Individualität (vgl. Mindess 1990, 20).

Rückschlüsse auf das stark ausgeprägte Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gehörlosengemeinschaft lassen sich unter anderem aus den Gebärden ziehen. Zum einen scheinen die „Gebärden ‚wir‘, ‚gehörlos‘ und ‚alle‘ ... untrennbar miteinander verbunden zu sein“ (Ladd 2008, 319). Zum anderen spiegeln Namensgebärden⁴ oft kulturelle Werte, wie die Zugehörigkeit zur Gruppe, wieder (vgl. Mindess 1990, 20).

Eine weitere sichtbare, äußere Ausprägung für den Kollektivismus sind die zahlreichen Vereinigungen auf „lokaler, regionaler, nationaler oder sogar internationaler Ebene“ (Ladd 2008, 159). Diese Zusammenschlüsse, die sich über Ländergrenzen und Kontinente hinweg erstrecken, sind zum Teil auf die hohe Mobilität von gehörlosen Menschen zurückzuführen (vgl. ebd., 161), reichen vom kulturellen, sportlichen bis zum politischen Sektor und haben eine lange Geschichte (vgl. Senghas & Monaghan 2002, 80). Die starke Vernetzung sei laut Senghas & Monaghan (2002,

⁴ Der amtliche Name kann in der Gebärdensprache nur mittels Fingeralphabet dargestellt werden, was den Gesprächsfluss hemmt. Deshalb erhält jede Person eine Gebärde, die etwas Typisches zum Ausdruck bringt, also eine Namensgebärde.

81) jenes Kernelement, welches hilft, diese Gemeinschaften zu verstehen. Es unterstreicht auch den hohen Stellenwert der sozialen Beziehungen.

Die kollektive Lebensweise innerhalb von Gehörlosengemeinschaften erreicht neben den offensichtlichen auch latente Dimensionen, die sich in Werten und Normen manifestieren (vgl. Ladd 2008, 159). Loyalität wird als gemeinsam geteilte Haltung sehr geachtet. Die innere Verbundenheit der Gruppe kommt beispielsweise zum Ausdruck, wenn die Mitglieder nach außen hin als starke Einheit auftreten, die Werte teilen, und Kritik, sofern sie andere Mitglieder betrifft, nur innerhalb der Gruppe zur Sprache bringen, sodass das Bild einer Gemeinschaft nach außen gewahrt bleibt. Eine gehörlose Person wird demnach nicht vor hörenden Personen bloßgestellt. Auch bei Entscheidungen wiederholt sich dieses Schema, indem im Sinne der Gruppe und nicht des Einzelnen/der Einzelnen beschlossen wird. Daher sind vorherige, umfassende Absprachen in der Gruppe nicht unüblich (vgl. Mindess 2002, 517). Darüber hinaus wird innerhalb der Gehörlosenkultur die Auffassung vertreten, dass individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppe bereitzustellen sind (vgl. Ladd 2008, 355).

Vorangegangene Ausführungen machen deutlich, dass sich die stark kollektivistisch geprägte Gehörlosenkultur klar von der individualistisch ausgerichteten, westlichen Mehrheitskultur unterscheidet, worunter auch Österreich zu zählen ist. Kollektivistische Tendenzen spiegeln sich in verschiedenen Bereichen wider, wie in (Namens-)Gebärden, der starken Vernetzung durch Organisationen und Vereine oder auch in Werten und Normen, denen innerhalb der Gemeinschaft ein hoher Wert beigemessen wird. Eine weitere Kulturdimension, die die Unterschiedlichkeit zwischen der hörenden Mehrheitskultur und der Gehörlosenkultur zum Ausdruck bringt, ist die High-Context-Kultur bzw. Low-Context-Kultur.

2.2. High-Context-Kultur und Low-Context-Kultur

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Unterschied zwischen der Gehörlosenkultur und der hörenden Mehrheitskultur anhand der Zuordnung zum Kollektivismus bzw. zum Individualismus erfolgte, wird nun ein weiteres Konzept geschildert, um die Besonderheit der Gehörlosenkultur greifbarer zu machen.

Der Anthropologe Edward T. Hall⁵ entwickelte ein Kulturdimensionskonzept, welches auf großen Zuspruch stieß (vgl. Thomas & Utler 2013, 45) und in ‚Beyond Culture‘ (1976) begründet wurde (vgl. Mindess 2002, 518). In diesem Konzept wird mithilfe der Begrifflichkeiten ‚High-Context-Kultur‘ und ‚Low-Context-Kultur‘ der Frage nachgegangen, inwieweit bei der Kommunikation der Kontext berücksichtigt wird (vgl. Thomas & Utler 2013, 45). Auf dieses Konzept wird Bezug genommen, weil sich diese Kulturdimension explizit der Kommunikation widmet und sich die Gehörlosenkultur durch eine eigene Sprache abhebt. Nachfolgende Ausführungen basieren hauptsächlich auf der 1989 erschienenen Ausgabe von ‚Beyond Culture‘ von Edward Hall.

2.2.1. Erklärungen und Beispiele für High-Context-Kulturen und Low-Context-Kulturen

Die von Hall (1989) getroffene Unterscheidung von ‚High-Context-Kultur‘ und ‚Low-Context-Kultur‘ beschreibt das Maß an Bezug zum Kontext innerhalb einer Mitteilung in einer Kultur.

Bei der High-Context-Kommunikation wird der Gehalt einer Mitteilung mehrheitlich implizit vermittelt. Das bedeutet, dass viel Inhalt ‚kodiert‘ ist und erst mithilfe des Kontextes verstanden werden kann (vgl. Hall 1989, 91). Der große Kontextbezug beruht auf der Annahme eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes (vgl. Mindess 2002, 518).

Bei der Low-Context-Kommunikation werden die meisten Informationen hingegen offen, explizit und direkt übermittelt (vgl. Hall 1989, 91). Es wird folglich nicht von gemeinsamen Erfahrungen ausgegangen, weshalb von einer geringeren Kontextabhängigkeit gesprochen werden kann (vgl. Mindess 2002, 518).

Der Grad des Kontextbezugs bestimmt deshalb über den jeweiligen Kommunikationsstil mit, der wiederum entscheidend für das Verhalten ist (vgl. Hall 1989, 92).

Bereits Hall (1989, 91) hält fest, dass keine Kultur ausschließlich einer Form zuzuordnen ist, sondern dass von einer höheren oder geringeren Ausprägung innerhalb dieses Spektrums ausgegangen werden muss. Diese Bedingung berücksichtigend teilt er die amerikanische und die deutsche Kultur der Low-Context-Kultur zu. Die chinesische Kultur (vgl. ebd., 91), sowie die Gehörlosenkultur sind im Gegensatz dazu auf der High-Context-Seite einzuordnen (vgl. Mindess 2002, 518).

⁵ Edward Twitchell Hall (1914-2009) war Anthropologe und Ethnologe.

Hall (1989, 113) schildert, dass in High-Context-Kulturen stärker zwischen Mitgliedern und Außenstehenden unterschieden wird als dies bei Low-Context-Kulturen der Fall ist. Die High-Context-Kommunikation spiegelt sich auch in der Schnelligkeit und Effizienz der Kommunikation wieder (vgl. ebd., 101). Weitere Beispiele für Ausprägungen der High-Context-Kultur in der Gehörlosenkultur werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

2.2.2. Beispiele für Ausprägungen der High-Context-Kultur in der Gehörlosenkultur

Nun werden Beispiele dafür genannt, wie sich die Zuordnung der Gehörlosenkultur zur High-Context-Kultur explizit äußern kann. Dabei werden Halls (1989) theoretische Ausführungen in Bezug zu Mindess (2002) gesetzt, die für die Gehörlosengemeinschaft typische Merkmale beschreibt.

Die Gehörlosenkultur ist sehr stark kontextabhängig, was zum Teil auf die hohe Wertschätzung des direkten Austauschs zurückgeführt wird (vgl. Mindess 2002, 518). Des Weiteren werden Hall (1989, 113) zufolge Mitgliedern der High-Context-Kultur im Gegensatz zu Low-Context-Mitgliedern größere Erwartungen entgegengebracht. Es wird von dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin erwartet, dass dieser/diese ohne ausholende Bemerkungen den Kern des Gesprächs herausfiltert. Selbst den springenden Punkt zu äußern könnte als Angriff gewertet werden (vgl. ebd., 113). In der Gehörlosenkultur drücken sich die hohen Erwartungen an die Mitglieder beispielsweise durch die „Betonung gemeinsamer Anstrengung, der Verpflichtung, Informationen weiterzugeben“ (Mindess 2002, 517) aus. Auf der sprachlichen Ebene sind gehörlose Menschen besonders talentiert, Geschichten von einer anderen gehörlosen Person weiterzuführen und zu ergänzen (vgl. Ladd 2008, 356), sodass sich ein gemeinsames Gesamtkunstwerk ergibt, wozu ein gewisses Maß an gemeinsamen Erfahrungen benötigt wird.

Ferner beschreibt Hall (1989, 127) die Beziehungen zwischen Mitgliedern von Low-Context-Kulturen im Vergleich zu High-Context-Kulturen als wenig vertraut bzw. eng, weshalb sich Menschen in schwierigen Situationen eher zurückziehen. Personen der High-Context-Kulturen sind hingegen gleichzeitig bei verschiedenen Aktivitäten beteiligt und diese starke Vernetzung miteinander bedingt den hohen, gemeinsamen Kontext (vgl. ebd., 150). In einer Gehörlosenkultur wird Ladd (2008, 157) zufolge der Wert der Gemeinschaft und der Beziehungen untereinander hochgeschätzt, was unter anderem an der Vielzahl der Vereinigungen und Zusammenschlüssen in

den verschiedenen Bereichen, wie Kultur, Politik oder Sport, zu erkennen ist (vgl. Reagan 1995, 245).

Verschiedene Charakteristika der Gehörlosengemeinschaft wurden gerade der von Edward Hall (1989, 91) getroffenen Unterscheidung ‚High-Context-Kultur‘ zugeordnet. Doch wie sehr ist eine Abgrenzung zwischen zwei Kulturdimensionen möglich? Diese Frage wird im nächsten Kapitel behandelt.

2.3. Kritik an einer Dichotomisierung von Kulturdimensionen

In den vorherigen zwei Kapitel wurde auf die Kulturdimensionen ‚Kollektivismus und Individualismus‘ von Triandis (1995), sowie ‚High-Context-Kultur und Low-Context-Kultur‘ von Hall (1989, 91) Bezug genommen. Nach einer Beschreibung der bedeutendsten Charakteristika erfolgte die Zuteilung der Gehörlosenkultur zu der Ausprägung jener Kulturdimension, mit der am meisten Übereinstimmungen bestehen. Mit einer Zuteilung zu bestimmten Konzepten sind jedoch auch meist Schwierigkeiten verbunden, die nun geschildert werden.

Featherstone (1990, 2) spricht sich klar gegen eine Dichotomisierung aus, die eine ‚entweder - oder‘ - Entscheidung impliziert. Seiner Meinung nach sollte ein Perspektivenwechsel in Betracht gezogen werden, der sich von diesem Modell distanziert. Nach Turner (1994, 114) würde dies die Sichtweise erweitern und bereichern, weil eine Vereinfachung vieles unbeachtet ließe.

Kulturdimensionen sind theoretische Modelle, welche in der Realität in ihrer Reinform nicht vorkommen. Die einzelnen Merkmale der jeweiligen Kulturen sind deshalb als unterschiedlich starke Ausprägungen zu betrachten, die in weitere Folge einer Kulturdimension nur tendenziell zugeordnet werden können und somit individuelle Differenzen vernachlässigen (vgl. Triandis 1995, 5). Aus diesem Grund muss ständig mitgedacht werden, dass mit der Zuordnung zu einer Ausprägung ebenfalls andere Charakteristika mitspielen, wenn auch in geringerer Intensität.

Dieses Kapitel hat sich mit den charakteristischen Merkmalen der Gehörlosenkultur befasst und sie mit jenen der hörenden Mehrheitskultur in Beziehung gesetzt. Hierfür wurden Kulturdimensionen herangezogen, da sich diese gut dazu eignen Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen auf der Basis von grundlegenden Kategorien zu vergleichen. Beispielsweise wurde aufgezeigt, dass die Gehörlosenkultur im Gegensatz zur hörenden Mehrheitskultur tendenziell dem Kollektivismus zuzurechnen ist. Die in der Gemeinschaft vertreten Werte, die starke

Vernetzung der Mitglieder, sowie (Namens-)Gebärden sind dabei die entscheidenden Anhaltspunkte.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen der Gehörlosenkultur und der hörenden Mehrheitskultur ist der Kontextbezug bei der Kommunikation. Weil Angehörige der Gehörlosenkultur, weitestgehend der High-Context-Kultur zugeordnet, von einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund ausgehen, ist bei der Kommunikation eine geringere Kontextabhängigkeit auszumachen. Mitglieder der Mehrheitskultur bringen hingegen als Teil der Low-Context-Kultur Informationen explizit zum Ausdruck, wodurch der Bezug zum Kontext und auch die Erwartungen an das Gegenüber niedriger sind.

Im nächsten Kapitel wird die Schulsituation von gehörlosen Kindern in den Fokus gerückt, um einen Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen für gehörlose Schüler/Schülerinnen im österreichischen Bildungssystem zu bekommen. Dabei wird dieses Themenfeld aus verschiedenen Blickwinkeln, wie dem rechtlichen und dem historischen, betrachtet, um die Komplexität der gegenwärtigen Lage ausreichend nachvollziehbar zu machen.

3. Schulische Integration in Österreich

Um die Schulsituation von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in Österreich ausreichend zu verstehen, ist es notwendig, dieses Thema vorerst allgemeiner zu betrachten. In einem ersten Unterkapitel werden nationale, wie internationale Gesetze, Leitlinien und Vereinbarungen erklärt, die die rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen und dadurch die Grenzen und Möglichkeiten für die Beschulung von Kindern mit Förderbedarf abstecken. Anschließend wird ein historischer Rückblick über die Integrationsentwicklungen in Österreich bis in die Gegenwart gewagt, wobei, wenn möglich, explizit auf gehörlose Schüler/Schülerinnen Bezug genommen wird. Ausgangspunkt hierfür bildet die Infragestellung der Sonderschulstrukturen in den 1970er Jahren, woraufhin zahlreiche Modell- und Integrationsversuche entwickelt und umgesetzt wurden. Diese Schilderung ist als Überblick über die wichtigsten Integrationsentwicklungen im österreichischen Bildungswesen gedacht und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Das letzte Unterkapitel widmet sich ausdrücklich gehörlosen Schülern/Schülerinnen. Es wird ein geschichtlicher Überblick über die Gehörlosenbildung gegeben, indem der Methodenstreit aufgegriffen wird. Methoden nahmen einen Einfluss auf die Integrationsmodelle für gehörlose Kinder, welche hiernach geschildert werden. Den Abschluss bildet ein Überblick über die aktuelle Schulsituation in Österreich, indem die gegenwärtige Integrationspraxis ausgehend von zwei Studien beleuchtet wird.

3.1. Rechtliche Grundlagen

Als Einstieg werden die gesetzlichen Grundlagen in den Blick genommen, die zu maßgeblichen Veränderungen in der Bildungslandschaft für Menschen mit Behinderung beigetragen haben. Neben nationalen Erlässen und Verordnungen werden auch jene internationalen Vereinbarungen angeführt, zu deren Umsetzung sich Österreich nach deren Ratifizierung verpflichtet hat. Denn erst durch die Berücksichtigung all dieser Ebenen können die Möglichkeiten und Grenzen von Menschen mit Behinderung angemessen begriffen werden.

Drei weitreichende, zum Teil internationale Vereinbarungen, welche von Österreich mitgetragen werden, sind die Salamanca-Erklärung der UNESCO, das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz, sowie die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, deren Bedeutung für die Schulentwicklung nun kurz erläutert werden:

- In der 1994 formulierten Salamanca-Erklärung der UNESCO wird unter anderem gefordert, dass sich die regulären Schulen auch für Kinder mit besonderem Erziehungs- und Bildungsbedarf zu öffnen haben. Im entsprechenden Aktionsrahmen mit klaren Anregungen für die Praxis findet sich auch die Bezeichnung ‚inclusive schools‘ wieder (vgl. Biewer 2010, 128f). Bei der Übersetzung ins Deutsche wurde ‚inclusion‘ von der österreichischen UNESCO-Kommission allerdings mit ‚Integration‘ übersetzt, weil noch kein Bewusstsein über die inhaltlichen Differenzen bestand (vgl. Biewer 2010, 125).
- 2006 trat das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz in Österreich in Kraft. Der Gedanke der Gleichstellung beruht auf der Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Menschen, wie beispielsweise durch Hilfestellungen oder Barrierefreiheit. Ziel ist es, Diskriminierungen von Menschen mit Behinderung zu beseitigen bzw. zu verhindern, sodass eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird (vgl. Biewer 2010, 136).
- 2008 folgte die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, deren Ziel es war, die allgemeinen Grundrechten allen Menschen gleich zugänglich zu machen (UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 1) und somit Partizipation herzustellen. Der Artikel 24 dieser Konvention setzt sich mit Erziehung und Bildung auseinander und besagt, dass sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, ein „inklusives System für Bildung und Erziehung sowie lebenslanges Lernen sicher[zu]stellen“ (Biewer 2010, 139; Anm. K.F.).

Nun werden jene gesetzlichen Richtlinien angeführt, die wesentlich zur Entwicklung eines Schulwesens in eine integrative/inklusive Richtung beigetragen haben.

- 1988 wurde durch die 11. SchOG-(Schulorganisationsgesetz)Novelle die Durchführung von integrativen Schulversuchen offiziell erlaubt (vgl. Feyerer 2009, 74).
- Die 15. SchOG-Novelle 1993 sicherte die Integration in der Volksschule (ab der 1. Klasse aufsteigend) durch Gesetze ab. Eine Gleichwertigkeit von Sonderschulwesen und Integration bestehen seit diesem Zeitpunkt (vgl. Feyerer 2009, 74), wodurch sich Eltern nun für eine Beschulungsart entscheiden konnten (vgl. Biewer 2010, 210). Auch für gehörlose Kinder stehen seitdem beide Optionen offen.
- Die 17. SchOG-Novelle 1996 weitete die Integration auf die Sekundarstufe 1 aus (vgl. Feyerer 2009, 74).

- „2001 wird der Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (BVJ) beschlossen. Damit wird der Aufgabenbereich der Sonderpädagogik auf das 9. Schuljahr erweitert (allerdings ohne zusätzliche Ressourcen)“ (Feyerer 2009, 75).
- Ein neuer Lehrplan wurde 2008 für die Allgemeine Sonderschule gültig, der sich in mehreren Bereichen verstärkt an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschulen ausrichtet (vgl. Feyerer 2009, 75).

Die internationalen, wie nationalen Vereinbarungen und Gesetze deuten in die Richtung einer integrativen/inklusive Schule und Gesellschaft. Wie sich die praktische Umsetzung im Schulalltag gestaltet hat, wird nachfolgend beschreiben.

3.2. Integrationsentwicklungen

Die Integrationsversuche, die sich in der Literatur wiederfinden lassen, werden meist nicht entsprechend der Art der Behinderung aufgegliedert, weshalb es schwierig ist, spezifische Informationen über gehörlose Kinder zu finden (vgl. Hollweg 1999, 67). War dies doch möglich, wird es entsprechend hervorgehoben. Für den geschichtlichen Rückblick wird im Wesentlichen der Zeitraum ab den 1970er Jahren bis zur Gegenwart gewählt, weil durch die Infragestellung der Sonderschulstrukturen die Durchführung und Evaluierung der Schulversuche mit integrativen Settings (vgl. Feyerer 2009, 74) begonnen haben, welche für die Forschungsfrage dieser Arbeit von Bedeutung sind.

- Ab den 1960er Jahren entstand in Österreich ein nach sonderpädagogischen Kategorien strukturiertes Sonderschulwesen parallel zum regulären Schulwesen der Primar- und Sekundarstufe (vgl. Biewer 2010, 42).
- Anfang der 1970er Jahre kamen Zweifel an diesen Strukturen auf und es wurde nach anderen Möglichkeiten der Beschulung von Kindern mit Behinderung gefragt. Es kam zur Forderung nach Integration in allgemeinen Schulen. Zahlreiche Modellversuche und gesetzliche Veränderungen folgten, jedoch mit dem weiteren Fortbestehen des Sonderschulsystems (vgl. ebd., 208ff).
- Eine begriffliche Umbenennung der sonderpädagogischen Kategorien erfolgte in den 1980er Jahren in Richtung eines Erziehungs- und Bildungsbedarfs (vgl. Biewer 2010, 44).
- Die erste integrative Klasse wurde 1984 in Oberwart, Burgenland eingerichtet (vgl. ebd., 210).

- In Wien gibt es seit ca. 1988 Integrationsklassen in Volksschulen, die von hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern besucht werden. Der Unterricht war lautsprachlich/hörgerichtet orientiert (vgl. Kramreiter 2012, 76).
- Mit der Durchsetzung des Elternwahlrechts 1993 folgte eine umfassende Verbreitung integrativer Modelle, wobei sich besonders „die Integrationsklassen mit ständiger Doppelbesetzung durch Regel- und Sonderpädagog/innen und die sogenannten Stützlehrerklassen, die nur für eine begrenzte Anzahl von Stunden wöchentlich von Sonderpädagog/innen besucht werden“ (Biewer 2010, 210) verbreiteten. Je nach geographischer Lage ist das eine oder das andere Modell umsetzbar (vgl. ebd., 210). Die Beschulung in Sonderschulen verlagerte sich ab diesem Zeitpunkt schrittweise in Richtung integrativer Settings (vgl. Biewer, Fasching & Koenig 2009, 392f), doch bleiben starke regionale Unterschiede bis heute bestehen. Dies ist auf die Bundesgesetzgebung zurückzuführen, welche nur wenig Freiheiten für den Pflichtschulbereich gewährt (vgl. Biewer 2010, 211).
- Ab dem Jahr 2000 kam es „zur Forderung nach einem inklusiven Schulsystem, was eine Abschaffung von Sonderschulen zur Folge hätte“ (Feyerer 2009, 74). Inklusion stellt im Vergleich zur Integration eine Erweiterung dar, weil die Diversität als Chance wahrgenommen wird. Die Individualität aller Kinder wird als Ausgangspunkt für Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse genommen (vgl. Feyerer 2009, 74).
- Im Jahr 2000 wurde die erste bilinguale Klasse (ÖGS-Deutsch) mit gehörlosen Kindern in Wien eingerichtet (vgl. Krausneker 2004, 301).

Diese zusammenfassende Übersicht über die Integrationsentwicklungen im schulischen Bereich macht deutlich, dass wesentliche Maßnahmen in den letzten 30 Jahren gesetzt wurden. Als entscheidend wird das Elternwahlrecht betrachtet, weil dadurch den Eltern ermöglicht wird, nach bestem Wissen und Gewissen selbstständig zu entscheiden, welches Modell sich am besten für ihr Kind eignet. Das Spektrum an Integrationsmodellen für gehörlose Schüler/Schülerinnen ist neben dem Methodenstreit und der aktuellen Schulsituation in Österreich Thema des folgenden Kapitels.

3.3. Beschulung von gehörlosen Schülern/Schülerinnen

Nachdem in vorangegangenen Ausführungen die schulische Integration in Österreich allgemein in den Blick genommen wurde, erfolgt nun eine genauere Betrachtung der Situation gehörloser Kinder. Dafür wird mithilfe der Darstellung des ‚Methodenstreits‘ ein geschichtlicher Überblick über die Gehörlosenbildung gewagt und anschließend der Bogen zur aktuellen Situation in Österreich gespannt, wozu der Nationale Bildungsbericht Österreich 2015 und die Studie ‚Sprache Macht Wissen‘ von Krausneker & Schalber (2007) herangezogen werden.

3.3.1. Der ‚Methodenstreit‘

Seit Jahrhunderten beschäftigt die Gehörlosenpädagogik die Frage, welche Methode sich für die Erziehung und Bildung gehörloser Schüler/Schülerinnen am besten eignet. Diese Debatte über die Vor- und Nachteile eines lautsprachlich- oder eines gebärdensprachorientierten Ansatzes ging als ‚Methodenstreit‘ in die Geschichtsbücher ein und wird bis heute in Bezug auf die schulische Integration geführt (vgl. Hollweg 1999, 52). Im Folgenden kommt es zur Gegenüberstellung der wesentlichen Argumente und Ziele der jeweiligen Verfahrensweise. Anschließend wird der bilinguale Ansatz, welcher sich erst in den 1970er/1980er Jahren entwickelte (vgl. Krausneker 2004, 297), als mögliche Alternative vorgestellt.

Die **Französische Methode** beabsichtigt „eine Visualisierung der Sprache auf der manuellen Ebene, in deren Zentrum das Handalphabet und Gebärden stehen“ (Wisch 1990, 132). Entwickelt wurde diese Methode in der Mitte des 18. Jahrhunderts vom Franzosen Abbé de l’Epée, dem Gründer der ersten Gehörlosenschule (vgl. Krausneker 2004, 293). Durch die Unterrichtung gehörloser Kinder gelang l’Epée zu der Überzeugung, dass die „Zeichensprache“ (vgl. Löwe 1983, 18) als „Sprache der Natur“ (ebd., 18) und „Muttersprache der Gehörlosen“ (ebd., 18) anzusehen ist, weshalb er das Handalphabet, Gebärden und die Schrift für den Unterricht nutzte (vgl. ebd., 18). Letzteres wurde als Weg der Verbindung zur hörenden Umwelt betrachtet (vgl. Wisch 1990, 132). Durch die Ausbildung von ca. 20 Gehörlosenlehrer durch l’Epée (vgl. Krausneker 2004, 294) wurde die ‚Französische Methode‘, also die Kombination aus gebärdensprachlichem Unterricht, in Europa und Nordamerika allmählich bekannt.

Parallel entstand als Gegenbewegung die **Deutsche Methode**, als deren Begründer der Deutsche Samuel Heinicke gilt. Heinicke, ebenfalls Gründer einer Gehörlosenschule, vertrat das Prinzip der

Lautsprache, weil er die artikulierte Lautsprache als das Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier identifizierte (vgl. Löwe 1983, 16). Erst durch das Sprechen-Können, so die These, ist „wahre Menschwerdung“ (Krausneker 2004, 294) möglich. Sprachinhalte und -strukturen werden u.a. durch die Kombination von kinästhetischen Empfindungen und des Tast- und Geschmackssinns zugänglich gemacht (vgl. Hollweg 1993, 53; vgl. Löwe 1983, 17).

Die **Wiener Schule** wies in ihren Anfängen einen starken Bezug zur Französischen Methode auf. Zurückzuführen ist dies auf Kaiser Joseph II, der nach einem Besuch bei Abbé de l'Épée den Entschluss fasste, eine Gehörlosenschule für die österreichischen Länder einzurichten. Daraufhin entsandte er Joseph May und Johann Friedrich Stork, den späteren Leiter der Wiener Gehörlosenschule, in die Lehre von Abbé de l'Épée. Als May die Leitung übernahm, wurde die lautsprachliche Methode immer bedeutender. Begründet wurde dies mit sozialen Motiven (vgl. Löwe 1983, 20f), wie z.B. der erleichterten sozialen Interaktion mit hörenden Mitmenschen.

Der Methodenstreit kam auf dem II. Internationalen Taubstummenlehrerkongress 1880 zu seinem vorläufigen Ende. Die Überlegenheit der Lautsprache über die Gebärdensprache wurde postuliert, argumentiert mit einer besseren Integration der gehörlosen Person in die hörende Umwelt. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Lautsprache, bei gleichzeitigem Verbot der Gebärdensprache (vgl. Hollweg 1999, 56), der Vorzug bei Unterrichtung und Ausbildung zugesprochen. Die komplette Eliminierung der Gebärdensprache aus der Gehörlosenpädagogik, d.h. aus den Lehrplänen und dem Schulalltag, war die Folge. Es kam zur fast vollständigen Ausbreitung des Oralismus (vgl. Krausneker 2004, 294f). Nachdem bei einem Großteil der gehörlosen Kinder der erhoffte Erfolg ausblieb, was auch mittels weltweit durchgeführten empirischen Erhebungen bestätigt werden konnte, findet seit Anfang der 1980er Jahren allmählich ein Umdenken in Richtung der Gebärdensprache statt (vgl. Wisch 1990, 145). Wissenschaftliche und internationale Auseinandersetzungen mit der Gebärdensprache fördern diesen Perspektivenwechsel (vgl. ebd., 150), wobei auch die rechtliche Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache in der Verfassung als eigene Sprache 2005 ihren Beitrag dazu geleistet hat (vgl. Krausneker & Schalber 2010, 249).

