

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Welche subjektiven Theorien haben LehrerInnen in
Schwerhörigenklassen, Hörgeschädigten-
Integrationsklassen und Hörgeschädigten-
Einzelintegrationsklassen im Grundschulbereich
hinsichtlich der schulischen Integration
hörbeeinträchtigter Kinder?“

Verfasserin

Maria Tretter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

für Richard

für Sophia und unseren Zwergzwerg

für meine Eltern Eva und Franz und meine Schwestern Martha und Hanna

Danksagung

Herzlich möchte ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die - mittlerweile langjährige - Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Weiters gilt mein Dank allen Personen, die an dieser Arbeit mitwirkten und mich während ihrer Entstehung mit Rat und Tat unterstützten.

Mein Dank gilt den InterviewpartnerInnen für die unkomplizierte Zusammenarbeit.

Nicht genug danken kann ich meiner Mutter Eva, die mir einen kinderlosen Diplomarbeitstag pro Woche arrangierte und allen anderen HelferInnen, die mir durch Babysitterdienste freie Stunden am Computer ermöglichten.

Besonderen Dank möchte ich meinen beiden Schwestern Martha und Hanna für diverse Buchtransporte und Bibliothekswege aussprechen.

Ein großes Dankeschön an Richard, Richard Sen., Hanna und Martha für ihre umfangreiche Unterstützung sowie an Romana und Andy für die großzügige Zurverfügungstellung ihres Druckers.

Inhaltsverzeichnis

0 Kurzzusammenfassung in Deutsch und Englisch	6
1 Einleitung	7
2 Fragestellung und Zielsetzung	10
3 Darstellung des Forschungsstandes	12
3.1 Information zur Hörbeeinträchtigung	12
3.1.1 Hörbeeinträchtigte Personen in Österreich	12
3.1.1.1 <i>Integrierte hörbeeinträchtigte Kinder in den einzelnen Bundesländern – eine Übersicht</i>	13
3.1.2 Die Anatomie des Gehörs und der Hörvorgang	16
3.1.3 Beschreibung der Population und Definition der Hörschäden	18
3.1.4 Einteilung der Hörstörungen und audilogische Merkmale menschlichen Hörens	22
3.1.4.1 <i>Ursachen für Hörschädigungen</i>	26
3.1.4.2 <i>Hörhilfen</i>	26
3.2 Pädagogische Kennzeichnung von Hörbehinderungen und Aufgaben der Hörgeschädigtenpädagogik	29
3.2.1 Die sprachliche Frühförderung hörgeschädigter Kinder unter Berücksichtigung des Methodenstreits: ‚Oralismus versus Gebärdensprache‘	31
3.2.1.1 <i>Reine Lautsprache oder ‚Orale Methode‘</i>	33
3.2.1.2 <i>Gebärdensprache</i>	34
3.2.1.3 <i>Lautsprache versus Gebärdensprache</i>	35
3.2.1.4 <i>Das bilinguale System</i>	36
3.2.1.5 <i>Lautsprachbegleitendes Gebärden</i>	37
3.3 Informationen zur Integration allgemein	38
3.3.1 Gesetzeslage und Entwicklung der Integrationsdebatte in Österreich	38
3.3.2 Integrationsdebatte international	40
3.3.3 Integration als Prozess	43
3.3.3.1 <i>Prinzipien und Momente der Realisierung</i>	45
3.3.3.2 <i>LehrerInnenrolle im Integrationsprozess</i>	46
3.3.4 Inklusion – eine gemeinsame Schule für alle Kinder	47

3.3.5	Allgemeine Pädagogik – Integrative Pädagogik – Inklusion; eine Standortbestimmung	50
3.4	Informationen zur Integration hörbeeinträchtigter Kinder	54
3.4.1	Integrationsformen für hörbeeinträchtigte SchülerInnen, Vor- und Nachteile dieser Beschulungsarten	56
3.4.2	Sonderschulklassen	60
3.4.3	Hörgeschädigtenpädagogik im Umbruch – Wendepunkte in der Vergangenheit bis heute	61
3.4.4	Neue Standortbestimmung für die Gehörlosen- und Schwerhörigenschule	63
3.4.5	Voraussetzungen und pädagogische Hilfestellungen für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder	65
3.4.5.1	<i>Schulische Leistungen von hörgeschädigten Kindern</i>	69
3.4.5.2	<i>Psychische und soziale Situation hörbeeinträchtigter Kinder im Integrationsprozess</i>	71
3.4.5.3	<i>Soziale Interaktion</i>	75
3.4.6	Gibt es Grenzen der Integration hörbeeinträchtigter Kinder?	76
4	Beschreibung der Untersuchung – Erhebungsmethode	80
4.1	Subjektive Theorien von LehrerInnen	80
4.2	Methodenwahl	82
4.3	Beschreibung der Stichprobe	82
4.4	Erhebungsinstrument ,Qualitative Interviews‘	82
4.4.1	Das problemzentrierte Interview	83
4.4.1.1	<i>Instrumente des problemzentrierten Interviews</i>	84
4.5	Durchführung und Gestaltung der Interviews	86
5	Datenanalyse	87
5.1	Auswertung und Kategorisierung der Interviews	88
5.1.1	Aktuelle Tätigkeit, Zusatzqualifikationen und Erfahrungswerte	89
5.1.2	Unterrichtsarbeit und Zusammenarbeit mit LehrerInnen	90
5.1.3	Beurteilung	94
5.1.4	Voraussetzungen zum Gelingen der Integrationsklassen	96
5.1.5	Integrationsformen	100

5.1.6 Integrationsgedanke	101
5.1.7 Besondere Vorteile und Nachteile von Integrationsklassen in Volksschulen und Kleingruppenklassen in den Schwerhörigen- und Gehörloseninstituten	108
5.1.8 Probleme und Kritikpunkte	114
5.2 Kurzzusammenfassung und Interpretation der Interviews	118
6 Resümee	122
7 Literaturverzeichnis	127
8 Anhang	131
8.1 Leitfaden	131
8.2 Erklärungen zu den Transkripten	133
8.3 Interviewtranskripte	134
8.3.1 1. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 1)	134
8.3.2 2. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 2)	142
8.3.3 3. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 3)	151
8.3.4 1. Interview Integrationsklasse (Interview 4)	157
8.3.5 2. Interview Integrationsklasse (Interview 5)	161
8.3.6 3. Interview Integrationsklasse (Interview 6)	166
8.3.7 1. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 7)	172
8.3.8 2. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 8)	177
8.3.9 3. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 9)	181
Lebenslauf	187
Erklärung	188

0 Kurzzusammenfassung Deutsch und Englisch

Eine der aktuellsten und anspruchvollsten Aufgaben der Pädagogik scheint die Aufklärung und Umsetzung sozialer, politischer und pädagogischer Voraussetzungen für Integrationsprozesse zu sein. Behinderung darf kein Grund sein, dass Kinder und auch Erwachsene aus regulären und alltäglichen Lern- und Lebenszusammenhängen ausgeschlossen werden.

Viele Länder haben früher und konsequenter mit der Integration beeinträchtigter Kinder begonnen als dies in Österreich erfolgte. In manchen Ländern gibt es gar keine Sonderschulen mehr und behinderte Kinder werden auch nicht gesondert in den Schulstatistiken geführt. In den deutschsprachigen Ländern hält sich das Sonderschulwesen im hörgeschädigten Bereich besonders konstant.

Unter anderem wird in dieser Diplomarbeit ergründet warum die Separation aufrechterhalten wird, obwohl Integration insbesondere rechtlich gesehen in allen Fällen realisierbar ist. Ein Schlüsselargument scheint die unzureichende Bereitstellung der Ressourcen und Rahmenbedingungen in den Schulen zu sein, die der äußerst heterogenen Gruppe hörgeschädigter Menschen die geeigneten Gegebenheiten für ein optimales integratives Lernklima nicht bieten kann. Anstatt auf die Bedürfnisse der zu integrierenden Kinder einzugehen, werden immer noch hauptsächlich Voraussetzungen der Kinder eingefordert.

In der folgenden Arbeit werden grundlegende Informationen zur Hörbehinderung und deren Auswirkungen gegeben sowie Meinungen und Diskussionen zur allgemeinen Integrations- bzw. Inklusionsdebatte und im Speziellen zur Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen von Fachleuten und HörgeschädigtenlehrerInnen dargestellt. Im letzten Abschnitt werden die im Rahmen der Diplomarbeit getätigten Interviews analysiert, in denen GrundschullehrerInnen zur Integration hörbeeinträchtigter Kinder und zur Beschulung in den Fachinstituten befragt wurden.

One of the most current and demanding tasks of pedagogy seems to be the definition and implementation of social, political and pedagogical requirements for integration processes. There should not be a reason why children and adults with special needs are excluded from regular everyday learning environments and everyday life activities.

Many countries began integrating children with special needs much earlier and have followed through with these initiatives much more consistently than Austria. Some countries have even abolished special schools, and disabled children are no longer reported separately in school statistics. Special schools for the hearing impaired have been particularly apparent in German-speaking countries.

Among other things, this thesis will examine why this separation persists, although integration would be possible in all cases, particularly from a legal standpoint. One key reason seems to be the inadequate allocation of resources and basic conditions in schools, which do not provide adequate conditions for an optimal integrative learning atmosphere for a group as heterogeneous as the hearing impaired. Instead of responding to the needs of children who should be integrated, it is mostly required of them to fulfill certain criteria in order to be integrated.

The ensuing study provides basic information about hearing impairment and its effects. It will also look at opinions and discussions concerning the general integration and inclusion debate. A particular emphasis is placed on the opinions of experts and instructors of the hearing impaired with regards to the integration of hearing-impaired pupils. The final section analyzes the interviews conducted with elementary school teachers for this study about the integration of hearing impaired children and about teaching them in special schools.

1 Einleitung

Integration behinderter Kinder ist in der Schulpädagogik seit Jahren ein viel, emotional und kontrovers diskutiertes und beschriebenes Thema. Nach FEUSER hält die Diskussion um das Für und Wider der gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder im Bereich der Pädagogik seit dem 2. Weltkrieg an (vgl. MÜLLER 1996 nach FEUSER 1995 ¹).

Seit der 15. Schulgesetzesnovelle vom 30. 07. 1993 und der 17. Schulgesetzesnovelle vom 30. 12. 1996 besteht in Österreich die Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern (vgl. RUTTE in ROSENBERGER 1998, S. 352).

Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben sich im Bildungsbereich dem Grundsatz der Chancengleichheit für alle SchülerInnen verpflichtet, ungeachtet ihrer Fähigkeiten, ihrer sozialen, kulturellen, ethnischen und wirtschaftlichen Herkunft, ihrer Muttersprache, ihres Geschlechts, ihres Wohnorts und eventueller körperlicher oder geistiger Beeinträchtigungen. Eine andere Sache ist scheinbar die tatsächliche Umsetzung dieses Richtsatzes, besonders auch in den deutsch-sprachigen Ländern (vgl. <http://www.dieuniversitaetonline.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>).

In dieser Diplomarbeit möchte ich mich mit der Frage auseinander setzen, warum die Separation aufgrund einer Differenzierung bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen nach wie vor bestehen bleibt, obwohl sie stigmatisierend ist.

Die Diskussion wird unter verschiedenen Blickwinkeln geführt, wobei ethische Begründungen neben pädagogischen und nur pragmatischen Überlegungen stehen. Integration sollte grundsätzlich in allen Fällen realisierbar sein, ihre Grenzen sollten lediglich am Bedürfnis und am Wunsch des Kindes oder dessen Eltern nach separierender Beschulung aufgezeigt werden. Pragmatische Überlegungen oder Kostenfragen dürfen einer Integration nicht im Wege stehen!

Wo liegt das Problem, wo liegen vermeintliche Hindernisse und Grenzen der Integration? Die Meinungen von Pädagogen, betroffenen Kindern und Jugendlichen sowie von deren Eltern gehen weit auseinander: von absoluter Bejahung bis hin zur

¹ <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/muellerhoergeschaedigt.html>, Kap. 1.3

völligen Ablehnung. HOLLWEG sieht einen Hauptgrund der Integrationsgegner darin, dass durch die Integration die Existenzberechtigung des umfangreichen und eigenständigen Bildungssystems der Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung in Frage gestellt wird (vgl. HOLLWEG in FROMM 2003, S. 89).

SCHÖLER und CLAUßEN (vgl. SCHÖLER u. CLAUßEN in FROMM 2003, S. 90ff) sehen die Grenzen der Integration in den Rahmenbedingungen der Schulen und den gesellschaftlichen Bedingungen, aber nicht am behinderten Kind oder an dessen Grad des Hörvermögens. Integration ist bedingungslos und erhält nicht erst grünes Licht durch zu erfüllende Voraussetzungen des Kindes, sondern durch geeignete soziale und schulorganisatorische Voraussetzungen. Auch MÜLLER (vgl. MÜLLER 1996²) beschreibt aufgrund jahrelanger Erfahrung mit der Beschulung hörgeschädigter Kinder in der deutschsprachigen Schweiz, dass auch massiv hörbehinderte Jugendliche unter Berücksichtigung geeigneter Rahmenbedingungen in Regelklassen unterrichtet werden können.

Es wäre überheblich hier den Fachleuten Unseriosität zu unterstellen, die der gemeinsamen Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder mit hörenden Kindern Skepsis entgegenbringen. Es gilt zu ergründen, warum es zu solchen Stellungnahmen kommt und auf welcher Erfahrung sie beruhen. Dazu darf man auch die Tatsache nicht aus den Augen verlieren, dass es sich bei Hörgeschädigten um eine überaus heterogene Gruppe handelt, in der sich jeder einzelne in seiner Art, dem Beginn, der Diagnose und seiner Versorgung der Hörschädigung unterscheidet. Weiters spielen das soziale Umfeld, die Schulform und Förderung sowie natürlich der persönliche Charakter eine große Rolle. All diese Aspekte zeigen mit welcher Vielfalt an Aufgaben und Herausforderungen das Thema der Integration hörbeeinträchtigter Kinder behaftet ist.

Vielen Menschen ist nicht bewusst, dass ein eingeschränktes Hörvermögen zwischenmenschliche Kontakte erschwert und daher Menschen mit dieser Behinderung oft aus dem sozialen Leben ausgegrenzt werden. Helen KELLER (1880-1968) war eine taubblinde Schriftstellerin und sie verwendete die ursprünglich von Immanuel KANT stammende Aussage: „Nicht sehen können trennt von den Dingen, nicht hören können von den Menschen“ um ihre Situation zu beschreiben (vgl. <http://www.fgh-gutes-hoeren.de/fgh/rund-ums-hoeren.html>).

² <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/muellerhoergeschaedigt.html>, Kap. 1.3

Gehörlose und Schwerhörige haben im Vergleich zu Hörenden einen wesentlich erschwerten Zugang zu Bildung. Vielerorts stoßen sie auf Sprachbarrieren, da die Lautsprachbeherrschung meist unzulänglich und das Hörvermögen eingeschränkt ist. Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Situation gibt es im Alltag kaum. Die Gebärdensprache ist eine Sprache für eine absolute Minderheit und sie wird leider immer noch von vielen Pädagogen oder sogar Gehörlosen- und Schwerhörigeninstituten vernachlässigt bzw. auch ignoriert, obwohl sie seit Juli 2005 in Österreich gesetzlich verankert ist. Gebärdensprache wird selten verstanden, geschweige denn gesprochen und kommuniziert.

Zwei Jahre lang war ich selbst als Lehrerin für hörbeeinträchtigte Kinder tätig. An dieser Schule gibt es neben Kleingruppen, in denen ausschließlich vier bis acht hörbeeinträchtigte oder gehörlose Kinder unterrichtet werden, auch Integrationsklassen. Diese Klassen entstehen mit einer Partnerschule und werden von zwei LehrerInnen im Team geführt. Eine/r der beiden LehrerInnen ist Hörgeschädigtenpädagogin. Die Zahl der integrierten Kinder ist auf sieben beschränkt, die Gesamtschülerzahl auf 19 (vgl. STROHMAYER u.a. 2004, S. 133ff). Obwohl diese Form der Integration sehr erfolgreich ist, gab es dennoch bei einigen LehrerInnen Zweifel, ob wirklich alle Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung davon profitieren können.

Weiters befanden sich im Lehrerkollegium LehrerInnen die SchülerInnen in der Einzelintegration betreuten und neben positiven Darstellungen auch immer wieder über Probleme berichteten oder manchmal sogar von fehlgeschlagener Integration sprachen.

Diese unterschiedlichen Berichte und Argumentationen motivierten mich, die Integrationsdiskussion im Hörbehindertenbereich genauer zu untersuchen. Neben den schulischen und bildungspolitischen Voraussetzungen möchte ich den Blick auf die Theorien und Meinungen der LehrerInnen zur Integrationsproblematik richten, die täglich mit hörbeeinträchtigten Kindern arbeiten.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Die Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet:

Welche subjektiven Theorien haben LehrerInnen in Schwerhörigenklassen, Hörgeschädigten-Integrationsklassen und Hörgeschädigten–Einzelintegrationsklassen im Grundschulbereich zum Thema der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Kinder?

Ausgehend von der Annahme, dass es in der Diskussion um die schulische Integration von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung unterschiedliche Ansätze bzw. Meinungen gibt, möchte ich in meiner Diplomarbeit den aktuellen Forschungsstand darstellen und gleichzeitig die Einstellungen beziehungsweise Ansichten und subjektiven Theorien behandeln, die die unterrichtenden LehrerInnen hörgeschädigter Kinder im Volksschulalter zu Möglichkeiten und Grenzen sowie verschiedenen Arten der Integration entwickelt haben.

Es wurden neun LehrerInnen für diese Arbeit interviewt. Um die verschiedenen Ansätze und Ansichten aufzeigen zu können, wurde die Auswahl so getroffen, dass jeweils drei LehrerInnen einer Integrationsform oder Kleingruppenklasse befragt wurden. Aufgrund der geringen Stichprobe können keine repräsentativen Ergebnisse erwartet werden. Die Interviews dienen zur Erhebung von subjektiven Ansichten und Auffassungen einzelner LehrerInnen, die persönliche Erfahrung im Unterrichten von hörbeeinträchtigten Kindern haben.

Um den Rahmen der Arbeit einzugrenzen, habe ich mich auf die Integration von Kindern im Grundschulbereich beschränkt, deren Hörbeeinträchtigung sowohl als leicht, mittelgradig oder eventuell auch schwer einzustufen ist und deren Unterricht lautsprachgerichtet erfolgte. Diese Einschränkung ist notwendig, da bei hochgradig schwerhörigen oder tauben Kindern, die nicht hörgerichtet und lautsprachlich erzogen worden sind, das heißt wenn die SchülerInnen GebärdensprachenbenutzerInnen sind, andere oder ergänzende Integrationsmaßnahmen getroffen werden müssen und deren vollständige Ausführung den Rahmen der Diplomarbeit überschreiten würde. Zudem gibt es in Österreich noch wenig Schulversuche mit integrierten gehörlosen Kindern. Auf die Problematik der Anerkennung und

Benutzung der Gebärdensprache in Österreich möchte ich in einem späteren Abschnitt eingehen.

In der vorliegenden Arbeit werden also grundsätzliche Informationen zur Hörbehinderung und deren Auswirkungen gegeben sowie Meinungen und Diskussionen zur allgemeinen Integrations- bzw. Inklusionsdebatte von Fachleuten und im Speziellen zur Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen dargestellt. Schließlich sollen auch noch Meinungen, Überlegungen, Erfahrungen und Ideen von LehrerInnen, die täglich mit hörgeschädigten Kindern arbeiten, eingebracht werden.

3 Darstellung des Forschungsstandes

3.1 Information zur Hörbeeinträchtigung

„Hören ist eine Fähigkeit, deren Bedeutung der hörende Mensch fast immer unterschätzt. Spontan macht sich kaum jemand Gedanken darüber, in welchem Maß die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigt wird, wenn das Hören ausfällt oder nur eingeschränkt möglich ist“ (LEONHARDT 1999, S. 11).

Begrenztes oder ausgefallenes Hören beeinträchtigt vor allem zwischenmenschliche Kontakte, da die Kommunikation meist nicht ungehindert ablaufen kann. Für Normalhörende ist es selbstverständlich, dass sie die Sprache anderer Menschen hören und verstehen können, dass sie imstande sind ihr eigenes Sprechen und Singen zu hören und zu kontrollieren und dass sie eine Vielzahl von Klängen, Tönen und Geräuschen wahrnehmen. Erst wenn die Funktionstüchtigkeit des Hörorganes herabgesetzt ist, erkennt man wie wichtig der Wert des Hörens für die Entwicklung des Menschen ist (vgl. ebd. 1999, S. 11).

Unter Umständen kann eine Hörschädigung schwerwiegende Störungen in verschiedenen Persönlichkeitsbereichen zur Folge haben, weil es zu Erschwernissen in der Sprachwahrnehmung und im kommunikativen Prozess kommt. Dies wiederum führt damit zur alltäglichsten und schlimmsten Form sprachlicher Diskriminierung (vgl. HOLLWEG 1999 nach HESSMANN 1998 S. 40).

3.1.1 Hörbeeinträchtigte Personen in Österreich

Hörbeeinträchtigte und gehörlose Menschen bilden anteilmäßig die größte Behindertengruppe in unserer Gesellschaft. Es wird geschätzt, dass acht bis zehntausend Menschen in Österreich ihr Gehör verloren haben, etwa 150 000 tragen ein Hörgerät und ca. 430 000 weitere Hörgeschädigte leben ohne Hilfsmittel (vgl. <http://www.schwerhoerigen-netz.at/ta-neu/pdf/VERKEHR.pdf>). Diese Einschätzung deckt sich auch mit einem Ärztebericht, der besagt, dass etwa 9 100 Personen an beiden Ohren taub sind und 456 000 Personen, das sind etwa 6,5 % der Bevölkerung, eine Hörbeeinträchtigung, zumeist sogar Schwerhörigkeit an beiden Ohren aufweisen (vgl. www.hsm.or.at/ArztPressemappe.htm).

3.1.1.1 Integrierte hörbeeinträchtigte Kinder in den einzelnen Bundesländern – eine Übersicht

Um an aktuelle Daten zur Beschulungssituation von hörgeschädigten Kindern im Grundschulbereich in den einzelnen Bundesländern zu gelangen, startete ich im September 2008 per e-mail eine Umfrage bei den einzelnen Landesschulräten in allen Bundesländern. Leider bekam ich nur von einem Teil eine Antwort. Dennoch möchte ich die erhaltenen Ergebnisse für die Arbeit verwenden und mit der Umfrage von Verena KRAUSNEKER und Katharina SCHALBER ergänzen, die sie vollständig in den neun Bundesländern zu allen Schulstufen durchgeführt haben und im Rahmen ihrer Arbeit ‚SpracheMachtWissen‘ behandelt haben (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 44-51).

Burgenland:

Laut Landesschulinspektor gab es im Schuljahr 2006/07 25 hörbehinderte SchülerInnen, die alle integrativ unterrichtet werden, da es keine Speziale Schule gibt. Insgesamt gab es fünf StützlehrerInnen für diese Kinder (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 44).

Nach eigener Erhebung sind im September 2008 zwölf Kinder aufgrund ihrer Hörschädigung mit ‚Sonderpädagogischem Förderbedarf‘ (SPF) einzeln in Volksschulklassen integriert (vgl. e-mail Landesschulinspektor Robert Novakovits, September 2008).

Kärnten:

Im Schuljahr 2006/07 waren 160 hörbehinderte SchülerInnen im Pflichtschulbereich beschult, 17 Kinder waren ÖGS- (Österreichische Gebärdensprache) BenutzerInnen. In Kärnten gibt es ein Sonderpädagogisches Zentrum, das mit Hilfe des SPZ-Leiters die Nachteile, die sich aus der Schließung der Gehörlosenschule ergeben haben, zu kompensieren versucht.

Seit 1996 befindet sich eine bilinguale Klasse in Klagenfurt, mit ÖGS als Unterrichtssprache und Deutsch als Zweitsprache. Diese Klasse ist eine Mehrstufenklasse mit Kindern in verschiedenen Schulstufen. Stundenweise besteht eine Kooperation mit den im Haus befindlichen Schulklassen (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 44-49).

Laut Angaben des Leiters des SPZ für das Bundesland Kärnten im September 2008 betreut das Zentrum derzeit 286 Schülerinnen und Schüler. All diese SchülerInnen

werden integriert unterrichtet, da die Spezialschule im Jahre 1997 aufgelassen worden ist. Davon befinden sich 14 Schülerinnen und Schüler in Berufsschulen, 36 Schülerinnen und Schüler in der AHS/BHS und drei Schülerinnen in Fachschulen, die restlichen in der Pflichtschule.

In Kärnten wird versucht die hörbehinderten Kinder in Integrationsklassen oder Kleingruppen zusammenzufassen. Aufgrund der örtlichen Gegebenheiten ist es aber nicht immer möglich reine Hörbehindertenintegrationsklassen zu bilden, in den meisten Fällen sind lernbeeinträchtigte Kinder mit in den Integrationsklassen. Reine Hörbehindertenintegrationsklassen gibt es vier; und zusätzlich eine bilinguale Klasse. Sonderschul-Kleingruppenklassen bzw. eigene Sonderschulklassen gibt es nicht. Es sind aber einzelne hörbehinderte Kinder mit Zusatzbehinderungen in ASO-Klassen integriert. Gesamtsumme dieser Schüler ist derzeit 13 (vgl. e-mail Mag. Weishaupt, Leiter des SPZ für Hörbeeinträchtigte in Kärnten, Oktober 2008).

Niederösterreich:

Im Schuljahr 2006/07 wurden 53 Kinder in Sonderschulen unterrichtet und 66 integrativ, man wusste aber von Seiten der Schulbehörde nicht, wie viele davon ÖGS Benutzer sind (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 49ff).

Oberösterreich:

Laut Landesschulinspektor gab es im Schuljahr 2006/2007 379 hörbehinderte SchülerInnen. Davon wurden 98 in Sonderschulen unterrichtet und 281 integrativ betreut. Vier Klassen wurden bilingual geführt, mit Deutsch und ÖGS als gleichberechtigte Unterrichtssprachen; genau genommen wird laut den Autorinnen LBG (Lautsprachbegleitendes Gebärden) statt ÖGS verwendet (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 51ff).

Es werden 965 SchülerInnen an allen Schulen in Oberösterreich integrativ unterrichtet, 112 an der Michael-Reitter-Landesschule; zusammen also 1077. Davon wiederum sind 391 mittel- bis hochgradig hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler. 42 Kinder besuchen eine Integrationsklasse für Hörgeschädigte, 279 Kinder sind einzelintegriert (vgl. e-mail Prof. Wilfried Schlögl, Leiter der Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehbildung Linz, September 2008).

Salzburg:

76 Kinder wurden 2006/2007 in der Josef Rehr-Gehörlosenschule unterrichtet und 33 Schüler in Einzelintegrationsklassen. 23 der insgesamt 112 Kinder waren Gebärdensprachbenutzer. Offiziell gab es zwei bilinguale Klassen, in denen ÖGS und Deutsch gleichwertig verwendet wurden (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 57f).

Im Bundesland Salzburg werden laut Auskunft des Landesschulinspektors im Schuljahr 2007/08 91 hörgeschädigte SchülerInnen in Sonderschulen und 25 hörgeschädigte SchülerInnen integrativ beschult (vgl. e-mail Sekretariat des Landesschulrats für Salzburg, Oktober 2008).

Steiermark:

Laut Landesschulinspektor wurden 150 hörbehinderte Kinder im Pflichtschulbereich unterrichtet und 17 waren davon Gebärdensprachbenutzer (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 62).

Im September 2008 waren in der Steiermark 90 hörgeschädigte Kinder im Grundschulalter erfasst, davon 49 mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf und davon fünf im häuslichen Unterricht. 82 Kinder in der Steiermark sind einzeln in verschiedenen Modellen integriert: Einzelintegration – Stützlehrerklasse – Integrationsklasse. Davon wiederum sind 13 SchülerInnen in speziellen Integrationsklassen an der VS Graz Afritsch am Standort, wobei die IntegrationslehrerInnen HörgeschädigtenpädagogInnen sind. Vier Kinder sind an Allgemeinen Sonderschulen in den Bezirken und vier Kinder in der Förderklasse I (Grundstufe I) am Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung eingeschult (vgl. e-mail Jörg Pickl, Leiter Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung; Sonderpädagogisches Zentrum für hörgeschädigte Kinder – Steiermark, September 2008).

Tirol:

Von den 165 Kindern im Schuljahr 2006/07 wurden 41 in Sonderschulen unterrichtet. Sechs SchülerInnen davon waren GebärdensprachbenutzerInnen. 110 bis 114 SchülerInnen werden integrativ unterrichtet, davon elf innerhalb der Gehörlosenschule. Das Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik in Mils ist lautsprachlich geführt, ÖGS wurde aber nicht verboten (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 63).

Wien:

Laut Landesschulinspektor gab es 177 gehörlose bzw. hörbehinderte Kinder im Bundesinstitut für Gehörlose (BIG), 102 in der Wiener Schwerhörigenschule und 123 wurden integrativ betreut. Zusätzlich angeboten wurden drei bilingual geführte Klassen, in denen Deutsch und ÖGS gleichwertig waren. Interessant ist, dass laut Leiterin des BIG insgesamt ca. 500 Kinder integrativ betreut und 220 in der Spezialschule unterrichtet wurden. 72 SchülerInnen benutzten die LBG/ÖGS. Das in Wien ansässige Bundesinstitut für Gehörlosenbildung ist die größte Gehörlosenbildungseinrichtung in Österreich. Hier gibt es auch eine mobile Frühförderung, einen Kindergarten, einen Hort und ein Internat. Hörende SchülerInnen besuchen in einer umgekehrten Integration die Schule und hörbehinderte Kinder der Schule werden zum Teil integrativ in umliegenden Schulen unterrichtet.

Die Kooperative Mittelstufe ist ein Vorzeigemodell in Wien: In dieser Klasse arbeiteten durchgehend zwei LehrerInnen mit hörenden und gehörlosen/hörgeschädigten Kindern. Es wird sowohl ÖGS als auch LBG verwendet.

Von der Schwerhörigenschule lagen keine Informationen über die Schülerzahlen vor (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 66f).

Vorarlberg:

Im Schuljahr 2006/07 gab es in Vorarlberg ca. 70 hörbehinderte Kinder, die integrativ unterrichtet wurden. 49 SchülerInnen besuchten die Schule am Landeszentrum für Hörgeschädigte. Die Position zur Gebärdensprache ist klar definiert; der bilinguale Ansatz wird nicht befürwortet (vgl. KRAUSNEKER u. SCHALBER 2007, S. 71f).

3.1.2 Die Anatomie des Gehörs und der Hörvorgang

(vgl. JUSSEN 1994, S. 89f u. FRIEDRICH u. BIGENZAHN 1995, S. 131-136)

Der Vorgang des Hörens wird durch das Hörorgan ermöglicht. Es besteht aus dem *Ohr*, den *Hörnervenbahnen* und den *Hörzentren* im Gehirn. Das Hörorgan wandelt akustische Schallwellen in Nervenimpulse um, die vom Hörzentrum im Gehirn

entschlüsselt werden können. Die drei Teile des Ohrs sind das *Außenohr*, das *Mittelohr* und das *Innenohr*. Siehe auch *Abbildung 1*.

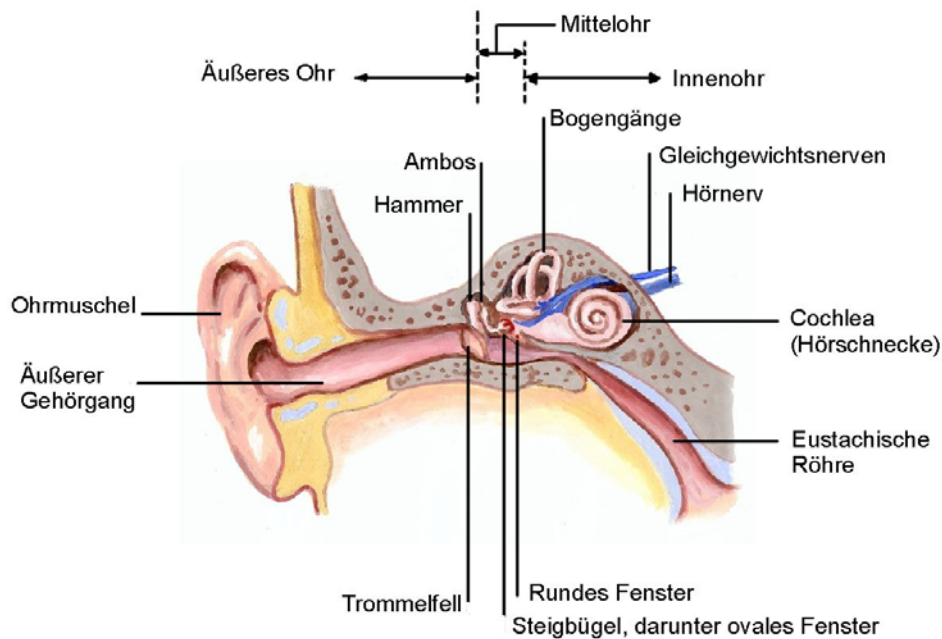


Abb. 1: Querschnitt vom menschlichen Ohr

Quelle: www.airflag.com

Das *Außenohr* besteht aus der Ohrmuschel und dem äußeren Gehörgang, der innen vom Trommelfell verschlossen wird. Die Haut des Gehörgangs enthält Drüsen, die Ohrschmalz absondern. Die Ohrmuschel ist ein elastischer Knorpel, der ein charakteristisches Relief aufweist, welches dem Richtungshören dient. Das äußere Ohr nimmt Schallreize zwischen 20 und 20 000 Herz (Schwingungen pro Sekunde) auf. Im Ohrgang werden die Luftschwingungen spektral moduliert und auf mechanischem Weg zum Mittelohr weitergeleitet.

Zum *Mittelohr* gehören das Trommelfell, die Paukenhöhle, die drei Gehörknöchelchen und die Eustachische Röhre. Hinter dem Trommelfell, das die Abgrenzung zum äußeren Ohr darstellt, liegt die Paukenhöhle, ein luftgefüllter flacher Hohlraum im Schläfenbein, in dessen oberen Bereich die drei Gehörknöchelchenkörper Hammer, Amboss und Steigbügel liegen. Dem Trommelfell gegenüber befinden sich das ovale und das runde Fenster, die die Zugänge zum Innenohr kennzeichnen. In der Paukenhöhle vorne sitzt die Öffnung der Eustachischen Röhre, welche auch Ohrtrompete oder Tube genannt wird. Sie ist eine Verbindung von der

Paukenhöhle zum Nasenrachenraum und führt dem Mittelohr bei Bedarf die erforderliche Luft zu.

Im Mittelohr werden die akustischen Schallwellen durch die Bewegungen des Trommelfells und der Gehörknöchelchenkette über das ovale Fenster zum Innenohr zugeleitet. Bei diesem Vorgang wird die Amplitude der Schwingungen verringert und dafür die Intensität, mit der die Teilchen schwingen (Schalldruckerhöhung), um das Zwanzigfache verstärkt.

Das *Innenohr* setzt sich aus dem Vorhof, den drei Bogengängen, die für das Gleichgewicht zuständig sind, und dem eigentlichen Hörorgan, der Cochlea (Schnecke), zusammen. Das Hörorgan liegt in einem schneckenartig gewundenen Gang im Knochen. Es enthält Flüssigkeit und unter anderem auch Sinneszellen (kleine Härchen), welche mit Nervenendigungen in Verbindung stehen. Mechanische Energie wird im Innenohr in elektrische Impulse umgewandelt. Der ausgelöste neurale Impulsfluss wird über die *Hörnerven* zum *Hörzentrum* weitergeleitet, wo die Höreindrücke bewusst und mit vorausgegangenen Hörerfahrungen vernetzt und gespeichert werden.

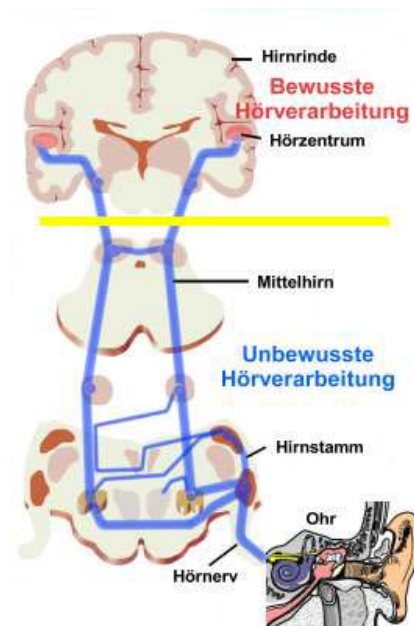


Abb. 2: Hörverarbeitung

Quelle: www.tinnitus-trt.ch/Ohr_tin.jpg

3.1.3 Beschreibung der Population und Definition der Hörschäden

Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI- (Cochlea-Implantat) Träger zählt man zur Gruppe der hörgeschädigten, hörbeeinträchtigten oder hörbehinderten Menschen,

bei denen ein vermindertes Hörvermögen oder ein Ausfall des Hörvermögens vorliegt.

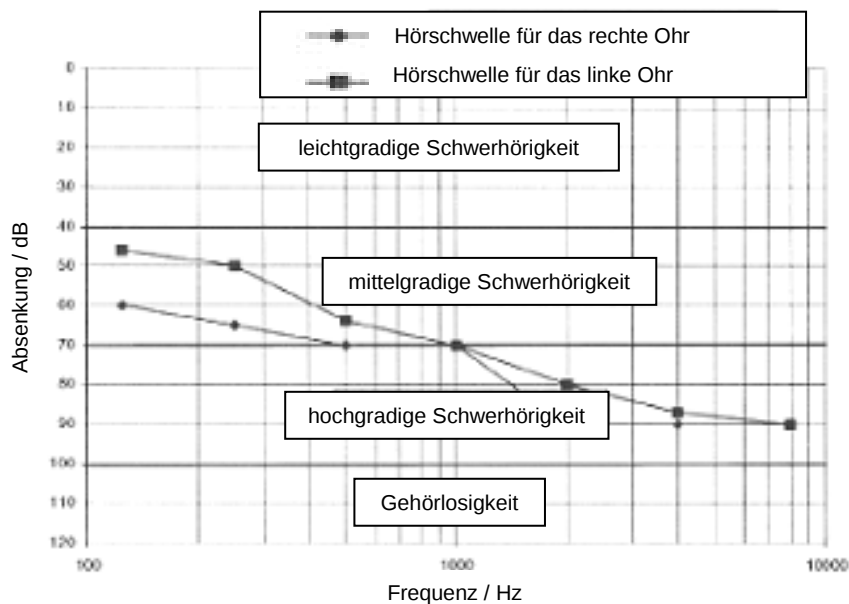


Abb.3: Arten der Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit im Tonaudiogramm

Quelle: LEONHARDT 1999

Das Erscheinungsbild hörgeschädigter Menschen und ihre psychosoziale Situation hängen von der Vielzahl der Faktoren ab, die am Zustandekommen einer Hörschädigung beteiligt sind. Zum Ersten sind dies die Art und das Ausmaß des Hörschadens, zum Zweiten der Zeitpunkt des Eintretens eines Hörschadens, zum Dritten die Kombination mit einer oder mehreren weiteren Behinderungen und zum Vierten die sozialen Entwicklungsbedingungen.

Je früher ein Hörschaden eintritt, desto gravierender sind in der Regel die Auswirkungen auf die Entwicklung. Beim Eintritt des Hörschadens nach Abschluss des Spracherwerbs mit etwa drei bis vier Jahren oder noch später, sind die lautsprachlichen Kompetenzen und die kognitiven Funktionen bereits deutlich ausgeprägt. Hier besteht die Problematik, dass sich die psychosoziale Situation der Betroffenen kurzfristig verändert, da ihre kommunikativen Mittel stark eingeschränkt sind. Wenn die Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit seit der Geburt vorhanden ist, lernen die Menschen von Anfang an sich zu verständigen. Gehörlose Kinder wachsen bei gehörlosen Eltern selbstverständlich und ohne Kommunikations-einschränkung mit der Gebärdensprache auf (vgl. LEONHARDT 2002, S.71ff).

Die Auswirkungen eines Hörschadens werden erheblich durch das soziale Umfeld, durch die engeren Bezugspersonen aber auch alle anderen Personen oder Institutionen die bei der Betreuung und Unterstützung eingebunden sind,

mitbestimmt. Bei frühzeitiger und angemessener Förderung können Auffälligkeiten in der psychischen Entwicklung weitestgehend vermieden werden.

Ebenso können die Qualität und der richtige Einsatz der Hörhilfen oder andere Kommunikationshilfen die Beziehung des Individuums zur Umwelt erleichtern. Der tatsächliche Wirkungsgrad einer Hörhilfe hängt nicht allein von den optimalen technischen Voraussetzungen ab, entscheidend sind hingegen die subjektiven Voraussetzungen unter denen das Hören mit Hörgeräten zielgerichtet aufgebaut wird oder bei Spätbetroffenen erhalten bleibt (vgl. ebd. 2002, S.73f).

Als gehörlos wird ein Mensch bezeichnet, dessen Hörfähigkeiten nicht ausreichen, um die gesprochene Sprache, die Lautsprache, selbständig über das Ohr oder mit Hörgeräten aufzunehmen und damit zu erlernen. Mit dieser Umschreibung werden diejenigen Personen charakterisiert, die vor jeder einsetzenden Sprachentwicklung schon eine entsprechende Hörschädigung aufweisen, das heißt spätestens im ersten beziehungsweise zweiten Lebensjahr. Für Menschen, die im Laufe ihres Lebens zu einem Zeitpunkt ihr Gehör verlieren, in dem zumindest wichtige Phasen der Sprachentwicklung abgeschlossen sind, ist dieser Verlust zwar ebenfalls sehr einschneidend, die Förderung kann aber bei diesen ‚postlingual Ertaubten‘ auf dem bereits bestehenden Sprachverständnis erfolgen.

Auch wenn sich eine Hörschädigung medizinisch-technisch messen lässt, kann man nicht in allen Fällen, vor allem im Übergangsbereich zwischen hochgradiger Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit, eindeutig sagen, ob diese Schädigung eine Gehörlosigkeit im oben beschriebenen Sinn darstellt. Das führt zu einer besonderen Problematik von Diagnose und Frühförderung (vgl. DOTTER 1991 u. LÖWE 1996, S. 16).

Die genaue Begriffsbestimmung der Hörschädigung ist in den meisten Fällen trotzdem von wichtiger Bedeutung, da sie den Grundstein für die pädagogische, therapeutische, medizinische und psychologische Versorgung der betroffenen Menschen und ebenso für ihre soziale und menschliche Anerkennung in der Gesellschaft legt.

Die Unschärfe in der Einstufung von ‚gehörlos‘ oder ‚schwerhörig‘ wird noch dadurch verstärkt, weil es unterschiedliche Auffassungen aus Sicht der Medizin, der Pädagogik und der Betroffenen selbst dazu gibt. In der medizinischen Auslegung wird jede Funktionsstörung des Hörorgans erfasst, das Hörorgan steht im Zentrum der Diagnose. Die Pädagogik beleuchtet mehr die Beziehung und Einschränkungen

des Individuums mit seiner Umwelt und den daraus resultierenden Auswirkungen für die Betroffenen. Aus der Sicht eines Betroffenen hingegen kann man sich, unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung, selbst als ‚Gehörlos‘ definieren, wenn man sich dieser kulturellen Minderheit zugehörig fühlt. Diese Bewegung resultiert aus der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache und der damit verbundenen Emanzipationsbewegung der Gehörlosen. Sie gehen davon aus, dass gehörlose Menschen eine eigene Sprache, die Gebärdensprache, und damit eine eigene Kultur entwickeln, die in Fachkreisen Gehörlosenkultur genannt wird. Aus dem Amerikanischen übernommen, gebrauchen hörgeschädigte Menschen den Begriff ‚Gehörlos‘ (‚Deaf‘) im Sinne der Gemeinschaft und Minoritätenkultur und bezüglich der vorhandenen Sinnesschädigung wird die Definition ‚gehörlos‘ (‚deaf‘) verwendet.

Aufgrund der steigenden Zahl der Cochlea-Implantationen bei hörgeschädigten Erwachsenen und Kindern kann man eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit beobachten. Es wird versucht durch die Gründung zahlreicher Gesellschaften, Regionalverbände und Selbsthilfegruppen und letztendlich durch die Bildung einer europäischen Vereinigung, der ‚European Association of Cochlear Implant Users‘ auf ihre Interessen und Bedürfnisse aufmerksam zu machen (vgl. LEONHARDT 1999, S. 20-22).

Gehörlose Menschen werden nicht selten als Personen ohne jegliche auditive Empfindungen dargestellt. Schwerhörige werden oft als Menschen gesehen, mit denen man sehr laut und überdeutlich sprechen muss. Wenigen ist bewusst, dass dies nur eine kleine Anzahl aller Schwerhörigen ausmacht, bei denen lautes deutliches Sprechen hilfreich ist. Ebenso gibt es die falsch verbreitete Vorstellung, dass ein Hörgerät einen Hörverlust ausgleichen kann. Es verbessert, insofern es richtig angepasst und eingestellt ist, Qualität und Quantität der auditiven Eindrücke wesentlich, es bleibt aber ein verändertes Hören.

Da die Auswirkungen einer Hörschädigung in den verschiedenen Gebieten sehr unterschiedlich sein können, ergeben sich abweichende Sichtweisen, ob eine Hörschädigung für Zwecke der Sozialleistung, aus pädagogischen Gründen oder aus medizinischer Sicht anzusehen ist. Folglich ergeben sich für die einzelnen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens unterschiedliche Definitionen, Bezeichnungen und

Abgrenzungen, die an den jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst sind.

Da es kein wirklich objektives Maß gibt, ist auch die Bewertung der tatsächlichen Auswirkung der Hörbehinderung schwierig. Die Feststellung des ‚Grades der Behinderung‘ (GdB) einer Hörschädigung erfolgt anhand der Ergebnisse audiometrischer Untersuchungen. Nach FELDMANN zum Beispiel errechnet sich der GdB aus den prozentualen Hörverlusten beider Ohren. Dieses Einstufungsmaß ist eher einseitig und dadurch heikel, vor allem bei der Einstufung von mehrfach-behinderten Kindern. Im internationalen Vergleich offenbaren sich ähnliche Schwierigkeiten, die durch unterschiedliche Begriffsbestimmungen in vielen Ländern noch verstärkt werden (vgl. ebd. 1999, S. 20-23).

3.1.4 Einteilung der Hörstörungen und audiologische Merkmale menschlichen Hörens

(vgl. FRIDRICH u. BIGENZAHN 1995, S. 145f u. LEONHARDT 2002, S. 50-55)

Das Ausmaß des Hörverlustes wird in Dezibel (dB) erhoben. Dezibel ist das Maß für die notwendige relative Lautstärkeerhöhung für die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen. Die Bestimmung der Hörschwelle erfolgt mit einem Audiometer, mit dessen Hilfe ein Audiogramm grafisch erstellt wird. Die Hörschwelle kennzeichnet den Schalldruck der Töne, der gerade so groß ist, dass eine Hörempfindung erregt wird.

Ein normal hörender Mensch, der keine außergewöhnlichen Ohrenerkrankungen durchgemacht hat und keiner besonderen Lärmbelastigung ausgesetzt war, hat eine Hörschwelle bei etwa 0 Dezibel. Siehe *Abbildung 4*.

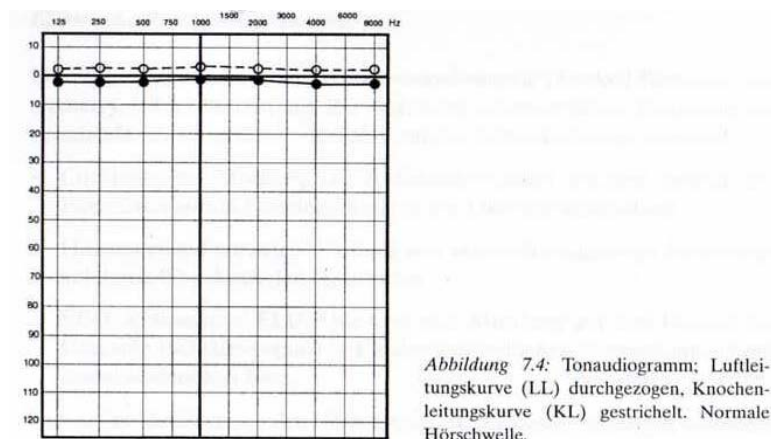


Abbildung 4

Quelle: FRIDRICH u.
BIGENZAHN 1995

Die Einteilungen des Hörverlusts sind in der Literatur nicht immer einheitlich und mit geringen Abweichungen angegeben. *Abbildung 5* zeigt eine internationale Einteilung des Hörverlusts und dessen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung bei Kindern.

Mittlerer Hörverlust	Bezeichnung	Auswirkung
< als 30 dB	leichtgradige Hörschädigung	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal.
30 bis 60 dB	mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie über einen Meter vom Sprecher entfernt sind.
60-90 dB	hochgradig oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90-120 dB	Resthörigkeit	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben, verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können.
>120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, daß auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

Abb 5.: Internationale Einteilung der Hörschäden

Quelle: MÜLLER 1994

Abbildung 6 zeigt im Vergleich eine Tabelle von LEONHARDT, die ebenso die Auswirkungen des Hörverlusts auf die Sprachentwicklung fokussieren.

Ausmaß des Hörverlustes	Auswirkungen auf das Hören gesprochener Sprache	Auswirkung auf die Sprachentwicklung
20–40 dB leichte Schwerhörigkeit	stimmlose Konsonanten und Zischlaute werden nicht deutlich gehört	Artikulationsstörungen, Verzögerung des Spracherwerbs, Dyslalien
40–60 dB mittelgradige Schwerhörigkeit	die Mehrzahl der Sprachlaute wird nicht gehört	Sprachentwicklungsstörung mit Dysgrammatismus, Wortschatzdefizit, schlecht verständlichem Sprechen
60–90 dB hochgradige Schwerhörigkeit		spontane Sprachentwicklung bleibt aus

Abb. 6.: Einteilung des Hörverlusts und Auswirkungen auf die Sprachentwicklung

Quelle: LEONHARDT 2002

Schallleitungsschwerhörigkeit

Bei der *Schallleitungsschwerhörigkeit* ist die Schallübertragungsfunktion defekt und wird durch Erkrankungen im äußeren Ohr bzw. im Mittelohr hervorgerufen.

Es besteht eine Blockade in der Übertragungskette Gehörgang - Trommelfell - Hammer - Amboss - Steigbügel und ovales Fenster.

Die Dämpfung der Übertragungsmechanik bewirkt Höreinbußen in der Lautstärke bzw. in der Hörweite. Alle Frequenzen sind gleichmäßig betroffen, deshalb ist die Tonqualität nicht beeinträchtigt, aber der Höreindruck ist leiser und gedämpfter. Schallleitungsstörungen lassen sich in der Regel durch medizinische Eingriffe ganz gut beheben.

Schallempfindungsschwerhörigkeit

Sie wird auch ‚Sensorineurale Schwerhörigkeit‘ genannt und es handelt sich überwiegend um eine Innenohrschwerhörigkeit infolge Schädigungen der Sinneszellen in der Schnecke. Manchmal liegt auch eine retrocochleäre Hörstörung vor, bei der eine Schädigung des Hörnerven bzw. der Akustikuskerngebiete das Gehör beeinträchtigen.

Es treten Verzerrungen bei der Reizumwandlung besonders bei hohen Tönen auf und der Höreindruck unterscheidet sich von dem des gesunden Ohres grundsätzlich: der Klang wird dumpf, da meist die hohen Frequenzen fehlen und als Folge die Vokale ähnlich klingen. Viele Konsonanten sind Geräuschemischungen aus sehr hohen Tönen und können nicht mehr unterschieden bzw. wahrgenommen werden. Unbetonte Silben gehen im Höreindruck verloren. Dabei verändert sich auch die Grammatik, die der Hörgeschädigte wahrnimmt. Das eigene Sprechen kann ebenfalls nur noch undeutlich vernommen und dadurch kaum noch kontrolliert werden. Dies hat zur Folge, dass die Sprachverständlichkeit zum Teil erheblich gemindert ist. Höhere Lautstärken führen nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Sprachwahrnehmung.

Die Folge ist eine umfangreiche Beeinträchtigung des Sprachverstehens. Hörgeräte können diese Verluste bisher nur mangelhaft ausgleichen. Da die eigene Sprechkontrolle nur begrenzt möglich ist, kann dies vor allem bei Kindern im vorsprachlichen Stadium zu einem schwer verständlichen Sprechen führen. Die Schallempfindungs-

schwerhörigkeit ist irreversibel und lediglich durch medizinische, technische und pädagogische Maßnahmen in ihren Auswirkungen zu mildern.

Betrifft eine Störung sowohl den Bereich der Schallübertragung als auch die Schallempfindung, liegt eine *kombinierte Schwerhörigkeit* vor.

Zentrale Hörschädigungen werden durch Krankheiten des Hirnstamms, des Zwischenhirns und des Großhirns verursacht. Es sind dabei die höheren Leistungen des Hörens, wie z.B. Richtungshören oder Sprachperzeption beeinträchtigt, eine Schwerhörigkeit im eigentlichen Sinn ist dabei selten.

Folgende Abbildungen veranschaulichen die verschiedenen Arten der Hörstörungen im Tonaudiogramm:

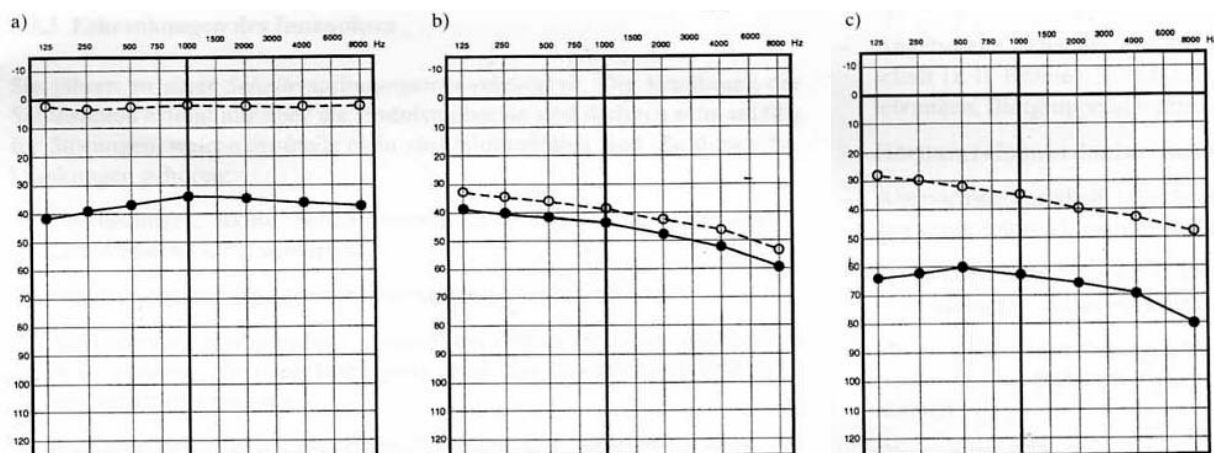


Abbildung 7: Tonaudiogramm einer
a) leicht bis mittelgradigen Schalleitungsschwerhörigkeit,
b) mittelgradigen Schallempfindungsschwerhörigkeit und
c) einer mittel bis hochgradigen kombinierten Schwerhörigkeit.

Quelle: FRIDRICH u. BIGENZAHN 1995

Gehörlosigkeit ist im Prinzip keine gesonderte Hörstörung, sondern geht aus einem hochgradigen Schallempfindungsschaden hervor. Die sensorische oder neurale Schwerhörigkeit bedeutet im Extremfall eine praktische Taubheit oder Gehörlosigkeit. Äußerst selten finden sich gar keine Hörreste mehr. Dies tritt dann auf, wenn der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum zerstört sind. Laut PÖHLE (vgl. PÖHLE 1994, S.12 in LEONHARDT 2002, S. 53) verfügen 98% der gehörlosen Menschen über

Hörreste. Diese sind jedoch so gering, dass Lautsprache in äußerst wenigen Fällen auf natürlichem Weg oder mit Unterstützung elektronischer Hörhilfen unter bestimmten Bedingungen erlernt werden kann.

3.1.4.1 Ursachen für Hörschädigungen

Bei nahezu der Hälfte aller kindlichen Hörschäden kann der Grund nicht eindeutig abgeklärt werden. Allgemein werden die Ursachen einer Hörstörung in drei Gruppen gegliedert: vor der Geburt (pränatal), während der Geburt (perinatal) und nach der Geburt (postnatal).

Als präinatale Risikofaktoren gelten:

Vererbung, Missbildung am ovalen Fenster, Viruserkrankung der Schwangeren (z.B. Röteln, Masern, Toxoplasmose), Stoffwechselerkrankungen oder Mangelernährung bei Schwangeren, Medikamenteneinnahme, Alkohol oder Drogen in der Schwangerschaft, Röntgenbestrahlungen, Blutungen, etc.

Perinatale Risikofaktoren sind:

Sauerstoffmangel während der Geburt, Blutgruppenunverträglichkeit, Frühgeburt, Schädelverletzungen, etc.

Zu den postnatalen Risikofaktoren zählen:

Kinderkrankheiten (z.B. Masern, Windpocken, Röteln, Mumps), Meningitis, Medikamente gegen schwere Virusinfektionen, toxische Stoffe (z.B. Chinin, Salicyl, Blei), Schädel-Hirn-Trauma, Knalltrauma, Hörsturz, HIV-Infektion, etc.

(vgl. FRIDRICH u. BIGENZAHN 1995, S. 151f u. LEONHARDT 2002, S. 55- 60).

3.1.4.2 Hörhilfen

Hörgeräte verstärken Schallwellen so, dass sie von den Hörgeräteträgern verstanden werden können. Sie können sehr individuell auf die Bedürfnisse der Nutzer abgestimmt werden. Folgende Hörgeräte werden eingesetzt:

Hinter-dem-Ohr-Gerät (HdO-Gerät)

Der Schall wird durch einen Plastikslauch und ein Ohranpassstück zum Gehörgang geleitet. Das Ohranpassstück des hinter dem Ohr getragenen Hörgeräts dichtet den Gehörgang ab und verhindert das Rückkoppelungspfeifen. Die HdO-Geräte sind vom Leistungsumfang am vielseitigsten einsetzbar.



Abbildung 8: HdO-Gerät

Quelle: www.wissenschaft.de/.../1441/hoergeraet.jpg

Im-Ohr-Gerät (IdO-Gerät)

Dieses Gerät wird direkt in die Ohrmuschel eingesetzt. Alle Bauteile des Hörgeräts befinden sich im Ohrpassstück. Für Kinder ist diese Hörgerätvariante nicht einsetzbar, da sich ihr Gehörgang noch im Wachstum befindet und auch zu klein ist.

Hörlinsen

Hörlinsen sind sehr kleine Hörgeräte, die direkt am Eingang zum Gehörgang aufgesetzt werden. Sie reichen von der Verstärkerleistung nicht an die HdO-Geräte heran und werden eher selten eingesetzt.

Hörbrillen

Verstärker, Mikrofon und Hörer sind in die Bügel der Brille integriert.

Taschenhörgeräte

Taschenhörgeräte kommen immer seltener zum Einsatz und werden hauptsächlich von Menschen mit einer hochgradigen Schwerhörigkeit benutzt, da sie eine hohe Verstärkung erreichen. Der Hörer wird an das Ohrpassstück geclipst und das Hörgerät in einer Tasche oder unter der Kleidung getragen.

Höranlagen (Funkanlagen, Mikroportanlagen)

Höranlagen sind Übertragungssysteme, die von Lehrpersonen und dem hörgeschädigten Kind zusätzlich zur individuellen Hörhilfe eingesetzt werden. Die Lehrperson trägt den Sender und der/die SchülerIn den Empfänger. Durch die direkte Funkverbindung werden der Störlärm und die Distanz ausgeblendet (vgl. BORTSCH u. MAIERHOFER 1994, S. 23f).

