



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Herausforderung (Einzel-)Integration für Menschen mit
Hörbehinderung

Eine qualitative Untersuchung zu Unterrichtserfahrungen
schwerhöriger Menschen

verfasst von / submitted by

Rafaela Engl BA

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

A 066 848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die vorliegende Arbeit wurde zudem nicht für den Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung verwendet.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

Ein großes Dankeschön gilt meiner Familie, die mir nicht nur ermöglicht hat ein Studium zu absolvieren, sondern mich dabei auch tatkräftig unterstützt hat. Meinen Eltern, Leopoldine und Richard, möchte ich an dieser Stelle besonderen Dank aussprechen. Ihre liebevolle Zuwendung, ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten, die mich bis zum Abschluss meines Studiums begleitet haben, und ihre finanzielle Unterstützung haben mir stets Rückhalt gegeben. Ebenso möchte ich meiner Schwester Magdalena und meiner Tante Maria für ihre kritischen, aber durchwegs konstruktiven Hinweise und Diskussionen danken.

Weiters möchte ich meinen lieben Freund*innen danken, für ihre Geduld und ihren Beistand. Vielen Dank für eure Zeit, die ihr für mich und diese Arbeit aufgebracht habt. Ihr alle wart immer für mich da und habt mir dabei geholfen, über mich selbst hinauszuwachsen.

Mein Dank richtet sich auch an meine Betreuerin Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer für ihre intensive Unterstützung und ihre Anregungen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Ebenso möchte ich mich bei Florentine Paudel für den Austausch und ihre Anmerkungen bedanken.

Zu großem Dank bin ich meinen Interviewpartner*innen verpflichtet. Aufgrund ihres Entgegenkommens, ihrer Zeit und dem Teilen ihrer Erfahrungen war es mir erst möglich, Einblicke in schulbezogene Situationen schwerhöriger Personen zu erhalten. Darum möchte ich diesen sechs Personen meine Arbeit widmen.

Auf der folgenden Seite wird eine Passage aus jedem Interview angeführt. Diese Einführung in die Arbeit soll den Fokus auf die individuellen Narrationen der Interviewpersonen richten. Die Auswahl bezieht sich auf jene Abschnitte, welche für das jeweilige Interview aussagekräftig sind.

Einführende Zitate aus den Interviews

„schwerhörige Personen brauchen nicht einen anderen Lehrplan also er muss nicht leichter sein oder so aber die Unterrichtsmethoden müssen halt einfach anders sein es bringt nichts wenn die Lehrerin ta min Rücken an die Tafel spricht und irgendwas aufschreibt es hilft halt nichts (...) und im Deckmantel der Integration und eh so. eigentlich wieder untergeht (...) alle sind gleich aber das ist eigentlich genau wieder das Gegenteil also alle solln gleich sein und eh für alles ist das Gleiche gut aber das stimmt jetzt. eher nicht“ (Interview 3, Z. 314-322)

„der allererste Schultag in der ersten Klasse. die Klasse der Klassenvorstand gestanden und hat halt ein bissl so gredt und dann hat sie gesagt ja also wir haben hier ein schwerhöriges bi Mädchen bitte nehmt auf sie Rücksicht.. ich bin da gestanden hab ma dacht. aha. mir ist heiß worden mir ist kalt worden. das bin ich überhaupt nicht gewohnt. keiner hat gewusst wer es ist ge alle haben so groß geschaut und ich bin da gesessen und hab die Ohren eingezogen (lachend). und heute denk ich ma. was hätten die Mitschüler jetzt machen solln. mehr ist darüber nicht gesprochen worden. wie sollen sie auf mich eingehen wie sollen sie Rücksicht nehmen ja also das waren so Sachen wo ich ma denk.. es ist nie drüber geredet worden in der Klasse.“ (Interview 5, Z. 410-419)

„in der Schule dass du da eher so (...) von den anderen Lehrern so als die Derische abgestempelt wirst“ (Interview 1, Z. 206-207)

„ich glaub die unterschätzen uns schon sehr“ (Interview 4, Z. 35)

„aber ii also i würd das e anders rum machen i würd da ehrlich gesagt. kurze Haare tragen das zeigen und die sehen das ich lauter Einser hab dann denken sie WOW hey. die schafft auch lauter Einser obwohl sie SCHWERHÖRIG (Gestik Anführungszeichen) ist“ (Interview 2, Z. 922-995)

„ich bin fabelhaft durch meine Schwerhörigkeit“ (Interview 6, Z. 738)

Inhaltsverzeichnis

1.	Thematische Hinführung	9
2.	Perspektiven auf Behinderung	14
2.1	Das medizinische Modell	15
2.2	Das soziale Modell	17
2.3	Umweltbedingte förderliche Faktoren und Barrieren im Sinne der ICF.....	20
3.	Situation von Personen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit in Österreich	22
3.1	Mögliche Unterscheidungskriterien einer Hörbehinderung.....	23
3.2	Medizinisch-technische Möglichkeiten	25
4.	Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen.....	27
4.1	Deaf Space - Hard of Hearing	29
4.2	Identitätszugehörigkeit und Gemeinschaft schwerhöriger Personen.....	33
4.3	Ableismus und Audismus gegenüber Menschen mit Hörbehinderung.....	35
5.	Entwicklung rund um die Einzelintegration in Österreich	38
5.1	Situation integrativer Beschulung von schwerhörigen Schüler*innen in den letzten 15 Jahren.....	40
5.2	Schulische und familiäre Situation schwerhöriger Heranwachsender.....	43
5.3	Identifikation förderlicher Faktoren und Barrieren, die sich für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration ergeben können.....	47
6.	Forschungsdesign.....	51
6.1	Prozess der Datenerhebung	52
6.2	Methodisches Vorgehen der qualitativen Analyse	57
6.3	Vorstrukturierung und Auswahl des Analysematerials.....	60
6.4	Feinanalyse und Interpretation der ausgewählten Passagen.....	63
6.5	Identifikation von umweltbezogenen Förderfaktoren und Barrieren	67
7.	Ergebnisse.....	69
7.1	Förderfaktoren und förderliche Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen	69
7.1.1	Visualisierte Darstellung der Lerninhalte.....	70
7.1.2	Hörgeräte.....	71
7.1.3	Verbale Wiederholungen	73
7.1.4	Sitzplatz	74