In den 1970er bzw. 1980er Jahren entstand die „Idee der systematischen **bilingualen Erziehung** für gehörlose Kinder“ (Krausneker 2004, 297; Herv. K.F.), nachdem in der Linguistik die Annahme, dass Zweisprachigkeit mit negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Person verbunden sei, widerlegt wurde. Was genau unter einem bilingualen Konzept zu verstehen ist, hängt unter

anderem von der Perspektive ab, die eingenommen wird, und ist aktuell Gegenstand fachlicher Diskussionen (vgl. Knight & Swanwick 2002, 9; vgl. Wisch 1990, 235). Einerseits wird von einer Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Sprachen ausgegangen (vgl. Günther 2011, 1), andererseits ist die Erkenntnis, dass der gelingende Erwerb der Zweitsprache erst dann erfolgen kann, wenn sich die Erstsprache gefestigt hat, zentral (vgl. Krausneker 2004, 297). Laut Günther & Hennies (2011, 136) sind bessere Ergebnisse bei letzterer Methode zu erwarten, da dabei auf die „Förderung der sprachlichen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen“ (Günther & Hennies 2011, 136) abgezielt wird.

Wie dargelegt werden konnte, wird in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik seit jeher die Frage nach der ‚richtigen Methode‘ diskutiert. Zu Beginn standen sich die Französische und die Deutsche Methode gegenüber, die als konträre Auffassungen unterschiedliche Ziele verfolgten. Intendierte der Französische Ansatz mit dem Schwerpunkt auf gebärden- und schriftsprachlichem Unterricht die Förderung der Muttersprache der Gehörlosen, also der Gebärdensprache, stand im Fokus des Deutschen Ansatzes die Integration des Individuums in die Gesellschaft, die sich durch die Ausbildung der lautsprachlichen Fähigkeiten verwirklichen lassen sollte. Mit dem II. Internationalen Taubstummlehrerkongress wurde dieser Methodenstreit vorläufig beendet, indem der Lautsprache eine Höherwertigkeit zugesprochen und die Gebärdensprache weitestgehend verbannt wurde. Die Unterrichtung der gehörlosen Kinder mit der Lautsprache führte jedoch nicht zu den erhofften Erfolgen, weswegen seit dem Ende des 20. Jahrhunderts eine Wende in Richtung der Gebärdensprache stattfindet, was neben der Intensivierung der Gebärdensprachforschung auch mit deren rechtlichen Anerkennung zusammenhängt. Wie sich dieser Diskurs über die am besten geeignete Methode zur Unterrichtung gehörloser/hörbehinderter Kinder auf das Schulwesen in Österreich auswirkte, ist im nächsten Kapitel unter anderem an den verschiedenen Formen des integrativen Unterrichts erkennbar.

3.3.2. Formen des Integrativen Unterrichts in Österreich

Die geschichtlichen Entwicklungen und Debatten der Gehörlosenpädagogik sind in ihren Auswirkungen bis in die Gegenwart, beispielsweise an den Formen des integrativen Unterrichts, feststellbar, die im Folgenden geschildert werden

In den letzten 200 Jahren erfolgte die Beschulung gehörloser Kinder im deutschsprachigen Raum größtenteils getrennt von hörenden Kindern, weil das Modell der Sonderschule dominierte. Nur

vereinzelt waren integrative Modelle auszumachen (vgl. Löwe 1983, 41). Seit der Einführung des Elternwahlrechts 1993 können Kinder eine größere Bandbreite an Beschulungsmöglichkeiten nutzen. Beide Optionen stehen seitdem auch für gehörlose Kinder offen, wobei beim integrativen Setting wiederum zwischen mehreren Formen unterschieden wird. So können gehörlose Kinder entweder in Integrationsklassen (gemeinsam mit nichtbehinderten und anderen behinderten Kinder) oder durch Einzelintegration beschult werden. Zusätzlich werden weitere, informelle Alternativen in Österreich praktiziert. Es wird somit ein Überblick über die vielfältige Integrationspraxis gegeben. Da diese in Österreich jedoch von verschiedenen Faktoren (sprachlich-kommunikative Fähigkeiten der Kinder und Lehrkräfte, personelle und materielle Rahmenbedingungen, etc.) abhängt, können keine allgemeingültigen Auskünfte bezüglich der schulischen Integration von gehörlosen/hörbeeinträchtigten Kindern in Österreich getroffen werden (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 244f), weshalb kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Einzelintegration

Bei einer Einzelintegration wird ein einzelnes Kind in einer Regelschulklasse unterrichtet. Üblicherweise erfolgt die Unterrichtung durch eine Regelschullehrkraft, die gelegentlich externe Unterstützung erhält, welche vom regionalen Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ) zugeteilt wird. Geographische Bedingungen entscheiden maßgeblich über den Einsatz dieses Modells (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 251).

Stütz- und Beratungslehrerkräfte

Stütz- und Beratungslehrkräfte sind mobile Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen, die für ein begrenztes Stundenausmaß in Schulklassen unterstützend tätig sind, in denen Kinder integrativ beschult werden (vgl. Biewer 2010, 210). Der Tätigkeitsbereich umfasst demzufolge die Unterstützung und Beratung der Kinder und Lehrkräfte, wobei die Kooperation zwischen den Lehrpersonen als ausschlaggebend für die Qualität betrachtet werden kann. Problematisch ist die oftmals fehlende Ausbildung der Stütz- und Beratungslehrkräfte, wodurch nicht zwangsläufig von einem pädagogisch qualifizierten Personal ausgegangen werden kann (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 255ff).

Integrationsklasse

Integrationsklassen sind meistens „als gemeinsamer Unterricht in einer allgemeinen Schule“ (Schuppener 2007, 125) konzipiert. Das bedeutet, dass nicht-behinderte Kinder gemeinsam mit Kindern teils unterschiedlicher Behinderungen in einer Klasse an einer Regelschule unterrichtet werden. Üblicherweise werden diese Klassen durch einen/eine Regel- und einen/eine Sonderschulpädagogen/Sonderschulpädagogin durchgehend doppelt besetzt (vgl. Biewer 2010, 210).

Handelt es sich bei den zu integrierenden Kindern ausschließlich um Kinder mit dem Förderbedarf Hören, kann in der Gehörlosenpädagogik laut Kramreiter (2011, 25) wiederum eine Differenzierung entlang der im Unterricht eingesetzten Methode erfolgen. Im deutschsprachigen Raum geschieht eine Unterteilung in hörgerichtet, lautsprachorientiert, gebärdensprachorientiert und bilingual.

Hörgerichtete/Lautsprachorientierte Integrationsklasse

Da sowohl die hörgerichtete, als auch die lautsprachorientierte Methode auf die Förderung der Lautsprache abzielen, werden beide in diesem Abschnitt zusammengefasst.

Bei diesen Ansätzen werden ausschließlich die Laut- und Schriftsprache für den Sprach- und Fachunterricht verwendet, weil durch die Förderung der oral-auralen Fähigkeiten eine Integration in die hörende Welt intendiert wird (vgl. Hollweg 1999, 53). Aus diesem Grund können nur hörgeschädigte Schüler/Schülerinnen, jedoch keine gehörlosen Schüler/Schülerinnen diese Form der Integrationsklasse nutzen (vgl. Kramreiter 2011, 26).

Bertram (1991, 80) schreibt zu den Prinzipien der Hör-Sprecherziehung von hörgeschädigten Kinder unter anderem folgendes:

„Das Gespräch mit den Kindern beim Spiel und in jeglichen Alltagssituationen bleibt Hauptfeld der Hörerziehung. Der lautsprachliche Umgang mit ihnen bei allen Tätigkeiten ist von großer Bedeutung, d. h. Hör-Sprecherziehung hat bei den Aktivitäten der Kinder anzusetzen, für die sie besonderes Interesse aufbringen“ (Bertram 1991, 80).

Es wird deutlich, dass die auditive Förderung des Kindes im Vordergrund steht, sei es in spielerischen oder alltäglichen Situationen. Dabei sollte die Hör-Sprecherziehung im besten Fall an die Bedürfnisse des Kindes angepasst und durch gezielte Hörübungen ergänzt werden (vgl. Bertram 1991, 80f).

Gebärdensprachorientierte Integrationsklasse

In gebärdensprachorientierten Integrationsklassen übernehmen zwei hörende Lehrpersonen die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Kramreiter 2011, 27), wobei eine Lehrperson möglichst gebärdensprachkompetent sein soll (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 247f). Je nach Kompetenzniveau und Ausmaß der ‚bilingual‘ gehaltenen Stunden (ebd., 247f) können Bildungsinhalte übersetzt, sowie eine Abstimmung der Didaktik auf Gehörlose vorgenommen werden. Ziel ist, dass das Kind mithilfe verschiedener Methoden (Laut-, Schrift- und Gebärdensprache) vollwertige sprachliche Fähigkeiten entwickelt. Dieses Modell ist als vorübergehende Lösung in Richtung bilinguale Integrationsklassen zu betrachten (vgl. Kramreiter 2011, 27f).

Bilinguale Integrationsklasse

Es fehlt an klaren Definitionen eines bilingualen Unterrichts mit gehörlosen Kindern, weshalb Krausneker (2006, 81f) diesbezüglich einen Kriterienkatalog formulierte:

- „Die nationale Gebärdensprache und eine/die Lautsprache des Landes haben eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht.
- Die Sprachen werden von unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden gut beherrscht, idealerweise auf dem Niveau von MuttersprachlerInnen. Für beide Sprachen sind erwachsene SprecherInnen/Vorbilder für die Kinder anwesend.
- Die Gebärdensprache dient als Medium der Kommunikation und des Informationstransfers.
- Die Lautsprache wird gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt.
- Die Kinder werden sequentiell bilingual in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache.
- Die Zielkompetenz der gehörlosen Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden.
- Mehr als nur die/der erwachsene LehrerIn sind als gehörlose Ansprechperson vorhanden: Zumindest ein weiterer gleichaltriger gebärdender Kommunikationspartner sollte anwesend sein.
- Beide Sprachen werden in eigenen Fächern unterrichtet“ (Krausneker 2006, 81f).

Diese Übersicht an Kriterien macht deutlich, dass es mehrerer Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen bedarf, um einen bilingualen Unterricht möglich zu machen. Im Zentrum steht der gleichberechtigte Einsatz von Laut- und Gebärdensprache, wodurch sich die Kinder in beiden Sprachen Kompetenzen aneignen. Um dies zu gewährleisten, sollen

sowohl Lehrpersonen, als auch gleichaltrige Muttersprachler beider Sprachen präsent sein (vgl. Krausneker 2006, 81f).

Ein erster Entwurf eines Lehrplanes für den ‚Bilingualen Unterricht Deutsch-ÖGS‘ an Volks- und Sonderschulen (Unterstufe) ist auf der Homepage der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt veröffentlicht. Das Ziel wird wie folgt beschrieben:

„Ziel des bilingualen Unterrichts in Deutsch und Österreichischer Gebärdensprache ist der Erwerb einer für schwerhörige und gehörlose Kinder günstigen Kombination der gesprochenen/geschriebenen Mehrheitssprache (Deutsch) und der Österreichischen Gebärdensprache als Minderheitssprache. Damit soll die Grundlage für eine ausgewogene Zweisprachigkeit (additiven Bilingualismus) gelegt werden“ (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt 2009, 2).

Hier wird ebenfalls hervorgehoben, dass Deutsch und ÖGS als zwei gleichwertige Sprachen im Unterricht zum Einsatz kommen, wodurch Zweisprachigkeit als wesentliche Zielsetzung betrachtet wird. Es soll eine barrierefreie und bilinguale Sprachkompetenz für die Kinder geschaffen werden (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 245f). Für die Umsetzung sind Muttersprachler beider Sprachen Voraussetzung (vgl. Kramreiter 2011, 27).

Die Zunahme und Verbreitung dieses Modells ist aufgrund der gesetzlichen Vorgaben bzgl. Aufnahmeregelungen für das Lehramtsstudium erschwert. Daraus resultiert wiederum ein akuter Mangel an gehörlosen, ÖGS-kompetenten Lehrkräften (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 223).

Neben der Einzelintegration und Stütz- bzw. Beratungslehrkräften sind verschiedene methodische Ausrichtungen von Integrationsklassen Teil der österreichischen Integrationspraxis für gehörlose Schüler/Schülerinnen. Geographische, strukturelle und personelle Rahmenbedingungen nehmen dabei einen Einfluss auf die Verbreitung und das Ausmaß der jeweiligen Settings in den Bundesländern. Eine Erhebung zum Ist-Stand der Gehörlosenbildung 2006/2007 wird von der Studie „Sprache Macht Wissen“ (Krausneker & Schalber 2007) durchgeführt, die neben dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015 als Grundlage für das nächste Kapitel über die ‚Aktuelle Schulsituation in Wien/Österreich‘ dient.

3.3.3. Aktuelle Schulsituation in Wien/Österreich

Wie im vorigen Kapitel dargelegt, zeichnet sich die Integrationspraxis in Österreich für gehörlose Schüler/Schülerinnen durch eine große Vielfalt an Möglichkeiten aus. Je nach personellen, räumlichen und strukturellen Ressourcen können verschiedene Angebote in Anspruch genommen

werden. Dabei existieren starke regionale Unterschiede. Im Folgenden wird eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Infrastruktur der österreichischen Bildungsangebote für gehörlose Schüler/Schülerinnen vorgenommen, wobei der Nationale Bildungsbericht Österreich 2015 und die Studie ‚Sprache Macht Wissen‘ von Krausneker & Schalber (2007) besonders berücksichtigt werden.

Der Nationale Bildungsbericht Österreich 2015 (Bruneforth et al. 2016), eine Erhebung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, gibt Aufschluss über den Anteil der Schüler/Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf an der Gesamtheit der Schüler/Schülerinnen, wozu auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören zu zählen sind. Aktuell entspricht die Quote des Sonderpädagogischen Förderbedarfs für die 0. – 9. Schulstufe einem Wert von 4% (30.200 Schüler/Schülerinnen), wobei zwischen den Bundesländern ein Unterschied von bis zu 2,1% besteht. Von den 30.200 Schüler/Schülerinnen aus dem Pflichtschulbereich befinden sich 18.100 Schüler/Schülerinnen in integrativen Settings und 12.100 Schüler/Schülerinnen sind in Sonderschulen untergebracht, wodurch die Integrationsquote bei 60% festzulegen ist. Verglichen mit vorherigen Erhebungen ist ein Anstieg der Integrationsquote zu verzeichnen, der auf die Zunahme der mit SPF diagnostizierten Schüler/Schülerinnen zurückzuführen ist. Eine Änderung der Quote der segregiert unterrichteten Schüler/Schülerinnen gibt es kaum (vgl. Bruneforth et al. 2016, 96). Diese Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich offenbaren lediglich einen groben Einblick in den sonderpädagogischen Bereich des Bildungswesens, weil es beispielsweise an näheren Auskünften über die Art des Förderbedarfs fehlt (vgl. Bruneforth et al. 2016, 94). Es können deshalb keine Rückschlüsse über gehörlose Schüler/Schülerinnen gezogen werden. Hierbei schafft die empirische Erhebung „Sprache Macht Wissen“ von Krausneker & Schalber (2007) Abhilfe.

Krausneker & Schalber (2007) beabsichtigten durch eine Bestandsaufnahme die Lücke über die Bildungssituation und -institutionen für gehörlose Personen im österreichischen Forschungsdiskurs zu schließen. Sie erhoben die schulischen Gegebenheiten mit dem Schwerpunkt auf Kommunikation und ÖGS, sowie die universitären und weiterführenden Angeboten in ÖGS (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 425). Im Mittelpunkt stehen nun insbesondere die Ergebnisse bzgl. der Bildungsangebote im schulischen Bereich in Wien, da dieses Bundesland Relevanz für die in dieser Arbeit formulierte Problemstellung hat.

Laut der Landesschulinspektion Wien „werden derzeit [2006/2007] 177 gehörlose bzw. hörbehinderte Kinder in der Wiener *Spezialschule für Gehörlosenbildung* (BIG (Bundesinstitut für Gehörlosenbildung)) beschult, weitere 102 in der Wiener Schwerhörigenschule und 123 integrativ unterrichtet“ (Krausneker & Schalber 2007, 66; Anm. K.F.; Hervorh. im Original). Auskünfte seitens der Leiterin des BIG wichen jedoch von denen der LIS (Landesschulinspektion) ab. Nähere Informationen über linguistische Aspekte wurden von der LIS nicht bekannt gegeben, außer dass drei Schulklassen bilingual, d. h. mit Deutsch und ÖGS als gleichberechtigte Unterrichtssprachen, geführt werden (vgl. ebd., 66f).

Das BIG, die größte österreichische Gehörlosenbildungseinrichtung, bietet ein breites Spektrum: neben mobiler Frühförderung, einem Kindergarten, einem Hort und einem Internat werden auch integrative Maßnahmen an Schulen angeboten. Dazu sind neben der umgekehrten Integration von hörenden Schülern/Schülerinnen auch teilweise integrativer Unterricht von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in umliegenden Schulen, sowie bilinguale Schulklassen zu zählen. Aus den Texten der Homepage, sowie den Aussagen des Kollegiums lässt sich laut Krausneker & Schalber (2007, 67) ablesen, dass sich die Schule in einem Spannungsverhältnis zwischen ÖGS und Medizintechnik bewegt.

Zusammenfassende Aussagen über Bundeslandgrenzen hinweg sind nur mit einer gewissen oberflächlichen Betrachtungsweise möglich, da es aufgrund unterschiedlicher struktureller Bedingungen zu einer starken Variation an Kompetenzzentren und Schulangeboten kommt (vgl. ebd., 43). Für alle Bundesländer kann festgehalten werden, dass Aussagen des/der LSI über gehörlose Schüler/Schülerinnen von denen der Schulen abweichen, was eine exakte Erfassung dieser Fokusgruppe unmöglich macht. Kennzeichnend ist auch eine uneinheitliche Verwendung der Termini (Gehörlosigkeit, Gebärdensprache, etc.). Wenn sich Schulen für einen Ansatz aussprechen, geschieht dies zu einem Großteil für einen lautsprachlichen Zugang im Unterricht. Bilinguale Angebote stellen weiterhin Ausnahmen dar. Folglich kann bzgl. der Gehörlosenpädagogik in Österreich resümiert werden, dass es an einem gemeinsamen, einheitlichen Konzept, sowie zeitgemäßen Ansätzen fehlt (vgl. ebd., 74f). Krausneker & Schalber (2007, 282) bewerten die Integrationspraxis als

„von äußerst zweifelhafter Qualität. (...) Fast alle Ebenen und Formen der tatsächlichen, schulischen Integration sind mangels Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten als gescheitert und als Zumutung für Kinder wie LehrerInnen zu bezeichnen. Fast überall arbeiten PädagogInnen in konstanten Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen“ (Krausneker & Schalber 2007, 282).

Diese Erhebung stellt der Integrationspraxis in Österreich ein Zeugnis von großer Mangelhaftigkeit aus, die auf unzureichende Ressourcen aller Art zurückzuführen ist. Als Ausnahmen für gelungene Integration werden die bilingualen Klassen hervorgehoben, die ein Miteinander beider Sprachen und Kulturen, ohne die zwanghafte Adaptierung an ein ‚Normalitätsideal‘, möglich machen (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 282). Inwiefern dies für die soziale Komponente, d. h. die soziale Integration, zutrifft, wird im Zuge dieser Arbeit untersucht.

Im nächsten Kapitel wird das Forschungsvorhaben und die methodische Herangehensweise dargelegt, um die Fragen nach der sozialen Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien und dem Nachweis einer möglichen Einflussnahme von kollektivistischen Denk- und Verhaltensweisen zu beantworten.

4. Forschungsvorhaben

Nachdem vorangegangene Ausführungen über den Gegenwartsdiskurs bezüglich ‚Gehörlosigkeit‘, die charakteristischen Merkmale der Gehörlosenkultur und die schulische Integration in Österreich den theoretischen Rahmen für diese Arbeit bilden, folgt nun der empirische Teil.

Den Anfang bildet die Erläuterung der Forschungsfrage. Ausgehend von dieser und den abgeleiteten Subfragen erfolgt eine begriffliche Bestimmung der verwendeten Termini. Daran schließt die Schilderung des Forschungsdesigns an, wodurch die wesentlichen Aspekte der Erhebung für eine bessere Übersicht zusammengefasst werden. Die methodischen Komponenten finden im nächsten Kapitel Berücksichtigung, indem neben den Rahmenbedingungen und der Stichprobenkonstruktion die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben und erklärt werden. Zum Schluss werden nach einer eingehenden Analyse des Datenmaterials die Ergebnisse interpretiert, sowie ein Fazit aus der Arbeit gezogen.

4.1. Forschungsfrage

Der Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Untersuchung bildet meist eine Forschungsfrage, die die Arbeit in einem Satz zu vereinen sucht. Welche Fragestellung für diese Erhebung formuliert wurde, was den Forschungsgegenstand bildet und welche Begrifflichkeiten damit verbunden sind, wird anschließend geklärt.

Auslöser für die Formulierung der Forschungsfrage war die Überlegung, ob es Unterschiede in der sozialen Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen im Vergleich zu ihren hörenden Mitschülern/Mitschülerinnen gibt, wenn alle Beteiligten in einer bilingualen Schulklasse unterrichtet werden. Damit stand die Frage in Zusammenhang, ob das der Gehörlosengemeinschaft zugeschriebene kollektivistische Gesellschaftsmuster einen Einfluss auf die sozialen Beziehungen der Kinder hat.

Ausgehend von diesen Gedanken wird die Forschungsfrage für diese Studie wie folgt festgelegt:

Wie gestaltet sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien und inwiefern könnten kollektivistisch geprägte Denk-und Verhaltensweisen darauf einen Einfluss nehmen?

Diese Forschungsfrage nimmt auf verschiedene Bereiche Bezug, weshalb es sinnvoll scheint, eine Untergliederung in mehrere Subfragen vorzunehmen.

Um herauszufinden, wie beliebt/unbeliebt die gehörlosen Kinder in der Klasse sind, stellt sich zuerst diese Frage:

1. Welche soziometrischen Typen nehmen gehörlose Schüler/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (gehörlos und hörend) Schulklassen ein?

Erwartung: Wenn den gehörlosen Schüler/Schülerinnen soziometrische Typen zugeordnet werden, dann sind keine Auffälligkeiten feststellbar.

Annahme: Die soziometrische Typenbildung für gehörlose Schüler/Schülerinnen erweist sich als unauffällig, wenn diese mit ihren hörenden Mitschülern/Mitschülerinnen verglichen wird.

Beliebte und unbeliebte Klassenmitglieder finden sich jenseits des Hörstatus im gesamten Klassengefüge wieder.

2. Wie gestaltet sich die soziale Struktur in bilingual geführten, gemischten (gehörlos und hörend) Schulklassen?

Erwartung: Wenn sich Gruppenbildungen im Klassengefüge zeigen, dann spielt der Hörstatus eine Rolle.

Annahme: Es wird angenommen, dass die Vernetzung zwischen gehörlosen Schülern/Schülerinnen besonders stark ausgeprägt ist, d. h. dass besonders viele Freundschaften unter diesen Kindern zu finden sein werden.

3. Inwiefern ist das Denk- und Verhaltensmuster gehörloser Schüler/Schülerinnen kollektivistisch geprägt?

Erwartung: Es zeigen sich bei gehörlosen Kindern besonders dann Tendenzen im Denk- und Verhaltensmuster in kollektivistischer Richtung, wenn die Eltern ebenfalls gehörlos sind.

Annahme: Wenn gehörlose Kinder mit gehörlosen Eltern aufwachsen, dann ist eine Sozialisation in einer Gehörlosengemeinschaft naheliegend, welche ein kollektivistisch geprägtes Umfeld darstellt. Kinder verinnerlichen diese Werte und zeigen dann ihrerseits die damit verbundenen Denk- und Verhaltensweisen.

Begriffliche Abgrenzungen

Es werden nun Begriffsbestimmungen von sozialer Integration, Gehörlosigkeit und Kollektivismus vorgenommen, weil erst durch eine klare begriffliche Abgrenzung eine wissenschaftliche Verständlichkeit ermöglicht wird.

Soziale Integration ist ein sehr vielschichtiger Begriff, weswegen unterschiedliche Definitionen vorgestellt werden, um daraus eine Arbeitsdefinition abzuleiten.

Für Bleidick⁶ (1988, 83) ist ‚echte‘ Integration von scheinbarer Integration zu unterscheiden und ein Konstrukt, welches subjektive, wie objektive Komponenten des Integriertseins miteinschließt. Integration ist für ihn die

„... subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind“ (Bleidick 1988, 83).

Diese allgemeine Definition zielt auf den gesamten Sozialverband und betrifft alle Lebensbereiche der Gesellschaft. Die Definition von Speck⁷ (2008) begreift soziale Integration als ein Konzept der Wechselwirkung zwischen allen Beteiligten, bei der eine Annäherung vollzogen wird. Die Vermeidung von sozialer Isolation, das Gegenteil von sozialer Integration, erfordert somit ein aufnahmebereites Umfeld, sowie Bemühungen vonseiten des Individuums.

„Wir können soziale Integration als eine Prozess- und Zielvorstellung beschreiben, die darauf ausgerichtet ist, dass Menschen in sozialen Gruppen und Institutionen zusammenleben, d. h., sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht. Negativ gesprochen geht es um die Vermeidung oder Aufhebung von sozialer Isolation“ (Speck 2008, 391).

Haeberlin⁸ (1989) bezieht seine Definition konkret auf die soziale Integration in der Schule:

„Gelungene soziale Integration bedeutet als Idealvorstellung, daß [sic!] zwischen allen Schülern befriedigende soziale Kontakte möglich und Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Schülerkategorien wie gescheit/dumm, leistungsschwach/leistungsstark, behindert/ nicht behindert aufgelöst werden ...“ (Haeberlin 1989, 12).

Er setzt am Ideal einer gelungenen sozialen Integration an. Diese ist möglich, wenn umfassende, gute Kontakte innerhalb der Gruppe bestehen ohne dass Persönlichkeitsmerkmale zur Teilung der Gruppe oder zu Isolation führen.

Unter Rückgriff dieser Definitionen wird für diese Arbeit soziale Integration als Einbezogenheit des Schülers/der Schülerin in den Klassenverband begriffen, wobei ausgewogene Kontakte zwischen

⁶ Ulrich Bleidick (*1930) ist emeritierter Professor für Allgemeine Behindertenpädagogik.

⁷ Otto Speck (*1926) ist emeritierter Professor Sonderpädagogie.

⁸ Urs Haeberlin (*1937) ist Pädagoge und emeritierter Professor für Heilpädagogik.

allen Klassenmitgliedern bestehen ohne dass spezifische Merkmale bzw. Eigenschaften zur Abgrenzung führen.

Gehörlosigkeit kann, wie anhand der theoretischen Modelle aus dem Gegenwartsdiskurs beschrieben wurde, sehr verschieden verstanden werden, beispielsweise aus der medizinischen und der kulturellen Perspektive. Individuelle Erfahrungen, wie der persönliche Lebenslauf und der Verlauf der Hörbehinderung, machen eine exakte Definition noch schwieriger (vgl. Leonhardt 2010, 77). Daraus ergeben sich viele Vorstellungen über den Ausdruck der ‚Gehörlosigkeit‘ (vgl. Drolsbaugh 1999, 10), weswegen es unmöglich ist „von *dem* Gehörlosen, *dem* Schwerhörigen oder *dem* Ertaubten zu sprechen“ (Leonhardt 2010, 77; Hervorh. im Original).