Cochlea-Implantat

Das Cochlea-Implantat ist eine technische Hörhilfe, eine Innenohrprothese, die seit den 70er Jahren im Einsatz ist. Es eignet sich für gehörlose oder ertaubte Menschen, deren Hörschädigung in Folge eines Funktionsausfalls des Innenohres aufgetreten ist, der Hörnerv sowie das zentrale Hörsystem jedoch regulär arbeiten. Die damit erlangte Hörfähigkeit hängt von der Funktionstüchtigkeit des Hörnervs und der vorhandenen Wahrnehmungsfähigkeit ab (vgl. LEONHARDT 2002, S. 137).

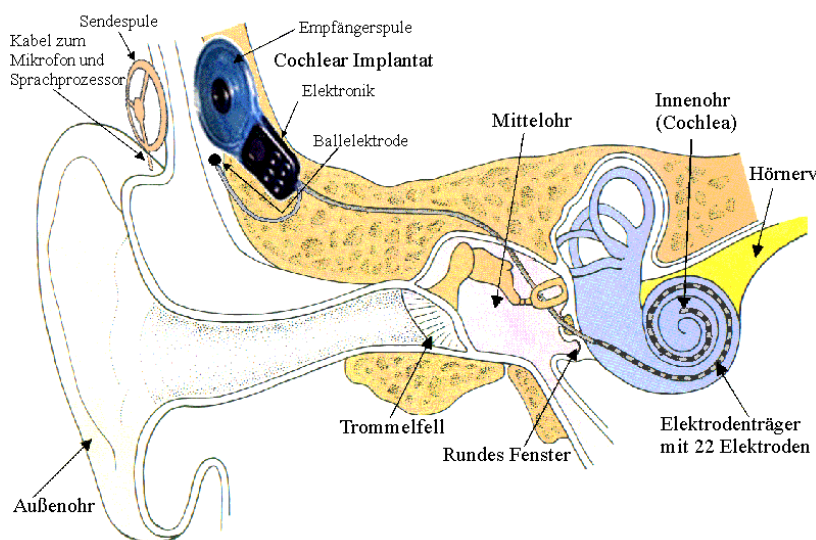


Abb. 9: Cochlea-Implantat

Quelle: <http://www.ci-centrum.de/CI-Info/ci/cochimp7.gif>

3.2 Pädagogische Kennzeichnung von Hörbehinderungen und Aufgaben der Hörgeschädigtenpädagogik

Abgrenzungen sind im pädagogischen Sinne oft problematisch, weil die Anforderungen des pädagogischen Prozesses sich sehr komplex gestalten. Dennoch kann auf die einzelnen Definitionen nicht verzichtet werden.

Aus pädagogischer Sicht besteht eine Hörschädigung dann, wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens so einschneidend sind, dass ein Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann. Zwischen Kind und Umwelt besteht also eine Widerspruchslage, die es entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd zu beeinflussen gilt.

PädagogInnen sind vor allem bemüht, die allein an Defiziten, Beeinträchtigungen und Förderbedarf orientierten Definitionen zu überwinden.

Aus dem eingeschränkten und in manchen Fällen ausgefallenen Hören ergeben sich geistige, soziale und emotionale nachhaltige Beeinflussungen der Entwicklung sowie Stabilität der Betroffenen. Die Förderung darf nicht auf den Ausgleich oder die Kompensation des eingeschränkten Hörens beschränkt bleiben. Man versucht die besonderen individuellen und sozialen Bedürfnisse zu betrachten und die vielseitige und umfassende Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. LEONHARDT 1999).

Es dauerte historisch gesehen bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, gehörlose und schwerhörige Schüler zu trennen und sie in separierten und entsprechenden Einrichtungen zu beschulen. Die diagnostischen Möglichkeiten und der Erkenntnisstand waren erst in dieser Zeit soweit fortgeschritten, dass eine Differenzierung der Hörschäden möglich wurde. Bis dahin galten alle als taubstumm. Dieser Begriff hielt sich für die Bezeichnung gehörloser Menschen bis in die 1950er/60er Jahre und wird leider auch heutzutage noch manchmal, meist von Laien, verwendet.

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts forderte BEZOLD eine Trennung von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen, da er erkannte, dass der eher künstliche Spracherwerb der gehörlosen Kinder nicht dem natürlichen der schwerhörigen entsprach. Diese Aufteilung hat sich bis heute grundsätzlich gehalten, obwohl die SchülerInnenpopulation der Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen von damals und jetzt nicht unmittelbar verglichen werden können. Aufgrund aktueller Sichtweisen und

Forschungsergebnisse über Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Hörschädigung muss die Thematik immer wieder neu beleuchtet werden. Vor allem die klassische Einteilung in ‚gehörlos‘ und ‚schwerhörig‘ ist zu hinterfragen, da aus Sicht der gehörlosen Menschen jeder für sich bestimmen kann, ob man sich als ‚Gehörlos‘ definiert und sich einer kulturellen Minderheit zuschreiben will. Weiters belegen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, dass Hören mehr als die Verarbeitung von Schallereignissen durch das Ohr ist, denn in erster Linie ist es die Auswertung dieser Schallereignisse durch das Gehirn. Dazu benötigt das hörgeschädigte Kind die bewusste Zuführung akustischer Reize und eine entsprechende pädagogische Begleitung und Förderung. Hinzu kommt, dass Entwicklungsverläufe nicht mit dem Hörstatus korrelieren, sondern bei gleicher Art und annähernd gleichem Ausmaß einer Hörschädigung völlig unterschiedliche Entwicklungsverläufe bei einzelnen Kindern festgestellt werden können (vgl. LEONHARDT 1999, S. 23ff).

LEONHARDT zitiert eine Empfehlung der Kulturminister in der Bundesrepublik Deutschland von 1996, in der Folgendes ausgeführt wird: Dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung wird ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, ebenso den vorbeugenden Maßnahmen, die Entwicklungsverzögerungen und Fehlentwicklungen abwenden, mindern oder weitergehende Auswirkungen einer Hörschädigung vermeiden sollen. Sofort nach Erkennen einer Hörschädigung sollen Fördermaßnahmen einsetzen. Da die Tatsache einer Hörstörung meist vor der Einschulung vorliegt, wird der Früherziehung ein expliziter Stellenwert zugeschrieben (vgl. ebd. 1999, S. 25).

Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik (vgl. LEONHARDT 1999, S. 29)

Die Hörgeschädigtenpädagogik verfolgt das Ziel, gehörlose, schwerhörige, im Sprachbesitz ertaubte, mehrfachbehinderte-hörgeschädigte Menschen und CI-Träger zu befähigen, sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, um so ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren. Da Integration ein wechselseitiger Prozess ist, müssen die hörenden zur Eingliederung der hörbeeinträchtigten Menschen beitragen.

Folgende Teilziele der Hörgeschädigtenpädagogik sind anzuführen:

- der Erwerb einer möglichst umfassenden Bildung,

- die Entwicklung und Ausformung der Persönlichkeitsqualitäten, die den Hörgeschädigten eine weitgehend uneingeschränkte Teilnahme am Leben der Gesellschaft ermöglicht,
- ihre Entscheidungskompetenz zu stärken, in welcher sozialer Gruppierung sie leben möchten: in der lautsprachlich geprägten Gemeinschaft Hörender, in der vorwiegend gebärdensprachlich bestimmten Gemeinschaft der Gehörlosen, inmitten der Einheit von Schwerhörigen oder auch in einem häufigen Wechsel der Bezugssysteme in Abhängigkeit des jeweils aktuellen Bedürfnisses.

Das Hauptanliegen der Hörgeschädigtenpädagogik ist es, den Hörgeschädigten, unabhängig vom Ausmaß und der Art ihrer Hörbeeinträchtigung, den Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu ermöglichen. Denn dies befähigt zur Durchführung sprachlicher Interaktionen und zur dialogischen Verständigung mit GesprächspartnerInnen. Das Erwerben angemessener sprachlicher, kommunikativer und sozialer Kompetenzen ist letztendlich die Voraussetzung für das Erreichen und Verwirklichen der bereits genannten Zielaspekte. Ohne sie ist weder das Aneignen kultureller Werte noch die Ausformung einer Persönlichkeit oder die selbstständige, von äußerer Hilfe unabhängige Lebensführung möglich.

3.2.1 Die sprachliche Frühförderung hörgeschädigter Kinder unter Berücksichtigung des ‚Methodenstreits: Oralismus versus Gebärdensprache‘

Dieser Punkt ist von beachtlicher Bedeutung, wenn es um die Frage nach der bestmöglichen Förderung der hörgeschädigten Kinder geht und damit auch um ihre verbesserten Chancen für eine Integration ins Regelschulwesen und in die ‚Welt der hörenden Menschen‘ und/oder eine optimale Entfaltung mit Gebärdensprache geht. Für gewöhnlich wird diese Problematik unter dem Schlagwort ‚Methodenstreit‘ zwischen der oralen und manualen Methode zusammengefasst, wobei es um die Auseinandersetzung geht, welche die ‚richtige‘ erzieherische Methode des Unterrichts hörgeschädigter oder gehörloser Menschen ist.

Seitdem die Bedeutung früher Lernprozesse für die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes erkannt worden ist, hat auch die Hörgeschädigtenpädagogik mit

Anstrengungen in diesem Bereich reagiert. Behinderungsspezifische Maßnahmen sollen zum frühestmöglichen Zeitpunkt eingeleitet werden. Das richtige Frühfördern kann allerdings nur dann begonnen werden, wenn alle notwendigen Maßnahmen hinsichtlich der audiometrischen Diagnostik und der aus ihr resultierenden Hörgeräteanpassung getroffen wurden.

Durch die fortschreitende Verbesserung der symptomatischen Behandlung einer Hörstörung, ergibt sich eine veränderte Sichtweise. Fortlaufend erneuerte technische Hilfen erlauben mittlerweile auch die Ausnutzung minimaler Resthörigkeit, sofern die für die Erlernung des Hörens zuständigen Hirnregionen in angemessener Weise erregt werden können. Hier stellt sich nun die problematische Frage nach der Förderung, der medizinischen Versorgung und der Erziehung hörbeeinträchtigter Kinder. Positiv gesehen kann diese Entwicklung die Wahlmöglichkeit der Betroffenen erhöhen und eine eigenverantwortliche Lebensplanung unterstützen (vgl. VOIT in KULIG 2005, S. 64). In einem Interview in der Tageszeitung ‚Der Standard‘ wurden im Mai 2007 der Präsident der Österreichischen Gesellschaft für implantierbare Hörhilfen und zugleich Leiter der Cochlea- und Gehörlosenambulanz am Wiener AKH und ein selbst gehörloses Mitglied des Vorstandes des Österreichischen Gehörlosenbundes zu den Möglichkeiten, den Grenzen und der Akzeptanz moderner Medizintechnik befragt. Der HNO-Arzt ist der Ansicht, dass gehörlosen Kindern nicht die Gebärdensprache angeboten werden müsse, weil diese durch das CI nicht notwendig sei und die Kinder mit Implantat die Gebärdensprache auch nicht lernen möchten. Er behauptet, dass die Komplikationsrate der Operationen bei null Prozent liegt, wenn die Kinder bis zum 14. Lebensmonat operiert werden. Das Mitglied des Gehörlosenbundes ist Befürworter der Gebärdensprache und hält dem entgegen, indem er auf die Kinder hinweist, bei denen es trotz CI zu keiner altersgemäßen Sprachentwicklung kommt oder das CI nicht einwandfrei funktioniert und sie fast nicht hören können. Er weist auch darauf hin, dass beim Schwimmen, Schlafen oder etwa bei einem Ausfall des CI's die Menschen sich nicht verständigen können und dann gehörlos sind. Für ihn wäre eine Zusammenarbeit mit der Cochlea- und Gehörlosenambulanz wünschenswert, in der ausführlicher über die Gebärdensprache informiert und zusätzlich neben Hörtraining auch Gebärdensprache angeboten wird. Denn Gebärdensprache ist eine linguistisch vollwertige Sprache und Gehörlose verstehen sich nicht als Behindertengruppe sondern als Sprach- und Kulturgemeinschaft (vgl. MEDSTANDARD, 21. Mai 2007, S. 20).

Gehörlose und Schwerhörige haben im Vergleich zu den Hörenden einen wesentlich erschwerten Zugang zu Bildung. Vielerorts stoßen sie auf Sprachbarrieren: ihre Sprache wird nicht verstanden, geschweige denn gesprochen bzw. im Alltag kommuniziert. Ein weiteres Handicap ist, dass es viel zu wenig DolmetscherInnen gibt. Häufig wird, vermutlich unbewusst, mit Hörgeschädigten in einer sehr einfachen, kindhaften Sprache kommuniziert. Daraus resultiert, dass das Allgemeinwissen der hörgeschädigten Kinder manchmal viel geringer ist als das der gleichaltrigen Kinder. Das kann natürlich zu Minderwertigkeitskomplexen und im Extremfall zu psychischen Störungen führen.

Zwei Pole stehen einander also im Bereich der frühen Sprachförderung von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung gegenüber. Die eine Seite vertritt die Methode der reinen Lautsprache oder auch orale Methode genannt, und die andere die Gebärdensprache.

Dazwischen gibt es folgende Ansatzpunkte mit lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Förderung:

- die bilinguale Methode
- das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

3.2.1.1 Reine Lautsprache oder orale Methode

Jede Methode hat ihr Befürworter und Gegner. Historisch betrachtet hat der Ansatz der reinen Lautsprachmethode eine ca. 200-jährige Vorgeschichte. Diese reicht angefangen mit Samuel HEINICKE (um 1780), V. A. JÄGER (1832) und E. M. HILL (1840) bis ins heutige Jahrhundert zu LÖWE, VAN UDEN, P. A. JANN, DILLER, BERGER und SCHMID-GIOVANNINI. Die Vertreter dieser Methode sind der Ansicht, dass ein gehörloses Kind seine Lautsprachkompetenz, das heißt die Fähigkeit zu sprechen und gesprochene Sprache zu verstehen, im Wesentlichen durch lautsprachliche Kommunikation erlernen soll. Gefördert werden vor allem das präzise Hören, das Artikulieren sowie das Ablesen der gesprochenen Sprache von den Lippen. Es wird dabei nach Möglichkeit auf den Einsatz von Gebärden oder eines anderen visuellen Zeichensystems verzichtet. Nur in Ausnahmefällen ist der Gebrauch von Gebärden erlaubt, etwa als Hilfestellung in einer schwierigen Kommunikationssituation oder auch bei mehrfach behinderten Kindern werden

visuelle Zeichensysteme benützt. Im Rahmen der oralen Methode werden Gebärden nicht systematisch eingesetzt, da die Vertreter dieser Richtung der Ansicht sind, dass die Verwendung von Gebärden negative Auswirkungen auf die Lautsprachentwicklung hat und somit die Integration in die Welt der Hörenden erschwert wird. Demnach führt die konsequente lautsprachgerichtete Erziehung zu einer kaum mehr überbrückbaren Kluft zwischen den hörgeschädigten Kindern, denen eine solche Erziehung zugute gekommen ist, und jenen Kindern, die diese Chance nicht erhalten haben (vgl. LÖWE 1992, S. 146f u. LEONHARDT 2002).

Die Pädagogik der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen steht laut LÖWE heute vor einem wichtigen Wendepunkt. Neue Technologien und Fortschritte in der Medizin schaffen Möglichkeiten für die gemeinsame Beschulung hörender und hörgeschädigter Kinder in Regelschulen. Er sieht in der neuen Technologie und ihren Möglichkeiten eine in der 450-jährigen Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik noch nie da gewesene Chance für eine wirklich erfolgreiche Lautspracherziehung hörgeschädigter Kinder (vgl. LÖWE 1992).

Das Hörenlernen wird in der Frühförderung ein handlungsbezogener Vorgang, der sich zu jeder Zeit im interaktiven Miteinander von Kind, Eltern und LehrerInnen abspielt. Für KRÖHNERT ist daher der Weg der Frühförderung der einzig richtige, der gehörlosen Kindern den Weg zum hörgerichteten Lautspracherwerb eröffnet. Er gibt zu Bedenken, dass das Erlernen der Gebärdensprache geradeaus in ein Behindertenghetto führt. Für ihn ist es deshalb nicht überraschend, dass Eltern gehörloser Kleinkinder oft sehr weite Wege zurücklegen, um für ihr Kleinkind eine optimal hörgerichtete Frühförderung sicherzustellen (vgl. KRÖHNERT in: JUSSEN u. CLAUßEN 1991 [Hrsg.], S. 116f).

3.2.1.2 Die Gebärdensprache

Es gilt festzuhalten, dass Gebärdensprachen eigenständige vollwertige Sprachen sind, was in den letzten Jahrzehnten immer wieder durch wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt wurde (siehe z.B.: DOTTER 1991). Zahlreiche europäische und außereuropäische Länder haben bereits ihre jeweilige Gebärdensprache als Minderheitensprache rechtlich anerkannt. Die Gebärdensprache ist eine Sprache für eine absolute Minderheit und sie wird leider immer noch von vielen Pädagogen ignoriert, obwohl sie nun seit Juli 2005 in Österreich im

Bundesverfassungsgesetz verankert ist. Diese Bestimmung ist gegenwärtig nicht unmittelbar anwendbar und bedarf noch der genaueren Konkretisierung und Ausgestaltung durch den Gesetzgeber. Gefordert werden zum Beispiel: ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) als Amtssprache, Schulunterricht in ÖGS, Übernahme von Dolmetscherkosten, zweisprachige Erziehung (ÖGS – Deutsch) für hörbehinderte Kinder, Zulassung von Gehörlosen als LehrerInnen, Zugang zu höherer Bildung und Erwachsenenbildung durch Dolmetscherdienste, Zugang zur öffentlichen Information durch Untertitelung und Dolmetschereinsatz bei TV-Sendungen (vgl. DE CILLIA 2007, S. 47).

3.2.1.3 Lautsprache versus Gebärdensprache

Im pädagogischen Bereich haben sich die Vertreter der Lautsprachmethode gegenüber den Vertretern der Gebärdensprache bisher durchgesetzt. Der starke Bezug auf die Lautsprache hatte eine entsprechend negative Bewertung der Gebärdensprache zur Folge. VOIT führt diese Entwicklung darauf zurück, dass die Vorschläge der Betroffenen nicht wirklich wahrgenommen und ihre Ideen nicht einbezogen wurden. Mittlerweile werden immer häufiger beide Positionen als gleichberechtigt angesehen, aber als einander gegenüber gestellt behandelt. Gehörlose und schwerhörige Menschen zeigen, dass sie sich mittlerweile entweder bewusst für eine dieser Lebensformen entscheiden oder zwischen der laut- und gebärdensprachlichen Kultur hin- und her wechseln. Wichtig ist, dass sie sich frei entscheiden können und in kein Schema gepresst werden (vgl. VOIT zit. in KULIG 2005, S. 63f).

Die Gebärdensprache ist auch im unmittelbaren Umfeld von Gehörlosen und Schwerhörigen umstritten. Ein sich erst langsam auflösender Ideologiekonflikt dauert nun schon Jahre, die Argumente prallen nach wie vor aufeinander. Einerseits herrscht die Meinung, dass gehörlose Kinder zuerst die Lautsprache erlernen müssen und erst dann die Gebärdensprache und andererseits, dass die Gebärdensprache die Muttersprache der Gehörlosen ist, und die Lautsprache als Zweitsprache erlernt werden soll. Im Rahmen der offiziellen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache wurden in einem offenen Brief vom Dachverband aller Schwerhörigenvereine in Österreich (vgl. <http://www.vox.at>) zum Thema Frühförderung schwerhöriger Kinder Bedenken aufgezeigt, Gebärdensprache als

Erstsprache für gehörlose beziehungsweise für hochgradig schwerhörig geborene Kinder, die nicht in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, im Gesetz zu verankern. Der Schwerhörigenverband meint in dem Brief an die Parlamentsparteien, dass seiner Meinung nach die lautsprachliche Förderung aller hörbeeinträchtigten Kinder in den Vordergrund zu stellen ist, da die Lautsprache eine bessere Chance für Integration in Schule und Gesellschaft ermöglicht. Gebärdensprache kann nur dann eine Erst- und Muttersprache sein, wenn ein Kind in einer gebärdensprachlichen Umgebung aufwächst. Für den Schwerhörigenverband bedeutet die Gebärdensprache eine zwangsläufige Abhängigkeit von Dolmetschern.

KRAUSNEKER meint, dass die These der Oralisten, die besagt, dass Gebärdensprachekompetenz die Integration in die hörende Gesellschaft verhindern würde, im ersten Moment logisch erscheint. Außer Acht gelassen wird dabei aber, dass sich Gehörlose aufgrund der eigenen Sprachsicherheit mit Gebärdensprache als Erstsprache offener für Kontakte mit Hörenden zeigen und als Kommunikationspartner selbstbewusster agieren. Ihrer Meinung nach verwechseln Oralisten Integration mit Assimilation. Gehörlose haben ausschließlich auf dem Gebiet des Erwerbs und der Wahrnehmung gesprochener Lautsprache eingeschränkte Möglichkeiten. Durch das mechanische Üben und Eintrichtern der Lautsprache tritt die Vermittlung von Inhalten in den Hintergrund, was einen gravierenden Wissensrückstand und Wissensmängel zur Folge haben kann. Daraus ergibt sich das Problem, dass weder die Lautsprache noch die Gebärdensprache erfolgreich beherrscht werden (vgl. KRAUSNEKER Vortrag 2005).

3.2.1.4 Das bilinguale System

Durch den Einsatz von Gebärdensprache von Anfang an können sich Sprache und Intelligenz bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern normal entfalten. Gebärdensprache ist das einzige Medium in dem natürlicher Spracherwerb für gehörlose oder auch schwerhörige Kinder möglich ist und ihre gesamte Sprachkompetenz gefördert werden kann, anstatt ihnen unter großem Aufwand artikulatorische Sprachkompetenz beizubringen. Deutsch als Lautsprache kann nach der österreichischen Gebärdensprache als Erstsprache aus physiologischen Gründen nur Zweitsprache über den Erwerb des bilingualen Systems für diese Gruppe sein, die vorrangig über das Medium der Schrift bezogen werden muss. Beim

zweisprachigen Ansatz kommen zwei vollwertige Sprachsysteme zum Einsatz: die Gebärdensprache und die Lautsprache. Die Gebärdensprache ist ein natürliches Sprachsystem, das sich ungekünstelt in der Kommunikation von Gehörlosen miteinander entwickelt hat und dadurch ist eine flüssige und umfassende Unterhaltung möglich (vgl. KRAUSNEKER Vortrag 2005 u. DOTTER 1991, S. 321-323).

3.2.1.5 Lautsprachbegleitendes Gebärden

In den meisten österreichischen Gehörloseninstituten und Integrationsklassen kommt das ‚Lautsprachbegleitende Gebärden‘ (LBG) häufig zum Einsatz. Beim ‚Lautsprachbegleitenden Gebärden‘ wird auf Basis der lautsprachlichen Struktur stets laut zu den einzelnen Gebärden gesprochen. Dies ist eine sehr zeitaufwendige Methode und wird schwerer umsetzbar, je komplexer die Inhalte werden. Laut HOLZINGER und DOTTER führt das LBG bei gehörlosen oder schwerhörigen Kindern zwar zu einer erhöhten Kommunikationsfähigkeit, aber nur in den ersten Jahren. Weiters bietet diese Methode den Vorteil, dass sie beim Lesen und Erschließen von Texten unterstützend eingesetzt werden kann. Je mehr die Inhalte im Umfang und Komplexität im Unterricht zunehmen, desto ungenauer wird lautsprachbegleitend gebärdet. Als Folge wird die Lautsprache und auch die Gebärdensprache ungrammatisch und häufig falsch eingesetzt. Dadurch erhalten die Kinder kein funktionierendes Sprachmodell mehr zum Erwerb der Lautsprache. Das LBG findet vermutlich deswegen so große Anerkennung, da es für BetreuerInnen und LehrerInnen von gehörlosen und schwerhörigen Kindern die Verständigung vereinfacht. Einzelne Gebärden können zwar schnell gelernt werden, aber in den seltensten Fällen wird die Gebärdensprache in Struktur und richtiger Grammatik beherrscht. Manche Institute verlagern aber bereits den Schwerpunkt auf den Einsatz der Gebärdensprache.

Wenn nur die wesentlichen Worte in Gebärdensprache übertragen werden, spricht man vom ‚Lautsprachunterstützenden Gebärden‘.

(vgl. HOLZINGER u. DOTTER 1995)

3.3 Informationen zur Integration allgemein

3.3.1 Gesetzeslage und Entwicklung der Integrationsdebatte in Österreich

Seit der 15. Schulgesetzesnovelle vom 30.07.1993 und der 17. Schulgesetzesnovelle vom 30.12.1996 besteht in Österreich die Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Das bedeutet, dass schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechtigt sind, die Schulpflicht in einer Regelklasse zu absolvieren, soweit geeignete Schulen vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar ist. Ist aber keine geeignete Schule verfügbar, so hat die Schulbehörde Maßnahmen zur Ermöglichung des gewünschten Sonderschulbesuchs zu ergreifen (vgl. RUTTE in ROSENBERGER 1998, S. 352).

Zusammen mit der Novelle zur Integration behinderter Kinder wurde die Einrichtung Sonderpädagogischer Zentren verankert mit dem Ziel, die Integration in allgemeinen Schulen zu unterstützen.

Die Bezirksschulräte haben seit 1993 die Aufgabe, die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Beschulung der Kinder bereit zu stellen. Je nach regionalen Gegebenheiten oder Schüleranzahl können folgende drei Organisationsformen angeboten werden:

- *Integrationsklassen:* In Integrationsklassen werden durchschnittlich vier bis sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und 17 bis 20 nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet, wobei dies von der Art und vom Grad der Behinderung und der lokalen Situation abhängt. Die Zusammensetzung der einzelnen Klassen wird vom Bezirksschulinspektor in Kooperation mit dem Vorstand des Sonderpädagogischen Zentrums und dem Volksschuldirektor geplant und entschieden. In einer Integrationsklasse wird der Klassenlehrer während der gesamten Unterrichtszeit von einem zweiten Lehrer unterstützt, bzw. arbeiten die beiden Lehrer im Teamteaching.

- *Stützlehrerklassen:* In diesen Klassen befinden sich ein bis maximal drei SchülerInnen mit SPF, somit ist kein zweiter Lehrer während der gesamten

Unterrichtszeit anwesend. Jede/r SchülerIn wird nur einige Stunden pro Woche zusätzlich betreut und das Ausmaß der Unterstützung ist wiederum abhängig von der Anzahl der behinderten Schüler in der Klasse, der Art ihrer Behinderung und der lokalen Situation. Entscheidend ist in Stützlehrerklassen oft, ob die zusätzlichen Betreuungsstunden ausreichen, um den Bedürfnissen der Kinder entsprechen zu können.

- *Kooperationsklassen:* Kooperationsklassen sind Sonderschulklassen und Volksschulklassen, die gemeinsamen Unterricht durchführen. Vorwiegend beschränkt sich die Kooperation jedoch auf gemeinsame Projekte, zum Beispiel in den musisch-kreativen Fächern oder in gemeinsamen Schulveranstaltungen (vgl. MOSER 2006 ³).

Um 1975 war laut Heinz GRUBER der weitere Ausbau des Sonderschulwesens die erklärte bildungspolitische Absicht und wurde auch von einer eigenen Schulaufsicht für das Sonderschulwesen getragen. Hauptkritikpunkte waren die nicht rechtzeitige Erfassung behinderter Kinder und der notwendige Ausbaustand des Sonderschulwesens. Trotzdem gab es die Schulversuche ‚Integrierte Grundschule‘ und ‚Differenzierte Sonderschule‘, die erste Impulse für ein Umdenken aufzeigten, wenngleich diese ein eher desorganisiertes Bestehen fristeten, weil sie nicht von einer allgemein gesellschaftspolitischen Entwicklung getragen wurden (vgl. GRUBER in SCHWARZMANN o. J., S. 31-34).

Während in dieser Zeit die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern in Skandinavien und Italien längst selbstverständlich war, startete im Burgenland 1984 ein jahrelang erkämpfter offizieller Schulversuch aufgrund Elterninitiativen und engagierten PädagogInnen. Sie forderten Integration als Recht und nicht als Gnade. Erst die 15. Schulorganisationsgesetzesnovelle im Jahr 1993 schaffte den rechtlichen Rahmen, die Integration in der Volksschule zu verankern. Fast zehn Jahre wurden Schulversuche durchgeführt, um die verschiedensten Modelle zu erproben. Erst 1996 wurde die Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe rechtlich festgehalten (vgl. <http://www.dieuniversitaetonline.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>).

³ <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-literaturanalyse.html>

Im Zeitraum von 1980/81 bis 1989/90 kam es zu einem drastischen Rückgang der SchülerInnenzahlen an Sonderschulen und immer mehr Sonderschulen im ländlichen Bereich bekamen existentielle Probleme. In dieser Phase häufte sich die so genannte ‚wilde‘, ‚stille‘ oder ‚graue‘ Integration, die ohne viel Aufhebens oder Probleme funktionierte, jedoch häufig ohne sonderpädagogische Kontrolle und Unterstützung.

Bei der Integration von sinnes- und körperbehinderten Kindern konnten in den 1980ern deutliche Fortschritte erzielt werden und nahezu jedem Bundesland standen entsprechend ausgebildete SonderschullehrerInnen zur Verfügung. GRUBER führte dies unter anderem auch auf den Verdienst der intensiveren Bemühungen auf dem Gebiet der LehrerInnenausbildung zurück (vgl. GRUBER in SCHWARZMANN o. J., S. 31-34).

3.3.2 Integrationsdebatte international

In ihrer Salamanca-Erklärung von 1994 forderte die UNESCO eine gemeinsame Schule für alle Kinder. Nur Vertreter der deutschsprachigen Länder, wie etwa österreichische Ministerialbeamte und Beamte der Sonderschulbehörden, drängten bei der Formulierung der Erklärung auf eine Sicherung der Existenz der Sonderschulen.

„Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen – oder zu zuständig speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule – sollte die Ausnahme sein. Dies ist nur in jenen seltenen Fällen zu empfehlen, wo deutlich gezeigt werden kann, daß ein Unterricht in einer Regelschulklasse den Lern- und sozialen Bedürfnissen eines Kindes nicht entsprechen kann bzw. wenn es für das Wohlergehen des Kindes oder anderer Kinder erforderlich ist.“ (Salamanca- Erklärung Punkt 8).

Laut Punkt 21 der Erklärung sind mit diesen in Punkt acht angesprochenen ‚seltenen Fällen‘, bei denen die Zuweisung zu Sonderschulen erfolgen könnte, vor allem gehörlose und taubblinde Menschen gemeint. Ebenso gibt es aber ermutigende Erfahrungen zur Integration von gehörlosen SchülerInnen unter Berücksichtigung der Gebärdensprache, denn diese wurde durch die Sonderpädagogik lange unterdrückt (vgl. http://bidok.uibk.ac.at/library/integration_oesterreich-weissbuch_sonderschulen.html).

Punkt 14 der Salamanca- Erklärung besagt weiter, „(...) dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren psychischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten, sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten.“

Es zeigen sich in den europäischen Ländern teilweise sehr große Unterschiede bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Zum Beispiel in Portugal oder der Türkei wird die Schulpflicht besonders bei behinderten Kindern nicht sehr ernst genommen oder es gibt keine bzw. wenig spezielle Fördermaßnahmen. In Ländern wie Belgien oder Deutschland gibt es keine einheitlichen bundesweiten Lehrpläne. In vielen anderen Ländern ist durch die Schulautonomie das Paket an sonderpädagogischen Maßnahmen sehr variabel. All diese Faktoren erschweren den internationalen Vergleich der Integrationsmaßnahmen.

In Österreich wurde mit der 15. Schulorganisationsgesetznovelle 1993 die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit durch den Begriff des ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (SPF) abgelöst. Damit liegt Österreich im europäischen Vergleich gerade noch vor den Ländern Irland, Schweiz, Deutschland, Griechenland, Frankreich und Belgien, die integrative Schulmaßnahmen nur in bestimmten Regionen, bzw. in geringerem Umfang eingeführt haben (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT u. WETZEL⁴).

Bei Integration geht es um ein elementares Menschenrecht. In der Salamanca-Erklärung wurde festgestellt, dass sich die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen am besten in ‚einschließenden Schulen‘, also ‚inkluisiven Schulen‘⁵ verwirklichen lässt und dies sich in vielen Ländern bereits bewährt hat. Es wurde an alle Regierungen appelliert, das Prinzip der ‚einschließenden Pädagogik‘ gesetzlich festzulegen und alle Kinder in Regelschulen zu unterrichten.

In Österreich und auch anderen Ländern besteht somit eine Diskrepanz zwischen der unterzeichneten UN-Deklaration oder der Mitarbeit an internationalen Erklärungen

⁴ <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>

⁵ Genauere Erklärungen zur Inklusion erfolgen im Kapitel 3.3.4 und 3.3.5.

und der erwünschten Umsetzung in die Praxis. Die Ausweitung der integrativen schulischen Maßnahmen wäre schon von daher eine Verpflichtung der österreichischen Regierung. In Österreich wurde zwar in den letzten Jahren diesbezüglich einiges aufgeholt, aber die Möglichkeiten zur Verwirklichung einer integrativen Schule, einer Schule für alle Kinder, sind nach dem Erziehungswissenschaftler WETZEL noch lange nicht ausgeschöpft (vgl. WETZEL⁶). Es gibt im Ländervergleich sowohl unterschiedliche Formen der Integration als auch Sonderschulen. Italien ist in dieser Hinsicht ein großer Vorreiter gewesen und hat als erstes Land alle Sonderschulen abgeschafft. Seit 1977 ist die Aufnahme von behinderten Kindern in Regelschulen Pflicht (vgl. SCHÖLER in MÜLLER 1996⁷). Häufig werden bezüglich der Bildungsdebatte im deutschsprachigen Raum auch die skandinavischen Länder als Vorbilder herangezogen. Sie weisen eine hohe Abiturientenquote in Verbindung mit exzellenten Schülerleistungen vor, ebenso wird ihnen bei der Förderung der Migranten ein sehr gutes Zeugnis ausgestellt. Worüber aber kaum berichtet wird, ist die Tatsache, dass diese Leistungen von einem System erbracht werden, indem nur ganz wenige Kinder und Jugendliche mit Behinderung Sonderschulen besuchen. Es bestätigt sich also die Tatsache, welche aus Untersuchungen längst hervorgeht, dass Integration und Inklusion sich nicht leistungsmildernd auswirken, sondern über die Heterogenität eher leistungssteigernd. SCHUMANN meint diesbezüglich, dass es funktionierende Systeme gibt und Inklusion demnach keine Utopie ist, sondern eine Frage des politischen Willens und schlägt einen Austausch im Bereich der Bildungsforschung und LehrerInnenausbildung mit den skandinavischen Ländern vor (vgl. SCHUMANN in FEUSER [Hrsg.] 2003, S. 26f).

Professorin ELLGER-RÜTTGARDT meint dazu aber, dass vergleichende Studien über die internationale Entwicklung sehr wichtig sind, um die Methoden und Wege aus anderen Ländern kritisch zu hinterfragen, da sich jedes Bildungssystem aus verschiedensten Gründen anders entwickelt hat und in einen eigenen kulturellen Zusammenhang eingebettet ist (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT⁸).

⁶ <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>

⁷ <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/muellerhoergeschaedigt.html#Heading9#Heading9>, Kap. 1.3

⁸ <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>

3.3.3 Integration als Prozess

Für das Feld der Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, wie die aus der Betrachtung der gesellschaftlichen wie individuellen Realität von Menschen mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen und Behinderungen resultierenden Erkenntnisse in eine pädagogische und eventuell erforderliche therapeutische Praxis überführt werden können. Unter Einhaltung des Grundsatzes der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Menschen kann die Überführung in die Praxis nicht durch Ausgrenzung erfolgen, sondern trotz einer auf das gesellschaftliche Gesamtbezogenen notwendigen Institutionalisierung von Erziehung, Unterricht und Bildung, subjektorientiert und dem verpflichtet sein. Einerseits benötigt es dafür auf gesellschaftlicher Ebene ein neues Verständnis von sozialer Gemeinschaft und Kultur sowie andererseits jenes qualitative Fundament einer Pädagogik, durch dessen praktische Umsetzung in Erziehung und Unterricht dieser Anspruch realisiert und ein Keim zur Entfaltung einer entsprechenden Kultur gelegt werden kann.

Da die heutige Pädagogik eine phänomenologisch orientierte Sichtweise der Integration pflegt, die sich folglich eher unterrichtsorganisatorisch versteht, sollte sich die Betrachtungsweise auf den Kern der Pädagogik, nämlich auf die Didaktik konzentrieren.

Weiters bedeutet die Auflösung von Sonderschulen keineswegs Vollintegration. Man muss Acht geben, dass behinderte Kinder und SchülerInnen nicht zu ‚Auch-Menschen‘ umetikettiert werden, weil sie ‚auch‘ in den ‚Regelkindergarten‘ und ‚auch‘ in die Grundschule gehen dürfen, wo sie aber mit einem gesonderten Lehrplan analog der entsprechenden Sonderschule unterrichtet werden müssen. FEUSER sieht die Ursache im bestehenden Dilemma der Integrationsdebatte in der Ursache und Folge der Vernachlässigung der Didaktik-Diskussion. Ziel wäre, dass der Unterricht sich nach dem Prinzip der Individualisierung der Lernprozesse richtet (vgl. FEUSER 1995, S. 133f).

Integration sollte prinzipiell in allen Fällen realisierbar sein, ihre Grenzen sollten lediglich am Bedürfnis und am Wunsch des Kindes oder dessen Eltern nach separierender Beschulung aufgezeigt werden. Pragmatische Überlegungen oder Kostenfragen dürfen einer Integration nicht im Wege stehen!

Nach dem pädagogischen Ansatz kann Sozialintegration nur dann funktionieren, wenn sie bereits im Volksschulalter beginnt und Kinder den Umgang mit der

Verschiedenartigkeit früh genug lernen können (vgl. GROSSENBACHER in SCHÄR u. PARMENTIER 1996, S. 18f).

Jakob MUTH vertritt den Standpunkt: „Wer Kinder und Jugendliche in verschiedenen Schulformen und Schultypen trennt, wird Probleme haben, sie im Erwachsenenalter wieder zusammenzuführen“ (MUTH in SCHÄR u. PARMENTIER 1996, S. 55).

Für ihn ist Integration ein Grundrecht im Zusammenleben der Menschen, das als Gemeinsamkeit aller zum Ausdruck gebracht wird und sie ist absolut unteilbar, das heißt sie lässt keine Ausnahmen zu.

SCHWARZMANN meinte bei der Österreichischen Sonnenbergtagung 1993 in Wien mit dem Titel ‚Integration um jeden Preis‘, dass es gar nicht mehr um die Problematik geht *ob* Integration stattfindet, sondern dass sich die Fragestellung zu einem *wie kann sie am besten realisiert werden*, verschoben hat. Es geht darum, wie eine methodisch-didaktische, psychisch-soziale und organisatorische Objektivierung und Handhabung aussehen kann (vgl. SCHWARZMANN in SCHWARZMANN u. STREYHAMMER [Hrsg.] o. J., S. 7f).

Integration wird allzu oft als ein stationärer Zustand betrachtet, der sich von selbst am Leben erhält, wenn er einmal bewerkstelligt ist. Diese Einstellung geht an der Wirklichkeit vorbei, denn Integration ist vielmehr als ein reformpädagogischer Prozess zu sehen, der innerhalb unterschiedlichster Rahmenbedingungen an die jeweilige Situation angepasst werden muss. Zwangsläufig führt dies zu unterschiedlichen Ausformungen. Den Rahmenbedingungen, die von den Schulbehörden geschaffen werden sollten, kommt eine Schlüsselfunktion zu. In Österreich hat man stets den Eindruck, dass die Behörden eher Verhinderer integrationsfördernder Rahmenbedingungen sind, anstatt selbst innovative Konzepte zu erstellen (vgl. MÜLLER 1996, Kap. 1.2).

Karl KÖPPEL war einer der ersten Wiener Integrationspädagogen; seine Kritik Ende der 1980er scheint heute aktueller denn je. Seiner Meinung nach sah die Schule ihre Hauptaufgabe eher in der Verwaltung als in der Entwicklung von neuen Konzepten und Bereitstellung von neuen Ressourcen und Finanzmitteln. Er verlangte Unterstützung für die bereits vor 20 Jahren von Integrationsbefürwortern propagierten Ideen für integrative Modelle, die von Zweilehrsystem, verbaler Beurteilung, verschiedenen Lehrplänen pro Klasse und pro Schüler, Aufhebung der Jahrgangsklassen, erhöhter Individualisierung bis zu offenen Unterrichtsformen etc.

reichen und trotz ständigem Fordern auf die Verwirklichung warten (vgl. MÜLLER 1996, Kap. 1.2 nach KÖPPEL 1989).

3.3.3.1 Prinzipien und Momente der Realisierung

FEUSER nennt vier wichtige Prinzipien für die Realisierung von Integration:

- Das erste Prinzip ist das der ‚*Regionalisierung*‘ im Sinne einer wohnortnahen Integration. Damit Integration funktionieren kann, soll sie bereits in Kindergarten und Schule angebahnt werden und muss sich zusätzlich außerhalb der institutionalisierten Erziehung im Lebensumfeld und Alltag der Kinder und ihrer Familien vollziehen und bewähren.
- Das Prinzip der ‚*Dezentralisierung*‘ aller personellen und sächlichen Ressourcen und Hilfsmittel, einschließlich therapeutischer Beratungsangebote an den Lern- und Lebensorten der Kinder. Dies erfordert die Mobilität der sonderpädagogischen und therapeutischen Fachkräfte und gegebenenfalls auch der persönlichen Assistenten für schwerstbehinderte Kinder; ebenso verlangt es deren Anstellung bzw. Organisation in Form eines Pools, damit die einzelnen Integrationsstandorte bedarfsgerecht bedient werden können.
- Das Prinzip des ‚*Kompetenztransfers*‘ basiert auf der prinzipiell gleichberechtigten Kooperation aller PädagogInnen, TherapeutInnen und Fachkräfte im Zusammenhang von Planung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung der pädagogisch-therapeutischen Arbeit. Alle Fachkräfte sollen sich wechselseitig in den speziellen Bereichen, die das Teammitglied einbringt, kompetent machen, sich zum Beispiel anleiten, beobachten und beraten lassen.
- Die ‚*integrierte Therapie*‘ hängt mit Prinzip drei zusammen, welches die Gewährung aller spezifischen therapeutischen Erfordernisse in der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit selbst sicherstellt. Das Kind sollte nicht aus dem Unterricht herausgenommen werden oder gar außerhalb des Kindergartens und der Schule zur Therapie gehen müssen, denn das würde einen Akt der Verbesonderung darstellen, es sei denn sehr spezifische medizinische Therapieerfordernisse machen Abwendungen von diesem Prinzip nötig.

Weiters gilt es zu beachten, dass

- erstens, eine fachlich sowie ständige ‚Kooperation‘ aller im Kindergarten beziehungsweise im Unterricht zusammenarbeitender Personen ein absolut

wichtiges Moment ist, damit Integration keinesfalls an mangelnder Zusammenarbeit scheitert;

- und zweitens, auf Formen traditioneller Leistungsmessung und Leistungsbewertung, ebenso auf die Praxen des Sitzenbleibens, der Sonderschulüberweisung und des Verweisens von der Schule völlig verzichtet werden muss. Dies sind vorrangig Ordnungsmittel und haben nur am Rande mit menschlichem Lernen zu tun. Allenfalls haben sie mangelnde Motiviertheit der Kinder und SchülerInnen durch ungenügende Attraktivität des Unterrichts zur Folge oder zerstören die kindlichen Lernbedürfnisse mit Mitteln des Zwanges und negativen Sanktionen. Lernpsychologisch betrachtet führt dies zu Vermeidungsstrategien, die für das Lernen sehr nachteilig sind.

Unter Berücksichtigung all dieser qualitativen Rahmenbedingungen kann eine ‚Allgemeine integrative Pädagogik‘ realisiert werden.

(vgl. FEUSER 1995, S. 190-193)

3.3.3.2 LehrerInnenrolle im Integrationsprozess

Viele LehrerInnen wehren sich gegen Integration. Dies wird oft damit begründet, dass die Unterrichtsarbeit heute bereits genug problembehaftet ist und die zusätzliche Aufgabe der Integration behinderter Kinder die eigentliche Unterrichtsarbeit beeinträchtigt. Diese Abwehr ist nach FEUSER neben dem Nicht-Einbinden der Didaktik das zweite Moment für die Blockade der Integration.

Es ist unumstritten, dass die PädagogInnen heute durch die Kinder und Jugendlichen mit einer Fülle ungelöster gesellschaftlicher Probleme konfrontiert werden, die mit einem Kindergarten- und Schulbesuch hinsichtlich ihrer Ursachen nicht lösbar sind. Von politischer Seite wird oft so getan, als wäre dies möglich und dadurch gelten LehrerInnen als unfähig und müssen somit für die Politik die Verantwortung übernehmen.

Dennoch sind PädagogInnen immer mehr mit den Kindern der Gesellschaft konfrontiert und werden das auch immer sein. Um die anstehenden Probleme in den Kindergärten, Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen bewältigen zu können müssen die Rahmenbedingungen politisch eingefordert und durchgesetzt werden. FEUSER meint, dass die LehrerInnen durch den Ausschluss jener SchülerInnen, mit denen steigende Unterrichtsprobleme verknüpft werden, ihre

Degradierung selbst vornehmen lässt. Denn wenn PädagogInnen nicht bereit sind, mit Kindern und Jugendlichen, die eben so sind wie sie sind – was nicht bedeutet: die Umstände gutzuheißen, welche sie so hat werden lassen - zu arbeiten, verliert Berufspädagogik ihre ethische und existentielle Berechtigung. Aber ebenso ist es eine unumstößliche Realität, dass LehrerInnen unter dem Druck des Systems und der Ansprüche der Kinder und SchülerInnen extrem beansprucht und nicht selten darin aufgerieben werden. Daher werden PädagogInnen sich folglich mehr als bisher und auch politisch aktiver für die Realisierung der entsprechenden Rahmenbedingungen einsetzen müssen.

Nur gemeinsam, das heißt Kinder, SchülerInnen, Eltern und PädagogInnen, kann sich Integration entwickeln. An erster Stelle sollte unbedingt die Weiterbildung der PädagogInnen stehen. Integration ist primär abhängig vom Bewusstsein und Rollenverständnis der PädagogInnen und erst sekundär von der aktuellen Bildungspolitik und Administration (vgl. FEUSER 1995, S. 220ff).

3.3.4 Inklusion – eine gemeinsame Schule für alle Kinder

Nach BOBAN und HINZ ist die Integrationspraxis in die Jahre gekommen und der Reformschwung der Pioniere ist erlahmt. Die zunehmende Verbreitung der Integration hat eine Verflachung mit sich gebracht und zudem sind die Arbeitsbedingungen massiv verschlechtert worden. Neben bereits länger bestehenden quantitativen Problemen tauchen vermehrt qualitative Probleme auf und dies wird nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in vielen Ländern, entsprechend kritisch diskutiert.

Mit dem Begriff Inklusion wird im englischsprachigen Raum eine Praxis bezeichnet, die Punkte der Integration kritisch beleuchtet und ein neu geschärftes, erweitertes Verständnis einer ‚Schule für alle‘ aufwirft. Folgende Punkte werden an der Integration bemängelt:

- Die Tatsache, dass ein Kind auf der administrativen Ebene integriert ist, heißt noch lange nicht, dass dies pädagogische Qualität garantiert, sondern eben nur den Rahmen dafür bildet. Inklusion macht sich an der Dimension der Einbindung in emotionale, soziale und kooperative Prozesse im Unterricht fest. An dieser Stelle wird der bekannte Ausspruch von Marsha FOREST zitiert: ‚Inclusion means WITH not just IN!‘

- In der Praxis wird Integration dann zu einer differenzierten und damit selektiven Sache, wenn ihr Wertmaß von Art und Grad der Schädigung abhängig gemacht wird. Das heißt, dass Kinder mit geringerem Unterstützungsbedarf in den gemeinsamen Unterricht kommen, hingegen Kinder mit ausgeprägterem Bedarf doch eher in Sondergruppen oder –klassen verwiesen werden. Inklusion erhebt dem gegenüber den Anspruch, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene als geschätzte Mitglieder einer Gruppe anerkannt werden, unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten.
- Integration hält an einer Zwei-Gruppen-Theorie fest, nach der es die Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt. Daher gibt es auch für jede Gruppe eine/n eigene/n LehrerIn, die sich voneinander unterscheiden. Diese integrative Praxis hebt zwar die institutionelle Trennung zwischen den Verschiedenheiten auf, lässt aber die personenbezogene Separation weiterhin bestehen. Inklusion geht von einer heterogenen, pädagogisch unteilbaren Lerngruppe aus, in der sich viele Formen von Heterogenität finden.
- Der Zwei-Gruppen-Theorie zufolge werden in der Integrationspraxis bestimmte Kinder administrativ etikettiert und damit als anders stigmatisiert. Dies geschieht meist mit Kategorien, die den Sonderschulformen und damit dem veralteten, unzeitgemäßen medizinischen Modell von Behinderung entsprechen. Weiters wird die Andersartigkeit belegt, indem entsprechende Sonderschullehrpläne angewendet werden und Förderpläne mit individuellen Curricula erstellt werden.

Spezielle Bedürfnisse sind nur dadurch entstanden, weil die Pädagogik bislang nicht in der Lage war den Bedürfnissen zu entsprechen.

Ziel ist die Anerkennung unteilbarer Heterogenität, die in gemeinsamer Reflexion mit allen Beteiligten und der Erstellung eines gemeinsamen, individualisierenden Curriculums zu erreichen ist (vgl. BOBAN u. HINZ in FEUSER [Hrsg.] 2003, S. 40ff).

SANDER beobachtete in den letzten Jahren ebenfalls einen Wendepunkt im sonderpädagogischen Denken. In der Integrationspraxis vollzog sich eine Weiterentwicklung, die das Aufgreifen des Inklusionsbegriffes mit sich brachte. Er erleichtert einerseits die erwünschwerte Internationalisierung der Theoriediskussion und andererseits erscheint SANDER das Konzept von Inklusion *als optimierter und erweiterter Integration* geeignet, das den aktuellen und künftigen Entwicklungen als gemeinsames Richtziel dient.

Ergänzend zu den aufgezählten Kritikpunkten von BOBAN und HINZ werden kurz SANDERs fünf Unterschiede von Integration und Inklusion erläutert.

- Inklusion beschränkt sich nicht auf behinderte Kinder, sondern bezieht die ganze Klasse mit all ihren Individualitäten ein. Wer besondere Unterstützung braucht, wie etwa sozial benachteiligte Kinder und lernschwache Kinder, benötigt dafür in der inklusiven Schule kein Behinderungsetikett.
- In einer inklusiven Schule werden in erster Linie die tatsächlich vorhandenen Lehr- und Lernbedingungen in der Klasse analysiert, anstatt die als behindert diagnostiziert oder anders auffällige Kinder losgelöst zu begutachten. Lehr- und Lernbedingungen werden so gestaltet, dass alle Kinder in der inklusiven Klasse nach ihren individuellen Möglichkeiten lernen und arbeiten und Freude haben können. Leistungsunterschiede können dadurch in aller Regel nicht aufgehoben werden, aber das zählt auch nicht zu den erklärten Bildungszielen der Inklusion. Es geht vielmehr um Anerkennung der Normalität von Verschiedenheit und in diesem Rahmen die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen.
- Auftretende Probleme oder Schwierigkeiten werden meist in einem größeren Kollegenkreis gemeinsam beraten. Sollte es zweckmäßig erscheinen, werden auch betroffene Eltern und Jugendliche an den Besprechungen teilnehmen und ihre Mitwirkung ist keinesfalls von nebensächlicher Bedeutung. Die inklusive Schule ist eine bewusst qualitativ weiterentwickelnde Schule.
- Stärkung der Lehrpersonen in ihrer professionellen Kompetenz und ihrer pädagogischen Freiheit soll insbesondere aus kollegialer Zusammenarbeit resultieren. Sie sollen sich gegenseitig stärken und helfen, damit sie jedem Kind bei seinem Lernen und sonstigem Tun im Rahmen von offenem Unterricht Unterstützung und Anregung, aber auch Regeln und Ziele geben können.
- Dem Inklusionsgesetz gemäß werden die Ausstattung und Arbeitsweise der Regelklasse so verändert, dass sie für jedes Kind passen und alle Kinder unterstützen. Jede Regelschule sollte sich dies zur Aufgabe machen, denn inklusive Bildung darf nicht auf einzelne Klassen oder Schulen beschränkt bleiben und muss auch dem Prinzip der Wohnortnähe entsprechen, das die in der Schule ermöglichte Gemeinsamkeit auch in der Freizeit genützt und weitergeführt werden kann.

(vgl. SANDER in SCHNELL u. SANDER [Hrsg.] 2004, S. 12-20)

Der Schulentwickler Gordon PORTER leitet die Prinzipien der Inklusion auf die Gesellschaft über. Inklusion muss selbstverständlich über die Schule hinausreichen, sie muss das vorschulische Alter, das außerschulische Leben, den Berufsbereich und die Freizeiträume in gleicher Weise ernst nehmen, damit eine inklusive Gesellschaft entstehen kann. Die inklusive Gesellschaft ist eine Vision, die in der MADRID DECLARATION 2002, das dem Europäischen Jahr der Behinderung 2003 zugrunde liegt, festgehalten ist (PORTER zit. in SANDER in SCHNELL u. SANDER [Hrsg.] 2004, S. 20).

3.3.5 Allgemeine Pädagogik - Integrative Pädagogik – Inklusion; eine Standortbestimmung

Ziel der Integrationspädagogik ist der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Dieses Ziel muss auf der Theorieebene grundgelegt sein und kann nicht aus pragmatischen oder politischen Gründen eingeschränkt werden. Integrationspädagogik kann sich nicht damit begnügen eine Teildisziplin der Sonderpädagogik zu sein, denn als solche würde sie das Ziel der Integration ad absurdum führen, da sie ein weiteres Subsystem für Menschen mit Behinderung eröffnen würde, das erneut spezielle Institutionen für SchülerInnen mit Behinderungen hervorbringt. Die Integrationspädagogik sollte in die ‚Allgemeine Pädagogik‘ integriert werden und die Integrationspädagogik sollte lediglich ein Übergangsbegriff sein. Die ‚Allgemeine Pädagogik‘ wäre dann eine ‚Inklusive Pädagogik‘, die unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Schwierigkeiten ebenso bewältigen müsste, wie verschiedenartige Verhaltensweisen und Verhaltensprobleme. Die ‚Konstruktion‘ des Normalschülers müsste aufgegeben werden, ebenso wie die homogenen Lerngruppen, die gleichschrittig in der großen Gruppe unterrichtet werden können. Die Hilfs- und Sonderschulbewegung hat maßgeblich zur Stabilisierung des Systems der homogenen Lerngruppen beigetragen, indem sie Kinder, die den Normansprüchen nicht genügten, in besondere Institutionen aussonderte. Zugespitzt formuliert hat das allgemeine Schulwesen aus Gründen der Effizienz auf kollektive Förderung von SchülerInnengruppen setzt und zugleich die gesellschaftliche Teilhabe garantiert, während das Sonderschulwesen auf die gesellschaftliche Teilhabe verzichtet, dafür aber individuelle Förderung verspricht.

Die Erfahrungen der Integrationspädagogik haben aber gezeigt, dass der Verzicht auf besondere Förderpläne, Fördermaßnahmen und diagnostische Kenntnisse nicht als Fortschritt für Kinder mit besonderem Förderbedarf angesehen werden kann. Obwohl der sonderpädagogische Förderbedarf gegenüber der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit fortschrittlich erscheint, bleibt der Umstand, dass zwar der Förderort in das System der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ verlagert werden kann, aber das Diagnostizieren von ‚behinderten Individuen‘ aufrechterhalten wird. Die Förderung dieser ‚Behinderten‘ schließt zwar immer auch den Wunsch nach Normalisierung ein, schreibt aber gleichzeitig Stigmatisierung und Ausgrenzung fest. Die Anerkennung der individuellen Einzigartigkeit kann somit nicht gesichert werden. Förderung muss daher ein Problem der Institution sein, deren Aufgabe es ist alle teilnehmenden Individuen zu fördern, das heißt jenes Lernen zu fördern das Exklusionsprozesse verhindert. Notwendige Hilfen müssen für alle Kinder bereitgestellt werden und dazu sollte auch das Spezialwissen der Sonderpädagogik zählen. Es ist fast schon eine banale Feststellung, dass alle Kinder Krisen psychischer und physischer Art in ihrer Entwicklung zu bewältigen haben; dies weist darauf hin, dass ein besonderer Förderbedarf für ‚NormalschülerInnen‘ bestehen kann, aber auch für Kinder mit Behinderung nicht jederzeit notwendig ist (vgl. VON STECHOW in GEILING u. HINZ [Hrsg.] 2005, S. 79ff.).

ERZMANN versteht unter einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ eine Pädagogik, die von ihrer Konzeption so grundlegend ausgerichtet ist, dass sie den gemeinsamen Unterricht und das gemeinsame Lernen, Leben und Arbeiten *aller* Kinder, Jugendlicher und Erwachsenen innerhalb dieses pädagogischen Prozesses ermöglicht, ohne dass einzelne Menschen ausgeschlossen werden (müssen). Seiner Meinung nach hat sich bereits eine Veränderung angebahnt, die über die Entwicklung theoretischer Konzeptionen hin zu einer nichtaussondernden Pädagogik und Didaktik führt.

Zu Fragen, Problemen und Ansätzen des gemeinsamen Unterrichts benennt er sieben Grundtendenzen der Konzeptionen:

- In der Diskussion und Entwicklung von theoretischen Konzepten gibt es zwischen dem Bereich der Regelpädagogik und dem Bereich der IntegrationsforscherInnen kaum Berührungspunkte. Dabei wird der Bereich der Regelpädagogik von Seiten der IntegrationsforscherInnen wesentlich stärker zur Kenntnis genommen als umgekehrt.

- Eine größtmögliche Heterogenität wird als Ziel des gemeinsamen Unterrichts angestrebt und diese Tendenz zeigt sich in nahezu allen Konzeptionen.
- Jedoch wird die Frage der Integration der schwerst-mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen kaum diskutiert, dabei müsste man auf theoretischer Ebene primär Modelle zur Integration dieser Kinder entwickeln, damit man die Gefahr einer Etablierung von ‚Rest-Sonderschulen‘ für die ‚nicht-integrationsfähigen‘ Kinder bannt.
- Integration wird in den Konzeptionen in erster Linie im Sinne sozialer Integration verstanden. Das zeitliche und räumliche Zusammensein von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen steht im Vordergrund. Differenzierungen im Unterricht werden dabei meist durch Reduzierung von Bildungsinhalten, durch den Unterricht mittels individueller Curricula oder dem zeitweisen Einsatz von zusätzlicher (sonderpädagogischer) Förderung realisiert.
- Sonderpädagogische Förderung oder Förderung anderer Art werden in der Regel als Bestandteil des gemeinsamen Unterrichts angesehen und sollte nach Möglichkeit nicht gesondert abgehalten werden.
- Eine Diskussion um die Frage nach der Didaktik mit integrativer Potenz wird kaum geführt. Unter dieser versteht ERZMANN eine Didaktik, die in der Lage ist einen gemeinsamen Unterricht zu realisieren, in welcher Differenzierungsfragen grundsätzlich von einem gemeinsamen Gegenstand her zu beantworten sind und entsprechend individuelle, entwicklungsbezogene Orientierung bewerkstelligt werden kann.
- Besonders für den Begriff der Integration gibt es keine einheitliche Verwendung; er wird für nahezu sämtliche Bestrebungen verwendet, die in ihrem Minimum eine zeitlich und räumlich begrenzte Nähe von Menschen mit und ohne Behinderung befürworten. IntegrationsforscherInnen setzen eine wesentlich engere Definition dieses Begriffes (vgl. ERZMANN in FEUSER [Hrsg.] 2003, S. 32-36).