7.1.5 Nachteilsausgleich	74
7.1.6 Verhalten und Engagement der Pädagog*innen	76
7.2 Barrieren und hinderliche Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen	78
7.2.1 Hindernisse der Kommunikation	79
7.2.2 Sprachunterricht und Hörübungen	80
7.2.3 Unterschätzung der Fähigkeiten	81
7.2.4 Hörgeräte.....	84
7.2.5 Soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft	85
7.2.6 Fehlende Kontakte zu schwerhörigen Personen	89
8. Diskussion, Empfehlungen und Ausblick.....	95
8.1 Diskussion der Ergebnisse.....	95
8.2 Empfehlungen für Pädagog*innen	100
8.3 Ausblick.....	103
Literaturverzeichnis	105
Abbildungsverzeichnis	112
Appendix	113
Appendix A – Weitere exemplarische Beispiele der Analyseschritte	113
Appendix B – Einverständniserklärung	119
Abstract	120

1. Thematische Hinführung

Integrative Beschulung von schwerhörigen Schüler*innen findet vermehrt in Form von Einzelintegration statt. So ist neben den räumlichen und didaktischen Aspekten des Unterrichts besonders die soziale Integration eine große Hürde für diese Lernenden. Für schwerhörige Menschen ist es schwierig, ihren Platz in der Klassengemeinschaft, der Gesellschaft bzw. den unterschiedlichen *communities* zu finden, insbesondere jedoch scheint das Navigieren zwischen der hörenden und der gehörlosen und/oder gebärdensprachigen Welt eine große Herausforderung darzustellen.

Die Gruppe der Menschen mit Hörbehinderung unterteilt sich in Menschen, die sich tendenziell der hörenden oder der gehörlosen Gemeinschaft zugehörig fühlen, unabhängig von ihrem Hörstatus. Neben audiologischen Messverfahren, die den Grad des Hörvermögens bestimmen, kann das individuelle Zugehörigkeitsgefühl einer Person mit Hörbehinderung also durchaus relevanter für die Selbstzuschreibung hörend, schwerhörig oder gehörlos zu sein.

Hinzu kommt, dass durch neueste technische Entwicklungen Hörhilfen Menschen mit Hörbehinderungen so viel Unterstützung bieten, dass diese lautsprachlich erzogen und beschult werden können. Schwerhörige Kinder werden mit Hörhilfen versorgt und in Regelschulen einzeln integriert, jedoch oftmals ohne weitere unterstützende und/oder pädagogische Maßnahmen. Der Frage, welche Auswirkungen diese spezielle Situation auf die schulischen Bildungserfahrungen schwerhöriger Lernender haben kann, gilt es aus der Perspektive schwerhöriger Personen nachzugehen. Die Expertise der befragten Personen über die eigene Schwerhörigkeit soll als Informationsquelle herangezogen werden, um zu beschreiben, wie Unterricht für schwerhörige Lernende inklusiv gestaltet werden kann.

Eine Schwerhörigenpädagogik, neben einer Gehörlosenpädagogik, entwickelte sich in Österreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Heese 1983, 297). Die laufende Entwicklung technischer Hörhilfen veränderte die Didaktik für Menschen mit Hörbehinderungen. Aufgrund des technischen und medizinischen Fortschritts erhielten viele schwerhörige Schüler*innen lautsprachlichen Unterricht in Regelschulen. Die Möglichkeit der *Verbesserung* des Gehörs bzw. das *Korrigieren* der Schwerhörigkeit sind aktueller denn je. Der interdisziplinär geführte Diskurs beschäftigt sich mit den Auswirkungen für die Pädagogik von Lernenden mit Hörbehinderung.

In dieser Arbeit geht es um den Erfahrungsraum Schule von Menschen, die sich selbst als schwerhörig beschreiben. Konkret werden die subjektiven Erfahrungen von Unterrichtssituationen ehemaliger Schülerinnen, die in der Einzelintegration waren, eingefangen. Dazu wurden sechs Interviews geführt, die nach Bohnsack (2014) interpretativ analysiert werden, um die Erzählungen über Unterrichtserfahrungen zu rekonstruieren. Besondere Berücksichtigung findet die individuelle Sichtweise der Betroffenen auf die erfahrenen Bildungssituationen im Kontext schulischen Unterrichts. Neben dem medizinischen Blick auf Hörbehinderung im Allgemeinen und Schwerhörigkeit im Speziellen wird dieser um die Sichtweise des sozialen Modells erweitert. So stellt die International Classification of Function, Health and Disability (ICF 2005) einen überwiegend medizinischen Zugang zu der Thematik Hörbehinderung und Schwerhörigkeit dar. Dennoch wird die ICF für diese Arbeit herangezogen, da sie einerseits eine Orientierungshilfe zur Definition von förderlichen und hinderlichen Umweltfaktoren bietet. Andererseits lässt die internationale Verwendung und Bekanntheit einen Diskurs mit einer begrifflichen Vereinheitlichung zu. Um einen allumfassenden Zugang zur Schwerhörigenpädagogik zu erhalten, wird neben der ICF Literatur aus den Forschungsbereichen der Schwerhörigen-, Gehörlosen- und Gebärdensprachpädagogik sowie der

Deaf- und Disability-Studies herangezogen, welche tendenziell einen kulturell-sozio-linguistischen Ansatz in Bezug auf (Hör-)Behinderung vertreten. In Zusammenhang mit Hörbehinderung und Zugehörigkeit zu einer sprachlich-kulturellen Minderheit zeigt ein Exkurs die Bedeutung von Gehörlosigkeit und Gebärdensprachgemeinschaften auf. Das Zusammenspiel von Behinderung und Sprache als Indikator für Identitäts- und Kulturzugehörigkeit wird an dieser Stelle behandelt. Das Besondere dieser sprachlichen Gemeinschaft ist, dass sie sich unter anderem über eine *Behinderung* definiert (vgl. Lane 1994; Ladd 2003). Die Einbeziehung des Standpunktes der Gehörlosengemeinschaft ist für den weiteren Argumentationsverlauf relevant, wenn auf Integration in Bezug auf Ableismus (vgl. Wolbring 2008, 252f) und Audismus (vgl. Lane 1994; Bauman et al. 2013) in Kapitel 4.3 geblickt wird. Der theoretische Bezug auf Ableismus und Audismus ermöglicht ein tieferes Verständnis für außenstehende bzw. hörende Personen.