Die Entscheidung für die Verwendung von ‚gehörlos‘ fiel, weil dieser Begriff laut Krausneker & Schalber (2007, 17) als wertneutral und allgemein einzustufen ist. Gehörlosigkeit

„bezeichnet [hörbehinderte Personen], die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben können und sich der Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel bedienen“ (Krausneker & Schalber 2007, 17; Anm. K.F.).

Dieser Fokus auf die Gebärdensprache hat zur Folge, dass ‚Gehörlosigkeit‘ nicht als ein medizinisches Phänomen betrachtet wird, sondern aus einer kulturellen und linguistischen Perspektive (vgl. Kapitel 1.2.). Gehörlose Menschen beschreiben sich meist als solche, wenn sie sich der Gebärdensprache bedienen. Alle Menschen, die lediglich eine Hörbehinderung haben, bezeichnen sich überwiegend als ‚schwerhörig‘ und haben eine Lautsprache als Erstsprache.

Im Rahmen dieser Arbeit wird mit der Verwendung des Begriffs ‚gehörlos‘ bzw. ‚Gehörlosigkeit‘ eine kulturell-linguistische Sichtweise vertreten. Dies impliziert einerseits, dass Gehörlosigkeit als unabhängig vom tatsächlichen Hörvermögen betrachtet wird und andererseits wird damit eine eigene Sprache und Kultur in Verbindung gebracht.

Für die Begriffsbestimmung des **Kollektivismus** wird Hofstede (2001) als Ausgangspunkt genommen. Im Wesentlichen behandelt die Kulturdimension des Individualismus und Kollektivismus die Beziehung zwischen dem Individuum und dem Kollektiv. Der Kollektivismus beruht laut Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002, 5) auf der Annahme, dass die Gruppe, das Kollektiv, die höchste Priorität hat. Die persönlichen Interessen und Überzeugungen der Mitglieder einer Gruppe werden daher zugunsten des Kollektivs zurückgestellt. Werte, wie Loyalität, Hilfsbereitschaft und das Gemeinschaftsgefühl werden hochgeschätzt (vgl. Mindess 2002, 517). Es kommt zu einer starken, wechselseitigen Bezogenheit und gemeinschaftlichen Verpflichtung zwischen den Mitgliedern (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier 2002, 5).

Für diese Arbeit wird kollektivistisch folglich als eine Kombination von Werten verstanden, die das Kollektiv in den Vordergrund stellt. Kollektivismus kann sich einerseits an einer starken Vernetzung und Verbundenheit der Klassenmitglieder widerspiegeln, insbesondere der gehörlosen. Andererseits kann sich der Kollektivismus auch in Denk- und Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen, indem sich dieser beispielsweise in Werten, wie gegenseitige Unterstützung, Harmonie und Verantwortung äußert. Informationen diesbezüglich werden auf qualitativem Weg über Interviews mit den Pädagogen/Pädagoginnen gewonnen.

Nachdem die Voraussetzungen für die Forschung durch die Erläuterung der Forschungsfrage und den Subfragen, sowie der darin verwendeten Termini erfolgt ist, wird anschließend näher auf das Forschungsdesign eingegangen.

4.2. Forschungsdesign

Die Skizzierung des Forschungsdesigns gewährt einen ersten Einblick, wie bei der Beantwortung der Forschungsfrage vorgegangen wird. Ausgehend von der Fragestellung eröffnen sich zwei Untersuchungsschwerpunkte, nämlich die soziale Integration von gehörlosen Kindern, sowie kollektivistische Denk- und Verhaltensmuster, die mithilfe verschiedener Methoden erhoben werden.

Um zu einer umfassenden Bearbeitung der Problemstellung zu gelangen, wird sowohl ein quantitativer, als auch ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Die Daten, die von den jeweiligen Ansätzen hervorgebracht werden, vervollkommen sich hierbei gegenseitig, d.h. sie sind *komplementär* (vgl. Kelle 2014, 157; Hervorh. im Original), sodass durch die Kombination beider Methoden ein umfassenderes Bild über das Forschungsfeld ermöglicht wird. In dieser Arbeit zeigen beispielsweise die soziometrischen Tests quantitativ den sozialen Status des Schülers/der Schülerin innerhalb des Klassengefüges auf. In weiterer Folge wird durch Interviews qualitativ u.a. erhoben, inwiefern kollektivistische Werte vertreten sind und ob diese einen Einfluss auf die sozialen Beziehungen von gehörlosen Schülern/Schülerinnen nehmen könnten. Folglich können Interviews Hintergrundinformationen und Begründungen für die auf dem quantitativen Weg erhobenen Ergebnisse zur sozialen Integration des Schülers/der Schülerin liefern.

Der Fokus dieser Forschung wird auf die soziale Stellung der gehörlosen Kinder innerhalb der Klassengefüge gelegt, wodurch sich ein soziometrisches Verfahren als geeignet erweist (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 66), welche laut Kulawiak (2015, 8) immer bedeutender werden, weil sie „einen entscheidenden Beitrag zur empirischen Inklusionsforschung liefern“ (Kulawiak 2015, 8). Mithilfe eines soziometrischen Tests werden all jene Schüler/Schülerinnen schriftlich nach deren sozialer Akzeptanz und sozialer Ablehnung gegenüber ihren Klassenmitgliedern gefragt, deren Eltern eine Einverständniserklärung unterzeichnet haben. Aus den Tests lässt sich in weiterer Folge der soziale Status ableiten. Für die Datenauswertung wird einerseits eine reziproke Soziomatrix angefertigt, ein Tabellenformat, bei der alle Ergebnisse eingetragen werden (vgl. Schlechtriemen 2013, 103f), und ferner wird unter Bezugnahme auf die Formeln von Petillon (1980, 100ff) die soziometrische Typenbildung vorgenommen. Andererseits wird neben der rechnerischen Datenauswertung für jede Schulklasse ein Soziogramm grafisch aufbereitet, weil damit Beziehungen zwischen mehr als zwei Personen offengelegt werden können (vgl. Petillon 1980, 122).

Um nähere Auskünfte über die Hintergründe von möglichen Gruppenbildungen und Verhaltensweisen von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in einem gemischten Klassenverband zu erhalten, werden Interviews, genauer gesagt problemzentrierte Interviews nach Witzel, durchgeführt. Als Interviewpartner/Interviewpartnerinnen werden zwei Pädagogen/Pädagoginnen, die in mindestens einer dieser zwei Klassen unterrichten, ausgewählt, weil sie zum einen in einem engen Austausch mit den Schülern/Schülerinnen stehen und zum anderen einen Überblick über die gesamte Struktur der Schulklassen verfügen. Die qualitative Erhebung zielt auf die Verhaltensweisen der gehörlosen Schüler/Schülerinnen ab, wobei die befragten Personen als Medium zur Gewinnung der Informationen dienen. Im Anschluss werden die Inhalte der Interviews mithilfe eines einfachen Transkriptionssystems (vgl. Dresing & Pehl 2013, 20) gesichert, weil der manifeste Inhalt im Vordergrund steht. Danach erfolgt die Auswertung der Daten in weiten Teilen anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring, die das Ziel hat, eine Struktur aus dem Material herauszuarbeiten (vgl. Mayring 2010, 92). Konkret wird eine skalierende Strukturierung vorgenommen, welche „das Material ... auf einer Skala ... einzuschätzen“ (Mayring 2010, 101) versucht. Mit dieser Form der Strukturierung lässt sich die Ausprägung der kollektiven Denk- und Verhaltensmuster von gehörlosen Schülern/Schülerinnen einschätzen.

Der Charakter dieser Erhebung kann als explorativ eingestuft werden, weil intendiert wird erste Erkenntnisse in diesem Forschungsbereich zu gewinnen. Deskriptive Komponenten sind insofern enthalten, weil durch den qualitativen Zugang eine Beschreibung vorgenommen wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 136).

Nachdem eine Konkretisierung des Forschungsdesigns stattfand, wird im anschließenden Kapitel auf die Vorgehensweise der Erhebung eingegangen. Neben den Rahmenbedingungen und der Stichprobenkonstruktion, die konkrete Informationen zur Erhebung liefern, erfolgt eine ausführliche Beschreibung und Reflexion der verwendeten Methoden.

4.3. Darstellung der Vorgehensweise

Um die Erfordernisse rund um das Forschungsvorhaben nachvollziehen zu können, wird der Forschungsprozess mit seinen Rahmenbedingungen geschildert. Auch bei der Erklärung der Methoden wird ein Schwerpunkt auf reflexive Aspekte gelegt.

4.3.1. Forschungsprozess

Nachfolgend werden Details bezüglich des Forschungsprozesses offengelegt, wie beispielsweise Informationen über die Kontaktaufnahme, die erforschten Subjekte, sowie die Interviewsituationen. Dadurch wird eine größtmögliche Transparenz gewährleistet.

Kontextinformationen zum Forschungsvorhaben

Die Idee, eine bilingual geführte, gemischte (hörend und gehörlos) Schulklasse näher zu erforschen, entwickelte sich in einem Seminar über ‚Gehörlose als kulturelle Gemeinschaft‘ vor dem Hintergrund der ‚Bedeutung und Partizipation im Kontext eines inklusiven Schulsystems‘. Gemeinsam mit der Lehrenden, die parallel in einer bilingualen Schulklasse unterrichtete, kam es zur Konkretisierung des Vorhabens und zur ersten Kontaktaufnahme mit den schulleitenden Personen. Deren Interesse an der Untersuchung und die Bekanntgabe der Untersuchungsmaterialien waren im Vorfeld mittels einer Unterschrift einzuholen, bevor ein Ansuchen beim Stadtschulrat für die Genehmigung dieses Vorhabens gestellt werden konnte. Erst mit dem positiven Bescheid des Stadtschulrates konnten konkrete Maßnahmen ergriffen werden. Die Genehmigung durch den Stadtschulrat wurde wenige Wochen nach Einlangen aller erforderlichen Unterlagen und Unterschriften erteilt. Trotz dieses positiven Bescheids beruhte die

Teilnahme an der Untersuchung bis zuletzt auf der Freiwilligkeit aller Mitwirkenden, d. h. niemand muss sich am Forschungsvorhaben beteiligen und kann sich ohne Begründung und Konsequenzen der Teilnahme verweigern. Um auf eine breite Zustimmung bei den Pädagogen/Pädagoginnen und Eltern der Kinder zu stoßen, wurden Informationsschreiben verfasst und ausgeteilt. Das Informationsschreiben für die Eltern der Schüler/Schülerinnen war mit einer Einverständniserklärung für die Teilnahme der Kinder, sowie einer Zustimmung für die Veröffentlichung der Ergebnisse in anonymisierter Form verbunden. Dieser Elternbrief wurde vorab von dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin ausgeteilt und unterschrieben wieder abgesammelt.

Seitens des Stadtschulrates wurde des Weiteren darauf hingewiesen, dass die Untersuchung strengster Anonymität unterliegt. Dies ist besonders für dieses Forschungsvorhaben bedeutend, weil bilinguale Schulangebote mit hörenden und gehörlosen Kindern in Österreich sehr begrenzt sind. Laut einer Erhebung von Krausneker & Schalber (2007) wurden im Schuljahr 2006/2007 zehn Klassen österreichweit mit je unterschiedlichen Konzeptionen verortet (vgl. ebd., 245f). Aus diesem Grund wurden alle Namen und Daten, die eine Wiedererkennung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen ermöglichen könnten, anonymisiert. Die Schulklassen wurden als ‚Klasse A‘ und ‚Klasse B‘ bezeichnet. Die Kinder bekamen je nach Schulkasse Namen beginnend mit dem Buchstaben ‚A‘ bzw. ‚B‘. Die Kinder der ‚Klasse A‘ haben beispielsweise alle den Anfangsbuchstaben ‚A‘. Weil der Fokus auf die gehörlosen Kinder gelegt wird, werden deren Namen in den Grafiken optisch hervorgehoben. Die Auswahl der Namen erfolgte nach dem Zufallsprinzip, lediglich das Geschlecht und die Herkunft der Namen spiegelte sich in der Wahl der Pseudonyme wider, weil von geschlechts- und kulturspezifischen Unterschieden in der sozialen Integration ausgegangen wird. Potentielle Unterschiede diesbezüglich wird im Zuge dieser Arbeit jedoch keine Aufmerksamkeit geschenkt, weil dies den Umfang der Arbeit sprengt.

Stichprobe: Bilingual geführte Schulklassen

Die bilingual geführten Schulklassen, die im Fokus dieses Forschungsvorhabens stehen, werden einerseits allgemein unter Rückgriff auf die Schulhomepage charakterisiert, um einen Einblick in die besonderen Bedingungen zu erhalten. Andererseits schließt daran eine konkrete Beschreibung an, die für den weiteren Forschungsprozess von Bedeutung ist.

Allgemeine Informationen

Laut Informationen der Schulhomepage (s. Anhang H), die aus Datenschutzgründen hier nicht angeführt werden kann, richtete der Schulstandort, an dem die Forschung stattfindet, im Schuljahr 2012/2013 das erste bilinguale Schulprojekt ein, welches ab dem Schuljahr 2014/2015 auf drei Schulklassen erweitert wurde (vgl. Schulhomepage 2016). Im Schuljahr 2016/2017 (zum Zeitpunkt der Forschung) werden drei Schulklassen bilingual geführt. Dieses Schulkonzept kann durch drei Eckpunkte (bilingual, inklusiv und mehrstufig) charakterisiert werden. Ergänzend finden reformpädagogische Methodenansätze Berücksichtigung (vgl. Schulhomepage 2016).

Die Unterrichtung der Schüler/Schülerinnen mit Hörbeeinträchtigung erfolgt entlang des Regelschullehrplans, wobei Adaptionen in Deutsch vorgenommen werden. Das bedeutet, dass für alle Schüler/Schülerinnen die gleichen Rahmenrichtlinien gelten, wodurch beispielsweise dieselben Unterrichtsmittel Verwendung finden. In allen Einheiten ist das Lehrpersonal, bestehend aus Regelschullehrkräften, hörenden Gebärdensprachpädagogen/Gebärdensprachpädagoginnen und gehörlosen Pädagogen/Pädagoginnen, zumindest doppelt bis dreifach besetzt. Aufgrund den Status als Expositurklassen können die Ressourcen in struktureller, organisatorischer und pädagogischer Hinsicht entsprechend des österreichischen Integrationsgesetzes in Anspruch genommen und durch weitere ergänzt werden (vgl. Schulhomepage 2016). Für gehörlose Schüler/Schülerinnen besteht zum Beispiel eine „konkret definierte methodisch-didaktische Lehrstruktur (...). Diese implementiert eine bilinguale Unterrichtsführung, spezielle gehörlosenpädagogische Unterrichtsmethoden, sowie gezielte Zeitressourcen für die gehörlosen Schüler/innen“ (Schulhomepage 2016). Weitere Stunden zur speziellen Förderung können zusätzlich in Anspruch genommen werden (vgl. Schulhomepage 2016).

Nähere Beschreibung der Stichprobe

Für das Forschungsvorhaben wird die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in zwei bilingual geführten Schulklassen der Sekundarstufe 1 erhoben.

Die Schulklasse ‚A‘, 5. und 6. Schulstufe, umfasst zum Zeitpunkt der Erhebung 18 Kinder, wobei fünf (vier Buben, ein Mädchen) als gehörlos eingestuft sind. Zu diesen zählen schwerhörige bis vollständig gehörlose Kinder, die zum Teil Cochlea-Implantate oder Hörgeräte tragen. Von den ausgeteilten Elternbriefen wurden fünf Abschnitte nicht

retourniert und bei zwei weiteren verwehrten die Eltern die Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung. Da ein Kind zum Zeitpunkt der Erhebung nicht anwesend war, wurden die Daten von insgesamt zehn Kindern bei der Forschung miteinbezogen. Folglich wird nur knapp die Hälfte berücksichtigt, weswegen die Daten nur einen Ausschnitt darstellen und somit mit Sorgfalt zu begegnen sind.

In der Klasse ‚B‘ werden 20 Kinder der 7. und 8. Schulstufe unterrichtet, wobei vier Kinder als gehörlos eingestuft sind. Unterschiede beim Hörschadigungsgrad sind gegeben. Von den 20 Einverständniserklärungen wurden 19 wieder abgegeben, wobei drei Erziehungsberechtigte die Teilnahme ihrer Kinder an der Befragung untersagten. Insgesamt bleiben deshalb 16 positive Bestätigungen, die auch alle für die Forschung herangezogen werden können, weil zum Zeitpunkt der Erhebung alle Kinder anwesend waren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich um bilinguale, altersheterogene Schulklassen der Sekundarstufe 1 handelt, die hörende und gehörlose Kinder zwischen 10 und 14 Jahren umfassen.

Aufgrund der kleinen Stichprobe von zwei Schulklassen ist die Repräsentativität der Forschungsergebnisse eingeschränkt.

Die Erhebungssituation

Die Erhebung fand an einem Vormittag Ende Oktober in beiden Schulklassen statt. Nachdem ich meine Person und den Grund meiner Anwesenheit kurz vorstellte, wurde der soziometrische Test in deutscher Sprache erklärt. Um eine möglichst idente Situation in beiden Schulklassen zu erhalten, wurden alle wichtigen Informationen vorab auf einem Zettel zusammengefasst, sodass nichts vergessen werden konnten. Zeitgleich wurde von anwesenden, gebärdensprachkompetenten Lehrpersonen in ÖGS übersetzt, damit alle Kinder dem Ablauf folgen konnten. Die Lernenden wirkten zum Großteil sehr interessiert und stellten Fragen, sofern es noch Unklarheiten gab. Während die Kinder den Test ausfüllten, stand ich weiterhin für Fragen zur Verfügung, machte z.B. darauf aufmerksam, wenn Namen vergessen wurden und sammelte die fertig ausgefüllten soziometrischen Tests nach und nach ein. Während dem Ausfüllen wurde es in beiden Klassen immer wieder etwas unruhiger, was sich aber nach kurzen Aufforderungen gleich wieder beruhigte. Die Kooperation mit den Lehrkräften, sowie der Ablauf der Erhebung gestalteten sich durchwegs reibungslos.

Interviewpartner/Interviewpartnerinnen: Lehrkräfte

Neben den Schulklassen rücken auch deren Lehrer/Lehrerinnen in das Interesse dieses Forschungsvorhabens, weil durch die Interviews wichtige Beiträge zur Beantwortung der Forschungsfrage geleistet werden.

Die Kontaktaufnahme

Der Personenkreis für mögliche Interviewpartner/Interviewpartnerinnen ist durch verschiedene Kriterien stark eingegrenzt. Geplant sind Interviews mit Lehrkräften, die in mindestens einer der zwei Klassen unterrichten. Idealerweise handelt es sich hierbei um Personen, die in einer engen Beziehung zu den gehörlosen Kindern stehen, weil dadurch mehr über die Persönlichkeit dieser zu erfahren ist. Infolgedessen scheinen die Klassenvorstände dieser Schulklassen am besten geeignet zu sein, die auch über Gebärdensprachkompetenzen verfügen, um in einen sozialen Austausch mit den Gehörlosen treten zu können.

Die erste Kontaktaufnahme zu möglichen Interviewpersonen erfolgte bei einem Besuch des Schulstandortes im September 2016. Bei diesem ersten Treffen stellte ich mich bei beiden Klassenvorständen der bilingualen Schulklassen, sowie der Direktorin vor und erklärte die wesentlichen Eckpunkte meines Forschungsanliegens. Dadurch konnte ein erster Eindruck dieser Schule gewonnen, sowie Fragen geklärt werden. Beide Klassenvorstände erklärten sich im Zuge des Gesprächs bereit mich bei meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen und mit mir ein Interview zu führen. Diese Gelegenheit wurde auch gleich genutzt, um Kontaktdaten auszutauschen und einen möglichen Zeitpunkt für die Interviews festzulegen. Darüber hinaus wurden auch die vorher erwähnten Informationsschreiben für die Pädagogen/Pädagoginnen, sowie Eltern der Kinder abgegeben.

Das Interviewsetting

Beide Interviews begannen mit einer kurzen Erörterung meines Forschungsvorhabens. Eine ausführlichere Erklärung wurde als nicht weiter notwendig erachtet, weil die Lehrpersonen bereits im Oktober ein Informationsblatt diesbezüglich erhielten, sowie eine persönliche Erklärung bei dem ersten Kennenlernen gegeben wurde. Nachdem ich mich für ihre Unterstützung bedankte, betonte ich noch einmal die Freiwilligkeit der Interviewteilnahme, der damit verbundenen Möglichkeit jederzeit abubrechen, sowie die garantierte Anonymität ihrer persönlichen Daten. Zum Zweck der besseren Auswertung wurde das

Interview aufgezeichnet, nachdem die befragten Personen schriftlich ihre Einwilligung gaben.

Anfang November 2016 fand das erste Interview mit Person A in einem Besprechungsraum der Schule statt. Der bereits bestehende Mailkontakt wurde für die Terminvereinbarung genutzt, die sich als problemlos erwies. Die Atmosphäre während des Interviews war sehr ruhig, was eine vollständige Konzentration auf das Gespräch ermöglichte. Auch die spätere Transkription erwies sich wegen dieser Bedingungen als unproblematisch. Die Interviewsituation selbst wurde als entspannt und locker empfunden, was sicher auch damit zusammenhing, dass bereits vorher zwei Treffen (Besprechung, Erhebung der soziometrischen Tests) stattgefunden haben und sich deshalb beide Personen nicht mehr fremd waren. Der Verlauf des Gesprächs zeichnete sich durch ausführliche und reflektierte Antworten von Person A aus. Auf Rückfragen wurde Bezug genommen und bei Unklarheiten nachgefragt. Die Dauer des Interviews betrug circa 30 Minuten. Person A ist klassenführende Lehrkraft der Klasse A (bilingual geführte Klasse der 5. & 6. Schulstufe).

Das zweite Interview wurde mit Person B im Cafe Freiraum auf der Mariahilferstraße Ende November 2016 geführt. Die Gehörlosigkeit von Person B machte das Hinzuziehen einer Dolmetscherin notwendig. Eine Empfehlung für eine Dolmetscherin, die Person B bereits von früheren Kooperationen kannte, wurde von Person A gegeben. Es erfolgte eine telefonische Kontaktaufnahme, die dazu genutzt wurde, um den Grund des Anrufes kurz darzulegen und einen möglichen Zeitraum für das Interview festzulegen. Die konkrete Terminvereinbarung erfolgte schließlich zwischen der Dolmetscherin und Person B. Die Interviewsituation gestaltete sich durch das simultane Dolmetschen zu Anfang als etwas herausfordernd, weil es etwas schwierig einzuschätzen war, wie weit vorangeschritten die Übersetzung war, aber mit der Zeit wurde dafür ein Gefühl entwickelt. Die interviewte Person machte einen engagierten Eindruck und ging auf Fragen ausführlich ein. Wenn es für das weitere Verständnis als wichtig empfunden wurde, wurde weiter ausgeholt, sodass interessante Hintergrundinformationen mitgeteilt wurden. Das Interview betrug mit dem Dolmetschen in Summe ca. 40 Minuten. Person B ist klassenführende Lehrkraft der Klasse B (bilingual geführte Klasse der 7. & 8. Schulstufe).

Die Erhebungssituation

Zu Beginn bzw. während der Interviews wurden den Lehrpersonen jeweils für jedes gehörlose Kind Tabellen vorgelegt. Diese sollten ausgefüllt werden, um zu einer Einschätzung der Verhaltensweisen zu gelangen. Dadurch wurde einerseits ein sanfter Einstieg in die Thematik begünstigt. Andererseits wurde durch die Tabellen eine große Bandbreite an Verhaltensweisen abgedeckt, wodurch ein möglichst umfassender Gesamteindruck ermöglicht wird. Im Verlauf des Interviews wurde sprachlich auf die Tabellen Bezug genommen. Ein Ansprechen jedes der 25 Items würde einem Gesprächsfluss widerstreiten und in Monotonie enden, weshalb vereinzelt auf verschiedene Items Bezug genommen wurde.

Für repräsentativere Aussagen wäre eine größere Anzahl an Interviewpartner/Interviewpartnerinnen wünschenswert. Jedoch ist dies wegen des begrenzten Umfangs der Masterarbeit nicht umzusetzen. Um die Limitationen dieser Studie trotzdem so gering wie möglich zu halten, wurde auf verschiedene methodische Forschungszugänge, sowie auf einen gut vorbereiteten Einstieg ins Feld geachtet. Welche Forschungszugänge gewählt und wie diese umgesetzt wurden, ist Thema der folgenden Kapitel, die einen Fokus auf die methodischen Komponenten legen.

4.3.2. Datenerhebung: Soziometrie

Die Soziometrie, ein von Jacob Levy Moreno⁹ wesentlich weiterentwickeltes Erhebungsverfahren, dient der Erfassung von Strukturen innerhalb von Gruppen (vgl. Dollase 2013, 16f) und wird daher „als Messinstrument interpersoneller Beziehungen“ (Dollase 2013, 24) bezeichnet. In der pädagogischen Psychologie als potentiell Anwendungsbereich können ausgehend von den Daten über Beziehungen Rückschlüsse auf die Inklusion, Integration und Außenseiterbildung gezogen werden (vgl. ebd., 24f). Ähnliches wird auch für diese Masterarbeit intendiert, wenn der soziale Status der Klassenmitglieder, insbesondere der gehörlosen, ermittelt wird.

Soziometrischer Test

Als Ausgangspunkt für soziometrische Untersuchungen dient der soziometrische Test, der die Tiefenstrukturen einer Gruppe offenlegt, also jene informellen Beziehungen, die der Oberflächenstruktur zugrunde liegen. Dies bedeutet, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen

⁹ Jacob Levy Moreno (1889-1974) war ein österreichisch-amerikanischer Arzt, Psychiater und Soziologe.

anlässlich eines Kriteriums Namen von Gruppenmitgliedern angeben, woraus sich Rückschlüsse über die emotionale Beziehungsstruktur innerhalb der Gruppe ziehen lassen, wie Sympathien- und Antipathien (vgl. Stadler 2013, 64). Folglich lassen sich neben Informationen über Gruppencharakteristika Details über einzelne Personen gewinnen (vgl. Petillon 1980, 82).

Erstellung des soziometrischen Tests

Bei der Erstellung des soziometrischen Tests sind mehrere Variationen möglich, weshalb vorab einige methodische Überlegungen notwendig sind, die der Fragestellung der Untersuchung entsprechend angepasst werden müssen.

Die Datenerhebung kann grundsätzlich mittels eines Ratingverfahrens oder eines Normierungs- bzw. Wahlverfahrens erfolgen (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 71). Beim Ratingverfahren wird eingeschätzt, ob bzw. wie sehr das jeweilige Kriterium dem einzelnen Gruppenmitglied entspricht. Als Ausgangspunkt wird eine Liste aller Gruppenmitglieder herangezogen. Beim Normierungs- bzw. Wahlverfahren entscheidet die Person hingegen eigenständig auf welche Personen das Kriterium zutrifft (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 71f). Für die Erhebung im Rahmen dieser Arbeit wird ein Normierungs- bzw. Wahlverfahren herangezogen, was mit der deutlicheren Ermittlung von Freundschaften, sowie Typenbildung und der schnelleren Durchführung begründet wird (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 71). Untypischerweise wird vorab eine Klassenliste mit den Namen aller Schüler/Schülerinnen angefertigt, durchnummeriert und beigelegt. Dadurch wird das Vergessen von Schülern/Schülerinnen bei Fernbleiben verhindert (vgl. Petillon 1980, 86). Dies ist besonders in einer integrativ geführten Klasse aufgrund der teilweise getrennten Unterrichtung von Bedeutung. Des Weiteren können durch die Namensliste Probleme aufgrund von Unleserlichkeit oder Verwechslungsgefahr durch mehrere, gleiche Vornamen erst gar nicht entstehen (vgl. Petillon 1980, 86).

Die Frage nach der Begrenzung von Möglichkeiten stellt eine weitere methodische Überlegung dar. Dies bedeutet, dass vorab festgelegt werden muss, ob eine bestimmte Anzahl an Wahlen bzw. Ablehnungen vorgegeben wird oder nicht. Je nach Analyseart wird laut Dumke & Schäfer (1993, 73) diese empfohlen bzw. von dieser abgeraten. Petillon (1980, 84f) rät von einer Begrenzung ab, weil der Zwang zur Wahl zu willkürlichen Antworten führen könnte, wenn mehr bzw. weniger Namen gefordert werden als dies dem Willen und Interesse des Kindes entspricht. Zusätzlich besteht die Möglichkeit von Verfälschungen, wenn eine bestimmte Anzahl an Nennungen gefordert wird (vgl. Petillon 1980, 84f). Aus diesen Gründen wird den Kindern bei diesem

Forschungsvorhaben ebenfalls keine Wahlbegrenzung vorgeschrieben, sodass sie sich ganz auf ihr Gefühl verlassen können und nicht eingeschränkt werden.