Georg FEUSER fasste 1995 eine Allgemeine Pädagogik folgendermaßen zusammen: „Eine Allgemeine Pädagogik ist insofern

- *demokratisch*, als alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, und insofern
- *human*, als dies unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen und personellen Hilfen *auf die einem jeden Kind oder*

Schüler mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann.

Wir sehen uns nun in der Lage, eine den Kriterien einer Reformpädagogik Rechnung tragende erziehungswissenschaftliche Definition der ‚Integration‘ zu leisten, die ich wie folgt fasse:

Als integrativ bezeichne ich folglich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSNIVEAU nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚GEMEINSAMEN GEGENSTAND‘ spielen, lernen und arbeiten“ (FEUSER 1995, S. 173f).

Integration ist nach Georg FEUSER letztlich durch die kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv beschreibbar und unteilbar! In jeder Phase ihrer Entwicklung ist die ‚Kooperation am gemeinsamen Gegenstand‘ und die ‚Innere Differenzierung durch Individualisierung‘ ein unverzichtbares Minimum.

Momentan sieht FEUSER die Integrationsbewegung in einer Krise. Sollte der gegenwärtige Trend bestehen bleiben, dass die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Sinne des humanitären Kurses zukünftig ein wählbares Angebot neben anderen sein und bleiben soll, so wird es sich im Sinn der Integrationspädagogik im Grunde nur um eine weiter zu etablierende ‚Sonderpädagogik‘ handeln können, die das Schulsystem neben den bestehenden Schulformen um eine Integrationsschule erweitert. Dadurch muss eine solche Integrationsschule alleine schon durch die äußere Differenzierung im Kern ein segregierendes System bleiben.

Wird aber davon ausgegangen, dass das Ziel der Integrationsbewegung die Schaffung eines ‚Kindergartens und einer Schule für alle‘ ist, so geht es um die Ausarbeitung und Realisierung einer historisch noch nie dagewesenen ‚Allgemeinen Pädagogik‘. Es kann mit dem Anliegen der Integration nicht um eine Integrationspädagogik gehen, sondern um eine nicht segregierende und nicht selektierende ‚Allgemeine Pädagogik‘. Gäbe es eine solche, dann bräuchte die Frage der Integration in der Pädagogik nicht einmal diskutiert werden (vgl. FEUSER 1995, S. 133ff u.174).

3.4 Informationen zur Integration hörbeeinträchtigter Kinder

Im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik im deutschsprachigen Raum gibt es nach wie vor Sonderschulen, Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, aber daneben auch verschiedene Integrationsmodelle.

Wo liegen vermeintliche Hindernisse und Grenzen der Integration? Meinungen von Hörgeschädigtenpädagogen, betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst sowie deren Eltern streuen sehr weit: von absoluter Bejahung bis hin zur völligen Ablehnung. HOLLWEG sieht einen Hauptgrund für Integrationsgegner darin, dass durch die Integration die Existenzberechtigung des umfangreichen und eigenständigen Bildungssystems der Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung in Frage gestellt wird (vgl. HOLLWEG in FROMM 2003, S. 89).

Immer wieder wird geglaubt, dass Integration nur bei Kindern mit sehr geringem Hörverlust erfolgreich sein kann. Untersuchungen haben aber bestätigt, dass SchülerInnen mit höherem Hörverlust ebenso gute Leistungen erzielen können (vgl. FROMM 2003, S. 90).

SCHÖLER und CLAUßEN sehen die Grenzen der Integration in den Rahmenbedingungen der Schulen und den gesellschaftlichen Bedingungen, aber nicht am behinderten Kind oder an dessen Grad des Hörvermögens. Integration ist bedingungslos und erhält nicht erst grünes Licht durch zu erfüllende Voraussetzungen des Kindes, sondern durch geeignete soziale und schulorganisatorische Voraussetzungen (vgl. SCHÖLER u. CLAUßEN in FROMM 2003, S. 90ff).

Derselben Meinung ist MÜLLER, der aufgrund von jahrelanger Erfahrung mit der Beschulung hörgeschädigter Kinder in der deutschsprachigen Schweiz berichtet, dass auch massiv hörbehinderte Jugendliche, bei Berücksichtigung geeigneter Rahmenbedingungen, in Regelklassen unterrichtet werden können. Er fand im Rahmen einer Studie in der Nordwestschweiz heraus, dass das größte Hemmnis der Integration hörbeeinträchtigter Kinder beim psychischen Widerstand von LehrerInnen, Eltern und Schulbehörden, aber nicht bei den Kindern selbst liegt. Die SchülerInnen, die im Alltag mit Hörgeschädigten am nächsten zusammen sind, zeigen in der Regel die wenigsten Vorbehalte und finden es mit der Zeit völlig

normal, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung in ihrer Klasse sind (vgl. MÜLLER 1996⁹).

Eine umfangreiche Untersuchung wurde von Annette LEONHARDT und ihren MitarbeiterInnen des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München zur Einzelintegration hörgeschädigter SchülerInnen durchgeführt (vgl. LEONHARDT 2004, S. 2-5).

In einem Teil der Studie wurde durch LehrerInneninterviews erhoben, dass der Großteil der Lehrkräfte die Situation der integrierten Kinder positiv beurteilte.

Ein wichtiger Aspekt war für die meisten, dass sie vorab ausführlich informiert werden und die Möglichkeit für Fortbildungen, sowie intensivere Betreuung und Beratung durch Hörgeschädigtenpädagogen oder anderes Fachpersonal bei Problemstellungen erhalten. Diesbezüglich besteht noch Handlungsbedarf.

Trotzdem kommt es laut dieser Studie immer wieder zu einem Wechsel hörgeschädigter SchülerInnen von der allgemeinen Schule hin zu Förderzentren. Dafür verantwortlich gemacht werden strukturelle Faktoren und mangelnde spezifische Ausbildung der LehrerInnen.

Um das Scheitern der Integrationsbemühungen zu vermeiden, wird ein verstärkter mobiler sonderpädagogischer Dienst oder Stützlehrerstunden vorgeschlagen, die auch für LehrerInnen Hilfestellung und Information bieten können.

Unter der Leitung von Dr. Daniel HOLZINGER wurde in Oberösterreich eine sehr umfassende aktuelle Studie mit dem Titel ‚Chancen hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung‘ (CHEERS) organisiert (vgl. HOLZINGER et. al. 2006).

Trotz umfassender Neuerungen und Veränderungen in der SchülerInnenpopulation in den Hörgeschädigtenschulen, die durch flächendeckendes Neugeborenen-screening, zunehmende Versorgung höchstgradig hörgeschädigter Kinder mit Cochleaimplantaten und der vermehrten integrativen Beschulung von hörgeschädigten Kindern in Regelschulen erreicht wurden, gab es lange Zeit keine ausführlichen Untersuchungen zum aktuellen Stand der Gesamtentwicklung im deutschsprachigen Raum.

⁹ <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/muellerhoergeschaedigt.html#Heading9#> Heading9, Kap. 1.3 u 2.3

Drei große Projektziele galt es zu erreichen:

Erstens, die Erhebung des Entwicklungsstandes sowie der Lebenssituation, die aus einer detaillierten Beschreibung der sprachlich kommunikativen, kognitiven, psychosozialen sowie schulischen Entwicklung der hörgeschädigten Kinder sowie ihrer Situation in Familie und Schule. Sie ist Grundlage für eine moderne Hörgeschädigtenpädagogik sowie auch Elterninformation.

Zweitens, die Ermittlung von Erfolgsdeterminanten, die aus der Suche nach bestimmenden Faktoren für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder in der Schule und im weiteren Leben bestehen;

Drittens, die wissenschaftlichen Zielsetzungen: Leseverständnis als Hauptkomponente der schulischen Leistungen und der weiteren beruflichen Entwicklung erforschen, Risikofaktoren für ein erhöhtes Auftreten psychosozialer Schwierigkeiten bestimmen, Zusammenhänge zwischen sprachlich kommunikativer und psychosozialer Entfaltung und die Entwicklung, Erprobung und Verbesserung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der kommunikativ-sprachlichen aber auch kognitiven und psychosozialen Entwicklung von hörgeschädigten Kindern herausfinden.

Ausgegangen wurde von einem Hypothesenmodell, bei dem Schulerfolg mit Hilfe des Leseverständnisses gemessen wurde, da dies hoch mit allgemeinem Schulerfolg, Berufswahl, Bildung, etc. sowie Allgemeinwissen und allgemeinem Verständnis korreliert. Sprache wird als Schlüssel zum Erfolg gesehen. Einen Teil des Schulerfolgs macht aber auch die psychosoziale Befindlichkeit des Kindes aus.

Für diese groß angelegte Studie wurden vor allem betroffene Kinder, LehrerInnen und Eltern befragt, es wurden Hörtests gemacht, Sprach-, Gebärdensprachtest und Lesetests organisiert, Fragebögen ausgewertet, Interviews und psychiatrische Interviews sowie Tests durchgeführt.

Ergebnisse dieser Studie sind in einigen nachfolgenden Kapiteln eingeflochten.

3.4.1 Integrationsformen für hörbeeinträchtigte SchülerInnen, Vor- und Nachteile dieser Beschulungsarten

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die verschiedenen Formen der Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen und dazu werden ihre Vor- und Nachteile analysiert.

In der **Einzelintegration** wird ein hörbehindertes Kind in eine Regelschulklasse integriert. Diese Form gibt es schon seit jeher an allgemeinen Schulen, nur geschah dies sehr oft ohne Wissen der Schule, weil diese Behinderungsform leicht unbemerkt bleiben kann, da die Hörschädigung oft nicht zu ‚sehen‘ ist. Erst seit einigen Jahren gibt es schulrechtlich verankerte unterstützende Maßnahmen, die eine Antwort auf den ‚Trend‘ zur integrativen Beschulung gewesen sind. Die Gründe dafür waren, dass der traditionelle Behinderungsbegriff mit dem Augenmerk auf die Defiziterhebung in Frage gestellt wurde und daraufhin die schulische Segregation von Eltern immer mehr kritisiert wurde. Die bessere Hörgeräteversorgung von Kleinkindern und die erfolgreiche Frühförderung führten dazu, dass mehr hörbeeinträchtigte Kinder zum Zeitpunkt des Schuleintritts in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung den Schulanforderungen geeigneter entsprachen.

Anfangs wehrten sich die Sonderschulen gegen diese Entwicklung und waren von der so genannten ‚wilden Integration‘ zunächst nicht sehr begeistert. Die meisten Schulen für Hörgeschädigte erkannten aber bald die Wichtigkeit dieser Entwicklung und stellten regelschulbegleitende mobile LehrerInnen zur Verfügung (vgl. KERN 1999, S. 1f).

Katharina STROHMAYER, Direktorin des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung in Wien (BIG), sieht die Vorteile der Einzelintegration darin, dass die Kinder in ihrem Wohnumfeld, somit auch im vertrauten Familien- und Freundeskreis bleiben können, keine langen Fahrtwege oder Internatsunterbringung in Kauf nehmen müssen. Weiters wird das Kind, falls keine zusätzliche Behinderung vorliegt, nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet. Bei Bedarf kann für die integrierten SchülerInnen ein ausgebildeter Hörgeschädigtenpädagoge im Ausmaß von zwei bis vier Stunden pro Woche angefordert werden (STROHMAYER 2004, S. 132).

Der Sozialkontakt zu den hörenden Kindern ergibt sich sozusagen automatisch und Berührungssängste entstehen erst gar nicht.

LehrerInnen des ‚Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes‘ berichten, dass einzeln integrierte Kinder oft in ihrer Sprachentwicklung weiter sind als gleichaltrige SchülerInnen der Schwerhörigenschulklassen. Dieser Effekt erklärt sich durch den erhöhten Sprachumsatz an der Regelschule und das Eingebundensein der schwerhörigen Kinder in die Kommunikation ihrer MitschülerInnen.

Die hörenden Kinder erhalten durch die Integration die Chance ein völlig unbefangenes Verhältnis zu gleichaltrigen behinderten Kindern zu entwickeln.

„Anderssein“ wird als etwas selbstverständliches akzeptiert. Im Falle der Integration von hörbehinderten Kindern können normal hörende Kinder in der täglichen Kommunikation lernen auf deren Ansprüche Rücksicht zu nehmen (vgl. KERN 1999, S. 2f).

Es kann aber nicht geleugnet werden, dass mit der Integration in der allgemeinen Schule auch etliche Schwierigkeiten und Mehrarbeit aufkommen können.

Problematisch erweist sich bei der Einzelintegration oft die hohe KlassenschülerInnenzahl und dadurch die vermehrten Störgeräusche. Schwerhörige SchülerInnen müssen eine enorm höhere Konzentrationsleistung erbringen als ihre gut hörenden KollegInnen, sie müssen bewusst hinhören, Mimik und Mundbild deuten und aus den mehr oder weniger sicheren Sinneseindrücken den Inhalt erschließen. Aus der begründeten Unsicherheit, im Unterricht etwas Wichtiges nicht mitbekommen oder falsch verstanden zu haben, kann eine erhöhte innere Anspannung resultieren. Neben der höheren Arbeitsbelastung in der Schule fällt auch zuhause mehr Zeit- und Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts an.

Das Klima einer Klasse wird auch mit zwischendurch fallenden Nebenbemerkungen und kleinen Späßchen geprägt, die oft von den hörbeeinträchtigten Kindern nicht wahrgenommen oder verstanden werden. Im Extremfall führt dies zur schrittweisen Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft. Neben dem zusätzlichen Leistungsstress steht auch noch der soziale Stress.

Mit Beginn der Pubertät tritt vermehrt die Problematik auf, dass die hörbehinderten Kinder eine Sonderstellung im kognitiven und sozialen Bereich einnehmen. Schwerhörige SchülerInnen sind auf die Toleranz und Rücksichtnahme ihrer KollegInnen angewiesen und dafür sind die Bedingungen sehr unterschiedlich. In den ersten Schuljahren kann man damit rechnen, dass eine gute Klassengemeinschaft entsteht, in der Pubertät weicht die Solidarität meist einer gewissen Gleichgültigkeit sowie Desinteresse und oft führt dies zum sozialen Ausschluss. Erst in den höheren Klassen kann man mit der rationalen Auseinandersetzung mit der Behinderung eines/r Mitschülers/in rechnen.

Bei einzelintegrierten Kindern ist die Gefahr oft sehr groß, dass sie ihre Hörschädigung zu verbergen versuchen, indem sie notwendige Hörhilfen ablehnen, sich im Unterricht oder im Gespräch nicht nachfragen trauen, etc. Viele legen sich Techniken des „nicht- Auffallens“ zu und fahren meist nur gut damit, solange die

Noten passen. Letztendlich sind die Leidtragenden nur sie selbst und der Aufwand geht auf Kosten ihres Selbstbewusstseins (vgl. KERN 1999, S. 3 u. STROHMAYER 2004, S. 132).

Bei der **gruppenweisen Integration** besuchen mehrere schwerhörige Kinder eine Klasse mit normal hörenden Kindern zusammen. Laut Walter KERN ist dies aus sonderpädagogischer Sicht ein qualitativer Sprung, da die Position der hörbehinderten SchülerInnen in der Gruppe enorm gestärkt ist. Sie können sich gegenseitig unterstützen und somit in der Clique besser wahrgenommen werden.

Perfekt ist diese Integrationsform dann, wenn die Bedingungen der Schwerhörigenschule übertragen werden. Das heißt, dass die Klassenzimmer schallisoliert und mit einer Hörfunksprechanlage ausgestattet sind, dass die KlassenschülerInnenzahl auf etwa 20 SchülerInnen begrenzt ist und davon maximal sechs hörbehinderte Kinder sind (vgl. KERN 1999, S. 1f).

Ein Modell der gruppenweisen Integration entsteht am Wiener BIG durch die Zusammensetzung der Klassen mit Kindern aus einer Regelschule und sechs Kindern aus dem Institut. In diesen **Kooperationsklassen** unterrichten immer zwei LehrerInnen, eine/r davon ist Hörgeschädigtenpädagogin. Aus organisatorischer Sicht bleiben die Sonderschulklasse und die Volksschulklasse weitgehend erhalten und die KlassenlehrerInnen bestimmen selbst, in welchem Ausmaß sie gemeinsame Unterrichtsvorhaben gestalten. Ziel dieses Integrationsmodells ist, die Vorteile der Regelschule mit denen der Hörgeschädigtenschule zu vereinen, wie dies auch von KERN als idealste Form beschrieben wurde. Einerseits ist ein anregendes Sprachmilieu, die Auseinandersetzung mit der täglichen Umwelt, die soziale Integration in die ‚Welt der Hörenden‘ und die Orientierung am allgemeinen Leistungsniveau gewährleistet. Andererseits werden die Vorteile der Hörgeschädigtenschule beibehalten, das heißt es gibt eine geringere KlassenschülerInnenzahl, zusätzliche Einzel- und Kleingruppentherapie, unterstützende Spezialmedien, schuleigene Mikroportanlagen und verbesserte Hör- und Absehbedingungen. Vor allem aber gibt es die Orientierung an der eigenen Gruppe und wie die Erfahrung gezeigt hat, trägt dies erheblich zu einem guten Selbstbewusstsein bei (STROHMAYER 2004, S. 133).

Eine relativ neue und noch selten praktizierte Form der Integration ist die **konträre Integration oder auch umgekehrte Integration**, bei der hörende Kinder in

Schwerhörigen- oder Gehörlosenschulen integriert werden. Dies findet auch nur stunden- oder wochenweise statt. Aus pädagogischer Sicht bringt diese Form der Integration wesentliche Erfolge (vgl. KERN 1999, S. 2).

Die Beschulung hörbehinderter Kinder in einer **Integrationsklasse mit anderen Behinderungsarten** bietet den Vorteil, dass es eine reduzierte KlassenschülerInnenzahl und eine Doppelbesetzung der Lehrkräfte gibt. Oft kann aber auf die besondere Methodik und Didaktik des Unterrichts für hörbeeinträchtigte Kinder auf Grund der Vielfalt von Behinderungen in diesen Klassen zuwenig eingegangen werden, die Störgeräusche sind in der Regel meist zu hoch und eine Orientierung an der eigenen Gruppe zur Identitätsfindung auch erschwert (vgl. STROHMAYER 2004, S. 132f).

3.4.2 Sonderschulklassen

Besondere Unterrichtsgruppen bieten zwar Vorteile, jedoch sind sie nicht ohne Schattenseite. Für die Sonderschulklassen ergeben sich im Unterricht durch den medizinischen Fortschritt, die verbesserte Diagnostik, die gut ausgebaute Früherziehung, die qualitativ verbesserten akustischen Hörhilfen und die steigende Anzahl cochlea-implantierter Kinder, die Zunahme von Mehrfachbehinderungen, sowie den Einsatz der Gebärdensprache und/oder Lautsprache veränderte Aufgaben und neue Anforderungen an die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung. Ziel sollte eine grundlegende und umfassende Bildungsvermittlung, Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, Ausbildung einer auditiv-visuellen bzw. einer visuell-auditiven Wahrnehmungshaltung, Entwickeln des Sprachverständnisses und des sprachlichen Ausdrucks sowie das Ausbilden einer Sprechfertigkeit sein (vgl. LEONHARDT 1996, S. 13f).

Im Vergleich zur ‚Allgemeinen Schule‘ offenbart sich für die Hörgeschädigtenschulen eine erweiterte Aufgabenstellung, die sich zum Beispiel in einer größeren Variationsbreite im Fächerangebot, in der Ausdehnung der Grundschulzeit um ein Schuljahr, in den Curricula und in der Leistungsbeurteilung zeigen könnte. Der Unterrichtsschwerpunkt sollte zugleich auf das soziale Lernen und auf die Entwicklung einer positiven Selbsteinschätzung gelegt werden (vgl. LEONHARDT 1999, S. 26).

3.4.3 Hörgeschädigtenpädagogik im Umbruch – Wendepunkte in der Vergangenheit bis heute

Die Hörgeschädigtenpädagogik ist reich an Wendepunkten und sie wäre nach LÖWE auch verkümmert und hätte niemals den heutigen Wissensstand erreicht, wenn sie nicht immer zu einer Veränderung bereit gewesen wäre.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Ereignisse der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik bis heute nach LÖWE¹⁰ gegeben (vgl. LÖWE 1992, S. 141ff).

Der Spanier Pedro Ponce de Leon glaubte als erster Pädagoge im 16. Jahrhundert an die Theorie von der Bildungsfähigkeit Gehörloser, die vom Italiener Cardanus stammte. Er setzte sie in die Tat um und erteilte insgesamt 12 gehörlosen Kindern Lautsprachunterricht.

1648 erkannte der Brite Bulwer die Wichtigkeit des Absehens der gesprochenen Sprache vom Mund des Gesprächspartners. Diese Idee der ‚ocular audition‘ gab der weiteren Entwicklung der Lautspracherziehung in Europa großen Auftrieb.

Georg Dalgarno propagierte 1680 in einer Buchveröffentlichung den Gedanken eines mutterschulgemäßen imitativen Sprachunterrichts auf der Grundlage der Schrift. Diese Methode wurde vom Amerikaner Alexander Graham Bell aufgegriffen und weiter getragen.

Der Deutschschweizer Johann Ammann wurde um 1700 in den Niederlanden der erste Lautsprachlehrer. Er verzichtete auf manuelle Kommunikationshilfen und rückte die Möglichkeit der Absehbarkeit der Sprache in den Mittelpunkt seines Verfahrens. Somit war er der erste Pädagoge der in seinem methodischen Vorgehen ausschließlich lautsprachlich orientiert gewesen ist und von vielen europäischen Gehörlosenpädagogen mit Erfolg übernommen wurde.

Ende des 18. Jahrhunderts verbreitete der Franzose Abbé de L'Epée sein Gebärdenverfahren in Wort und Schrift und trug zu seiner weitläufigen Bekanntmachung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei. Der spanisch-französische Gehörlosenlehrer Preira hingegen hielt seine erfolgreiche Methode beim Lautsprachunterricht hörbehinderter Kinder geheim.

Ebenso sahen der Deutsche Samuel Heinicke und der Schotte Thomas Braidwood ihr methodisches Vorgehen als ‚Familiengeheimnis‘ und förderten somit ungewollt die Stagnation der Lautspracherziehung.

Die Eröffnung der ersten Gehörlosenschule Ende des 18. Jahrhunderts in Nordamerika fand durch den von Abbé Sicard in den Gehörlosenunterricht eingeführten Amerikaner Thomas Hopkins Gallaudet und den gehörlosen Franzosen Laurent Clerk, der ein Schüler Sicards gewesen ist, statt. Sie begründeten eine bis heute in den USA fortwährende Gebärdensprachtradition.

Um 1830 legte der württembergische Pfarrer Jäger mit ‚Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache‘ das erste konstruktive Verfahren der systematischen, sprachaufbauenden Verfahren vor.

Der Deutsche Johann Baptist Graser war der erste Gehörlosenlehrer der Welt, der sich für eine Beschulung hörgeschädigter Kinder in Schulen für hörende Kinder einsetzte und

¹⁰ LÖWE ist ein Vertreter der lautsprachgerichteten Erziehung.

dies auch praktizierte. Er gilt in der internationalen Fachwelt als Wegbereiter der integrativen Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder.

Friedrich Moritz Hill, ein deutscher Gehörlosenlehrer, war der Vorläufer der muttersprachlich- reflektierenden Methode des Lautsprachunterrichts nach dem Niederländer van Uden. Er bewirkte in Europa Ende des 19. Jahrhunderts durch seine überzeugende Praxis den Übergang von der Gebärdenspracherziehung zum Lautsprachunterricht.

Die Verbreitung der Lautspracherziehung in Amerika fand 50 Jahre nach der Gründung der ersten amerikanischen Gehörlosenschule vor allem durch die ausgewanderten mitteleuropäischen Gehörlosenlehrer Engelsmann und Grünberger statt.

1880 gab es in Mailand den zweiten Internationalen Kongress der Gehörlosenlehrer, bei dem die Lautspracherziehung große Zustimmung fand. Ausschlaggebend waren vor allem die hervorragenden Schulerfolge der Deutschen Schibel, Vatter und Arnold und des italienischen Gehörlosenlehrers Tarra. Um 1900 wurden gehörlose Kinder weltweit fast ausschließlich lautsprachlich unterrichtet.¹¹

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts regten durch ihre Hörerziehung der Wiener Ohrenarzt Urbanitsch, der deutsche Ohrenarzt Bezold und der Würzburger Gehörlosenlehrer Kroiss zur Gründung besonderer Schulen für schwerhörige Kinder an.

Etwa zeitgleich zur Entwicklung der Hörerziehung, aber unabhängig davon, gab es eine Abkehr der unmittelbaren Lautsprachassoziation. Der Einstieg über die Sprache erfolgte zunehmend über die Schrift. Durch Erwin Kern erreichte diese Vorgangsweise ihren Höhepunkt.

Dank der Beimischung von Jod zum Kochsalz kam es zu einem Rückgang der Gehörlosigkeit auf etwa ein Drittel. Seither hat die präventive Medizin in nahezu allen Ländern weitere große Fortschritte in der Verhütung von Hörschäden erzielt und somit zur Schließung vieler Schulen für hörgeschädigte Kinder beigetragen. Zu Beginn der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts konnte in der Schweiz jede zweite der damals bestehenden Gehörlosenschulen geschlossen werden.

Seit etwa 1960 gibt es eine Rückkehr zum Prinzip der unmittelbaren Lautsprachassoziation, die durch die praktizierte frühe Hör-Spracherziehung für hörgeschädigte Säuglinge und Kleinkinder wieder ins Rollen gebracht wurde. Laut LÖWE wurde sie in Deutschland vor allem von ihm ins Leben gerufen und hat in der Gegenwart zu einer wahren ‚Hör- Renaissance‘ geführt.

In Großbritannien wurden in den siebziger und achtziger Jahren mehr als 60% aller Sonderschulen für hörgeschädigte Kinder geschlossen. 90% aller hörbehinderten Kinder werden dank einer frühen und besser gewordenen Hör-Spracherziehung und der Bereitstellung sonderpädagogischer Begleitung in Regelschulen unterrichtet. Eine ähnliche Entwicklung ist heute in vielen Ländern mit einem gut ausgebauten Schulsystem für gehörlose und schwerhörige Kinder festzustellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass manche Strömungen einflussreicher und prägender gewesen sind als andere. Obwohl die Gebärdensprache Abbé de

¹¹ Hierzu sollte ergänzt werden, dass damals gehörlose, gebärdende Lehrpersonen in vielen Ländern entlassen wurden und der Gebrauch der jeweiligen nationalen Gebärdensprache meist streng sanktioniert wurde. So wurden zum Beispiel Kinder durch Fesseln am Rücken am Gebärden gehindert. (vgl. KRAUSNEKER 2005)

l'Epées in Europa bereits Verbreitung gefunden hatte, favorisierte Samuel Heinicke in Deutschland die Lautsprachmethode. Heinicke verzichtete auf konventionelle Gebärden, da er die Lautsprachmethode höher bewertete. Die Kinder lernten je nach Möglichkeit Sprechen, Absehen vom Mund, Lesen und Schreiben in Regelschulen, denn er war überzeugt, dass alle hörgeschädigten Menschen eine schulische Bildung benötigen. Heinicke wollte durch den Erwerb der Lautsprache den Menschen mit Hörschädigung eine verbesserte Integrationsmöglichkeit in die hörende Umwelt bieten.

Diese zwei unterschiedlichen Ansätze von Abbé de l'Epées und Samuel Heinicke gingen als so genannter ‚Methodenstreit‘ in die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik ein. Die Entwicklung der europäischen Hörgeschädigtenpädagogik lässt zusammenfassend erkennen, dass die spanische und deutsche Methode die Lautsprache in den Vordergrund der Kommunikation vom Menschen mit Hörschädigung stellt, hingegen die französische Methode die Gebärdensprache favorisiert (vgl. LEONHARDT 2002, S. 214f).

3.4.4 Neue Standortbestimmung für die Gehörlosen- und Schwerhörigenschule

Die Zahl der hörgeschädigten Kinder nimmt aufgrund medizinischer und technologischer Fortschritten weiter ab. Eine große Entwicklung in der Hörgeschädigtenpädagogik ist die zunehmend frühe Versorgung prälingual gehörloser Kinder mit dem Cochlea Implantat, die mittels Hör-Sprecherziehung zu sehr guten Lautsprach- und Hörerfolgen führt. In den vergangenen zehn Jahren kam der Trend der integrativen Beschulung hinzu. All diese Entwicklungen und der zusätzlich generelle Geburtenrückgang führten zu sinkenden SchülerInnenzahlen an den Gehörloseninstituten.

Laut LÖWE ist eine weitere Ursache der rückläufigen SchülerInnenzahl, dass die Eltern den Anstieg der gebärdensprachlichen Kommunikation in den Hörgeschädigtenschulen und den hohen Prozentsatz hörgeschädigter Kinder, die aus Familien kommen, in denen die deutsche Sprache nicht oder kaum gesprochen wird. Kritisch beobachten. LÖWE behauptet, dass viele Eltern für ihr Kind eine gebärdensprachfreie Umgebung wünschen und diese auch der Fakt stört, dass

zunehmend mehrfachbehindert hörgeschädigte Kinder aufgenommen werden und sie somit eine optimal fördernde Umgebung für ihr Kind aussuchen.

Da viele Kinder nun in ihrer frühen Kindheit intensiv gefördert werden und somit bei Schulantritt sofort in die Regelschule eintreten können, haben es die LehrerInnen an den Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen heute oft schwerer, alle SchülerInnen der Klasse entsprechend ihrer unterschiedlichen Hörfähigkeit angemessen zu unterrichten. Viele SchülerInnen kommen aus fremdsprachigen Familien, weiters gibt es hochbegabte, lernbehinderte, teilleistungsschwache, späterfasste, unzureichend diagnostizierte, vernachlässigte, mehrfachbehinderte, verhaltensgestörte Kinder, sowie gehörlose Kinder gehörloser Eltern. Einer solchen heterogenen SchülerInnengruppe gerecht zu werden, ist auch für hervorragende Pädagogen eine eher unlösbare Aufgabe. Dennoch haben alle Kinder ein Recht auf optimale pädagogische Förderung. Diese Problematik stellt eine neue Herausforderung und Aufgabe für die Hörgeschädigtenpädagogik dar, die bisweilen noch kaum erkannt wurde.

Die Gehörlosen- und Schwerhörigenschule benötigt also nach LÖWE eine neue Standortbestimmung, denn sie soll bestehen bleiben und veränderte Aufgaben wahrnehmen und soll sich durch Innovation, Kreativität und Technologie weiterentwickeln. Er sieht die neue wichtige Aufgabe hauptsächlich in der Vermittlung einer guten Lautsprach- und Schriftsprachkompetenz. Dazu VAN UDEN: „Ein gehörloses Kind, das gut lesen gelernt hat, ist gerettet!“ (VAN UDEN 1971, S. 81 zit. in LÖWE 1992, S. 146). Lesen ist die Voraussetzung für das notwendige lebenslange Lernen aus Büchern und das Benutzen der neuen Telekommunikationsmittel (vgl. LÖWE 1992, S.144-147). Diese Meinung wird auch von den AutorInnen der CHEERS-Studie geteilt, die das „Leseverständnis als Hauptkomponente der schulischen Leistungen und für die weitere berufliche Entwicklung (...)“ (HOLZINGER et. al. 2006) sehen.

GRUBER meinte 1991 aus den Beobachtungen der Schulversuche mit integrierten Kindern und der wissenschaftlichen Begleitung heraus, dass es auf Dauer undenkbar scheint, die Förderung behinderter Kinder nebeneinander laufen zu lassen und sie nicht in ein Gesamtsystem einzubinden. Dies würde eine Neuorientierung des Sonderschulwesens und ein Aufbrechen der bisherigen starren Behinderungskategorien fordern. Die personellen Kapazitäten an den Sonderschulen müssten in

einer dezentralen Förderung eingesetzt werden, die Sonderschulen könnten sich zu heilpädagogischen Zentren weiterentwickeln und als Koordinierungs- und Beratungsstellen dienen. In der LehrerInnenausbildung müssten verstärkt Arbeitsformen berücksichtigt werden, die für die Binnendifferenzierung und einen weitgehend individualisierten Unterricht geeignet sind. Sonderpädagogische Kompetenzen, auch die der RegelschullehrerInnen, werden stärker gefragt sein als bisher (vgl. GRUBER in SCHWARZMANN u. STREYHAMMER [Hrsg.] o. J., S. 37f). Die möglichen Aufgaben eines Förderzentrums fasst MÜLLER in zwei Hauptbereiche zusammen: erstens steht die Arbeit mit dem Kind im Vordergrund, indem Schritte zur Frühförderung gesetzt, behinderungsspezifische Therapiemaßnahmen und individuelle Förderpläne entwickelt werden; zweitens sollte ein solches Zentrum als Beratungsstelle für Kindergarten- oder Schulstufenübergänge fungieren, beim Einsatz technischer Hilfsmittel, wie Hörgeräte oder FM-Anlagen unterstützen und die schulischen und therapeutischen Angebote koordinieren (vgl. MÜLLER 1996¹²).

3.4.5 Voraussetzungen und pädagogische Hilfestellungen für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder

RegelschullehrerInnen, SprachheillehrerInnen und SchulleiterInnen fehlt es meistens an Erfahrung im Unterrichten hörgeschädigter Kinder und es herrscht auch ein Informationsmangel zur Hörbeeinträchtigung. Häufig wird die Meinung vertreten, dass durch die Versorgung mit Hörgeräten, Cochlea- Implantat oder Gebärdesprache die Behinderung, soweit sie den schulischen Bereich betrifft, kompensiert werden kann. Dass diese Kinder besondere Bedürfnisse haben und die bestmöglichen Voraussetzungen zum Hören oder Gebärden im Unterricht benötigen, ist oft nicht bekannt (vgl. http://home.schule.at/teaching/Hoeren_und_Hoerprobleme/schule/schul_2.htm) Zu diesem Ergebnis kam auch LEONHARDT in ihrer Studie (vgl. LEONHARDT 2004, S. 2-5) und ebenso wurde auf diese Problematik von den meisten meiner InterviewpartnerInnen hingewiesen.

Nach 30 Jahren Erfahrung mit der integrierten Beschulung hörgeschädigter Kinder, fordert LÖWE, ein Vertreter der Lautsprachmethode, bestimmte Kriterien zum Gelingen der Integration:

¹² <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/muellerhoergeschaedigt.html>

In erster Linie müssen Schulverwaltungsbeamte, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gewillt sein, ein Kind zu integrieren und es müssen genügend sonderpädagogische Hilfen angeboten werden.

Weiters ist es für LÖWE eine unabdingbare Voraussetzung, dass zwischen dem hörgeschädigten Kind und seinen Mitschülern eine ‚leidlich effektive‘ lautsprachliche Kommunikation möglich ist. Das integrierte Kind ‚muss‘ also über einen angemessenen Sprachleistungsstand, ein akzeptables Sozialverhalten verfügen und es ‚muss‘ gemeinsame Interessen mit und persönliche Beziehungen zu einigen Klassenkameraden entwickeln. Besondere Rücksichtnahme, die sich aus der Anwesenheit eines hörgeschädigten Kindes ergeben kann, darf keine nachteiligen Auswirkungen auf andere SchülerInnen haben.

Die Integration von gehörlosen Kindern, die einen Gebärdensprachdolmetsch benötigen, hält LÖWE für eine unangemessene Integration, für ihn grenzt diese Art der Integration an pädagogische ‚Apartheid‘ und kann sich seiner Meinung nach als schlimmste Form der Segregation erweisen. Die schulische Integration erfordert den Primat der rein lautsprachlichen Unterrichtung hochgradig hörgeschädigter Kinder (vgl. LÖWE 1992, S. 111).

LÖWE und andere Lautsprachbefürworter vertreten in dieser Hinsicht eine ausgrenzende Integrationspolitik. Hochgradig hörgeschädigte und gehörlose SchülerInnen haben für sie keinen Platz in Integrationsklassen und Regelschulen. Gehörlose und hochgradig Schwerhörige sollen wenn möglich zu einem verständigen und deutlich sprechenden Menschen erzogen werden, damit sie in der Lautsprachgemeinschaft leben können. LÖWE relativiert seine ausgrenzende Meinung etwas, indem er für eine äußerst flexible Organisationsform für die Gehörlosenbildung wirbt, die zwischen der vollen Integration und der vollen Segregation mehrere Zwischenstufen bietet, die auf unterschiedliche Bedürfnisse der hörgeschädigten Kinder abgestimmt sind (ebd. S. 123f).

Für eine langfristig erfolgreiche Integrationspolitik befürworten viele Integrationsforscher mittlerweile den Weg des bilingualen Bildungssystems. Die Gebärdensprachdolmetscherin WEIDINGER meint dazu, dass es sinnvoll wäre die bilingualen Bildungssysteme in Österreich einzuführen. Als Vorbild nennt sie dafür die Länder Dänemark und Schweden, die die bilinguale Schulbildung gesetzlich verankert haben. In erster Linie werden der Sprachunterricht und die Hauptfächer zweisprachig

und im Teamteaching geführt. Immer mehr Länder führen Systeme dieser Art ein (vgl. WEIDINGER 2005, S. 23).

Im Unterricht gibt es einige Möglichkeiten, den Bedürfnissen des hörgeschädigten Kindes besser gerecht zu werden. Wesentliche Aspekte derselben sind bis jetzt wissenschaftlich nur in Bezug auf die lautsprachliche Kommunikation erforscht, hinsichtlich des Einbezugs des LBG und der Gebärdensprache gibt es noch keine bzw. wenig wissenschaftliche Darstellungen.

Neben einem bestens ausgebildeten Personal ist eine spezielle technische Raumausstattung und Raumgestaltung unerlässlich. Die Qualität der Sprachwahrnehmung eines hörgeschädigten Kindes ist von den jeweiligen akustischen Bedingungen im Klassenzimmer abhängig. Lärm und Nachhall können die Sprachwahrnehmung nachteilig beeinflussen. Hörgeräte verstärken Nebengeräusche und somit muss ein hörbeeinträchtigtes Kind aus der Geräuschkulisse Sprache erst herausfiltern, was natürlich eine hohe zusätzliche Konzentration erfordert und schnell ermüdet. Diese Beeinträchtigung kann durch Funk- Mikroportanlagen weitgehend aufgehoben werden. Ferner können Nebengeräusche und Nachhall gemindert werden indem das Klassenzimmer ruhig liegt, niedrig ist und durch Teppichböden und Wandbehänge, Anbringen von Filzgleitern an Stuhl- und Sesselbeinen sowie durch schallschluckende Deckplatten oder Tücher an den Decken entsprechend gerichtet wird. (vgl. HOLLWEG 1999, S. 144f).

HOLZINGER und sein Team der CHEERS-Studie zeigten, dass nur etwa 20% der Regelschul-Integrationsklassen in den oberösterreichischen Schulen Akustikdecken und weit nicht in allen Klassen sonstige akustisch akzeptable Rahmenbedingungen gegeben waren (vgl. HOLZINGER et. al. 2006).

Der offene Unterricht eignet sich im Gegensatz zum Frontalunterricht besonders gut für hörbeeinträchtigte Kinder, weil Akzeptanz von Verschiedenheit alltäglich bewusst gelebt wird und sich Kinder in ihrer Normalität angenommen fühlen können. Handlungsorientierter Unterricht und Lernen in konkreten Zusammenhängen sind gerade für hörgeschädigte Kinder von großem Vorteil, da sie mitunter über einen geringeren Wortschatz verfügen. Weiters ist es von großer Wichtigkeit, häufig

Kooperationen und projektorientierten Unterricht ins Leben zu rufen, um kommunikative Anlässe zu organisieren (vgl. HOLLWEG 1999, S. 145f).

LehrerInnen und MitschülerInnen müssen auf ein oder mehrere integrierte hörgeschädigte Kinder vorbereitet werden. Eine Klasse kann dem hörbeeinträchtigten Kind durch Nachfragemöglichkeiten, Sprach- und Sprechdisziplin die Kommunikation und Aufnahmefähigkeit erleichtern. Wenn den MitschülerInnen mittels Tonbanddemonstrationen, Simulationsübungen und allgemeiner Information die Situation Hörgeschädigter bewusst gemacht wird, können sie sensibel und einführend auf die integrierten Kinder zugehen. LehrerInnen und SchülerInnen sollten lernen möglichst so miteinander zu kommunizieren, dass das hörgeschädigte Kind freie Sicht ohne blendenden Sonnenstrahlen oder schlechte Lichtverhältnisse auf das Gesicht hat, um unterstützend an den Lippen ablesen, die Mimik und Gestik einfangen kann. Ein einfacher Satzbau und klar strukturierte Sätze erleichtern das Mitkommen. Für das hörgeschädigte Kind eignet sich ein Drehstuhl, mit dem es schnell die Position und Richtung verändern kann.

Im Unterricht müssen viele visuelle Hilfen eingebaut werden. Häufige Mitschrift und Stichwörter an der Tafel oder gegliederte und bebilderte Overheadfolien, Symbol- und Schriftkärtchen, anschauliche Materialien geben dem Unterricht Struktur und helfen immer am Laufenden zu sein, auch wenn das hörgeschädigte Kind eine Anweisung oder Besprochenes überhört hat. Die Lehrkräfte sollten Bedenken, dass die integrierten Kinder nicht so lange aufnahmefähig sind und regelmäßig Pausen und Ruhephasen einplanen.

Manche Integrationsklassen rufen ein Helfersystem auf den Plan, bei dem ein Kind regelmäßig darauf achtet, dass das hörbehinderte Kind im Unterricht mitkommt und alles richtig verstanden hat (vgl. ebd., S. 146-149).

Alle genannten Unterrichtsmaßnahmen zur erfolgreichen Eingliederung und dem besseren Mitkommen im Unterricht helfen zum Beispiel lese-rechtschreibschwachen Kindern im gleichen Maße wie hörgeschädigten Kindern. Dass Kinder genauer darauf achten müssen wie sie wem etwas sagen und erklären, führt zu einer guten Sprachkompetenz, einem großen Wortschatz und zu einem reflektierten Sprachverhalten. MitschülerInnen lernen, dass sie helfen können und akzeptieren das Anderssein, Schwächen und Fehler anderer leichter.

Natürlich wäre es wünschenswert Integrationsklassen immer und nicht nur stundenweise im Teamteaching führen zu können, wobei eine Lehrperson ausgebildete/r Hörgeschädigtenpädagog/e/in ist oder zumindest Zusatzkenntnisse besitzt und so viele Mehrleistungen, die eine/n LehrerIn alleine oft überfordern, abfedern kann.

Vor etwa 20 Jahren hat der Integrationspädagoge Karl KÖPPEL Maßnahmen zur Verbesserung der Integrationsfähigkeit der Schulen gefordert, die bis heute nichts an Aktualität eingebüßt haben, jedoch nur teilweise verwirklicht wurden. Er forderte für alle Integrationsklassen das Zweilehrersystem, verbale Beurteilung, verschiedene Lehrpläne pro Klasse und pro Schüler, Aufhebung der Jahrgangsklassen, Beschränkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl, erhöhte Individualisierung, offene Unterrichtsformen und vieles mehr. Die geforderten Punkte wären ebenso für die Integration hörbeeinträchtigter Kinder eine fabelhafte Voraussetzung (vgl. MÜLLER 1996, Kap. 1.2 nach KÖPPEL 1989).

Die Integration eines hörgeschädigten Kindes in der Klasse erfordert natürlich für alle Beteiligten einen Mehraufwand. Ich denke, es kommt in großem Maße darauf an, welche Einstellung das Schulpersonal und die SchülerInnen dazu haben. Wird Integration und die Mehrleistung als selbstverständlich und vielleicht auch als eine positive Herausforderung und Bereicherung betrachtet, gestaltet sich das Zusammenarbeiten einfacher.

3.4.5.1 Schulische Leistung von hörgeschädigten Kindern

Immer wieder wird geglaubt, dass Integration nur bei Kindern mit sehr geringem Hörverlust erfolgreich sein kann. Untersuchungen haben aber bestätigt, dass SchülerInnen mit höherem Hörverlust ebenso gute Leistungen erzielen können (vgl. FROMM 2003, S. 90). HOLLWEG zitiert im Gegensatz dazu eine Untersuchung von der Gallaudet Universität in den Vereinigten Staaten, die zum Ergebnis gekommen ist, dass Kinder mit leichter Hörschädigung einen viel besseren Sprachschatz und dadurch auch bessere Zensuren hatten als Kinder mit größerem Hörverlust (vgl. HOLLWEG 1999, S. 90).

V. PAUL meint zu dieser Thematik, dass zu den wichtigen Eigenschaften die schulische Leistung beeinflussen, der Grad der Schädigung, das Alter bei Eintreten der Hörschädigung, Ätiologie, Bestehen zusätzlicher Behinderung, Intelligenz, sowie

gewisse elterliche Merkmale, wie Anteilnahme an der Erziehung des Kindes, Annahme des Kindes, sozioökonomischer Status und Hörschädigung der Eltern, zählen.

Er berichtet von bilingualen Schulversuchen in Amerika im Jahre 1987, die deshalb zustande kamen, weil gebärdensprachliche SchülerInnen mit Muttersprache American Sign Language kaum erfolgreich im Erlernen des gesprochenen Englisch gewesen sind. Diese SchülerInnen erlernten Englisch schließlich problemlos als Zweitsprache nach Unterrichtsmethoden der Zweisprachigkeit oder des Lernens einer Zweitsprache.

Zu den schulischen Leistungen gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen meint V. PAUL, dass sie grundsätzlich hinter den Leistungen ihrer gleichaltrigen KollegInnen zurück bleiben. Es gibt nur wenige hörgeschädigte Kinder, die etwa auf dem gleichen Wissensstand wie gut hörende Kinder sind. Dabei handelt es sich um eine kleine Gruppe, die seit ihrer Kindheit vor allem von ihren Eltern optimal gefördert wurde.

Da die Leistungen durch norm- und kriterienbezogene Test gemessen werden, müssen SchülerInnen fähig sein, die Mehrheitssprache ihrer Gesellschaft zu lesen und zu schreiben. LehrerInnen müssten eine aktivere Rolle übernehmen, um den SchülerInnen bei der Entwicklung und beim Gebrauch der wichtigsten Fertigkeiten zu helfen.

Aus langjährigen Untersuchungen heraus wird für V. PAUL deutlich, dass die Schwere der Hörschädigung negativ mit der Schulleistung korreliert. Er gibt daher folgende Empfehlungen ab, damit die schulische Leistung hörbehinderter Kinder verbessert werden kann:

- für alle Kinder, unabhängig vom Grad ihrer Hörschädigung oder ihrer Beschulung, soll es umfassende Hilfsdienste, wie SprachpathologInnen, DolmetscherInnen und MitschreiberInnen geben.
- eine gute akustische Ausstattung des Klassenraums sollte gewährleistet sein.
- es sollte mehr Forschung betrieben werden über die Fähigkeit simultan zu sprechen und zu gebärden und dabei innerhalb eines kommunikativen Systems zu bleiben.
- ebenso sollte die Forschung vorangetrieben werden, ob und wie Gebärdensprache eingesetzt werden kann, um sprachliche Kulturtechniken zu erlernen.
- die LehrerInnenausbildung sollte verbessert werden.

(vgl. V. PAUL in: JUSSEN u. CLAUßEN [Hrsg.] 1991, S. 125-129)

Langfristig sollte man den heterogenen Klassen, die lernendifferenziert unterrichtet werden, auch in der Notengebung dadurch gerecht werden, indem alternative Benotungssysteme zum Einsatz kommen und dadurch dem ständigen Leistungsdruck besonders für beeinträchtigte Kinder Einhalt geboten wird.

Aktuelle österreichische Daten zum schulischen Wissen und zur Sprachentwicklung einzelintegrierter hörgeschädigter Kinder in Regelklassen im Vergleich mit ihren normalhörenden MitschülerInnen weisen unterdurchschnittliche bis sehr schwache Leistungen bei einem Drittel der hörbeeinträchtigten Kindern auf. Die deutlichsten Auffälligkeiten zeigen sich im Leseverständnis und der expressiven Schriftsprache.

Signifikante Mängel im Allgemeinwissen finden sich selbst schon bei mittelgradig hörgeschädigten Kindern. In den weiterführenden Schulen beträgt der Rückstand bereits etwa zwei Jahre. Bei höhergradigen Hörstörungen oder spät implantierten CI-Kindern sind die Defizite deutlicher ausgeprägt.

Eine Vergleichsuntersuchung von Regelschule und Spezialebene zeigt, dass integrierte SchülerInnen in der Regelschule eine verringerte Bereitschaft aufweisen sich Hilfe zu holen als ihre KollegInnen in den Sonderschulklassen. Dies birgt natürlich die Gefahr der Überschätzung insbesondere des Sprachverständnisses mit sich und macht eine aktive Absicherung desselben von Seiten der LehrerInnen erforderlich.

Bei allen Gruppen hörgeschädigter Kinder stellen Verbesserungen im Leseverständnis eine große Herausforderung dar. Eine multimediale Förderung des Wortschatzes, ein Arbeiten mit möglichst authentischen Texten und die funktionale Verwendung der Schriftsprache auch unter Einsatz differenzierter Gebärdensprache zur Erklärung von Wortbedeutungen, zur Förderung von Hintergrundwissen sowie metasprachlicher Mittel sind mögliche Verbesserungsansätze auch in der Übereinstimmung mit aktuellen internationalen Forschungen (vgl. HOLZINGER et. al. 2006).

3.4.5.2 Psychische und soziale Situation hörbehinderter Kinder im Integrationsprozess

Eine Hörbehinderung sollte als Teil der eigenen Persönlichkeit von der betroffenen Person begriffen und in das Selbstbild integriert werden. Dieser Prozess ist bei

Hörgeschädigten oft schwierig, wenn sie sich zu sehr an den normal Hörenden orientieren und ihre Schwerhörigkeit zu ignorieren versuchen. Besonders in der Pubertät, ein Abschnitt einer intensiven Suche nach Lebenssinn, ist dieser Prozess von Unsicherheit geprägt. Das Gefühl der Unzulänglichkeit kann mangelndes Selbstvertrauen zur Folge haben. Besondere Beratung und die Gelegenheit sich mit anderen hörgeschädigten Kindern auszutauschen sollte daher für integrierte Kinder in der Regelschule gefördert werden.

Da die meisten Interaktionen lautsprachlich erfolgen, meint MÜLLER, dass hörbeeinträchtigte Kinder möglichst früh in einer ‚normalen‘ Lautsprachumgebung interagieren sollen. Den Bezugspersonen und später dann den LehrerInnen, MitschülerInnen, etc. fällt in diesem Bereich eine wichtige Aufgabe zu, da das hörgeschädigte Kind besonderer Aufmerksamkeit bedarf und beide Seiten daran arbeiten sollten, sich in die jeweilige Rolle des anderen hineinversetzen zu können. MitschülerInnen sollte bewusst sein, dass ihre hörgeschädigten KollegInnen die vielen parasprachlichen Mittel, die neben der Inhaltsvermittlung eingesetzt werden, oft nicht wahrnehmen können und es zu Missverständnissen kommt. Es wird in einer Klasse oder auch in anderen Gemeinschaften aber nie gelingen, dass immer auf die Kommunikationsbedürfnisse der hörbeeinträchtigten Kinder Rücksicht genommen wird. Somit bleibt für die Hörbehinderten nichts anderes übrig als zu lernen, solche Widersprüchlichkeiten und wahrscheinlich oft auch der Verzicht auf eine aktuelle Bedürfnisbefriedigung zu ertragen. Wobei dies niemals soweit gehen darf, dass diese Haltung zur Meidung von Interaktionen führt.

Schwerhörige und normal Hörende sollen sich in ihrer persönlichen Einzigartigkeit darstellen können, ohne Teile ihrer Identität zu leugnen. Für Schwerhörige ist dies eben dann oft schwierig, wenn sie die Lautsprache nur mangelhaft beherrschen (vgl. MÜLLER 1994, Kap. 1-6).

Um diesem Problem Einhalt zu bieten, setzen viele ExpertInnen auf das bilinguale System, in dem im Teamteachingverfahren eine lautsprachliche und eine gebärdensprachliche Lehrperson zur Verfügung stehen und somit alle SchülerInnen die gleichen Verständigungsbedingungen, zumindest im Unterricht, haben. In einigen europäischen Ländern wird dies bereits zumindest in den Hauptfächern praktiziert. Vorausgesetzt ist hier natürlich, dass die hörgeschädigten Kinder Gebärdensprache von Anfang an parallel zur Lautsprache lernen. Mit dieser Methode werden schlechtere Schulleistungen von hörbeeinträchtigten Kindern, die folglich zu

minderen Jobaussichten, einer generellen Reduktion der Lebensweise und damit in eine geringere Selbstbewertung und zu psychischen Problemen führen, eher verhindert. WEIDINGERS Vorschlag hierzu wäre eine gebärdensprachorientierte Integrationsklasse, in der zum einen alle Kinder, egal ob hörend oder hörgeschädigt zusammen im bilingualen System unterrichtet werden und zum anderen die Trennung der hörgeschädigten Gruppen in CI, gehörlos oder schwerhörig nicht mehr vorherrscht. Die Orientierungsproblematik, ob sich ein hörgeschädigter Mensch der hörenden oder gehörlosen Welt zuordnen soll, wird dadurch vermutlich erleichtert (vgl. WEIDINGER 2005, S. 21f).

MÜLLER verweist auf die Ergebnisse einer Diplomarbeit, in der der Frage nachgegangen wurde, ob und wie gut sich hörgeschädigte Kinder in Regelklassen integriert fühlen und welche Faktoren die soziale Integration beeinflussen (vgl. MÜLLER 1994, Kap. 8 nach ELMIGER 1992). Gesamt gesehen ergibt sich eine positive Einschätzung der psycho-sozialen Situation der integrierten Kinder. Die Selbsteinschätzung der hörgeschädigten Kinder bezüglich ihrer sozialen Situation in der Klasse ist laut ELMIGERS Untersuchung realistisch. Schwerhörige SchülerInnen in Regelklassen unterscheiden sich hinsichtlich der Selbsteinschätzung des sozialen und emotionalen Integriertseins also nicht von ihren normal hörenden KollegInnen. Probleme entstehen häufig dadurch, dass eine Hörbehinderung meistens nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist und es vielen Kindern dadurch leichter fällt diese zu verleugnen oder sie werden ungewollt übergangen, wenn sie von ihrem Umfeld akustisch etwas nicht verstehen oder mitbekommen.

Das Wohlbefinden des hörgeschädigten Kindes und auch das der anderen Kinder hängt in einem großen Ausmaß von verschiedensten Umständen ab. Einstellungen, Verhalten, die Persönlichkeit der LehrerInnen und MitschülerInnen und der hörbeeinträchtigten SchülerInnen selbst spielen eine Rolle. Die Fähigkeit der LehrerInnen die Klasse zu lenken und die Position des hörbehinderten Kindes in der Gruppe zu stärken, war laut Untersuchungen von TVINGSTEDT von entscheidender Bedeutung. Weiters meint sie, dass LehrerInnen durch ihr eigenes Benehmen manchmal - unwissentlich oder auch wissentlich – Verhaltensmuster für den Umgang mit einzelnen SchülerInnen setzen. Da sich hörgeschädigte SchülerInnen oft auf die Hilfe ihrer KollegInnen verlassen müssen, um sicher zu sein, dass sie richtig verstanden haben, ist es als Lehrkraft notwendig, die Interaktionen im Auge zu

behalten und eventuell vorsichtige Maßnahmen für ein Gleichgewicht auf der Beziehungsebene zu treffen. Wenn hörbeeinträchtigte SchülerInnen ständig von anderen abhängig sind und nie veranlasst werden selbst etwas beizutragen, fördert das weder das Selbstbewusstsein noch die persönliche Mündigkeit. Sehr oft kommt es auch zu einer einseitigen Abhängigkeit unter MitschülerInnen, wobei den hörgeschädigten Kindern ein untergeordneter Rang zugewiesen und von ihnen auch akzeptiert wird. Besonders deshalb ist es wichtig ihre Selbstachtung zu schützen (vgl. TVINGSTEDT in JUSSEN u. CLAUßEN [Hrsg.] 1991, S. 150f).

Die aktuellen Daten der CHEERS-Studie (vgl. HOLZINGER et. al. 2006) besagen, dass sich insgesamt eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit psychischer Störungen bei Kindern mit Hörschädigung im Vergleich zur kindlichen Allgemeinbevölkerung zeigt. Emotionale Störungen stehen im Zusammenhang mit gesundheitlichen Problemen und den innerfamiliären Kommunikationsmöglichkeiten. Ein hoher sozioökonomischer Status, gute Intelligenz und eine geringe Ausprägung des Hörschadens begünstigen die psychosoziale Gesundheit. Eine Risikogruppe für psychische Störungen hingegen sind Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, einer hohen Ausprägung des Hörschadens, geringerer Intelligenz und niedrigem sozioökonomischen Status.

Bei Kindern mit hochgradiger Hörstörung waren bei der Befragung der betroffenen Kinder selbst, der LehrerInnen und Eltern zur psychosozialen Gesundheit die ganz unterschiedlichen Beurteilungen auffallend. Dieses Ergebnis spiegelt den eingeschränkten Zugang zu diesen Kindern wieder und erfordert Verbesserungsmaßnahmen hinsichtlich des kommunikativen Zugangs zu hörgeschädigten Kindern, besonders erfordert es die Entwicklung einer Hilfestellung in kulturell-sensitiver Weise für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und deren Familien.

Obwohl 27% der untersuchten Schulkinder der CHEERS-Studie angaben bevorzugt Gebärden in der Schule und Familie zu verwenden, hatten äußerst wenige Familien bereits in der Frühtherapiephase regelmäßig Gebärdenkontakt. Der frühe Einsatz visueller Kommunikationssysteme kann dem Verlust wertvoller Entwicklungszeit für die Kommunikation und entsprechender kognitiver und sozialer Folgen, wie zum Beispiel Bindungsentwicklung entgegenwirken. Sehr wirksam sind Elternschulungen zur effektiven Interaktion mit ihrem Kind, unter Nutzung visueller Hilfen, sowie

Anleitung zum responsiven Verhalten als wesentlichen Faktor für eine gesunde psychosoziale Entwicklung, wie auch internationale Erfahrungen bestätigen.

3.4.5.3 Soziale Interaktion

Soziale Interaktionen verändern sich mit dem Alter. Wenn Kinder beim Spielen und bei offenen Aktivitäten zusammen sind, stört sie eine Hörschädigung nicht oder nur selten bei der Verständigung, sie interagieren einfach durch gemeinsames Handeln. Bei Jugendlichen und Erwachsenen hingegen spielt der Austausch von Gedanken und Meinungen eine wichtige Rolle. Dadurch bedingt eine Hörschädigung bei älteren SchülerInnen eine stärkere Einschränkung der sozialen Beziehungen, als bei jüngeren. Diese Tatsache wird laut TVINGSTEDT auch immer wieder bei soziometrischen Untersuchungen bestätigt. Eine günstigere sozialere Situation ergibt sich bei Kindern mit einer leichteren oder mittleren Hörschädigung, da die betroffenen SchülerInnen bei einer Befragung meinten, dass sie durch das Hörenkönnen der Aussagen von MitschülerInnen und durch die Teilnahme an oralen Dialogen besser in die Klasse eingebunden sind.

Um die Entfaltung der sozialen Fähigkeiten voranzubringen, sollten die hörbehinderten Kinder in einer Regelklasse so gesetzt werden, dass sie sehen können, was in der Klasse vor sich geht und sie auf die sozialen Regeln der Interaktion aufmerksam werden. Ein falscher Sitzplatz kann die hörgeschädigten SchülerInnen um wichtige soziale Erfahrungen bringen und ihre Konzentration stören, wenn sie sich ständig in alle Richtungen drehen müssen, um nichts zu verpassen. TVINGSTEDT schlägt eine Sitzordnung in U-Form vor, da sie dem hörgeschädigten Kind ermöglicht, alle Vorgänge sowohl in der Klasse als auch vorne an der Tafel zu überblicken und sich selbst weniger ablenken lässt (vgl. TVINGSTEDT in JUSSEN u. CLAUßEN [Hrsg.] 1991, S. 148ff).