Eine kurze historische Abhandlung über die Beschulung von Menschen mit Hörbehinderungen (siehe Solarová 1983; Dotter & Okorn 2003; Leonhardt 2009) vermittelt Erkenntnisse zur Interpretation der pädagogisch-didaktischen Ansätze in integrativen Settings schwerhöriger und hörender Schüler*innen. Mit Bezug zur aktuellen Schulsituation in Österreich werden verschiedene Ansätze der Beschulung schwerhöriger Kinder diskutiert. Diese lassen sich in Formen der einzelnen und der gemeinsamen Integration sowie der bilingual-bimodalen Inklusion unterteilen.

Die Autorin dieser Arbeit, Rafaela Engl, ordnet sich selbst der hörenden Mehrheit zu. Der Zugang zu den Themenfeldern Hörbehinderung, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und Gebärdensprachpädagogik ist mir aber keineswegs unbekannt und stützt sich auf eine bereits siebenjährige Auseinandersetzung mit der Forschungsrichtung der Deaf-Studies. Derzeit absolviere ich den Hochschullehrgang Inklusive Gebärdensprachpädagogik, der im Herbst 2020 mit dem Sprachniveau B2 laut dem europäischen Referenzrahmen in der österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) abschließt.

Diese Arbeit soll Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Menschen in der Einzelintegration aufzeigen. Um dieses Vorhaben hinreichend zu erfüllen, werden die Perspektiven schwerhöriger Menschen, ausgehend von qualitativem Material, rekonstruktiv dargestellt. Die bildungswissenschaftliche Relevanz ergibt sich vor allem aus dem Bezug zur inklusiven Pädagogik, indem die individuellen Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Personen aufgezeigt werden. Dies kann zu einem tieferen Verständnis ihrer Bedürfnisse im pädagogischen Kontext führen und gibt darüber Aufschluss, wie eine förderliche Lernumgebung gestaltet werden kann. Im Zuge der Forschungsarbeit können Anregungen zur Verbesserung der schulischen Situation schwerhöriger Schüler*innen formuliert werden. Diese könnten für Pädagog*innen von schwerhörigen Lernenden für zukünftige Lehrtätigkeiten von informativem Nutzen sein.

Forschungsgegenstand

Menschen mit Hörbehinderung wurde lange Zeit neben einer physiologischen Behinderung auch eine Lern- bzw. Leistungsschwäche zugeschrieben. Ausschlaggebend dafür war der langanhaltende Glaube, Intelligenz in lautsprachigen Äußerungen erkennen zu können. Dieser Glaube führte zu der nicht zutreffenden Zuschreibung *taubstumm*¹. Die Erforschung der Gebärdensprachen, ausgehend von Stokoe (1965), hat mehrfach bewiesen, dass taube Menschen sehr wohl über eine Sprache verfügen

¹Aufgrund der damaligen Zuschreibung in Bezug auf Menschen mit Hörbehinderung, wird in einem historischen Kontext die Ausdrucksweise *taubstumm* verwendet. Eine weitere Ausdifferenzierung, inwiefern sich diese Menschen als gehörlos, taub oder schwerhörig identifiziert haben, blieb aus.

und demnach nicht stumm sind (vgl. Emery 2016, 271; Murgel & Beckman 2016, 88). Im Laufe der Zeit wurde die Bezeichnung aller Menschen mit Hörbehinderung als *taubstumm* dahingehend ausdifferenziert, dass nun zwischen zwei größeren Obergruppen unterschieden wird: Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit bzw. Taubheit. Durch technische und medizinische Entwicklung hat sich eine weitere Gruppe, die der Cochlea-Implantat-Träger*innen, formiert. Eine eindeutige Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit ist nicht möglich, da die messbare Hörfähigkeit höchst situationsabhängig ist und teilweise großen Schwankungen unterliegt (vgl. Leonhardt 2002, 23; 71f). Aus soziolinguistischer Perspektive wird daher die Sprachenpräferenz als ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal herangezogen, indem zwischen Lautsprach- oder Gebärdensprachverwender*innen unterschieden wird (vgl. Krausneker 2003).

Ein integrativer Gedanke in der Beschulung von Lernenden mit Hörbehinderung lässt sich schon in den frühesten Anfängen der Institutionalisierung der *Taubstummenpädagogik* erkennen. Ausgehend von den ersten *Taubstummenschulen* sollten im Zuge der Verallgemeinerungsbewegung um 1782 Lernende mit Hörbehinderung gemeinsam mit jenen ohne diese Zuschreibung unterrichtet werden (vgl. Leonhardt 2009, 11f). Diese ersten Ansätze sind gekennzeichnet durch eine integrative Beschulung von schwerhörigen Schüler*innen in Regelschulen. Der pädagogische Fokus richtet sich hierbei jedoch defizitär auf die lautsprachlichen Kompetenzen der Lernenden mit Hörbehinderung sowie auf ihre auditiven und sprachlichen Fähigkeiten. Inklusiver Unterricht hingegen rückt die Unterschiedlichkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (vgl. Sander 2003, 242). Eine Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen erfolgt auf didaktischer und methodischer Ebene, anstatt sie von den Lernenden einzufordern. Durch die Einführung von Förderschwerpunkten, wie z.B. dem des Hörens für Schüler*innen mit Hörbehinderungen, sollen diese Lernenden soweit unterstützt werden, dass sie in einer Regelschule integrativ beschult werden können (vgl. Biewer 2009, Leonhardt 2018).

Für Schüler*innen mit einer Hörbehinderung kann ein integratives Unterrichtsetting eine Herausforderung darstellen. Hindernisse können einerseits beim Verfolgen des Unterrichtsgeschehens entstehen sowie andererseits bei dem Erfüllen der gestellten Anforderungen (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 251f). Besonders schwerhörige Schüler*innen sind von Barrieren während ihres Schulalltags betroffen. Beispielsweise können bauliche Gegebenheiten die akustische Wahrnehmung die optimale Funktion der Hörhilfen beeinträchtigen. Klare und direkte Kommunikationsmodi (bspw. durchgehender Blickkontakt) der Mitschüler*innen und Lehrkräfte müssen auf die auditive und sprachliche Situation schwerhöriger Schüler*innen angepasst sein, damit diese das Unterrichtsgeschehen verfolgen können (vgl. ebd. 2007, 209f, 139). Ungleichheiten können auch entstehen, wenn schwerhörige Schüler*innen unter den gleichen Bedingungen wie ihre hörenden Kolleg*innen Leistungsnachweise erbringen müssen, wie z.B. bei Hörübungen oder mündlichen Prüfungen (vgl. Leonhardt 2018, 125).