Eine weitere methodische Entscheidung betrifft die Berücksichtigung von negativen Wahlen. Während eine positive Wahl eine Entscheidung für beispielsweise eine Person darstellt, wird mit einer negativen Wahl eine Ablehnung ersichtlich (vgl. Stadler 2013, 32). Vorbehalte ergeben sich meist aus der Sorge um Diskriminierungen als Folge der Erfragung von Ablehnungen und deren möglichen, negativen Einfluss auf die Klassengemeinschaft (vgl. Petillon 1980, 85). Als Gegenargument wird auf „die interne Konsistenz und die Stabilität der Erhebungen“ (Dollase 1973 zit. n. Dumke & Schäfer 1993, 73) und die Notwendigkeit, sich mit Spannungen auseinanderzusetzen, angeführt. Denn deren Vernachlässigung, so Petillon (1980, 85), würden der Realität nicht gerecht werden. Folglich werden auch in der vorliegenden Erhebung Ablehnungen bewusst miteinbezogen, um Auskünfte über mögliche Spannungen, negative Typen und die Haltung eines Schülers/einer Schülerin gegenüber der Klasse zu erhalten (vgl. ebd.). Angesichts einer hohen Diskretion beim Umgang mit den Daten, d.h. dass die Schüler/Schülerinnen keine Ergebnisse erfahren, bzw. keine anderen Maßnahmen, wie die Veränderung des Sitzplanes, ergriffen werden, besteht nicht die Möglichkeit, dass die Antworten der Kinder die Klassengemeinschaft negativ beeinflussen.

Das Wahlkriterium muss ebenfalls mitbedacht werden. Durch die Formulierung der Fragestellung für den soziometrischen Test wird ein bestimmtes Wahlkriterium widerspiegelt. In der vorliegenden Erhebung wird auf Sympathien und Antipathien abgezielt, weshalb sich die Frage nach dem/der gewünschten bzw. am wenigsten gewünschten Sitznachbarn/Sitznachbarin als geeignet erweist (vgl. Moreno 1996, 41; vgl. Petillon 1980, 83f). Ausformuliert lauten die Fragen ‚Stell dir vor, du kannst dir deinen Sitzplatz aussuchen. Neben welcher/welchem Mitschüler/in würdest du gerne sitzen?‘ und ‚Stell dir vor, du kannst dir deinen Sitzplatz aussuchen. Neben welcher/welchem Mitschüler/in würdest du nicht gerne sitzen?‘. Die teilnehmenden Schüler/Schülerinnen können diesem Verfahren durch den direkten Bezug zu ihrer Lebensrealität mehr Interesse und folglich auch mehr Gewissenhaftigkeit und Ernst entgegenbringen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass mir als Forscherin zwar die Antworten der Kinder zugänglich sind, die Motive, die die Kinder zu den Nennungen veranlasst haben, aber verborgen bleiben. Das bedeutet, dass Kinder die Wahl für oder gegen einen Sitznachbarn/ eine Sitznachbarin auch aufgrund anderer Kriterien anstatt der Sympathie getroffen haben könnten.

Durchführung des soziometrischen Tests

Die Durchführung des soziometrischen Tests fand einmalig in jeder der zwei bilingual geführten Schulklassen statt. Angesetzt wurde der soziometrische Test für Mitte Oktober 2016, weil sich nach einem Monat des gemeinsamen Unterrichts die Beziehungen der 38 Schüler/Schülerinnen, davon neun gehörlos, wieder gefestigt haben.

Dieser Test gliedert sich im Wesentlichen in zwei Teile: Den Frageteil, bestehend aus den zwei soziometrischen Fragestellungen, und der Klassenliste, bei dem die Namen der Kinder durchnummeriert wurden. Die Schüler/Schülerinnen geben für die Beantwortung der Fragestellungen die Nummern an, die den Kindern laut Liste zugeordnet wurden. Im Anschluss der Einführung hatten die Kinder die Möglichkeit etwaige Unklarheiten durch persönliche Rückfragen zu klären, sodass auch letzte Bedenken noch beseitigt werden konnten. Dies hat überdies den Vorteil, dass den Kindern durch den persönlichen Kontakt die Abstraktheit des Forschungsvorhabens genommen wird.

Anschließend wurden die soziometrischen Tests an jedes Kind ausgegeben. Bei Kindern, deren Erziehungsberechtigte kein Einverständnis zu der Untersuchung gegeben hatten, wurden die Tests nach der Erhebung entfernt.

Qualität der Daten

Die Qualität der Daten einer soziometrischen Erhebung hängt laut Dollase (2013, 16) von folgenden vier formalen Kriterien ab:

- 1) „Relationalität, d. h. es waren Wer-Wen-Daten“ (ebd.). Das bedeutet, dass zwei Personen miteinander in einer Beziehung stehen, sei es in einer befürwortenden oder ablehnenden Art und Weise.
- 2) „Doppelte Identifizierung, d. h. SenderIn und EmpfängerIn von Wünschen oder Meinungen müssen identifiziert sein, Anonymität ist weder bei SenderInnen noch EmpfängerInnen möglich“ (ebd.). Eine klare Zuordnung der Wahlen zu den jeweiligen Personen.
- 3) „Gruppenspezifität, d. h. die Wahlen und Ablehnung bzw. Meinungen und Wahrnehmungen werden innerhalb eines Kollektivs getätigt“ (ebd.). Das Beziehungsmuster wird innerhalb einer Gruppe, wie beispielsweise einer Schulklasse, erhoben.
- 4) „Einschränkungsfreiheit, jedes Gruppenmitglied kann SenderIn und EmpfängerIn von Wer-Wen-Daten sein“ (Dollase 2013, 16). Personen werden weder von vornherein aus der Wahl ausgeschlossen, noch explizit zur Wahl gestellt (vgl. Dollase 2013, 16).

Alle diese vier Kriterien treffen für diese Erhebung in den Schulklassen zu, weshalb im Sinne Dollases die Datenqualität gesichert ist.

Eignung für das Forschungsvorhaben

Die Eignung des soziometrischen Verfahrens ist aus mehreren Gründen für dieses Forschungsvorhaben gegeben. Zum einen ermöglicht die Berücksichtigung der Perspektiven aller Klassenmitglieder einen Gesamtüberblick über die sozialen Beziehungen ohne einer Vernachlässigung einzelner Personen (vgl. Petillon 1980, 82). Des Weiteren gestaltet sich der soziometrische Fragebogen infolge von den zwei Fragen als sehr kurz und übersichtlich. Deshalb ist die Durchführung des Verfahrens innerhalb weniger Minuten möglich, wodurch bei den Kindern keine Überforderung aufkommt (vgl. Petillon 1980, 82). Ein weiterer Grund, welcher für die Eignung spricht, ist die Möglichkeit der objektiven Analyse. Durch die Erhebung mit dem soziometrischen Verfahren können die Strukturen einer objektiven Analyse unterzogen werden, wohingegen andere Methoden, wie Beobachtungen, subjektiv gefärbt sind (vgl. Petillon 1980, 82). Es muss angemerkt werden, dass die gewonnenen Informationen lediglich eine Momentaufnahme sind, weshalb die getroffenen Wahlen unter anderem durch kürzlich vorgefallene Geschehnisse beeinflusst werden können. Die Ergebnisse geben daher das Wahlverhalten zu einem bestimmten Zeitpunkt wieder (vgl. Stadler 2013, 75). Trotzdem konnten Untersuchungsbefunde eine gewisse Reliabilität nachweisen (vgl. Petillon 1980, 82). Darüber hinaus wurde eindeutig belegt, dass das Kriterium, welches dieser Erhebung zugrunde liegt, auf Sympathie und Antipathie abzielt (vgl. Petillon 1980, 83). Dadurch ist die Validität der Ergebnisse gesichert, die vom Kriterium und dessen Formulierung abhängt (vgl. Stadler 2013, 75f).

Die Datenauswertung ist der nächste Schritt, welcher im folgenden Kapitel erklärt wird.

4.3.3. Datenauswertung: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildungen nach Petillon (1980)

Die Datenauswertung der soziometrischen Tests erfolgt anhand verschiedener Verfahren, damit neben der individuellen Situation der einzelnen Schüler/Schülerinnen auch die Gruppen beleuchtet werden kann.

Randsummenwerte

Zu Beginn wird eine reziproke Soziomatrix angefertigt, ein Tabellenformat, bei der alle Ergebnisse eingetragen werden (vgl. Schlechtriemen 2013, 103f), um das wechselseitige Beziehungsmuster abzubilden (vgl. Petillon 1980, 95). Diese Soziomatrix bietet folglich eine Übersicht über die sozialen Beziehungen eines jeden Kindes zu seinen Mitschülern/Mitschülerinnen und eröffnet einen ersten Einblick in das Wahl- und Ablehnungsverhalten. Die reziproken Matrizen beider Schulklassen dienen als Grundlage für weitere rechnerische und grafische Aufbereitungen.

Es werden ausgehend von dieser tabellarischen Darstellung die Randsummenwerte ermittelt. Durch das Auszählen der abgegebenen Wahlen und Ablehnungen bzw. der erhaltenen Wahlen und Ablehnungen kann deshalb die Wahl- und Ablehnungsbereitschaft bzw. der Wahl- und Ablehnungsstatus ermittelt werden (vgl. Petillon 1980, 98). Daraus eröffnet sich die Möglichkeit, erste Aussagen über einzelne Schüler/Schülerinnen zu tätigen.

Soziometrische Indexzahlen

Um noch aussagekräftigere Angaben zu erhalten, werden die soziometrischen Indexzahlen berechnet. Aufgrund der Berücksichtigung der Anzahl der Kinder und der Wahl- bzw. Ablehnungsbereitschaft der Klasse ergeben sich Zahlenwerte, die auch Vergleiche mit weiteren Klassen zulassen (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 83). Für die Berechnung werden folgende Formeln von Petillon (1980, 100f) herangezogen.

Wahlstatus:

$$WS = 1 + \frac{EWa_i - \bar{x}(Wa)}{Max(Wa)}$$

Ablehnungsstatus:

$$AS = 1 + \frac{EAb_i - \bar{x}(Ab)}{Max(Ab)}$$

Erklärungen der Abkürzungen:

<i>WS</i>	=	Wahlstatus
<i>EWa_i</i>	=	Anzahl der Wahlen, die ein Schüler i erhält (vgl. Randsummenwert)
<i>$\bar{x}(Wa)$</i>	=	Mittelwert der Wahlen in der Gruppe (ergibt sich aus der Division der Summe aller erhaltenen Wahlen durch die Anzahl der Gruppenmitglieder)
<i>Max(Wa)</i>	=	Maximale Anzahl der Wahlen, die ein Schüler erhalten kann (= Anzahl der Wähler einer Gruppe)
<i>AS</i>	=	Ablehnungsstatus
<i>EAb_i</i>	=	Anzahl der Ablehnungen, die ein Schüler i erhält
<i>$\bar{x}(Ab)$</i>	=	Mittelwert der Ablehnungen in der Gruppe

$Max(Ab)$	=	Maximale Anzahl der Ablehnungen, die ein Schüler erhalten kann
-----------	---	--

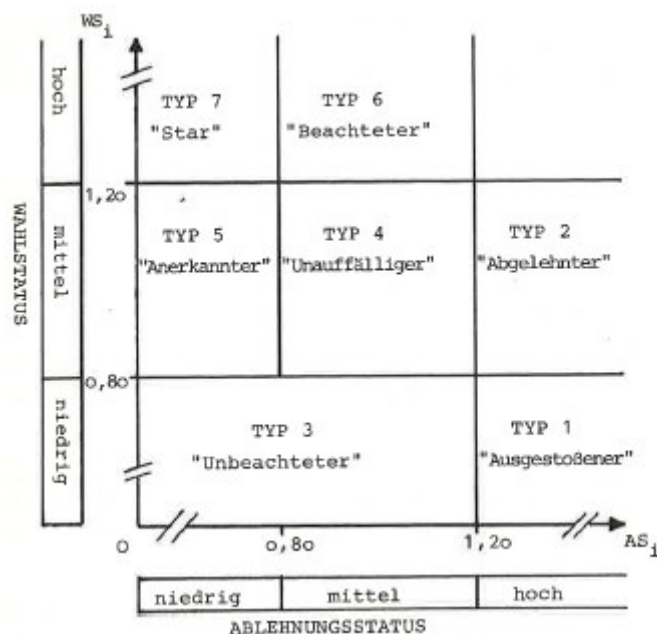
Quelle: Petillon 1980, 100

Ein klarer Vorteil dieser Berechnungsmethode liegt in der Vergleichbarkeit der Statuswerte jenseits der eigenen Gruppe (vgl. Petillon 1980, 104). Petillon (1980, 104) weist jedoch auch darauf hin, dass durch die Berechnung von Indexwerten lediglich eine klarere Strukturierung der Daten vorgenommen wird. Das Heranziehen weiterer Verfahren sei wichtig, um mehr Informationen zu erhalten (vgl. ebd.).

Soziometrische Typenbildung

Um den soziometrischen Indexzahlen eine größere inhaltliche Aussagekraft zu erteilen, erfolgt danach die soziometrische Typenbildung. Diese entsteht durch die Kombination aus Wahl- und Ablehnungsstatus und untergliedert sich in sieben verschiedene Typen, wie an der folgenden Grafik (s. Abbildung 1) ersichtlich ist (vgl. Petillon 1980, 104).

Abbildung 1: Darstellung soziometrischer Typen als Kombinationsgrößen aus Wahl- und Ablehnungsstatus



Quelle: Petillon 1980, 105

Petillon (1980, 105f) charakterisiert die Typen wie folgt:

„Typ 1 („Ausgestoßener“): Erhält auffallend wenige Wahlen und sehr viele Ablehnungen. Zur Aufnahme von Beziehungen in der Klasse bedarf es eines Abbaus von Antipathien und Interessenslosigkeit an seiner Person (...).

Typ 2 („Abgelehnter“): Erhält eine durchschnittliche Anzahl von Wahlen, aber sehr viele Ablehnungen. Neben der Vertiefung von Kontakten, die von Mitschülern gewünscht werden, sind Antipathien in der Klasse entgegenzuarbeiten.

Typ 3 („Unbeachteter“): Erhält sehr wenige Wahlen und eine durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Anzahl von Ablehnungen. Er ist als Interaktionspartner wenig attraktiv, ohne daß [sic!] eine auffallende Abneigung gegen Beziehungen zu ihm existiert (...).

Typ 4 („Unauffälliger“): Erhält eine mittlere Anzahl von Wahlen und Ablehnungen (...).

Typ 5 („Anerkannter“): Erhält auffallend wenige Ablehnungen, sein Wahlstatus ist durchschnittlich. Die Klasse akzeptiert ihn, ohne daß [sic!] sie ihm eine Führerposition einräumt.

Typ 6 („Beachteter“): Erhält auffallend viele Wahlen, sein Ablehnungsstatus ist durchschnittlich. Er nimmt eine führende Position ein, was die Wahlwünsche betrifft, ohne daß [sic!] seine Situation nicht auch Anlaß [sic!] zu Antipathien gäbe (...).

Typ 7 („Star“): Erhält sehr viele Wahlen, sein Ablehnungsstatus ist auffallend gering. Er hat eine unangefochtene Führungsposition; Zweifel an seiner Qualität als Interaktionspartner sind in der Klasse zum Zeitpunkt des Wahlvorgangs kaum vorhanden“ (Petillon 1980, 105f; Hervorh. im Original).

Die Zuordnung der Kinder zu diesen soziometrischen Typen ermöglicht eine Positionierung der Kinder in der Klasse. Jedoch ist mit diesen Ergebnissen und deren Interpretation vorsichtig umzugehen, da diese lediglich auf einem Kriterium basieren. Weiterführende Schlussfolgerungen sind als Hypothesen zu formulieren, deren Bestätigung es durch zusätzliche Erhebungen bedarf (vgl. Petillon 1980, 106).

Soziogramm

Nachdem die rechnerische Datenauswertung (soziometrische Indexzahlen und soziometrische Typenbildung) vordergründig die Position eines Individuums fokussiert, erfolgt zusätzlich eine grafische Aufbereitung mithilfe von Soziogrammen.

Soziogramme bieten eine visuelle Darstellung des gesamten Beziehungsgeflechts des Kollektivs, wodurch neben Informationen zu Zweierbeziehungen auch Beziehungen zwischen mehreren Personen offengelegt werden können (vgl. Petillon 1980, 122). Auf Basis des Soziogramms ist ersichtlich, ob und inwiefern Gruppenbildungen bestehen. Dies kann als Ausgangspunkt für weitere Interpretationen genommen und als Ergänzung zu den vorgenommenen Berechnungen betrachtet werden.

Die soziometrischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren geben zusammenfassend eine Antwort auf den ersten Teil der Forschungsfrage, nämlich wie sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen gestaltet. Um Rückschlüsse auf den zweiten Teil der Fragestellung zu erhalten,

werden problemzentrierte Interviews nach Witzel durchgeführt, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4.3.4. Datenerhebung: Problemzentriertes Interview nach Witzel

Um Aufschluss darüber zu bekommen, inwiefern die soziale Situation von gehörlosen Schülern/Schülerinnen durch kollektivistische Tendenzen im Denk- und Verhaltensmuster beeinflusst sein könnte, werden zwei Interviews geführt. Befragungen, die als „Königsweg der empirischen Sozialforschung“ (Baur & Blasius 2014, 46) gelten, intendieren Informationen auf sprachlicher Ebene zu gewinnen.

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens findet eine Orientierung am problemzentrierten Interview nach Witzel¹⁰ statt. Dieses Interviewverfahren fasst alle offenen, halbstrukturierten Interviewformen zusammen, in deren Fokus eine Problemstellung steht. Auf die Problemstellung, die von der forschenden Person vorab wahrgenommen und definiert wurde, wird im Laufe des Interviews mithilfe eines Leitfadens immer wieder Bezug genommen. Die Herangehensweise zeichnet sich einerseits durch eine Leitfadenstrukturierung aus und andererseits durch das Prinzip der Offenheit (vgl. Mayring 2002, 67). Der Leitfaden garantiert eine angemessene Vergleichbarkeit der gewonnenen Informationen, strukturiert das Interview entlang der Problemstellung, orientiert sich aber im Wesentlichen am Verlauf des Gesprächs. Dies bedeutet, dass keine Verbindlichkeit in Abfolge und Formulierung der Fragen besteht, wodurch es der befragten Person möglich ist, offen und mit eigenen Worten auf das jeweilige Thema einzugehen und neue Aspekte anzusprechen (vgl. Witzel 1985, 228f). Das Prinzip der Offenheit gibt der interviewten Person die Freiheit, das Interview weitestgehend nach dem eigenen Ermessen zu gestalten ohne der Vorgabe bestimmter Antwortalternativen. Dadurch bleibt Raum für eigene Formulierungen, Schwerpunktsetzungen und subjektive Eindrücke. Infolgedessen entwickelt sich eine vertraute Beziehung, die ein Gewinn für beide Seiten darstellt, wenn sich die interviewte Person wohl und respektiert fühlt (vgl. Mayring 2002, 68f).

Drei Grundpositionen

Zusammenfassend wird das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985, 230ff) anhand von drei Prinzipien strukturiert.

¹⁰ Andreas Witzel (*1945) ist Psychologe.

- 1) Problemzentrierung: Eine Problemstellung, an die sich die forschende Person vor dem Interview objektiv angenähert hat, steht im Mittelpunkt.
- 2) Gegenstandsorientierung: Die Auswahl der Methoden ist dem Gegenstand angemessen.
- 3) Prozessorientierung: Durch den Aufbau eines Verständnisprozesses geschieht eine flexible, dialogische Annäherung an das Problemfeld (vgl. Witzel 1985, 230ff).

Instrumente des problemzentrierten Interviews

Die Datenerhebung mit diesem Interviewverfahren besteht laut Witzel (1985, 236) aus der Kombination vierer Teilelementen.

Zuerst wird ein Kurzfragebogen ausgegeben, welcher die demographischen Daten der interviewten Person erhebt. Dies kann einerseits als Anknüpfungspunkt für das Interview verwendet werden, und verhindert andererseits, dass der Erzählstrang durch Zwischenfragen, die die soziale und biografische Situation betreffen, unterbrochen wird (vgl. Witzel 1985, 236). Weil im Zuge dieser Forschung die Einschätzung der interviewten Person im Vordergrund steht und nicht deren Persönlichkeit, wird darauf verzichtet.

Der Leitfaden, als zweites Instrument des Verfahrens, dient zum einen der Ordnung der thematischen Erkenntnisse, zum anderen als Grundgerüst der Befragung (vgl. Witzel 1985, 236). Eine nähere Beschreibung des hier verwendeten Leitfadens findet sich im nächsten Abschnitt.

Die Tonbandaufzeichnung als drittes Instrument ermöglicht neben der Sicherung der Daten einen reibungslosen Gesprächsablauf, weil sich die interviewende Person vollständig auf die Befragung konzentrieren kann (vgl. ebd., 237). Die Aufnahme des Gesprächs wird in weiterer Folge transkribiert.

Im Anschluss erfolgt das Verfassen eines Postscriptums, welches als Ergänzung zur auditiven Sicherung betrachtet werden kann. Dieses Postscriptum enthält Informationen rund um das Interview, wie Anmerkungen zu situativen und nonverbalen Ereignissen, eine Skizzierung des Gesprächsinhaltes und -verlaufs, welche spätere Interpretationen unterstützen (vgl. Witzel 1985, 238).

Ablauf des problemzentrierten Interviews

Nachdem der grobe Ablauf des Interviewverfahrens skizziert wurde, stellt sich die Frage nach dem Ablauf des Interviews. Witzel (1985, 245ff) konzipiert folgenden Aufbau für problemzentrierte Interviews:

Begonnen wird mit einem Gesprächseinstieg, welcher eine erste, oberflächliche Eingrenzung auf die Problemstellung mit einem narrativen Erzählimpuls verbindet. Dadurch wird der befragten Person die anfängliche, inhaltliche und formelle Gestaltung des Interviews überlassen. Bei der anschließenden allgemeinen Sondierung kommt es zur ersten Spezifizierung auf einzelne Themenbereiche, wobei weiterhin zum Erzählen angeregt wird. Die Wiedergabe von Erfahrungsbeispielen oder der Einsatz bestimmte Fragemuster kann an dieser Stelle hilfreich sein. Der nächste Teil, die spezifische Sondierung, dient dem Verständnis. Dies geschieht beispielsweise durch Fragen und Konfrontationen. Mittels Ad-hoc-Fragen kann spontan auf jene Themenbereiche Bezug genommen werden, die nicht Teil des Leitfadens sind, aber für den weiteren Gesprächsverlauf oder die Problemstellung von Bedeutung sind (vgl. Witzel 1985, 245ff).

Der in dieser Erhebung erstellte Leitfaden (s. Anhang G) orientiert sich hinsichtlich des Aufbaus eines problemzentrierten Interviews am Vorschlag Witzels (1985, 245ff). Teilweise wurden Adaptionen vorgenommen, um zu einer möglichst umfassenden Abdeckung des Forschungsinteresses zu gelangen.

Zu Beginn wird im ersten Frageblock die Erzählaufforderung ‚Sie unterrichten in einer bilingualen Schulklasse. Erzählen Sie doch einfach mal!‘ gestellt. Dieser Gesprächseinstieg nimmt einerseits die (An-)Spannung vor der Interviewsituation, indem die befragte Person über etwas berichten kann, womit sie vertraut ist und sich sicher fühlt. Andererseits wird ein erster Einblick in die Klassenstruktur (Anzahl der Kinder, Alter, Geschlechterverhältnis, Hörstatus, ev. Besonderheiten) ermöglicht. Eine wichtige Information ist die familiäre Situation der gehörlosen Kinder, ob sie auch gehörlose Eltern haben, weil erst dann die Möglichkeit besteht, dass sie von klein auf in einer Gehörlosenkultur aufwachsen.

Der zweite Frageblock, *„allgemeine Sondierungen“* (Witzel 1985, 246; Hervorh. im Original), umfasst Fragen, die bereits die Richtung andeuten, in die das Interview verlaufen wird. Offene, erzählgenerierende Fragen stehen hier ebenfalls im Vordergrund. Zuerst wird die befragte Person mithilfe der Frage ‚Was verstehen Sie unter ‚sozialer Integration‘?‘ nach ihrem Verständnis der Begrifflichkeit gefragt. Dadurch setzt sie sich bereits mit einer Definition auseinander, was bei der Beantwortung späterer Fragen hilfreich ist. Weitere Fragen betreffen die Einschätzung der Pädagogen/Pädagoginnen bzgl. der sozialen Integration in der Klasse, Interaktionen und sozialen Beziehungen der Schüler/Schülerinnen. Dieser zweite Teil des Interviews dient vordergründig als

qualitative Ergänzung zu den soziometrischen Erkenntnissen, indem diese gestützt und erweitert werden.

Der dritte Frageblock der „spezifischen Sondierung“ (Witzel 1985, 247) fokussiert die kollektivistischen Tendenzen im Denken und Verhalten von gehörlosen Schülern/Schülerinnen und bildet den Hauptteil des Interviews. Mithilfe der Antworten werden Rückschlüsse auf den zweiten Teil der Forschungsfrage gezogen, nämlich ob gehörlose Schüler/Schülerinnen Merkmale des Kollektivismus zeigen und inwiefern diese einen Einfluss auf die soziale Situation dieses Kindes nehmen könnten. Wichtig ist es, dass sich die befragte Person in ihren Ausführungen immer explizit auf ein gehörloses Kind bezieht, weil es ansonsten zu Verwechslungen und Verfälschung der Ergebnisse kommen kann. Ein Hinweis wird diesbezüglich von der Interviewerin gegeben. Begonnen wird mit der Besprechung der Ergebnisse des soziometrischen Tests des jeweiligen Kindes. Dadurch werden mehr Erkenntnisse über die soziale Situation des Kindes in der Klassengemeinschaft gewonnen. Danach wird die Lehrperson nach deren Einschätzung bezüglich des Verhaltens gefragt, wobei wiederum nach und nach ein Kind in den Fokus rückt. Um der Lehrperson Denkpulse zu bieten, wird vor dem Interview eine Tabelle vorgelegt, die als Grundlage dient. Bestehend aus insgesamt 25 Items kann seitens der Lehrperson bei der fünfstufigen Skala eine persönliche Einschätzung vorgenommen werden, welches Verhalten das Kind zeigt bzw. welche Werte für das Kind von Bedeutung zu sein scheinen. Die Items dieser Tabelle wurden ausgehend der Tabellen von Triandis (1996, zit. n. Genkova 2012, 160f) und Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002, 9) entwickelt, bei denen Charakteristika des Individualismus und Kollektivismus nach verschiedenen Domänen aufgelistet und mit Beispielen für beide Kulturdimensionen versehen wurden. Es werden dabei unter anderem die Themenbereiche Ziele, Emotionen, Einstellungen, Normen, Werte, negative Erlebnisse und soziales Verhalten angeführt. Hier bestehen offensichtlich starke Diskrepanzen zwischen beiden Kulturkonzepten. Für die Domäne ‚Ziele‘ wird beispielsweise bei Kollektivisten die Erklärung „Die Gruppenziele stimmen mit den persönlichen überein oder dominieren sie“ (Genkova 2012, 160) genannt, während bei Individualisten „Die individuellen Ziele dominieren die Ziele der Gruppe.“ (Genkova 2012, 160) steht. Diese zwei Items finden sich in diesem Wortlaut unter anderem in der Tabelle wieder und haben für den weiteren Gesprächsverlauf vor allem eine unterstützende Funktion, indem diese mündlich besprochen und bestenfalls durch Beispiele aus dem Schulalltag untermauert werden. Eine statistische Auswertung durch die Berechnung von Mittelwerten wurde

im Laufe der Auswertung der Daten als sinnvoll erachtet, weil aufgrund zeitlicher Ressourcen und Vermeidung von Monotonie ein Gesamteindruck über eine Vielzahl von Denk- und Verhaltensweisen durch sprachliche Befragung nur lückenhaft möglich ist.