KRÖHNERT meint zur sozialen Interaktion, dass es hörbeeinträchtigten oder gehörlosen Menschen besonders schwer fällt, sich mit hörenden Gesprächspartnern zu verständigen, da mangelnde Erfahrung im Bezug auf den Umgang miteinander besteht. Diese resultiere unter anderem daraus, dass sie in Internatsschulen nur unter Ihresgleichen aufgewachsen sind und nicht gelernt haben, auf hörende Gesprächspartner zuzugehen und die aktive Kommunikation zu pflegen.

Auch den hörenden Menschen fehlt die Erfahrung und vielleicht auch manchmal die Bereitschaft auf hörbehinderte Menschen zuzugehen und mit ihnen zu kommunizieren oder kooperieren (vgl. KRÖHNERT in JUSSEN u. CLAUßEN [Hrsg.] 1991, S. 122). Ebenso meint HOLLWEG, wenn ein hörbeeinträchtigtes Kind eine Sonderschule besucht, muss es fast immer in einem dazugehörigen Internat wohnen oder eine lange Anfahrtszeit in Kauf nehmen. Eine Unterbringung in Internaten führt zu einengenden Erfahrungen und fast ausnahmslos zur sozialen Isolierung, da Begegnungsmöglichkeiten mit hörenden Kindern selten sind (vgl. HOLLWEG 1999, S. 107).

Eine Studie von HILDESCHMITD 1989 mit sinnesbehinderten Kindern zeigte, wie wichtig eine wohnortnahe Integration ist und die Schule eine Schlüsselfunktion zur außerfamiliären Lebenswelt sein kann. Die integrierten Kinder nahmen regelmäßig an schulischen und außerschulischen Gegebenheiten ihres Alters entsprechend teil und waren sozial integriert (HOLLWEG 1999, S. 104 nach HILDESCHMITD 1989).

Natürlich bedeutet eine schulische Integration nicht immer automatisch die gewünschte soziale Integration.

3.4.6 Gibt es Grenzen der Integration hörbeeinträchtigter Kinder?

Immer wieder wird über die folgenden Fragen diskutiert: Gibt es Kinder, die sich grundsätzlich nicht integrieren lassen? Gibt es prinzipielle Voraussetzungen, die für hörbeeinträchtigte Kinder eine erfolgreiche Teilhabe am Regelschulwesen garantieren? Wenn es eine Grenze der Integration gibt, soll oder darf sie an der Besonderheit der Kinder liegen an den äußeren Umständen oder den Rahmenbedingungen für einen integrativen Unterricht?

In den Ländern, die in der quantitativen Integrationsentwicklung vor Österreich liegen, ergeben sich laut Berichten keine Probleme bei der Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Dies betreffe zwei Drittel der österreichischen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kinder mit Sehbehinderungen und Schwerhörigkeit. Diesen Darlegungen zufolge wäre es kein Problem, die durch einen Aufnahmestopp an ASO's (Allgemeinen Sonderschulen) und Sonderschulen für Hör- und Sehbehinderte freiwerdenden pädagogischen Ressourcen den allgemeinen Schulen zukommen zu lassen. Der Integrationsanteil würde sich in Österreich auf

über 95% erhöhen. Natürlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es neben einer äußeren Schulsystemveränderung auch einer inneren Umgestaltung bedarf. In der schwedischen Statistik zum Beispiel sind lernbehinderte Kinder weder im Sonder- noch im integrativen Schulwesen ausgewiesen, da das schwedische System so offen ist, dass beeinträchtigte Kinder nicht speziell als förderbedürftig oder behindert deklariert werden. Sie sind im Angebot der Pflichtschule und somit in der Anzahl der PflichtschülerInnen bereits selbstverständlich enthalten. Im Vergleich zeigt dies, dass Österreich noch einen langen Weg in Richtung ‚Inclusive Education‘ zu gehen hat. Positiv zu vermerken ist aber die stetige Zunahme des Integrationsanteiles seit der 15. Schulorganisationsgesetzesnovelle im Jahre 1993 (vgl. WETZEL¹³).

Kritiker der Integration betonen vor allem den Mehraufwand, den Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung betreiben müssen, um im Unterricht folgen zu können und um gute Zensuren zu bekommen. Sie erhalten mitunter differenzierte Aufgaben, die ihrem Niveau entsprechen und hinken daher den normal hörenden KollegInnen leistungsmäßig hinter her. Ihr Schullalltag ist somit von wenigen positiven Rückmeldungen und Erfolgen gekennzeichnet. Wenn die Belastung zu groß wird, kommt es immer wieder zu einem Wechsel in die Sonderschule, besonders im zweiten und dritten Grundschuljahr, wenn die Anforderungen komplexer werden. Ebenso werden integrierte Kinder von Kritikern teilweise als Ballast durch den entstehenden Mehraufwand für die MitschülerInnen und LehrerInnen gesehen. Belastend sehen sie die ständige Rücksichtnahme im Unterricht hinsichtlich Sprache und Sachthemen, die zu einer verlangsamten und einfacheren Unterrichtssprache führt, es folgedessen zu einem langsameren Fortkommen und einer sinkenden Qualität der Lernprozesse kommt.

Integrationsbefürworter hingegen kommen zu anderen Resultaten. Studien aus der Schweiz, England, Kanada, Deutschland und USA in den 1980er und 90ern kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem die Schreibfähigkeit integrierter Kinder dem Niveau gleichaltriger MitschülerInnen entsprach und dass die integrierten Kinder weitaus bessere schulische Fortschritte machten als ihre gleichaltrigen KollegInnen in Sonderschulklassen. Positiv sollte an der Integration vor allem die persönliche Be-

¹³ <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>

reicherung für alle Beteiligten gesehen werden (vgl. HOLLWEG 1999, S. 91-94 und S. 152f).

Heinz GRUBER gab bei der Sonnenbergtagung in Wien zum Titel ‚Integration um jeden Preis?‘ folgende Stellungnahme: Die Zielvorgabe im Sinne des Teilhabens behinderter Menschen an unserer Gesellschaft ist unbedingt ausnahmslos zu bejahen, sofern ein behinderter Mensch nicht selbst den Weg der kulturellen Eigenständigkeit oder sozialen Isolation wählt oder vorzieht. Die Hinführung eines Menschen auf die soziale Integration und Entfaltung seiner Persönlichkeit in sozialen Bezügen ist ein vordringliches Richtziel. Es sollte darüber hinaus das Wohl des einzelnen behinderten Kindes und seine bestmögliche Bildung unter Berücksichtigung aller Komponenten nicht aus den Augen verloren werden (vgl. GRUBER in SCHWARZMANN u. STREYHAMMER [Hrsg.] o. J., S. 40).

Für hörbeeinträchtigte Menschen bedeutet die Teilnahme an Gesprächen mit Hörenden, das Verfolgen des Unterrichts oder Vorträgen eine große Anstrengung. Sie müssen sich erheblich mehr konzentrieren und Aufwand betreiben um alles zu verstehen und mitzukommen. Aus eigener Erfahrung, die mir auch durch die Interviews mehrmals bestätigt wurde, schaffen jene Kinder die Integration leichter, die ein gut funktionierendes Familiennetzwerk haben. Das heißt, es gibt Bezugspersonen, die beim Lernen und den Hausaufgaben helfen. Die Hörgeräte sind immer gewartet und bestens angeglichen, es wird auf zusätzliche Förderung durch Logopäden Wert gelegt und vieles mehr. Den Eltern ist es wichtig, dass ihr Kind eine Integrationsklasse besucht und leisten vollen Einsatz, damit sich ihr Kind wohl fühlt und den Anforderungen gerecht wird. In den Kleingruppen der Sonderschulklassen finden sich vorwiegend Kinder aus zerrütteten Familien, Kinder mit ungenügenden Sprachkenntnissen, sei es in Gebärde, Deutsch und/oder die eigene Muttersprache bei Immigranten, Kinder aus ärmlichen Verhältnissen, Kinder von Immigranten, Kinder mit Zusatzbehinderungen und psychischen Auffälligkeiten. SchülerInnen die in den Integrationsklassen versagen, kommen in die Sonderschulklassen. Dies wurde auch in den Interviews berichtet.

Im österreichischen Schulsystem müssen noch viele Maßnahmen gesetzt werden, damit Integration gelingen kann. Besonders im hörgeschädigten Bereich scheint eine erfolgreiche Eingliederung sehr schwierig, was einerseits die bereits besprochene

‚Besonderheit‘ der Hörbehinderung bedingt und andererseits die Integrationshaltung in Österreich.

SCHÖLER und CLAUßEN sehen die Grenzen der Integration in den Rahmenbedingungen der Schulen und den gesellschaftlichen Bedingungen, aber nicht am behinderten Kind oder an dessen Grad des Hörvermögens. Integration ist bedingungslos und erhält nicht erst grünes Licht durch zu erfüllende Voraussetzungen des Kindes, sondern durch geeignete soziale und schulorganisatorische Voraussetzungen (vgl. SCHÖLER u. CLAUßEN in FROMM 2003, S. 90ff).

Dieses Statement von SCHÖLER und CLAUßEN trifft meiner Meinung nach den wunden Punkt der österreichischen Hörgeschädigten-Integrationspolitik. Immer noch werden hauptsächlich Voraussetzungen der Kinder und Eltern gefordert, damit Integration gelingen kann.

Natürlich bedeutet Integration immer einen Mehraufwand. Wird dieser nicht erbracht, kommt es schnell zu einem Scheitern und den Schaden trägt dann leider das Kind. Hier stellt sich die Frage nach dem Stellenwert in der Gesellschaft, ob Integration mit all seinem Aufwand als selbstverständlich getragen wird oder als eine zusätzliche Belastung gesehen wird.

4 Beschreibung der Untersuchung – Erhebungsmethode

4.1 Subjektive Theorien von LehrerInnen

Lehrerinnen und Lehrer verfügen über ein individuell ausgeprägtes, meist unbewusstes und von verschiedensten Faktoren beeinflusstes Handlungsrepertoire im Umgang mit ihren SchülerInnen. In dieser Arbeit werden anhand von Literaturrecherche und Interviewanalysen die subjektiven Theorien und Handlungsintentionen von GrundschullehrerInnen und SonderschullehrerInnen von hörbeeinträchtigten SchülerInnen versucht aufzuschlüsseln.

Der Begriff ‚Subjektive Theorie‘ wird häufig mit ‚Alltagstheorie‘, ‚naiver Theorie‘ oder ‚implizitem Wissen‘ gleichgesetzt. GROEBEN, WAHL, SCHLEE & SCHEELE setzen sich im Rahmen diverser Forschungsprogramme mit der genaueren Begriffsbestimmung und methodischen Explikation der ‚Subjektiven Theorie‘ auseinander (vgl. GROEBEN et. al. 1988, S. 18f). Die Definition des Forscherteams zur ‚Subjektiven Theorie‘ lautet folgendermaßen: „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (ebd., S. 19).

Unter einer subjektiven Theorie versteht MERZ-ATALIK in ihrer Dissertation das ‚umfassende argumentative Denken eines Alltagstheoretikers‘, das einer Handlungsnacherzählung oder -reflexion zu Grunde liegt und weitgehend ähnliche Funktionen wie das Theoretisieren von WissenschaftlerInnen erfüllt (vgl. MERZ-ATALIK 2001, S. 129).

Lehrkräfte machen sich im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit vielfältige Gedanken. Sie werden in diesem Gefüge vorschnell in eine untergeordnete, theoretisch unreflektierte und rein ausführende Rolle gepresst, was sehr polarisierend und simplifizierend erscheint. Jedem Handeln unterliegen mehr oder weniger bewusst Theorien, deren Wissenschaftlichkeit ab einem gewissen Reflexions- oder Begründungsgrad nachgewiesen werden kann (vgl. MERZ-ATALIK 2001, S. 129 nach ROTH 1994, S. 87). LehrerInnen bekommen zudem selten die Möglichkeiten eines interpersonalen und multiprofessionellen Erfahrungsaustausches und einer darin gründenden Reflexion angeboten, wie es in der

Wissenschaft erstrebt wird (vgl. MERZ-ATALIK 2001, S. 130 nach EBERWEIN 1995, S. 11).

Denkprozesse und Wissensstrukturen von Lehrkräften sind nach DANN seit etwa Ende der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zunehmend von Interesse. Nicht nur für die Unterrichts-, Lehr- und Lernforschung, sondern auch für die Unterrichtspraxis selber, für die Lehrerausbildung und Fortbildung wie auch für die persönliche Entfaltung von LehrerInnen im Laufe ihres beruflichen Lebens.

Es setzte sich das Bewusstsein durch, dass Unterschiede im Lehrerhandeln und im Lehrerfolg nicht allein über Beobachtung des Lehrerverhaltens und seiner Kontextbedingungen erklärbar sind, sondern dass bestimmte Überlegungen einer Lehrkraft vor, während und nach Handlungen und Entscheidungen dabei eine wichtige Rolle spielen. Neuere Untersuchungen haben ergeben, dass erfolgreiche LehrerInnen über bessere ‚Subjektive Theorien‘ verfügen. Somit ist es möglich, Lehrpersonen über eine gezielte Veränderung ihres subjektiv- theoretischen Wissens zur besseren Bewältigung unterrichtspraktischer Aufgaben zu befähigen (vgl. DANN 1989, S. 247ff).

4.2 Methodenwahl

Bei der zu verfassenden Diplomarbeit handelt es sich um eine qualitativ empirische Studie, in der mittels neun Leitfaden-Interviews Daten erhoben wurden.

Die Interviewdaten wurden transkribiert und daraus anschließend Argumentationsstrukturen und Muster herausgearbeitet. Für die Interviews, die dazugehörige Auswertung sowie Analyse wurden hauptsächlich die Instrumente des problemzentrierten Interviews nach WITZEL (vgl. WITZEL 2000) herangezogen. Weiters wurden die Kategorisierungen mittels exemplarischen Textpassagen aus den Interviews gestützt. Die vollständig transkribierten Interviews befinden sich im Anhang der Diplomarbeit.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

Es ging bei den Interviews keinesfalls darum, allgemeingültige repräsentative Daten zu erhalten, sondern individuelle Meinungen von erfahrenen LehrerInnen des behandelten Themas einzufangen und zu dokumentieren. Die InterviewpartnerInnen waren LehrerInnen, die hörgeschädigte Kinder im Grundschulbereich unterrichten, wobei sich acht Lehrerinnen und ein Lehrer als InterviewpartnerInnen zur Verfügung stellten. Für diese Arbeit wurde versucht zwischen den drei interviewten Gruppen, das heißt LehrerInnen von Schwerhörigen-Kleingruppenklassen, von Hörgeschädigten-Integrationsklassen sowie mobile SchwerhörigenlehrerInnen, Gemeinsamkeiten, Besonderheiten oder Gegensätzlichkeiten herauszufiltern.

4.4 Erhebungsinstrument ,Qualitative Interviews‘

Teilstrukturierte Interviews bilden neben offenen Interviews in der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Datenbasis. Bei diesen Interviews gibt es keine Antwortvorgaben und die GesprächspartnerInnen können ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren. Ein Gesprächsleitfaden, der ausführlich oder auch sehr knapp gehalten sein kann, lenkt das Gespräch, wobei es in der Regel dazu kommt, dass die InterviewerInnen nach eigenem Ermessen klärende Fragen einbauen oder auch im Gespräch überflüssig gewordene Fragen streichen, sowie neue Gesichtspunkte aufgreifen (vgl. HOPF in FLICK 1991, S. 177).

4.4.1 Das problemzentrierte Interview

Eine Form des teilstrukturierten Interviews ist das problemzentrierte Interview nach WITZEL. Es eignet sich für diese Arbeit deshalb am besten, da es durch die eher lockere Bindung an den Leitfaden den GesprächspartnerInnen Assoziationsfreiräume ermöglicht und sie dadurch zu Erzählungen angeregt werden (vgl. ebd., S. 178).

Beim problemzentrierten Interview bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, durch Ermittlungen des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor. Aus den gesammelten Informationen werden die relevant erscheinenden Aspekte des Problembereichs gefiltert, diese werden wiederum verknüpft und zu einem theoretischen Konzept verdichtet. Die ForscherInnen begeben sich bereits mit theoretischen Ideen und Gedanken in das soziale Feld, wobei diese Annahmen aber gegenüber den Befragten und deren Bedeutungsstrukturierung offen bleiben, womit die Dominanz der Konzeptgenerierung durch die Befragten erhalten bleibt. Wenn sich aus der Konfrontation mit der sozialen Realität herausstellt, dass das Konzept unzureichend oder gar falsch ist, wird es modifiziert, revidiert und erneut an der Wirklichkeit gemessen (vgl. LAMNEK 2005, S. 364f).

Es lassen sich drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews nach WITZEL (vgl. WITZEL 2000, Absatz 4-6) skizzieren:

Die *Problemzentrierung* orientiert sich an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Der Interviewer arbeitet parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial an der Interpretation der subjektiven Sichtweise der befragten Individuen. Er nutzt dabei im Vorfeld untersuchte Rahmenbedingungen, um gezielt Fragen und Nachfragen zu stellen und um den Gesprächsverlauf immer präziser auf das Forschungsproblem zuspitzen zu können.

Die *Gegenstandsorientierung* weist auf die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes hin. Das Interview bleibt aber neben Gruppendiskussionen, biographischen Methoden oder standardisierten Fragebögen, die eher zur Überblickverschaffung und Stichprobenhebungen dienen, das wichtigste Instrument. Ebenso werden die Gesprächstechniken im Interview flexibel eingesetzt, wie zum Beispiel das verstärkte Nachfragen im Dialogverfahren.

Die *Prozessorientierung* bezieht sich auf den gesamten Forschungsverlauf und zielt auf einen sensiblen Kommunikationsprozess ab, wodurch bei dem Befragten Vertrauen und damit Offenheit entsteht. Dadurch fühlen sich die Interviewten ernst genommen, dies führt zu einer besseren Erinnerung und motiviert zur Selbstreflexion. Indem die Befragten ihre Problemsicht ‚ungeschützt‘ in Kooperation mit dem Interviewer enthüllen, entwickeln sie im Verlauf des Gesprächs immer wieder neue Aspekte und Betrachtungsweisen zum Thema. Manchmal ergeben sich dabei Widersprüchlichkeiten und Redundanzen in den Antworten der Interviewten. Womit aber eventuelle Interessenskonflikte oder Orientierungsprobleme durch gezieltes Nachfragen sofort aufgeklärt und erläutert werden können.

4.4.1.1 Instrumente des problemzentrierten Interviews

Die Instrumente des problemzentrierten Interviews werden nach WITZEL (vgl. WITZEL 2000, Absatz 7-10) inklusive deren Berücksichtigung im Rahmen der Diplomarbeit dargestellt:

Kurzfragebogen

Er dient vor allem zur Ermittlung von Sozialdaten. Die darin enthaltenen Informationen entlasten das nachfolgende Interview von einem Frage-Antwort-Muster und können auch Hilfe für einen Gesprächseinstieg sein.

Für diese Diplomarbeit wurde auf die Erhebung der Sozialdaten weitgehend verzichtet, da diese für das Ergebnis nicht relevant waren. Anstelle dieser wurden Fragen zum beruflichen Werdegang und der aktuellen beruflichen Tätigkeit vorangestellt. Dieser Teil des Interviews diene sozusagen auch als Aufwärmphase. Manche InterviewpartnerInnen waren anfangs mit der Interviewsituation nicht so vertraut und mussten sich hier noch nicht auf die Beantwortung komplexer Fragen konzentrieren.

Leitfaden

Hauptsächlich sind darin die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art

Hintergrundfolie, die auch zur Kontrolle dient, inwieweit die einzelnen Punkte im Lauf des Gesprächs ausgeführt worden sind.

Der Leitfaden für die Interviews für die Diplomarbeit wurde aus der Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Studien zum Thema Integration hörbeeinträchtigter Kinder, aus eigener schulischer Erfahrung und Fachliteratur erarbeitet. Er wurde so gestaltet, dass vier Fragenkomplexe entstanden, wobei der erste Teil zur Erhebung persönlicher Daten dient, soweit diese für die Diplomarbeit relevant sind. Der zweite Fragenblock befasst sich mit der Integration hörbeeinträchtigter Kinder, im dritten wird über die Unterrichtsgestaltung gesprochen und zum Abschluss gibt es zwei Fragen zu den Sonderschulklassen, also den hörgerichteten Kleingruppenklassen.

Tonträgeraufzeichnung

Die Tonträgeraufzeichnung erlaubt eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses. Anschließend werden die Daten transkribiert und somit kann sich der Interviewer während des Interviews ungestört auf das Gespräch, die situative Bedingung und nonverbale Äußerungen konzentrieren. Tonträgeraufzeichnungen werden von den Interviewten im Allgemeinen akzeptiert, es sollte aber das Einverständnis immer eingeholt werden.

Postskriptum

Postskripte sind Ergänzungen zu den Tonträgeraufzeichnungen, die unmittelbar nach dem Interview erstellt werden. Die Notizen können eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Erläuterungen zu den situativen und nonverbalen Aspekten, eventuelle spontane thematische Auffälligkeiten und im Weiteren Interpretationsideen enthalten.

4.5 Durchführung und Gestaltung der Interviews

Bei der Durchführung der Interviews sollte der Interviewer deutlich signalisieren, dass die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen anerkannt werden (vgl. WITZEL 2000, Absatz 12).

Die Interviews wurden im Sommer 2005 im Zeitraum von zwei Monaten durchgeführt. Da alle Befragten einwilligten, wurden die Daten auf ein Diktiergerät aufgenommen und anschließend auf den Computer übertragen und transkribiert. Die Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews bereitete keine Probleme, alle AnsprechpartnerInnen standen gerne für ein Gespräch zur Verfügung. Ich ließ den Interviewten vor dem Gespräch genügend Zeit, damit sie sich den Leitfaden durchlesen und sich auf die Fragen vorbereiten konnten. Die Gespräche wurden unter ständiger Berücksichtigung des Leitfadens geführt um sicher zu stellen, dass auf alle Punkte eingegangen wurde.

Grundsätzlich konnten die befragten LehrerInnen frei auf die gestellte Frage antworten, ich erkundigte mich manchmal, wenn mir etwas nicht klar gewesen ist, lenkte auf den Themenbereich zurück oder stellte Zwischenfragen, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergaben. Manche KollegInnen erteilten sehr ausführliche Antworten, manche antworteten lieber kurz und bündig und schienen ihre Auskünfte eher zurückhaltend zu geben.

Der Leitfaden erwies sich für mich und die interviewten Personen als gute Stütze, da man bei Ausschweifungen der Befragten oder Zwischenfragen meinerseits schnell von der Frage abwich. Die Interviews dauerten zwischen 25 Minuten und 90 Minuten. Obwohl keiner der Interviewten auf eine Anonymisierung der Gesprächsprotokolle Wert legte, wurde diese eingehalten.

5 Datenanalyse

Bei qualitativen Beiträgen ist die Darstellung und Auswertung besonders mit dem Anspruch konfrontiert, zugrunde liegende Strukturen zu erfassen und zu rekonstruieren. Die ‚Qualitative Sozialforschung‘ zielt zwar auf verallgemeinerungsfähige Aussagen ab, möchte aber dabei die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten (vgl. LAMNEK 2005, S. 199).

Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse.

Das Vorgehen besteht darin, die Textdaten schrittweise und objektiv durch Paraphrasierung zusammenzufassen, um durch immer weitergehende Reduktion zu Kategorien zu gelangen. Dabei ist wichtig, dass die Kategorien immer wieder am Ausgangsmaterial überprüft werden (vgl. MAYRING in FLICK 1991, S. 210ff).

Die Grundlage aller Auswertungsarbeit ist die Fallanalyse auf der Basis vollständig transkribierter Interviews. Der erste Schritt der Analysearbeit bezieht sich auf die im Verlauf der Erhebung angeregten Vorinterpretationen, die bei der Auswertung Satz für Satz deutend nachvollzogen werden. Die Ergebnisse dieses Auswertungsprozesses bestehen zunächst in der Markierung des Textes mit Stichworten aus dem theoriegeleiteten Gesprächsleitfaden und mit Begriffen, die neue thematische Gesichtspunkte aus den Darstellungen der InterviewpartnerInnen aufzeigen. Bei großen Untersuchungen können diese Markierungen auch die Grundlage der Entwicklung eines Codierasters für den Aufbau einer elektronischen Textdatenbank sein, die durch Verknüpfungen mit Schlagwörtern, sogenannten Codes oder Variablen mit Textpassagen Querverbindungen zwischen Textstellen und Einzelfällen herstellen können.

Thematische Auffälligkeiten werden zu ‚In-vivo-codes‘, alltagsnahen Begriffen, zugeordnet. GLASER u. STRAUß bezeichnen diese Auswertungsideen als ‚Memos‘ (vgl. GLASER u. STRAUß 1998 zit. nach WITZEL 2000, Absatz 22).

Der nächste Schritt der Fallanalyse besteht im Verfertigen einer Falldarstellung, die den Interpreten mit dem Einzelfall vertraut machen sollen. Mit ihnen wird in der weiteren Analyse das Zusammenfinden von Einzelaussagen oder Textsequenzen in einem Gesamtzusammenhang erleichtert. Das Dossier ist eine Art Fallbewertung und enthält einen Kommentar über die Beschaffenheit des vorliegenden Interviewmaterials, eventuelle Besonderheiten, interpretative Unsicherheiten oder methodische Fehler.

Zentrale Themen der einzelnen Interviews stellen erste Ergebnisse des theoriegenerierenden Interpretationsschritts dar. Sie werden zu einer prägnanten Aussage verdichtet und verbinden Originaltextstellen, Paraphrasierungen und analytische Aussagen. Die theoretische Begriffsbildung wird anschließend individuell am Text validiert. Problembereiche und Querverbindungen werden in einem letzten Schritt herausgearbeitet und in Memos, mit dem Ziel zu Kernkategorien zu gelangen, festgehalten (vgl. WITZEL 2000, Absatz 20-26).

5.1 Auswertung und Kategorisierung der Interviews

Für diese Arbeit wurde versucht zwischen den drei interviewten Gruppen, das heißt:

- 1) LehrerInnen von Schwerhörigen-Kleingruppen-Klassen,
- 2) von Hörgeschädigten-Integrationsklassen sowie
- 3) mobile SchwerhörigenlehrerInnen;

Gemeinsamkeiten, Besonderheiten oder Kontraste herauszufiltern. Dazu analysierte ich zuerst die einzelnen Gruppen und stellte sie dann den anderen gegenüber oder zeigte allgemeine Berührungspunkte auf. Die Interviewdaten wurden anhand der Transkripte und des Leitfadens in folgende Kategorien zusammengefasst:

- Aktuelle Tätigkeit, Zusatzqualifikationen und Erfahrungswerte
- Unterrichtsarbeit und Zusammenarbeit mit LehrerInnen
- Beurteilung
- Voraussetzungen zum Gelingen der Integrationsklassen
- Integrationsformen
- Integrationsgedanke
- Besondere Vorteile und Nachteile von Integrationsklassen in Volksschulen und Kleingruppenklassen in den Schwerhörigen- und Gehörloseninstituten
- Probleme und Kritikpunkte

Die transkribierten Daten wurden Schritt für Schritt analysiert und meistens wurden mehrere Sätze oder Fragen für diese Kategorien zusammengefasst. Somit wurde ein gewisser Sinneszusammenhang und Kontextzusammenhang gewährleistet. Ausschnitte aus den Interviews sollen verschiedenste subjektive Meinungen der

einzelnen Gruppen oder LehrerInnen zu den einzelnen Kategorien sichtbar machen. Besonders schwierig stellte sich das Bilden der Kategorien heraus, da zuerst die einzelnen Interviews und anschließend die drei Gruppen miteinander verglichen werden mussten. Die Kategorien wurden folglich nicht zu engmaschig gebildet, damit sie hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gruppen übersichtlich ausgewertet werden konnten.

5.1.1 Aktuelle Tätigkeit, Zusatzqualifikationen und Erfahrungswerte

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Die Zusatzqualifikationen der interviewten mobilen SchwerhörigenlehrerInnen sind das Sonderschullehramt, die Ausbildung zum Sprachheillehrer sowie in einem Fall das Studium der Sonder- und Heilpädagogik und die Ausbildung zum Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrer. Alle verfolgen regelmäßige Weiterbildung. Zwei Lehrerinnen sind selbst Mütter von schwerhörigen Kindern.

Sie arbeiten seit fünf, sechs und 24 Jahren mit hörgeschädigten SchülerInnen und ihr Einsatzbereich erstreckt sich von Einzelintegrationsklassen und Integrationsklassen in Volks-, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, in der Schwerstbehindertenschule und der Allgemeinen Sonderschule, Allgemeinhöherbildenden Schulen und bis zur Sprachheilschule.

Ein Lehrer macht Hörscreeningüberprüfungen in Schulen, wenn Verdacht auf eine Hörschädigung besteht.

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Zwei der interviewten Integrationslehrerinnen sind ausgebildete Hörgeschädigtenpädagoginnen und eine Lehrerin befindet sich in Ausbildung dazu. Alle drei arbeiten im Zweilehrerteam in einer Volksschul-Integrationsklasse mit jeweils sechs integrierten hörbeeinträchtigten Kindern. Eine Lehrkraft hat auch Erfahrung als mobile Hörgeschädigtenlehrerin, eine unterrichtet zusätzlich in der Einzelintegration und eine weitere ist zusätzlich Psychotherapeutin. Alle drei beherrschen die Gebärdensprache und benutzen diese auch im Unterricht. Einzelbetreuung von Kindern mit sprachlichen und hörspezifischen Problemen, das heißt, Artikulations-, Dyspraxie-, und CI-Stunden, nimmt eine Lehrerin zusätzlich vor. Die Unterrichtserfahrung mit hörbeeinträchtigten Kindern beträgt fünf, drei und 26 Jahre.

Die Kleingruppenlehrerinnen

Die Lehrerinnen, die in einer Kleingruppe unterrichten sind ausgebildete Schwerhörigen- und Gehörlosenlehrerinnen, eine der drei interviewten Lehrerinnen ist auch Besuchsschullehrerin und zwei haben zusätzlich zum Volksschullehramt das Sonderschullehramt abgeschlossen. Eine Lehrerin war früher Integrationslehrerin für hörbehinderte Kinder und ist nun seit fünf Jahren in der Sonderschulklasse tätig. Alle drei besitzen Grundkenntnisse in Gebärdensprache, eine Pädagogin befindet sich in Zusatzausbildung für Montessoriuunterricht. Ihre Unterrichtserfahrung mit hörgeschädigten Kindern beläuft sich auf sechs, zehn und 14 Jahre. Sie unterrichten in Kleingruppenklassen mit ca. fünf Kindern, die mittel- bis hochgradige Hörstörungen aufweisen, aber Sprache über das Ohr aufnehmen können.

Grundsätzlich arbeiten die Kleingruppenlehrerinnen alleine in der Klasse, in manchen Stunden werden Kinder extra von Motopädagogen, Psychagogen und Sprachheil-lehrerInnen betreut. Gewisse Stunden werden von Fachlehrerinnen unterrichtet.

5.1.2 Unterrichtsarbeit und Zusammenarbeit mit LehrerInnen

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen nehmen größtenteils das zu betreuende Kind aus der Klasse und lernen mit ihm speziell für Tests, Schularbeiten, Referate, erklären Grammatik, arbeiten am Wortschatz, wiederholen schwierigen und nicht verstandenen Unterrichtsstoff oder arbeiten eine Thematik vor, damit die Kinder im Unterricht besser folgen können. Manchmal wünschen sich die LehrerInnen Hilfe in der Klasse. Grundsätzlich lautet das Motto: Jede Situation ist anders und bedarf unterschiedlicher Intervention.

„(...) dass ich die Kinder im Einzelunterricht betreue. Manchmal auch in speziellen Klassen, da schau' ich schon, dass ich mit dem Kind bei einem Lehrervortrag oder bei einer Erzählung des Lehrers in der Klasse bleibe und nachher schau', was hat das Kind mitbekommen und wie geht es ihm dabei. (...).

Aber das ist bei jedem Kind anders. Bei einem Kind mach' ich nur Einzelunterricht, bei einem anderen eine Mischung. Aber dann versuch' ich bei diesen Kindern, sie wieder in die Klasse zurückzuführen und mach' mit dem Lehrer Teamteaching und unterstütz' ihn dort. Das kommt auch auf den Lehrer an, wie weit er das zulässt.

Im Einzelunterricht schau' ich, was ist Unterrichtsstoff und sitzt das auch und dass ich einfach vorbereitend und nachbereitend arbeite.“ (Interview 1)

„Ich merk' auch, dass diese Situation für die hörbehinderten Kinder ganz was Feines ist, wenn ich sie rausnehm' und sie sich ,1:1' mit jemanden zu unterhalten können, weil ich auch voll auf sie eingehen kann und sie diesen Störlärm nicht haben. Ich versuch' dann mit den

Kindern das aufzuarbeiten, wo sie noch Probleme, Lücken haben, ... sprachlich versuch' ich diese Bereiche abzudecken, ... Wortschatz, Grammatik, ... teilweise mach' ich auch Artikulation, Hörtraining mach' ich auch mit ihnen.“ (Interview 3)

Es kommen auch unterschiedlichste Materialien in der Förderung zum Einsatz. Gearbeitet wird mit Sprachspielen, Wortschatzkarten, Laptop, Büchern, etc. oder es wird gesungen, gereimt, Springschnur gesprungen, Ball gespielt,

„Ich arbeite auch viel über Motorik, meine Kinder sind sehr impulsiv, also meine Kinder springen Springschnur, und wir üben die Malreihen mit dem Ball, rhythmische Übungen und ich schau' einfach immer die Motorik da hinein zu nehmen.“ (Interview 1)

„ (...) Aber Kinder die zusätzlich zum Teil noch große Probleme haben, die lernen zum Teil am Laptop noch viel schneller richtig schreiben. (...) Zum Beispiel zeige ich den Kindern das Lexikon am Laptop (...).“ (Interview 2)

In den meisten Fällen, besonders in den Volksschulen, sind laut mobiler SchwerhörigenlehrerInnen die Lehrkräfte sehr kooperativ und schätzen die Unterstützung. Viele LehrerInnen beziehen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen in die Unterrichtsplanung, Vorbereitung und Korrektur von Tests und Schularbeiten mit ein und holen sich Anleitung um einen optimalen differenzierten Unterricht für Hörende und Schwerhörige gestalten zu können.

Technische Hilfsmittel, wie FM-Anlagen¹⁴, werden nach Angaben der mobilen SchwerhörigenlehrerInnen eher selten verwendet. Meistens scheitert es schon an der Beschaffung und Betreuung der technischen Geräte sowie an der Einschulung der Lehrkräfte. Durch die falsche und seltene Handhabung lehnen die meisten hörgestörten SchülerInnen die FM-Anlagen ab.

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen geben an, dass sie sehr gut im Team mit der Klassenlehrerin zusammen arbeiten. Grundsätzlich ist die Integrationslehrerin für die hörbeeinträchtigten Kinder verantwortlich und die Kollegin leitet den Unterricht. Meistens sind aber laut Angaben beide Lehrerinnen für alle Kinder gleich zuständig. In einem Fall bereitet sich das Team auch täglich gemeinsam für alle Stunden vor.

„Unsere Klasse ist konsequent und permanent doppelt besetzt. Wir unterrichten jeden Gegenstand zu zweit. Wir bereiten gemeinsam die Unterrichtsstunden vor, wir planen gemeinsam, wir arbeiten alles gemeinsam aus. Und die Zusammenarbeit sieht dann so aus,

¹⁴ FM- Anlagen: Funk-Mikroport- Anlagen

dass nicht jeder für sich nur für seine Kinder zuständig ist, sondern wir sind beide für alle Kinder zuständig und das ist eigentlich mit jedem Begleitlehrer auch der Fall.“ (Interview 4)

„Meistens bin ich für die hörgeschädigten Kinder zuständig, aber wir teilen das nicht streng.“ (Interview 4)

Alle drei Lehrerinnen geben an, dass in ihren Klassen sehr offen gearbeitet wird und in den freien Lernphasen die Zeit genützt wird, um besonders schlechte oder auch begabte SchülerInnen zu fördern. Die SchülerInnen suchen sehr selbstständig in Büchern und Karteikarten nach gezielten Informationen, arbeiten in Einzel- oder Teamarbeit den Lehrstoff weiter durch oder üben mit Lernspielen. Eine Klasse verwendet Montessorimaterialien, besonders im Sachunterricht.

Der frontale Unterricht dient meist zur Erarbeitung von neuen Unterrichtsinhalten. Alle drei befragten Lehrerinnen konzentrieren sich dabei sehr darauf, den Inhalt zusätzlich optisch aufzubereiten, manchmal auch mitzugebärden und zusammenfassende Arbeitsblätter oder Mitschriften zu gestalten.

Kommunikation und soziales Lernen ist in allen drei Integrationsklassen ein Schwerpunkt. In einer Klasse wird viel Wert auf die musikalische Erziehung sowie den Rhythmikunterricht gelegt.

„Ein großer Punkt ist bei uns Kommunikation, die wir stark probieren zu forcieren. Also Schwerpunkt Kommunikation auf der einen Seite, auf der anderen Seite soziales Lernen. Und wir probieren auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder in freien Lernphasen einzugehen. Ein offeneres Unterrichten.“ (Interview 5)

„Ich schreib' sehr viel an der Tafel mit, da ich es wichtig find' dass sie optisch mitlesen und sich orientieren können, also der optische Eindruck, das finde ich sehr wichtig. Sie können alle sehr flott lesen. Ich gebärde auch manchmal was mit, wenn ich merke, das ist zu sprunghaft oder die Thematik ist zu schwierig, weil doch ein Kind aus gehörloser Familie kommt und ein Kind im Internat aufwächst und es da auch viel mit Gebärde konfrontiert wird und ich merk' sie kommen leichter mit.

Sonst ... wir arbeiten sehr viel offen und dann kommen die Kinder zu uns oder wir zu ihnen. Da bin's weder ich noch die Kollegin.“ (Interview 6)

„Wir versuchen das musikalische Element schon sehr zu fördern, das stimmt schon, weil ich sehe, dass die hörbeeinträchtigten Kinder sehr gern und gut mitmachen und singen und tanzen lieben.“ (Interview 6)

In allen Integrationsklassen werden FM-Anlagen verwendet, die von den SchülerInnen unterschiedlich gern genutzt werden. Die Lehrerinnen haben das Gefühl, dass sie den Kindern sehr helfen, vorausgesetzt sie nehmen die technische Unterstützung an. Die Betreuung der Geräte wird in allen Integrationsklassen von einem Hörgeräteakustiker übernommen und die Zusammenarbeit funktioniert sehr gut.

Die Kleinklassenlehrerinnen

Die Kleingruppenklassenlehrerinnen arbeiten grundsätzlich alleine in der Klasse. Manchmal werden Kinder für Förderstunden von FachlehrerInnen aus der Klasse genommen.

In den Kleingruppen wird besonders viel Wert auf den Sprachunterricht gelegt, es wird viel Zeit verwendet um Alltagssachen aufzugreifen und diese mit den SchülerInnen zu besprechen. Anschauung, LehrerIn- SchülerIn- Dialog, Spiel und Kommunikation steht im Vordergrund. Eine Klassenlehrerin hat den Schwerpunkt Hörerziehung und arbeitet viel mit Musik und Rhythmik, eine andere führt ein Geschichtenheft, aus dem sie Stoff für den Unterricht schöpft, der aus dem Leben der Kinder gegriffen ist. Eine Kollegin baut regelmäßig Rollen- und Sozialspiele in den Unterricht ein. Die Sachunterrichtsthemen werden sehr anschaulich präsentiert und lange bearbeitet, da die Kinder wenig Erfahrung und Wortschatz mitbringen. Weiters gibt es neben dem Frontalunterricht Gruppenarbeiten, Freiarbeitstage, Projektstage, usw. In Mathematik wird versucht in den Kleingruppen so gut wie möglich dem Zeitplan des Volksschullehrplans zu entsprechen.

„Der Schwerpunkt ist immer die Sprache, in allen Gebieten und allen Formen.

Sonst ist es sicher der methodisch-didaktische Aufbau wie in anderen Klassen, aber es ist sicher die Anschauung und Spiel und die Kommunikation im Vordergrund.

Rollenspiel, Kartenspiel und alle Arten von Sozialspielen und Formen, die deshalb in den Unterricht hineingehen, weil sich der Lehrer immer wieder rückversichert, ob die Kinder, das was von ihnen gefordert wird, verstanden haben, was gelernt wurde. Sonst wie in anderen Klassen: Stationentage, Frontalunterricht natürlich zum Neuerwerb von irgendwelchen Dingen, Ansonsten Partnerarbeit, Gruppenarbeit,“ (Interview 7)

„Also es ist so, dass immer die erste Stunde da ist, um einfach zu sprechen, um Alltagssachen aufzugreifen, (...). Ansonsten mache ich Sachunterrichtsthemen nicht so, dass ich diese in Wochen wechsele, wie es in der Volksschule üblich ist, sondern dass ich so Sachunterrichtsschwerpunkte setze und mich länger mit einem Thema beschäftige, weil es einfach nicht so geschwind zum abhandeln geht bei unseren Kindern. Weil es einfach so grundlegende Dinge sind, die da fehlen, wie Wortschatz und so, dass ich da einfach länger bei einem Thema bleibe. Ansonsten probiere ich einen normalen Unterricht zu machen, wie es halt in der Volksschule ist. Mathematik und so, entsprechen wir zurzeit dem Volksschullehrplan.“ (Interview 8)

„Mein Schwerpunkt ist die Hörerziehung. Ich arbeite sehr viel mit Musik und Rhythmik. Ich habe die Erfahrung gemacht, in den drei Jahren, in denen ich jetzt diese Klasse leite, dass sich durch die Arbeit mit Musik die Sprache erheblich verbessert hat.(...)“ (Interview 9)

„Ich lege sehr viel Wert auf den Lehrer-Schüler-Dialog, ... wir reden sehr viel miteinander. Die dabei erzählten Berichte bilden die Basis für unsere Deutsch- und Sachunterrichtsthemen.“ (Interview 9)

Alle drei Lehrerinnen versuchen die Kinder zum selbstständigen Arbeiten zu erziehen und haben viel selbstgemachtes und auf hörbehinderte Kinder abgestimmtes Arbeitsmaterial. Sie müssen in den Klassen sehr stark differenzieren, weil die Kinder unterschiedlich weit im Lernstoff sind und sie auch zum Teil verschiedene Lehrpläne haben. Hier kommt ihnen der offene Unterrichtsstil entgegen, um mit jedem Kind auch einzeln arbeiten zu können.

„Ja, ich muss sehr stark differenzieren. Ich mach’ auch in der Kleingruppe viel Abteilungsunterricht, weil sehr viele verschiedene Persönlichkeiten drin’ sitzen.“ (Interview 7)
„Also ich probiere einen offenen Unterricht zu haben, wo ich eben zum Teil dieses Arbeitsmaterial bastle und mache, sodass die Kinder frei wählen können; das ist mir wichtig. Diese Selbstständigkeit, was aber auch aufgrund meiner Klassensituation notwendig ist, weil ich eben jetzt ASO- und Volksschulkinder in der Klasse habe. Das heißt, sie müssen selbständig arbeiten können. Das ist mir wichtig. Und ich probiere so Ansätze ein bisschen von Montessori, ...(...).“ (Interview 8)

„Einmal in der Woche habe ich einen Freiarbeitstag gestaltet, an dem die Kinder die Möglichkeit hatten am Computer Lernspiele auszuprobieren und selbstständig Arbeitsblätter und Arbeitsaufträge lösen konnten. Im Sachunterricht waren es zumeist Versuche, welche die Kinder selbst durchführen konnten.“ (Interview 9)

In zwei Klassen werden als technische Unterstützung FM-Anlagen verwendet, sonst sind alle Kinder mit Hörgeräten oder CI versorgt.

5.1.3 Beurteilung

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Fast ausnahmslos bemühen sich alle LehrerInnen in den Einzelintegrationsklassen um eine differenzierte Beurteilung der hörbeeinträchtigten Kinder oder lassen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen Notenvorschläge machen bzw. eine zusätzliche verbale Beurteilung schreiben. Sehr oft werden sie um Rat gefragt, wie streng man gewisse Fehler, vor allem in Deutsch, beurteilen kann. LehrerInnen in Einzelintegrationsklassen haben im Gegensatz zu Integrationsklassen mit ZweitlehrerInnen in der Regel weniger Zeit und Interesse differenzierte Aufgabenstellungen und Benotungen anzubieten.

„Erfahrungsgemäß orientieren sich die Lehrer an der Klassennorm und beurteilen dann ein bisschen milder. Bei der verbalen Beurteilung schreibe auch oft ich was hin oder mache Vorschläge.

Oft übernehmen die Lehrer schon die Vorschläge und wenn man gut zusammenarbeitet hilft das dem Kind schon sehr. Vielen Lehrern ist das Feedback sehr wichtig, weil wir aus dem Hörgeschädigtenbereich kommen und halt Ahnung haben.“ (Interview 1)

„Es gibt kaum Lehrer, die das hörbehinderte Kind gleich beurteilen. Diese Lehrer sind wirklich im Aussterben; das hat es immer wieder gegeben. Und dort wo die Lehrer so einen Gleichheitsanspruch haben, das ist oft so, dass die Lehrer mir dann oft den Stoff geben und mir sagen, dass ich damit etwas mache. Und ich mache das dann so, dass ich den Stoff, zum Beispiel in Mathematik durchgehe und schaue, ob sie es inhaltlich verstehen.“ (Interview 2)

„Die meisten Lehrer gehen meist schon auf die Kinder ein und wissen, dass aufgrund der körperlichen Behinderung, also der Hörbehinderung noch nicht so können kann und dass auch schon die Benotung dann danach ist. Besonders in Deutsch erhält das Kind andere Aufgabenstellungen, aber das zieht sich ja in jeden Bereich, auch in Mathematik mit den Textaufgaben.

(...) Also speziell in den Integrationsklassen, wo ein zweiter Lehrer da ist.

In der Einzelintegration ist das schon schwierig für den Lehrer, und es überfordert ihn wahrscheinlich auch.“ (Interview 3)

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Bei der Beurteilung hat sich eine Integrationsklasse für die Grundstufe I für das ‚Pensenbuch‘ entschieden, bei dem sehr individuell aufgezeigt werden kann, was ein Kind gut oder noch nicht so gut beherrscht. Ein Klassenlehrerteam hat in der Grundstufe I verbal und in der Grundstufe II mit Noten beurteilt, wobei in diesen Klassen manche Kinder nach dem Gehörlosenlehrplan beurteilt werden. In einer Klasse werden alle Kinder nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet und mit Noten beurteilt. Besonders in Deutsch werden die hörgeschädigten Kinder aber differenziert beurteilt und alle Lehrerinnen meinen, dass es in diesem Fach ohne innerer Differenzierung nicht möglich ist.

„In der Grundstufe I, sprich erste und zweite Klasse, hatten wir jetzt das Pensenbuch. Das Pensenbuch, ist vor allem auch von den Eltern der hörgeschädigten Kinder gefordert worden und gewünscht worden, dass wir das in der zweiten Klasse fortsetzen. Weil man hier wirklich individuell auf die Fortschritte der Kinder eingehen kann. Und man erspart sich sozusagen, das Vergleichen der Kinder, sondern man beurteilt so, wie es leistungsmäßig ist, was es in diesem Schuljahr erreicht hat. Meiner Meinung nach, kommt es den Kindern hier wirklich zu Gute. Es kommt zu keinem Vergleich der Leistungen ... und es ist auch dann die Differenzierung sichtbar, ... das ist auch mit Noten wesentlich schwieriger.“ (Interview 4)

„Wir haben in der ersten und zweiten Klasse verbale Beurteilung genommen. Jetzt heuer in der dritten Klasse gibt es Noten. Das bleibt auch für die vierte Klasse.

Freilich müssen wir differenzieren. (...) Freilich beurteile ich in Deutsch die Kinder nicht gleichwertig, das ist ja unmöglich.“ (Interview 6)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Die Frage nach der Beurteilung finden die Kleingruppenlehrerinnen sehr schwierig, da sie mit Noten den individuellen Fortschritt der Kinder nicht ausdrücken können und sie die Kinder eigentlich aufbauend bewerten möchten. Bei der verbalen

Beurteilung taucht immer wieder das Problem auf, dass Eltern und Kinder diese nicht verstehen und sie lieber Noten zum Vergleichen mit anderen Kindern hätten.

„Also Beurteilung ist überhaupt das Schwierigste, ... weil man ihnen die Möglichkeit auf ein Volksschulzeugnis geben möchte, will man sie auf diesem Niveau halten, aber bei manchen Kindern ist es so, dass man an ihren persönlichen Fortschritten misst und nicht an der Allgemeinheit, denn sonst würde das zu krass ausfallen. Also man muss das schon sehr differenziert betrachten.“ (Interview 7)

„Also, ich habe eine verbale Beurteilung in meiner Klasse. Und somit ist sie sowieso differenziert, wo man auch auf individuelle Fortschritte Rücksicht nehmen kann.“ (Interview 8)

„Ich unterrichte alle Kinder nach dem Gehörlosenlehrplan der Volksschule und beurteile, ohne Unterschiede, mit Noten. Ich bin der Meinung, dass meinen Kindern eine verbale Beurteilung weniger nützlich sein würde. Ein weiterer Grund dafür ist auch, dass die Eltern oft die deutsche Sprache nicht beherrschen.“ (Interview 9)

5.1.4 Voraussetzungen zum Gelingen der Integrationsklassen

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Von Seiten des Klassenlehrers erhoffen sich die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen die Bereitschaft für Neues erreichbar zu sein, auf das integrierte Kind einzugehen und den Unterricht auch nach ihm auszurichten. Institutionell sollten optimale räumliche Bedingungen geschaffen werden und die Klassen so klein wie möglich gehalten werden.

„Und wichtig ist, dass die Lehrer bereit sind auf das Kind einzugehen; das heißt, dass die Volksschullehrer bereit sind einen anderen Standard, zum Beispiel sprachlichen Standard, also dem Standard in Deutsch, also Lesen und Schreiben und so zu akzeptieren und wenn diese Bereitschaft da ist, am ‚Status quo‘ des Kindes zu arbeiten, dann funktioniert das. Es ist ganz schwierig, wenn die Lehrer glauben, sie müssen das schwerhörige Kind auf der Lehrplanebene aller anderen Kinder halten, das ist nicht möglich ... das geht einfach nicht.“ (Interview 2)

„Es sollten möglichst kleine Klassen sein, zum Beispiel so wie in der Schule X, da funktioniert an sich das System Schule sehr gut, weil die auswählen und die haben kaum schwierige Kinder dort ... dann funktioniert das einfach. Normalerweise sollte das möglichst eine Klasse mit so um die 20 Kinder sein, weil sonst das Kind total überfordert ist und der Unterricht sollte ziemlich strukturiert sein, weil diese mehrstufigen Klassen, das ist für den Großteil der schwerhörigen Kinder eine Katastrophe, weil da ist alles viel zu laut.“ (Interview 2)

„Die Lehrerinnen ... also die müssen auf jeden Fall eine Vorstellung davon zu haben, was es bedeutet hörbeeinträchtigt zu sein. Ich bemerk’ auch immer wieder, dass da überhaupt kein Verständnis da ist Also es wäre sehr wichtig die Lehrer gut aufzuklären. Die Lehrer müssen natürlich auch bereit sein im Unterricht Rücksicht zu nehmen, was die Sprache anbelangt, wie sie unterrichten, was für Material sie verwenden, müssen auch bereit sein, sich nach der Sitzordnung für das Kind zu richten, ... eigentlich bei sehr vielen Dingen. Das spielt auch mit der Institution zusammen, wie man sich das einrichtet, was für Hilfsmittel man dem Kind geben kann.“ (Interview 3)

Die Mitarbeit der Eltern beurteilen sie als äußerst wichtigen Punkt, damit die Integration funktionieren kann. Diese sollten darauf achten, dass die Hörgeräte eingestellt sind und funktionieren, dass sie mit ihrem Kind lernen und Hausaufgaben machen und mit der Schule in Kontakt stehen.

Sich selbst sehen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen auch als KoordinatorInnen, die zwischen Eltern, LehrerInnen, Schule, LogopädInnen, Jugendamt, etc. lenken und vermitteln. Es soll ein optimales Netzwerk geschaffen werden, damit es dem integrierten Kind gut geht.

„Und natürlich die Mitarbeit der Eltern und der Schwerhörigenlehrer, der dann alles koordiniert, leitet, lenkt; zum Beispiel mit dem Logopäden sich kurz schließt. Es sollte alles so gemacht werden, dass es für das Kind funktioniert, dass das Kind unterstützt wird. Alles sollte vernetzt sein und nicht jeder für sich mit dem Kind arbeiten, sondern alle gemeinsam. Also die Zusammenarbeit, die Offenheit, das ist mir am Wichtigsten.“ (Interview 1)

„Die Eltern ... ja natürlich funktioniert Integration immer besser, je mehr die Eltern mitarbeiten und dahinter stehen und den Kontakt mit den Lehrern pflegen und ja, einfach mitarbeiten und dahinter stehen. Aber das ist ja eh überall in der Schule so, nicht nur in der Integration, obwohl hier vielleicht schon mehr. Es ist sicher für die Eltern ein größerer Aufwand hier.“ (Interview 3)

Die integrierten SchülerInnen sollten die gesprochene Sprache verstehen, damit sie halbwegs dem Unterricht folgen können und der Kontakt zu den MitschülerInnen leichter ist, so die mobilen BetreuungslehrerInnen. Eine Lehrerin betonte, dass für sie Integration heißt, dass das Kind so gut wie möglich am Unterricht teilnehmen kann und es mitbekommt was in der Klasse läuft, dass es selbst sehr ehrgeizig und fleißig sein muss und darüber hinaus eine hohe Frustrationstoleranz mitbringen soll.

„Das Zweite: Eine gewisse Belastbarkeit des hörbehinderten Kindes, es wäre schön, wenn das Kind schon gutes Sprachverständnis hat, aber muss nicht unbedingt sein.“ (Interview 1)

„Im Grunde von den Kindern her ist es notwendig....., nicht dass sie alles verstehen ... nicht so wie der Löwe¹⁵, der verlangt, dass die Kinder alles verstehen, dass ist meiner Meinung nach illusorisch ... sie müssen halbwegs mitkommen mit dem was in der Klasse läuft, sie müssen nicht einmal verbal mitkommen, sondern sie müssen kapieren um was es da geht im Unterricht und dass sie Kontakt zu den anderen Kindern haben und vor allem zur Lehrerin ... -kommunikativ.“ (Interview 2)

„Ich denk' schon, dass es wichtig ist, dass das Kind Sprache verstehen kann, wenn auch nur begrenzt gut, es gibt natürlich auch Integrationsklassen mit Gebärde ... Für mich heißt Integration schon, dass es ihnen möglich ist am Unterricht teilzunehmen, sie die Möglichkeit haben mitzukriegen, was in der Klasse läuft, dass sie nicht ständig extra betreut werden. Ich denk' mir, dass Kinder die integriert sind, sehr ehrgeizig und fleißig sein müssen, wenn sie mithalten wollen. Es kommt natürlich auch `drauf an, was das für eine Integrationsklasse ist. Es ist gerade für Hörbehinderte nicht immer leicht, wenn sie merken, dass sie nicht

¹⁵ Löwe, Armin = Autor, Vertreter der Lautsprachmethode

immer alles mitbekommen, dass sie Begrenzungen haben, dass sie nicht alles verstehen. Sie müssen einfach lernen mit Frustration umgehen können.“ (Interview 3)

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Damit man als Team ökonomisch tätig sein kann und mehrere Stunden täglich zusammen arbeiten kann, muss man sich gegenseitig Sympathie entgegenbringen und wertschätzen und kein/e LehrerIn sollte gezwungen werden, in einer Integrationsklasse zu unterrichten, meinen die Volksschul-Integrationslehrerinnen. Eine grundlegende Voraussetzung zum Gelingen einer Integration ist, dass die Direktoren und eigentlich das ganze Schulhaus hinter der Integration stehen. Bei den Kindern sehen alle drei Volksschul-Integrationslehrerinnen einen großen Vorteil, wenn sie über ein gutes Sprachvermögen und Hörvermögen verfügen und keine zusätzliche Beeinträchtigung haben, weil sie somit bessere Voraussetzungen besitzen um im Unterricht folgen zu können. Ebenso sollten die normal hörenden Kinder ohne Zusatzbehinderung sein. Wichtig ist einer Lehrerin, dass schwerhörige-lautsprachige Kinder mit gebärdenden Kindern nicht zusammen in eine Klasse kommen, da sonst keine optimale Betreuung mehr gewährleistet werden kann. Weiters wurde erwähnt, dass ein großer unterteilbarer Klassenraum, zusätzliche Räumlichkeiten, technische Möglichkeiten, viel Material und Unterrichtserfahrung als Vorteil gesehen werden.

Von den Eltern erwarten sich die Volksschul-Integrationslehrerinnen Engagement, Zeit und Bereitschaft zur Unterstützung in der Klasse.

„Voraussetzungen sind jetzt einmal meiner Meinung nach, dass die Direktion, wenn es jetzt zwei Schulen sind, beide Direktoren, hinter der Integration stehen. Dass die Lehrer, die in der Integration unterrichten, von sich aus in die Integrationsklasse gehen dass die Kinder in der Zusammensetzung so sind, dass das normalhörende gesunde Kinder ohne zusätzliche Beeinträchtigungen sind und hörbehinderte Kinder auch mit reiner Hörbehinderung sind und keiner Zusatzbehinderung.

Von den Eltern, dass sie die Sinnhaftigkeit der Integration erkennen und die entsprechende Bereitschaft, das Engagement und die Zeit mitbringen die Klassenlehrer und ihre eigenen Kinder zu unterstützen.“ (Interview 4)

„Ich glaub', dass ein gewisses Hörvermögen da sein muss und eine gewisse Fähigkeit mit Sprache umzugehen. (...)

Noch zu den Voraussetzungen - ich glaube auch, dass keine Lernbehinderung vorliegen sollte. Das heißt, wenn man das so sagen darf ... eine normale Intelligenz. Weil das Drumherum schon schwierig genug ist. Es muss auch eine Voraussetzung sein, dass man nicht die Sparten mischt. Das heißt Gebärde mit hörgerichtet oder so, weil ansonsten muss der Lehrer den Spagat machen, den er eigentlich nicht erfüllen kann.“ (Interview 5)

„Es braucht eine große Klasse, viele Materialien, ... es braucht viel Erfahrung. (...) Man braucht einen Raum, der gut erreichbar ist, wo man schnell hingehen kann. Das ist ganz wichtig.“ (Interview 6)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Als wichtige Voraussetzung für funktionierende Integrationsklassen sehen die Kleingruppenklassenlehrerinnen vor allem die positive Einstellung, den Willen zum Umgestalten des Unterrichts und Erfahrung im Hörgeschädigtenbereich seitens der LehrerInnen. Eine interviewte Lehrerin meint, dass sich die Integrationslehrerin das Know-How am besten in der Kleingruppe aneignen und dann erst in der Integrationsklasse unterrichten soll. Die SchülerInnen müssen ebenso positiv gegenüber ihren schwerhörigen MitschülerInnen eingestellt sein, ihnen rücksichtsvoll und geduldig begegnen. Eltern sollten auch unbedingt mit vollem Engagement hinter der Integration stehen. Seitens der hörgeschädigten Kinder wäre es wichtig, dass sie ein gutes Sozialvermögen mitbringen, dass sie sich gut in der deutschen Sprache ausdrücken können und ein gutes Hörvermögen haben, meint eine Lehrerin. Eine andere findet, dass jedes Kind das Recht auf Integration hat und die Organisationsformen und Voraussetzungen der Institution entsprechend verändert werden müssen, wie etwa viele Räumlichkeiten für zusätzlichen Unterricht, Therapie sowie technische und personelle Voraussetzungen.