Doch inwiefern erfahren Menschen mit Hörbehinderung Bildungsangebote in Form von Unterricht? In Hinblick auf die vorgenommene Unterscheidung zwischen der Beschulung gehörloser und schwerhöriger Schüler*innen wird diese Frage für diese Arbeit insofern eingeschränkt, als nur nach den Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen gefragt wird. Das Interesse an dieser Gruppe innerhalb der Menschen mit Hörbehinderung stützt sich auf die Vermutung, dass aufgrund eines Resthörvermögens eine lautsprachliche Anpassung eher erfolgreich gelingen kann als bei gehörlosen Menschen und dadurch die Behinderung bzw. die damit einhergehenden besonderen

Bedürfnisse leichter übersehen werden können. Deshalb befinden sich schwerhörige Menschen oftmals zwischen einer *rein* hörenden und einer gehörlosen Welt.

Schwerhörige Schüler*innen werden in Österreich zumeist integrativ beschult, wobei dies oftmals in Form einer Einzelintegration in eine Regelschule stattfindet (vgl. Kramreiter 2011, 22f; Krausneker & Schalber 2007, 245f). Eine österreichweite Erhebung zur Schulsituation von Schüler*innen mit Hörbehinderung erfolgte von Krausneker und Schalber 2007. Die Ergebnisse lieferten ernüchternde Einblicke in die Beschulung von schwerhörigen und gehörlosen Lernenden. Insbesondere die kommunikative Ebene bei der Unterrichtsvermittlung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wird weitgehend als verbesserungswürdig beschrieben (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 201-206). Ein Jahr zuvor erschien die CHEERS-Studie (Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung), durchgeführt von Holzinger et al. (2006), die sich mit den schulischen Entwicklungen von Schüler*innen mit Hörbehinderung befasst. Zur Situation der beruflichen Integration von Menschen mit Hörbehinderung in Österreich bietet beispielsweise die Erkundungsstudie Einblicke, die durch das Projekt VITA von Breiter (2002) entstanden ist. Daraus geht unter anderem hervor, dass eine positiv bzw. negativ erlebte schulische Ausbildung von Jugendlichen mit Hörbehinderung mit deren zukünftiger Beschäftigungssituation korreliert (vgl. ebd., 40-50).

Forschungsvorhaben und Forschungsfrage

Bislang gibt es für Österreich relativ wenige Forschungsergebnisse zur integrativen Beschulung von Kindern mit Hörbehinderung. So listet Kramreiter (2011, 5) Regelschulen auf, die eine bewusste Integration mit bilingualem Unterricht für Schüler*innen mit Hörbehinderung anbieten. Jedoch merkt sie an, dass unter den durchgeführten Unterrichtsmodellen in Klagenfurt 1990, Graz 1995 und Wien 2000 nur die Umsetzung in Wien von Krausneker (2004) wissenschaftlich betreut wurde. In den angeführten Quellen zeichnet sich ein starker Fokus auf gehörlose Schüler*innen ab, wohingegen nicht dezidiert auf die Gruppe von schwerhörigen Lernenden Bezug genommen wird.

Ausschlaggebend für Wahl dieser Zielgruppe in der vorliegenden Arbeit ist die besondere Stellung, die schwerhörigen Menschen nicht nur innerhalb der Gruppe von Personen mit einer Hörbehinderung zukommt, sondern auch innerhalb der Gesamtgesellschaft. Die Gruppe der Menschen mit Hörbehinderung ist heterogen, nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Ertaubungsgrade ihrer Mitglieder. Die Kategorisierung von Menschen mit Hörbehinderung zeichnet sich auch in Studien über die Zugehörigkeit von Menschen mit Hörbehinderung ab (vgl. Brunberg 2010; Hintermair 2008; Israelite et al. 2002; Kent 2003; Ross 2013). Aufgrund medizinisch-technischer Hilfsmittel kann es schwerhörigen Menschen teilweise – jedoch ohne Garantie – ermöglicht werden, lautsprachliche Kommunikationsformen zu verwenden (vgl. Baumgartner 2010, 14; Zenner 2010, 316). Dadurch fühlen sich manche von ihnen tendenziell eher der hörenden Gesellschaft zugehörig, manche hingegen eher der gehörlosen Gemeinschaft. Dabei werden oft die Menschen vergessen, die sich nicht nach dieser binären Vorstellung einer hörenden und einer gehörlosen Welt einordnen können oder wollen (vgl. Ross 2013; Brunberg 2010, 179; Bienvenu 1987, 3).

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit richtet sich dahingehend, inwiefern sich in den Erzählungen der Befragten förderliche oder hinderliche Faktoren im Zusammenhang mit ihren Unterrichtserfahrungen interpretativ erkennen lassen. Die Definitionen von *Barrieren* und *Förderfaktoren* laut International Classification of Function, Health and Disability (ICF 2005, 147) werden mit dem Fokus auf Schwerhörigkeit theoretisch spezifiziert und als theoriegeleitete Stütze zur abschließenden Verknüpfung mit der Interpretation herangezogen. Demnach werden im Zuge der Analyse sowohl

Umweltfaktoren, wie materielle Gegenstände und Hilfstechnologien, als auch systematische Unterstützung in institutioneller, familiärer und pädagogisch-professioneller Form aufgezeigt und in Bezug auf Schwerhörigkeit thematisiert.

Neben den rein baulichen Umständen spielt auch das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle für die Partizipationsmöglichkeiten schwerhöriger Schüler*innen im Unterricht und in der Schulgemeinschaft. Aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung akustischer Reize ist eine optimale Raumakustik für Lernende mit Hörbehinderung neben einer visuellen Darstellung von Inhalten besonders wichtig, um eine ähnliche Information wie die hörenden Mitschüler*innen zu erhalten (vgl. Leonhardt 2018, 155; Bringmann 2013, 48-51). Schulische Situationen können insbesondere für schwerhörige Schüler*innen mit einer optimalen technischen Versorgung an Hörhilfen Barrieren in sich bergen, die vom hörenden Umfeld oft unbemerkt bleiben (vgl. Bringmann 2013, 53-60). Umso dringlicher ist das Aufzeigen dieser Hindernisse aus der Sicht betroffener Personen, damit alle Lernenden sinnvoll integriert werden können.