Der letzte Frageblock dient als Abschluss, bei dem die befragte Person die Möglichkeit bekommt für sie wichtige Aspekte zu ergänzen oder noch einmal zu erwähnen.

Eignung für das Forschungsvorhaben

Dieses Interviewverfahren kommt für das Forschungsvorhaben wegen zwei wichtigen Aspekten infrage.

Mayring (2002, 70) betont, dass sich problemzentrierte Interviews gut für Forschungen mit theorieleitendem Charakter eignen, weil neben der explorativen Tendenz auch theoretische Aspekte, die vorher mittels einer Problemanalyse eruiert worden sind, berücksichtigt werden. Folglich können bereits gewonnene Kenntnisse durch spezifische Rückfragen erweitert werden (vgl. Mayring 2002, 70). Vor dieser Erhebung fand ebenfalls eine theoretische Auseinandersetzung mit den Konzepten des Individualismus und Kollektivismus statt, die als Grundlage für die Formulierung des Leitfadens dienten. Um einen Zusammenhang zu den Verhaltens- und Denkmustern der gehörlosen Schüler/Schülerinnen herauszufinden, muss eine Exploration durch die Befragung der Lehrpersonen vorgenommen werden. Die theoretischen Erkenntnisse finden Ergänzungen durch subjektive Einschätzungen seitens der interviewten Person.

Ein weiterer Vorteil liegt laut Mayring (2002, 70) in der Vergleichbarkeit der Interviews, die durch den Leitfaden und die damit verbundene Standardisierung hervorgerufen wird (vgl. ebd.). Als Basis für dieses Interview wurde ein zum Teil sehr detaillierter Leitfaden in Tabellenform entworfen, der neben der Gesprächsgrundlage eine gute Vergleichbarkeit zwischen den Verhaltens- und Denkmustern der Kinder garantiert. Dieser erscheint für das Themengebiet hinsichtlich der Vielschichtigkeit und großen Vielfalt von Dimensionen als notwendig.

Sicherung der Daten

Die Audioaufnahmen der Interviews werden mithilfe eines einfachen Transkriptionssystems (vgl. Dresing & Pehl 2013, 20f) aufbereitet. Dieses Verfahren findet beispielsweise dann bevorzugt Anwendung, wenn „die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (Mayring 2002, 91), demzufolge die sprachliche Ebene vernachlässigt werden kann. Orientierung bietet das einfache Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2013, 21f). Dieses aus zwölf Regeln bestehende System

sieht u.a. eine wörtliche Transkription vor, wie eine Annäherung an das Schriftdeutsch, sowie eine Glättung der Interpunktion (vgl. Dresing & Pehl 2013, 21f).

Wie mit den schriftlich gesicherten Daten weiter vorgegangen wird, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

4.3.5. Datenauswertung: Strukturierende, skalierende Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Transkription der Interviews wird anschließend für das weitere Vorgehen herangezogen. Grundsätzlich zielen die ersten zwei Blöcke der Interviews (Einstiegfrage, einleitende Fragen) auf die Beschreibung der bilingualen Klassen, sowie die soziale Integration im Allgemeinen ab. Dadurch entsteht ein genaues Bild der Zielgruppe, indem Details bzw. Besonderheiten angesprochen werden. Es wird ein größerer Kontextzusammenhang hergestellt, indem die Lehrperson ihre Einschätzung bzgl. der sozialen Integration mitteilt. Der Hauptteil des Interviews, die vertiefenden Fragen, werden zum großen Teil mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, dessen Ablauf durch eine starke Systematik und Regelmäßigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Mayring 2010, 48), ausgewertet. Wie sich das Vorgehen konkret vollzieht, wird nun erklärt.

Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Datenauswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich durch „*systematisches, regelgeleitetes Vorgehen*“ (Mayring 2010, 48; Hervorh. im Original) aus. Systematisch bedeutet, dass Regeln den Ablauf der Textanalyse vorgeben, woraus sich ein klar formuliertes Ablaufmodell ergibt. Dieses Ablaufmodell wird an das vorgelegte Material und die Fragestellung adaptiert und folgt Analyseschritten, die ihrerseits klar festgelegt und gereiht sind. Darüber hinaus werden kontinuierlich Regeln bestimmt, die eine Willkür bei der Auswertung verhindern und intersubjektive Nachprüfbarkeit gewährleistet (vgl. Mayring 2010, 48f). Die Regeln und Entscheidungen bei der Vorgehensweise weisen einen starken Theoriebezug auf (vgl. Mayring 2010, 50f). Der starke Regel- und Theoriebezug führt in weiterer Folge zur „*Intercoderreliabilität*“ (Mayring 2010, 51; Hervorh. im Original). Das heißt, dass voneinander unabhängige Forscher/Forscherinnen zu übereinstimmenden Codes gelangen.

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt an einem schriftlich fixierten Material an, welches hinsichtlich der Entstehungssituation und formaler Charakteristika beschrieben wird (vgl. Mayring 2010, 52f).

Beim hier vorliegenden Ausgangsmaterial handelt es sich um zwei Interviews, deren Aufnahmen einer wörtlichen Transkription unterzogen wurden. Im Mittelpunkt der Befragungen steht vor allem das Denk- und Verhaltensmuster gehörloser Schüler/Schülerinnen. Ausführliche Informationen bezüglich der Entstehungssituation finden sich im vorherigen Kapitel (4.3.4.). Es wird eine Fragestellung spezifiziert und festgelegt, um eine Richtung für die Analyse zu erhalten (vgl. Mayring 2010, 56). Die Fragestellung der Analyse wird aus der Forschungsfrage der Masterarbeit abgeleitet und betrifft das Ausmaß der kollektivistischen Denk- und Verhaltensmuster gehörloser Schüler/Schülerinnen. Darauf folgt die Bestimmung der Analysetechnik(en) und die Entscheidung für ein Ablaufmodell (detaillierte Ausführungen finden sich hierzu im nächsten Absatz). Eine zentrale Rolle spielt bei allen Analysetechniken die Erarbeitung eines Kategoriensystems, das während der Analyse revidiert und kontrolliert wird. Zum Schluss werden „die Ergebnisse in Richtung der Hauptfrage interpretiert“ (Mayring 2010, 59).

Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring (2010, 65) differenziert zwischen folgenden drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse:

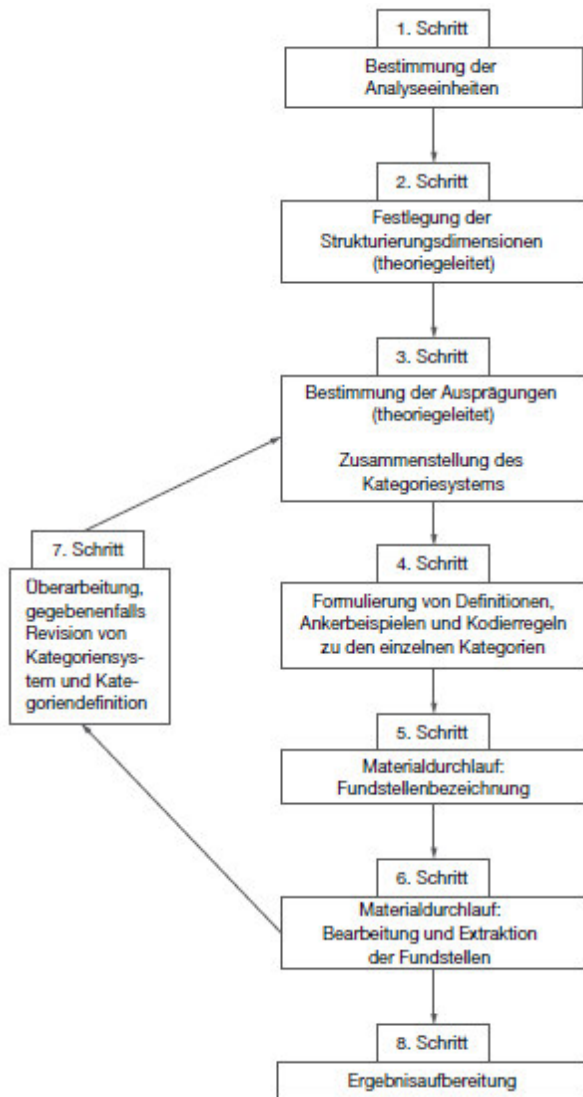
- 1) Zusammenfassung: Das Material wird soweit verringert, dass die entscheidenden Aspekte im überschaubaren Umfang zurückbleiben.
- 2) Explikation: Durch die Ergänzung von Material werden einzelne Fragmente erklärt und ergänzt, wodurch ein erweitertes Verständnis ermöglicht wird.
- 3) Strukturierung: Das Material wird entlang bestimmter Kriterien aufgegliedert, eingeschätzt bzw. wird ein Querschnitt über das Material angefertigt (vgl. Mayring 2010, 65).

Die transkribierten Interviews dieser Arbeit werden größtenteils mit der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Konkret wird eine skalierende Strukturierung vorgenommen, um „das Material ... auf einer Skala ... einzuschätzen“ (Mayring 2010, 101). Damit lässt sich die Ausprägung der kollektiven Denk- und Verhaltensweisen von gehörlosen Schülern/Schülerinnen erheben.

Ablauf der skalierenden, strukturierenden Analyse

Das Auswertungsschema der skalierenden Strukturierung entspricht bis auf Abweichungen in drei Schritten dem der strukturierenden Inhaltsanalyse (s. Abbildung 2). Insgesamt besteht das Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung (s. Abbildung 3) aus acht Schritten (vgl. Mayring 2010, 101):

Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)



Quelle: Mayring 2010, 93

Abbildung 3: Ablaufmodell skalierender Strukturierung



Quelle: Mayring 2010, 102

Der erste Arbeitsschritt sieht eine Bestimmung der Analyseeinheiten vor, d.h. es wird die minimale und maximale Länge jener Textbestandteile beschlossen, die ausgewertet werden dürfen (Kodiereinheit, Kontexteinheit), sowie die Reihenfolge bei der Bearbeitung der Textteile (Auswertungseinheit) (vgl. Mayring 2010, 59). Im zweiten Schritt wird die Strukturierungsdimension festgelegt, die sich aus dem Forschungsinteresse ableitet und als

Variable formuliert wird (vgl. Mayring 2010, 104). Die Einschätzungsdimension dieses Forschungsvorhabens betrifft den Kollektivismus bzw. den Individualismus, um mehr über die Einstellungen und Werte, sowie in weiterer Folge die soziale Anpassung zu erfahren. Beide Konstrukte setzen sich wiederum aus einzelne Komponenten zusammen, die sich in dieser Arbeit an den Erkenntnissen von Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002) orientieren. Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002, 4f) nahmen eine Inhaltsanalyse vor, bei der Items von Erhebungsinstrumenten zu Individualismus und Kollektivismus untersucht worden sind. Es konnten acht inhaltliche Bereiche (Verbundenheit, Zugehörigkeit, Pflicht, Harmonie, Ratschlag, Kontext, Hierarchie und Gruppe) des Kollektivismus, sowie sechs inhaltliche Bereiche (Unabhängigkeit, Ziele, Wettbewerb, Einzigartigkeit, Privatheit/Selbstwissen, Direkte Kommunikation) des Individualismus identifiziert werden, zu denen sich die Items zuordnen lassen (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier 2002, 9). Als dritten Schritt der skalierenden Strukturierung nach Mayring (2010, 103) erfolgt die Bestimmung der Ausprägung. Im Kodierleitfaden wird jeweils die stärkste Ausprägung angegeben. Abstufungen werden im Interview von den Lehrkräften zum einen sprachlich vorgenommen, indem sie Einschränkungen (immer, kaum, eher, nie, etc.) verbalisieren bzw. mithilfe einer Ratingskala einschätzen. Die Ratingskala (Trifft zu – Trifft eher zu – Trifft eher nicht zu – Trifft nicht zu) enthält zusätzlich eine Restkategorie (Kann ich nicht beurteilen), falls eine klare Kodierung zu einer der Einschätzungen nicht als passend erscheint. Im vierten Arbeitsschritt erfolgt die Entwicklung des Kategoriensystems durch eine Beschreibung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln. Daraus wird der Kodierleitfaden abgeleitet, der durch eine möglichst eindeutige Formulierung von Kategorien Überschneidungen vermeidet (vgl. Mayring 2010, 92). Bei einer ersten Durchsicht des Materials werden alle relevanten Stellen markiert (5. Schritt) und im 6. Schritt entsprechend der Skala eingeschätzt. Ist der erste Durchlauf vollendet, kommt es zu einer „Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriedefinitionen“ (Mayring 2010, 55) als siebten Schritt. Das bedeutet, dass beispielsweise der Kodierleitfaden durch neue Ankerbeispiele ergänzt wird, oder eine Präzisierung der Kodierregeln erfolgt, damit eine deutlichere Abgrenzung der Ausprägungen erleichtert wird. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und aufbereitet, d. h. „nach Häufigkeiten, Kontingenzen oder Konfigurationen quantitativ analysiert“ (vgl. Mayring 2010, 101).

Durch die Beschreibung und Erklärung der methodischen Elemente dieses Forschungsvorhabens wurde der empirische Rahmen für diese Arbeit geschaffen. Nachfolgend schließt eine Analyse und Interpretation des Datenmaterials an.

4.4. Analyse und Interpretation des Datenmaterials

Dieses Kapitel widmet sich den Daten, welche mittels der Soziometrie und den Interviews erhoben wurden. Dabei ermöglicht die Wechselseitigkeit von analytischen und interpretativen Zugängen einen differenzierten Überblick über das gesammelte Material.

4.4.1. Analyse und Interpretation des Datenmaterials: Soziometrie

In diesem Unterkapitel werden die soziometrischen Tests beider Klassen einer eingehenden Analyse und Interpretation unterzogen. Dabei muss mitbedacht werden, dass in keiner der zwei Klassen alle soziometrischen Tests vollständig vorliegen. Entweder wurden die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten nicht bzw. negativ retourniert oder das Kind fehlte zum Zeitpunkt der Erhebung. Da jedoch weiterhin alle Kinder zur Wahl bzw. Abwahl standen, lässt sich zumindest ein Eindruck über die Klasse gewinnen, wobei für repräsentative Aussagen eine vollständige Datensammlung nötig wäre.

Als Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation dient jeweils eine reziproke Soziomatrix (s. Anhang E), die alle erhobenen Daten in einer Tabelle zu vereinen versucht. Damit den Ausführungen leichter gefolgt werden kann, werden Tabellen für die Randsummenwerte und die soziometrischen Indexzahlen und Typenbildung extra zu den jeweiligen Abschnitten angefertigt. Daran schließt eine grafische Aufbereitung mittels Soziogrammen¹¹ (s. Anhang F) an, die die Erkenntnisse über das Individuum in einen Zusammenhang mit dem Beziehungsgeflecht der Gruppe bringt. Bei jeder Tabelle bzw. Grafik wurde darauf geachtet, dass sich die Fokuskinder, d. h. die gehörlosen Kinder, entweder/und durch eine formatierte Schrift oder ein Sternchen optisch von den anderen abheben.

Grundsätzlich wird das Klassengefüge als Ausgangspunkt genommen, sofern dies für den größeren Sinnzusammenhang von Bedeutung ist. In den Mittelpunkt rücken die gehörlosen Schüler/Schülerinnen, deren soziale Integration es mit dem soziometrischen Verfahren herauszufiltern gilt.

¹¹ Die Soziogramme wurden mit dem Programm „Soziogramm-Editor 2.1“ erstellt.

Klasse A

Die Erkenntnisse über die Schulklasse A, zu der insgesamt 18 Schüler/Schülerinnen (davon fünf gehörlos) zu zählen sind, erschöpfen sich aus den soziometrischen Tests von zehn Kindern (davon vier gehörlos). Die gehörlosen Kinder (Arthur¹², Aida, Ayhan, Andreas und Armin) stehen im Fokus, wobei berücksichtigt werden muss, dass von Andreas kein soziometrischer Test vorliegt.

Randsummenwerte

Die Randsummenwerte geben Auskunft über die Wahl- und Ablehnungsbereitschaft bzw. den Wahl- und Ablehnungsstatus durch das Auszählen der Wahlen in absoluten Zahlen. Eine Abbildung der Klasse A findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Randsummenwerte der Klasse A

	Randsummenwerte			
	Wahl- und Ablehnungsbereitschaft		Wahl- und Ablehnungsstatus	
	Abgegebene Wahlen	Abgegebene Abwahlen	Erhaltene Wahlen	Erhaltene Abwahlen
Aaron	0	0	2	2
Amir	-	-	2	2
Alias	2	4	2	0
Adam	3	5	1	1
Alexkandar	-	-	1	1
Ahmed	-	-	2	4
Aida*	3	7	1	1
Arthur*	2	0	0	1
Alexander	1	0	0	0
Alfred	9	1	0	0
Alim	-	-	0	5
Aaron	-	-	0	0
Ali	-	-	1	5
Aabid	-	-	1	6
Alia	2	4	2	0
Ayhan*	1	6	4	1
Armin*	1	5	5	0
Andreas*	-	-	0	3
Σ	24	32	24	32

In der Klasse A wurden insgesamt 24 positive und 32 negative Wahlen getätigt. Die niedrigsten bzw. höchsten Werte, die Kinder dieser Klasse erhalten haben, liegen zwischen 0 und 5 bei den erhaltenen Wahlen bzw. zwischen 0 und 6 bei den erhaltenen Abwahlen.

Die Wahl- bzw. Ablehnungsbereitschaft offenbart sich bei den gehörlosen Kindern wie folgt: *Aida* (abgegebene Wahlen: 3; abgegebene Abwahlen: 7) zeigt die größte Ablehnungsbereitschaft der gesamten Klasse. *Arthur* (abgegebene Wahlen: 2) hingegen gibt ausschließlich positive Wahlen ab. Sowohl *Ayhan* (abgegebene Wahl: 1;

¹² Alle Namen, die in dieser Arbeit vorkommen, sind Pseudonyme, um die Anonymität zu gewährleisten.

abgegebene Abwahlen: 6), als auch *Armin* (abgegebene Wahl: 1; abgegebene Abwahlen: 5) weisen eine verhältnismäßig hohe Ablehnungsbereitschaft verglichen mit ihrer Wahlbereitschaft auf.

Bezüglich des Wahl- und Ablehnungsstatus in absoluten Zahlen lässt sich bei den gehörlosen Schülern/Schülerinnen folgendes festhalten: *Aida* (erhaltene Wahl: 1; erhaltene Abwahl: 1) und *Arthur* (erhaltene Wahl: 0; erhaltene Abwahl: 1) fallen durch die (relative) Ausgewogenheit der Ab-/Wahlen weder positiv, noch negativ auf. *Ayhan* (erhaltene Wahlen: 4; erhaltene Abwahl: 1) und *Armin* (erhaltene Wahlen: 5; erhaltene Abwahlen: 0) können deutlich mehr positive als negative Wahlen für sich beanspruchen, wodurch ein hoher Wahlstatus angedeutet wird. *Andreas* (erhaltene Wahlen: 0; erhaltene Abwahlen: 3) zeigt einen auffallend hohen Ablehnungsstatus, da er auch keine positiven Wahlen erhält.

Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung

Soziometrische Indexzahlen geben einen aufschlussreicheren Einblick in die soziale Integration einzelner Kinder, weil neben der Größe der Gruppe, auch deren Wahl- und Ablehnungsbereitschaft miteinbezogen wird. Einen Überblick über die Klasse A bietet die Tabelle 2. Ausgehend der soziometrischen Indexzahlen schließt die soziometrische Typenbildung nach Petillon (s. Abbildung 1) an. Die gehörlosen Kinder rücken auch hier jeweils in das Zentrum des Interesses.

Tabelle 2: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung der Klasse A

	Soziometrische Indexzahlen		Soziometrischer Typ
	Wahlstatus	Ablehnungsstatus	
Aaron	0,96	0,96	Typ 4 (Unauffälliger)
Amir	0,96	0,87	Typ 4 (Unauffälliger)
Ailias	0,96	0,64	Typ 5 (Anerkannter)
Adam	0,84	0,76	Typ 5 (Anerkannter)
Alexkandar	0,84	0,76	Typ 5 (Anerkannter)
Ahmed	0,96	1,09	Typ 4 (Unauffälliger)
Aida*	0,84	0,76	Typ 5 (Anerkannter)
Arthur*	0,73	0,76	Typ 3 (Unbeachteter)
Alexander	0,73	0,64	Typ 3 (Unbeachteter)
Alfred	0,73	0,64	Typ 3 (Unbeachteter)
Alim	0,86	1,20	Typ 5 (Anerkannter)/ Typ 7 (Star)
Aaron	0,73	0,64	Typ 3 (Unbeachteter)
Ali	1,08	1,20	Typ 4 (Unauffälliger)/ Typ 2 (Abgelehnter)
Aabid	0,84	1,31	Typ 2 (Abgelehnter)
Alia	0,96	0,64	Typ 5 (Anerkannter)
Ayhan*	1,18	0,76	Typ 5 (Anerkannter)
Armin*	1,29	0,64	Typ 7 (Star)
Andreas*	1,24	0,98	Typ 6 (Beachteter)
Mittelwert	0,93	0,85	

Die Werte des Wahlstatus der gesamten Klasse A liegen zwischen 0,73 und 1,29, wodurch sich der Mittelwert bei 0,93 einpendelt. Die Ablehnungswerte bewegen sich zwischen 0,64 und 1,31 mit einem Mittelwert von 0,85.

Beide Werte von *Aida* (Wahlstatus: 0,84; Ablehnungsstatus: 0,76) liegen im unteren Mittelfeld und sind deshalb als unauffällig einzustufen. Entsprechend der soziometrischen Typenbildung ist sie ein ‚anerkanntes‘ (Typ 5) Gruppenmitglied.

Arthur weist neben drei weiteren Mitschülern den niedrigsten Wahlstatus (0,73) auf und auch der Ablehnungswert (0,76) ist unterdurchschnittlich einzuordnen. Arthur scheint demzufolge im Klassenverband wenig bis kaum aufzufallen. Petillon's Typen stützen diese Vermutung, indem Arthur als Typ 3 ‚Unbeachteter‘ eingestuft wird.

Ayhan (Wahlstatus: 1,18; Ablehnungsstatus: 0,76) ist aufgrund des mittleren Wahl- und des niedrigen Ablehnungsstatus Typ 5 ‚Anerkannter‘.

Armin (Wahlstatus: 1,29; Ablehnungsstatus: 0,64) hat wegen des hohen Wahl- und des niedrigen Ablehnungsstatus die Position des ‚Stars‘ (Typ 7) inne.

Andreas (Wahlstatus: 1,24; Ablehnungsstatus: 0,98) entspricht einem ‚beachteten‘ (Typ 6) Gruppenmitglied, weil er einen hohen Wahl- und einen mittleren Ablehnungsstatus hat.

Verglichen mit allen Klassenmitgliedern nehmen *Ayhan*, *Armin* und *Andreas* die höchsten Positionen in der Wahlrangordnung ein. Während *Ayhan* und *Armin* in der

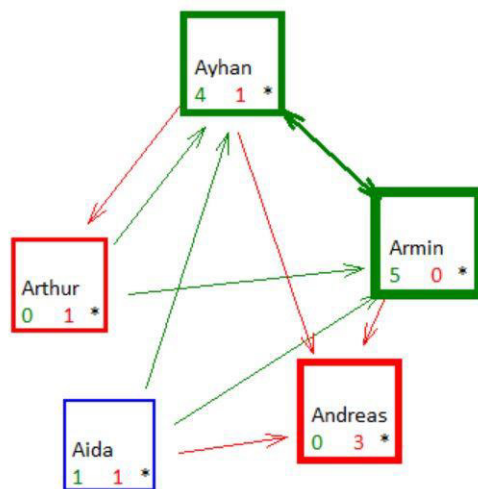
Ablehnungsrangordnung dem Durchschnitt entsprechen, fällt *Andreas'* Ergebnis leicht negativ auf. Vier der fünf gehörlosen Kinder bewegen sich infolge des mittleren bis hohen Wahlstatus, sowie des niedrigen bis mittleren Ablehnungsstatus zwischen Typ 5 und Typ 7, d.h. dass sie eine hohe soziale Akzeptanz mit sehr wenig Ablehnungen haben. Das fünfte gehörlose Kind, *Arthur*, scheint bei seinen Mitschülern/Mitschülerinnen weder in positiver noch negativer Weise besonders beliebt zu sein. Auffallend ist, dass keines der fünf gehörlosen Kinder einen hohen Ablehnungsstatus einnimmt.

Folglich kann aus den soziometrischen Tests der Klasse A bzgl. der (un-)erwünschten Sitznachbarn/Sitznachbarinnen resümiert werden, dass vier von fünf gehörlose Kinder einen mittleren bis hohen Wahlstatus bei gleichzeitig niedrigen bis mittleren Ablehnungsstatus einnehmen. Durch diese hohen Werte werden viele Sympathien angedeutet, die sie in der Klasse für sich beanspruchen können, was wiederum vermuten lässt, dass sie gut integriert sind. Das fünfte gehörlose Kind, *Arthur*, scheint weder besonders beliebt, noch unbeliebt bei seinen Mitschülern/Mitschülerinnen zu sein. Es wird davon ausgegangen, dass er sozial integriert ist, wenngleich nicht auffallend positiv oder negativ.

Soziogramm

Vorangegangene rechnerische Auswertungen boten wichtige Angaben über die soziale Situation der einzelnen Kinder. Soziogramme eröffnen als grafischen Zugang eine weitere Perspektive, indem die Beziehungsgeflechte in der Gruppe sichtbar werden. Da jedoch nur knapp die Hälfte der Daten der Klassen berücksichtigt werden können, sind die Informationen sehr spärlich und besitzen nur eine begrenzte Aussagekraft.

Aus dem Soziogramm (s. Anhang F) wird ersichtlich, dass es in der Klasse A zusammengekommen drei gegenseitige Zuneigungen und keine gegenseitige Abneigung gibt. Die drei gegenseitigen Zuneigungen finden sich einmal zwischen zwei hörenden Kindern, einmal einem hörenden und einem gehörlosen Kind, wie auch einmal zwischen zwei gehörlosen Kindern wieder. Es zeigt sich, dass sich gegenseitige Zuneigungen auch jenseits des Hörstatus wiederfinden.

Abbildung 4: Soziogrammausschnitt von den gehörlosen Kindern (Klasse A)

Wird die Gruppe der gehörlosen Kinder aus der Klasse A (s. Abbildung 4) näher betrachtet, zeigt sich, dass von den insgesamt sieben getätigten Wahlen der gehörlosen Kinder sechs auf gehörlose Kinder entfallen, d.h. zu ca. 86% wurden gehörlose Kinder von gehörlosen Kindern gewählt. Dies bedeutet, dass sich die Wahlen zum großen Teil auf eine Teilgruppe, nämlich die gehörlosen Kinder, in der Klasse richten. Davon wird wiederum eine Wahl erwidert, weshalb eine Freundschaft zwischen Armin und Ayhan besteht. Von den insgesamt 10 Wahlen, die die gehörlosen Kindern erhalten, gingen 6 von gehörlosen Kindern aus, d. h. 60% der erhaltenen Wahlen entfallen auf gehörlose Kinder. Beide Werte (ca. 86% und 60%), die Wahlbereitschaft und der Wahlstatus gehörloser Kinder von und zu gehörlosen Kindern, sind sehr hoch, wenn bedacht wird, dass nur vier von 20 Kindern (20%) gehörlos sind. Kontaktversuche vonseiten hörender Kinder bleiben bis auf eine gegenseitige Wahl (Aida und Ailias) unbeachtet.

Es kann aus den soziometrischen Tests gefolgert werden, dass die gehörlosen Kinder aufgrund vieler Annäherungsversuche untereinander und wenig Beachtung gegenüber Kontaktversuchen von außen als Teilgruppe betrachtet werden können. Inwiefern sprachliche Motive ihren Einfluss nehmen, bleibt an diesem Punkt ungeklärt.