„Das Engagement der Eltern und Lehrerinnen, ihre Einstellungen dazu und natürlich auch die Hilfe rundherum.“ (Interview 7)

„Ideal wären eben viele Räumlichkeiten, Therapiekammerl und dergleichen, also Architektur find ich sehr wichtig für die Integrationsformen.“ (Interview 7)

„(...) Die Vorraussetzungen, die ich für wichtig erachten würde, sind erstens: dass die Lehrer Erfahrungen haben mit hörbeeinträchtigten Kinder, das heißt, dass sie zuerst einmal in Kleingruppen gearbeitet haben und sich dort das Know-How angeeignet haben.(...)“ (Interview 8)

„Die Lehrer müssen sich auf die Hörschädigung einlassen können und wollen. Sie müssen zusammenarbeiten können, miteinander sowie mit den hörgeschädigten Kindern. Sie müssen ihre Methode anpassen an die Bedürfnisse des gehörgeschädigten Kindes, ... das heißt zum Beispiel mehr visuelle Impulse setzen, die Sprache deutlich einsetzen und nach Möglichkeit Antlitz gerichtet. Die hörenden Kinder sollten auf die gehörlosen Kinder Rücksicht nehmen und ihnen mit viel Geduld entgegenkommen. Ihnen immer wieder erklären worüber sie gerade gesprochen haben. Was oft sehr mühsam sein kann, aber gehörlose Kinder bekommen oft nur die Hälfte des Gesprochenen mit; das ist eine große psychische Belastung für sie. Die hörgeschädigten Kinder müssen umgekehrt auch auf die hörenden Kinder sich einlassen können und müssen hohe soziale Kompetenzen mitbringen.“ (Interview 9)

5.1.5 Integrationsformen

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Die Frage, ob einzelintegrierte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern haben, bejahten alle mobilen SchwerhörigenlehrerInnen. Die Kinder können sich unter ihresgleichen zurückziehen, eventuell miteinander gebärden und sich ohne Anstrengung austauschen. Sie fühlen sich nicht so alleine mit ihrer Behinderung und müssen sich nicht immer an den normalhörenden Kindern messen. Bei mehreren integrierten Kindern gibt es meistens eine starke Elternlobby, die die Anliegen der Kinder vertritt und auch in der Klasse mithilft. Es sollte Acht gegeben werden, dass die hörgeschädigten Kinder nicht zuviel unter sich bleiben, was die Gefahr bergen könnte, dass sie sich sprachlich nicht gut weiterentwickeln und sich dadurch auch sozial von der Klasse abschirmen. Einzel-integrierte Kinder machen zwar lautsprachlich meistens bessere Fortschritte, sind aber eher isoliert und haben selten gute Sozialkontakte und Freundschaften.

„Das ist ... der Vorteil ist wahrscheinlich, dass sie immer lautsprachlich kommunizieren müssen. Wenn mehrere schwerhörige Kinder zusammen sind, kommt sehr schnell irgendeine Form von Gebärde, die wenn die Kinder nicht gebärden können von Zuhause aus, ... dann finden sie irgendeine sozusagen reduzierte Sprache. Wenn sie allein sind, sind sie gezwungen mehr lautsprachlich zu reden. Diese Kinder sind auch häufig einsamer ... - ja schon.“ (Interview 2)

„Ja, was meine Erfahrung betrifft, was ich halt bis jetzt gesehen hab‘, stehen sie meistens wirklich ganz alleine und das ist einfach ein sozialer Nachteil. Auch wenn sie sozial ganz gut integriert sind, sind sie Außenseiter. Und sie fühlen halt einfach anders sich anders als die anderen Kinder.“ (Interview 3)

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Von den Volksschul-Integrationslehrerinnen wurde eindeutig festgestellt, dass gemeinsam-integrierte SchülerInnen einen Vorteil gegenüber einzelintegrierten SchülerInnen haben. Der Gewinn liegt vor allem in der doppelten Betreuung durch die Lehrkräfte, in der einfacheren Bewilligung von Zusatzförderstunden wenn mehrere Kinder diese benötigen, in der gleichwertigen Kommunikation unter hörbehinderten Kindern und in der Rückzugsmöglichkeit unter ihresgleichen. Sie vermuten, dass einzelintegrierte hörbeeinträchtigte Kinder mit nicht so gutem Sprach- und Hörvermögen sozial häufig isoliert sind und die Betreuungsstunden durch die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen zu wenig an Förderung sind. Kinder in der

Einzelintegration werden oft übersehen und gehen in vielen Situationen unter, meinen die Volksschul-Integrationslehrerinnen.

„Ja, das glaube ich schon, dass die einen Nachteil haben, da in einer gemeinsam integrierten Integrationsklasse ein Sonderpädagoge alle Stunden mitbetreut. Zumindest in meiner Klasse ist das so. Und bei einer Einzelintegration kommt ein Stützlehrer zwei bis maximal vier Stunden hinein. Dieser muss dann sehr viel abdecken, er muss die Unterrichtssituation beurteilen, ob die optimal verläuft für das Kind, ... gleichzeitig muss er Bereiche, die nicht gesichert sind, mit dem Kind aufholen, und so weiter. Das ist für die Kinder irrsinnig schwer, glaub' ich. Außer sie haben so ein gutes Hör- und Sprachvermögen, dass dies kein Problem darstellt.“ (Interview 5)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Die Kleingruppenklassenlehrerinnen sind der Ansicht, dass ohne Unterstützung von allen Seiten, das heißt ohne Einsatz der Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern und Kinder, die Einzelintegration nicht funktionieren kann. Die hörgeschädigten Kinder, die alleine integriert sind, sollten im Idealfall ein gutes Kommunikations- und Hörvermögen haben und LehrerInnen, die viel Zeit für sie aufbringen können, damit sie sich in der großen Klasse wohl fühlen und mitkommen. Trotzdem glauben alle drei interviewten LehrerInnen, dass hörgeschädigte Kinder unter ihresgleichen eine gute Rückzugsmöglichkeit finden und der Vorteil bei mehreren hörbehinderten Integrierten auch darin liegt, dass die Klasse fast immer doppelt besetzt ist. Problematisch wird von ihnen auch die große Anzahl von verhaltensauffälligen Kindern gesehen, die in den Integrationsklassen oft Unruhe erzeugen.

„In meinen Augen, wenn sie nicht wirklich aus engagierten Familien kommen, die sie sehr unterstützen und sich für das Kind einsetzen, also denen geht es oft nicht gut. Ohne Unterstützung von allen Seiten geht die Einzelintegration kaum gut. Ich finde das besser, wenn mehrere Kinder mit der gleichen Behinderung zusammen sind, weil sie dann Rückzugsmöglichkeiten haben, in denen sie sich unter sich austauschen können. Während ein Einzelkind muss schon ein gutes Kommunikationsvermögen haben, damit das klappt in der Integration draußen, da wär' ich skeptisch.“ (Interview 7)

„Ich denke, das hängt vom Grad der Hörbeeinträchtigung ab. Kinder die nur sehr gering hörbeeinträchtigt sind und ganz integriert sind in der deutschen Sprache und somit integriert sind in der Klasse, glaube ich persönlich nicht, dass sie einen Nachteil haben. (...) Sind die Kinder stärker hörbeeinträchtigt, denke ich schon, dass den Kindern, diese Gruppe, ... das Zusammengehörigkeitsgefühl ihnen Sicherheit gibt und sie stützt.“ (Interview 8)

5.1.6 Integrationsgedanke

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Grundsätzlich sind die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen der Meinung, dass alle Kinder integrierbar sind. Sie sprechen an, dass sich viele Schulen nicht für die

Integration hörbehinderter Kinder eignen, weil die räumlichen und personellen Voraussetzungen fehlen oder es zu einem Teil an den Kindern liegt, wenn ihr Sprachniveau zu schlecht ist und sie im Unterricht nicht mitkommen. Wenn keine Ressourcen, Energie und Zeit für hörbeeinträchtigte Kinder aufgebracht werden können, sind diese immer die Leidtragenden. Hier schlagen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen dann einen Wechsel auf ein Fachinstitut vor, weil dort im kleinen Rahmen besser auf das Niveau der Kinder eingegangen werden kann. Wenn gehörlose Kinder integriert werden, halten sie es nur dann für sinnvoll, wenn ein/e LehrerIn mit Gebärdensprachkenntnissen die Betreuung übernimmt. Manchmal dürfte die Integration auch an der mangelnden Mitarbeit der Eltern scheitern, wenn diese sich nicht um Hörgeräte und ausreichende Lernstunden kümmern. Außerdem wurde erwähnt, dass sich durch die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, wie zum Beispiel die Kürzungen der Betreuungslehrerstunden oder die großen Klassen, die Integration nicht mehr so leicht für alle hörgeschädigten Kinder realisieren lässt.

„Naja, ... ich meine, wenn ich betrachte, was ist für das Kind das Beste, wenn ich nach diesem Leitsatz vorgehe, dann nicht. Weil wenn das Kind in keinster Weise Unterstützung von Zuhause bekommt, wenn Hörgeräte nie da sind, keine Batterien da sind (...).“ (Interview 1)

„Theoretisch sind sie¹⁶ integrierbar, aber zum Großteil sind die Lehrer und die Schule nicht dafür geeignet. Es ist fast nicht möglich ... zum Beispiel Kinder zu integrieren in einer Klasse im 16. Bezirk, wo 28 Kinder drinnen sind und davon 26 nicht deutscher Muttersprache. Das ist dann ein völliger Wahnsinn, wenn dann ein türkisch-sprachiges Kind, das Hörgeräte trägt, dort Lesen und Schreiben lernen soll.“ (Interview 2)

„Theoretisch wäre das möglich, wenn es kleinere Gruppen sind und da genügend Unterstützung von Lehrerseite da ist, dann wäre das möglich und wäre wahrscheinlich sogar besser als die schwerhörigen Kleingruppen, weil dort die Sprache von jedem irgendwie reduziert ist. Aber unter den jetzigen Bedingungen, die sich ja in den letzten Jahren ziemlich verschlechtert haben, ist es ... ist Integration für schwerhörige Kinder ... ist nicht mehr für alle möglich.“ (Interview 2)

„Ja ... phu ... ich frag mich das manchmal ... prinzipiell ja wahrscheinlich, kommt drauf an, wie man integriert und was man anstrebt. Ich persönlich halte nicht soviel davon, wenn die Kinder dem Unterricht nicht folgen können ... und wenn das Kind immer einen extra Lehrer und Unterricht braucht um dem Unterricht zu folgen, da kann man vielleicht andere Formen finden und es muss nicht in der Klasse sein. Also das ist jetzt meine persönliche Meinung ... Prinzipiell kann man jedes Kind integrieren, aber die Förderung ist für manche Kinder dann doch auf den Fachinstituten besser.“ (Interview 3)

Alle mobilen SchwerhörigenlehrerInnen bekräftigen, dass die normal hörenden Kinder ebenso von der Integration profitieren. Für Schwerhörige muss eine

¹⁶ Anmerkung: die hörbeeinträchtigten Kinder

angenehme Gesprächskultur geschaffen werden, Kommunikationsregeln müssen eingehalten werden und der Lärmpegel gedämpft werden, die Erklärungen sollten deutlich und genau sein, Gesprochenes soll so gut wie möglich visualisiert und der Unterricht gut strukturiert werden. All diese Maßnahmen sind eindeutig für alle Kinder von Vorteil. Außerdem lernen die SchülerInnen was es heißt, mit einer Hörschädigung zu leben und wie man am besten Rücksicht auf schwerhörige und gehörlose Menschen nimmt. Für sie ist es normal, dass es Kinder mit Hörschädigung gibt. Manchmal erlernen normal hörende Kinder wiederum einige Wörter in Gebärdensprache zu artikulieren oder das Ablesen.

„Ich geh’ davon aus, das Kind ist in einer Volksschulklasse integriert und der Lehrer stellt sich auf die Bedürfnisse des hörbehinderten Kindes ein, das heißt, er visualisiert Gesagtes, spricht langsamer, bringt mehr Struktur in den Unterricht, dann profitieren bestimmt alle Kinder davon. Die Erfahrung zeigt das schon.

Das Bewusstmachen von Sprache, wie spreche ich oder wie versichere ich mich ob das auch angekommen ist; auch dass ich gezwungen bin den Lärmpegel nieder zu halten und eine Gesprächskultur einbringen muss, damit der Hörbehinderte jetzt die einzelnen Wortmeldungen versteht.“ (Interview 1)

„Die Normalhörenden lernen einfach einen sozialeren Umgang mit Kindern, die spezielle Bedürfnisse haben oder auf die man Rücksicht nehmen muss das lernen die halt einfach Und die Hörbehinderten lernen natürlich einfach von der Sprache der anderen Kinder und die lernen auch einfach was ist normales Verhalten. (....)“ (Interview 2)

„Die Kinder lernen sicher auch ganz nebenbei die Integration kennen, ... also dass es da andere Kinder mit spezielleren Bedürfnissen gibt.“ (Interview 3)

Die Toleranz unter den Kindern ist nach Aussage der mobilen SchwerhörigenlehrerInnen in den Volksschulen größer als in den weiterführenden Schulen. Grundsätzlich hängt die gegenseitige Toleranz auch von den einzelnen Kindern und ihren sozialen Hintergründen und dem allgemeinen Klima in der Klasse ab. Zwei LehrerInnen betonen, dass sie es als sehr wichtig erachten, dass Hörgeschädigte nicht immer unter sich sind und nur in der Integration der ‚normale‘ Umgang und Alltag miteinander gelernt werden kann. Die Kinder tolerieren sich auf jeden Fall, aber es gelingt ihnen nicht immer Rücksicht aufeinander zu nehmen.

„Einmal hab’ ich erlebt, dass ein Kind wegen seiner Schwerhörigkeit Probleme gehabt hat. Aber das ist normalerweise in der Volksschule nie ein Problem.“ (Interview 2)

„Tolerieren auf jeden Fall, das merk’ ich schon, dass sie angenommen werden wie sie sind ... meistens ... also die Kinder.

Manchmal können sie halt nicht so in der Gruppe Anteil nehmen. Rücksicht aufeinander nehmen ... das ist sehr unterschiedlich, merk’ ich. Es gibt Kinder die können das nicht so gut und da gibt’s immer auch Kinder die gut Rücksicht nehmen. Das hängt auch wieder von den sozialen Hintergründen von den anderen Kinder ab und wie die halt aufgewachsen sind.

Wenn Kinder vier Jahre zusammen in der Klasse sind, dass die hörenden Kinder schon einen natürlichen Umgang mit der Hörbehinderung lernen. Dass es dann selbstverständlich ist, dass die Kinder dann so sind. Toleriert werden sie auf jeden Fall. Mit der Rücksichtnahme ist das nicht immer so einfach Rücksichtnahme unter Kindern ist ja überhaupt nicht so leicht (lacht).“ (Interview 3)

Es kommt im Unterricht oder besonders in Pausen sicher immer wieder zu Situationen, in denen die hörgeschädigten Kinder nicht alles mitbekommen, was besprochen wird. Laut den mobilen SchwerhörigenlehrerInnen ist es unmöglich, immer soweit überlegt zu handeln und zu sprechen oder den Arbeitslärm immer auf ein Minimum zu reduzieren, dass die Hörbehinderten alles verstehen. Es sollte aber nicht zu häufig vorkommen. In gewissem Maße sehen sie es als Vorbereitung für das Leben ‚draußen‘, da hörbehinderte Kinder wahrscheinlich sehr oft in Situationen geraten, in denen sie Menschen oder zum Beispiel Durchsagen nicht verstehen. Sie müssen früh lernen sich zu organisieren, sich nachfragen trauen und sagen, wenn sie etwas nicht mitbekommen haben.

„Es kann sicher nicht immer Rücksicht genommen werden, aber ich bin auch der Ansicht, im Leben wird auch nicht immer auf alles Rücksicht genommen. Und das muss man aushalten lernen. Das klingt sehr hart, aber das ist so.“ (Interview 1)

„Nein, sicher nicht immer ... allein schon mit dem Arbeitslärm, ... für die schwerhörigen Kinder müsste man den minimalst halten und das geht einfach nicht immer, weil man da alle anderen Kinder immer unterdrücken müsste. Die müssen zwar lernen Rücksicht zu nehmen, aber natürlich müssen auch die schwerhörigen Kinder lernen, ungute oder sozusagen ungünstige Situationen auszuhalten. Das ist, glaube ich halt, ein ganz wichtiger Teil in der Schule, dass sie lernen müssen, dass sie nicht in einem Nest hocken, sondern dass sie sich mit Händen und Füßen im Grunde durchsetzen müssen. Und insofern ist die normale Integrationsklasse schon an sich ein guter ... guter Boden für das Leben dann zu lernen.“ (Interview 2)

„Ich weiß, dass Lehrer oft überfordert sind, sie haben auch noch 26 andere Kinder, die auch Betreuung brauchen und Aufmerksamkeit und sie können das nicht immer vor Augen haben, dass sie immer besonders reden und achten, dass dieses eine Kind alles verstanden und mitbekommen hat.

Ich denk’ mir, die Kinder müssen halt lernen, dass halt nicht so auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird in manchen Situationen. Natürlich sollte jeder sein Bestes geben und sich vor Augen halten, ich hab’ da ein hörbehindertes Kind in der Klasse.

Also ... ich kann mir nicht vorstellen, dass da immer Rücksicht genommen werden kann. Das ist halt meine Meinung.“ (Interview 3)

Die Volksschul- Integrationslehrerinnen

Die Volksschul- Integrationslehrerinnen sind grundsätzlich der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrierbar sind, wenn die institutionellen und personellen Voraussetzungen, wie Doppelbesetzung der Klasse, zusätzliche Räum-

lichkeiten, technische Ausstattung, Zusammensetzung der Klasse, etc. erfüllt sind. Trotz optimaler Bedingungen empfehlen sie keine Integration, wenn das zu integrierende Kind eine Zusatzbehinderung aufweist, sozial oder in der Intelligenz zurück geblieben ist oder die Eltern nicht hinter dem Integrationsgedanken stehen. In diesen Fällen halten sie die Kleingruppenklassen als geeigneter.

„Das ist eine schwierige Frage. Prinzipiell bin ich der Meinung, dass alle Kinder integrierbar sind, wenn das Schulsystem es möglich macht, also das Schulsystem muss integrationsfähig sein. Es müssen die Grundvoraussetzungen vom Schulsystem her gewährleistet sein, sprich Raum, sprich technische Voraussetzungen, sprich Lehrer, Unterrichtsmaterialien, sprich Zweit- und Doppel-, Dreifachbesetzungen und natürlich auch die Klassenzusammensetzungen und die Auswahl der Kinder. Aber im Großen und Ganzen glaube ich, dass jedes Kind in seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten integrierbar ist.“ (Interview 4)

Zweimal wurde bei den Volksschul-Integrationslehrerinnen erwähnt, dass sie sich Integrationsklassen mit gebärdesprachlichen Kindern schwierig vorstellen.

Man ist in den Integrationsklassen mit mehreren integrierten hörbeeinträchtigten Kindern sehr bemüht Rücksicht zu nehmen, aber immer ist dies nicht möglich. Eine Volksschul-Integrationslehrerin meint, dass auch auf die normalhörenden Kinder nicht immer Rücksicht genommen wird, wenn eine Sequenz ganz speziell für hörbeeinträchtigte KollegInnen abgestimmt wird.

„(...) Wir versuchen möglichst oft den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden ... aber es geht sicher nicht immer.“ (Interview 4)

„Aber ich denk', es gibt auch sicher Situationen, wo sowohl für die einen als auch für die anderen Nachteile entstehen, weil es einfach zu langsam oder zu speziell dann wird. Da muss man sich dann trennen, das geht auch in einer I-Klasse nicht anders.“ (Interview 4)

Wie schon bei den mobilen SchwerhörigenlehrerInnen angesprochen wurde, meinen auch die Volksschul-Integrationslehrerinnen, dass durch das Pflegen einer Gesprächskultur und das optische und strukturierte Aufbereiten des Unterrichts alle Kinder profitieren. Positiv hervorgehoben wird die soziale Komponente der Integration, dass Berührungsängste gar nicht erst zutage treten, dass hörgeschädigte Kinder ein ‚normales‘ Kommunikationsverhalten erlernen und sich an der Normalität orientieren.

„Profitieren können alle Kinder, soweit Rahmenbedingungen eingehalten werden. Unter Rahmenbedingungen versteh' ich jetzt, dass die Gesprächskultur in einer Klasse gepflegt wird, dass sich die Kinder an Gesprächsregeln halten, dass nur der spricht, der wirklich dran ist; kein Zwischenrufen, sodass vom Störlärm und von Hintergrundgeräuschen für hörbeeinträchtigte Kinder einmal die beste Voraussetzung gegeben ist. Für normalhörende Kinder find' ich, dass sie insofern vom Unterricht profitieren, da mitunter eben gewisse

Unterrichtsinhalte, speziell eben für hörbehinderte Kinder, des Öfteren wiederholt werden und auf einfachere Formen zurückgegriffen wird, sodass sie den Inhalt verstehen und davon profitieren sicher auch normalhörende Kinder.“ (Interview 4)

„Natürlich, was das soziale Lernen anbelangt, ist es auf beiden Seiten irrsinnig lehrreich.(...)“ (Interview 5)

Den interviewten Volksschul- Integrationslehrerinnen sind Toleranz und Akzeptanz in den Klassen sehr wichtig. Freundschaften zwischen normal hörenden und hörgeschädigten Kindern haben sich gebildet.

„In unserer Klasse kann ich nur sagen, die Kinder tolerieren sich nicht nur, sie akzeptieren sich. Es haben sich sehr viele Freundschaften zwischen hörenden und hörbehinderten Kindern ergeben und sie nehmen sehr stark Rücksicht aufeinander.“ (Interview 4)

„Dass sie sich tolerieren, ja, Rücksichtnehmen auch – es ist wirklich eine sehr rücksichtsvolle, liebevolle Klasse. Es sind sicher manche hörbehinderte Kinder nicht ganz einfach, aber es sind auch hörende Kinder darunter, die sehr viel komplizierter sind als die hörbehinderten ... und von daher müssen sich alle anpassen.“ (Interview 6)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Zwei Kleingruppenklassenlehrerinnen finden, dass nicht alle Kinder integrierbar sind und begründen ihre Meinung damit, dass einerseits viele schwerhörige Kinder Verhaltensauffälligkeiten mitbringen und daher viel Aufmerksamkeit benötigen und dies in einer großen Gruppe nicht gut tragbar ist, andererseits gibt es Kinder, die in Schrift und Sprache sehr große Defizite aufweisen und in der Integrationsklasse ohne ständige zusätzliche Förderung nicht mithalten könnten. Weiters finden sie die Integration dann nicht sinnvoll, wenn hörgeschädigte Kinder zusätzliche Beeinträchtigungen haben. Eine Lehrerin ist der Meinung dass alle Kinder, bis auf schwerstbehinderte, integrierbar sind, wenn manche Organisationsformen verändert werden könnten und die Kinder zum Beispiel mehr Zeit für die Volksschule brauchen dürften.

„Ich denke schon, wenn engagierte und gute Lehrer mitgehen. Bis auf schwerstbehinderte können das wahrscheinlich alle Kinder schaffen. Es müssten halt vielleicht manche Organisationsformen geändert werden, dass manche Kinder mehr Zeit brauchen für die Volksschule ... also da könnte man das mit allen machen.“ (Interview 7)

„Nein, ganz sicher nicht. (...)“

Weil sie einfach in Deutsch so weit hinten sind und Deutsch so wenig erst erlernt haben, dass sie einfach auch im Lehrplan nicht mithalten können. Und einfach auch nicht entsprechend gefördert werden können, weil man dafür einfach keine Zeit hat ... einfach, auf ihre Defizite einzugehen, in der normalen Volksschule.“ (Interview 8)

„Ich glaube nicht, dass alle integrationsfähig sind. Da viele soziale Schwächen mit sich tragen müssen und viel Aufmerksamkeit benötigen. Und sich daher in einer Kleingruppe wohler fühlen. Soweit die soziale Komponente.“ (Interview 9)

Obwohl alle es so gut wie möglich versuchen, kann natürlich nicht immer Rücksicht auf die hörgeschädigten Kinder in den Integrationsklassen genommen werden, meinen die Kleingruppenklassenlehrerinnen. Aber dies sei auch in den Kleingruppen in den Sonderschulen nicht der Fall, wobei es für sie dort einfacher zu verwirklichen scheint.

„Ja immer wahrscheinlich nicht, aber ich denke, dadurch, dass ein zweiter Lehrer drinnen steht, zum Großteil würde ich sagen schon. (...)“ (Interview 8)

„Immer, wahrscheinlich nicht. Immer, ... wird glaube ich, auch nicht in Kleingruppen Rücksicht genommen auf die besonderen Bedürfnisse der hörgeschädigten Kinder. Man bemüht sich sicher, sooft wie möglich auf die Bedürfnisse einzugehen und Rücksicht zu nehmen. In Kleingruppen mit nur hörgeschädigten Kindern ist es bestimmt einfacher.“ (Interview 9)

Alle drei Lehrerinnen denken, dass die normal hörenden Kinder bestimmt vom für hörgeschädigte Kinder umgestalteten Unterricht sehr profitieren. Die genaue und optisch angereicherte Aufarbeitung des Lernstoffes, der Einsatz von PMS¹⁷ oder Gebärden hilft allen Kindern. Der soziale Gewinn von Integrationsklassen liegt für die Lehrerinnen der Kleingruppen absolut auf der Hand. Ein besonderer Vorteil für die hörgeschädigten Kinder ist wiederum das dauernd präsente sprachliche Vorbild der hörenden Kinder und die ‚normale‘ Umgebung, in der sie heranwachsen.

Toleranz und Rücksichtnahme unter den Kindern in den Integrationsklassen funktioniert sehr gut, wissen die Sonderschullehrerinnen. Man merkt scheinbar auch, ob die KlassenlehrerInnen für dieses Thema Zeit in den Unterricht einplanen oder nicht und dass es in Volksschulklassen seltener Probleme gibt als in höheren Schulen.

„Durch die sehr genaue Aufarbeitung des Lernstoffes, die Schwerhörigenlehrer machen, profitieren auch normale Kinder, die vielleicht Wahrnehmungsstörungen haben. Aber vor allem Lesen und Schreiben lernen mit hörbeeinträchtigten zusammen bringt den normalhörenden einen großen Vorteil, weil sie durch verschiedene Dinge, Systeme, die den hörbeeinträchtigten Kindern angeboten werden, sie auch annehmen können, wie PMS zum Beispiel. Man achtet sehr auf Sprache und da glaube ich, dass alle großen Profit haben. Man sieht das an den Integrationsklassen, wenn sie gut geführt werden, dass die ein hohes Niveau haben. (...)“ (Interview 7)

„Also die hörbehinderten profitieren sicher ganz ungemein, einfach weil sie ein gutes sprachliches Vorbild ständig präsent haben, was wahrscheinlich bei uns in diesen Kleingruppen, in den hörgerichteten, fehlt. Und jedes normalhörende Kind, denke ich, profitiert einfach von jedem Kind, wo es sieht, dass es anders ist. Einfach dass nicht alle

¹⁷ PMS: Phonembestimmtes Manualsysteem

gleich sind, das ist in jeder Integrationsklasse so, dass man einfach voneinander und miteinander lernt. Bei den Hörenden denke ich, ist es egal, die profitieren auf alle Fälle von so einer Integration. Egal ob es jetzt Hörbeeinträchtigte sind oder nicht.“ (Interview 8)

„Auch normal hörenden Kindern schadet es bestimmt nicht, wenn viele visuelle Impulse gesetzt werden. Wenn Pädagogik ein bisschen an das hörgeschädigte Kind angepasst wird und zusätzliche Hilfestellungen geboten werden. Das kann normal hörenden Kindern bestimmt auch helfen. Den hörbehinderten Kindern hilft der Umgang mit den hörenden Kindern bestimmt sehr viel. Da sie in der Sprache und im Verhalten bestimmt Fortschritte machen.“ (Interview 9)

5.1.7 Besondere Vorteile und Nachteile von Integrationsklassen in Volksschulen und Kleingruppenklassen in den Schwerhörigen- und Gehörloseninstituten

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Die größten Vorteile der Integration sehen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen darin, dass die hörbeeinträchtigten Kinder die Lautsprache einfacher und in einem natürlichen Umfeld unter Gleichaltrigen lernen und dass hörende und hörgeschädigte Kinder miteinander heranwachsen.

Nachteilig werden vor allem Leistungsdruck, Lernstress und undifferenzierte Beurteilung für hörbehinderte Kinder in den Einzelintegrationsklassen, die ungenügende Ausbildung der LehrerInnen und das mangelnde Kontingent an ZweitlehrerInnen für Integrationsklassen gesehen. Hörgeschädigte Kinder ermüden schnell, da sie sich weitaus mehr konzentrieren müssen und die Folge ist, dass sie abschalten und nicht mehr so gut mitkommen.

„Dass das Kind in seiner Wohnumgebung bleiben kann. Das ist für mich ein sehr großer Vorteil, wenn es nachmittags auch mit den Kindern Kontakt haben kann, die mit ihm in die Klasse gehen. Das ist das Erste.

Das Zweite: In der Regelschule wird viel mehr Stoff unterrichtet, es wird anders unterrichtet, es geht schneller voran, da sie an der Norm orientiert sind. Ich denk mir oft, puh..., das wird das Kind nie schaffen, aber es geht irgendwie immer.

Die Kinder lernen an sich mehr, als wie wenn sie in einer geschützten Atmosphäre sind. Also vom Lehrplan her, weil er an der Norm orientiert ist.

Das Dritte: Es rennt alles über Sprache und sie sind gezwungen sich zu verbalisieren und sie lernen dadurch auch mehr sprachlich. Auch für ihr Selbstbewusstsein.

Im Vergleich zu den Kindern in der Schwerhörigenschule, finde ich, dass sie wirklich viel besser sprechen und natürlicher sprechen.“ (Interview 1)

„Bezüglich der Beurteilung oder differenzierte Schularbeiten. Wenn Lehrer darauf nicht einsteigen, dann hat man eigentlich keine Chance. (...) Wenn Kinder ‚wild‘ integriert sind, nur mit SPF¹⁸ und der Lehrer nicht kooperativ ist, hat man wenig Chance.“ (Interview 1)

¹⁸ SPF: Sonderpädagogischer Förderbedarf

Die Kleingruppen bieten den Vorteil, meinen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen, dass man sehr individuell auf die Kinder eingehen kann, dass viel wiederholt oder langsamer und auf die Bedürfnisse und das Lerntempo abgestimmt gearbeitet werden kann. Als LehrerIn hat man einen besseren Überblick, wo ein Kind steht und wie viel es tatsächlich vom Unterricht mitbekommt. Die Lehrkräfte sind in der Regel für den Hörgeschädigtenunterricht ausgebildet und können im Idealfall auch Gebärdensprache.

Die hörgeschädigten Kinder haben in der Sonderschulklasse einen ‚Schonraum‘, der für viele Kinder bestimmt sehr wichtig ist und daher keinesfalls nur negativ zu sehen ist. Es besteht schlicht die Gefahr, vermuten die mobilen HörgeschädigtenlehrerInnen, dass die hörbehinderten Kinder zu sehr unter sich bleiben, wenn man nicht aktiv versucht am Geschehen in der ‚Welt der Hörenden‘ teilzunehmen, wie zum Beispiel durch Aktivitäten mit einer Partnerklasse oder regelmäßig einkaufen zu gehen usw. Eine mobile BetreuungslehrerIn fände den Weg über die Kleingruppe in die Integrationsklasse als eine perfekte Lösung, um Kulturtechniken zu lernen und Defizite aufzuholen, um sich dann in der großen Integrationsklasse leichter zu tun.

„Der Vorteil ist der, wenn das Kind sprachlich sehr schwach ist, sodass es in der Kleingruppe einen viel höheren Sprachumsatz hat. (...) Das ist sicherlich der große Vorteil, weil viel individueller unterrichtet werden kann und einfach die Lehrer auf schwerhörige Kinder hin besser ausgerichtet – ausgebildet sind, in dieser Hinsicht. Und überhaupt bei zweisprachigen Kindern oder Kindern die überhaupt keine Sprache richtig können, ist das fast die einzige Möglichkeit, dass sie innerhalb von halbwegs normaler kurzer Zeit zu einer Minimalsprache kommen. Und das kann man nur in dieser Kleingruppe einmal aktivieren und dann, wenn es sprachlich halbwegs geht, müsste man überlegen ob man sie in ein sprachlich besseres Umfeld gibt. Aber anfänglich, wenn ich ihnen etwas beibringen möchte vom Unterricht und sprachlich, dann ist das fast nur so möglich.“ (Interview 2)

„Ja, ja, ... das ist das Problem, wenn man sie über sechs, acht oder zehn Jahre sogar, immer in dieser Kleingruppe hält. Ich wäre dafür, dass man sie, sobald die Kriterien erfüllt sind, sie sozusagen dem Unterricht soweit folgen können, in ein größeres sprachlich weiteres Umfeld zu geben.“ (Interview 2)

„Natürlich ist es ein Schonraum, klar, das denk‘ ich schon. Aber man kann auch in der Kleingruppe Kinder befähigen hinauszugehen, dass sie sich später leichter tun. Kinder die noch nicht so weit sind, würden sich draußen auch zurückziehen. Es ist vielleicht auch eine Chance Kinder stärker zu machen und befähigen, dass sie in der ‚Welt der Hörenden‘ sich später zurechtfinden.“ (Interview 3)

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen heben besonders positiv die soziale Komponente der Integrationsklassen heraus und dass die hörbehinderten Kinder in einer ‚normalen‘ Umgebung unterrichtet werden und auch Freundschaften mit

hörenden Kindern schließen können. Weiters schätzen sie das nicht reduzierte stoffliche Angebot, aus dem ein großer Wortschatz und guter Wissenstand resultieren. Die hörgeschädigten Kinder orientieren sich sprachlich an ihren hörenden KollegInnen und lernen rasch dazu.

„Ein wichtiger Vorteil ist für mich, dass den hörbeeinträchtigten Kindern in einer normalen Umgebung, die Welt der hörenden Kinder geboten wird. Auch ein kleines Stückchen Normalität ... auch ein Alltag geboten wird, den sie auch Zuhause im Umfeld erleben und für die hörenden, die normalhörenden Kinder, dass sie wirklich in einer geschützten Umgebung Kontakt aufnehmen können zu behinderten Kindern und das in einer Form präsentiert wird, in der sie wachsen können und die sie selber auch übernehmen können.“ (Interview 4)

„Den sozialen Aspekt. (...)

In der Integration; ... man hat schon sehr, sehr viel stoffliches Angebot - für die Hörbehinderten. Es geht vielleicht vieles auch darüber manchmal hinweg. Aber von der Fülle des normalen Angebotes des Volksschullehrplanes weicht man ja in der Kleingruppenarbeit ab, man unterrichtet exemplarisch. Und die kriegen soviel mit vom Normalleben, das find' ich einen großen Vorteil, also sie verstehen sicher nicht immer alles oder kriegen alles mit. Aber der Erfahrungsschatz wird schon ein viel größerer, und auch der Wortschatz.“ (Interview 6)

Nachteilig sehen die Volksschul-Integrationslehrerinnen, dass doch oft zuwenig Zeit für die integrierten Kinder bleibt und sie stofflich nicht alles mitbekommen. Nach Meinung einer Lehrerin werden zuweilen Kinder in der Integration mitgeschleppt, welche in der Kleingruppe besser aufgehoben wären, da hier besser auf die individuellen Bedürfnisse und Lerndefizite eingegangen werden kann. Manchmal gibt es auch Kinder, die mit der Vielzahl an hörenden KollegInnen nicht zurecht kommen, sich zurückziehen und nach einem Wechsel in die Kleingruppe aufblühen, berichtet eine Lehrerin.

In den Sonderschulklassen kann mehr Wert auf Artikulation und Grammatik gelegt werden, der Rhythmus kann besser auf die Kinder abgestimmt werden, es gibt mehr Zeit zur Festigung des Gelernten und schutzbedürftige Kinder finden die nötige Sicherheit. Es ist gut, einen Schonraum zu haben, wenn er gebraucht wird, meint eine Integrationslehrerin abschließend.

„Ich würd' die Kleingruppe, in Bezug auf den Unterricht als Schonraum sehen. Sie bekommen dort die Zeit, die Zusatzklärungen, die Zusatzmaterialien, die sie brauchen um Inhalte zu verstehen ... für sich verarbeiten zu können und dann auch individuell anwenden können.“ (Interview 4)

„Wie das Wort Kleingruppe schon sagt, ist es natürlich eine kleine Gruppe, das heißt maximal acht Kinder und dadurch kann man natürlich rein auf die Bedürfnisse der hörbehinderten Kinder eingehen. Das heißt, da wird überhaupt der Tagesablauf anders sein, das heißt man kann noch mehr diese grammatikalischen Sprachstrukturen herausarbeiten. Mehr Wert auf Artikulation und so weiter legen, darum glaube ich eben auch, dass es eine

Vorraussetzung für die Integrationsklasse ist, ... eben dass hier schon eine gewisse Fähigkeit vorhanden ist in diese Richtung.“ (Interview 5)

„Ich glaube, dass sie sprachlich und schriftsprachlich schon mehr profitieren können in einer Kleingruppe. Das muss ich schon sagen.“ (Interview 6)

In einem Gehörlosen- und Schwerhörigeninstitut kann natürlich auch die gemeinsame Gehörlosenkultur besser gepflegt und erlebt werden. Viele Kinder kommen noch Jahre nach ihrem Abschluss in die Schulen zurück um ihre LehrerInnen zu besuchen, da die Schule ein Teil ihrer Identität ist, erzählt eine Lehrerin.

„(...) ... auf der anderen Seite ist aber dieser ‚Schonraum‘ und diese geschützte Stelle total wichtig, denn diese Kinder kommen oft noch Jahre später an das Institut zurück und sprechen mit ihren alten Lehrern. Das ist total wichtig für sie, das ist auch ein Teil ihrer Identität.“ (Interview 5)

Für die soziale Integration hingegen bietet die Kleingruppe auch Nachteile. Es liegt hauptsächlich an den LehrerInnen, dass sie Verknüpfungsstellen mit der ‚Außenwelt‘ finden und anbahnen, damit die Kinder bei einem Schulwechsel oder bei der Arbeitssuche vorbereitet sind und nicht den Mut verlieren.

„Als Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ ist sie natürlich nicht geeignet, weil sie keinen Kontakt zu normalhörenden Mitschülern, Jugendlichen und Erwachsenen bekommen. Und ich denk‘ mir, dass die wenigsten hörbeeinträchtigten Kinder oder Jugendlichen aus gehörlosen Familien kommen, sondern aus einem hörenden Umfeld und für die soziale und individuelle Entwicklung ist einfach der Kontakt mit Hörenden unbedingt notwendig und erforderlich.“ (Interview 4)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Bei den Vorteilen von Integrationsklassen werden von den Kleingruppenklassenlehrerinnen besonders das gute sprachliche Vorbild und der dadurch entstehende sprachliche Fortschritt hervorgehoben. Dieser Aspekt fehlt in den Kleingruppen, da die Kinder untereinander oft in gebrochenem Deutsch oder fehlerhafter Gebärdensprache miteinander kommunizieren. Sehr angetan sind sie vom hohen sozialen Niveau, das in Integrationsklassen herrscht und der Zusammensetzung aus den unterschiedlichsten Persönlichkeiten. Meistens steht den Integrationsklassen auch eine Vielzahl engagierter Eltern zur Verfügung.

„Dass sehr viele verschiedene Persönlichkeiten in den Integrationsklassen da sind. Dass sehr viel Engagement, Toleranz und Mithilfe von den Eltern da ist in verschiedenen Situationen ...und ... das hohe soziale Niveau, das in den Integrationsklassen herrscht, finde ich einen großen Vorteil.“ (Interview 7)

„Dieses besonders gute sprachliche Vorbild für unsere hörbeeinträchtigte Kinder; sicher auch ... dieses in der Großgruppe sein können. Ich denke, das ist oft der Nachteil hier, dass in unseren Kleingruppen ... , dass sie einfach von den Freundschaften und so, sehr wenig Auswahlmöglichkeiten haben. In den Großklassen sind sie einfach ganz normal integriert und haben einfach den Vorteil, den jedes Kind hat.“ (Interview 8)

Nachteilig wird von den Sonderschullehrerinnen vor allem die Einzelintegration von hörgeschädigten SchülerInnen gesehen, weil sie der Meinung sind, dass diese Kinder schnell sozial und lerntechnisch überfordert sind und zu selten von ausgebildetem Personal betreut werden. Stark hörbeeinträchtigte Kinder, verhaltensauffällige Kinder und Kinder, bei denen die Eltern nicht mithelfen können, sehen sie in den Kleingruppen besser betreut. Weiters meinen sie, dass der hohe Lärmfaktor in den Integrationsklassen für hörgeschädigte Kinder sehr belastend werden kann. Hörbeeinträchtigte Kinder in den Integrationsklassen müssen zusätzlichen zeitlichen Arbeitsaufwand betreiben und Kommunikations-schwierigkeiten in Kauf nehmen.

„Und in der Einzelintegration gibt es sowieso viele Nachteile, für das Kind selber, für die Mitbeteiligten glaube ich nicht, die werden da halt aufmerksam gemacht, dass es da Kinder mit anderen Bedürfnissen und Problemen gibt, ... also die Nachteile würde ich nur für das Kind sehen, das betroffen ist.“ (Interview 7)

„(...) Es gibt sicher Kinder, wo ich es in Frage stellen würde. Weil sie einfach zu stark hörbeeinträchtigt sind und einfach nicht mitkommen, sie hinken dann immer hinterher, sie werden nie wirklich oder nur schwer Erfolgserlebnisse haben. Wo ich mir dann denke, ob da nicht die Kleingruppe das Bessere ist, wo sie besser aufgehoben sind und gefördert werden können.“ (Interview 8)

„Der Nachteil ist, dass das hörgeschädigte Kind sehr auf sich alleine gestellt ist, ... dies kann das Kind sicher oft überfordern; andererseits kann es das Kind auch zur Selbständigkeit erziehen.

Der Störlärm in Integrationsklassen ist zum Teil ziemlich groß, wodurch die hörgeschädigten Kinder wiederum Verständnisprobleme bekommen. Es lastet sicher auf den integrierten Kindern ein großer psychischer Druck, dass sie das Ganze aushalten. Das heißt, dass sie Gespräche, Unterhaltungen oft nicht mitbekommen, ... oft ein bisschen hinten nach sind im Verständnis des Geschehens. Hörgeschädigte Kinder müssen im Vergleich zu hörenden zuhause mehr Zeit investieren für die Aufgaben. (...)“ (Interview 9)

In den Kleingruppenklassen hat man viel Zeit um sich mit den einzelnen Persönlichkeiten und ihren individuellen schulischen, psychischen und sozialen Problemen auseinander zu setzen. Schwerhörige Kinder benötigen viel Zeit um sich mit Sprache beschäftigen zu können, um genug zu üben sowie einen erweiterten Wortschatz aufbauen zu können, Artikulation, Sprachmuster, Grammatik, usw. zu festigen. Diese Zeit kann man ihnen in einer kleinen Gruppe geben. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie öfter in den Unterricht einbezogen werden können und es auffällt,

wenn sie abdriften oder nicht mitkommen und der Störlärm in Kleingruppenklassen ist geringer.

„Wie schon der Name sagt, dass es die Kleingruppe ist, dass man individuell auf jedes Kind eingehen kann. Was eben speziell, denke ich, für Kinder notwendig ist, die eben nicht so einen großen Wortschatz haben, die bei der Aussprache noch nicht so sattelfest sind, dass man sich auch wirklich die Zeit nehmen kann zum Artikulieren, zum jeden Laut Anbieten, zum Wortschatzerweitern, ... dass die Kinder einfach auch viel öfter drankommen, dass sie ständig geistig anwesend sein müssen, dass sie nicht kurz abdriften können, weil du sie ja sofort wieder hast. Ich denke, das ist der Vorteil der Kleingruppe.“ (Interview 8)

„Die individuelle Förderung von hörgeschädigten Kindern kann in Kleingruppen besser vollzogen werden als in der Integrationsklasse.“ (Interview 9)

„In einer Kleingruppe kann ich die Kinder gezielter und individueller fördern. Ich kann genauer auf einzelne Probleme der Kinder eingehen. Ich kann den Unterricht wirklich auf die Kinder anpassen und ihre Ideen und ihre Themen aufgreifen. (...) Die Kinder fordern auch sehr viel Zuwendung und Körperkontakt, den man in einer Kleingruppe geben kann. (...) Ich kann auch auf momentane psychische Verfassungen in einer Kleingruppe besser Rücksicht nehmen. Der Störlärm ist in einer Kleingruppe wahrscheinlich ebenfalls geringer als in einer Integrationsklasse.“ (Interview 9)

Auf die Frage, ob die Sonderschulklasse nicht zuviel Schonraum für die hörbehinderten Kinder darstellen würde, entgegnet eine Lehrerin, dass man natürlich viel Zeit investieren müsse, um den Kindern die hörende Welt nahe zu bringen und dass es bei ihr in der Klasse sehr gut funktionieren würde – zumindest besser als wenn hörgeschädigte SchülerInnen in den Integrationsklassen sich nicht wohl, sich überfordert fühlen und sich womöglich zurückziehen.

Der Schonraum, den eine Kleingruppe bieten kann, ist besonders für Kinder wichtig, die zum Beispiel von zu Hause aus nicht gefördert werden, nicht unter Hörende kommen oder aus desolaten Verhältnissen stammen, nehmen die Kleingruppenlehrerinnen an.

Eine Lehrerin würde einen schonenden Übergang von der Kleingruppe nur in eine Integrationsklasse mit mehreren hörbehinderten integrierten Kindern und zwei Lehrkräften befürworten, aber nicht in eine Einzelintegrationsklasse.

„Es ist sicher eine Art Schonraum, aber es ist Schonraum mit intensiver Förderung, die es einem überhaupt möglich macht, mit anderen in Kontakt zu treten.

Die Art und Weise wie sich das Kind in der großen Gruppe integrieren würde, vor allem nach vier Jahren Kleingruppe, ... müsste man beobachten. Es gibt auch immer wieder Probleme wenn Kinder aus der Kleingruppe in die Integration gehen. Die haben das erste halbe Jahr Probleme in der Großgruppe, aber wenn es mehrere hörgeschädigte Kinder sind und Lehrer die das leiten, die eine Ahnung haben, dann geht das sehr gut.

Schlimm würde es sein, gleich in eine andere Schule zu gehen, wo es keine anderen hörbehinderten Kinder gibt. Aber in einer Schule oder Klasse, wo es mehrere Integrationskinder gibt, gibt es bestimmt nicht so große Probleme.“ (Interview 7)

„Die Kleingruppe ist bestimmt eine Art Schonraum, dennoch denke ich, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, den hörbeeinträchtigten Kindern viel Vorbereitung für die Welt der Hörenden zu bieten ... ja, indem man mit den Kindern hinausgeht in die Welt.(...) Ich arbeite manchmal mit der Integrationsklasse zusammen oder nehme an Projekten teil (...), bei dem auch hörende Kinder teilnehmen. Natürlich ist die Welt der Hörenden viel präsenter in Integrationsklassen als in der Kleingruppe. Doch wenn die hörgeschädigten Kinder damit überfordert sind, ist wahrscheinlich die Vorbereitung auch nicht besonders effizient, da die Kinder sich zurückziehen, eigentlich in sich kehren und sich auch nicht öffnen können.“ (Interview 9)

5.1.8 Probleme und Kritikpunkte

Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen

Alle mobilen SchwerhörigenlehrerInnen kritisieren, dass die LehrerInnen und Direktorinnen in den seltensten Fällen auf die Integration der hörgeschädigten SchülerInnen vorbereitet sind oder sich selbst darüber informieren. Oft erfahren LehrerInnen am ersten Schultag, dass ein hörgeschädigtes Kind in der Klasse ist. Die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen sehen als eine ihrer Hauptaufgaben, die LehrerInnen und auch die Klasse auf das integrierte Kind positiv einzustellen und die Informationslücken zu schließen. Wenn die LehrerInnen aufgeschlossen sind, lernen sie durch die integrative Betreuung am Kind.

„Die Lehrer haben in der Regel überhaupt keine Vorbildung, sie wissen mitunter gar nicht was auf sie zukommt, die Direktorin weiß oft auch nur, da ist ein hörbehindertes Kind da. In der Regel echt Null.“ (Interview 1)

Probleme ergeben sich oft, wenn Eltern dem hörgeschädigten Kind hinsichtlich Hausaufgaben, Lernen, Hörgeräteeinstellung, Therapiestunden usw. nicht helfen können oder wollen. Einzel-integrierte Kinder müssen erheblich mehr Leistung und Aufwand erbringen um in der Klasse mitzukommen. Wenn die Eltern nicht mitarbeiten, kommt es oft zu einem Wechsel in die Kleingruppe einer Hörgeschädigtenschule.

„In vielen Fällen, dass Eltern nicht wirklich mithelfen, einerseits weil sie nicht können oder auch nicht wollen. Das sehe ich als großes Handicap und das belastet mich sehr, denn wenn ich bei manchen Kindern weiß, dass sie ein ganz großes Potential hätten und da wird Zuhause nichts gemacht und sich nicht um Hörgeräte oder Batterien oder Therapien ... gekümmert.

Die Eltern nehmen oft gar nichts an und das ist frustrierend.“ (Interview 1)

„Viele werden müde und schalten auch ab, weil ihnen das Zuhören zu mühsam ist, und können sich nicht mehr konzentrieren, weil es für die schon sehr anstrengend ist. Wenn man da als Lehrer ganz alleine in der Klasse ist, da ist das sicher schwierig das aufzufangen, bei Einzelintegration. Einzelintegrieren würd' ich nur Kinder, die gut mitkommen

können, die dem Unterricht relativ gut folgen können. Weil es schon schwierig ist, ihnen dann die Unterstützung zu geben, die sie brauchen.“ (Interview 3)

„(...) ... die Kinder könnten es vielleicht nicht so gut verkraften, das könnte ein Nachteil sein, dass das für sie nur Stress bedeutet, dass sie sich zu viel vergleichen und sie entmutigt werden.“ (Interview 3)

Manchmal klappt die Kommunikation mit der Schule schlecht und es wird immer wieder auf die Verständigung der mobilen SchwerhörigenlehrerInnen vergessen, wenn zum Beispiel eine Klasse auf Ausflug fährt und sie haben dann den Weg zur Schule umsonst unternommen. Ebenso wird im Schulbuchkontingent auf die BetreuungslehrerInnen vergessen und sie müssen sich selbst ihre Schulbücher für die jeweiligen Klassen und Kinder organisieren.

„Problem ist auch, dass selten die Schulbücher zur Verfügung gestellt werden und man muss sich einfach viel selbst organisieren. Ich habe das Gefühl, man läuft viele leere Kilometer.“ (Interview 1)

Mitunter müssen die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen schwierige Entscheidungen treffen, ob ein Kind eine Klasse wiederholen oder aus dem Klassenverband oder aus der Schule herausgenommen werden soll. Weiters belastet die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen das uneinheitliche Benotungs- und Differenzierungssystem oder die Handhabung der SPF-Beantragungen in den einzelnen Klassen. Wenn LehrerInnen, DirektorInnen, MitschülerInnen und Eltern nicht wirklich bereit sind, zum Gelingen einer Integration beizutragen, ist das hörgeschädigte Kind leidtragend.

„Entscheidungen treffen. Entscheidungen wie: lass' ich das Kind jetzt wiederholen; oder den Eltern raten, gehen sie woanders hin oder gehen sie zu einem anderen Logopäden.“ (Interview 1)

„Es könnten auch oft Lehrer sein, die nicht so gut damit umgehen können, da die nicht so gut ausgebildet sind ... das könnte schon ein Nachteil sein, dass sie¹⁹ da nur mitlaufen und dass sie nicht gut betreut und gefördert sind. Dass das Problem nicht erkannt wird.“ (Interview 3)

Nach Angaben eines Interviewpartners gibt es in vielen Bundesländern außer Wien noch immer ‚wild‘ integrierte Kinder, die ihre ganze Schullaufbahn ohne spezielle BetreuungslehrerIn meistern müssen.

Die Volksschul-Integrationslehrerinnen

Bei zweisprachigen Kindern, besonders aus Immigrantenfamilien fällt die Unterstützung seitens der Eltern vielfach aus, da sie ihren Kindern sprachlich oder oft

¹⁹ Anmerkung: die hörbeeinträchtigten SchülerInnen

auch finanziell nicht helfen können. Diese Kinder sind nach Meinung der Volksschul-Integrationslehrerinnen in den Kleingruppenklassen besser aufgehoben.

Kommunikationsprobleme unter Kindern ergeben sich nach Angaben der Volksschul-Integrationslehrerinnen in allen Klassen und führen mitunter zu Missverständnissen und Streitereien.

Manche SchülerInnen sind sozial auffällig und bringen Unruhe in die Klasse, dadurch wird automatisch der Lärmpegel erhöht. In Kleingruppenarbeit steigern wiederum oft die hörbeeinträchtigten SchülerInnen den Lärmpegel, da sie miteinander lauter sprechen.

Im Unterricht geht es hörbeeinträchtigten SchülerInnen manchmal zu schnell und normalhörenden SchülerInnen zu langsam voran. Der Balanceakt des richtigen Tempos und der Auswahl des richtigen Unterrichtsstils fällt nicht immer leicht, meint eine Integrationslehrerin.

„Im Sozialverhalten haben wir insofern Probleme, weil manche der hörenden Kinder sozial einfach nicht gefestigt sind und Unruhe in die Klasse bringen, die sich dann negativ auf die gesamte Klasse und auf das Unterrichten auswirkt. Probleme ergeben sich manchmal, wenn wir in Gruppen arbeiten, dass man für hörgeschädigte Kinder etwas öfter aufarbeiten, aufbereiten muss, dass man in der Sprache anders ist, dass man zum Teil auch lauter sein muss. Dass man zu zweit in zwei Gruppen mit zwei Lehrern, die zur gleichen Zeit sprechen, arbeiten muss, ist das für die Lehrer als auch für die Kinder eine wahnsinnige Belastung. Aber es gibt dann die Möglichkeit den Raum zu verlassen und sich insofern zu trennen, aber es ist eigentlich bei uns das Hauptproblem, das sich teilweise ergibt, aber auch das einzige große.“ (Interview 4)

„Probleme gibt es schon manchmal im Sozialen, wenn es zu Missverständnissen kommt. Die hörbeeinträchtigten Kinder fühlen sich manchmal sehr schnell geschnitten von anderen und überreagieren dann.“ (Interview 5)

Die Kleingruppenlehrerinnen

Probleme in den Kleingruppen ergeben sich häufig durch Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnissen unter den Kindern. Da sie meistens Lautsprache bzw. Gebärdensprache schlecht beherrschen und verstehen, kommt es schnell zu Aggression und Gewalt. Es wird viel Zeit aufgewendet um Alltagsprobleme in Sprach- und Rollenspiele umzuwandeln, erzählen die Lehrerinnen. Viele Kinder weisen Verhaltensauffälligkeiten auf oder sind sehr lebhaft und benötigen reichlich Bewegungspausen, um sich wieder konzentrieren zu können. Manche SchülerInnen kommen aus eher desolaten und ärmlichen Verhältnissen, wurden bis zum Schuleintritt ohne Hörgeräte oder besondere Sprachförderung großgezogen und es wird weiters nicht auf die entsprechende Hörgeräteversorgung geachtet. Diese

Kinder tun sich auch in der Kleingruppe schwer Anschluss zu finden, da sie sprachlich und sozial viel nachholen und zuhause mit wenig Beachtung auskommen müssen. Die Eltern können ihnen meistens nicht helfen, da sie selbst schlecht Deutsch sprechen.

„Am Anfang sicher die Missverständnisse, die ausgehen von den Kommunikationsproblemen, man muss sich vor Augen halten, dass es viele Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, Missverständnisse und Probleme gibt, die auf das Nichtverstehen von Sprache zurückzuführen sind, also da gibt es am Anfang immer wieder Probleme. Man muss das auch in Sprache verwandeln und vor allem die Konflikte versprachlichen. Es ist schwierig Konflikte zu bewältigen ohne Sprache.“ (Interview 7)

„Es passiert natürlich immer wieder, dass die Hörgeräte nicht funktionieren, was sehr mühsam ist, weil die Kinder dann sprachlich nicht mehr erreichbar sind. (...) Ansonsten gibt es immer wieder Kommunikationsprobleme. Die ergeben sich auch in der Kleingruppe, da ist ein Kind, das was erzählen will und du es einfach nicht verstehst, ... dir das Kind das nicht erklären kann. Und dass die Kinder dir oft auf die einfachsten Fragen nicht antworten können, was einen oft wahnsinnig macht, weil du dir denkst, das gibt es doch nicht, dass sie es nicht schaffen auf ganz banale Dinge zu antworten. Das sind halt so tägliche Probleme jetzt, ... aber ansonsten geht's gut.“ (Interview 8)

„(...) Ansonsten sind meine Kinder sehr lebhaft, ... also langes ruhiges Sitzen ist ihnen nicht möglich. Ich versuche diese Unruhe zu überbrücken, indem ich Bewegungsphasen einbaue. Die Konzentrationsspanne der Kinder ist nicht sehr hoch, jedoch werden durch die zwischenzeitlich eingeschobenen Bewegungsphasen größere Probleme vermieden. Ein weiteres Problem ist die Kommunikation mit den Eltern. Eine Mutter eines Kindes versteht kein Deutsch, mit den Eltern der anderen kann ich mich zumindest ein bisschen mit gebrochenem Deutsch verständigen. (...)“ (Interview 9)

Eine Kleinklassenlehrerin meint, dass hörgeschädigte Kinder in den Integrationsklassen oft lange ‚mitschwimmen‘ und nur beschäftigt werden, da sie einfach alles ohne Verständnis abschreiben. Diese Kinder fallen lange nicht auf, bis sie plötzlich nicht mehr mitkommen, da sie den Sinn des Besprochenen und Geschriebenen nicht verstehen und wechseln dann in die Kleingruppe. Sie kritisiert an den Integrationsklassen, dass hörgeschädigte Kinder zu lange mitgeschliffen werden und letztlich untergehen.

„Wir bekommen oft Kinder aus Integrationsklassen in unsere Kleingruppen, die in diesen Integrationsklassen nicht erfolgreich waren. Diese Kinder zeigen dann entweder massive Verhaltensauffälligkeiten oder sie haben wenig Lernerfolg. Sie können zwar sehr schön von der Tafel abmalen und haben eine wunderbar gestochene Schrift. Allerdings haben sie keine Ahnung, was das Ganze jetzt darstellen sollte, sie verstehen den Sinn sowie die Bedeutung von dem Abgemalten nicht. Ich denke, dass das daran liegt, dass hörgeschädigte Kinder, die nicht auffällig sind, in der Integrationsklasse zwar beschäftigt, aber nicht unterrichtet werden. Das heißt, man gibt ihnen etwas zum Abmalen, sie sind brav und leise und schwimmen für ein zwei Jahre in der Integrationsklasse mit, bevor man erkennt, dass das doch nicht das Wahre ist und sie in die Kleingruppen wechseln. Der Nachteil der Integrationsklasse ist, dass gehörgeschädigte Kinder oft unbemerkt untergehen.“ (Interview 9)

Man braucht als Sonderschullehrerin im Hörgeschädigtenbereich viel Kraft, um sich mit den Kindern und ihren Problemen auseinandersetzen zu können, um die Belastung bewältigen zu können und um wieder neue Ansätze finden zu können, resümiert eine Lehrerin zum Abschluss ihres Interviews. Ihrer Meinung nach kommt es immer häufiger vor, dass die Kinder an den Fachinstituten seelisch und geistig verwahrlost sowie verhaltensauffälliger sind, aus ärmlichen Verhältnissen oder aus sozial belastenden Familien stammen.

„Mir kommt vor, dass die Persönlichkeiten schwieriger werden. Die persönlich, seelisch-geistige Verwahrlosung, die auch immer mit Sprache zu tun. Oder vielleicht kommt es mir nur in meiner Gruppe so vor.