Dem Forschungsinteresse folgend lässt sich folgende Forschungsfrage konkretisieren:

Wie beschreiben schwerhörige Menschen ihre Unterrichtserfahrungen in der erlebten Einzelintegration?

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit setzt sich zum einen aus einschlägigen Quellen des Forschungsbereichs der (Schwerhörigen)Pädagogik und zum anderen aus ausgewählten Teilen der ICF (2005) zusammen. Diese Auswahl zielt auf eine möglichst umfassende Behandlung sowie Annäherung an die Thematik *relevante Unterrichtsfaktoren für schwerhörige Menschen in der Einzelintegration* ab. Darüber hinaus wird empirisch untersucht, wie dieses Thema von den befragten Personen, die selbst in der Einzelintegration waren, abgebildet wird.

Die theoretische Basis setzt sich aus zwei Teilen zusammen, welche nach ihrer separaten Abhandlung miteinander verknüpft werden. Einerseits wird auf bisherige Untersuchungen und Ergebnisse innerhalb des pädagogischen Feldes Bezug genommen, welche den Fokus auf Bildung von Schüler*innen mit Hörbehinderung richten. Andererseits wird zur Definition von Umweltfaktoren und ihren förderlichen sowie hinderlichen Einfluss auf die damaligen Schüler*innen die ICF herangezogen. Ausgehend von diesem theoretischen Fundament erfolgt durch eine Verstrickung der beiden Teile eine theoretische Konkretisierung der Förderfaktoren und Barrieren, laut ICF um literaturbasierte schwerhörigkeitsspezifische Elemente. Angeleitet durch diese theoretisch spezifizierten Faktoren, liegt der Fokus bei der Analyse, Interpretation und Auswertung darauf, die Charakteristika der Erzählungen über Unterrichtserfahrungen der befragten Personen mit den theoretisch entwickelten Kategorien zu verbinden. Konkret wird während des interpretativen rekonstruktiven Vorgehens auf förderliche und hinderliche Aspekte des Unterrichts geachtet.

In dieser Arbeit werden jedoch nicht nur die Umstände, die die schulischen Lernerfahrungen positiv bzw. negativ gefärbt haben, benannt, sondern darüber hinaus Empfehlungen für förderliche und inklusive Unterrichtssettings für schwerhörige Schüler*innen formuliert. Daher lässt sich die Forschungsfrage in weitere Fragen unterteilen:

*Welche pädagogischen Vorgehensweisen, die unterstützend bzw. hinderlich zur Unterrichtsgestaltung beigetragen haben, lassen sich aus Sicht der Informant*innen ableiten?*

*Welche Anregungen, die zu einer Unterrichtsgestaltung für schwerhörige Schüler*innen förderlich beitragen könnten, lassen sich anhand der Interpretationen des Materials ableiten?*

Um die angeführte Forschungsfrage sowie ihre Unterfragen hinreichend zu beantworten, wird (Hör-)Behinderung und Schwerhörigkeit im Konkreten aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. Dazu dient neben einschlägiger wissenschaftlicher Literatur über den Bildungskontext von Menschen mit Hörbehinderung ebenso eine medizinisch-diagnostische Klassifikationen von (Hör-)Behinderung und Schwerhörigkeit. Die medizinisch geprägte Perspektive auf Hörbehinderung und Schwerhörigkeit, wie sie beispielsweise in der ICF wiederzufinden ist, wird anschließend durch den Zugang entlang des sozialen Modells erweitert und differenziert dargestellt. So wird neben einer medizinischen Perspektive auch eine sozial-inklusive Perspektive auf (Hör-)Behinderung diskursiv aufgezeigt.

Eingeleitet wird diese Diskussion mit der Problematik, die mit der Bewertung menschlicher Fähigkeiten in der Gesellschaft einhergeht, insbesondere, was es bedeutet *gut* hören zu können. Mit Hilfe der Fachtermini *Ableismus* und *Audismus* wird die Diskriminierung von Menschen mit (Hör-)Behinderung untersucht. Um einem ganzheitlichen Zugang zu Hörbehinderung gerecht zu werden, folgt ein Exkurs über Gebärdensprachen, Gehörlosenkultur sowie deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung und das Zugehörigkeitsgefühl von Menschen mit Hörbehinderung. So ist auch die Schwerhörigenpädagogik seit ihren Anfängen 1816 in Hallein, Österreich, (vgl. Solarová, 1983, 297) von den gesellschaftlichen und pädagogischen Einstellungen gegenüber schwerhörigen Menschen geprägt. Wie sich die integrative Beschulung schwerhöriger Schüler*innen in Österreich bis heute entwickelt hat und wie sich die aktuelle Situation dieser Lernenden, insbesondere in der Einzelintegration, beschreiben lässt, schließt den theoretischen Teil dieser Arbeit ab.

Das Heranziehen der ICF (2005) für diese Arbeit lässt sich damit begründen, dass neben den Dimensionen der Funktionsfähigkeit und Behinderung auch Kontextfaktoren angeführt werden, welche einerseits eine allgemeine Beschreibung derselben bieten und andererseits zur interpretativen Untersuchung der förderlichen wie hinderlichen Umweltfaktoren in der Einzelintegration der Interviewpersonen dienen. Somit wird als Ziel dieser Arbeit das Benennen von förderlichen und hinderlichen Faktoren für den Unterricht schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration formuliert. Angelehnt an den Definitionen von förderlichen (Umwelt-)Faktoren und Barrieren der ICF, spezifiziert auf den Faktor Schwerhörigkeit, liegt diese Verknüpfung dem empirischen Vorhaben als theoretische Folie zugrunde. Die konkreten empirischen Schritte setzen sich aus folgendem Ablauf zusammen: Ausgehend von der theoretischen Auflistung von möglichen umweltbedingten Faktoren, mit dem Fokus auf förderlichen wie hinderlichen Umweltfaktoren für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration, wird theoriegeleitet an das qualitative Material herantreten. Nach einer vorstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) werden die gewonnen Kategorien erneut einer interpretativ-rekonstruktiven Feinanalyse nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) unterzogen. Die Verknüpfung der interpretierten Interviewdaten mit den ausgearbeiteten schwerhörigenspezifischen Faktoren entlang der ICF liefert die Ergebnisse dieser Arbeit. Diese werden abschließend zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen und diskutiert.