Klasse B

Die Schulklasse B umfasst insgesamt 20 Schüler/Schülerinnen (davon vier gehörlos). Nach Abzug jener Kinder, deren Einverständniserklärung nicht wieder abgegeben wurden bzw. deren Eltern kein Einverständnis zur Teilnahme gegeben haben, bleiben 16 positive Bestätigungen, die eine Befragung der Kinder erlauben. Benjamin, Barbara, Berina und Behar

rücken bei der Auswertung dieser Klasse als gehörlose Schüler/Schülerinnen besonders in das Interesse der Analyse und Interpretation.

Randsummenwerte

Die Wahl- und Ablehnungsbereitschaft bzw. der Wahl- und Ablehnungsstatus werden als Randsummenwerte durch die Addition der absoluten Wahlen ermittelt. Eine Übersicht über die Klasse B bietet die Tabelle 3.

Tabelle 3: Randsummenwerte der Klasse B

	Randsummenwerte			
	Wahl- und Ablehnungsbereitschaft		Wahl- und Ablehnungsstatus	
	Abgegebene Wahlen	Abgegebene Abwahlen	Erhaltene Wahlen	Erhaltene Abwahlen
Bruno	2	12	2	7
Bassim	-	-	6	8
Bo	3	9	4	5
Baki	6	1	6	1
Bekir	2	6	5	3
Bel	6	8	3	3
Burhan	-	-	3	8
Bernhard	-	-	4	4
Bejan	8	1	6	3
Beno	4	1	5	3
Basem	-	-	4	6
Bastian	3	5	6	1
Bahar	3	2	5	4
Banu	4	10	3	8
Briska	2	2	5	4
Bettina	9	3	5	4
Benjamin*	7	10	0	9
Barbara*	7	1	2	4
Berina*	9	10	3	4
Behar*	8	10	6	2
Σ	83	91	83	91

Zusammengenommen haben die Schüler/Schülerinnen der Klasse B 83 positive und 91 negative Wahlen abgegeben.

Bezüglich der Wahl- und Ablehnungsbereitschaft bei den gehörlosen Kindern lässt sich folgendes festhalten: *Benjamin* (abgegebene Wahlen: 7; abgegebene Abwahlen: 10) zeigt wie *Berina* (abgegebene Wahlen: 9; abgegebene Abwahlen: 10) und *Behar* (abgegebene Wahlen: 8; abgegebene Abwahlen: 10) eine hohe Wahl- und Ablehnungsbereitschaft, die relativ gleich hoch sind. *Barbara* (abgegebene Wahlen: 7; abgegebene Abwahl: 1) lässt eine hohe Wahl- aber niedrige Ablehnungsbereitschaft erkennen.

Die minimale bzw. maximale Anzahl an positiv erhaltenen Wahlen pendeln zwischen 0 und 7 und die der erhaltenen Abwahlen zwischen 1 und 9. Die absoluten Zahlen des

Wahl- und Ablehnungsstatus der gehörlosen Kinder offenbaren folgendes: *Benjamin* (erhaltene Wahlen: 0; erhaltene Abwahlen: 9) zeigt eine extreme Diskrepanz zwischen den positiven und negativen Wahlen, wohingegen *Barbara* (erhaltene Wahlen: 2; erhaltene Abwahlen: 4) und *Berina* (erhaltene Wahlen: 3; erhaltene Abwahlen: 4) ein fast ausgewogenes Verhältnis der Ab-/Wahlen vorweisen. *Behar* (erhaltene Wahlen: 6; erhaltene Abwahlen: 2) vereint auffallend mehr positive als negative Wahlen.

Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung

Um gehaltvollere Aussagen über die soziale Integration von gehörlosen Kindern tätigen zu können, wird nun die Anzahl der Wahlen und Ablehnung in Beziehung mit der Gruppengröße und der Wahl- und Ablehnungsbereitschaft der Gruppe gesetzt. Die sich daraus resultierenden soziometrischen Indexzahlen der Klasse B sind in Tabelle 4 abgebildet. Ausgehend der zwei soziometrischen Indexzahlen (Wahl- und Ablehnungsstatus) kann die soziometrische Typenbildung nach Petillon (s. Abbildung 1) vorgenommen werden.

Tabelle 4: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung der Klasse B

	Soziometrische Indexzahlen		Soziometrischer Typ
	Wahlstatus	Ablehnungsstatus	
Bruno	0,79	1,12	Typ 3 (Unbeachteter)
Bassim	1,05	1,15	Typ 4 (Unauffälliger)
Bo	0,92	0,95	Typ 4 (Unauffälliger)
Baki	1,05	0,72	Typ 5 (Anerkannter)
Bekir	0,99	0,82	Typ 4 (Unauffälliger)
Bel	0,85	0,82	Typ 4 (Unauffälliger)
Burhan	0,85	1,15	Typ 4 (Unauffälliger)
Bernhard	0,92	0,89	Typ 4 (Unauffälliger)
Bejan	1,05	0,82	Typ 4 (Unauffälliger)
Beno	0,99	0,85	Typ 4 (Unauffälliger)
Basem	0,92	1,02	Typ 4 (Unauffälliger)
Bastian	1,05	0,69	Typ 5 (Anerkannter)
Bahar	0,99	0,89	Typ 4 (Unauffälliger)
Banu	0,85	1,15	Typ 4 (Unauffälliger)
Briska	0,99	0,89	Typ 4 (Unauffälliger)
Bettina	0,99	0,89	Typ 4 (Unauffälliger)
Benjamin*	0,65	1,22	Typ 1 (Ausgestoßener)
Barbara*	0,79	0,89	Typ 3 (Unbeachteter)
Berina*	0,85	0,89	Typ 4 (Unauffälliger)
Behar*	1,05	0,75	Typ 5 (Anerkannter)
Mittelwert	0,93	0,93	

Die soziometrischen Indexzahlen der Klasse B schwanken beim Wahlstatus zwischen 0,65 und 1,05 mit einem Mittelwert von 0,93. Die Ablehnungswerte bewegen sich von 0,69 und 1,22, woraus ebenfalls ein Mittelwert von 0,93 resultiert. Auffallend oft ist Typ 4 (Unauffälliger) vertreten.

Benjamin (Wahlstatus: 0,65; Ablehnungsstatus: 1,22) hat den niedrigsten Wahlstatus und den höchsten Ablehnungsstatus verglichen mit seinen Mitschülern/Mitschülerinnen, was auf eine schlechte soziale Stellung im Klassengefüge hindeutet. Die soziometrische Typenbildung untermauert die erste Vermutung, da Benjamin eindeutig dem Typ 1 ‚Ausgestoßener‘ zugeordnet werden kann.

Barbara's (Wahlstatus: 0,79; Ablehnungsstatus: 0,89) Wahlstatus gehört zu den niedrigsten der Klasse, wobei sich der Ablehnungsstatus im Mittelfeld bewegt. Aufgrund dessen wird eine relativ unauffällige Position in der Klasse vermutet. Barbara entspricht laut Petillon dem Typ 3 ‚Unbeachteter‘, grenzt aber knapp an Typ 4 ‚Unauffälliger‘.

Eine ähnliche Position wird auch bei *Berina* (Wahlstatus: 0,85; Ablehnungsstatus: 0,89) vermutet, deren Status nahe am Mittelwert liegen. Sie wird gemäß der soziometrischen Typenbildung dem Typ 4 ‚Unauffälliger‘ zugeordnet.

Behar (Wahlstatus: 1,05; Ablehnungsstatus: 0,75) zeigt den höchsten Wahlstatus und einen der niedrigsten Ablehnungsstatus, weshalb eine gute soziale Integration gemutmaßt wird. Sie kann als ‚anerkanntes‘ (Typ 5) Gruppenmitglied betrachtet werden.

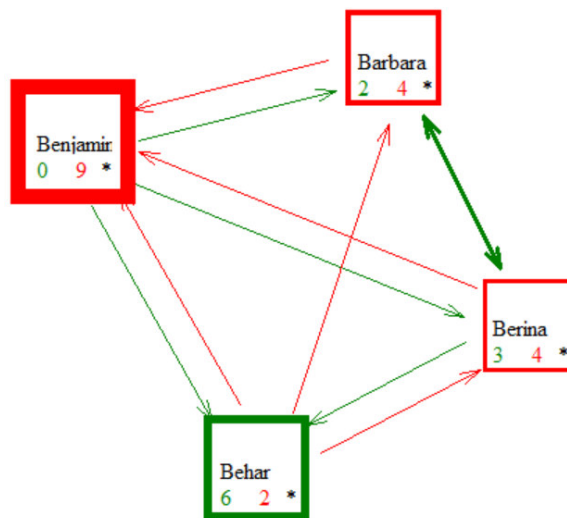
Zusammenfassend kann ausgehend von dem soziometrischen Test mit dem Wahlkriterium des Sitznachbarn/der Sitznachbarin gefolgert werden, dass alle vier gehörlosen Kinder der Klasse B einem anderen soziometrischen Typ entsprechen. Vom ‚ausgestoßenen‘ bis ‚anerkannten‘ Gruppenmitglied sind fast alle Typen vertreten, weshalb von einer großen Heterogenität gesprochen werden kann. Es lassen sich daher keine allgemeingültigen Aussagen schließen, sodass die soziale Integration nicht vom Hörstatus, sondern von der Persönlichkeit des Kindes abzuhängen scheint.

Soziogramm

Während die tabellarische bzw. rechnerische Auswertung der soziometrischen Tests Hinweise über die soziale Situation von einzelnen Personen liefern, bieten Soziogramme durch den Blick auf Gruppenbeziehungen eine weitere Perspektive.

Aus dem Soziogramm der Klasse B (s. Anhang F) kann abgelesen werden, dass es in dieser Klasse insgesamt 15 gegenseitige Zuneigungen, sowie 15 gegenseitige Abneigungen gibt. Die 15 gegenseitigen Zuneigungen (9mal hörend & hörend; 5mal gehörlos & hörend; 1mal gehörlos & gehörlos) und die 15 gegenseitigen Abneigungen (8mal hörend & hörend; 7mal gehörlos und hörend) verteilen sich sehr ausgeglichen. Tendenzen hinsichtlich der Hörfähigkeit lassen sich nicht erkennen.

Abbildung 5: Soziogrammausschnitt von den gehörlosen Kindern (Klasse B)



Wird die Gruppe der gehörlosen Kinder separat betrachtet (s. Abbildung 5), offenbart sich folgendes: Benjamin wählt alle anderen drei gehörlosen Mitschüler/Mitschülerinnen, wohingegen er von ihnen jeweils abgewählt wird. Diese wechselseitige Zuneigung und Abneigung kann auch ein weiteres Mal (Berina und Behar) abgelesen werden. Eine gegenseitige Wahl (Freundschaft) besteht zwischen Berina und Barbara.

Allgemeiner formuliert kann festgehalten werden: Die gehörlosen Kinder tätigen insgesamt 31 Wahlen, wovon 6 (ca. 19%) auf gehörlose Kinder entfallen. Die gehörlosen Kinder erhalten zusammengekommen 11 Wahlen, wobei 6 von gehörlosen Mitschülern/Mitschülerinnen (ca. 55%) ausgehen.

Es bestehen zwischen den gehörlosen Kindern fünf Beziehungen gegenseitiger Wahl und Abwahl, sowie eine einseitige Ablehnung und eine gegenseitige Zuwendung. Mehr als die Hälfte der erhaltenen Wahlen (ca. 55%) gehen von gehörlosen Kindern aus, was einem hohen Wert entspricht, wenn bedacht wird, dass die gehörlosen Kinder 20% der Klasse ausmachen. Nichtsdestotrotz wird die These formuliert, dass die gehörlosen

Kinder keine Teilgruppe darstellen, da nur eine positive Wahl erwidert wird und alle anderen Annäherungsversuche auf Ablehnung stoßen.

Mithilfe der soziometrischen Tests und den daraus ermittelten Berechnungen und Grafiken konnte festgestellt werden, welche soziometrischen Typen gehörlose Schüler/Schülerinnen einnehmen. Diese reichen vom ‚ausgestoßenen‘ Gruppenmitglied bis zum ‚Star‘, wobei die meisten einen mittleren bis hohen Wahlstatus bei gleichzeitig niedrigen bis mittleren Ablehnungsstatus haben. Darüber hinaus konnte bezüglich der sozialen Struktur in den bilingual geführten Klassen ermittelt werden, dass verhältnismäßig starke Annäherungsversuche zwischen den gehörlosen Kindern bestehen, wenn ihre Wahlen in Beziehung mit der Anzahl an gehörlosen Kindern gesetzt werden. Während es in der Klasse A starke Hinweise auf eine Gruppenbildung gibt, sind solche auf den ersten Blick in der Klasse B nicht ersichtlich.

4.4.2. Analyse und Interpretation des Datenmaterials: Interview

Die Gestaltung des Leitfadens wurde so angelegt, dass darauf erhaltene Antworten Informationen zu den verschiedenen Bereichen bieten. Gibt die Einstiegsfrage einen Einblick in die Klasse und deren Struktur allgemein, beziehen sich die einleitenden Fragen auf die soziale Integration und Interaktion. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse ergänzen die soziometrischen Daten in der Analyse und Interpretation (Kapitel 4.4.1.) und werden hauptsächlich in ‚Ergebnisse‘ (Kapitel 5.) dargelegt. Die vertiefenden Fragen dringen noch weiter in die Materie ein, indem sie die gehörlosen Kinder einzeln in den Fokus nehmen. Diese vertiefenden Fragen werden in diesem Kapitel einer näheren Analyse und Interpretation unterzogen.

Ausgangspunkt der Analyse bilden die Kernkategorien *Individualismus* und *Kollektivismus*, die sich in 11 Subkategorien untergliedern lassen. Selbstkonstruktion/Lebensbezugspunkte, Soziales Verhalten, Ziele, Harmonie, Kommunikation, Wettbewerb, Erfolg/Misserfolg, Ähnlichkeiten/Differenzen, Hierarchie, Sozialer Austausch und Entscheidung. Die Subkategorien setzen sich wiederum aus einzelnen Items zusammen. Dieses zugrundeliegende Kategoriensystem wurde unter Rückgriff der Literatur über Kollektivismus und Individualismus entwickelt.

Um herauszufinden, welche Items von besonderer Bedeutung sind, wird die aus 25 Items bestehende Tabelle herangezogen. Die Lehrkräfte schätzten für jedes gehörlose Kind die Denk- und Verhaltensweisen entlang einer Ratingskala ein. Daraus werden statistisch Mittelwerte für kollektivistische und individualistische Tendenzen berechnet. Zeigen einzelne Items über alle Kinder hinweg besonders hohe Werte, werden diese aufgegriffen und mit Aussagen aus dem Interview in Verbindung gebracht und belegt. Dadurch geschieht die Analyse und Interpretation durch eine Wechselseitigkeit von statistischen Daten und qualitativen Aussagen, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten.

Im Wesentlichen wird auf die Gruppe im Gesamten Bezug genommen. Einzelne Kinder werden hervorgehoben, sofern sich große Unterschiede zu den übrigen Kindern zeigen. An dieser Stelle sind teilweise biografische Ergänzungen notwendig, die im Laufe des Interviews angesprochen wurden, um Interpretationen besser nachvollziehbar zu machen. Dies ist auch wichtig, weil sich die Gruppe der gehörlosen Kinder durch eine starke Heterogenität auszeichnet. So gehören schwerhörige bis vollständig gehörlose Kinder dazu, wovon manche Cochlea-Implantate oder Hörgeräte tragen. Während einige Kinder gehörlose Eltern haben, wachsen andere mit hörenden Eltern auf. Auch das Alter der Kinder, vorherige Integrationserfahrungen und der Eintritt in die bilingualen Schulklassen variieren.

Neben den induktiv gebildeten Kernkategorien *Individualismus* und *Kollektivismus* kristallisierte sich bei der Auswertung der Interviews die Kategorie *Kommunikation* deduktiv heraus, welche ebenfalls kurz umrissen wird.

Werden die Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich der Denk- und Verhaltensweisen der gehörlosen Kinder einer statistischen Auswertung unterzogen, zeigt sich für die gesamte Gruppe eine klare Tendenz Richtung Kollektivismus. Die Verhaltens- und Denkweisen der gehörlosen Kinder sind der Kulturdimension ‚Kollektivismus‘ deutlich näher als dem ‚Individualismus‘. Besonders auffallend sind unter anderem die Items ‚Sucht nach Ähnlichkeiten mit der Gruppe.‘ und ‚Bemüht sich mit anderen Zeit zu verbringen.‘ der Kategorie *Soziales Verhalten*, weil diesen jeweils fast die stärkste Ausprägung für den Kollektivismus zugeordnet wurden. Dies wird unter anderem an diesen Interviewpassagen sehr deutlich:

A: Er will auf jeden Fall gerne dabei sein und will eben auch die Zeit eben mit den Gehörlosen (räuspern) (...) Aber er will immer auch natürlich zur Gruppe der Gehörlosen unter

Anführungszeichen dazugehören und da bemüht er sich gerade jetzt, dass er da so richtig reinkommt (Transkript Person A – Z. 373-377¹³).

B: Die Bereitschaft [in Kontakt zu treten] ist immer gegeben, dass sie sich auch von den anderen kaum isoliert in der Klasse, ja. Sie ist kaum zurückgezogen. Sie ist sehr beliebt - bei allen. Jeder möchte mit ihr zusammenarbeiten (Transkript Person B – Z. 258-259; Anm. K.F.).

Person A betont dieses Verhalten auf einer allgemeineren Ebene:

A: Das ist eh bei den ganzen Gehörlosen eigentlich, dass sie sehr gerne in der Gruppe Gehörloser dabei sind (Transkript Person A - Z. 437-438).

Auch das Item ‚Respekt Autoritätspersonen.‘ der Kategorie *Hierarchie* trat bei der Auswertung klar kollektivistisch hervor und wird im Interview ebenfalls angesprochen:

A: Da [Respekt gegenüber Autoritätspersonen] haben irgendwie die Gehörlosen alle keine Probleme. Das funktioniert reibungslos eigentlich (Transkript Person A - Z. 526-627; Anm. K.F.).

Anhand der Interviewauszüge wird ersichtlich, dass sich die hohen Werte für kollektivistische Ausprägungen im Interview widerspiegeln und laut den Lehrkräften als charakteristisch für gehörlose Personen identifiziert werden können.

Die höchsten Werte in individualistischer Richtung erzielten die Items ‚Betrachtet sich vordergründig v.a. als autonome, unabhängige Persönlichkeit.‘ der Kategorie *Selbstkonstruktion/Lebensbezugspunkte* und ‚Artikulierte die eigene Meinung sehr deutlich.‘ der Kategorie *Kommunikation*. Das bedeutet, dass die Kinder über eine independente Selbstkonstruktion verfügen, bei der das Individuum das Hauptaugenmerk der sozialen Wahrnehmung ausmacht. Sie nehmen sich demnach als selbstständige Persönlichkeiten wahr. Dies zeigt sich unter anderem in der direkten Kommunikation der eigenen Wünsche und Bedürfnisse und ist bei allen Kindern relativ stark ausgeprägt, was sich beispielhaft an der folgenden Interviewpassage zeigt:

A: Genau. Da ist der Arthur immer sehr, sehr klar und deutlich, wenn es um irgendeine Problematik oder etwas geht, da hat er immer das Bedürfnis das gleich zu klären und klar zu klären. Also er will da nichts irgendwie im Verborgenen lassen (Transkript Person A – Z. 331-333).

Wird jedes gehörlose Kind einzeln betrachtet, offenbart sich, dass deren Denk- und Verhaltensweisen im gesamten ebenfalls kollektivistisch orientiert sind. Unterschiede zwischen der Stärke der Ausprägung sind von Kind zu Kind auszumachen, wobei es nicht von Bedeutung zu sein scheint, ob sie hörende oder gehörlose Eltern haben. Dies ist insofern erwähnenswert, weil ausgehend von der Literatur angenommen wurde, dass sich eine

¹³ Die Zeilennummern entsprechen den Zeilennummern im Interviewtranskript.

Sozialisation in einem gehörlosen Umfeld, welches kollektivistisch geprägt ist, auf das Kind auswirkt.

Auffallend ist, dass jene Kinder, deren Verhaltens- und Denkweisen sich am stärksten dem Kollektivismus annähern, vor dem Eintritt in dieses Schulsetting keine bzw. schlechte Erfahrungen mit gleichaltrigen, gehörlosen Kindern machten. So erfuhr Barbara in ihrer früheren Schule Mobbing, zog sich daraufhin komplett zurück und hörte auf zu kommunizieren (vgl. Transkript Person B – Z. 42-46). Andreas war vorher ohne einer gehörlosen, pädagogischen Fachkraft in einer hörenden Klasse einzelintegriert (vgl. Transkript Person A – Z. 559-562). Benjamin hat aufgrund seiner zusätzlichen Behinderung Schwierigkeiten auf andere zuzugehen und die Grenze eines respektvollen Verhaltens zu wahren (vgl. Transkript Person B – Z. 173-180). Diese Kinder machen nach zahlreichen, schwierigen Erlebnissen das erste Mal positive Erfahrungen mit gehörlosen Peers, weswegen sie sich besonders bemühen könnten, an der Gemeinschaft teilzuhaben und in Austausch mit gehörlosen Kindern zu treten. Inwieweit die individuelle Lebensgeschichte die Persönlichkeit des Kindes prägt, wäre interessant herauszufinden. An dieser Stelle können lediglich Auffälligkeiten und Gemeinsamkeiten hervorgehoben und Vermutungen geäußert werden.

Im Laufe der Interviews wurde immer wieder auf die Sprache Bezug genommen, was vor dem Hintergrund einer bilingualen Unterrichtsform nicht überrascht. Der Einsatz verschiedener Sprachen stellt nämlich eine ursächliche Bedingung dieses Settings dar, weshalb sich im Laufe der Auswertung die Kategorie *Kommunikation* ausbildete.

Da die Kommunikation immer wieder in Verbindung mit einer Problematik gebracht wurde, war des Öfteren von einer Sprachbarriere die Rede. Die Sprache wird zum Teil als Grund betrachtet, weshalb es zu Gruppenbildungen zwischen gehörlosen und hörenden Kindern kommt:

A: Aber Problematik ist natürlich auch die Sprachbarriere, die bei den Hörenden besteht und auch bei den Gehörlosen, dass man sich halt verständigt. Es gibt immer wieder einzelne Kinder, die sich recht gut mit den Gehörlosen verstehen, die auch oft mitspielen, aber grundsätzlich gibt es schon viele Pausen, wo die Gehörlosen rein unter sich sind (Transkript Person A - Z. 64-67).

Auch Person B thematisiert diese Schwierigkeit:

B: (...) die Gehörlosengruppe/ die Gehörlosen bleiben unter sich sozusagen, ja. Und die Hörenden, wenn sie dann dazukommen, merken, dieses Gebärdensprachniveau haben wir nicht, wir kommen nicht mit und die Hörenden sich wieder nur unter sich unterhalten (Transkript Person B - Z. 86-88).

Bewusstes Mischen der Kinder bei Gruppenarbeiten und Unverbindliche Übungen initiieren einerseits den kreativen Umgang mit der Sprachbarriere und wirken andererseits durch das Entwickeln von Lösungsstrategien dieser Zweiteilung entgegen:

A: wenn sie jetzt in Biologie oder dergleichen Gruppenarbeiten machen, dann sind wahrscheinlich schon eher die Gehörlosen zusammen, weil sonst einfach die Thematik nicht vermittelt werden kann, wenn jetzt Gehörlose und Hörende gemischt sind. Aber es gibt auch Aufgaben/ Also in Physik war es letztes Jahr dann so, dass dann teilweise die Kinder gemischt wurden bei Präsentationen bewusst (Transkript Person A - Z. 537-541).

Sprache wurde von beiden interviewten Personen als Erklärung genannt, die zu einer Zweiteilung der Klasse zwischen hörenden und gehörlosen, gebärdensprachkompetenten Kindern führt. Person A erklärt sich diesen Umstand folgendermaßen:

A: Die Gehörlosen werden eher (...) sind eher nicht so gut integ/ (...) also schon integriert, aber (...) ich führe es darauf zurück, dass die Gehörlosen auch gerne unter sich sind, weil sie sonst die Situation grundsätzlich nicht so haben, dass sie in der Freizeit, glaub ich, permanent mit viel gleichaltrigen Gehörlosen zu tun haben, weil es einfach nicht so viele Gehörlose gibt in Österreich. Und in der Pause und sowas merkt man natürlich schon, dass die Gehörlosen sehr untereinander sind (Transkript Person A - Z. 59-64).

Ausgehend der Interviews kann Sprache als ausschlaggebend für die Gruppenbildungen betrachtet werden, die sich insbesondere in den Pausen zeigt, wenn ein Durchmischen der Kinder nicht bewusst von den Lehrkräften initiiert wird. Dennoch wurde auch betont, dass unterschiedliche Sprachen kein unüberwindbares Hindernis darstellen, wenn es um die Verständigung geht. Sind die Kinder gewillt, nutzen sie verschiedene Sprachmodi, sodass die Kommunikation klappt.

B: Nur sie spricht überhaupt nicht. Ja. Aber die Kommunikation mit den hörenden Kindern klappt trotzdem. Das funktioniert entweder gebärdensprachlich oder visuell-gestisch. Also sie hat kaum Schwierigkeiten sozusagen in beiden Welten sich zurechtzufinden (Transkript Person B - Z. 250-252).

An dieser Aussage wird deutlich, dass unterschiedliche Sprachen zwar den Austausch erschweren, aber nicht unmöglich machen. Gebärdensprachliche, visuell-gestische und lautsprachliche Elemente können in einer Kombination für eine gelingende Kommunikation genutzt werden.

Die Analyse und Interpretation in diesem Kapitel fokussierte vordergründig den dritten Frageblock des Leitfadens, welcher die kollektivistischen Tendenzen im Denk- und Verhaltensmuster von gehörlosen Schülern/Schülerinnen betrifft. Die anderen Teile des Interviews ergänzen in erster Linie die soziometrisch erhobenen Daten und werden, sofern es für ein umfangreicheres Verständnis als sinnvoll erachtet wird, im nächsten Kapitel (5.) aufgegriffen.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel kommt es durch die Beantwortung der Subfragen zur Diskussion wichtiger Ergebnisse. Diese schaffen in weiterer Folge die Voraussetzungen für die Annäherung an das übergeordnete Forschungsinteresse, welches im letzten Kapitel aufgegriffen wird.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Einblick in bilingual geführte, gemischte Schulklassen zu gewinnen, um daraus Aufschluss über die sozialen Beziehungen in diesem besonderen Setting, die Denk- und Verhaltensweisen von gehörlosen Schülern/Schülerinnen, sowie einen möglichen Zusammenhang, zu erhalten. Vorab muss angemerkt werden, dass aufgrund des eingeschränkten Datenpools keine Aussagen mit Allgemeingültigkeit getroffen werden können, sondern sich lediglich eine Tendenz vermuten lässt.

Die ersten zwei Subfragen können unter Zuhilfenahme der soziometrischen Tests beantwortet werden. Die Ergebnisse erschöpfen sich dabei aus einer Wahlhandlung mit einem spezifischen Wahlkriterium, weshalb weiterreichende Annahmen und Interpretationen, die die soziale Integration bzw. Situation der Schüler/Schülerinnen betreffen, als Hypothesen einzustufen sind, deren Bestätigung oder Verwerfen es durch weitere Erhebungen bedarf (vgl. Petillon 1980, 106).