Wo man sich zum Großteil mit dem Sozialarbeiter unterhalten muss, weil die Eltern kein Interesse zeigen, dann ist das sehr schwer, ... auch für das Weiterkommen. ...Und auch die geschwächten Familien, allein erziehenden Mütter, die immer mehr werden.“ (Interview 7)

5.2 Kurzzusammenfassung und Interpretation der Interviews

Durch die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der interviewten LehrerInnen können Grundtendenzen festgestellt werden.

Aus den Erzählungen der Interviewten konnte ich herauslesen, dass alle LehrerInnen mit viel Engagement ihren Beruf ausüben. Sie besitzen eine fundierte Ausbildung im Hörgeschädigtenbereich und legen großen Wert auf Weiterbildung.

Erstaunlicherweise verfügen zwar alle IntegrationslehrerInnen und KleingruppenklassenlehrerInnen über Gebärdensprachkenntnisse und wenden die Gebärdensprache auch im Unterricht an, die mobilen SchwerhörigenlehrerInnen hingegen haben keine Kenntnisse in Gebärdensprache.

Grundsätzlich plädieren die interviewten LehrerInnen für eine Integration aller hörbeeinträchtigten Kinder, ausgenommen schwerstbehinderte Kinder, jedoch werden von fast allen InterviewpartnerInnen Voraussetzungen seitens der zu integrierenden Kinder zum besseren Gelingen der Integration gefordert. Es wird der Standpunkt vertreten, dass Kinder mit schlechten Sprach- und Hörfähigkeiten sowie unangepasstem Sozialverhalten in der Integrationsklasse scheitern. Diese Ansicht wird mit einigen beschriebenen Beispielen aus dem Schulalltag bekräftigt. Für alle Integrationsformen werden Mithilfe und Engagement durch die Eltern und die Institution verlangt.

Nur ansatzweise kommt in den Interviews zur Geltung, dass jedes Kind das Recht auf Integration hat und es durchwegs die Verantwortung und Aufgabe der Institutionen sein muss, die besten Voraussetzungen an Organisation, an entsprechenden Räumen, an Personal und technischen Hilfsmitteln zu schaffen.

Es entsteht der Eindruck, dass sich die LehrerInnen als im Systems gefangen und sich somit nicht in der Lage sehen für die Rechte der Kinder einzutreten. Wie bereits in Kapitel 3.3.3.2 beschrieben, fordert FEUSER die LehrerInnen auf, bessere Rahmenbedingungen politisch einzufordern. Wobei er natürlich die Hauptverantwortung für die Lösung der momentanen ungelösten gesellschaftlichen Probleme der Politik zuschreibt (vgl. FEUSER 1995, S. 220).

Die Kleingruppe wird durchwegs als eine gute ‚Auffangbasis‘ für verhaltensauffällige und sprachlich minder bemittelte Kinder gesehen, obwohl den LehrerInnen bewusst ist, dass die Sonderschulklassen sehr isoliert sind und sich von der ‚hörenden Welt‘ abgrenzen. Die gegenwärtigen Beobachtungen im deutschen Sprachraum zeigen, wie in Kapitel 3.4.2 besprochen, dass die Fachinstitute mit der ständigen Zunahme von Kindern aus der sozialen Unterschicht, mit schlechten Sprachkenntnissen, mit Verhaltensauffälligkeiten sowie neuen Anforderungen durch die technischen Neuerungen, ausgebaute Früherziehung, etc. kämpfen. Da diese Kinder einen enormen sprachlichen und stofflichen Nachholbedarf haben und viel Betreuung benötigen, sehen sich die LehrerInnen in den Integrationsklassen unter den derzeitigen Umständen nicht in der Lage, sie in den Integrationsklassen optimal betreuen zu können. Mehrmals wurde in den Interviews berichtet, dass Kinder aus Integrationsklassen in die Kleingruppe wechselten, da sie im Unterricht nicht mitkamen oder sozial von der Großgruppe überfordert waren. Der Wechsel war ihrer Meinung nach erfolgreich.

Sehr zu denken gab mir die Ansicht einer Interviewpartnerin, die die Meinung vertritt, dass hörbehinderte Kinder zuerst den Unterricht in einer Kleingruppe absolvieren sollen, da auf die besonderen Bedürfnisse viel besser eingegangen werden kann. Sie findet in der Kleingruppenklasse die geeigneteren Voraussetzungen bezüglich des Sprachunterrichts, da diese die unterschiedlichen Niveaus, das Herangehen für das Erlernen der Sprache und die erforderliche Zeit viel intensiver berücksichtigen. Weiters hat sie die Möglichkeit einen differenzierten Unterricht zu gestalten, den die Kinder aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Voraussetzungen nötig haben. Ebenso ist sie der Ansicht, dass SchülerInnen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft

benachteiligt sind und besonders viel Aufmerksamkeit und zusätzliche Betreuung brauchen und in den Sonderschulklassen bessere Unterstützung erhalten.

Integrationsklassen mit mehreren gemeinsam integrierten hörbehinderten Kindern werden im Großen und Ganzen positiver als Einzelintegrationsklassen bewertet. Hauptausschlaggebend ist einerseits der soziale Faktor, da die hörbeeinträchtigten Kinder sich unter ihresgleichen zurückziehen können und andererseits die gute fachliche Betreuung durch die Doppelbesetzung mit Lehrkräften. Die Organisation der Therapien und Einbeziehung von Fachleuten scheint auch besser zu funktionieren als dies bei einzeln integrierten hörbeeinträchtigten Kindern der Fall ist. Vor allem die mobilen BetreuungslehrerInnen sehen hier enorme Mängel im derzeitigen System.

Damit die Einzelintegration gelingt, müssen bereits gute sprachliche und soziale Voraussetzungen seitens der Kinder mitgebracht werden, sind sich die Interviewten einig. Kritisiert wird unter anderem die mangelnde Vorbereitung seitens mancher Schulen und LehrerInnen auf die einzelnen integrierten SchülerInnen.

Die LehrerInnen bemühen sich bei der Benotung des schulischen Erfolges im Rahmen der Gesetzgebung um Alternativen, um die unterschiedlichen Fortschritte der Kinder aufzeigen zu können. Sie sehen sich jedoch gezwungen den Kindern Noten zu geben, da sie diese für die weiterführenden Schulen benötigen. Überlegungen, wie Abschaffung der Jahrgangsklassen, mehr Zeit für die Volksschule sowie alternative Beurteilungssysteme werden konkret nur von zwei KollegInnen in den Raum gestellt.

Die Integration hörbeeinträchtigter Kinder sehen alle interviewten KollegInnen als Profit für die beteiligten SchülerInnen. Sehr positiv bewertet wird, dass die hörbeeinträchtigten und normal hörenden Kinder von Anfang an einen ungezwungenen Umgang miteinander erleben können. Ebenso wird mehrmals erwähnt, dass die Optimierung des Unterrichts hinsichtlich hörgeschädigter Kinder, wie zum Beispiel die zusätzliche optische Aufbereitung des Unterrichtsstoffes oder das Einbauen von freien Lernphasen, eine Bereicherung für alle Kinder darstellt.

Zusammenfassend ergibt sich aus den Interviews, dass Integration zwar sehr positiv für alle Beteiligten bewertet wird, wenn die geforderten Voraussetzungen, die zum Großteil aus subjektiven Voraussetzungen der hörgeschädigten Kinder bestehen, stimmen. Funktioniert das Zusammensein in manchen Fällen nicht, ist die Kleingruppe an den Fachinstituten die automatische Anlaufstelle.

Dies unterstreicht die beschwerliche Weiterentwicklung in der österreichischen Hörgeschädigten-Integrationspolitik. Immer noch werden hauptsächlich Voraussetzungen der Kinder und Eltern gefordert, damit Integration gelingen kann. Fast jede meiner InterviewpartnerInnen gab bei der Frage nach den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration an, dass Kinder ein gutes Sprachniveau, Allgemeinwissen, psychische Stabilität, etc. mitbringen sollten.

6 Resümee

Der Integrationsgedanke hat sich in Österreich in den letzten Jahren bestimmt verstärkt, doch es ist Tatsache, dass er noch mehr forciert und in die Breite getragen werden muss. Trotz zunehmender Integration erweist sich das Sonderschulsystem als sehr stabil und hat selbsterhaltende Mechanismen über eine informelle Ausweitung der Definition von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgebildet.

Viel zu oft bestimmt die Behinderung des Kindes die Debatte über durchführbare Integration und nicht die Möglichkeit der Schaffung geeigneter pädagogischer Voraussetzungen. Wenn die personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen nicht vorhanden sind, können sich viele PädagogInnen eine erfolgreiche Integration für alle Kinder, geschweige denn Inklusion nicht vorstellen. Dies war auch aus den Interviews eindeutig herauszufiltern. Für die befragten LehrerInnen waren die Voraussetzungen der Kinder, besonders das gute Hörvermögen und Sprachverständnis ein großer Faktor für eine gelingende Integration. Ebenso wurde stark betont, welche große Rolle, vor allem in der Einzelintegration, die Mithilfe und Unterstützung der Eltern für eine geglückte Integration spielt bzw. wie schnell sie scheitern kann, wenn ebendiese nicht vorhanden ist. Von der existenten oder nicht existenten Elternarbeit sollte der Erfolg einer Integrationsklasse nicht abhängen müssen. Weiters konnte man aus den Interviews herauslesen, dass Lehrkräfte nicht auf integrierte Kinder vorbereitet werden und dass die Zusammenarbeit der Fachleute, die für zusätzliche Therapien sowie Förderung zuständig sind, nicht immer optimal gelingt.

Ich schließe mich der Meinung der ‚Tiroler Bildungspolitischen Arbeitsgemeinschaft‘ in ‚erziehung heute‘ an, wo gefordert wird, einen Aufnahmestopp an Sonderschulen für Hörbehinderte einzuführen, damit diese nach und nach aufgelöst und die SchülerInnen in Regelschulen integriert werden. Die Fachinstitute sind in den letzten Jahren zunehmend der ‚Abstellplatz‘ für hörbeeinträchtigte Ausländerkinder und Kinder aus benachteiligten Familien geworden. Zwar gibt es das Eltern-Wahlrecht für die Integration ihrer Kinder, doch in Österreich gleicht dies in der Praxis eher einem Antragsrecht, da es zur Erreichung der Integration ein hohes Maß an Durchsetzungsvermögen und Kompetenz seitens der Eltern beeinträchtigter Kinder erfordert. Gerade die Eltern dieser Kinder, die in Gefahr sind als lernbehindert

eingestuft zu werden, können meist aufgrund ihrer sozial benachteiligten Situation, wie wenig qualifizierte Ausbildung, niederes Einkommen, schwierige Wohn- und Lebensverhältnisse, nichtdeutsche Muttersprache, die Integration ihrer Kinder nicht durchzusetzen und einfordern. Sonderschulabgänger haben statistisch nachgewiesen gravierende Einschränkungen und Benachteiligungen in ihrer gesamten Lebenskarriere. Der Besuch einer Sonderschule bewirkt die Wiederholung von benachteiligten Lebenschancen und erschwert ein Ausbrechen aus dem Kreislauf (vgl. http://bidok.uibk.ac.at/library/integration_oesterreich-weissbuch_sonderschulen.html).

Auch wenn die Auflösung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen bestimmt schwieriger zu bewerkstelligen ist als zum Beispiel die der ‚Allgemeinen Sonderschulen‘, ist dieser Schritt machbar - wie andere Länder gezeigt haben.

Eine große Schwierigkeit und Hürde stellt das Thema des so genannten ‚Methodenstreits‘ dar, wie auch im Kapitel 3.2.1 ‚Oralismus versus Gebärdensprache‘ dargestellt wurde. So lange es keine Einigung der einzelnen Richtungen sowie zwischen der Gehörlosengemeinschaft und der Schwerhörigen-Dachverbände gibt, kann es auch in der Integrationsfrage hörbeeinträchtigter Kinder zu keiner zügigen und einheitlichen Verwirklichung kommen. Fehlende GebärdensprachdolmetscherInnen und unausgebildete LehrerInnen an den Instituten stellen ein weiteres Problem dar.

Die AutorInnen der CHEERS- Studie (vgl. HOLZINGER 2006 et. al.) bestätigen den beträchtlichen Anteil von Kindern mit Intelligenzminderung, Lernbehinderung, Aufmerksamkeitsstörungen, SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, sowie die hohe Prävalenz psychischer Störungen in den Sonderschulklassen. Aufgrund der großen Konzentration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in den Spezialschulen geben sie aber die Empfehlung, deutliche Akzente in der LehrerInnenaus- und Weiterbildung vor allem auch hinsichtlich der Gebärdensprachkompetenz zu setzen. Angesichts der Heterogenität der Gruppe der hörgeschädigten SchülerInnen erscheint ihrer Meinung nach eine Differenzierung, wie im jetzigen Schulsystem gegeben, unbedingt erforderlich. Diese Ansicht deckt sich mit dem Standpunkt der InterviewpartnerInnen der Diplomarbeit, denn sie können sich mit dem momentanen Stand der Ressourcen keine völlige Auflösung der Sonderschule für Hörbeeinträchtigte vorstellen.

Ich bin der Meinung, dass man langfristig nur über den Weg des ‚Bilingualen Systems‘ zu einer qualitativ hochwertigen Integration aller hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kinder kommen kann. WEIDINGERS Vorschläge zur Umsetzung zweisprachiger Bildungssysteme (vgl. WEIDINGER 2005, S. 23f) halte ich für zukunftsweisend und ich hoffe, dass die Anerkennung der Gebärdensprache in der österreichischen Verfassung ein Schritt in diese Richtung gewesen ist.

Gebärdensprache kann gehörlosen und hörgeschädigten Menschen ein entspanntes Kommunizieren, einen vollständigen gedanklichen und emotionalen Austausch ermöglichen. Die daraus entstehenden soziokulturellen Strukturen geben ihnen die Möglichkeit der Identifikation mit ihresgleichen und ermöglichen kurzfristig eine ‚Auszeit‘ von der doch einseitigen und schwierigen Anpassung an die Welt der Hörenden (vgl. HOLLWEG 1999, S. 169). Die AutorInnen der CHEERS-Studie (vgl. HOLZINGER et. al., 1996) halten, aufgrund der erhobenen Defizite im Allgemeinwissen bei hörgeschädigten Kindern, die Gebärdensprache für eine gute Basis zum Wissenserwerb, da die kognitiven Grundlagen für den Gebärdenspracherwerb vorhanden sind. Da ein solcher Unterricht eine hohe Sprachkompetenz voraussetzt, erscheint ihnen neben einer Qualifizierung der LehrerInnen der vermehrte Einsatz gehörloser LehrerInnen und Unterrichtsassistenten notwendig.

Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass hörgeschädigte Kinder, die bis zu ihrem Schul- oder Kindergarten Eintritt nicht mit Gebärdensprache konfrontiert worden sind, diese Möglichkeit der Verständigung sehr schnell annehmen und erlernen, sobald sie unter gleichaltrige GebärdensprachbenutzerInnen kommen.

Eine erfolgreiche Bilanz bezüglich eines Schulversuchs in Südtirol wird von VERDOES-SPINELL und VERDOES (vgl. VERDOES-SPINELL u. VERDOES 1988 und 1995 in HOLLWEG 1999, S. 158) gezogen. Aufgrund der schlechten integrativen Bedingungen in Italien, die dadurch entstanden sind, dass alle Sonderschulinstitute aufgelöst wurden und es keine spezielle LehrerInnenausbildung für die Integration hörbeeinträchtigter Kinder gab, wurde durch Elterninitiative ein Modell für ein gemeinsames Lernen entwickelt, das vor allem hochgradig hörgeschädigten Kindern helfen sollte. Es wurden Kooperationsklassen ins Leben gerufen, in denen in den meisten Fächern der Unterricht gemeinsam und in manchen Leistungsfächern getrennt stattfindet. Die kognitive, soziale und psychische Situation der einzelintegrierten SchülerInnen, vor allem bei hochgradig hörgeschädigten Kindern, wird nach zehnjähriger Erfahrung in Südtirol sehr kritisch beurteilt, während sie bei

Kindern in den kooperativen Klassen als sehr erfolgreich angesehen werden kann. Kooperativ integrierte SchülerInnen zeigen ein besseres Sprachniveau, Leseverständnis und Allgemeinwissen, während die einzelintegrierten Kinder durch eine minderwertige Förderung mangelhafte schulische Leistungen aufweisen und persönliche Unsicherheit, Versagensängste, geringes Selbstwertgefühl und soziale Isoliertheit ihre Situation kennzeichnet.

Integration ergibt für alle Beteiligten einen Mehrwert. Wenn sich die Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen aufgrund der Besonderheit der Behinderung, die sich hinsichtlich der Kommunikationsbarriere ergibt, als schwieriger erweist, müssen im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts Lösungen gefunden werden, aber nicht durch eine schulische Trennung. Es sollte darauf ankommen, für jedes Kind die besten Bedingungen und Voraussetzungen für seine persönliche und schulische Entwicklung zu schaffen. Dies kann nur funktionieren, wenn die Idee der Integration von einer Gesellschaft getragen wird und diese somit die Voraussetzungen schafft. Es kann nicht das Ziel der Integration sein, nur solche Kinder in Regelschulklassen aufzunehmen, die aus geordneten sozialen Verhältnissen kommen, die ein gutes Hörvermögen, einen guten Sprach- und Wortschatz und bestmögliche Unterstützung aus dem familiären Umfeld haben.

HOLLWEG resümiert dazu, dass vor allem die ‚Institution Schule‘ einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag hat. „Sie hat die Funktion, Menschen der verschiedenen Subkulturen und Gruppierungen, in denen sie leben und ihre Identität entfalten, zusammenzuführen und das, was das Menschsein des Menschen ausmacht, einzuüben. Eine demokratische Gesellschaft lebt von gut funktionierenden Beziehungen zwischen den verschiedenen Gruppen und von gemeinsam geteilten Erfahrungen ihrer Mitglieder – sie ist das Zwischenfeld, wo Menschen einander begegnen. In einer Gesellschaft, welche heute weithin die mitmenschlichen Bindungen verloren hat und die Vollzüge des Menschseins in funktionalen Strukturen immer mehr verkümmern lässt, stellt sich die Frage, wie sich eine gesamtgesellschaftliche Identität entwickeln soll, wenn Schule nicht der Ort sein kann, an dem das Miteinanderleben gelernt und Vielfalt ohne Ausgrenzung alltäglich erfahren wird. Allzu leicht entstehen sonst aus Unkenntnis psychologischer und sozialer Wirkfaktoren Vorurteile, die menschliches Zusammenleben verhindern“ (HOLLWEG 1999, S. 171). Aus diesen Gründen sollten Kinder mit Hörschädigungen ver-

schiedenster Art zusammen mit allen anderen Gleichaltrigen von Kindergarten und Grundschule an gemeinsam betreut und unterrichtet werden. So können Hörende die Chance erhalten, eine Hörschädigung als ein Merkmal unter vielen wahrzunehmen. Nur wenn Menschen die Besonderheiten ihrer Mitmenschen erkennen und mit ihnen umgehen lernen, können wertvolle Beziehungen entstehen (vgl. ebd., S. 170ff).

7 Literaturverzeichnis

BOBAN, Ines u. HINZ, Andreas (2003). Der Index für Inklusion. In: FEUSER, Georg [Hrsg.] (2003), S. 39-47

Integration Österreich, Elterninitiativen für gemeinsames Leben behinderter und nichtbehinderter Menschen [Hrsg.] BORTSCH, Erich u. MAIERHOFER, Karl (1994). Erste Hilfe – Das hörbehinderte Kind in der Integrationsklasse. Wien u. Graz

BUCHMANN, Renate, GISELBRECHT, Gudrun u. STROHMAYER, Katharina (2004). Integration hörbeeinträchtigter Kinder in Wien. In: Hörgeschädigten Pädagogik; Jahrgang 58, S. 134-137

DE CILLIA, Rudolf (2007). In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Praxisreihe – Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt. Graz 2007: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

DILLER, Gottfried (1988). Zur Notwendigkeit einer auditiv-oralen Erziehung gehörloser Kinder. In: Sprache, Stimme, Gehör, Jahrgang 12, S. 124-127

DOTTER, Franz (1991). Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung: Zu den Argumenten und Einstellungen ihrer Gegner. In: Das Zeichen; DZ 17/1991, S. 321-332

DOTTER, Franz u. HOLZINGER, Daniel (1995). Vorschlag zur Frühförderung Gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich. In: Der Sprachheilpädagoge 1995, Heft 4, S. 1-21

ELMIGER, Priska (1992). Soziale Situation von integriert geschulten Schwerhörigen in Regelschulen (Diplomarbeit an der Universität Freiburg/Schweiz). Freiburg

ERZMANN, Tobias (2003). Perspektiven- oder Paradigmenwechsel durch Integration? In: FEUSER, Georg [Hrsg.] (2003), S. 29-38

FEUSER, Georg (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

FEUSER, Georg [Hrsg.] (2003). Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang

FLICK, Uwe [Hrsg.] (1991). Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags-Union

FRIEDRICH, Gerhard u. BIGENZAHN, Wolfgang (1995). Phoniatrie: Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme und Sprache. Bern: Verlag Hans Huber

FROMM, Ramona (2003). Zur Integration von Kindern mit Hörbeeinträchtigung in der Grundschule. Stuttgart: Ibidem Verlag

GEILING, Ute u. HINZ, Andreas [Hrsg.] (2005). Integrationspädagogik im Diskurs – Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

GRÖBEN, Norbert, WAHL, Diethelm SCHLEE, Jörg u. SCHEELE, Brigitte (1988). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke

GRUBER, Heinz (o. J.). Die österreichische Schule und die Integration. In: SCHWARZMANN, Franz K. u STREYHAMMER, Reinhard [Hrsg.] (o. J.), S. 31-40

HOLZINGER, Daniel et al (2006). CHEERS-Studie; Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. WWW-Publikation unter www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html (26.08.2007)

JUSSEN, Heribert [Hrsg.] (1994). Lautbildung bei Hörgeschädigten- Abriss einer deutschen Sprachlautlehre (3. Auflage). Berlin: Volker Spiess- Verlag

JUSSEN, Heribert u. CLAUßEN, Hartwig (1991) [Hrsg.]. Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

KERN, Walter (1999). Integration hörgeschädigter an der Schule – Formen und Vorurteile, Schwierigkeiten und Erfolge. In: Best News Juli 1999, S. 1-4

KRAUSNEKER, Verena. Vortrag im Akademielehrgang Gebärdensprache (2005); hauptsächlich basierend auf: KRAUSNEKER, Verena (2003). ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule. Eine soziolinguistische teilnehmend- beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation, Universität Wien

KRAUSNEKER, Verena u. SCHALBER, Katharina (2007). ‚SpracheMachtWissen‘: Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender und ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007

KRÖHNERT, Otto (1991). Umbruchtendenzen der Gehörlosenpädagogik der Gegenwart. In: JUSSEN, Heribert u. CLAUßEN, Hartwig (1991) [Hrsg.], S. 115-124

KULIG, Wolfram (2005). Geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen. In: OPP, Günther, KULIG, Wolfram, PUHR, Kirsten (2005). Einführung in die Sonderpädagogik

LAMNEK, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie Verlags-Union

LEONHARDT, Annette (1996). Didaktik des Unterrichts für gehörlose und Schwerhörige. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand

LEONHARDT, Annette (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. UTB für Wissenschaft, Reinhardt Verlag: München

LEONHARDT, Annette (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. UTB für Wissenschaft, Reinhardt Verlag: München

LEONHARDT, Annette u.a. (2004). Schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München

LÖWE, Armin (1992). Hörgeschädigtenpädagogik international: Geschichte – Länder – Personen – Kongresse. Heidelberg: HVA/Edition Schindele

MERZ-ATALIK, Kerstin (2001). Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske+Budrich

MÜLLER, René J (1996). Bericht zum Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen in Innsbruck

ROSENBERGER, Manfred [Hrsg.] (1998). Schule ohne Aussonderung- Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand

ROSER, Ludwig-Otto. Integration Behinderter in Italien: Anspruch und Realität. In: SCHÖLER, Jutta [Hrsg.] 1998. Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, S. 26-34

SALAMANCA-ERKLÄRUNG: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität‘, Salamanca, Spanien, 7.- 10. Juni 1994. Deutsche Ausgabe herausgegeben von der österreichischen UNESCO-Kommission Linz, 1996

SCHÄR, Adelheid u. PARMENTIER, Ursula [Hrsg.] (1996). "Integration - Keine Frage!" (Tagungsbericht). Luzern/ Zürich: Edition SZH/SPC

SCHNELL, Irmtraud u. SANDER; Alfred [Hrsg.] (2004). Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

SCHUMANN, Brigitte (2003). Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklung. In: FEUSER, Georg [Hrsg.] (2003), S. 17-28

SCHWARZMANN, Franz K. u STREYHAMMER, Reinhard [Hrsg.] (o. J.) Integration um jeden Preis? – Österreichischer Sonnenbergkreis Tagung Wien. Schriftenreihe des Österreichischen Sonnenbergkreises, Band 2

TVINGSTEDT, Anna-Lena (1991). Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: JUSSEN, Heribert u. CLAUßEN, Hartwig [Hrsg.] (1991), S. 147- 153

WEIDINGER, Astrid (2005). In: „HÖRST DU MICH, INTEGRIERST DU MICH ??“ Bundesweite Fachtagung 2005 für LehrerInnen für hörbeeinträchtigte SchülerInnen im Schloss Krastowitz in Klagenfurt. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, September 2005

Internetartikel:

ELLGER-RÜTTGARDT (2003). Schulische Integration im europäischen Vergleich. <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>, [download: 17.08.2006]

erziehung heute, Sonderheft: Weißbuch Integration; betrifft: integration Nr. 3/1998. http://bidok.uibk.ac.at/library/integration_oesterreich-weissbuch_sonderschulen.html; [download: 17.08.2006]

http://home.schule.at/teaching/Hoeren_undHoerprobleme/schule/schul_2.htm; [download: 01.03.2005]

<http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>; [download: 17.08.2006]

<http://www.hsm.or.at/ArztPressemappe.htm>, [download: 15.09.08]

<http://www.schwerhoerigen-netz.at/ta-neu/pdf/VERKEHR.pdf> [download: 08.02.09]

MOSER, Irene (2006). "Classroom Practice". <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-literaturanalyse.html>; [download: 07.04.2008]

MÜLLER, Renè J (1994). Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/aspekte.html>; [download: 01.03.05]

WETZEL, Gottfried: Integres Europa. In: <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/schulische-integration-im-europaeischen-vergleich/83.html>; [download: 17.08.2006]

WITZEL, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research [Online Journal]. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>; [download: 31.07.2006]

Zeitungsartikel:

MEDSTANDARD: Diskussion um die Möglichkeiten, Grenzen und Akzeptanz von moderner Medizintechnik, 21. Mai 2007, S. 20. Redaktion: Stimer u. Pollack; Medieninhaber u. Herausgeber: Standard Verlagsgesellschaft m.b.H, A-1010 Wien, Herrengasse 19-21

8 Anhang

8.1 Leitfaden

I) Angaben zur Person und zur Klasse

- 1) Bitte geben Sie einen kurzen Überblick über Ihre aktuelle berufliche Tätigkeit.
- 2) Wie lange haben Sie im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?
- 3) Besitzen Sie eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?
- 4) In welcher Klasse unterrichten Sie? Wie setzt sich die Klasse zusammen?
- 5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, etc. aus?

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

- 6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?
- 7) Sind Sie der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?
- 8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?
- 9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?
- 10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?
- 11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?
- 12) Welche Vorteile der Integration würden Sie besonders herausheben?
- 13) Gibt es Ihrer Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

III) Unterrichtsgestaltung

- 14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?
- 15) Auf welche Unterrichtsmittel greifen Sie /greift ihr im Team zurück?
- 16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?
- 17) Welche Probleme ergeben sich häufig?
- 18) Werden technische Hilfsmittel verwendet?

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

- 18) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?
- 19) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als eine Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

8.3 Erklärungen zu den Transkripten

Anonymisierung

In den Interviews wurden Namen von Kindern, LehrerInnen, DirektorInnen und Schulen mit X bezeichnet.

Begriffserklärungen

AHS: Allgemeinbildende höhere Schule

Artikulation: Die Bildung menschlicher Sprechlaute, also der Sprechvorgang

ASO-Lehrplan: Lehrplan der ‚Allgemeinen Sonderschule‘

AVWS: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung

Audiometer: Elektroakustisch arbeitendes Gerät zur Hörprüfung

BSL-LehrerIn: BesuchsschullehrerIn – Ein/e BesuchsschullehrerIn betreut StudentInnen der Pädagogischen Akademien, die in deren Klassen Praktika absolvieren.

CI: Cochlearimplantat – Implantierte elektronische Hörprothese zur direkten Stimulierung des Hörnervens

Dyspraxie: Ein Mensch mit Dyspraxie weist Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik auf. Die Störung betrifft sowohl die Fähigkeit der Handlungsplanung als auch das Erlernen von Handlung, also die Speicherfunktion im Gehirn für Handeln.

FM-Anlage: Funk-Mikroportanlage - Gerätekombination aus Sender (Mikrophon) und Empfänger für den/die Hörbehinderten zur drahtlosen Übertragung des Gesprochenen auf speziell genehmigten UKW-Frequenzen. In Zusammenwirkung mit dem eigenen Hörgerät können störende Nebengeräusche auf diese Weise weitgehend weggefiltert werden.

Hörscreening: Allgemeine Abklärung bzw. Überprüfung, ob sich der Verdacht auf das Bestehen eines Hörschadens bestätigt.

Hörgerät: Miniaturisierter elektronischer Schallverstärkungsapparat zur Besserung des Hörvermögens von Schwerhörigen

HTL: Höhere technische Lehranstalt

IZF: Zwischenfrage der Interviewerin

Logopädie: Therapieform für Menschen, die Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Schluckprobleme oder Hörbeeinträchtigungen aufweisen, sowie in ihrer zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt sind.

PMS: Phonembestimmtes Manualsysteem - künstlich geschaffenes, visuell-taktiler Handzeichensystem für die Artikulation hörgeschädigter Kinder, um Laut- oder Schriftsprache auf Laut- bzw. Buchstabenebene zu visualisieren.

SPF: Sonderpädagogischer Förderbedarf

SPZ: Sonderpädagogisches Zentrum

8.3 Interviewtranskripte

8.3.1 1. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 1)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich bin mobiler Schwerhörigenlehrer mit einer reduzierten Lehrverpflichtung und betreu' Kinder in der Regelschule, sowohl Allgemeine Sonderschule, Schwerstbehindertenschule, Volksschule,...- dieses Jahr kein Hauptschulkind.

Und nächstes Jahr bin ich sogar eine Schwerhörigenlehrerin in der Integration in der AHS.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Durch Lehrtätigkeit sechs Jahre und dadurch, dass ich Mutter eines hörbehinderten Kindes bin, schon seit 13, fast 14 Jahren (*lacht*).

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Das Lehramt habe ich nicht, mach' ich auch nicht nach, aber ich hab sehr viel aktuelle Kurse, Veranstaltungen und Kongresse. Ganz aktuelle Dinge habe ich sehr viele gemacht.

IZF: Also du hast die Ausbildung zum Hörgeschädigtenlehrer nicht gemacht. Und ein anderes Lehramt?

Ich bin Sonderschullehrerin, Sprachheillehrer und habe Sonder- und Heilpädagogik studiert.

4) In welchen Klassen unterrichtest du? Wie setzen sich die Klassen zusammen?

Abgesehen von den drei schwerstbehinderten Kindern die ich betreu', die in SPZs sind, betreu' ich ein Mädchen schon seit drei Jahren, die ist ‚wild‘ integriert in einer Volksschulklasse in der jüdischen Schule und sie gehört auch meiner Meinung da hin, weil sie Jüdin ist und hat ihr Umfeld dort, sie gehört von ihrer sozialen Herkunft dort hin. Sie von dort `rauszunehmen wäre nicht so einfach. Bis jetzt hat es gut gepasst, aber nächstes Jahr werden zwei Klassen zusammengelegt und dann ist sie ein hörbehindertes Kind unter 26. Das wird ganz schlimm werden, denn bis jetzt war es fast eine Kleingruppensituation, also ich glaube, da werden viele Probleme auf uns zu kommen. Aber das werden wir hoffentlich meistern, wenn die Eltern ein bisschen mitarbeiten.

Ein anderes Beispiel: Ein Kind, das geht in eine Sprachheilkasse. Das ist auch fast eine Kleingruppensituation, da sind elf Kinder drinnen und die Klasse ist aber nur mit einer Lehrerin besetzt.

IZF: Wie sieht die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen aus, haben sie eine Vorbildung und werden sie speziell auf dieses Kind vorbereitet?

Die Lehrer haben in der Regel überhaupt keine Vorbildung, sie wissen mitunter gar nicht was auf sie zukommt, die Direktorin weiß oft auch nur, da ist ein hörbehindertes Kind da. In der Regel echt Null.

In den I-Klassen haben die Lehrer oft schon den Sprachheillehrer und sind Sonderschullehrer. Aber im Speziellen wissen sie auch nicht, was sie mit einem hörbehinderten Kind machen sollen.

Von der Vorbildung her also echt Null, aber das ist dann unsere Aufgabe ihnen Wissen beizubringen.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Ich setz' mich immer mit der Lehrerin zusammen, die mit dem Kind arbeitet, also in den I-Klassen mit der Sonderschullehrerin, wobei die Klassenlehrerin dann schon weiß, was wir uns ausgemacht haben.

In Gesprächen, wir setzten uns zusammen und dann wird einmal über das Kind gesprochen, wie sieht die Situation aus.

Dann wird halt individuell abgeklärt, unterstützt man jetzt den Unterricht, den die Teamlehrerin macht ... oder dass ich nach vor gehe und die Teamlehrerin macht das, was ich mach'. Das wird alles genau besprochen.

IZF: Und die Zusammenarbeit funktioniert gut?

Ja, also bei mir mit meinen Lehrern schon. Im Volksschulbereich und Sonderschulbereich sehr gut, in der Hauptschule sieht es schon anders aus - so war halt meine Erfahrung. Das kommt auch immer auf das Kind und auch die Lehrer drauf an.

Jede Situation ist anders und bedarf anderer Intervention.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Einmal die Bereitschaft des Klassenlehrers etwas Neues zu lernen, offen zu sein, tolerant zu sein.

Das Zweite: Eine gewisse Belastbarkeit des hörbehinderten Kindes, es wäre schön, wenn das Kind schon gutes Sprachverständnis hat, aber muss nicht unbedingt sein.

Und natürlich die Mitarbeit der Eltern und der Schwerhörigenlehrer, der dann alles koordiniert, leitet, lenkt; zum Beispiel mit dem Logopäden sich kurz schließt. Es sollte alles so gemacht werden, dass es für das Kind funktioniert, dass das Kind unterstützt wird. Alles sollte vernetzt sein und nicht jeder für sich mit dem Kind arbeiten, sondern alle gemeinsam.

Also die Zusammenarbeit, die Offenheit, das ist mir am Wichtigsten.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?

Naja, ... ich meine, wenn ich betrachte, was ist für das Kind das Beste - wenn ich nach diesem Leitsatz vorgehe, dann nicht. Weil wenn das Kind in keinsten Weise

Unterstützung von Zuhause bekommt, wenn Hörgeräte nie da sind, keine Batterien da sind – also so ein Kind hatte ich jetzt und das wird jetzt an die Schwerhörigenschule kommen – dann nicht, dann bringt es nichts und dann hat es dieses Kind in der Schwerhörigenschule besser. Es kommt wirklich sehr auf das familiäre Umfeld an.

Mit Gebärde ... und wenn das Kind nichts über Sprache aufnehmen, wenn es nicht mit anderen in Kommunikation treten kann, dann wäre es für mich keine sinnvolle Integration. Weder vom Lernen her und vom Sozialen. Punkto mobiler Schwerhörigenlehrer halt, wenn da jemand immer dabei ist mit Gebärde, dann ist das etwas anderes.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Ja sicherlich schon, weil wenn mehrere Kinder mit der gleichen Behinderung in einer Klasse sind, dann kann sich der Lehrer besser auf die Bedürfnisse einstellen, als wenn das Kind nur alleine mit seinen speziellen Bedürfnissen da ist.

Da ist auch sicher eine große Lobby der Eltern, die etwas durchsetzen können.

Aber andererseits sehe ich das schon so, wenn mehrere hörbehinderte Kinder zusammen sind, dass die Kommunikation untereinander läuft. Das ist sicher anders, als wie wenn ich mich mit einem Normalhörenden unterhalten muss - also ich seh' das nicht nur positiv.

Kommt aber auch auf das Kind an, wie gut es das verkraftet.

Wenn ein Kind schon einen gewissen Sprachstatus hat, hab ich die Erfahrung gemacht, dass das Kind, das einzelintegriert ist, viel, viel schneller und auch natürlicher Sprache erlernen kann.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Nein, kann man sicherlich nicht!

Zum Beispiel: sie gehen ins Theater und hatten vorher keine Zeit das Stück zu besprechen, dann kriegt das hörbehinderte Kind halt vielleicht nur den Titel mit und sonst nicht viel. Wenn es nicht nachbereitet wird, dann hat es einen optischen Eindruck gehabt und sonst nichts.

Es kann sicher nicht immer Rücksicht genommen werden, aber ich bin auch der Ansicht, im Leben wird auch nicht immer auf alles Rücksicht genommen. Und das muss man aushalten lernen. Das klingt sehr hart, aber das ist so.

Es wird Situationen geben, zum Beispiel in der U-Bahn, wenn sie nicht verstehen, was durchgesagt worden ist. Da müssen sich solche Kinder auch weiterzuhelfen wissen.

Aber allzu häufig sollte das nicht auftreten.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Ich geh' davon aus: das Kind ist in einer Volksschulklasse integriert und der Lehrer stellt sich auf die Bedürfnisse des hörbehinderten Kindes ein, das heißt, er visualisiert Gesagtes, spricht langsamer, bringt mehr Struktur in den Unterricht, dann profitieren bestimmt alle Kinder davon. Die Erfahrung zeigt das schon.

Das Bewusstmachen von Sprache, wie spreche ich oder wie versichere ich mich, ob das auch angekommen ist; auch dass ich gezwungen bin den Lärmpegel nieder zu halten und eine Gesprächskultur einbringen muss, damit der Hörbehinderte jetzt die einzelnen Wortmeldungen versteht.

IZF: Und vom sozialen Umgang her?

Ja ..., ‚schrei‘ mir nicht mehr ins Ohr, weil das tut mir weh‘. Das muss natürlich auch vom Lehrer eingebracht werden, wenn das gut gemacht wird und das Kind nicht einfach mitläuft.

An sich hat ja jeder irgendeine Behinderung.

Ich mag das nicht, wenn man sagt: Aha, da ist jetzt ein hörbehindertes Kind, machen wir eine Stunde über dieses Kind, was das Kind für ein Leiden hat; das find‘ ich nicht passend, denn oft ist das Kind noch nicht bereit das offen zuzugeben.

Ich warte solange bis die Kinder von alleine kommen und sie fragen, warum bist du da und was hat das Kind eigentlich. Also ich stell‘ mich schon vor am Beginn des Schuljahres und erklär‘ warum ich da bin und für wen ich da bin. Ich wart‘ bis die Kinder von alleine fragen, was das Kind hat und dann erklär ich ihnen das, also das muss das hörbehinderte Kind dann schon aushalten.

Die Kinder fragen schon oft, warum gehst du mit ihr da jetzt `raus, was macht ihr, dann erklär‘ ich schon, du wir lernen da, wir spielen nicht nur, sondern lernen auch oft mehr.

Das ist wichtig, damit auch die Stimmung in der Klasse passt.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Ja, das kommt auf die Persönlichkeit des hörbehinderten Kindes an. Wenn ich an das Mädchen denke, dass ich betreue, die eckt mit jedem an. Sie ist von Zuhause her sehr behütet und jeder nimmt in der Familie Rücksicht auf sie und das geht halt in der Schule nicht und ich find‘ das auch nicht gut, wenn man das hörbehinderte Kind immer in den Vordergrund stellt. Weil sie ist ja so arm und so ... - also das geht nicht, denn da schüre ich ja auch Eifersucht.

Ansonsten, wenn das Kind umgänglich ist Hängt auch von seinem Sprachstatus ab, kann es sich einbringen.

Wenn die Sprache nicht so gut ist, passiert es sicher oft, dass es eher am Rand steht und es nicht mitbekommt welche Sticheleien da jetzt zum Beispiel vor sich gehen.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Dass das Kind in seiner Wohnumgebung bleiben kann. Das ist für mich ein sehr großer Vorteil, wenn es nachmittags auch mit den Kindern Kontakt haben kann, die mit ihm in die Klasse gehen. Das ist das Erste.

Das Zweite: In der Regelschule wird viel mehr Stoff unterrichtet, es wird anders unterrichtet, es geht schneller voran, da sie an der Norm orientiert sind. Ich denk mir oft, puh..., das wird das Kind nie schaffen, aber es geht irgendwie immer.

Die Kinder lernen an sich mehr, als wie wenn sie in einer geschützten Atmosphäre sind. Also vom Lehrplan her, weil er an der Norm orientiert ist.

Das Dritte: Es rennt alles über Sprache und sie sind gezwungen sich zu verbalisieren und sie lernen dadurch auch mehr sprachlich. Auch für ihr Selbstbewusstsein.

Im Vergleich zu den Kindern in der Schwerhörigenschule, finde ich, dass sie wirklich viel besser sprechen und natürlicher sprechen.

Wenn man ein Kind mit vier Stunden in der Woche draußen betreuen kann, dass man da sehr viel weiterbringen kann, wenn man sich auch gut kurz schließt mit Lehrern und Logopäden und Eltern.

Man muss draußen sehr flexibel sein und sich mit den Lehrern kurz schließen und reagieren können. Wenn man was vorbereitet hat und es steht dann aber ein Test an, oder das Kind braucht in einem Fach Nachhilfe, dann muss man flexibel reagieren.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Bezüglich der Beurteilung oder differenzierte Schularbeiten. Wenn Lehrer darauf nicht einsteigen, dann hat man eigentlich keine Chance. Ich kann natürlich gewisse Sachen durchsetzen und einen ‚Sonderpädagogischen Förderbedarf‘ beantragen und die Lehrer immer darauf hinweisen.

Das ist schon ein großes Problem. Das habe ich schon erfahren, wo ich nichts für das Kind tun konnte außer zu sagen, nehmen Sie es raus.

Ich könnte als Lehrer sagen, was ungefähr zu einer Schularbeit kommt. Zum Beispiel es kommt das Thema ‚Verletzung‘ bei einer Reizgeschichte, dann kann man den Wortschatz vorarbeiten. Oder der Lehrer sagt, wir haben eh viel geübt und wir beurteilen die Schularbeit milder.

Wenn Kinder ‚wild‘ integriert sind, nur mit SPF und der Lehrer nicht kooperativ ist, hat man wenig Chance.

Manchmal bekommt das Kind nicht das, was es braucht. Wenn man noch beim Wortschatz weiterarbeiten sollte und die Klasse ist schon beim nächsten Thema. Oft kann man sich mit den Lehrern kurz schließen und wir reduzieren was. Aber oft geht es nicht, weil die Klasse schon weiter ist oder der Lehrer lässt nicht mit sich reden und reduziert für das Kind nicht.

Oft biete ich von mir an, dass ich zum Beispiel einen Fragenkatalog für den Test anbiete und den dem Lehrer gebe, sozusagen als Hilfe und Erleichterung für ihn. Denn oft argumentieren die Lehrer, jetzt habe ich eh schon so eine schwierige Klasse und dann habe ich dieses hörbehinderte Kind auch noch. Aber das wird halt auch nicht immer angenommen. Aber ich schau‘ halt, wo kann ich dem Kind und dem Lehrer helfen, was kann ich anbieten.

Aber es gibt auch Fälle, wo die Eltern so unkooperativ sind und das Kind nie Hörgeräte oder neue Batterien mit hat und die Eltern nicht reagieren, auf keine Anrufe. Da kann das Kind nichts dafür und die Lehrer auch nicht, aber wenn das Kind dann ohne Hörhilfe gehörlos in der Klasse sitzt, bringt das keinem was. Da muss man sich dann wirklich überlegen, ob dem Kind die Integration was bringt.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Primär, dass ich die Kinder im Einzelunterricht betreue. Manchmal auch in speziellen Klassen, da schau' ich schon, dass ich mit dem Kind bei einem Lehrervortrag oder bei einer Erzählung des Lehrers in der Klasse bleibe und nachher schau', was hat das Kind mitbekommen und wie geht es ihm dabei. Also ich versuch' Kinder, wo ich weiß, dass sie im Regelunterricht gut mitkommen, dass ich die in der Klasse fördere.

Aber das ist bei jedem Kind anders. Bei einem Kind mach' ich nur Einzelunterricht, bei einem anderen eine Mischung. Aber dann versuch' ich bei diesen Kindern, sie wieder in die Klasse zurückzuführen und mach' mit dem Lehrer Teamteaching und unterstütz' ihn dort. Das kommt auch auf den Lehrer an, wie weit er das zulässt.

Im Einzelunterricht schau' ich, was ist Unterrichtsstoff und sitzt das auch und ... dass ich einfach vorbereitend und nachbereitend arbeite.

Wenn es einzeln geht und es geht, dass wir am Wortschatzgebiet arbeiten und wir können Satzbildung und so weiter üben. Ich versuch da einfach alles hineinzupacken.

Ich bin sehr auditiv orientiert.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du oder greift ihr im Team zurück?

Materialien die halt passend sind, Wortschatzkarten, Spielchen, ... Aber soviel Zeit hat man oft gar nicht. Aber schon optisch ansprechende Materialien für die Kinder.

Ich arbeite auch viel über Motorik, meine Kinder sind sehr impulsiv, also meine Kinder springen Springschnur, und wir üben die Malreihen mit dem Ball, rhythmische Übungen und ich schau' einfach immer die Motorik da hinein zu nehmen.

Und singen, die Kinder singen irrsinnig gern und das ist ja auch was für das Kind. Es ist zur Auflockerung und sozusagen als Pause.

Oft übernehme ich auch Spielchen der Kinder. Wenn sie kommen und sagen, ich hab' da `was Lustiges gesehen und das möchte ich machen. Aufs Kind eingehen, aber ich muss wissen wo es hingeht.

Natürlich, Kassettenrekorder nehm' ich schon, aber Fernseher nicht, Overheadprojektor brauch' ich auch nicht, ... Ich hab auch keine technischen Gerätschaften.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung in den Klassen?

Oft mach' ich dem Lehrer schon Notenvorschläge und ich werde miteinbezogen, aber es gibt auch Lehrer, die lassen sich gar nichts sagen. Aber zum Beispiel, dass ich ihnen erklär', dass sie den 3. und 4. Fall nicht so streng benoten dürfen.

Manchmal muss ich ja auch eine Schularbeit beurteilen oder Vorschläge machen. Vor allem in Deutsch gebe ich Ratschläge, was kann man beurteilen und was nicht.

Also Beurteilungen sind dann aktuell, wenn es um Schularbeiten geht. Vorher geht's ja, weil da zählen auch noch die Hausaufgaben, die Heftführung und die Mitarbeit.

Die Schularbeit müssen dann schon gut geplant werden, vor allem auch in Mathematik - die Textaufgaben. Die schau' ich mir vorher an und schreibe sie um. Oder manchmal bereite ich sogar die Schularbeiten in Absprache mit dem Lehrer vor.

Erfahrungsgemäß orientieren sich die Lehrer an der Klassennorm und beurteilen dann ein bisschen milder. Bei der verbalen Beurteilung schreibe auch oft ich was hin oder mache Vorschläge.

Oft übernehmen die Lehrer schon die Vorschläge und wenn man gut zusammenarbeitet hilft das dem Kind schon sehr. Vielen Lehrern ist das Feedback sehr wichtig, weil wir aus dem Hörgeschädigtenbereich kommen und halt Ahnung haben.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig?

In vielen Fällen, dass Eltern nicht wirklich mithelfen, einerseits weil sie nicht können oder auch nicht wollen. Das sehe ich als großes Handicap und das belastet mich sehr, denn wenn ich bei manchen Kindern weiß, dass sie ein ganz großes Potential hätten und da wird zuhause nichts gemacht und sich nicht um Hörgeräte oder Batterien oder Therapien ... gekümmert.

Die Eltern nehmen oft gar nichts an und das ist frustrierend.

Oder wenn man an Lehrer kommt, die kein Interesse zeigen. Das hatte ich zum Glück erst einmal so wirklich.

Entscheidungen treffen. Entscheidungen wie: Lass' ich das Kind jetzt wiederholen; oder den Eltern raten, gehen sie woanders hin oder gehen sie zu einem anderen Logopäden.

Mit den Kindern funktioniert es eigentlich immer, auch wenn sie noch so schwach sind, findet man eine Basis, wie man fördern kann.

Problem ist dann, wenn es immer ohne Hörgeräte kommt oder das CI kaputt ist, die Ersatzbatterien nie da sind. Das ist echt so frustrierend, denn man kann nicht adäquat arbeiten. Man kann kein Hörtraining machen und nicht auditiv arbeiten, man kann dem Kind nicht geben was es braucht. Man muss behelfsmäßig über Schreiben irgendwie arbeiten. Bei den Eltern ruft man fünfmal an und erreicht nur die Mailbox und niemand ruft zurück.

Wenn die Zusammenarbeit mit den Lehrern nicht funktioniert. Zum Beispiel: Ich komm in die Schule und die Klasse ist auf Ausflug. Das ist mir in einer Schule schon zweimal hintereinander passiert und das ärgert mich maßlos.

Ich bin sehr kritisch, denn unsere Arbeit lebt von der Kontinuität. Man muss nicht hexen, aber die Regelmäßigkeit bringt's halt.

Ein echt großes Problem ist auch, wenn die Kinder sehr oft fehlen, und die Eltern beim Nachlernen nicht mithelfen. Alleine mit den paar Stunden schafft man das dann einfach nicht.

Es müsste den Eltern klar gemacht werden, wenn ein Kind in eine Integrationsklasse eingeschult wird, muss ihnen klar gemacht werden, dass sie mehr leisten müssen und mit der Schule zusammenarbeiten müssen. Dass sie mit allen Lehrern und Logopäden, und so weiter, kommunizieren.

Oft fühlt man sich sehr frustriert, denn ich denke mir, es würde oft viel mehr gehen und es leidet ja letztendlich das Kind.

Ich versteh' schon, dass Eltern oft nicht so können, aber es ist eher selten, dass die Eltern das auch annehmen, was ich an Übungen für Zuhause vorschlage.

Problem ist auch, dass selten die Schulbücher zur Verfügung gestellt werden und man muss sich einfach viel selbst organisieren. Ich habe das Gefühl, man läuft viele leere Kilometer.

Man bräuchte auch eine gute Einschulung, wie geht man mit Menschen um. Weil eine Hauptaufgabe ist ja wirklich das Koordinieren der Leute.

Es ist ein Job, wo man sehr flexibel sein muss. Aber man lernt auch sehr viel von anderen Lehrern und in der Zusammenarbeit, wenn es halt gut funktioniert. Ich würde mir auch eine bessere Zusammenarbeit mit den Logopäden und zum Beispiel dem Jugendamt wünschen. Das würde schon sehr helfen.

18) Werden technische Hilfsmittel verwendet? Wie zum Beispiel eine Mikroportanlage?

Ich hab' für ein Kind das einmal besorgt, die verwendet das. Meine schwerstbehinderten Kinder brauchen das nicht.

Die anderen Kinder die ich hab', haben eigentlich keine. Also die in der Kleingruppe, die haben das bis jetzt nicht gebraucht. Da wird viel im Sitzkreis gearbeitet.

Für ein Kind hätten wir es dringend gebraucht, aber das ist erst im April gekommen und das war zu spät.

Oft fehlen ständig die Hörgeräte und da bringt das ja auch nichts so eine teure Anlage anzuschaffen.

Es ist auch nicht wirklich geklärt, wer die Anlagen bezahlt und wartet und das ist halt wirklich auch blöd. Und wenn die Eltern da nicht dahinter sind, erhält man von privater Seite nichts.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Ich kann da jetzt nur meine Meinung dazu äußern.

Den ganz großen Vorteil seh' ich darin, dass ganz viel wiederholt werden kann und mehr geübt werden kann. Das ist in der Integration draußen nicht so gegeben. Da kann man halt viel in der Einzelarbeit wiederholen, aber es geht auch nicht immer so wie man das will.

Die hörgerichtete Kleingruppe bietet sicher den Vorteil, dass ich sehr individuell auf die Kinder eingehen kann. Man kann auf die Bedürfnisse sicher besser eingehen. Ich richte die Themen danach aus, wo die Kinder stehen.

Ich kann auch meinen Unterrichtsstoff anders vorbereiten und eben auf die Kinder eingehen. Mehr Einzelarbeit machen.

Vorteil ... in der Sprechübung, dass die Kinder mehr zum Sprechen kommen. Dass der Lehrer alleine auf das Kind besser eingehen kann ... dass das Kind nicht ständig raus genommen wird. Obwohl ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Kinder total gerne mit den mobilen Schwerhörigenlehren mitkommen.

Vorteil der Kleingruppe ... einfach, dass man auf die Bedürfnisse der Kinder besser eingehen kann. Und auch Lehrausgänge und außerschulische Dinge kann man auf das abstimmen, was die Kinder brauchen.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Ja, glaub’ ich schon, dass diese Gefahr besteht. Auch wenn die Eltern nicht die Notwendigkeit erkennen, dass das Kind alleine einkaufen gehen muss und sich mit Normalhörenden treffen und kommunizieren.

Ich seh’ das schon als Schonraum, aber nicht als negativen Schonraum, denn viele Kinder brauchen das vielleicht auch. Trotzdem müssten wirklich alle hörbehinderten zusammenpassen, und das ist auch sehr oft nicht gegeben.

Man braucht halt auch eine wahnsinnig tolle Lehrerin, die da wirklich viel über Sprache machen kann; den Kindern viel Sprache beibringt.

Wenn man das so sieht, den Weg von der Kleingruppe in die Integration.

Also das Ziel zu sehen, eine Zeit lang in der Kleingruppe und irgendwann mal in die Integration zu gehen. Kulturtechniken zu lernen und Defizite aufzuholen und dann das Ziel zu sehen in die Integration zu gehen, fände ich das den perfekten Weg.

Das hätte ich für viele Kinder, die ich auch draußen betreu’, sehr passend gefunden.

Aber es muss aufgepasst werden, dass Kinder, die lautsprachlich erzogen werden, dass die nicht dann so eine Scheingebärde entwickeln oder dass die untereinander Sprache nicht verwenden, die sie wieder nur selber verstehen. Wenn schon, dann sollte das die wirkliche Gebärde sein und nicht eine Scheingebärde, die nur ein paar verstehen.

I: Herzlichen Dank für das ausführliche Interview!

8.3.2 2. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 2)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich betreu’ vier ..., nein fünf hörgeschädigte Kinder in Regelklassen und zusätzlich mache ich noch Tests, das heißt Lehrer aus diversen Schulen rufen bei uns in der Schule an, wenn Verdacht auf eine Hörschädigung besteht und ich komme dann mit einem Audiometer und mache solche Screeningüberprüfungen. Das ist ein Tag in der Woche ... also ein Vormittag, und vier Tage bin ich in der Schule als mobiler Schwerhörigenlehrer und ich habe drei Kinder mit Hörgeräten und zwei Kinder mit CI.

IZF: Wie viele Stunden in der Woche bist du bei einem Kind?

Mhm ... also das ist unterschiedlich, bei den CI-Kindern sind’s jeweils vier Stunden und bei den Hörgeräte-Kindern sind das noch drei Stunden jeweils.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Ich habe angefangen in einem Heim für hörgeschädigte Kinder von der Lebenshilfe, während ich studiert habe, habe ich da mit solchen Kindern als Erzieher gearbeitet.

Dann `84, hab ich angefangen in der Schule als Sprachheillehrer in der Schwerhörigenschule. Damals war ich noch Lehrer der Sprachheilschule und bin dann im 89er-Jahr in die Schwerhörigenschule übergetreten und bin seitdem vor allem in der Integration tätig. Vorher noch als Sprachheillehrer, als Sprachheiltherapeut in der Schwerhörigenschule.

Ich habe eigentlich in X begonnen mit der integrativen Betreuung, vorher mit zwei Stunden und halt bis jetzt.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Gute Voraussetzung ist sicher einmal ein Sprachheillehrer und ich habe diese ‚Wiener Ausbildung‘ gemacht; das war so ein Kurs, nicht der österreichweite, sondern die ‚Wiener Ausbildung‘ zum Schwerhörigenlehrer - das war damals noch getrennt, Gehörlosenlehrer und Schwerhörigenlehrer. Das war damals ... das war Ende ... nein Anfang der 90er Jahre.

4) In welchen Klassen unterrichtest du? Wie setzen sich die Klassen zusammen?

Zwei Kinder sind in der Privatschule – das sind Geschwister, das ist in der Schule X, da ist ein Mädchen mit einem CI und 26 Kindern ... und der Bub ist in der vierten Klasse, der ist vierte Klasse Volksschule, der ist auch in einer Klasse mit 26/27 Kindern und wechselt jetzt ins Gymnasium und ein Kind ist in der Sonderschule mit zwanzig Kindern ungefähr ... und da ist ein Kind aus dem ... ah nicht bosnisch Kosovo, also zweisprachig. Und dann noch zwei Kinder sind in einer Volksschulklasse, einer normalen Volksschulklasse mit aber nur mehr mit 22 Kindern.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Bei mir geht es in erster Linie darum, was eben für die Lehrer ganz wichtig ist, dass die Lehrer Informationen kriegen, wie geht man mit schwerhörigen Kindern um und ich bin dann ... ich arbeite am Klassenstoff immer, also ich mache in dem Sinn keinen eigenen Stoff, und da versuch‘ ich halt die Artikulation und alles was für das schwerhörige Kind notwendig ist, einzubauen. Ich arbeite vor allem im Bereich Deutsch und auch ein wenig im Bereich Rechnen und dann noch ein wenig Sachunterricht.

IZF: Arbeitest du in der Klasse?

Nein, ich arbeite wenig in der Klasse, ich hole die Kinder meistens `raus, aber es gibt auch immer wieder Situationen, zum Beispiel in der Schule X, wo das Mädchen in der ersten Klasse ist, da nehm‘ ich mir dann zwei oder drei Kinder mit, die nicht deutschsprachig sind, da das für das Kind auch viel interessanter ist. Die wollen am Anfang oft gar nicht mitgeh’n und jetzt zu zweit, zu dritt oder zu viert ist sie eigentlich ganz gut dabei.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Im Grunde von den Kindern her ist es notwendig ... nicht dass sie alles verstehen ... nicht so wie der Löwe²⁰, der verlangt, dass die Kinder alles verstehen, dass ist meiner Meinung nach illusorisch ... sie müssen halbwegs mitkommen mit dem was in der Klasse läuft, sie müssen nicht einmal verbal mitkommen, sondern sie müssen kapieren um was es da geht im Unterricht und dass sie Kontakt zu den anderen Kindern haben und vor allem zur Lehrerin ... - kommunikativ. Und das ist eine Voraussetzung, glaub' ich, und wenn das da ist, dass sie auf dieser Ebene der Sprache dann aufbauen. Und wichtig ist, dass die Lehrer bereit sind auf das Kind einzugehen; das heißt, dass die Volksschullehrer bereit sind einen anderen Standard, zum Beispiel sprachlichen Standard, also dem Standard in Deutsch, also Lesen und Schreiben und so zu akzeptieren und wenn diese Bereitschaft da ist, am 'Status quo' des Kindes zu arbeiten, dann funktioniert das. Es ist ganz schwierig, wenn die Lehrer glauben, sie müssen das schwerhörige Kind auf der Lehrplanebene aller anderen Kinder halten, das ist nicht möglich ... das geht einfach nicht.

IZF: Und institutionelle Voraussetzungen?