2. Perspektiven auf Behinderung

Sowohl der Begriff *Behinderung* als auch die Zuschreibung *Hörbehinderung*, wie der *Schwerhörigkeit*, sind vielschichtig. Aufgrund der variierenden Perspektiven auf diese Begriffe folgt eine Diskussion zur Positionierung, wie in dieser Arbeit (Hör-)Behinderung verstanden und verwendet wird. Dazu werden die Beschreibungen von Behinderung in der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit*,

Behinderung und Gesundheit (ICF 2005) und der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK 2016) herangezogen. Diese werden zur Erläuterung und Gegenüberstellung des medizinischen und sozialen Modells exemplarisch angeführt. Der Fokus innerhalb der Kategorie Hörbehinderung wird auf die Subkategorie Schwerhörigkeit gelegt. Inwiefern die weitere Unterteilung der Kategorie Hörbehinderung nicht endgültig und trennscharf getroffen werden kann, zeigt die Auseinandersetzung mit den medizinischen und sozio-linguistischen Perspektiven in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit.

2.1 Das medizinische Modell

Die Definition von Behinderung ist von der jeweiligen Perspektive der betrachtenden Person, sowie ihrem Tätigkeitsbereich abhängig. So können unterschiedliche Beschreibungen einer Person mit Behinderung angeführt werden, je nachdem von welchem Standpunkt sie formuliert werden. Die Beschäftigung mit Behinderung hat einen historisch stark geprägten Zusammenhang mit der medizinischen Perspektive. Die medizinische Tradition der pathologischen Klassifizierungen von Behinderung, im Sinne einer Abweichung von einer idealen Normvorstellung, beeinflusst nicht nur die gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung. So lassen sich in der Historie der Pädagogik und pädagogischen Tätigkeit pathologisierende und normorientierte Perspektiven auf Behinderung und Lernende mit Behinderung finden. Dieses Verständnis von Behinderung, welches sich an medizinisch diagnostizierten Einteilungen von Behinderung orientiert, wird etwa ab den 1980er-Jahren als medizinisches Modell von Behinderung verstanden (vgl. Biewer et al. 2019, 102). Das medizinische Modell richtet seinen Fokus vordergründig auf die defizitäre Beschreibung einzelner Individuen. Dadurch tritt die Rehabilitation, Heilung und Wiederherstellung bzw. Minderung des diagnostizierten *Defekts* der Person durch ihre Behinderung in den Mittelpunkt und der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit in den Hintergrund (vgl. ebd.). In Bezug auf die medizinische Perspektive und Gesundheit ist die Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD-10 2016) zu nennen. Die ICD-10 liefert konkrete diagnostische Einteilungen von Behinderung sowie deren mögliche Ursachen, die in spezifischen Kategorien unterteilt werden.

Die ICD-10 gehört zu den Klassifikationen, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt wurden. Ebenso von der WHO entwickelt wurde die Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH 1980), welche Formen von Behinderungen klassifiziert und kategorisch ordnet. Eine medizinisch-pathologische Orientierung liegt beiden Klassifikationen zugrunde, dennoch werden in der ICIDH auch weitere Faktoren benannt, die zu einer Behinderung führen. Dieser Ansatz wird dem bio-psycho-sozialen Modell zugeordnet, welches in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF 2005) weiter ausgeführt wird. Demnach stellt die ICF (2005) eine modifizierte und weiterentwickelte Version der ICIDH (1980) dar, welche zugleich eine neue Perspektive auf Behinderung eröffnet.

Mit der ICF (2005) wird der Begriff *Behinderung* um einen sozialen Kontext und den damit einhergehenden Umwelteinflüssen erweitert, die auf die betroffenen Personen wirken und Behinderung verstärkt bedingen oder verringern können. Behinderung wird in dieser Klassifikation als Oberbegriff „für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (ICF 2005, 9) definiert. Das persönliche Umfeld, wie das familiäre Zusammenleben, die Arbeitssituation bzw. die besuchten Institutionen, werden in der ICF berücksichtigt, ebenso wie formelle und informelle Strukturen, die Personen erfahren, z.B. Verkehrsverbindungen, Kommunikationsmöglichkeiten, Zugang zu Unterstützungsmöglichkeiten und

Förderungen. Demnach wird Behinderung als eine intersektionale Zusammensetzung auf mehreren Ebenen gesehen, welche die Interaktionen von Menschen mit ihrer Umwelt umfasst und von materiellen, strukturellen und sozialen Faktoren beeinflusst wird (vgl. ebd). Eine medizinisch kategorisierende und klassifizierende Perspektive auf Behinderung bleibt in der ICF dennoch erkennbar, da diese in enger Verbindung zur ICD-10 steht. Während die ICD-10 zur Klassifikation von Krankheiten und Gesundheitsstörungen herangezogen wird, kann die ICF als Ergänzung dieser Merkmale für zusätzliche Informationen über die Funktionsfähigkeit und Kontextfaktoren herangezogen werden (vgl. ebd. 10).

Zur Beschreibung von Menschen mit Behinderung bzw. zur Kategorisierung von Behinderung finden sich unterschiedliche Begriffe. Eine Unterscheidung zwischen Behinderung, Beeinträchtigung und Schädigung kann beispielsweise, angelehnt an Klapfer, folgendermaßen getroffen werden: Eine Schädigung ist eine Abweichung der psychischen, physiologischen oder anatomischen Entwicklung des Körpers. Dabei sind Funktionen der Organe eingeschränkt oder funktionieren nicht ausreichend. Die Minderung einer Organfunktion kann die Fähigkeiten und Fertigkeiten für den alltäglichen Gebrauch behindern und bis zu einem lebensbedrohlichen Zustand führen (vgl. Klapfer 2003, 278).

Dem gegenüber stellt Beeinträchtigung eine, durch die Gesellschaft bewirkte, soziale Ausgrenzung dar, die aufgrund einer psychischen oder physischen Schädigung erfahren wird. Dadurch entsteht auf Seiten des Individuums oftmals eine erzwungene Situation der Anpassung an eine mehrheitliche Norm. Keine oder nur eine verringerte Möglichkeit einer Person, ihre Individualität oder soziale Position in der Gesellschaft zu gestalten, wird von Krammer (2008, 5) als eine Form der Beeinträchtigung aufgefasst.

Im Bundesbehindertengesetz (§ 1 –Abs. 2), im Bundes- Behindertengleichstellungsgesetz (§ 3) und im Bundes-Behinderteneinstellungsgesetz (§ 3) von Österreich wird Behinderung wie folgt definiert: *„Behinderung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bzw. am Arbeitsleben zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten“* (RIS 2016).