Die erste Subfrage betrifft die **soziometrischen Typen der gehörlosen Schüler/Schülerinnen**. Auswertungen haben ergeben, dass eine große Bandbreite an soziometrischen Typen bei den gehörlosen Schülern/Schülerinnen vorgefunden wurde. Vom ‚ausgestoßenen‘ Gruppenmitglied, der aus einem niedrigen Wahl- und einem hohen Ablehnungsstatus resultiert, bis zu einem ‚Star‘, hoher Wahl- und niedriger Ablehnungsstatus, sind fast alle Typen vertreten. Mehrheitlich entsprechen sie jedoch Typen, die einen mittleren bis hohen Wahlstatus haben. Der hohe Ablehnungsstatus, welcher durch den Typ 1 ‚Ausgestoßener‘ repräsentiert wird, stellt die Ausnahme dar. Aus dem Interview geht hervor, dass Benjamin, das ‚ausgestoßene‘ Gruppenmitglied, Schwierigkeiten durch eine zusätzliche Behinderung, einer Lernbehinderung, hat. Benjamin versucht Teil der Gruppe zu sein, überschreitet aber mit respektlosem Verhalten oft Grenzen, die er selber nicht spürt. Folglich ist er für ein konfliktfreies Miteinander auf die Unterstützung und Anleitung der Lehrkräfte angewiesen. Aus diesen soziometrischen Typen kann geschlossen werden, dass fast alle gehörlosen Schüler/Schülerinnen hohe Sympathiewerte für sich beanspruchen konnten, die auf eine gute soziale Integration hindeuten. Die diesbezüglich formulierte Annahme konnte bestätigt

werden, woraus sich folgende Hypothese ableiten lässt. Die soziometrische Typenbildung für gehörlose Schülern/Schülerinnen erweist sich als unauffällig, wenn diese mit ihren hörenden Mitschülern/Mitschülerinnen verglichen wird.

Der **sozialen Struktur in bilingual geführten, gemischten (gehörlos und hörend) Schulklassen** wurde mit der zweiten Subfrage nachgegangen. Aussagekräftige Schlussfolgerungen sind dabei aus der Klasse A nur schwer zu ziehen, weil für die Auswertung nur knapp die Hälfte der soziometrischen Tests herangezogen werden konnten. Nichtsdestotrotz konnte bei beiden Klassen festgestellt werden, dass gegenseitige Sympathien und Antipathien zwischen allen Kindern, ungeachtet der Hörfähigkeit, bestehen. Dies bedeutet, dass Freundschaften und Ablehnungen zwischen zwei hörenden Kindern ebenso existieren, wie zwischen zwei gehörlosen oder einem gehörlosen und einem hörenden Kind. Wird das Wahlverhalten näher betrachtet, zeigt sich, dass von den insgesamt 38 abgegebenen Wahlen der gehörlosen Kinder 12 auf ihre gehörlosen Mitschüler/Mitschülerinnen entfallen, was ca. einem Drittel (ca. 32%) entspricht. Das heißt, dass gehörlose Kinder überdurchschnittlich oft ihre gehörlosen Klassenkameraden wählen. Von den 21 Wahlen, die die gehörlosen Kindern insgesamt erhielten, gingen 12 (ca. 57%) von ihren gehörlosen Mitschülern/Mitschülerinnen aus. Wenn sie Wahlen erhalten, dann gehen diese folglich mit großer Wahrscheinlichkeit von ihren gehörlosen Mitschülern/Mitschülerinnen aus. Beide Werte sind relativ hoch, wenn bedacht wird, dass die gehörlosen Kinder ca. 24% aller Schüler/Schülerinnen dieser Klassen ausmachen. Es werden damit starke Annäherungsversuche zwischen ihnen deutlich.

Die gehörlosen Kinder scheinen in der Klasse A eine Teilgruppe darzustellen, weil ihre Wahlen zum großen Teil auf gehörlose Klassenkollegen/Klassenkolleginnen gerichtet sind, bei zeitgleich oft unbeantworteten Annäherungsversuchen der anderen Kinder. Wird das Interview mit der klassenführenden Lehrkraft Person A hinzugezogen, bestätigen sich diese Ergebnisse. Demnach bilden die gehörlosen Kinder eine Gruppe innerhalb derer viele Interaktionen stattfinden. Jedoch sind sie als Gesamtes schon integriert (vgl. Transkript Person A - Z. 53-100). Als ausschlaggebend für die Gruppenbildung wird von Person A einerseits die Tatsache hervorgehoben, dass das Zusammensein mit gleichaltrigen Gehörlosen in der Schule eine Ausnahme darstellt (vgl. Transkript Person A – Z. 60-65) und andererseits wird der Hörstatus und die damit verbundenen Kommunikationsbarrieren als ausschlaggebend identifiziert (vgl. Transkript Person A - Z. 113-122).

In der Klasse B offenbart das Soziogramm ausgehend vieler entgegengesetzter Wahlen (Zu- bei gleichzeitiger Abwendung) keine Cliquenbildung entlang des Hörstatus. Aus dem Interview mit Person B geht jedoch hervor, dass es sehr wohl eine Gruppenbildung gibt. Gehörlose und hörende Personen sind zwar laut Person B (vgl. Transkript Person B - Z. 94-97) dazu bereit, etwas miteinander zu tun, aber sie gehen nicht unbedingt von alleine aufeinander zu. Es ist demnach für sie in Ordnung, wenn sie zum Beispiel für Arbeitsaufträge zusammenarbeiten, doch bleiben sie in den Pausen eher unter sich (vgl. Transkript Person B - Z. 94-97). Die Durchmischung hat laut Person B mit der steigenden Anzahl an gehörlosen Kindern immer mehr abgenommen. Hörende Kinder fühlen sich mit dem teils hohen Gebärdensprachniveau der gehörlosen Mitschüler/Mitschülerinnen überfordert (vgl. Transkript Person B - Z. 84-88), aber auch Annäherungsversuche ihrerseits bleiben oft unbeantwortet (vgl. Transkript Person B - Z. 106-110).

Die am Anfang getroffene Annahme, dass die Vernetzung zwischen gehörlosen Schülern/Schülerinnen besonders stark ausgeprägt ist, d. h. dass besonders viele Freundschaften unter diesen Kindern zu finden sind, konnte ausgehend von den Soziogrammen zum Teil, ausgehend der Interviews gänzlich bestätigt werden. Trotz dieser starken Vernetzung zwischen den gehörlosen Kindern wurde bei den Interviews hervorgehoben, dass die gehörlosen Kinder als Gesamtes grundsätzlich schon integriert sind (vgl. Transkript Person A - Z. 53-100). Sie sind zwar bereit etwas miteinander zu tun, aber würden jetzt nicht unbedingt von alleine aufeinander zugehen (vgl. Transkript Person B - Z. 94-95). Dieses positive Miteinander bzw. das Gelingen der Integration ist zweifelsohne stark von den Initiativen beeinflusst, die in diesem Setting gesetzt werden. Darunter ist, wie aus dem Interview mit Person A hervorgeht, unter anderem die Sitzordnung zu zählen. Gehörlose und hörende Kinder sitzen gemeinsam an runden Tischen (vgl. Transkript Person A – Z. 171-174). Darüber hinaus werden die Kinder teilweise bewusst bei Gruppenarbeiten gemischt, sofern die Vermittlung der Thematik nicht durch Kommunikationsschwierigkeiten behindert wird (vgl. Transkript Person A – Z. 535-541). Dadurch werden die Kinder dazu angeleitet Strategien für eine Verständigung zu entwickeln (vgl. Transkript Person A – Z. 550-551). Tauchen Problematiken, wie beispielsweise Gruppenbildungen auf, wird diesen im ‚Sozialen Lernen‘ Raum zum Besprechen geboten (vgl. Transkript Person A – Z. 65-69).

Die Interviews zielten auf die **kollektivistischen Denk- und Verhaltensmuster gehörloser Schüler/Schülerinnen** ab, wodurch es zu einer Beantwortung der dritten Subfrage kommt. Es wurde im Verlauf der Gespräche deutlich, dass es eigentlich unmöglich ist, generalisierende Aussagen mit umfassenden Gültigkeitsanspruch über diese Gruppe zu treffen, weil eine große Heterogenität in einer auf den ersten Blick homogenen Gruppe herrscht. Die Kinder unterscheiden sich neben dem Geschlecht und Alter im Grad ihrer Hörfähigkeit, wodurch die sprachlichen Kommunikationsbarrieren beeinflusst werden. Aber auch verschiedene Sozialisationserfahrungen in der Familie (hörende bzw. gehörlose Eltern) und dem Schulsetting (Art und Dauer der Integrationserfahrungen) prägen die Persönlichkeit eines Kindes. Bezüglich der kollektivistischen Tendenzen im Denk- und Verhaltensmuster von gehörlosen Schülern/Schülerinnen konnte ausgehend der Tabelle und der Aussagen festgestellt werden, dass alle gehörlosen Kinder, die Teil dieser Forschung sind, auf der kollektivistischen Seite einzuordnen sind. Intensität der Ausprägung variieren von Person zu Person, doch scheint es hierbei nicht von Relevanz zu sein, ob die Kinder mit hörenden oder gehörlosen Eltern aufwachsen. So zeigen Kinder mit gehörlosen Eltern die niedrigste, als auch die höchste Ausprägung verglichen mit den restlichen Kindern. Die Erwartung, dass gehörlose Kinder besonders dann Tendenzen im Denk- und Verhaltensmuster in kollektivistischer Richtung zeigen, wenn die Eltern ebenfalls gehörlos sind, konnte damit nicht bestätigt werden. Dies ist insofern interessant, weil die Sozialisation in einem gehörlosen Umfeld, welche kollektivistisch orientiert ist, bei diesen Kindern keinen bzw. keinen signifikanten Einfluss auf deren Denk- und Verhaltensmuster zu haben scheint. Alle gehörlosen Kinder, die in dieser Forschung vorkommen, haben Denk- und Verhaltensweisen, welche in eine kollektivistische Richtung deuten. Die Annahme, dass sich durch das Aufwachsen gehörloser Kinder mit gehörlosen Eltern besonders kollektivistisch geprägten Denk- und Verhaltensweisen zeigen, weil eine Sozialisation in einer Gehörlosengemeinschaft naheliegend ist, kann widerlegt werden.

An dieser Stelle bleibt die Frage offen, welche Werte die hörenden Klassenkollegen/Klassenkolleginnen zeigen, weswegen ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe interessant wäre. Auch eine nähere Betrachtung der biografischen Lebenserfahrungen wäre sehr aufschlussreich, weil durch die Vielzahl an Einflussfaktoren ein komplexes Themengebiet entsteht.

Nachdem bei den vorangegangenen Ausführungen auf alle drei Subfragen explizit Bezug genommen wurde und die diesbezüglich formulierten Annahmen bestätigt bzw. widerlegt wurden, kommt es im letzten Kapitel (6.) zu einer abschließenden Beantwortung der Forschungsfrage.

6. Fazit und Ausblick

Als Abschluss wird ein Fazit aus der Arbeit gezogen, indem die Forschungsfrage durch die Verbindung von Ansätzen, die in der Literatur ausgeführt wurden, und den empirisch gewonnen und interpretierten Daten pointiert zusammengefasst wird. Darüber hinaus wird ein Ausblick gewagt, um Anreize für weitere Forschungsarbeiten zu geben.

Durch die Schilderung des Gegenwartsdiskurses über die ‚Gehörlosigkeit‘ konnte dargelegt werden, dass ein je unterschiedliches Modell von Behinderung mit einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung bzw. Hörbeeinträchtigung einhergeht. Ein kulturelles Modell findet nach einem medizinisch-defizitorientiertem und sozialem Modell aktuell immer mehr Anklang. Entsprechend dieser kulturellen Perspektive bezeichnen sich vorwiegend Personen, wenn sie Gebärdensprachbenutzer/Gebärdensprachbenutzerinnen sind und sich der Gehörlosenkultur zugehörig fühlen, als ‚gehörlos‘, unabhängig vom Grad der Hörschädigung. Die Gehörlosenkultur zeichnet sich wiederum durch verschiedene Charakteristika aus, die sie klar von der hörenden Kultur unterscheidet. Die stark kollektivistische Ausrichtung kann beispielhaft genannt werden. Durch die Zuordnung zu dieser Kulturdimension wird dem Kollektiv, der Gruppe, ein höherer Wert als der einzelnen Person zugesprochen, weshalb beispielweise das Gemeinschaftsgefühl oder die Hilfsbereitschaft besonders geschätzt werden. Werden nun hörende und gehörlose Kinder in einer Klasse zusammengefasst, treffen zwei verschiedene Kulturen aufeinander. Wie sich unter anderem dieses Miteinander gestaltet, wurde anhand dieser Forschungsfrage *„Wie gestaltet sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien und inwiefern könnten kollektivistisch geprägte Denk- und Verhaltensweisen darauf einen Einfluss nehmen?“* untersucht. Die Erhebungen mithilfe soziometrischer Verfahren und problemzentrierter Interviews lassen folgende Schlussfolgerungen zu: Es konnte festgestellt werden, dass die gehörlosen Kinder im bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Klassenverband bis auf eine Ausnahme gut integriert sind. Mitschüler/Mitschülerinnen zeigen ihnen gegenüber selten Abwendungen, aber häufig Zuwendungen. Die Zuwendungen erstrecken sich über die gesamte Klasse, ungeachtet des Hörstatus. Auffallend sind jedoch die häufigen Verflechtungen zwischen den gehörlosen Kindern, die aufgrund dessen eine Teilgruppe in dem jeweiligen Klassenverband darzustellen scheinen. Trotz dieser Cliquenbildung wurde

seitens der interviewten Personen hervorgehoben, dass sie als Gesamtes integriert sind. Das bedeutet, dass selbstständig initiierte Annäherungsversuche, wie in Pausen, zwar selten sind, doch sie durchaus dazu bereit sind miteinander in Kontakt zu treten und zusammenzuarbeiten. Die Kommunikation wurde an dieser Stelle als Barriere hervorgehoben, die die Teilung begünstigt, doch funktioniert der Austausch auch ohne einer gemeinsamen Sprache. Sind die Kinder gewillt, ist durch eine eigenständige Entwicklung von Strategien und den Einsatz verschiedener Sprachmodi ein gelingender und fruchtbarer Austausch durchaus möglich. Alle gehörlosen Kinder, die Teil dieser Erhebung sind, zeigen kollektivistisch geprägte Denk- und Verhaltensmuster, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Zwischen gehörlosen Kinder gehörloser Eltern, bei denen durch ein Aufwachsen in einer Gehörlosengemeinschaft eine Sozialisation in dieser kollektivistisch orientierten Kultur naheliegend ist, und gehörlosen Kindern hörender Eltern konnten jedoch keine Unterschiede festgestellt werden. Bezüglich eines möglichen Einflusses der kollektivistisch geprägten Denk- und Verhaltensmuster zur sozialen Integration kann zum Abschluss hervorgehoben werden, dass auf Basis der gewonnenen Daten ein Einfluss angenommen wird. Alle Kinder zeigen kollektivistisch geprägte Denk- und Verhaltensweisen und sind überdies, bis auf eine Ausnahme, gut sozial integriert. Diese Ausnahme ist jedoch laut der Lehrkraft auf persönliche Schwierigkeiten und nicht auf den Willen, Teil der Gruppe zu sein, zurückzuführen. Folglich bemühen sich alle Kinder an der Gemeinschaft teilzuhaben, was in einem Zusammenhang mit deren Denk- und Verhaltensweisen stehen kann.

Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit lediglich zwei bilinguale Schulklassen näher untersucht, sowie nur zwei Interviews geführt wurden, kann kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden. Für ein tieferes Verständnis und um zusätzliche Sichtweisen zu erhalten, wäre es von Interesse, weitere Klassen zu untersuchen und mehrere Interviews zu führen. Mit dieser Forschung konnte zwar nachgewiesen werden, wie sich die soziale Integration von gehörlosen Schülern/Schülerinnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen gestaltet, und welche Verhaltensweisen diese Kinder aus der Sicht von Lehrkräften zeigen, jedoch kann dies hauptsächlich als Anreiz zu weiteren Forschungsvorhaben gesehen werden, damit dieses bilinguale Setting und die Gehörlosenkultur bald eingehender wissenschaftlich erschlossen werden. Ergänzend dazu wären weitere Erhebungen, wie Beobachtungen und Interviews mit den Kindern,

aufschlussreich. Mittels Beobachtungen könnten die sozialen Interaktionen und Verhaltensweisen von einer Außenperspektive festgehalten werden, während bei Interviews Kinder selbst zu Wort kommen könnten. Überdies wäre es interessant herauszufinden, welchen Stellenwert das soziale Umfeld des Kindes auf dessen Werte und Verhaltensweisen nimmt, da ein Kind immer in soziale Systeme, wie der Gehörlosengemeinschaft und der Familie, eingebettet ist und von diesen beeinflusst wird. Auch ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe hörender Personen kann unter anderem wichtige Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern Unterschiede zwischen hörenden und gehörlosen Kindern bestehen.

Die Auseinandersetzung mit bilingualen Schulangeboten in Kombination mit Gebärdensprache, sowie der Gehörlosenkultur sind in der Heilpädagogik ein bisher kaum erschlossenes Forschungsgebiet. Diese Arbeit leistet einen kleinen Beitrag zu diesem umfangreichen Themengebiet, wodurch intendiert wurde, Impulse für weitere Forschungsarbeiten zu liefern. Dies ist insofern von Relevanz, weil dieses Setting nach einer eingehenden wissenschaftlichen Fundierung auch an weiteren Standorten etabliert werden kann, wodurch eine Adaption an die Bedürfnisse von gehörlosen Personen geschieht. Bei den Bildungsmöglichkeiten verorten Krausneker & Schalber (2007, 11) großen bildungspolitischen Handlungsbedarf, weil sich für gehörlose Personen im Vergleich zu ihren hörenden Mitmenschen nicht dieselben Bildungsangebote eröffnen, was sich in weiterer Folge auf die berufliche Situation auswirkt (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 11). Eine weitere pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld erweist sich daher als dringend erforderlich.

Literatur

- Aichele, Valentin (2010). Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 23. 13-18.
- Bertram, Bodo (1991). Rehabilitation von Kindern mit einem Cochlear-Implant im Cochlear Implant Centrum (CIC) Hannover. - In: Lehnhardt, Ernst; Betram, Bodo (Hrsg.). Rehabilitation von Cochlear- Implant-Kindern. Berlin [u.a.]: Springer. 63 – 103.
- Biewer, Gottfried; Fasching, Helga; Koenig, Oliver (2009). Forschungsnotiz. Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. – In: SWS-Rundschau (49. Jg). Heft 9. 391-403.
- Biewer, Gottfried (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 2. Auflage.
- Bleidick, Ulrich (1988). Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin: Marhold.
- Boness, Cassandra L. (2015). Treatment of Deaf Clients: Ethical Considerations for Professionals in Psychology. – In: Ethic & Behavior. 1-24.
- Bruneforth, Michael et al. (Hrsg.) (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Brueggemann, Brenda Jo (2009). Deaf subjects: between identities and places. New York [u.a.]: New York University Press.
- Dollase, Rainer (2013). Soziometrie – Anfänge, historische Entwicklung und Aktualität. - In: Stadler, Christian (Hrsg.). Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS. 15-30.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. 5. Auflage.
- Drolsbaugh, Mark (1999). Endlich gehörlos! (Aus dem Amerikan. übers. Von Susanne Dürkop). Hamburg: Signum.
- Dumke, Dieter; Schäfer, Georg (1993). Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Featherstone, Mike (1990). Global Culture: An Introduction. - In: Featherstone, Mike (Hrsg.). Global culture. Nationalism, globalization and modernity. A theory, Culture & Society special issue. 7:2/3. 1-14.

- Fellinger, D., Holzinger, D., Schoberberger, R.; Lenz G. (2005). Psychosoziale Merkmale bei Gehörlosen. Daten aus einer Spezialambulanz für Gehörlose. – In: Der Nervenarzt. 43-51.
- Feyerer, Ewald (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. – In: Specht, Werner (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Genkova, Petia (2012). Kulturvergleichende Psychologie. Ein Lehrbuch. Wiesbaden: Springer.
- Gräfen, Claudia (2015). Die soziale Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule. Hamburg: Dr. Kováč.
- Günther, Klaus-Burkhardt (2004). Von der Primar- zur Sekundarstufe 1 – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. – In: Günther, Klaus-Burkhardt (Hrsg.). Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser. Seedorf: Signum. Band 1. 5-17.
- Günther, Klaus-Burkhardt (Hrsg.) (2011). Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum.
- Günther, Klaus-Burkhardt; Hennies, Johannes (2011). Hörgeschädigtenpädagogische sowie lern- und entwicklungstheoretische Fundierung der bilingualen Erziehung als Förderkonzept für gehörlose und schwerhörige Kinder. – In: Günther, Klaus-Burkhardt (Hrsg.). Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser. Seedorf: Signum. Band 5. 133-148.
- Haeberlin, Urs (1989). Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern; FDI 4 - 6 ; mit einem Heft zur theoretischen und praktischen Einführung, einem Testbogen zur Beurteilung des sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integriertseins von Schülern des 4. bis 6. Schuljahres in ihre Schulklasse und Auswertungsschablonen. Bern [u.a.]: Haupt.
- Hall, Edward T. (1989). Beyond Culture. New York, NY [u.a.]: Doubleday.
- Hollweg, Uta (1999). Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Humphries, Tom (2008). Scientific Explanation and Other Performance Acts in the Reorganization of DEAF. – In: Lindgren, Kristin A.; DeLuca, Doreen; Napoli, Donna Jo (Hrsg.). Signs and Voices: Deaf culture, identity, language and arts. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 3-20.

- Kelle, Udo (2014). Mixed Methods. - In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 153-166.
- Knight, Pamela; Swanwick, Ruth (2002). Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice. London: David Fulton.
- Kramreiter, Silvia (2012). „Sprachintegration“. Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien. - In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 90. 76-89.
- Krausneker, Verena (2004). Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenutzerInnen. - In: SWS-Rundschau (44. Jg). 3. 289-313.
- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina (2010). Die aktuelle Stellung der ÖGS im österreichischen Bildungssystem. – In: Anja Wildemann (Hrsg.). Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur aktuellen Bildungsdebatte. Klinkhardt. 249-267.
- Kulawiak, Pawel R. (2015). Soziometrie und Netzwerkanalyse. Eine Methode zur Erfassung der Gruppendynamik in inklusiven Schulklassen. - In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF). 1. 1-9.
- Ladd, Paddy (2008). Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum. [Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.]
- Leigh, Irene W. (2008). Who am I? Deaf identity issues. - In: Lindgren, Kristin A.; DeLuca, Doreen; Napoli, Donna Jo (Hrsg.). Signs and Voices: Deaf culture, identity, language and arts. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 21-29.
- Leonhardt, Annette (Hrsg.) (2009). Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer. 1. Auflage.
- Leonhardt, Annette (2010). Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik: mit 88 Übungsaufgaben und zahlreichen Abbildungen und Tabellen. München [u.a]: Ernst Reinhardt. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Lönne, Julia (2009). Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. - In: Leonhardt, Annette (Hrsg.). Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: W. Kohlhammer. 23-39.
- Löwe, Armin (1983). Gehörlosenpädagogik. – In: Solarová, Svetluse (Hrsg.). Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim [u.a.]: Beltz. 5. Auflage.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]: Beltz. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Mayring, Philipp; Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.) (2008). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim [u.a.]: Beltz. 2. Auflage.
- Mindess, Anna (1990). What Name Signs Can Tell Us About Deaf Culture. – In: Sign Language Studies. 66. 1-23.
- Mindess, Anna (2002). Was zwischen den Gebärden steht. Wie lassen sich Charakteristika einer Gehörlosenkultur bestimmen? - In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 62. 516-521.
- Moreno, J.L. (1996). Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. [Originaltitel: Who shall survive?] Opladen: Leske + Budrich. Unveränd. Nachdruck der 3. Auflage von 1974.
- O'Brien, Catherine; Kroner, Crystal; Placier, Peggy (2015). Deaf Culture and Academic Culture: Cultivating Understanding Across Cultural and Linguistic Boundaries. - In: Journal of Diversity in Higher Education 8/2. 104-119.
- Omi, Yasuhiro (2012). Collectivistic individualism: Transcending a traditional opposition. – In: Culture & Psychology 18/3. 403-416.
- Oyserman, Daphna; Coon, Heather M.; Kimmelmeier, Markus (2002). Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. – In: Psychological Bulletin. 128/1. 3-72.
- Padden, Carol; Humphries, Tom (1991). Gehörlose: Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Hamburg: Signum-Verlag. Deutsche Erstausgabe. (Aus dem Englischen. (1988). Deaf in America. Voices from a Culture.)
- Pepping, Lutz (2010). Die Beschlüsse von Vancouver 2010. Eine historische Wende in der Erziehung und Bildung tauber Menschen. - In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 86. 562-565.
- Petillon, Hanns (1980). Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. - In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. 117-151.
- Qualls-Mitchell, Paula (2002). Reading enhancement for Deaf and hard-of-hearing children through multicultural empowerment. – In: The Reading Teacher. 56/1. 76-84.

- Reagan, Timothy (1995). A sociocultural understanding of deafness: American sign language and the culture of Deaf people. - In: International Journal of Intercultural Relations. 19/2. 239-251.
- Schalber, Katharina; Krausneker Verena (2008). 'Auf Gebärdensprache angewiesen'. Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien. - In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 78. 18-33.
- Schlechtriemen, Tobias (2013). Morenos Soziogramme. Wie soziale Gruppenstrukturen grafisch dargestellt und analysiert werden können. - In: Stadler, Christian (Hrsg.). Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS. 101-120.
- Schuppener, Saskia (2007). Geistig- und Schwermehrfachbehinderungen. – In: Borchert, J. (Hrsg.). Einführung in die Sonderpädagogik. München: Oldenburg. 111-148.
- Senghas, Richard J.; Monaghan, Leila (2002). Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. - In: Annual Review of Anthropology. 31. 69-97.
- Speck, Otto (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München [u.a.]: Reinhardt. 6., überarbeitete Auflage.
- Stadler, Christian (2013). Was ist Soziometrie? - In: Stadler, Christian (Hrsg.). Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS. 31-82.
- Sutton-Spence, Rachel (2010). The Role of Sign Language Narratives in Developing Identity for Deaf Children. – In: Journal of Folklore Research. 47/3. 265-305.
- Thomas, Alexander; Utler, Astrid (2013). Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. – In: Genkova, P.; Ringeisen, T.; Leong, F.T.L. (Hrsg.). Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 41-50.
- Triandis, Harry C. (1995). Individualism & Collectivism. Boulder [u.a.]: Westview Press.
- Turner, Graham H. (1994). How is Deaf Culture?: Another Perspective on a Fundamental Concept. - In: Sign Language Studies. 83. 103-126.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? – In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 29. 9-31.
- Wilbers, Stephen (1988). Why America Needs Deaf Culture: Cultural Pluralism and the Liberal Arts Tradition. - In: Sign Language Studies. 59. 195-204.

- Wisch, Fritz-Helmut (1990). Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum-Verlag.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. – In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.). Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz. 227-255.
- Wolff, Sylvia (2011). Die Etablierung des bilingualen Schulversuchs in Berlin von 1998-2002. - In: Günther, Klaus-Burkhardt (Hrsg.). Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser. Seedorf: Signum. Band 5. 149-159.
- Zeshan, Ulrike (2012). Sprachvergleich: Vielfalt und Einheit von Gebärdensprachen. – In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje; Heßmann, Jens (Hrsg.). Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Seedorf: Signum. 311-340.

Internetquellen:

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Hrsg.) (2009). Lehrplan für den ‚Bilingualen Unterricht Deutsch – Österreichische Gebärdensprache‘ an Volks- und Sonderschulen (Unterstufe). URL: http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/bericht_bilingualcurriculum.pdf [PDF-Datei - Zugriff am 30.05.2016]

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung soziometrischer Typen als Kombinationsgrößen aus Wahl- und Ablehnungsstatus	54
Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)	63
Abbildung 3: Ablaufmodell skalierender Strukturierung	63
Abbildung 4: Soziogrammausschnitt von den gehörlosen Kindern (Klasse A)	71
Abbildung 5: Soziogrammausschnitt von den gehörlosen Kindern (Klasse B)	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Randsummenwerte der Klasse A	67
Tabelle 2: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung der Klasse A	69
Tabelle 3: Randsummenwerte der Klasse B	72
Tabelle 4: Soziometrische Indexzahlen und Typenbildung der Klasse B	73

Anhang

Anhang A: Brief an den Stadtschulrat

Name
Matrikelnummer
Telefonnummer
Mailadresse

Stadtschulrat für Wien
Abt.I / Ref.1 und 3
Wipplingerstraße 28
1010 Wien

Wien, 29.04.2016

Ansuchen um Erteilung einer Bewilligung für eine wissenschaftliche Erhebung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich, Name, bin Studierende des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „**Die soziale Integration von gehörlosen SchülerInnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien.**“ möchte ich eine wissenschaftliche Untersuchung durchführen. Dabei soll untersucht werden, wie sich die soziale Integration von gehörlosen SchülerInnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien gestaltet. Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, möchte ich einmal in zwei Schulklassen der Schule¹⁴ eine soziometrische Untersuchung durchführen. Diese soziometrische Erhebung der Schulklassen soll Aufschluss über die sozialen Beziehungen zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen geben. Des Weiteren sollen zwei Interviews mit PädagogInnen dieser Schulklassen eine qualitative Ergänzung zu diesen Daten darstellen. Mein Forschungsprojekt habe ich bereits in der NMS Pfeilgasse vorgestellt. Direktorin 1, sowie Direktorin 2 haben mir schriftlich die Unterstützung für mein Forschungsprojekt zugesichert.