Es sollten möglichst kleine Klassen sein, zum Beispiel so wie in der Schule X, da funktioniert an sich das System Schule sehr gut, weil die auswählen und die haben kaum schwierige Kinder dort ... dann funktioniert das einfach. Normalerweise sollte das möglichst eine Klasse mit so um die 20 Kinder sein, weil sonst das Kind total überfordert ist und der Unterricht sollte ziemlich strukturiert sein, weil diese mehrstufigen Klassen, das ist für den Großteil der schwerhörigen Kinder eine Katastrophe, weil da ist alles viel zu laut. Die kennen sich hinten und vorne nicht mehr aus und deswegen ... also da hab' ich immer Bedenken und irgendwie der beste Unterricht ist zum Teil für die schwerhörigen Kinder dieser 'alte Unterricht' ... und wenn die Lehrerin die Kinder mag und viel an der Tafel arbeitet und so ... was es ganz selten gibt. Ich habe zwei, drei Kinder in solchen Klassen erlebt und die haben ganz tolle Erfolge gehabt.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig beziehungsweise integrierbar sind?

Theoretisch sind sie integrierbar, aber zum Großteil sind die Lehrer und die Schule nicht dafür geeignet. Es ist fast nicht möglich ... zum Beispiel Kinder zu integrieren in einer Klasse im 16. Bezirk, wo 28 Kinder drinnen sind und davon 26 nicht deutscher Muttersprache. Das ist dann ein völliger Wahnsinn, wenn dann ein türkischsprachiges Kind, das Hörgeräte trägt, dort Lesen und Schreiben lernen soll. Wir haben einige solche Kinder gehabt und das funktioniert einfach nicht, weil die Lehrerin in dem Sinn überhaupt keine Energie und Zeit, keine Ressourcen für dieses Kind zur Verfügung hat und da funktioniert es nicht. Theoretisch wäre das möglich, wenn es kleinere Gruppen sind und da genügend Unterstützung von Lehrerseite da ist, dann wäre das möglich und wäre wahrscheinlich sogar besser als die schwerhörigen Kleingruppen, weil dort die Sprache von jedem irgendwie reduziert ist. Aber unter den jetzigen Bedingungen, die sich ja in den letzten Jahren ziemlich

²⁰ Löwe, Armin = Autor, Vertreter der Lautsprachmethode

verschlechtert haben, ist es ... ist Integration für schwerhörige Kinder ... ist nicht mehr für alle möglich.

8) Haben einzelintegrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Das ist ... der Vorteil ist wahrscheinlich, dass sie immer lautsprachlich kommunizieren müssen. Wenn mehrere schwerhörige Kinder zusammen sind, kommt sehr schnell irgendeine Form von Gebärde, die wenn die Kinder nicht gebärden können von Zuhause aus, ... dann finden sie irgendeine sozusagen reduzierte Sprache. Wenn sie allein sind, sind sie gezwungen mehr lautsprachlich zu reden. Diese Kinder sind auch häufig einsamer ... - ja schon. Wir haben da dieses Kindertheater, wo hörende und hörgeschädigte Kinder gemeinsam spielen und zum Beispiel, ich habe einige Kinder betreut, die alleine in einer Volksschulklasse waren und da haben mich die Kinder dann immer wieder gefragt, ob ich noch andere solche Kinder kenne, die Hörgeräte haben. Die kommen irrsinnig gern in diese Gruppe, wo mehr als die Hälfte Hörgeräte-Kinder sind und weil dort sind sie, habe ich das Gefühl, zuhause. In der Klasse spüren sie sehr stark, auch wenn sie akzeptiert sind und alles, dass sie alleine sind mit Hörgeräten.

Es gibt zum Teil Kinder, die niemand anderen kennen mit Hörgeräten, die mich dann fragen, ob ich noch andere solche Kinder kenne die so was haben wie ich ... und das ist ja eigentlich ein Wahnsinn, und die müssen sich dann ganz einsam und komisch fühlen, weil sie glauben sie sind die einzigen Kinder in der Welt mit solchem Zeug da oben.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Nein, sicher nicht immer ... allein schon mit dem Arbeitslärm, ... für die schwerhörigen Kinder müsste man den minimalst halten und das geht einfach nicht immer, weil man da alle anderen Kinder immer unterdrücken müsste. Die müssen zwar lernen Rücksicht zu nehmen, aber natürlich müssen auch die schwerhörigen Kinder lernen, ungute oder sozusagen ungünstige Situationen auszuhalten. Das ist, glaube ich halt, ein ganz wichtiger Teil in der Schule, dass sie lernen müssen, dass sie nicht in einem Nest hocken, sondern dass sie sich mit Händen und Füßen im Grunde durchsetzen müssen. Und insofern ist die normale Integrationsklasse schon an sich ein guter ... guter Boden für das Leben dann zu lernen.

Und natürlich die Lehrer müssen so weit sein, dass sie den Großteil der Sinne dass sie auch unbewusst in die Richtung der Kinder sprechen. Aber natürlich werden viele Dinge nicht ankommen, und da muss man dann die Kinder soweit bringen, dass sie selber lernen auch zu organisieren, vor allem wenn sie größer sind, dass sie Freunde finden und dass die Freunde auch gewisse Dinge für sie tun bei Aufgaben und so weiter ... also dass man die Kinder von klein auf schon in diese Richtung bringt und zu ihnen sagt, du hast das Recht dir solche Dinge zu organisieren.

IZF: Liegt es auch vielleicht daran, dass die Lehrer meist zu wenig Vorinformation erhalten und sich einfach zu wenig auskennen im Umgang mit hörbeeinträchtigten Kindern?

Die meisten Lehrer haben überhaupt keine Ahnung von hörgeschädigten Kindern ... die wissen nicht wie sie reden und was man tun soll ... und ... und deswegen ist die integrative Betreuung so irrsinnig wichtig, weil die sozusagen am Kind lernen. Und

eigentlich kann man ... kann man, meiner Meinung nach, nur auf diese Art in einer vernünftigen Zeit über schwerhörige Kinder was lernen. Das hat überhaupt keinen Sinn, wenn man schon vorher, ein Jahr vorher oder so Kurse macht ... das hat keinen Boden der hält und wenn man in der Klasse arbeitet und ein gutes Verhältnis hat zum Integrationslehrer, dann kann der oder traut sich der einfach fragen oder man kann sagen, dass ist normal bei schwerhörigen Kindern und das ist so und so und da kommen sie ziemlich schnell rein dann ... das ist einfach dann ein Kind mit einer bestimmten Art zu kommunizieren oder zu leben.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Die Normalhörenden lernen einfach einen sozialeren Umgang mit Kindern, die spezielle Bedürfnisse haben oder auf die man Rücksicht nehmen muss ... das lernen die halt einfach ... Und die Hörbehinderten lernen natürlich einfach von der Sprache der anderen Kinder und die lernen auch einfach was ist normales Verhalten. ... zum Beispiel die Schwerhörigenschule, das ist schon ein komisches Umfeld für die meisten. Und es ist auch so, dass die dieses Bewusstsein, dass die wie es früher war, in der Schule X zum Beispiel, wo nur Hörgeschädigte waren und die haben nicht einmal gewusst, dass es da behinderte Kinder drinnen gibt ... und das ist sicher ein wichtiger Teil, dass sie wissen, dass sie hörgeschädigt sind und dass sie sich einschätzen können. Und in Klassen, wo das gemischt ist, das geht halt einfach von selber.

Im gemeinsamen Unterricht, da gibt's immer wieder Kinder, die lernen dann das Ablesen, also die hörenden, und die können dann auch wirklich ablesen und machen sich einen richtigen Spaß daraus nur mehr so zu kommunizieren.

Und wenn die Lehrerin den Unterricht umstellt, oder speziell anpasst dem hörgeschädigten Kind und mehr visualisieren, dann ist das ein viel idealerer Unterricht für alle Kinder, denn der Unterricht für hörgeschädigte Kinder ist im Grunde ja so wie man seit Jahrzehnten lehrt, wie man Vorträge hält. Deswegen, wenn die mit Visualisieren und mit Diagrammen und so arbeiten, das ist eigentlich das, was man tun sollte.

11) Findest du, dass sich die Kinder gegenseitig tolerieren und sie Rücksicht aufeinander nehmen?

Einmal hab' ich erlebt, dass ein Kind wegen seiner Schwerhörigkeit Probleme gehabt hat. Aber das ist normalerweise in der Volksschule nie ein Problem. Möglicherweise kann es zum Beispiel sein, dass ein verhaltensgestörtes Kind drinnen ist, das vom Selbstwertgefühl her total daneben ist und der sucht sich dann einen Schwächeren und da kann es dann passieren, dass der dann auf das hörgeschädigte Kind losgeht, aber unter Anführungszeichen 'normalen Kindern' gibt es da nie Probleme. Einmal habe ich erlebt ... da habe ich mit der Lehrerin geredet, und sie hat gesagt, das Kind wird so ausgelacht und ausgespottet. Und im Endeffekt war es dann so: die Lehrerin hat irrsinnige Probleme gehabt mit der Klasse und das schwerhörige Kind war noch eine weitere Belastung dazu ... und sie hat das Kind ... also im Grunde hat sie das Ganze nicht mehr ausgehalten und wollte das Kind einfach loshaben. Das haben die anderen Kinder gemerkt und die haben sie dann ... also das ist irgendwie unbewusst bei ihr gelaufen ... die haben das nicht böse gemeint ... und die sind dann auf das Kind losgegangen und die Lehrerin hat dann gesagt, ja die Kinder und so ... und ich schütz', ... also sie hat es eh geschützt auch und hat sich dann ihr schlechtes

Gewissen irgendwie beruhigt ... und so ist das Kind dann eigentlich erst in die Situation gekommen.

Aber wenn die Lehrerin dahinter steht und wenn die ein Gefühl hat, das ist ein Kind wie jedes andere, dann gibt es eigentlich nie Probleme.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Das ist sicherlich, dass die Kinder unter Anführungszeichen, das ‚normale Verhalten‘ ... dass die merken, wie Hörende im Alltag mit den anderen umgehen. Und die Sprache natürlich ... dass die Kinder lernen wie ... also die lernen von den anderen Kindern sprachlich am meisten und die Kinder bauen keine Angst auf. Wenn die Kinder zum Beispiel acht Jahre nur in der Schwerhörigenschule sind, und fühlen sich dort sicher, und aber die haben wahnsinnige Angst vor der sozusagen anderen Welt. Und das kommt so einfach gar nicht auf, weil es ist für sie wie ein normaler Zustand ... die Regelschule.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Der Nachteil ist eben ... also das habe ich jetzt erlebt bei einem Bub, der sehr, sehr geschickt ist, der geht jetzt ins Gymnasium und da habe ich schon immer wieder das Gefühl gehabt, dass er sich einsam fühlt und dass ihm einfach die Hörbehinderung viel bewusster wird.

Der erste Bub, der ist dann weggegangen und er hat zuerst gesagt, er freut sich und dann sind ihm aber die Tränen gekommen und er war ganz traurig, dass er aus dieser Schule weggeht. Auch weil er jetzt nicht genau weiß, wie es in der neuen Schule ist und da ist er eben wieder allein. Und seine Eltern halten ihn aber von anderen Schwerhörigen total fern. Er ist ein CI-Kind und die Mutter ist Ärztin und die will ihn da wirklich mit Gewalt normalisieren. Das ist halt ... er hat irgendwie keine Stütze von Kindern, die so sind wie er.

Und Nachteile sind natürlich in der Regelschule, wenn Lehrer nicht wirklich bereit sind zu lernen, dann ist das ein Horror für die Kinder.

In Wien läuft ja das im Grunde sehr gut, wenn das hörgeschädigte Kind noch einen Anspruch auf einen Integrationslehrer hat und das gibt es eigentlich auch wirklich bei uns für jedes Kind. Am Land stellt sich zum Beispiel dieses Problem ganz anders, weil da sind die Hörgeschädigten so drinnen, sozusagen wie vor 50 Jahren, und da sind in gewissem Maße die ‚Trottn‘, die irgendwo hinten sitzen. Deswegen muss man sagen ... die Situation in Wien ... da ist schon sehr viel an Unterstützung und Rahmen, wo man das auffangen kann.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Soweit ich das weiß, und ich hab doch schon ein wenig Überblick, wird in der Klasse vom Unterrichtsstoff eigentlich kaum auf spezielle Stoffauswahl oder so irgendwie auf das hörgeschädigte Kind abgestimmt. Was schon ist, ist, dass es Lehrer gibt, die Fragen: Welche Bücher soll ich verwenden? Und dass sie sich in dem Sinn schon am schwerhörigen Kind orientieren. Und es ist dann so, also wenn es dann um Behinderung geht oder um irgendwelche Sachen, dann wird das schon spezieller abgehandelt und das schwerhörige Kind in diesen Unterricht dann eingebaut und so.

Aber von vornherein, dass da ein spezieller Aufbau erfolgt, das ist eigentlich nicht. Es ist dann, dass die Lehrer halt ... dass sie wirklich mehr visuell machen, dass sie wirklich mehr an der Tafel schreiben und mehr mit Buch machen und ... es ist schon eine Umstellung ... und sonst halt eigentlich nicht so.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du oder greift ihr im Team zurück?

Ich arbeite eigentlich nur mehr mit Laptop und ich hab' ziemlich viele Sprachspiele, wo ich mir sozusagen aussuche, was dazu passt. Auf der einen Seite vom Thema her oder was das Kind therapeutisch braucht. Ich lass die Kinder dann am Laptop schreiben und die Kinder lernen viel, viel schneller Rechtschreiben, ... das ist wirklich ... wo Kinder zum Teil große Schwierigkeiten haben, was normalerweise schwerhörige Kinder nicht haben. Aber Kinder die zusätzlich zum Teil noch große Probleme haben, die lernen zum Teil am Laptop noch viel schneller richtig schreiben. Das ist einfach, weil für das Schreiben selbst keine Energie verloren geht. Die beschäftigen sich nur mit den Buchstaben oder mit dem Laut ... zum Beispiel wenn sie schreiben ‚muss‘, dann ist die ganze Konzentration auf das ‚M‘ gerichtet und das suchen sie dann, wenn sie die Buchstaben kennen, aber sie müssen nicht überlegen, wie schreibe ich das im Schönschreiben. Da gab es zum Beispiel ein Mädchen, die war fünf Jahre an der Schule, die hat praktisch überhaupt nicht lesen und schreiben können und mit der habe ich dann ein Jahr am Laptop gearbeitet; sie hat das gut gekonnt und sie hat dann ziemlich gute einfache Geschichten schreiben können. Rechtschreibmäßig überhaupt toll ... und das ist schon der Vorteil vom Laptop, man kann einfach viel mehr Sachen machen. Zum Beispiel zeige ich den Kindern das Lexikon am Laptop, dann schauen wir uns das normale Lexikon, oder das Kinderlexikon an. Man ist einfach viel flexibler und kann im Grunde viel schneller Arbeitsunterlagen holen.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Es gibt kaum Lehrer, die das hörbehinderte Kind gleich beurteilen. Diese Lehrer sind wirklich im Aussterben; das hat es immer wieder gegeben. Und dort wo die Lehrer so einen Gleichheitsanspruch haben, das ist oft so, dass die Lehrer mir dann oft den Stoff geben und mir sagen, dass ich damit etwas mache. Und ich mache das dann so, dass ich den Stoff, zum Beispiel in Mathematik durchgehe und schaue, ob sie es inhaltlich verstehen. Ob sie wirklich die ganzen sprachlichen Probleme, die hier auftreten können, meistern können. Und so können die dann auch ganz gute Schularbeiten schreiben, wenn sie gute Rechner sind. Sie beurteilen die Kinder dann schon ähnlich wie die anderen, geben aber im Vorhinein eine größere Hilfestellung. Dabei wäre aber vom Schulrecht her kein Problem, dass man schwerhörige Kinder anders benotet. Denn es ist ein Rahmenlehrplan, und wenn der von einer Skala von 0 bis 100 ist, dann unterrichten Lehrer meistens in einem Bereich von 80 bis 100. Und ich könnte zum Beispiel ganz genau mit dem gleichen Recht auf der Ebene von 20 bis 30 unterrichten, was ich zum Beispiel in einer Klasse mit Kindern ‚nicht-deutscher Muttersprache‘ sowieso machen muss. Und ich könnte das auch innerhalb des Unterrichts machen. Sozusagen der Großteil oben, also im oberen Bereich und die schwerhörigen Kinder im unteren Bereich, so dass es aber noch im Lehrplan ist. Das wäre kein Problem. Nur die Lehrer sagen: ‚Ja ... was sagen sie den anderen Eltern?‘. Aber hier geht es wirklich darum, wenn ich überzeugt bin davon, dann haben mir die Eltern nichts zu sagen, weil ich der Fachmann/die Fachfrau bin und ich entscheide dann was da passiert. Der Lehrplan für Schwerhörige kommt in

Integrationsklassen fast nie vor, denn wir sind hier am SPZ und hier sind fast alle im Volksschullehrplan drinnen. Und da gibt es Kinder in der vierten Klasse Volksschule, die nicht das Niveau vom Lehrplan der vierten Klasse Volksschule erreichen in Deutsch. Früher war mir das immer ein Problem und ich habe gedacht, die kommen nicht weiter. Zum Beispiel war ein Mädchen dabei, die hat letztes Jahr maturiert und die war auch in der Volksschule ganz schwach, hat bei weitem keine Geschichte schreiben können. Und die wurde eben so mitgenommen, die war so ehrgeizig und hat jetzt eine Matura, wo ich zum Beispiel vor acht, nein zwölf Jahren, wo ich sie unterrichtet habe, nie geglaubt habe, dass das geht. Und deswegen ist es wichtig auch, glaube ich, dass wenn man sieht, das ist ein gescheites Kind, den Spielraum offen lässt und das dann durchzieht ... dann einfach auch.

IZF: Und du siehst schon, dass das auch so passiert bei den LehrerInnen?

Ja, in der Volksschule gibt's fast nie Probleme, in der Hauptschule schon. Wenn sie glauben es ist eine Hauptschule mit hohem Anspruch. Die Hauptschulklassen die gegen Gymnasiumsklassen konkurrieren, die sind total dagegen dann. Zum Beispiel da hatte ich ein Kind in der Hauptschule X, eine sehr strenge Hauptschule; das war ein gutes, hörgeschädigtes Kind, es war auch sprachlich recht gut. In jeder anderen Hauptschule wäre der durchgekommen und dort haben sie nach zwei Monaten gesagt, das geht nicht. Nur weil die so einen ganz komischen Anspruch gehabt haben, sie müssen besser sein als das Gymnasium.

17) Werden technische Hilfsmittel, FM-Anlagen, ... verwendet?

In den Klassen, wo ich drinnen bin jetzt nicht, aber bei uns gibt's einige, zum Beispiel die Frau X, die organisiert die immer für die Klassen. In solchen Klassen habe ich noch nie zusätzlich unterrichtet, ich war immer nur bei Einzelintegration, da gibt es manchmal die FM-Anlagen. Und es gibt das Problem bei Kindern die das haben, die wollen es nach einiger Zeit nicht mehr nehmen. Das Problem ist, wenn alles übermittelt wird. Wenn die Lehrerin herumgeht und mit einzelnen Kindern spricht, das stört wahnsinnig. Deswegen ist die FM-Anlage nur für bestimmte Situationen, aber da muss man schon soweit sein und so erfahren sein im Unterricht mit Schwerhörigen, dass man das ein- und ausschaltet. Aber im normalen Unterricht stört das mehr und die Kinder lehnen das dann auch ab, weil sie sagen, wenn sie schreiben und die Lehrerin erklärt einem anderen Kind etwas, das stört wahnsinnig. Oder wenn sie größer sind und die Lehrerin hat das oben und jeder weiß, das hat sie oben, weil die oder der nichts hört, ist das dann auch ein Problem. Im Gymnasium ist das manchmal so.

18) Welche Probleme ergeben sich häufig?

Haben wir eigentlich schon beantwortet, denk' ich.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Der Vorteil ist der, wenn das Kind sprachlich sehr schwach ist, sodass es in der Kleingruppe einen viel höheren Sprachumsatz hat. Weil wenn ich mit vier bis fünf Kindern, so wie es bei uns zum Teil in den Klassen ist, am Tisch sitze, dann habe ich

die sprachlich viel mehr unter Kontrolle. Und ich weiß sofort, ob das Kind versteht, was im Unterricht ja meistens nicht nachvollziehbar ist, ob das Kind das auch verstanden hat. Das ist auch eine Aufgabe von uns Integrationslehrern, dass wir das immer wieder überprüfen. Das ist sicherlich der große Vorteil, weil viel individueller unterrichtet werden kann und einfach die Lehrer auf schwerhörige Kinder hin besser ausgerichtet – ausgebildet sind in dieser Hinsicht. Und überhaupt bei zweisprachigen Kindern oder Kindern, die überhaupt keine Sprache richtig können, ist das fast die einzige Möglichkeit, dass sie innerhalb von halbwegs normaler kurzer Zeit zu einer Minimalsprache kommen. Und das kann man nur in dieser Kleingruppe einmal aktivieren und dann, wenn es sprachlich halbwegs geht, müsste man überlegen ob man sie in ein sprachlich besseres Umfeld gibt. Aber anfänglich, wenn ich ihnen etwas beibringen möchte vom Unterricht und sprachlich, dann ist das fast nur so möglich.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Ja, ja, ... das ist das Problem, wenn man sie über sechs, acht oder zehn Jahre sogar, immer in dieser Kleingruppe hält. Ich wäre dafür, dass man sie, sobald die Kriterien erfüllt sind, sie sozusagen dem Unterricht soweit folgen können, in ein größeres sprachlich weiteres Umfeld zu geben. Weil sonst passiert genau das: Sie sind dort drinnen und die Welt um sie herum ist ziemlich unverständlich. Und das sind die Kinder, die sich unter sich ganz gut unterhalten und kaum sitzen sie allein irgendwo, trauen sie sich nicht mehr aufzumucken und wenn sie in der Gruppe sind, sind sie wie Besessene, schreien herum und so. Die Relation stimmt nicht, in der Kleingruppe ist das irgendwie ein komisches Verhalten und von der Sicht zur Großgruppe `raus ist es genauso komisch. Hier fehlt einfach diese Abstimmung.

IZF: Etwas Abschließendes, das noch hinzugefügt werden sollte?

Nun, wir haben jetzt ja über die Kinder gesprochen, die als schwerhörig bezeichnet sind und eindeutig als Schwerhörige identifizierbar sind. Was aber in letzter Zeit, in den letzten Jahren immer massiver wird, ist eben diese AVWS, diese auditive Verarbeitungsstörung der Kinder. Und das ist eben auch etwas, wo die zum Teil da `reinfallen die Kinder und wo man sich in den nächsten Jahren, in X auch, etwas überlegen muss, inwieweit man die eben in das schwerhörigen-pädagogische Muster eben reinholt. Ich bin froh, dass ich in X arbeite, denn das ist das einzige Bundesland, habe ich das Gefühl, wo das funktioniert. Wo die Notwendigkeit auch von den Inspektoren gesehen wird. Die müssen zwar auch ihre Vorgaben einhalten, aber die versuchen immer noch das irgendwie abzudecken, weil sie einfach die Notwendigkeit erkennen und sich nicht total vom ökonomischen, sozusagen, dann erschlagen lassen. Was in X passiert, wo Kinder dann acht Jahre in der Schule sind und nie wirklich ein Spezialist mit den Eltern oder Lehrern geredet hat.

I: Herzlichen Dank für das interessante Gespräch!

8.3.3 3. Interview mobile/r SchwerhörigenlehrerIn (Interview 3)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte geben Sie einen kurzen Überblick über Ihre aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich arbeit' für die Schwerhörigenschule X, und bin eine mobile Lehrerin, das heißt, ich betreue behinderte Kinder, hörbehinderte Kinder, die in die Normalklasse integriert sind, ... das sind teilweise Integrationsklassen wo sie mit anderen Behinderungsarten zusammen integriert sind ... oder auch Einzelintegration.

2) Wie lange haben Sie im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Fünf Jahre arbeit' ich jetzt für die Schwerhörigenschule.

3) Besitzen Sie eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Also diese Ausbildung habe ich noch nicht gemacht ... den Hörbehindertenlehrer ... aber ich hab' viele Fortbildungen besucht, ... und Seminare und Kongresse.

IZF: Und Sie sind Volksschullehrerin oder Sonderschullehrerin?

Ach so, ... ich bin Sonderschullehrerin, und hab' auch Sprachheillehrerin damals dazu gemacht.

4) In welchen Klassen unterrichten Sie? Wie setzen sich die Klassen zusammen?

Also ich bin ... ich hab' in den fünf Jahren nur Volksschulkinder betreut ... In den meisten Fällen ... oder es hat sich eher aufgeteilt, entweder waren die Kinder ganz allein integriert, mit einer normalen Klassenzahl von 25 bis 27 oder 28. Oder sie waren eben in Integrationsklassen, da ist ja dann die Schülerzahl etwas geringer und es sind immer zwei Lehrer in der Klasse.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit KlassenlehrerInnen, TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Ja ... ich, in meiner Tätigkeit kümmere mich meistens alleine um das Kind oder ich unterstütze es auch in der Klasse. Je nach dem, das besprech' ich mit dem Lehrer was notwendig ist. Wir brauchen natürlich immer wieder auch Gespräche miteinander, da setzen wir uns dann irgendwann außerhalb des Unterrichts zusammen. Oft bespricht man sich in der Pause davor und danach, weil ich ja nicht so oft in den einzelnen Schulen bin, ob es aktuelles gibt.

Wir setzten uns immer anfangs des Schuljahres und am Ende zusammen, besprechen auch, was die Klassenlehrer vorhaben, dann krieg' ich auch die Themen, weil ich mich gerne an die Themen halte. Ich versuch' schon einzugehen, was das Kind im Unterricht lernt. Besonders auch in den höheren Klassen, weil die Kinder da oft für Tests und so Hilfe brauchen. Und ich versuch' schon auf das Thema einzugehen, besonders in den höheren Klassen ... weil da die Unterstützung bei Schularbeiten und so ganz wichtig ist.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Ich kann da jetzt nur von meiner Erfahrung sprechen, weil ich denk' mir, da streitet man ja auch sehr wo denn die Integration ist.

Ich denk' schon, dass es wichtig ist, dass das Kind Sprache verstehen kann, wenn auch nur begrenzt ... gut, es gibt natürlich auch Integrationsklassen mit Gebärde ... Für mich heißt Integration schon, dass es ihnen möglich ist am Unterricht teilzunehmen, sie die Möglichkeit haben mitzukriegen, was in der Klasse läuft, dass sie nicht ständig extra betreut werden.

Ich denk' mir, dass Kinder die integriert sind, sehr ehrgeizig und fleißig sein müssen, wenn sie mithalten wollen. Es kommt natürlich auch `drauf an, was das für eine Integrationsklasse ist. Es ist gerade für Hörbehinderte nicht immer leicht, wenn sie merken, dass sie nicht immer alles mitbekommen, dass sie Begrenzungen haben, dass sie nicht alles verstehen. Sie müssen einfach lernen mit Frustration umgehen können.

Die Lehrerinnen ... also die müssen auf jeden Fall eine Vorstellung davon zu haben, was es bedeutet hörbeeinträchtigt zu sein. Ich bemerk' auch immer wieder, dass da überhaupt kein Verständnis da ist ... also es wäre sehr wichtig die Lehrer gut aufzuklären. Die Lehrer müssen natürlich auch bereit sein im Unterricht Rücksicht zu nehmen, was die Sprache anbelangt, wie sie unterrichten, was für Material sie verwenden, müssen auch bereit sein sich nach der Sitzordnung für das Kind zu richten ... eigentlich bei sehr vielen Dingen. Das spielt auch mit der Institution zusammen, wie man sich das einrichtet, was für Hilfsmittel man dem Kind geben kann.

Die Eltern ... ja natürlich funktioniert Integration immer besser, je mehr die Eltern mitarbeiten und dahinter stehen und den Kontakt mit den Lehrern pflegen und ja, einfach mitarbeiten und dahinter stehen. Aber das ist ja eh überall in der Schule so, nicht nur in der Integration, obwohl hier vielleicht schon mehr. Es ist sicher für die Eltern ein größerer Aufwand hier.

7) Sind Sie der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig beziehungsweise integrierbar sind?

Ja ... puh ... ich frag' mich das manchmal ... prinzipiell ja wahrscheinlich, kommt drauf an, wie man integriert und was man anstrebt.

Ich persönlich halte nicht soviel davon, wenn die Kinder dem Unterricht nicht folgen können ... und wenn das Kind immer einen extra Lehrer und Unterricht braucht um dem Unterricht zu folgen, da kann man vielleicht andere Formen finden und es muss nicht in der Klasse sein.

Also das ist jetzt meine persönliche Meinung ... prinzipiell kann man jedes Kind integrieren, aber die Förderung ist für manche Kinder dann doch auf den Fachinstituten besser.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Ja, was meine Erfahrung betrifft, was ich halt bis jetzt gesehen hab', stehen sie meistens wirklich ganz alleine und das ist einfach ein sozialer Nachteil. Auch wenn

sie sozial ganz gut integriert sind, sind sie Außenseiter. Und sie fühlen halt einfach anders ... sich anders als die anderen Kinder. Sie müssen sich immer mit gesunden Kindern messen. Kinder tun das immer sich zu messen und das ist für hörbehinderte Kinder einfach schwierig ... einfach da heranzukommen. Sie haben oft das Empfinden dass sie das nicht schaffen, sie können nicht so gut sein.

Wenn mehrere Kinder integriert sind, ist das eine gerechtere Art zu messen ... wenn man das so sagen kann.

Ich bemerk' halt, dass sie einen Rückhalt haben mit den anderen Hörbehinderten, wenn das Kommunizieren zu anstrengend ist, was ja wirklich oft sehr anstrengend ist für sie ... dass sie sich einfach in diese Gruppe zurück fallen lassen können und ohne sich großartig anzustrengen verstanden werden.

Der andere Nachteil ist halt wirklich, dass sie oft aus dieser Gruppe nicht rausgehen. Wenn sie einzelintegriert sind, sind sie dazu gezwungen, denk' ich mir. Aber fürs Psychische ist es glaub' ich besser, wenn sie nicht alleine integriert sind. Ich hab' das schon oft gesehen, dass Kinder sehr alleine sind und sich nicht so wohl fühlen, auch wenn sie das ... wenn sie das nicht so formulieren können.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Das glaub ich nicht (*lacht*), ich hab' auch schon oft mit Lehrern über das geredet, das ist Illusion. Es gibt immer Augenblicke, wo Kinder nicht alles mitgekriegt haben, wo das einfach nicht möglich ist alles zu erklären; nach zu erklären.

Ich weiß, dass Lehrer oft überfordert sind, sie haben auch noch 26 andere Kinder, die auch Betreuung brauchen und Aufmerksamkeit und sie können das nicht immer vor Augen haben, dass sie immer besonders reden und achten, dass dieses eine Kind alles verstanden und mitbekommen hat.

Ich denk' mir, die Kinder müssen halt lernen, dass halt nicht so auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird in manchen Situationen. Natürlich sollte jeder sein Bestes geben und sich vor Augen halten, ich hab' da ein hörbehindertes Kind in der Klasse.

Also ... ich kann mir nicht vorstellen, dass da immer Rücksicht genommen werden kann. Das ist halt meine Meinung.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Ja sicher, einfach die bessere oder hoffentlich (*lacht*) bessere Visualisierung der Themen ... also im Unterricht wird sicher oft einmal was öfter wiederholt und genauer erklärt und das hilft sicher anderen Kindern auch.

Die Kinder lernen sicher auch ganz nebenbei die Integration kennen ... also, dass es da andere Kinder mit spezielleren Bedürfnissen gibt.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Tolerieren auf jeden Fall, das merk' ich schon, dass sie angenommen werden wie sie sind ... meistens ... die Kinder.

Manchmal können sie halt nicht so in der Gruppe Anteil nehmen. Rücksicht aufeinander nehmen ... das ist sehr unterschiedlich, merk' ich. Es gibt Kinder die können das nicht so gut und da gibt's immer auch Kinder die gut Rücksicht nehmen. Das hängt auch wieder von den sozialen Hintergründen von den anderen Kinder ab und wie die halt aufgewachsen sind.

Wenn Kinder vier Jahre zusammen in der Klasse sind, dass die hörenden Kinder schon einen natürlichen Umgang mit der Hörbehinderung lernen. Dass es dann selbstverständlich ist, dass die Kinder dann so sind. Toleriert werden sie auf jeden Fall. Mit der Rücksichtnahme ist das nicht immer so einfach ... Rücksichtnahme unter Kindern ist ja überhaupt nicht so leicht (*lacht*).

12) Welche Vorteile der Integration würden Sie besonders herausheben?

Was ich mir denk', was ein großer Vorteil ist, dass die Kinder einfach lernen sich in der hörenden Welt sich zu bewegen, sich natürlich zu bewegen, dass das nichts Fremdes und Ungewöhnliches ist, dass sie wirklich lernen damit umzugehen. Das ist eh nicht so einfach und es verlangt einen großen Schritt, wenn man wo hinget und weiß, dass man schlecht verstanden wird und sich nicht so ausdrücken kann.

Und dass man trotzdem spricht und trotzdem den Kontakt sucht.

Das können sie da wirklich gut üben und dass sie da eine große Chance haben, wenn sie in Integrationsklassen gehen. Ich merk' schon, dass sie sprachlich große Fortschritte machen und generell schon viel von hörenden Kindern lernen.

Auch sprachlich, dass sie das Vorbild haben an dem sie sich orientieren können.

Ich denk' mir auch vom Lernen her, es kann schon sein, dass das auch sehr anspornt ... die Gefahr ist oft, wenn man nur hörbehinderte Kinder hat, dass man da eher unten bleibt, vom Level her ... den man leicht erreichen kann. In einer Klasse draußen hat man vielleicht den Ansporn mehr zu erreichen. Muss nicht immer so sein ...

13) Gibt es Ihrer Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Das frag' ich mich auch manchmal ... ob man den Kindern nicht einen sehr großen Stress antut, einen Lernstress, einen sozialen Stress. Ich bin da auch manchmal im Wackeln.

Es ist sicher der härtere Weg, bringt in der Zukunft aber sicher mehr, denk' ich mir ... sie sind halt nicht so behütet.

Das einzige ist vielleicht ... die Kinder könnten es vielleicht nicht so gut verkraften, das könnte ein Nachteil sein, dass das für sie nur Stress bedeutet, dass sie sich zu viel vergleichen und sie entmutigt werden.

Es könnten auch oft Lehrer sein, die nicht so gut damit umgehen können, da die nicht so gut ausgebildet sind ... das könnte schon ein Nachteil sein, dass sie da nur mitlaufen und dass sie nicht gut betreut und gefördert sind. Dass das Problem nicht erkannt wird.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in den Klassen? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Ich speziell bei meiner Förderung ... ich schau' mir das Kind gut an, sprech' auch mit den Lehrern und überleg' mir, wo dieses Kind Hilfe und Unterstützung braucht. Bei manchen bleib' ich in der Klasse und unterstütz' sie im Unterricht, manche nehm' ich mir auch `raus, vor allem wenn Kinder große Defizite haben, vor allem im sprachlichen Bereich, für die es auch sehr gut ist, wenn man das, was sie gelernt haben noch mal festigt ... oder noch mal bespricht mit ihnen, nehm' ich sie meistens

heraus. Ich merk' auch, dass diese Situation für die hörbehinderten Kinder ganz `was Feines ist, wenn ich sie `rausnehm' und sie sich ,1:1' mit jemanden zu unterhalten können, weil ich auch voll auf sie eingehen kann und sie diesen Störlärm nicht haben. Ich versuch' dann mit den Kindern das aufzuarbeiten, wo sie noch Probleme, Lücken haben ... sprachlich versuch' ich diese Bereiche abzudecken ... Wortschatz, Grammatik, ... teilweise mach' ich auch Artikulation, Hörtraining mach' ich auch mit ihnen.

Auch fachlich, wenn sie irgendwas nicht verstanden haben, oft kommen auch die Lehrer auf mich zu und sagen, sie glauben, dass er das und das nicht verstanden hat, das bräuchte er noch mal.

Ich schau' halt einfach, wo dieses Kind Förderung braucht ...

Das Ziel soll aber einfach sein, dass es im Unterricht besser mitkommt.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifen Sie zurück?

In der Einzelförderung nehm' ich die Sachen meistens mit, teilweise verwend' ich auch die Unterrichtsmittel von der Klasse. Nehm' auch Sachen, Material mit, Grammatikmappen, so Differenzierungsmaterial ... nehm' ich meistens selber alles mit.

IZF: Nehmen Sie auch Spiele mit?

Spiele nehm' ich viel mit. Versuch' auch, dass sie in der Kommunikation was lernen, ich denk' mir, dass Kommunikation sehr wichtig ist ... und das Verstehen von Spielanleitung ... Spiele haben wirklich viel, ja. Ich komm' immer mit einem großen Rucksack (*lacht*).

Aber jetzt spezielle Unterrichtsmittel für Hörbehinderte nicht wirklich, das kann man dann eh abstimmen, also die normalen verwenden und dann abstimmen.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Die meisten Lehrer gehen meist schon auf die Kinder ein und wissen, dass aufgrund der körperlichen Behinderung, also der Hörbehinderung noch nicht so können kann und dass auch schon die Benotung dann danach ist. Besonders in Deutsch erhält das Kind andere Aufgabenstellungen, aber das zieht sich ja in jeden Bereich, auch in Mathematik mit den Textaufgaben.

Es wird sehr unterschiedlich gehandhabt und es kommt ja auch auf das Kind an. Es gibt Kinder mit leichtgradigen Hörstörungen, die alles gut mitmachen können.

Es gibt ja einen Paragraphen, dass man auf die Hörbehinderung Rücksicht nehmen darf, das wird in den meisten Fällen schon so gemacht.

In vielen Klassen werden die Fragen anders gestellt oder Aufgaben gegeben ... dass es so formuliert wird, dass die Kinder das verstehen. Gerade in Deutsch, dass sie Stichwörter und Hilfen erhalten, dass sie das besser bewältigen können.

IZF: Also die Erfahrung haben Sie schon gemacht, dass die Lehrer da Rücksicht nehmen?

Ja. Also speziell in den Integrationsklassen, wo ein zweiter Lehrer da ist.

In der Einzelintegration ist das schon schwierig für den Lehrer, und es überfordert ihn wahrscheinlich auch.

In den Integrationsklassen, wo eben oft auch Kinder mit anderen Behinderungsarten integriert sind, machen das die zweiten Lehrer, weil sie das auch so gewohnt sind.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig?

Was am häufigsten auftritt, ist dass die Kinder etwas nicht mitkriegen oder verstanden haben und das muss man ihnen noch mal erklären.

Viele werden müde und schalten auch ab, weil ihnen das Zuhören zu mühsam ist, und können sich nicht mehr konzentrieren, weil es für die schon sehr anstrengend ist. Wenn man da als Lehrer ganz alleine in der Klasse ist, da ist das sicher schwierig das aufzufangen, bei Einzelintegration. Einzelintegrieren würd' ich nur Kinder, die gut mitkommen können, die dem Unterricht relativ gut folgen können. Weil es schon schwierig ist, ihnen dann die Unterstützung zu geben, die sie brauchen.

Es ist auch oft schon, dass sie Fragen nicht mitbekommen haben, dass sie nicht wissen was jetzt zu tun ist, was jetzt dran ist. Da sollte man immer nachfragen, ob das Kind alles mitbekommen hat.

Oft brauchen sie schon beim Arbeiten zusätzliche Hilfe und Zuwendung, dass sie das schaffen können.

Dann verwendet man auch diese Funkanlagen.

18) Das passt gleich zur nächsten Frage: Verwenden Sie technische Hilfsmittel?

Also diese FM-Anlagen, das wird teilweise verwendet,... kommt auch auf das Kind `drauf an, ob es benötigt wird.

Aber die machen auch oft Probleme, kommt auch darauf an, ob der Lehrer damit umgehen kann. Viele kennen sich nicht so gut damit aus, ist auch eine schwierige Sache.

Werden aber schon immer verwendet. Zum Beispiel, wenn alle einen Text vorgelesen kriegen, dass man dem Kind optisch den Text noch dazu legt oder bei Filmen, dass man dem Kind das schon vorher ein bisschen erklärt, was es sehen wird.

In der Integrationsklasse merk' ich halt, dass sich die zweite Lehrerin mit diesen Dingen dann beschäftigt und wenn man alleine ist, ist das schon schwer.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Man kann die Kinder sicher spezifischer fördern, man kann besser auf das Kind eingehen ... auf die Bedürfnisse eingehen. Man muss nicht Rücksicht auf die hörenden Kinder nehmen.

Man hat viel bessere Beziehung zu den Kindern, man lernt sie auch besser kennen, man kann intensiver auf sie eingehen und den Unterricht speziell auf dieses Problem hin gestalten.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Könnte man schon so sagen, ja! (*lacht*). Aber ich denk' mir, dass man da auch Dinge tun kann, das erlebe ich auch immer in der Schwerhörigenschule, dass man zum

Beispiel mit einer Partnerklasse etwas macht, mit der Kleingruppe viel hinausgeht, einkaufen geht. Man kann dem schon sehr entgegenwirken.

Natürlich ist es ein Schonraum, klar, das denk' ich schon. Aber man kann auch in der Kleingruppe Kinder befähigen hinauszugehen, dass sie sich später leichter tun. Kinder die noch nicht so weit sind, würden sich draußen auch zurückziehen.

Es ist vielleicht auch eine Chance Kinder stärker zu machen und befähigen, dass sie in der ‚Welt der Hörenden‘ sich später zurechtfinden.

I: Herzlichen Dank für das Interview!

8.3.4 1. Interview Integrationsklasse (Interview 4)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Zurzeit unterrichte ich in einer zweiten Integrationsklasse Volksschule. Und unterrichte aber nebenbei noch in der Einzelbetreuung Kinder mit sprachlichen und hörspezifischen Problemen. Ahm ...sprich in der Artikulation, in der CI-Betreuung und Dyspraxiestunden.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Ich habe jetzt zwei Jahre Erfahrung am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung und war vorher drei Jahre in der mobilen Betreuung von gehörgeschädigten Kindern unterwegs.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Ich habe das Lehramt für hörgeschädigte, schwerhörige und gehörlose Kinder.

4) In welcher Klasse unterrichtest du? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Ich unterricht' jetzt noch in einer zweiten Integrationsklasse Volksschule. Die Klasse setzt sich aus zwölf hörenden und sechs hörgeschädigten Kindern zusammen.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Unsere Klasse ist konsequent und permanent doppelt besetzt. Wir unterrichten jeden Gegenstand zu zweit. Wir bereiten gemeinsam die Unterrichtsstunden vor, wir planen gemeinsam, wir arbeiten alles gemeinsam aus. Und die Zusammenarbeit sieht dann so aus, dass nicht jeder für sich nur für seine Kinder zuständig ist, sondern wir sind beide für alle Kinder zuständig und das ist eigentlich mit jedem Begleitlehrer auch der Fall.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Vorraussetzungen sind jetzt einmal meiner Meinung nach, dass die Direktion, wenn es jetzt zwei Schulen sind, beide Direktoren hinter der Integration stehen.

Dass die Lehrer, die in der Integration unterrichten, von sich aus in die Integrationsklasse gehen dass die Kinder in der Zusammensetzung so sind, dass das normalhörende gesunde Kinder ohne zusätzliche Beeinträchtigungen sind und hörbehinderte Kinder auch mit reiner Hörbehinderung sind und keiner Zusatzbehinderung.

Von den Eltern, dass sie die Sinnhaftigkeit der Integration erkennen und die entsprechende Bereitschaft, das Engagement und die Zeit mitbringen die Klassenlehrer und ihre eigenen Kinder zu unterstützen.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?

Das ist eine schwierige Frage. Prinzipiell bin ich der Meinung, dass alle Kinder integrierbar sind, wenn das Schulsystem es möglich macht; also das Schulsystem muss integrationsfähig sein. Es müssen die Grundvoraussetzungen vom Schulsystem her gewährleistet sein, sprich Raum, sprich technische Voraussetzungen, sprich Lehrer, Unterrichtsmaterialien, sprich Zweit- und Doppel-, Dreifachbesetzungen und natürlich auch die Klassenzusammensetzungen und die Auswahl der Kinder. Aber im Großen und Ganzen glaube ich, dass jedes Kind in seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten integrierbar ist.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Ja, ich bin absolut der Meinung, dass Kinder, einzelintegriert, sehr wohl große Nachteile haben. Wenn ich jetzt nur vom Institut ausgehe, hier haben Kinder vor Ort alle zusätzlichen Betreuungsmöglichkeiten, sei es jetzt Therapie, sei es Rhythmik, sei es Sprachförderung und so weiter. Während einzelintegrierte Kinder ‚nur‘ den Stundenplan der Regelklasse haben und wenn, dann ein bis zwei Stunden Betreuung durch einen mobilen Lehrer und das war's und ansonsten haben sie kein Zusatzangebot an Fördermöglichkeiten, weil alle anderen Formen von Nachhilfe oder Zusatzförderstunden nicht bewilligt wird.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Immer nicht, aber ich denke das hängt vom Team, von der Klassenzusammensetzung ab. Wir versuchen möglichst oft den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden ... aber es geht sicher nicht immer.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Profitieren können alle Kinder, soweit Rahmenbedingungen eingehalten werden. Unter Rahmenbedingungen versteh' ich jetzt, dass die Gesprächskultur in einer

Klasse gepflegt wird, dass sich die Kinder an Gesprächsregeln halten, dass nur der spricht, der wirklich dran ist; kein Zwischenrufen, sodass vom Störlärm und von Hintergrundgeräuschen für hörbeeinträchtigte Kinder einmal die beste Voraussetzung gegeben ist. Für normalhörende Kinder find' ich, dass sie insofern vom Unterricht profitieren, da mitunter eben gewisse Unterrichtsinhalte, speziell eben für hörbehinderte Kinder, des Öfteren wiederholt werden und auf einfachere Formen zurückgegriffen wird, sodass sie den Inhalt verstehen und davon profitieren sicher auch normalhörende Kinder. Aber ich denk', es gibt auch sicher Situationen, wo sowohl für die einen als auch für die anderen Nachteile entstehen, weil es einfach zu langsam oder zu speziell dann wird. Da muss man sich dann trennen, das geht auch in einer I-Klasse nicht anders.

11) Tolerieren sich die Kinder in eurer Klasse gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

In unserer Klasse kann ich nur sagen, die Kinder tolerieren sich nicht nur, sie akzeptieren sich. Es haben sich sehr viele Freundschaften zwischen hörenden und hörbehinderten Kindern ergeben und sie nehmen sehr stark Rücksicht aufeinander.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Ein wichtiger Vorteil ist für mich, dass den hörbeeinträchtigten Kindern in einer normalen Umgebung, die Welt der hörenden Kinder geboten wird. Auch ein kleines Stückchen Normalität ... auch ein Alltag geboten wird, den sie auch Zuhause im Umfeld erleben und für die hörenden, die normalhörenden Kinder, dass sie wirklich in einer geschützten Umgebung Kontakt aufnehmen können zu behinderten Kindern und das in einer Form präsentiert wird, in der sie wachsen können und die sie selber auch übernehmen können.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Ja, dass manchmal zuwenig Zeit für die Integrationskinder bleibt.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten?

Wir legen sehr stark Wert auf Disziplin und auf Einhalten der Regeln, die wir aufgestellt haben. Da steht an vorderster Front Ruhe, dass die Kinder in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten können und wir gestalten unseren Unterricht relativ offen. Es gibt nur sehr wenige Stunden, die wir wirklich frontal gestalten, wo wir wirklich mit der gesamten Klasse neue Inhalte erarbeiten. Die Kinder arbeiten sehr viel offen und frei. Wodurch wir Lehrer Zeit bekommen, den schwächeren Kindern zu helfen, diese spezifisch zu unterstützen ... beziehungsweise auch die extrem guten Kinder zu fordern und zu fördern. Schwerpunkt also, diese offenen und freien Einheiten und die Selbstständigkeit der Kinder.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greift ihr zurück?

Ja, offene Lernformen, dass sich die Kinder wirklich Karteien aus Bücher, Informationen selber heraussuchen, in Einzelarbeit, im Team, in der Gruppe, mit Partner ... und diese erarbeiteten Inhalte in verschiedenen Formen, sei es Rätsel, sei es Fragen, die sie dann als Quiz beantworten müssen und festigen können.

16) Welche Beurteilung gibt es in eurer Klasse? Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

In der Grundstufe I, sprich erste und zweite Klasse, hatten wir jetzt das Pensenbuch. Das Pensenbuch, ist vor allem auch von den Eltern der hörgeschädigten Kinder gefordert worden und gewünscht worden, dass wir das in der zweiten Klasse fortsetzen. Weil man hier wirklich individuell auf die Fortschritte der Kinder eingehen kann. Und man erspart sich sozusagen, das Vergleichen der Kinder, sondern man beurteilt so, wie es leistungsmäßig ist, was es in diesem Schuljahr erreicht hat. Meiner Meinung nach, kommt es den Kindern hier wirklich zu Gute. Es kommt zu keinem Vergleich der Leistungen ... und es ist auch dann die Differenzierung sichtbar, ... das ist auch mit Noten wesentlich schwieriger.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig? Im Unterricht, mit den Kindern, ... oder zum Beispiel bei einem Lehrausgang?

Im Sozialverhalten haben wir insofern Probleme, weil manche der hörenden Kinder sozial einfach nicht gefestigt sind und Unruhe in die Klasse bringen, die sich dann negativ auf die gesamte Klasse und auf das Unterrichten auswirkt. Probleme ergeben sich manchmal, wenn wir in Gruppen arbeiten, dass man für hörgeschädigte Kinder etwas öfter aufarbeiten, aufbereiten muss, dass man in der Sprache anders ist, dass man zum Teil auch lauter sein muss. Dass man zu zweit in zwei Gruppen mit zwei Lehrern, die zur gleichen Zeit sprechen, arbeiten muss, ist das für die Lehrer als auch für die Kinder eine wahnsinnige Belastung. Aber es gibt dann die Möglichkeit den Raum zu verlassen und sich insofern zu trennen, aber es ist eigentlich bei uns das Hauptproblem, das sich teilweise ergibt, aber auch das einzige große.

18) Welche technischen Hilfsmittel verwendet ihr?

Wir haben FM-Anlagen für die hörgeschädigten Kinder, ... ja wir haben für die CI-Kinder und für die Hörgeräte-Kinder eigene Anlagen. In unserer Klasse ist auch ein Kind mit einer auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung. Auch dieser Schüler ist mit einer Hörhilfe versorgt, was ihm den Unterricht wesentlich erleichtert, da er direkt unsere Lehrerstimmen ins Ohr über Mikrofon bekommt und sich somit dem Unterricht besser widmen kann, weil seine Konzentration besser wird.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Ich denke, dass man in der Kleingruppe noch genauer auf die Probleme, Schwierigkeiten der Kinder eingehen kann. Dass man sich noch wesentlich viel mehr

Zeit lassen kann zur Erarbeitung und Festigung von Inhalten. Und ich denke, der Zeitfaktor ist einfach in einer Integrationsklasse ein Problem. Dem ich in einer Kleingruppe eher entgegen kommen kann. Ansonsten denke ich, dass die Großgruppe oder eben die Integrationsklasse dem Kind für seine persönliche soziale Entwicklung mehr bietet.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Ich würd' die Kleingruppe, in Bezug auf den Unterricht als Schonraum sehen. Sie bekommen dort die Zeit, die Zusatzklärungen, die Zusatzmaterialien, die sie brauchen um Inhalte zu verstehen ... für sich verarbeiten zu können und dann auch individuell anwenden können. Als Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ ist sie natürlich nicht geeignet, weil sie keinen Kontakt zu normalhörenden Mitschülern, Jugendlichen und Erwachsenen bekommen. Und ich denk' mir, dass die wenigsten hörbeeinträchtigten Kinder oder Jugendlichen aus gehörlosen Familien kommen, sondern aus einem hörenden Umfeld und für die soziale und individuelle Entwicklung ist einfach der Kontakt mit Hörenden unbedingt notwendig und erforderlich. So wie es hier an der Schule ist, denke ich, geht es wieder, weil die Kinder durch die Integrationsklassen wieder Kontakt zu hörenden Kindern haben. Aber wenn jetzt wirklich rein nur Kleingruppen mit Hörgeschädigten wären, sehe ich das nur als Nachteil für die hörbeeinträchtigten Kinder.

IZF: Etwaige Anmerkungen?

Dass sich das Schulsystem ändern müsste, dass gewisse Grundvoraussetzungen von vornherein geklärt werden müssten, bevor man Integrationsklassen eröffnet. Dass man sich einig ist, welche Direktoren, dann wofür zuständig sind, in Bezug auf Zeugnisse, Zeugnisse unterschreiben, dass sich dann das nicht immer über die Lehrer abspielen muss und letztendlich die Lehrer sich darum kümmern müssen, was reine Bürokratie ist. Von den Kindern her, denk' ich, wenn die Grundvoraussetzungen gegeben sind und jeder von sich aus will - der Wille zählt - dann kann es auch funktionieren. Aber es sollte keiner gezwungen werden in Integrationsklassen zu unterrichten.

I: Herzlichen Dank für das Interview!

8.3.5 2. Interview Integrationsklasse (Interview 5)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Also ich unterrichte in einer Volksschul-Integrationsklasse, wo sechs hörbeeinträchtigte Kinder zusammen mit elf hörenden Kindern zusammen unterrichtet werden. Vier von den Integrations-Kindern sind implantiert, sprich haben ein Cochlea-Implantat und zwei davon haben Hörapparate. Die Kinder mit den

Hörapparaten, die sind mittelgradig schwerhörig und die Kinder mit dem CI haben eine Hörkurve so um die 30 Dezibel.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Ich unterrichte jetzt das dritte Jahr am Gehörloseninstitut.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Momentan befinde ich mich in der Ausbildung zum Hörgeschädigtenpädagogen. Bevor ich an der Schule X begonnen habe, habe ich drei Jahre lang einen Gebärdensprachkurs gemacht.

Diese Ausbildung dauert zwei Jahre, ist halb berufsbegleitend, könnte man sagen, das heißt man ist einmal im Monat drei bis fünf Tage weg und es wird supliert in der Zeit.

4) In welcher Klasse unterrichtest du? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Wir sind immer zu zweit, meine Kollegin ist eine sehr erfahrene Volksschullehrerin. Sie macht jetzt mit mir das letzte, Radl' sozusagen durch. Sie unterrichtet zum ersten Mal in einer Integrationsklasse. Sie ist sehr offen. Die Teamarbeit funktioniert sehr gut, da sie sich sehr viel sagen lässt.

Sie probiert mehr auf die Kinder einzugehen und nimmt meine Tipps wahr.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Also wie schon gesagt, wir sind immer zu zweit in der Klasse und die Zusammenarbeit funktioniert sehr gut. Meistens bin ich für die hörgeschädigten Kinder zuständig, aber wir teilen das nicht streng.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind deiner Meinung nach für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Ich glaub', dass ein gewisses Hörvermögen da sein muss und eine gewisse Fähigkeit mit Sprache umzugehen.

Es gibt auch Integrationsklassen mit gehörlosen Kindern, wo es den bilingualen Unterricht gibt mit Gebärde. Ich seh' den Nachteil bei der Variante darin, dass die Kinder selten zum Sprechen kommen, da sie mit den Lerninhalten dermaßen beschäftigt sind, welche sie dann nur über die Gebärde schnell aufnehmen müssen. Dadurch kommen sie nicht so oft dazu Sprache selber zu produzieren und müssen sich auch nicht so genau mit der Struktur der deutschen Sprache auseinandersetzen wie in einer Kleingruppe. Wichtig ist ein gewisses Sprachvermögen und auch eine gewisse Aufnahme über das Ohr, glaub' ich.

IZF: Welche Bereitschaft oder Voraussetzung sollte seitens der Schule oder der Lehrer gegeben sein?

Also, ich glaube, dass die Lehrer, die nicht Gehörgeschädigtenpädagogen sind, müssen freiwillig in der Klasse stehen, wenn sie gezwungen worden sind, dann kann das einfach nicht funktionieren. Ich habe die Erfahrung gemacht, bei einer Einzelintegration in einer HTL, dass die Lehrer dort nicht bereit waren zum Teil auf die Kinder einzugehen und diese hatten dadurch eigentlich nichts vom Unterricht. Obwohl das sehr intelligente Kinder waren.

Noch zu den Voraussetzungen: Ich glaube auch, dass keine Lernbehinderung vorliegen sollte. Das heißt, wenn man das so sagen darf ... eine normale Intelligenz. Weil das Drumherum schon schwierig genug ist. Es muss auch eine Voraussetzung sein, dass man nicht die Sparten mischt. Das heißt Gebärde mit Hörgerichtet oder so, weil ansonsten muss der Lehrer den Spagat machen, den er eigentlich nicht erfüllen kann.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigte Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?

Eben, das was ich zum Teil schon gesagt habe, gilt hier. Außerdem muss ein gewisses Sozialverhalten vorhanden sein.

7a) Kannst du deine Aussage begründen?

Wenn ein Kind irrsinnig fixiert ist auf eine Einzelperson und diese extreme Bindung notwendig hat, die man auch in einer Kleingruppe haben kann, dann glaube ich, ist es nicht so geeignet für die Großgruppe.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Ja, das glaube ich schon, dass die einen Nachteil haben, da in einer gemeinsam integrierten Integrationsklasse ein Sonderpädagoge alle Stunden mitbetreut. Zumindest in meiner Klasse ist das so. Und bei einer Einzelintegration kommt ein Stützlehrer zwei bis maximal vier Stunden hinein. Dieser muss dann sehr viel abdecken, er muss die Unterrichtssituation beurteilen, ob die optimal verläuft für das Kind, ... gleichzeitig muss er Bereiche, die nicht gesichert sind, mit dem Kind aufholen, und so weiter. Das ist für die Kinder irrsinnig schwer, glaub' ich. Außer sie haben so ein gutes Hör- und Sprachvermögen, dass dies kein Problem darstellt.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Wenn die Voraussetzungen so sind, wie ich das vorher erwähnt habe, glaube ich schon, dass man das kann. Es ist natürlich immer die Frage, ob vielleicht einzelne, die zwar das Hör- und Sprachvermögen haben, nicht doch besser aufgehoben wären in einer Kleingruppe. Da denke ich jetzt besonders an zweisprachige Kinder, zum Beispiel aus türkischen Familien, wo dann noch die Schwierigkeit der Zweisprachigkeit hinzukommt. Hier wäre es dann vielleicht besser, wenn diese in einer Kleingruppe wären.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Natürlich, was das soziale Lernen anbelangt, ist es auf beiden Seiten irrsinnig lehrreich. Gewisse Berührungsängste gibt es natürlich nicht seitens der hörenden Kinder, da es auf eine ganz natürliche Art kennen gelernt wird. Auf der anderen Seite, haben die hörbeeinträchtigten Kinder eine geringere Hemmschwelle in die ‚Welt der Hörenden‘ einzudringen, Fragen zu stellen und so weiter.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Ja, auf jeden Fall.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

In meiner Situation empfinde ich es als sehr großen Vorteil, dass wir in einer Volksschule integriert sind. Das heißt, wir sind die einzige Integrationsklasse im ganzen Haus und dadurch ist es eine wirkliche Integration. Und die verkehrte Situation wie zum Beispiel in der Schule X, dass dort die Integrationsklassen quasi integriert sind und dadurch hat das große Vorteile, was das Sozialverhalten angeht, dieses normale Verhalten. Auch für die weiterbildenden Schulen, was Oberstufenschulen anbelangt, HTL, Gymnasium, ... da ist man dann in einer Großgruppe integriert und da ist es gut, wenn man diese Großgruppe schon gewöhnt ist. Und was das sprachliche Input angeht ... ist auch viel mehr, weil in einer Kleingruppe kann zwar der Lehrer den ganzen Input geben, aber im Endeffekt kommt in einer Integrationsklasse auch viel von den hörenden Schülern. Die hörbeeinträchtigten Schüler bekommen gar nicht mit, wie viel Hörinput sie dadurch haben, wie viel Sprache sie dauernd um sich haben.

13) Gibt es für dich Nachteile dieser Integrationsformen?

Wie zuvor schon angesprochen, gibt es sicher Kinder, die in der Integrationsklasse sitzen, weil es keine geeignete Kleingruppe gibt und es könnte natürlich sein, dass diese in der Kleingruppe besser aufgehoben wären, weil man dann vielmehr die Sprachmuster, Grammatik und so weiter erarbeiten könnte.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten?