Behinderungsformen, die das Hören betreffen, können je nach Perspektive als Hörschädigung oder Hörbehinderung bezeichnet werden. Bei einer *Hörschädigung* liegt der Fokus vermehrt auf dem Defizit des Gehörs, des Hörnervs oder auf anderen anatomischen Ursachen, während der Begriff *Hörbehinderung* auch sozial-gesellschaftlich bedingte Umweltfaktoren mit in Betracht zieht. Laut dem heilpädagogischen Handbuch von Bundschuh et al. (2007, 128-130) ist eine Hörschädigung *„ein momentaner oder dauerhafter Zustand (...), der eine Leistungsminderung (Hörschaden) des auditorischen Systems (bestehend aus Außen-, Mittel- und Innenohr sowie Hörbahnen und Hörzentrum) zur Folge hat. Verbunden damit ist der partielle oder (in selteneren Fällen) vollständige Ausfall auditiver Empfindungen und darauf aufbauender Wahrnehmung“*. Inwiefern die Zuschreibung Schwerhörigkeit in einem inklusiven Verständnis beschrieben und eingeordnet wird, folgt im nächsten Kapitel. In diesem wird detailliert auf die Situation von Personen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit in Österreich eingegangen und die einzelnen Aspekte von Hörbehinderung, mögliche Unterscheidungskriterien sowie medizinisch-technische Angebote werden diskutiert.

Anhand von internationalen Klassifikationen, wie der ICF und der ICD-10, versucht die WHO einen international geteilten Kodierungsrahmen zu entwerfen, um einerseits Informationen in Bezug auf gesundheitsrelevante Themenbereiche bereitzustellen. Andererseits wird dadurch die Verwendung

einer global standardisierten Sprache und Kommunikation über diese Bereiche angestrebt, die beispielsweise für Diagnosen, die Funktionsfähigkeit und Behinderung betreffend, angewendet werden können. Mit einer gemeinsamen Sprache entlang der Begriffe, die in der ICF definiert sind, soll auch ein interdisziplinärer Diskurs ermöglicht werden. Durch eine allgemeine Verwendung von Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Gesundheitszuständen einer Bevölkerungsgruppe können in weiterer Folge internationale statistische Vergleiche getätigt werden und so zur Verbesserung der allgemeinen Gesundheit beitragen. Anhand der ICD-10 und ICF können beispielsweise quantitative Informationen über die Mortalität und die gesundheitlichen Auswirkungen gesammelt werden und anhand einer statistischen Auswertung im nationalen und internationalen Vergleich verfolgt werden. Ein weiteres Ziel der ICF ist, neben der Diskussion in der Wissenschaft und zwischen Fachleuten, diese für Personen der Öffentlichkeit, darunter auch Menschen mit Behinderung, zu öffnen und einen Austausch zu ermöglichen (vgl. ICF 2005, 9-11).

2.2 Das soziale Modell

Während der Klassifikationskanon der ICD-10 tendenziell die medizinische Perspektive auf Behinderung widerspiegelt, stellt die ICF mit der erweiterten Begriffsfassung von Behinderung eine Annäherung an das soziale Modell dar, welches Menschen mit Behinderung in ihrem sozialen Kontext beschreibt, der durch Umweltfaktoren beeinflusst wird. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2016) vertritt die Auffassung, dass Behinderung aus einer menschenrechtlichen Perspektive erfasst werden soll. Diese Einstellung, Behinderung als eine gesellschaftliche Konstruktion aufgrund personenbezogener Faktoren, wie z.B. physischer, psychischer, sozialer, kultureller, geschlechts- und genderbezogener, ethnischer und linguistischer Merkmale, die zur Benachteiligung einer Person führen, zu verstehen, entspricht dem sozialen Modell.

Anstatt den Fokus auf das Defizit einzelner Individuen zu richten, wechselt die Perspektive auf die gesellschaftliche Ebene, welche als Ursache der Behinderung gesehen wird. Der soziale Kontext hat in Fragen der Partizipation, Integration und Inklusion aller Menschen hohe Relevanz. Kontextfaktoren, wie umwelt- und personenbezogene Faktoren, werden in der ICF zwar im zweiten Teil angeführt, jedoch verbleibt die ICF bei der Diskussion der äußeren Einflüsse auf Gesundheit und Behinderung (Umweltfaktoren). So werden sozioökonomische, ethnische, kulturelle, religiöse etc. Zugehörigkeit, deren Ausübung, die Rolle der geschlechtlichen Identität und der sexuellen Orientierung (personenbezogene Faktoren) von der ICF nicht detaillierter ausgeführt (vgl. ebd., 13). Es bleibt zu hinterfragen, inwiefern diese individuellen Faktoren, wenn sie zur Beeinträchtigung der Partizipation beitragen, in weiterer Folge zu gesundheitlichen Belastungen führen können. Nicht nur aufgrund von Klassifikationen von Körperfunktionen und -strukturen durch die Verwendung der Begriffe in der ICF kann Etikettierung und Stigmatisierung stattfinden, sondern auch durch genannte personenbezogene Faktoren. Mit jeder Klassifikation gehen somit neben Chancen auch Risiken für die klassifizierten Personen einher (vgl. Meyer 2004, 15). Die Notwendigkeit und der Zweck einer solchen Zuordnung von individuellen Eigenschaften betrifft letzten Endes auch immer den Menschen selbst und muss daher immer kritisch abgewogen werden.

Klassifikationen als ein diagnostisches Instrument beinhalten die Gefahr des „Abklassifizierens“ (ebd., 11). Dieser Ausdruck wird verwendet, wenn die Klassifikationen eine fehlerhafte Einordnung oder negative Auswirkungen (Stigma) für die betroffene Person mit sich bringen. Die Verwendung und Anwendung von Klassifikationen, wird insbesondere in der inklusiven Pädagogik kritisch hinterfragt (vgl. Biewer et al. 2019; Sander 2003). Die Frage nach der Möglichkeit, Menschen bzw. ihre

individuellen Eigenschaften und Funktionsfähigkeiten überhaupt klassifizieren, kodieren und kategorisieren zu können, wird von den Kritiker*innen erhoben. Die Annahme, eine exakte Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung treffen zu können, wird ebenso angezweifelt, wie die trennscharfe Abgrenzung der Behinderungsformen (vgl. Meyer 2004, 13). Aufgrund der isolierten Konzentration auf subjektbezogene Faktoren von Behinderung finden diagnostische Klassifikationen zumeist außerhalb der individuellen situationsbezogenen Realität statt. So sieht Meyer weiter eine Gefahr dieser Klassifikationen darin, in einseitigen Testverfahren zu verharren und die ganzheitliche Erfassung des Menschen mit Behinderung in seinem sozialen, ökonomischen und privaten Umfeld auszuklammern.