Mit diesem Schreiben bitte ich Sie um eine Genehmigung mein Forschungsprojekt in dieser Schule durchführen zu dürfen. Alle erforderlichen Unterlagen sind als Anhang beigelegt.

Mit freundlichen Grüßen,
Name

Anhang:

- a) Übersichtsblatt - Elternbrief - Informationsblatt für PädagogInnen
- b) Bestätigung der Masterarbeitsbetreuung
- c) Kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen
- d) Operationalisierung der Fragestellung
- e) Vorlage des Untersuchungsmaterials
- f) konkrete Angaben bezüglich Untersuchungszeitraum/-dauer und Stichprobe
- g) geplante Auswertungsmethode
- h) Verpflichtungserklärung und Zustimmung

¹⁴ Der Name der Schule, sowie der Direktoren/Direktorinnen werden aus Datenschutzgründen nicht genannt.

Anhang B: Informationsschreiben an die Eltern

Wien, September 2016

Sehr geehrte Eltern,

ich bin Studentin an der Universität Wien und werde im kommenden Semester mein Studium Bildungswissenschaft mit einer **Masterarbeit** abschließen. In dieser Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben, der sich mit dem Thema „**Die soziale Integration von gehörlosen SchülerInnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien**“ beschäftigt. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der Schule¹⁵ zu befragen. Diese Befragung wird im Oktober stattfinden, umfasst zwei Fragen und bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit. Auf den Fragebögen werden den Kindern zu Freundschaften in der Klasse gefragt. Die Fragebögen werden anonym auszufüllen sein, d. h. dass die Daten vertraulich behandelt werden und die erhobenen Daten nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet werden.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der Klassenlehrerin zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Name

(bitte abtrennen und der Klassenlehrerin zukommen lassen)

Einverständniserklärung

Ich bestätige, dass mein Kind _____ (Klasse: ____) an der Befragung zum Thema „Soziale Integration“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Weiter gebe ich mein Einverständnis, dass die Ergebnisse in anonymisierter Form veröffentlicht werden dürfen.

☐ einverstanden

☐ nicht einverstanden

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

¹⁵ Der Name der Schule wird aus Datenschutzgründen nicht genannt.

Anhang C: Informationsschreiben an die PädagogInnen

Wien, September 2016

Sehr geehrte PädagogInnen der Schule¹⁶,

Ich bin Studentin an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer **Masterarbeit** zum Thema „**Die soziale Integration von gehörlosen SchülerInnen in bilingual geführten, gemischten (hörend und gehörlos) Schulklassen in Wien**“ abschließen. In meiner Masterarbeit wird es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der Schule zu befragen. Befragt werden Kinder aus bilingualen Schulklassen der Sekundarstufe 1 im Oktober. Die Erhebung der Daten wird mittels Soziometrie durchgeführt, d. h. dass die Beziehungen in einer Schulklasse erhoben werden. Es wäre für mich eine große Hilfe, wenn sich zwei bilingual geführte Klassen mit hörenden und gehörlosen Schülerinnen und Schüler zu Verfügung stellen. Auf den Fragebögen werden die Kinder schriftlich zwei Fragen über positive und negative Beziehungen innerhalb des Klassengefüges zu beantworten haben. Die Befragung wird pro Klasse voraussichtlich mit Erklärung und Ausfüllen nicht mehr als 15 Minuten in Anspruch nehmen. Die Eltern der Kinder werden selbstverständlich mittels einen Elternbrief über die Befragung informiert und deren Zustimmung wird eingeholt.

Darüber hinaus will ich zwei Interviews mit PädagogInnen der bilingualen Schulklassen führen, um nähere Informationen und Einschätzungen über die Klassengemeinschaft zu erhalten. Diese werden voraussichtlich eine halbe bis dreiviertel Stunde dauern. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich dazu bereit erklären würden.

Es ist mir ein Anliegen, die Beziehungen von gehörlosen und hörenden Schülerinnen und Schülern in einer Klasse zu erforschen. Dieses Thema soll Rückschlüsse über mögliche Gruppenkonstellationen in einem bilingualen Klassenverband liefern und einen Beitrag zu Erforschung von bilingualen Settings in der Schule liefern, und auf diesem Weg einen Ansatzpunkt für die Arbeit an einer Klassengemeinschaft bieten.

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgt selbstverständlich freiwillig und die Daten werden vertraulich behandelt, d. h. alle Angaben sind anonym. Die erhobenen Daten werden nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet

Falls Sie Fragen haben, können Sie mich gerne unter den angeführten Kontaktdaten erreichen. Ich stehe Ihnen gerne für jegliche Rückfragen zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Name

Kontaktdaten:

Name

Mailadresse

Telefonnummer

¹⁶ Der Name der Schule wird aus Datenschutzgründen nicht genannt.



Anhang D: Soziometrischer Fragebogen

Name: _____

Stell dir vor, du kannst dir deinen Sitzplatz in der Klasse aussuchen.



- I. Neben wen würdest du gerne sitzen? Schreib einfach die Nummer(n) aus der Klassenliste auf.



- II. Neben wen würdest du nicht gerne sitzen? Schreib einfach die Nummer(n) aus der Klassenliste auf.

Klassenliste:

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	

13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	

Vielen Dank für's Mitmachen! 😊

Anhang E: Soziomatrix der Klassen A & B

		Name der Klasse:					Klasse A					Legende:		nicht beachtet = o gewählt = + abgelehnt = -											
		Schulstufe:					5. & 6. Schulstufe																		
		Anzahl der Kinder (ings.):					18																		
		Bei der Auswertung berücksichtigte Kinder:					10																		
		Anzahl der gehörlosen Kinder (ings.):					5																		
		Bei der Auswertung berücksichtigte, gehörlose Kinder:					4																		
																				</					

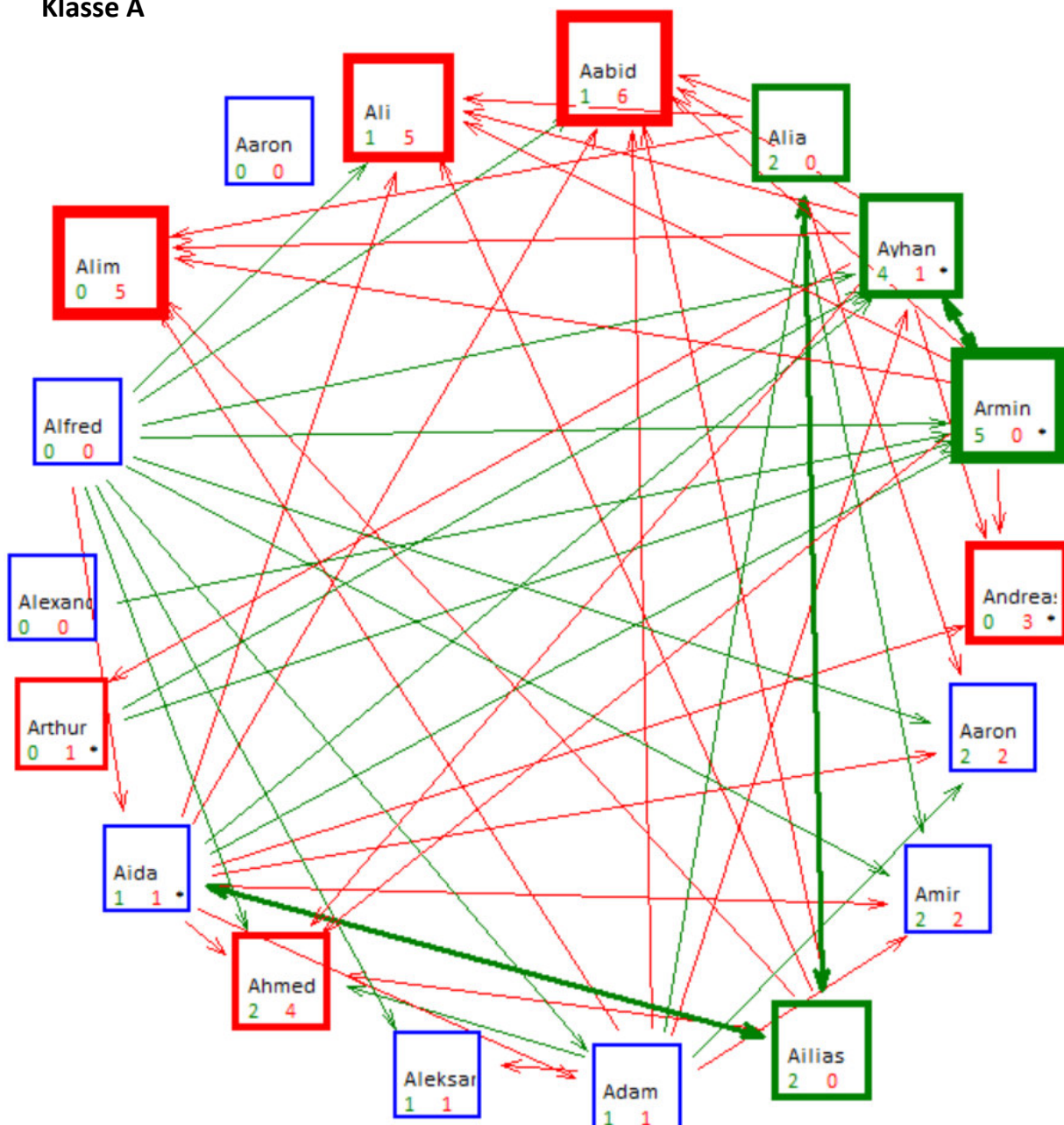
Anhang

Name der Klasse:						Klasse B				Legende:		nicht beachtet = o gewählt = + abgelehnt = -																			
Schulstufe:						7. & 8. Schulstufe																									
Anzahl der Kinder (ings.):						20																									
Bei der Auswertung berücksichtigte Kinder:						16																									
Anzahl der gehörlosen Kinder (ings.):						4																									
Bei der Auswertung berücksichtigte, gehörlose Kinder:						4																									
Nr.			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Σ	Σ	Σ						
		Namen	Bruno	Bassim	Bo	Baki	Bekir	Bel	Burhan	Bernhard	Bejan	Beno	Basem	Bastian	Bahar	Banu	Briska	Bettina	Benjamin	Barbara	Berina	Behar	ni.be.	gew.	abg.						
1	Bruno		o	+	o	-	-	-	+	-	-	-	o	-	-	o	-	-	-	-	o	5	2	12							
2	Bassim																					0	0	0							
3	Bo	+	+		+	-	-	o	o	o	o	o	o	-	-	-	-	-	-	-	o	7	3	9							
4	Baki	+	+	+		o	o	+	+	+	o	o	o	o	-	o	o	o	o	o	o	12	6	1							
5	Bekir	o	-	o	o		o	-	o	-	o	-	o	+	o	+	o	-	o	o	-	11	2	6							
6	Bel	-	-	-	o	+		-	o	o	o	-	+	+	-	+	+	o	-	+	-	5	6	8							
7	Burhan																					0	0	0							
8	Bernhard																					0	0	0							
9	Bejan	o	+	o	o	o	o	+	+		+	+	+	o	-	o	+	o	o	o	+	10	8	1							
10	Beno	o	+	o	o	o	o	o	+	o		o	+	o	o	o	-	o	o	o	+	14	4	1							
11	Basem																					0	0	0							
12	Bastian	-	-	o	o	o	o	o	-	o	+	o		o	o	o	+	-	o	-	+	11	3	5							
13	Bahar	o	-	o	o	+	o	-	o	o	o	o	o		+	+	o	o	o	o	o	14	3	2							
14	Banu	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	o	+		+	o	-	o	o	o	5	4	10							
15	Briska	o	-	o	o	o	o	-	o	o	o	o	o	+	+		o	o	o	o	o	15	2	2							
16	Bettina	-	+	-	+	o	o	o	o	+	+	+	+	o	+	+		-	o	o	+	7	9	3							
17	Benjamin	-	-	-	+	o	o	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+		+	+	+	2	7	10							
18	Barbara	o	o	+	+	+	+	o	o	+	o	+	o	o	o	o	o	-		+	o	11	7	1							
19	Berina	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+		+	0	9	10							
20	Behar	-	+	-	+	-	-	+	o	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-		1	8	10							
Σ nicht beachtet		6	2	6	8	7	9	5	8	6	7	6	8	6	4	6	6	6	6	9	8	7	130								
Σ gewählt		2	6	4	6	5	3	3	4	6	5	4	6	5	3	5	5	0	2	3	6		83								
Σ abgelehnt		7	8	5	1	3	3	8	4	3	3	6	1	4	8	4	4	9	4	4	2			91							
Wahlstatus		0,79	1,05	0,92	1,05	0,99	0,85	0,85	0,92	1,05	0,99	0,92	1,05	0,99	0,85	0,99	0,99	0,65	0,79	0,85	1,05										
Ablehnungsstatus		1,12	1,15	0,95	0,72	0,82	0,82	1,15	0,89	0,82	0,85	1,02	0,69	0,89	1,15	0,89	0,89	1,22	0,89	0,89	0,75										

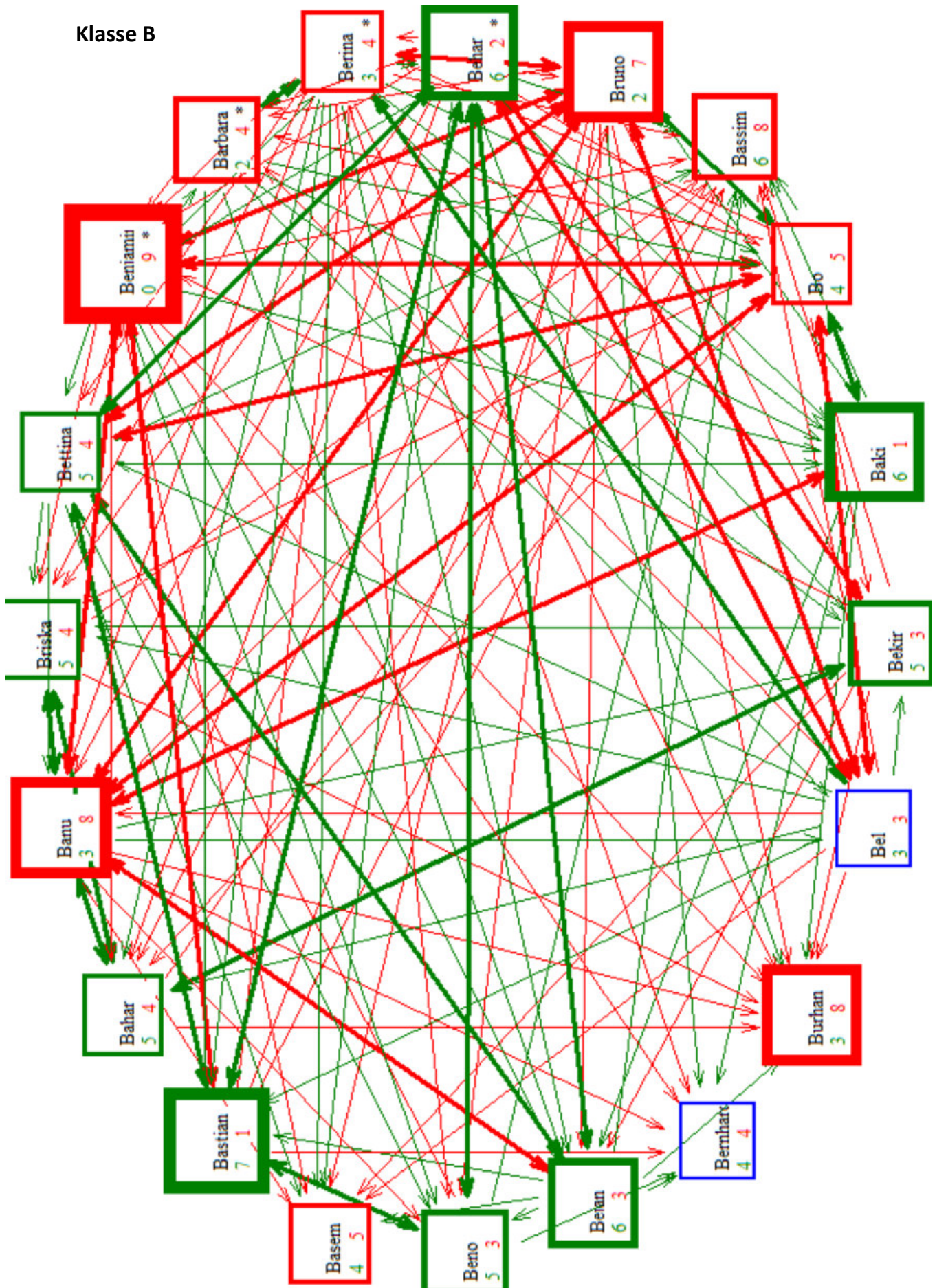
Anhang F: Soziogramme der Klassen A & B

Legende	
blaue Umrandung	gleich viel erhaltene Wahlen und Abwahlen
grüne Umrandung	mehr erhaltene Wahlen als Abwahlen
rote Umrandung	mehr erhaltene Abwahlen als Wahlen
grüner Pfeil	symbolisiert eine Wahl (Achtung auf Pfeilrichtung)
roter Pfeil	symbolisiert eine Abwahl (Achtung auf Pfeilrichtung)
dicker Pfeil	gegenseitige Wahl bzw. Abwahl

Klasse A



Klasse B



Anhang G: Interviewleitfaden

Hintergrund:

Begrüßen, Vorstellen, Erklären des formalen Ablaufs und des Interviewhintergrundes. Einführungsfragen, um eine entspannte Interviewatmosphäre entstehen zu lassen.

Erklärung:

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben an diesem Interview teilzunehmen. Ziel der Masterarbeit, im Rahmen derer dieses Interview geführt wird ist Einsichten in eine bilingual geführte Schulklasse zu gewinnen. Dabei interessieren mich vor allem die sozialen Beziehungen bzw. genauer gesagt die Verhaltensmuster von gehörlosen SchülerInnen.

Ihre Teilnahme an dem Interview ist freiwillig und Sie müssen keine Frage beantworten. Ihre Angaben werden anonymisiert verwendet und lassen keinen Rückschluss auf ihre Person zu.

Zum Zweck der besseren Auswertung wird das Interview aufgezeichnet sofern Sie dazu Ihre Zustimmung erteilen. (Einverständniserklärung unterschreiben lassen; Eine Ausfertigung des Textes der Person überlassen)

EINSTIEGSFRAGEN

- I. Sie unterrichten in einer bilingualen Schulklasse. Erzählen Sie doch einfach mal!
(Anzahl der Kinder, Alter, Geschlechterverhältnis, Hörstatus, Gehörlose Kinder gehörloser Eltern? > Teil der Gehörlosenkultur, ev. Besonderheiten)

EINLEITENDE FRAGEN – Soziale Integration

- I. Was ist für Sie „soziale Integration“?
- II. Wie würden Sie die „soziale Integration“ in Ihrer Schulklasse beschreiben?
 1. Wie bewerten Sie die soziale Integration der gehörlosen SchülerInnen in Ihrer Klasse?
 2. Wie wohl fühlen sich die einzelnen gehörlosen SchülerInnen in Ihrer Klasse Ihrer Einschätzung nach?
- III. Wie sind die Interaktionen bzw. sozialen Beziehungen in der Klasse?
 1. Gibt es Gruppenbildungen? Wenn ja, welche? Ist ein Charakteristikum dafür ausschlaggebend?
 2. Wo liegen mögliche Gründe der Gruppenbildungen?
 3. Gibt es Unterschiede zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen?

VERTIEFENDE FRAGEN – Fokus auf gehörloses Kind - Name_____

Hierbei wäre es wichtig, dass Sie auf ein gehörloses Kind eingehen. Nach und nach wird jedes gehörloses Kind aus der Klasse fokussiert. Die Tabelle, die Sie vorab für Ihre Orientierung ausgefüllt haben, werden wir nun gemeinsam durchgehend und eingehend besprechen. Gerne können sie auch immer ein Beispiel nennen, um ihre Antwort anschaulicher zu gestalten.

- I. Ergebnis des soziometrischen Tests bzgl. des Kindes besprechen.

II. Besprechung der Einschätzungen der Lehrerin – Mögliche Ergänzung durch Beispiele

Wie schätzen Sie den Schüler/die Schülerin _____ ein?	Trifft zu	Trifft eher zu	Kann ich nicht beurteilen	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Tendiert eher dazu Aufgabe allein zu machen.					
Artikulierte die eigene Meinung sehr deutlich.					
Die individuellen Ziele stehen über denen der Gruppe.					
Der Erfolg wird durch die Unterstützung durch andere erklärt.					
Sucht nach Ähnlichkeiten mit der Gruppe.					
Respektiert Autoritätspersonen.					
Verlässt sich bei Entscheidungen ganz auf sich selbst und die eigenen Fähigkeiten.					
Privatsphäre ist sehr wichtig, dh. zieht sich verhältnismäßig viel zurück.					
Kennt die eigenen Stärken und Schwächen sehr gut.					
Bemüht sich mit anderen Zeit zu verbringen.					
Betrachtet sich v.a. als Teil einer Gruppe. z.B. als Gehörlose/r. d. h. ist der Überzeugung, dass man, um sie/ihn zu verstehen, als Teil einer Gruppe sehen muss.					
Die Gruppenziele stimmen mit den persönlichen überein oder dominieren sie.					
Misserfolge werden eher auf fehlende Anstrengung zurückgeführt.					
Bevorzugt Paar- bzw. Gruppenarbeit.					
Sucht nach Differenzen/Unterschieden mit der Gruppe.					
Der Erfolg wird durch eigene Fähigkeiten erklärt.					
Hat den Wunsch zur Gruppe zu gehören.					
Vorteile einer Beziehung sind wichtig für deren Aufrechterhaltung.					
Kennt die Bedürfnisse der Gruppe sehr gut.					
Bemüht sich Meinungsverschiedenheiten mit KlassenkollegInnen zu vermeiden.					
Bezieht bei Entscheidungen auch stark die Ratschläge von anderen mit ein.					
Betrachtet sich vordergründig v.a. als autonome, unabhängige Persönlichkeit. z.B. als Max Mustermann					
Es ist wichtig, Aufgaben besser zu machen als andere.					
Misserfolg wird eher durch äußere Umstände, wie Unglück oder die Schwierigkeit der Aufgabe, erklärt.					
Beziehungen werden auch aufrechterhalten, wenn die „Kosten“ überwiegen, dh. wenn man mehr ‚gibt‘ als ‚bekommt‘.					

SCHLUSSFRAGEN

Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt.

- I. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder noch loswerden möchten?
- II. Darf ich mich bei dir bei Unklarheiten im Nachhinein noch einmal bei Ihnen melden?

Anhang H: Text der Schulhomepage

Im Schuljahr 2012/13 wurde in der Schule¹⁷ ein neues bilinguals Schulprojekt im Sekundarstufenbereich I mit zwei gehörlosen und 15 hörenden Schüler/innen eröffnet. Ab dem Schuljahr 2014/15 umfasst dieses Projekt (Modell) drei Klassen mit insgesamt 11 hörbeeinträchtigten Schüler/innen und um die 60 hörenden Schüler/innen im Rahmen einer achtstufigen Schulgemeinschaft von 6 bis 15 jährigen Schüler/innen. Das Schulkonzept beschreibt drei grundsätzliche Schwerpunkte: Der Unterricht wird bilingual, inklusiv und mehrstufig durchgeführt. Wobei reformpädagogische Methodenansätze das gesamte Projekt zusätzlich mitgestalten und kreativ in den Schulalltag inkludiert werden.

Die hörbeeinträchtigten Schüler/innen werden nach dem Regelschullehrplan unterrichtet, wobei es in Deutsch die Möglichkeit einer Lehrplanänderung gibt. Strukturelle, organisatorische und pädagogische Ressourcen sind grundsätzlich an das österreichische Integrationsgesetz angepasst. Durch den Expositurstatus (Schule) können jedoch zusätzliche Ressourcen freigespielt werden. Alle Unterrichtsstunden sind zumindest doppelt bis dreifachbesetzt (höhere Lehrer/innenbesetzung durch die Mehrstufigkeit und durch den Lehrplan der Neuen Mittelschule). Ein Team von Regelschullehrer/innen unterrichten abwechselnd mit hörenden Gebärdensprachpädagoginnen und gehörlosen Pädagoginnen.

Es definiert sich die Schulgemeinschaft, wiederum nach der „zielgleichen Integration/Inklusion“. Alle Schüler/innen werden nach den gleichen Rahmenrichtlinien unterrichtet. Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigung zielgleich (mit den nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern) nach dem Regelschullehrplan und unter Verwendung gleicher Unterrichtsmittel (Schulbücher) unterrichtet werden. Der „Nachteilsausgleich“ wird durch konkret definierte methodisch-didaktische Lehrstrukturen sichergestellt. Dies implementiert eine bilinguale Unterrichtsführung, spezielle gehörlosenpädagogische Unterrichtsmethoden, sowie gezielte Zeitressourcen für die gehörlosen Schüler/innen. Förderstunden zur Festigung des Lernstoffes, Hörübungen, Artikulationsstunden, Gebärdensprachstunden und therapeutisch-funktionelle Übungen werden zusätzlich angeboten.

¹⁷ Der Name der Schule wird aus Datenschutzgründen nicht genannt.

Kurzfassung/ Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beleuchtet das soziale Miteinander von gehörlosen und hörenden Kindern in bilingualen Schulklassen. Bilinguale Integrationsklassen als relativ neue Art der Beschulung, sowie die wissenschaftlich kaum erschlossene, österreichische Gehörlosenkultur waren die entscheidenden Ausgangspunkte für diese Erhebung. Das Forschungsinteresse betrifft dabei die soziale Integration von gehörlosen Kindern in gemischt geführten, bilingualen Schulklassen und die Bedeutung von kollektivistisch geprägten Denk- und Verhaltensweisen in diesem Zusammenhang. Den theoretischen Rahmen bilden unter anderem die Schilderung charakteristischer Merkmale der Gehörlosenkultur und die schulische Integration in Österreich.

Evaluiert wurden zwei bilinguale Schulklassen mithilfe soziometrischer Verfahren, sowie zwei Lehrkräften mithilfe von Interviews, die sich am problemzentrierten Interview nach Witzel orientieren. Die erhobenen Daten wurden zum einen nach Petillon (1980), zum anderen mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es konnte eine gute soziale Integration der gehörlosen Kinder nachgewiesen werden, sowie durchwegs kollektivistisch orientierte Denk- und Verhaltensweisen, weshalb ein Zusammenhang angenommen wird. Unterschiede zwischen gehörlosen Kindern gehörloser Eltern und hörender Eltern konnten nicht festgestellt werden.

In the following thesis, the social perspective on hearing and deaf students in mixed, bilingual school classes will be examined. The corresponding research question is placed on social integration of deaf students in this setting and the meaning of collectivistic oriented behaviour and thinking patterns in this context. Theoretical background is provided through outlining characteristics of deaf culture and integration in school environment in Austria.

Two bilingual school classes got questioned following the sociometric approach as well as two of their teachers using the problem-centered interviews by Witzel. The outcome was evaluated in the virtue of Petillon (1980) on the one hand, and the qualitative, structured content analyses by Mayring on the other hand. Conclusively, deaf students seem to be socially integrated in bilingual, mixed school classes and show collectivistic oriented behaviour and thinking patterns. Nevertheless, as no significant differences between deaf children of deaf parents or hearing parents appeared, the question of its contribution to social integration remains.