Ein großer Punkt ist bei uns Kommunikation, die wir stark probieren zu forcieren. Also Schwerpunkt Kommunikation auf der einen Seite, auf der anderen Seite soziales Lernen. Und wir probieren auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder in freien Lernphasen einzugehen. Ein offeneres Unterrichten.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du oder greift ihr im Team zurück?

Wir verwenden alles, was es bei uns gibt: Tafeln, Wandbilder, Legematerial. Alles was uns einfällt, um einfach Dinge zu veranschaulichen. Das ist ein großer, wichtiger

Punkt in der Integration, dass man das Gehörte auch versucht zu visualisieren. Ob das in Form von Bildern ist oder aufschreibt, um den Kindern einfach immer wieder den Anhaltspunkt zu geben: ‚Ah, da sind wir soeben‘. Und wenn er mal ausgestiegen ist, ist das eine Hilfe, dass er wieder einsteigen kann.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Bedeutet Bewertungsmaßstäbe unterschiedliche Lehrpläne?

IZF: Ja genau; oder ob ihr ein hörgerechtes Kind, das im Stoff nicht so gut mitkommt, individuell beurteilt? Ob ihr diese Möglichkeit habt?

Es ist so, dass alle Kinder in meiner Klasse, nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet werden, also nicht nach dem Lehrplan für Gehörlose und auch nicht Lehrplan ASO. Wir nehmen insofern Rücksicht auf die Beurteilung, wenn das Kind schlechter ist, eben aufgrund seiner Hörbehinderung. Es kann natürlich in Deutsch bei den Aufsätzen - das ist jetzt noch nicht der Fall in der ersten Klasse, aber später dann, natürlich noch nicht solche Sachen produzieren, wie ein anderes Kind. Also insofern beurteilen wir hier anders. Und wenn ein Kind wirklich überfordert ist mit dem Volksschullehrplan, dann kann es nach dem Lehrplan für Gehörlose unterrichtet werden. Dies wird aber im Zeugnis vermerkt. Im Moment wird dies aber nicht gemacht. Das bedeutet aber auch keinen Nachteil für die Kinder, denn wenn sie zum Beispiel in die Mittelschule umsteigen, dort wieder die Chance haben, nach dem normalen Lehrplan unterrichtet zu werden und falls es wieder nicht geht, umgestuft zu werden. Also da kann man da einfach schauen, der Gehörlosenlehrplan ist nicht der ASO-Lehrplan. Das bedeutet unter anderem dass sie ein Jahr mehr Volksschulzeit haben. Das heißt, nach unseren vier Jahren Volksschule könnten sie dann ein Zwischenjahr machen, hier gibt es mehrere Möglichkeiten das zu lösen.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig? Im Unterricht, mit den Kindern, bei einem Lehrausgang?

Probleme gibt es schon manchmal im Sozialen, wenn es zu Missverständnissen kommt. Die hörbeeinträchtigten Kinder fühlen sich manchmal sehr schnell geschnitten von anderen und überreagieren dann. Da liegt es natürlich auch am Lehrer, hier einzugreifen und einfach als Moderator da zu sein. Zu sagen: ‚Schau, das hast du jetzt falsch verstanden, ... oder so war das gemeint.‘ Aber die hörenden Kinder haben da auch eine große Toleranz ... und erklären dann und so ...und gehen da irrsinnig auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder ein.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

18) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Wie das Wort Kleingruppe schon sagt, ist es natürlich eine kleine Gruppe, das heißt maximal acht Kinder und dadurch kann man natürlich rein auf die Bedürfnisse der hörbehinderten Kinder eingehen. Das heißt, da wird überhaupt der Tagesablauf anders sein, das heißt man kann noch mehr diese grammatikalischen Sprachstrukturen herausarbeiten. Mehr Wert auf Artikulation und so weiter legen,

darum glaube ich eben auch, dass es eine Voraussetzung für die Integrationsklasse ist, ... eben dass hier schon eine gewisse Fähigkeit vorhanden ist in diese Richtung. Es ist natürlich viel lehrerbezogener, weil es eben nur eine Person ist, die in der Klasse steht. Auch ein Vorteil natürlich von der Kleingruppe ist, so wie es jetzt am Gehörloseninstitut ist, da sind dann viele, die das gleiche Problem haben sozusagen. Was jetzt das Thema Gehörlosenkultur und so weiter angeht, das kann natürlich an so einem Institut gepflegt werden und nicht in der Einzelintegration oder in einer Integrationsklasse draußen.

19) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Da liegt es natürlich auch am Lehrer, dass er die Schüler darauf vorbereitet und immer wieder Verknüpfungsstellen findet. Es kann natürlich eine Gefahr in diese Richtung geben, ... auf der anderen Seite ist aber dieser ‚Schonraum‘ und diese geschützte Stelle total wichtig, denn diese Kinder kommen oft noch Jahre später an das Institut zurück und sprechen mit ihren alten Lehrern. Das ist total wichtig für sie, das ist auch ein Teil ihrer Identität. Sicher ist eine Gefahr in diese Richtung gegeben, dass es eventuell eine Überforderung für sie ist, wenn sie dann in die Arbeitswelt hinaus müssen, aber auf der anderen Seite ist es auch total wichtig, dass sie diese Stelle haben.

IZF: Etwas Abschließendes, das noch hinzugefügt werden sollte?

(lange Pause) Nein, eigentlich nicht, danke!

I: Herzlichen Dank für das Interview!

8.3.6 3. Interview Integrationsklasse (Interview 6)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich bin in einer dritten Klasse Volksschule in der Integration tätig – im Zweilehrerteam. Am Institut für Gehörlose in Kooperation mit der Volksschule X.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

26 Jahre.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Ja, mhm, die Ausbildung zum Gehörlosenlehrer. Und ich bin Volksschullehrerin ... und Psychotherapeutin.

4) In welcher Klasse unterrichtest du? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Die Klasse hat 20 Kinder, sie besteht aus 15, nein, 14 hörenden und sechs hörbehinderten, es sind 10 Mädchen und 10 Buben - also eine sehr gute Aufteilung.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, etc. aus?

Wir sind immer zu zweit, es sind auch die Werkstunden doppelt besetzt, die Religionsstunden sind zu zweit, die Turnstunden auch. Es gibt auch noch eine Begleitlehrerin, die von außen kommt, für ein hörendes Kind, das einen sonderpädagogischen Förderbedarf in zwei Fächern hat.

Es ist gute Zusammenarbeit.

IZF: Und du bist für die hörbeeinträchtigten Kinder zuständig, oder macht ihr beide beides?

Wir machen beide beides ... grundlegend bin ich die, die für die hörbeeinträchtigten da ist, aber es ist nicht strikt getrennt.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Also ... vom Lehrerteam her muss man sich grundlegend sympathisch sein, um so viele Stunden gemeinsam zu verbringen zu können.

Von den Kindern her ist es schon von Vorteil, so wie ich's seh', von der oralen Lautsprachgerichtetheit her, dass sie über das Ohr erreichbar sind. Ich finde es mit guter Hörgerätversorgung und Cochlea-Implantat leichter.

Ich hab' keine Erfahrung im Integrationsbereich mit Gebärde, das stell' ich mir sehr schwierig vor.

Es braucht eine große Klasse, viele Materialien, ... es braucht ... viel Erfahrung.

IZF: Von der Institution her?

Vom Haus her ... es braucht viele extra Räumlichkeiten, wenn man Kinder, eine kleine Gruppe, schnell rausnehmen möchte; die hörbehinderten oder es sind bei uns auch immer wieder normalhörende, die in manchen Fächern Schwierigkeiten haben und extra Betreuung brauchen und dass man da nicht nur am Gang herumsitzt.

Man braucht einen Raum, der gut erreichbar ist, wo man schnell hingehen kann. Das ist ganz wichtig.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?

Mhm ... hörbeeinträchtigt mit Mehrfachbehinderung würde ich abraten zur Integration. An sich ist meine Erfahrung jetzt doch eine sehr gute, ich hab' nicht geglaubt, dass Integration so gut gehen kann. Würd's trotzdem nicht generell für alle richtig finden, ... das muss man sich individuell anschauen. Da muss man sich auch anschauen, was die Eltern wollen. Das kann ich nicht insgesamt ...

Bei geistiger unterdurchschnittlicher Begabung, bei unterdurchschnittlicher Intelligenz würde ich es nicht wirklich empfehlen, da haben weder die Kinder viel davon, ... vom Sozialen her schon, aber vom Lernen her ... also es ist für die Klasse schon ein Stück Mehrbelastung, als wie wenn es sich um normal begabte hörbeeinträchtigte Kinder handelt.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Da kann ich nicht wirklich was dazu sagen, hab' ich keine Erfahrung, es könnte sein, dass es sozial einen Nachteil hat, wenn's unbedingt ein hörbeeinträchtigtes Kind auch braucht, zur psychischen Ausgeglichenheit und Kommunikation, um sich gleichwertig austauschen zu können.

Wenn ein Kind gut cochleaimplantiert ist und gut in der Sprache ist, kann ich mir vorstellen, dass es gut geht, aber ich hab' keine Erfahrungswerte dazu.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Man bemüht sich ... es ist schon sehr stark auf die Hörbeeinträchtigten ausgerichtet, aber immer kann man sicher nicht Rücksicht nehmen, das ist auch den Normalhörenden nicht zumutbar. Auf die wird ja auch nicht immer Rücksicht genommen, die müssen auch öfter warten, wenn die Hörbeeinträchtigten mal was Spezielles brauchen und den anderen schon mal fad oder so ist.

Immer sicher nicht, ... aber man ist bemüht.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Der große Profit bei den Hörbehinderten find' ich, dass sie das Soziale lernen und dass sie sich an der Normalität orientieren, oder auch gezwungen sind zu orientieren und dass die psychischen Besonderheiten, die sie im 'Ghetto' entwickeln, nicht so zu Tage treten, ... dass sie ein normales Kommunikationsverhalten entwickeln. Es ist nicht eine Gruppe von vier oder fünf Kindern, sondern halt 20 Kinder. Auch weil sie sich anpassen müssen, das ist echt ein positiver Aspekt.

Dass sie ein normales Kommunikationsverhalten annehmen müssen, weil die Gruppe größer ist. Sie kommen in die Kommunikation, sie spielen miteinander, sie haben Freundschaft, die normalhörenden und die hörgeschädigten Kinder, und das wäre sonst nie möglich.

Für die normalhörenden Schüler, da denk' ich, die lernen auch viel, sie lernen mit behinderten Kindern umzugehen. Sie lernen zum Teil Gebärde, zwar in Fragmenten aber ... ja!

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Dass sie sich tolerieren, ja, Rücksichtnehmen auch – es ist wirklich eine sehr rücksichtsvolle, liebevolle Klasse. Es sind sicher manche hörbehinderte Kinder nicht ganz einfach, aber es sind auch hörende Kinder darunter, die sehr viel komplizierter sind als die hörbehinderten ... und von daher müssen sich alle anpassen.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Den sozialen Aspekt.

In der Integration; ... man hat schon sehr, sehr viel stoffliches Angebot - für die Hörbehinderten. Es geht vielleicht vieles auch darüber manchmal hinweg. Aber von der Fülle des normalen Angebotes des Volksschullehrplanes weicht man ja in der Kleingruppenarbeit ab, man unterrichtet exemplarisch. Und die kriegen soviel mit vom Normalleben, das find' ich einen großen Vorteil, also sie verstehen sicher nicht immer alles oder kriegen alles mit. Aber der Erfahrungsschatz wird schon ein viel größerer, und auch der Wortschatz.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Ich glaube nicht, dass ich nur Vorteile sehen kann ... aber im Moment fällt mir nichts ein. Kommen wir später drauf zurück (*lacht*).

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Bei uns ist es so, dass die Kollegin den Unterricht leitet, außer in Englisch, da mach' ich den Unterricht und sonst ist es so, dass ich immer dabei bin. Ich schreib' sehr viel an der Tafel mit, da ich es wichtig find' dass sie optisch mitlesen und sich orientieren können, also der optische Eindruck, das finde ich sehr wichtig. Sie können alle sehr flott lesen. Ich gebärde auch manchmal was mit, wenn ich merke, das ist zu sprunghaft oder die Thematik ist zu schwierig, weil doch ein Kind aus gehörloser Familie kommt und ein Kind im Internat aufwächst und es da auch viel mit Gebärde konfrontiert wird und ich merk' sie kommen leichter mit.

Sonst ... wir arbeiten sehr viel offen und dann kommen die Kinder zu uns oder wir zu ihnen. Da bin's weder ich noch die Kollegin.

IZF: Und habt ihr einen besonderen Schwerpunkt?

Wir versuchen das musikalische Element schon sehr zu fördern, das stimmt schon, weil ich sehe, dass die hörbeeinträchtigten Kinder sehr gern und gut mitmachen und singen und tanzen lieben.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du /greift ihr im Team zurück?

Die Kollegin hat eine Montessoriausbildung und hat von daher sehr viele Materialien, Montessorimaterialien; sehr viel Freiarbeit im Sachunterricht, es gibt sehr viele Arbeitsschachteln, also es gibt themenbezogene Schachteln, die sich die Kinder wählen können.

Ich neige schon sehr zur Verschriftlichung, wir haben Arbeitsblätter und ... schreibe an der Tafel viel mit.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Ja, also ohne dem geht es gar nicht - klar. Wir haben in der ersten und zweiten Klasse verbale Beurteilung genommen. Jetzt heuer in der dritten Klasse gibt es Noten. Das bleibt auch für die vierte Klasse.

Freilich müssen wir differenzieren. Wir haben ein Kind, das hat den Gehörlosenlehrplan der Volksschule, die anderen Kinder erhalten ein normales Zeugnis nach dem Volksschullehrplan wie die anderen Kinder von der Volksschule X und erhalten einen Zusatz ‚Teilnahme an therapeutischen Übungen‘.

Von den hörenden Kindern hat einer einen SPF, also der hat auch einen Passus in seinem Zeugnis.

Freilich beurteile ich in Deutsch die Kinder nicht gleichwertig, das ist ja unmöglich.

17) Verwendet ihr technische Hilfsmittel?

Wir haben die FM-Anlagen, drei der Kinder haben ein Cochlea-Implantat und zwei Kinder sind noch zusätzlich mit Hörgeräten versorgt, und zwei haben normale Hörgeräte. Das schwerhörige Mädchen hat eine FM-Anlage und nimmt sie ehrlicherweise aber selten, weil sie sich gestört fühlt und dadurch nimmt sie ihre Freundin auch selten. Die versteht aber auch mit Anlage relativ wenig und das liegt aber nicht an der Anlage, sondern die ist geistig oft abwesend. Einem Bub hilft sie sehr gut und nimmt sie ständig.

18) Welche Probleme ergeben sich häufig?

Ja, natürlich Kommunikationsprobleme, dass irgendein Kind etwas nicht versteht oder falsch versteht und dann Streitereien entstehen. Aber das gibt es auch unter allen Kindern.

Ja, schon oft, dass die hörbehinderten Kinder nachfragen und man ihnen was extra erklären muss.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Dass man wirklich auf Lerndefizite gezielter eingehen kann.

Also bei uns wechselt jetzt ein Mädchen nach der dritten in die Kleingruppe. Sie hat sprachlich und sozial sehr profitiert, so dass sie Alltagssprache gut sprechen und verstehen kann, denn sie kam aus einem anderen Land ... sie hat wenig mitbekommen und hat viel Unterricht alleine gebraucht und soviel Zeit hat man nicht. Also ich glaube, dass sie in der Kleingruppe sehr profitieren wird, und sie ihre Interessen ausleben kann, weil sie ein praktisch orientiertes und geschicktes Mädchen ist und sie tüchtig ist und das gar nicht so gut ausleben kann. Das kann die Integrationsklasse nicht bieten, was dieses Mädchen braucht, vor allem weil es da schon viel um Wissensvermittlung geht. Also soviel Zeit hat man nicht, auch wenn man zu zweit ist.

Es gibt auch Kinder, die mit der Menge an hörenden Kindern überfordert sind.

Wir haben ein Mädchen in der ersten Klasse in die Kleingruppe gegeben, weil die überhaupt nicht zurechtgekommen ist, dass es da noch 19 andere Kinder außer ihr

gegeben hat und sie hat sich nur an zwei anderen hörbeeinträchtigten Kindern orientiert und sonst keinen Kontakt ein ganzes Jahr aufgenommen. Sie war zwar hörgerichtet, aber lernmäßig schwer überfordert und kommt jetzt in der Kleingruppe gut zurecht. Für die war das ganz wichtig zu wechseln.

Ich glaube, dass sie sprachlich und schriftsprachlich schon mehr profitieren können in einer Kleingruppe. Das muss ich schon sagen.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Könnte man natürlich schon auch so sehen ... aber manche brauchen das auch. Wenn ich da an dieses Mädchen denke, sie stammt aus einer gehörlosen Familie und deren ihre Welt ist einfach ein Stück gehörlos. Sie ist hörgerichtet und kann sich auch unterhalten, aber für die war die Integration zu überfordernd.

Die ‚Welt der Hörenden‘ ... also manche haben wenig Kontakt und erachten das als nicht wichtig.

Ich glaub’, wo der Schonraum gebraucht wird, ist es auch gut ihn zu haben.

IZF: Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest, was wir nicht besprochen haben?

Also ich habe mir nicht gedacht, dass das so gut gehen kann ... also ... ich war keine Vertreterin der Integration – früher.

IZF: Und jetzt bist du begeistert?

Ich bin begeistert für die Kinder, wo das passt und wo das möglich ist. Da find’ ich vieles gut.

Die Kinder orientieren sich an der Sprache, sie fragen von sich aus nach und reden einfach miteinander. Das find’ ich faszinierend.

Lernen ... bessere Grammatik, Sprachaufbau, ... das kann man in der Kleingruppe besser fördern als in der Integration.

Also von mir gibt es jetzt ein Kind, das glaub’ ich, weggehen wird, das nicht selbstständig Texte schreiben kann, vielleicht nicht mal einen Satz richtig schreiben kann, aber er kann sich dafür gut unterhalten und kann auch mit Antworten etwas anfangen, die er bekommt. Er ist ein selbstsicheres Kind und das erachte ich als toll.

IZF: Wie lange bist du schon in Integrationsklassen?

Das dritte Jahr. Aber ich war vorher schon etwas in der Oberstufe als Begleitlehrerin tätig.

Ja gut, ... passt.

I: Danke für das Interview!

8.3.7 1. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 7)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte geben Sie einen kurzen Überblick über Ihre aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich unterrichte seit fünf Jahren in der Kleingruppe mit mittel- bis hochgradig schwerhörigen Kindern und früher war ich in der Integration tätig.

2) Wie lange haben Sie im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Genau 14 Jahre Erfahrung habe ich jetzt.

3) Besitzen Sie eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Ja, ich habe die Ausbildung zur Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrerin genossen, die ich abgeschlossen habe. Bin auch noch Volksschul- und Sonderschullehrerin, und BSL-Lehrerin.

4) In welcher Klasse unterrichten Sie? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Ich unterrichte in einer ersten Klasse Volksschule und unterrichte nach dem Volksschullehrplan. Die Kinder sind, bis auf eines, mittel- bis hochgradig schwerhörig.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Ich hab' einmal in der Woche eine Lehrerin, die mit ausländischen Kindern arbeitet, die unterstützt mich beim Lesen lernen und sie geht mit den schwächsten Kindern hinaus, um mit ihnen Lesetraining zu machen.

Und ich arbeite mit einer Motopädagogin zusammen – einmal die Woche, ... und mit der Psychagogin, und mit einer Sprachheillehrerin arbeite ich auch eng zusammen, die kommt entweder zu mir in die Klasse oder sie nimmt die Kinder ,raus.

IZF: Und es funktioniert die Zusammenarbeit gut?

Ja, es funktioniert alles sehr gut!

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Die Voraussetzungen sind sicher erstens einmal, dass alle das so wollen, außer die Schüler, die natürlich oft noch zu klein sind, sich dafür zu entscheiden. Vor allem ist wichtig, dass die Lehrer dahinter stehen und die Schule und die Eltern natürlich.

Das Engagement der Eltern und Lehrerinnen, ihre Einstellungen dazu und natürlich auch die Hilfe rundherum.

IZF: Voraussetzungen der Schüler? Gibt es aus Ihrer Sicht bestimmte Voraussetzungen, die ein Kind mitbringen sollte?

Eigentlich kann jedes Kind kommen, also aus meiner Sicht.

IZF: Von Seiten der Institution?

Viele gute Voraussetzungen wären da natürlich gut. Weil eben gerade im offenen Unterricht oder in der Gruppenarbeit gibt es viele Störquellen, die im kleinen Raum unangenehm sind. Ideal wären eben viele Räumlichkeiten, Therapiekammerl und dergleichen, also Architektur find ich sehr wichtig für die Integrationsformen.

7) Sind Sie der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/ integrierbar sind?

Ich denke schon, wenn engagierte und gute Lehrer mitgehen. Bis auf schwerstbehinderte können das wahrscheinlich alle Kinder schaffen. Es müssten halt vielleicht manche Organisationsformen geändert werden, dass manche Kinder mehr Zeit brauchen für die Volksschule ... also da könnte man das mit allen machen.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

In meinen Augen, wenn sie nicht wirklich aus engagierten Familien kommen, die sie sehr unterstützen und sich für das Kind einsetzen, also denen geht es oft nicht gut. Ohne Unterstützung von allen Seiten geht die Einzelintegration kaum gut. Ich finde das besser, wenn mehrere Kinder mit der gleichen Behinderung zusammen sind, weil sie dann Rückzugsmöglichkeiten haben, in denen sie sich unter sich austauschen können. Während ein Einzelkind muss schon ein gutes Kommunikationsvermögen haben, damit das klappt in der Integration draußen, da wär' ich skeptisch.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

In Form der präventiven Integrationsklassen, ja!

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Durch die sehr genaue Aufarbeitung des Lernstoffes, die Schwerhörigenlehrer machen, profitieren auch normale Kinder, die vielleicht Wahrnehmungsstörungen haben. Aber vor allem Lesen und Schreiben lernen mit hörbeeinträchtigten zusammen bringt den normalhörenden einen großen Vorteil, weil sie durch verschiedene Dinge, Systeme, die den hörbeeinträchtigten Kindern angeboten werden, sie auch annehmen können, wie PMS zum Beispiel. Man achtet sehr auf Sprache und da glaube ich, dass alle großen Profit haben. Man sieht das an den Integrationsklassen, wenn sie gut geführt werden, dass die ein hohes Niveau haben.

Wenn sehr genau auf Sprache geachtet werden muss, vor allem auch in Mathematik; also ich glaube, dass die Lehrer das einfach tun müssen, damit die Kinder da etwas mitbekommen.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Ich glaube, dass das auch gelernt werden muss, das kommt nicht von alleine, aber wenn die Lehrer dahinter stehen, dass das natürlich zur Rücksichtnahme und großer Toleranz führt.

Das ist meine Erfahrung. Aber man muss schon das eben erarbeiten und erlernen, von alleine passiert das nicht.

12) Welche Vorteile der Integration würden Sie besonders herausheben?

Dass sehr viele verschiedene Persönlichkeiten in den Integrationsklassen da sind. Dass sehr viel Engagement, Toleranz und Mithilfe von den Eltern da ist in verschiedenen Situationen ... und ... das hohe soziale Niveau, das in den Integrationsklassen herrscht, finde ich einen großen Vorteil. Das kann man auch in den weiterführenden Schulen beobachten, dass Kinder aus Integrationsklassen viel höheres soziales Niveau haben als aus anderen Klassen. Da sind Lehrer oft ganz erstaunt, was die in dieser Hinsicht leisten.

Ich beobachte immer, wie sich die Kinder in den höheren Klassen weiter entwickeln.

13) Gibt es Ihrer Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Für die Integration jetzt ... also ... es gibt sicher immer wieder Kinder, die nicht in die Integration passen, weil sie ein anderes Lerntempo haben. Dass sie ein höheres Lerntempo brauchen, weil sie schon weiter sind. Das ist zwar jetzt ein Widerspruch zu dem was ich vorher gesagt habe, aber es gibt auch andere Bedürfnisse, die mit der Zeit erst erkennbar werden. Es gibt auch immer wieder Kinder, die Integrationsklassen verlassen, weil das Angebot für sie nicht genug ist, weil es halt keine Eliteklassen sind. Das hängt mit dem Angebot zusammen, weil man eben nicht auf allen Ebenen alles leisten kann, und in der Integration ist eben das Soziale im Vordergrund und das passt halt nicht für alle Kinder gleich gut.

Und in der Einzelintegration gibt es sowieso viele Nachteile, für das Kind selber, für die Mitbeteiligten glaube ich nicht, die werden da halt Aufmerksam gemacht, dass es da Kinder mit anderen Bedürfnissen und Problemen gibt, ... also die Nachteile würde ich nur für das Kind sehen, das betroffen ist.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Der Schwerpunkt ist immer die Sprache, in allen Gebieten und allen Formen.

Sonst ist es sicher der methodisch-didaktische Aufbau wie in anderen Klassen, aber es ist sicher die Anschauung und Spiel und die Kommunikation im Vordergrund. Rollenspiel, Kartenspiel und alle Arten von Sozialspielen und Formen, die deshalb in

den Unterricht hineingehen, weil sich der Lehrer immer wieder rückversichert, ob die Kinder, das was von ihnen gefordert wird, verstanden haben, was gelernt wurde. Sonst wie in anderen Klassen: Stationentage, Frontalunterricht natürlich zum Neuerwerb von irgendwelchen Dingen, ... ansonsten Partnerarbeit, Gruppenarbeiten ...

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifen Sie zurück?

Sehr viel Selbstgemachtes.

Man kann sehr oft nicht auf fertige Materialien zurückgreifen, also ich hab sehr viel Selbstgemachtes und diese Arbeit hört einfach nie auf. Ich arbeite sehr viel mit Wortkarten; Wortkarten überall, sowie auf Tuchtafeln, damit eben die Satzstruktur beweglich bleibt.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Das ist eine Sache der Eltern und der Lehrer, also ich besprech' das immer mit den Eltern und die Eltern wollen wissen, wie es dem Kind geht und wollen aber meist klare Noten und Bewertungsmaßstäbe. Sie wollen also Noten und dazu auch die verbale Beurteilung.

Für das Kind sollte immer aufbauend bewertet werden, aber die Eltern wollen meist ganz normale Notengebung.

IZF: Müssen Sie im Unterricht sehr stark differenzieren?

Ja, ich muss sehr stark differenzieren. Ich mach' auch in der Kleingruppe viel Abteilungsunterricht, weil sehr viele verschiedene Persönlichkeiten drin' sitzen.

Also Beurteilung ist überhaupt das Schwierigste, ... weil man ihnen die Möglichkeit auf ein Volksschulzeugnis geben möchte, will man sie auf diesem Niveau halten, aber bei manchen Kindern ist es so, dass man an ihren persönlichen Fortschritten misst und nicht an der Allgemeinheit, denn sonst würde das zu krass ausfallen. Also man muss das schon sehr differenziert betrachten.

17) Verwenden Sie technische Hilfsmittel, ...?

Ich verwende FM-Anlagen und das PMS-System.

18) Welche Probleme ergeben sich häufig im Unterricht?

Am Anfang sicher die Missverständnisse, die ausgehen von den Kommunikationsproblemen, man muss sich vor Augen halten, dass es viele Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, Missverständnisse und Probleme gibt, die auf das Nichtverstehen von Sprache zurückzuführen sind, also da gibt es am Anfang immer wieder Probleme. Man muss das auch in Sprache verwandeln und vor allem die Konflikte versprachlichen.

Es ist schwierig, Konflikte zu bewältigen ohne Sprache.

Ansonsten ... vielleicht die große Bewegungslust der Kinder. Darauf muss man Rücksicht nehmen und ich habe auch verschiedene Geräte in der Klasse, die wir zwischendurch verwenden und verschiedene Aktivitäten damit machen.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Man kann die einzelnen Persönlichkeiten noch besser betreuen, man kann intensiv Sprachanbahnung und Spracherwerb betreiben.

Wenn sie homogen sind, kann man in kürzester Zeit ein hohes Niveau erreichen ... und ... man hat einfach mehr Zeit für die einzelnen Kinder, weil einfach die Gruppen klein sind, man kann sehr speziell Spiele und Sozialformen für sie gestalten und das viel länger betreiben, wo Kindern in der Großgruppe oft langweilig wird. Man kann gewisse Übungsformen länger betreiben.

Es gibt schon sehr viele Vorteile.

Man kann zum Beispiel für sechs Persönlichkeiten tolle Lesetexte gestalten. Das geht eben in der großen Gruppe nicht so leicht, damit alle Persönlichkeiten vorkommen (*lacht*).

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Es ist sicher eine Art Schonraum, aber es ist Schonraum mit intensiver Förderung, die es einem überhaupt möglich macht mit anderen in Kontakt zu treten.

Die Art und Weise wie sich das Kind in der großen Gruppe integrieren würde, vor allem nach vier Jahren Kleingruppe, ... müsste man beobachten. Es gibt auch immer wieder Probleme wenn Kinder aus der Kleingruppe in die Integration gehen. Die haben das erste halbe Jahr Probleme in der Großgruppe, aber wenn es mehrere hörgeschädigten Kinder sind und Lehrer, die das leiten, die eine Ahnung haben, dann geht das sehr gut.

Schlimm würde es sein, gleich in eine andere Schule zu gehen, wo es keine anderen hörbehinderten Kinder gibt. Aber in einer Schule oder Klasse, wo es mehrere Integrationskinder gibt, gibt es bestimmt nicht so große Probleme.

Ich kann mir das als Hörgeschädigter gar nicht so vorstellen ... hinausgehen in die ‚Welt der Hörenden‘, ich find das einfach irrsinnig großartig, was die leisten.

IZF: Gibt es noch etwas, was Sie hinzufügen möchten, was noch nicht besprochen wurde?

Man muss als Schwerhörigenlehrer sehr viel Selbstreflexion leisten, um immer wieder gute Ansätze zu finden, ... auch die Hürden, die einem in den Weg gestellt werden zu überwinden, ohne dass die Kinder das negativ merken.

Dass der Lehrer ein gutes Leben führen muss, um genügend Kraft zu haben um in diesen Gruppen zu bestehen, vor allem länger zu bestehen.

Es gibt keine Routine, auch immer andere Sprache, es gibt immer andere Strömungen und Neuheiten. Also irgendwie ... ich hab' das Gefühl, ich komm' trotz so langer Zeit zu keiner Routine. Was in der einen Gruppe gut ankommt, funktioniert in der anderen Gruppe gar nicht und das passiert mir ständig. Man muss sich immer was Neues überlegen, somit können die Rezepte nicht dieselben bleiben ... man hat einfach keine Garantie dafür, dass die Rezepte dieselben bleiben.

Mir kommt vor, dass die Persönlichkeiten schwieriger werden. Die persönlich, seelisch-geistige Verwahrlosung, die hat auch immer mit Sprache zu tun. Oder vielleicht kommt es mir nur in meiner Gruppe so vor.

Wo man sich zum Großteil mit dem Sozialarbeiter unterhalten muss, weil die Eltern kein Interesse zeigen, dann ist das sehr schwer ... auch für das Weiterkommen. Und auch die geschwächten Familien, allein erziehenden Mütter, die immer mehr werden.

(lange Pause) Ist gar nicht so leicht, da kurz und bündig zu antworten! *(lacht)*
Aber ich denk' das war's.

I: Herzlichen Dank für das Interview!

8.3.8 2. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 8)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit!

Ich habe zurzeit eine hörgerichtete Kleingruppe, die sich aus fünf Kindern zusammensetzt: drei Mädchen und zwei Buben, davon sind zwei Vorschulkinder und drei Volksschulkinder.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Ungefähr zehn Jahre.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Ja, ich habe die Zusatzausbildung gemacht für schwerhörige und gehörlose Kinder; im Sonderschullehramt sozusagen.

4) In welcher Klasse unterrichtest du? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Wurde schon am Anfang beantwortet.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, etc. aus?

Teamlehrer hab' ich leider keine, Begleitlehrer auch nicht. Ich habe andere Lehrer, Fachlehrer, die bei mir unterrichten, wie Turnen, Zeichnen - Artikulation und Religion unterrichte ich auch nicht selber.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig?

Ich selbst habe noch nie in der Integration hörbeeinträchtigter Kinder gearbeitet. Die Voraussetzungen, die ich für wichtig erachten würde, sind erstens: Dass die Lehrer Erfahrungen haben mit hörbeeinträchtigten Kindern, das heißt, dass sie zuerst einmal in Kleingruppen gearbeitet haben und sich dort das Know-How angeeignet haben. Ich glaube, dass wo die Gruppe installiert ist, ob im Gehörloseninstitut oder draußen, so eine wesentliche Rolle spielt. Und die Kinder müssen als Voraussetzung haben, dass sie in der deutschen Sprache einfach sich ausdrücken können und dieser mächtig sind.

IZF: Welche Bereitschaft oder Voraussetzung sollte seitens der Schule, Direktion oder der Lehrer gegeben sein?

Ich denke, wenn es außerhalb sein sollte, wo eben nur die Hörenden sind, müssten die Kollegen eben kurz informiert werden und sollten eben offen sein, dass sie sich auch Zeit nehmen sie zu verstehen oder so und nicht über sie hinwegfahren. Aber ansonsten glaub' ich nicht, dass es hier Probleme gibt, wie man auch gesehen hat in der Schule X, dass es gut funktioniert.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig/integrierbar sind?

Nein, ganz sicher nicht.

7a) Kannst du deine Aussage begründen?

Weil sie einfach in Deutsch so weit hinten sind und Deutsch so wenig erst erlernt haben, dass sie einfach auch im Lehrplan nicht mithalten können. Und einfach auch nicht entsprechend gefördert werden können, weil man dafür einfach keine Zeit hat ... einfach auf ihre Defizite einzugehen, in der normalen Volksschule.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtige Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Ich denke, das hängt vom Grad der Hörbeeinträchtigung ab. Kinder die nur sehr gering hörbeeinträchtigt sind und ganz integriert sind in der deutschen Sprache und somit integriert sind in der Klasse, glaube ich persönlich nicht, dass sie einen Nachteil haben. Ich habe das bei einem Buben erlebt in der Schule X, wo ich von der Schwerhörigenschule aus war, den zu betreuen und der war so gut integriert, dass er überhaupt nicht aufgefallen ist. Sind die Kinder stärker hörbeeinträchtigt, denke ich schon, dass den Kindern, diese Gruppe, ... das Zusammengehörigkeitsgefühl ihnen Sicherheit gibt und sie stützt.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Ja ... immer wahrscheinlich nicht, aber ich denke, dadurch, dass ein zweiter Lehrer drinnen steht ... zum Großteil würde ich sagen schon. Wie gesagt, ich war noch nie drinnen, ich kenne es nur vom Beobachten und vom kurzen Hineinschauen. Aber ich denke, es gibt sicher Situationen, wenn nicht supplied wird und nur ein Lehrer

drinnen steht, also diese typischen Sachen, dann ist es sicher ein Defizit, aber ansonsten, denk' ich mir, dass das sehr wohl möglich ist. Glaube ich schon.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Also, die hörbehinderten profitieren sicher ganz ungemein, einfach weil sie ein gutes sprachliches Vorbild ständig präsent haben, was wahrscheinlich bei uns in diesen Kleingruppen, in den hörgerichteten, fehlt. Und jedes normalhörende Kind, denke ich, profitiert einfach von jedem Kind, wo es sieht, dass es anders ist. Einfach dass nicht alle gleich sind, das ist in jeder Integrationsklasse so, dass man einfach voneinander und miteinander lernt.

Bei den Hörenden denke ich, ist es egal, die profitieren auf alle Fälle von so einer Integration. Egal ob es jetzt Hörbeeinträchtigte sind oder nicht.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Das glaube ich schon. Zumindest im Volksschulbereich, was man gesehen hat, schon. Obwohl es immer wieder interessant ist zu beobachten, dass die hörbeeinträchtigten Kinder eigentlich in der Pause trotzdem oft unter sich bleiben in der Gruppe. Und sich dann, obwohl sie es könnten, trotzdem nicht so ganz integrieren. Das ist eigentlich immer ganz interessant zu beobachten. Aber sie tolerieren sich sicher und nehmen Rücksicht aufeinander, davon bin ich überzeugt.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Dieses besonders gute sprachliche Vorbild für unsere hörbeeinträchtigten Kinder; sicher auch ... dieses in der Großgruppe sein können. Ich denke, das ist oft der Nachteil hier, dass in unseren Kleingruppen ... dass sie einfach von den Freundschaften und so, sehr wenig Auswahlmöglichkeiten haben. In den Großklassen sind sie einfach ganz normal integriert und haben einfach den Vorteil, den jedes Kind hat.

Also ich würde nochmals betonen, dieses gute sprachliche Vorbild, das sie ständig präsent haben. Was vor allem auch für unsere ausländischen Kinder, die es schaffen da hinein zu kommen, wichtig ist, weil sie es Zuhause oft nicht erleben. Und daran mangelt es in meiner Klasse sicher.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Ich denke, wenn es die Kinder schaffen, sicher nicht. Es gibt sicher Kinder, wo ich es in Frage stellen würde. Weil sie einfach zu stark hörbeeinträchtigt sind und einfach nicht mitkommen, sie hinken dann immer hinterher, sie werden nie wirklich oder nur schwer Erfolgserlebnisse haben. Wo ich mir dann denke, ob da nicht die Kleingruppe das Bessere ist, wo sie besser aufgehoben sind und gefördert werden können. Aber wenn es passt, kann man tolle Erfolge erzielen. Wenn ich mir die Kinder von der X Integrationsklasse ansehe, denke ich mir, Hut ab, also das passt gut. Es läuft gut.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten?

Also es ist so, dass immer die erste Stunde da ist, um einfach zu sprechen, um Alltagssachen aufzugreifen, um das nochmals nachzubesprechen, was die Kinder am Nachmittag erlebt haben oder was schon in der Früh passiert ist. Ich führe ein Wochenendheft, also dieses Geschichtenheft. Das ist mir wichtig. Ansonsten mache ich Sachunterrichtsthemen nicht so dass ich diese in Wochen wechsele, wie es in der Volksschule üblich ist, sondern dass ich so Sachunterrichtsschwerpunkte setze und mich länger mit einem Thema beschäftige, weil es einfach nicht so geschwind zum abhandeln geht bei unseren Kindern. Weil es einfach so grundlegende Dinge sind, die da fehlen, ... wie Wortschatz und so, dass ich da einfach länger bei einem Thema bleibe. Ansonsten probiere ich einen normalen Unterricht zu machen, wie es halt in der Volksschule ist. Mathematik und so, entsprechen wir zurzeit dem Volksschullehrplan.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du zurück?

Also ich probiere einen offenen Unterricht zu haben, wo ich eben zum Teil dieses Arbeitsmaterial bastle und mache, sodass die Kinder frei wählen können; das ist mir wichtig. Diese Selbstständigkeit, was aber auch aufgrund meiner Klassensituation notwendig ist, weil ich eben jetzt ASO- und Volksschulkinder in der Klasse habe. Das heißt, sie müssen selbständig arbeiten können. Das ist mir wichtig. Und ich probiere so Ansätze ein bisschen von Montessori, ... was ich halt jetzt schon mitgekriegt habe, hineingleiten zu lassen. Mach' jetzt die Zusatzausbildung und hoffe, dass sich das dann auswirkt auf meinen Unterricht und auf meine Unterrichtsmittel ganz besonders.

16) Welche Beurteilung gibt es in deiner Klasse? Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung?

Also, ich habe eine verbale Beurteilung in meiner Klasse. Und somit ist sie sowieso differenziert, wo man auch auf individuelle Fortschritte Rücksicht nehmen kann.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig? Im Unterricht, mit den Kindern, bei einem Lehrausgang, ...?

Es passiert natürlich immer wieder, dass die Hörgeräte nicht funktionieren, was sehr mühsam ist, weil die Kinder dann sprachlich nicht mehr erreichbar sind. Dass sie die Höranlagen - FM-Anlagen - überhaupt nicht tragen wollen, weil sie sagen sie sind ihnen zu laut, sie tun ihnen weh oder sie lehnen sie komplett ab. Und ich bestehe jetzt auch nicht mehr darauf, dass sie diese tragen müssen, weil sie diese so vehement nicht tragen wollen. Ansonsten gibt es immer wieder Kommunikationsprobleme. Die ergeben sich auch in der Kleingruppe, da ist ein Kind, dass was erzählen will und du es einfach nicht verstehst, ... dir das Kind das nicht erklären kann. Und dass die Kinder dir oft auf die einfachsten Fragen nicht antworten können, was einen oft wahnsinnig macht, weil du dir denkst, das gibt es doch nicht, dass sie es nicht schaffen auf ganz banale Dinge zu antworten. Das sind halt so tägliche Probleme jetzt, ... aber ansonsten geht's gut.

18) Welche technischen Hilfsmittel verwendest du?

Die FM-Anlage - bei meinen Kindern nicht, ... Hörgeräte ...ansonsten gibt es keine technischen Hilfsmittel.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

Wie schon der Name sagt, dass es die Kleingruppe ist, dass man individuell auf jedes Kind eingehen kann. Was eben speziell, denke ich, für Kinder notwendig ist, die eben nicht so einen großen Wortschatz haben, die bei der Aussprache noch nicht so sattelfest sind ... Dass man sich auch wirklich die Zeit nehmen kann zum Artikulieren, zum jeden-Laut-Anbieten, zum Wortschatzerweitern, ... dass die Kinder einfach auch viel öfter drankommen, dass sie ständig geistig anwesend sein müssen, dass sie nicht kurz abdriften können, weil du sie ja sofort wieder hast. Ich denke, das ist der Vorteil der Kleingruppe.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Ist es wahrscheinlich, ... stimmt. Aber ich denke, sie brauchen diesen Schonraum einfach noch, weil sie von zuhause aus, einfach nicht mitbekommen haben. Ich denke, ein Kind, das hörbeeinträchtigt auf die Welt kommt und von den Eltern soweit gefördert wird und das sprachlich soweit ist, dann braucht es diese Kleingruppe wahrscheinlich nicht; ... aber ich denke, dass unsere Kinder, die wir hier in den Kleingruppen haben, ... sind sprachlich einfach soweit hinten noch, dass sie es bräuchten.

I: Herzlichen Dank für das Interview!

8.3.9 3. Interview hörgerichtete Kleingruppe (Interview 9)

I) Angaben zur Person und zur Klasse

1) Bitte gib einen kurzen Überblick über deine aktuelle berufliche Tätigkeit.

Ich bin Lehrerin für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder und unterrichte eine dritte Klasse hörgerichtet.

Ich betreu' sechs Kinder, die Sprache über das Ohr aufnehmen können.

2) Wie lange hast du im Unterrichten von hörgeschädigten Kindern bereits Erfahrung?

Ich unterrichte im sechsten Dienstjahr.

3) Besitzt du eine spezielle berufliche Qualifikation für hörbeeinträchtigte Kinder?

Ich werde in den nächsten Monaten meine Ausbildung für Hörgeschädigtenpädagogik abschließen.

IZF: Besitzt du Zusatzausbildungen in Gebärdensprache, oder ... ?

Ja, Zusatzkurse.

4) In welcher Klasse unterrichtest du? Wie setzt sich die Klasse zusammen?

Fünf Mädchen und ein Bub.

5) Wie sieht die Zusammenarbeit mit TeamlehrerInnen, BegleitlehrerInnen, ... aus?

Ich arbeite alleine. Ein paar Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung. Dann gibt es noch Fachlehrer für Werken, Turnen und Religion.

II) Integration hörbeeinträchtigter Kinder

6) Welche Voraussetzungen sind deiner Meinung nach für eine erfolgreiche Integration hörbeeinträchtigter Kinder nötig? Es geht um Voraussetzungen der Kinder, Lehrer, Institutionen.

Die Lehrer müssen sich auf die Hörschädigung einlassen können und wollen. Sie müssen zusammenarbeiten können, miteinander sowie mit den hörgeschädigten Kindern.

Sie müssen ihre Methode anpassen an die Bedürfnisse des gehörgeschädigten Kindes, ... das heißt zum Beispiel mehr visuelle Impulse setzen, die Sprache deutlich einsetzen und nach Möglichkeit Antlitz gerichtet.

Die hörenden Kinder sollten auf die gehörlosen Kinder Rücksicht nehmen und ihnen mit viel Geduld entgegenkommen. Ihnen immer wieder erklären worüber sie gerade gesprochen haben. Was oft sehr mühsam sein kann, aber gehörlose Kinder bekommen oft nur die Hälfte des Gesprochenen mit; das ist eine große psychische Belastung für sie.

Die hörgeschädigten Kinder müssen umgekehrt auch auf die hörenden Kinder sich einlassen können und müssen hohe soziale Kompetenzen mitbringen.

IZF: Seitens der Institution?

Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln, wie zum Beispiel FM-Anlage, wäre förderlich.

7) Bist du der Meinung, dass alle hörbeeinträchtigten Kinder integrationsfähig beziehungsweise integrierbar sind?

Ich glaube nicht, dass alle integrationsfähig sind, da viele soziale Schwächen mit sich tragen müssen und viel Aufmerksamkeit benötigen. Und sich daher in einer Kleingruppe wohler fühlen. Soweit die soziale Komponente.

Außerdem wird die Integration erschwert wenn hörbeeinträchtigte Kinder noch zusätzliche Beeinträchtigungen haben. Ob sie lautsprachlich oder mit Gebärde erzogen sind, ist nicht unbedingt ausschlaggebend, wenn die Integrationsklasse zweisprachig geführt werden kann.

Oft gibt es sehr große Schwierigkeiten, da hörgeschädigte Kinder häufig schwere Verhaltensauffälligkeiten zeigen und daher nicht integrierbar sind.

8) Haben einzel-integrierte hörbeeinträchtigte Kinder einen Nachteil gegenüber mehreren gemeinsam-integrierten Kindern einer Integrationsklasse?

Als Nachteil bei der Einzelintegration wäre anzuführen, dass sie Einzelkämpfer sind ... niemanden haben, mit dem sie die gleichen Probleme bereden können. Sie haben niemanden, mit dem die Kommunikation einfach läuft, denn hörgeschädigte Kinder untereinander unterhalten sich doch leichter als mit hörenden Kindern.

Andererseits haben einzelintegrierte hörgeschädigte Kinder die volle Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrer. Und sie werden auch durch andere hörgeschädigte Kinder weniger abgelenkt.

9) Kann auf die besonderen Bedürfnisse der hörbeeinträchtigten Schüler in der Integrationsklasse immer Rücksicht genommen werden?

Immer, wahrscheinlich nicht. Immer, ... wird glaub' ich, auch nicht in Kleingruppen Rücksicht genommen auf die besonderen Bedürfnisse der hörgeschädigten Kinder. Man bemüht sich sicher, sooft wie möglich auf die Bedürfnisse einzugehen und Rücksicht zu nehmen. In Kleingruppen mit nur hörgeschädigten Kindern ist es bestimmt einfacher.

10) Inwieweit können die hörbehinderten und normalhörenden SchülerInnen vom gemeinsamen Unterricht profitieren?

Auch normal hörenden Kindern schadet es bestimmt nicht, wenn viele visuelle Impulse gesetzt werden. Wenn Pädagogik ein bisschen an das hörgeschädigte Kind angepasst wird und zusätzliche Hilfestellungen geboten werden. Das kann normal hörenden Kindern bestimmt auch helfen. Den hörbehinderten Kindern hilft der Umgang mit den hörenden Kindern bestimmt sehr viel. Da sie in der Sprache und im Verhalten bestimmt Fortschritte machen.

11) Tolerieren sich die Kinder gegenseitig und nehmen sie Rücksicht aufeinander?

Ich habe den Eindruck, dass sie sich gut tolerieren und auch gute Freundschaften bilden. Vor allem im Volksschulbereich funktioniert das noch sehr gut. Ich habe aber auch gehört, dass im Mittelschulbereich dann schon Probleme auftreten können, weil die Kinder untereinander Gespräche führen, das hörgeschädigte Kind kann nur die Hälfte mitverfolgen, es fragt ständig nach, was für die hörenden Kindern schnell mühsam wird und welche dann abblocken und sagen: ‚Ach vergiss es, war nicht so wichtig.‘ Und so können dann die hörgeschädigten Kinder oft an Gesprächen nicht wirklich teilhaben. Auch Gespräche über ihre Gefühle sind sicher schwierig. Wenn zum Beispiel die erste Liebe auftritt, dann entstehen große Probleme.

In einem bestimmten Maß tolerieren aber auch in höheren Klassen die hörenden Kinder die hörgeschädigten.

12) Welche Vorteile der Integration würdest du besonders herausheben?

Ich glaube, der größte Vorteil für die hörgeschädigten Kinder ist der sprachliche Fortschritt den sie machen können, ... durch das ständige Sprechen und dass sie andauernd mit der Sprache konfrontiert sind. Das ist in Kleingruppen mit ausschließlich hörgeschädigten Kindern weniger ausgeprägt, ... da die Kinder untereinander entweder nur mit Gebärde kommunizieren oder in gebrochenem Deutsch. In Integrationsklassen hingegen, begegnen sie dann einer natürlichen Sprache.

Der Vorteil für die hörenden Kinder besteht im sozialen Reifen durch den Umgang mit einem behinderten Kind und viel Rücksichtnahme lernen. Des Weiteren profitieren sie von der speziellen Pädagogik, die in Integrationsklassen angewandt wird.

13) Gibt es deiner Meinung nach Nachteile dieser Integrationsformen?

Der Nachteil ist, dass das hörgeschädigte Kind sehr auf sich alleine gestellt ist, ... dies kann das Kind sicher oft überfordern; andererseits kann es das Kind auch zur Selbständigkeit erziehen.

Der Störlärm in Integrationsklassen ist zum Teil ziemlich groß, wodurch die hörgeschädigten Kinder wiederum Verständnisprobleme bekommen. Es lastet sicher auf den integrierten Kindern ein großer psychischer Druck, dass sie das Ganze aushalten. Das heißt, dass sie Gespräche, Unterhaltungen oft nicht mitbekommen, ... oft ein bisschen hinten nach sind im Verständnis des Geschehens. Hörgeschädigte Kinder müssen im Vergleich zu hörenden zuhause mehr Zeit investieren für die Aufgaben. Die individuelle Förderung von hörgeschädigten Kindern kann in Kleingruppen besser vollzogen werden als in der Integrationsklasse.

III) Unterrichtsgestaltung

14) Wie gestaltet sich der Unterricht in der Klasse? Gibt es Schwerpunkte, Besonderheiten, ...?

Mein Schwerpunkt ist die Hörerziehung. Ich arbeite sehr viel mit Musik und Rhythmik. Ich habe die Erfahrung gemacht, in den drei Jahren, in denen ich jetzt diese Klasse leite, dass sich durch die Arbeit mit Musik die Sprache erheblich verbessert hat. Die Kinder bauen über das Auswendiglernen und Sprechen von Liedtexten und Reimen auch ihre eigene Sprache auf. Spontansprache entstand auf dieser Basis. Zuerst haben sie begonnen, die Lieder, die wir täglich geübt haben, auch in den Pausen vor sich hin zu summen. Darauf folgten die ersten spontanen Sprachäußerungen der Kinder. Auch das Hören hat sich erheblich verbessert. Wenn auch die Hörkurve kaum eine Verbesserung zur ersten Klasse aufweist ... so können sie doch differenzierter die akustischen Reize wahrnehmen. Sie können besser unterscheiden und haben auch eine Lauschhaltung entwickelt. Sie sind begeistert von den Dingen, die sie hören können und haben großen Spaß daran.

Des Weiteren bemühe ich mich in meinem Unterricht auf eine ausgeprägte Gesprächsbasis. Wir diskutieren sehr viel miteinander. Der Sachunterricht gestaltet sich ausschließlich aus Themen, die Kinder aus ihren Erlebnissen zuhause schildern.

15) Auf welche Unterrichtsmittel greifst du zurück?

Ich lege sehr viel wert auf den Lehrer-Schüler-Dialog, ... wir reden sehr viel miteinander. Die dabei erzählten Berichte bilden die Basis für unsere Deutsch- und Sachunterrichtsthemen. Einmal in der Woche habe ich einen Freiarbeitstag gestaltet, an dem die Kinder die Möglichkeit hatten am Computer Lernspiele auszuprobieren und selbstständig Arbeitsblätter und Arbeitsaufträge lösen konnten. Im Sachunterricht waren es zumeist Versuche, welche die Kinder selbst durchführen konnten.

16) Gibt es differenzierte Bewertungsmaßstäbe? Wie erfolgt die innere Differenzierung in deiner Klasse?

Ich unterrichte alle Kinder nach dem Gehörlosenlehrplan der Volksschule und beurteile, ohne Unterschiede, mit Noten. Ich bin der Meinung, dass meinen Kindern eine verbale Beurteilung weniger nützlich sein würde. Ein weiterer Grund dafür ist auch, dass die Eltern oft die deutsche Sprache nicht beherrschen.

17) Welche Probleme ergeben sich häufig?

Ich habe einen Buben in der Klasse, der sicher darunter leidet, der einzige Bub zu sein. Zusätzlich ist er noch das Kind mit der schlechtesten Hörkurve, sowie ein sehr jähzorniger Bub. Oft können die Mädchen ein Vogelzwitschern hören, währenddessen er es nicht mehr wahrnehmen kann. Er reagiert dann zornig und aggressiv. Insofern könnte ich mir schwer vorstellen, wie er sich in eine Integrationsklasse einfügt, in der er der einzige ist, der nichts hört. Ansonsten sind meine Kinder sehr lebhaft, ... also langes ruhiges Sitzen ist ihnen nicht möglich. Ich versuche diese Unruhe zu überbrücken, indem ich Bewegungsphasen einbaue. Die Konzentrationsspanne der Kinder ist nicht sehr hoch, jedoch werden durch die zwischenzeitlich eingeschobenen Bewegungsphasen größere Probleme vermieden.

Ein weiteres Problem ist die Kommunikation mit den Eltern. Eine Mutter eines Kindes versteht kein Deutsch ... mit den Eltern der anderen kann ich mich zumindest ein bisschen mit gebrochenem Deutsch verständigen. Ansonsten ist meine Klasse relativ unproblematisch.

18) Werden technische Hilfsmittel verwendet?

Die Kinder sind alle mit zwei Hörgeräten ausgestattet und zusätzlich verwenden wir eine FM-Anlage.

IV) Hörgerichtete Kleingruppe

19) Welche Vorteile oder Möglichkeiten kann eine Kleingruppe gegenüber einer Integrationsklasse bieten?

In einer Kleingruppe kann ich die Kinder gezielter und individueller fördern. Ich kann genauer auf einzelne Probleme der Kinder eingehen. Ich kann den Unterricht wirklich

auf die Kinder anpassen und ihre Ideen und ihre Themen aufgreifen. Wenn ich sechs Kinder habe, kann ich gut mit den Themen der Kinder arbeiten, bei 28 Kindern sind es zu viele Themen, die an mich herangebracht werden. Die Kinder fordern auch sehr viel Zuwendung und Körperkontakt, den man in einer Kleingruppe geben kann. Oft reden auch drei Kinder gleichzeitig auf mich ein ... drei Kinder sind eine Anzahl denen man noch gleichzeitig zuhören kann. Ich kann auch auf momentane psychische Verfassungen in einer Kleingruppe besser Rücksicht nehmen. ... der Störlärm ist in einer Kleingruppe wahrscheinlich ebenfalls geringer als in einer Integrationsklasse. Vom Standpunkt des sozialen Umgangs, ist es für Kinder einfacher mit nur acht Kindern zusammen zu sitzen als mit 28.

20) Könnte man die Sonderschulklasse nicht als Art ‚Schonraum‘ sehen, in der die hörbeeinträchtigten Kinder unter sich bleiben und wenig Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ erhalten?

Die Kleingruppe ist bestimmt eine Art Schonraum ... dennoch denke ich, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, den hörbeeinträchtigten Kindern viel Vorbereitung für die ‚Welt der Hörenden‘ zu bieten ... ja, indem man mit den Kindern hinausgeht in die Welt. Ich gehe zum Beispiel mit den Kindern einkaufen und lasse sie selbst ihren Kauf abwickeln. Den Kontakt mit Hörenden sollte man auch, wenn man in einer Kleingruppe ist, immer wieder suchen. Ich arbeite manchmal mit der Integrationsklasse zusammen oder nehme an Projekten teil, wie zum Beispiel das ‚Schulspiel aktiv‘, bei dem auch hörende Kinder teilnehmen.

Natürlich ist die Welt der Hörenden viel präsenter in Integrationsklassen als in der Kleingruppe. Doch wenn die hörgeschädigten Kinder damit überfordert sind, ist wahrscheinlich die Vorbereitung auch nicht besonders effizient, da die Kinder sich zurückziehen ... eigentlich in sich kehren und sich auch nicht öffnen können.

IZF: Möchtest du noch etwas hinzufügen?

Ja, zu Punkt ... vier hätte ich etwas hinzuzufügen (*zeigt auf den Interviewleitfaden*).

Wir bekommen oft Kinder aus Integrationsklassen in unsere Kleingruppen, die in diesen Integrationsklassen nicht erfolgreich waren. Diese Kinder zeigen dann entweder massive Verhaltensauffälligkeiten oder sie haben wenig Lernerfolg, sie können zwar sehr schön von der Tafel abmalen und haben eine wunderbar gestochene Schrift. Allerdings haben sie keine Ahnung, was das Ganze jetzt darstellen sollte ... sie verstehen den Sinn sowie die Bedeutung von dem Abgemalten nicht. Ich denke, dass das daran liegt, dass hörgeschädigte Kinder, die nicht auffällig sind, in der Integrationsklasse zwar beschäftigt, aber nicht unterrichtet werden. Das heißt, man gibt ihnen etwas zum Abmalen, sie sind brav und leise und schwimmen für ein zwei Jahre in der Integrationsklasse mit, bevor man erkennt, dass das doch nicht das Wahre ist und sie in die Kleingruppen wechseln. Der Nachteil der Integrationsklasse ist, dass gehörgeschädigte Kinder oft unbemerkt untergehen.

I: Herzlichen Dank für das Interview!

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE ANGABEN

- Geboren am 07.11.1979 in Kirchdorf an der Krems (OÖ)
- Staatsbürgerschaft: Österreich
- Familienstand: in Partnerschaft lebend, 1 Tochter

SCHULBILDUNG

09/1990 – 06/1998 Bundesrealgymnasium, 4560 Kirchdorf/Krems (OÖ)
09/1985 – 07/1990 Vorschule und Volksschule 1, 4560 Kirchdorf (OÖ)

WEITERBILDUNG

10/2005 - 6/2006 Akademielehrgang Österreichische Gebärdensprache an der Pädagogischen Akademie des Bundes, 1100 Wien

Seit 10/2002 **Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien**
- Schwerpunkte: Schulpädagogik, Heil- und integrative Pädagogik

09/1999 - 06/2002 **Studium an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien, 1210 Wien**
- **Abschluss für das Lehramt an Volksschulen** im Juni 2002

08/1998 – 07/1999 Rotary Austauschschülerin in Australien/ Sydney

AKTUELLE BERUFLICHE TÄTIGKEIT

Seit 6/2007 Karenz

12/2006 – 5/2007 Lehrerin an der Volksschule Asten/Linz

09/2004 – 6/2006 Lehrerin am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG)

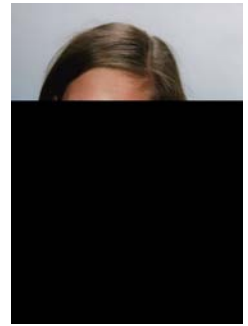
11/2003 - 08/2004 Trainerin in der Erwachsenenbildung im Bereich der Arbeitslosenumschulung am BAZ/bfi-Wien

SPRACHKENNTNISSE

- fließendes Englisch nach einjährigem Auslandsaufenthalt
- Schulkenntnisse in Französisch

INTERESSEN

- Sport (Laufen, Badminton, Volleyball, Radfahren), Lesen, Malen, Musik, Fotografie



ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, Maria Tretter, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Wien, am 7. April 2009

Maria Tretter