Im Streben der ICF, anhand der getroffenen Klassifikationen internationale statistische Vergleiche durchführen zu können, besteht eine weitere Gefahr. Der kategorische Vergleich vermittelt einerseits den Anschein, dass Behinderungsformen innerhalb einer Kategorie homogen seien. Andererseits wird damit suggeriert, dass weitere äußere Umweltfaktoren auf das Ausmaß der Barrieren aufgrund der Behinderung international in gleicher Weise auftreten und so einen objektiven Vergleich zulassen. Das Interesse an quantitativen Messungen von Schüler*innen mit Behinderung darf nicht über die Qualität ihrer pädagogischen Integration und die individuellen Bedürfnisse gestellt werden. Letztendlich wird die Anzahl der klassifizierten Personen verglichen, womit diese als eine Nummer in einem System aufscheinen und nicht als ein Individuum, dessen Behinderung abhängig von individuellen, umweltbedingten und sozialen Faktoren ist (vgl. Meyer 2004, 15).

Die ICF versteht sich nicht als ein Katalog zur Klassifikation von Menschen. Allein gesundheitsbezogene Merkmale, mit Einbezug von Umwelteinflüssen, werden klassifiziert. Dementsprechend dürfen Menschen nicht aufgrund ihrer „Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe] reduziert oder nur mittels dieser beschrieben werden“ (ICF 2005, 171). Aufgrund der Komplexität und Intersektionalität der Faktoren, die zu Behinderung führen, ist ein gesamtgesellschaftlicher Einsatz notwendig, um Barrieren zu minimieren. Für das soziale Modell ist Behinderung ein politisches Thema und somit auch eine Frage der Umsetzung der Menschenrechte. Rechte und Interessen von Menschen mit Behinderung sind in der UN-Behindertenrechtskonvention verankert. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet (vgl. UN-BRK 2016).

In Österreich trat die UN-BRK am 26. Oktober 2008 in Kraft (vgl. Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2018). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichteten sich die Mitgliedsstaaten zur Umsetzung inklusiver Zugänge in folgenden Bereichen: barrierefreie Teilhabe sowie Partizipation am kulturellen Leben und an Bildungsinstitutionen, Zugang zu Gesundheitsversorgungen sowie die Möglichkeit politischer und gesellschaftlicher Mitbestimmung. Weiters wird allen Menschen Schutz vor jeglicher Form von Misshandlung zugesprochen sowie soziale Sicherheit und Gleichberechtigung sichergestellt (vgl. UN-BRK 2016).

Die Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als rechtlich geschützte Gruppe gibt ihnen die Grundlage, ihre Rechte einfordern zu können. Dadurch eröffnet sich der Diskurs, wer als Mensch mit Behinderung gilt bzw. an welchen Kriterien diese gemessen werden kann. Der Beschluss, für wen die UN-Behindertenrechtskonvention geltend gemacht werden kann, ist somit stark an die medizinischen Klassifikationen aufgrund international festgelegter Eigenschaften von Behinderungen angelehnt. Einerseits bietet die UN-BRK Menschen mit Behinderungen eine juristische Grundlage, ihre Rechte einzufordern, andererseits unterliegen sie damit wieder einer systematischen Klassifikation. Die

Zuschreibung, ein *Mensch mit Behinderung* zu sein, abzulegen, ist somit schwierig, ohne den damit einhergehenden Schutz zu verlieren. Behinderung wird in der UN-BRK nicht genau definiert. In der Formulierung wird jedoch allgemein festgehalten, dass *„das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern“* (UN-BRK 2016, 4).

Das menschenrechtliche Modell von Behinderung löst das medizinische Modell weder ab, noch kann es als eine Gegenüberstellung interpretiert werden. Vielmehr ist es eine Erweiterung eines sozialen und gesellschaftlichen Blickwinkels auf die Zuschreibung von Behinderung (vgl. Rösner 2012, 380). Neben der rechtlich fundierten Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention für Menschen mit Behinderung ist die Selbstzuschreibung und Identifikation mit der Behinderung individuell zu betrachten. Neben der UN-BRK ist für den pädagogischen Bereich die Salamanca Erklärung der UNESCO (1994) sowie der damit zusammenhängende Aktionsplan zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems richtungsleitend (vgl. Biewer et al. 2019, 110). In diesem Sinne liegt dieser Arbeit das Verständnis von Inklusion nach Sander zugrunde, welches Inklusion als eine innovativere Form der Integration versteht: *„Inklusion als optimierte Integration verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum.“* (Sander 2003, 242)

Laut der UN-BRK (2016) Artikel 24 wird allen Menschen mit Behinderung das gleiche Recht auf Bildung zugesprochen. Durch chancengleiche und inklusive Bildungsmöglichkeiten soll allen die Möglichkeit zur vollen Entfaltung ihrer Fähigkeiten sowie die Förderung ihres Selbstwertgefühles geboten werden. Dazu soll das Bereitstellen von notwendiger Unterstützung wirksame Bildung von Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems erleichtert werden (vgl. Artikel 24, 2d). Dazu notwendig sind Angebote, die *„in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“* (Artikel 24, 2e), ermöglichen.

Absatz 3 des Artikels 24 der UN-BRK (2016) geht jedoch noch spezifischer auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Hörbehinderung ein, die durch Maßnahmen der Bildungsinstitutionen gewährleistet werden müssen. Hierbei wird dezidiert angeführt, dass *„gehörlosen, schwerhörigen, (...) Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“* (ebd., Absatz 3c) angeboten werden sollen.

Die Darstellung der Bildungssituation von Schüler*innen mit Hörbehinderung in österreichischen Institutionen durch Krausneker und Schalber zeigt nur eine sehr geringe Umsetzung der angeführten UN-BRK Forderungen auf (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 201-206). Die schulische Situation in Österreich, speziell von schwerhörigen Schüler*innen in der Einzelintegration, wird in Kapitel 5.1 detailliert beschrieben.

Nicht nur die UN-BRK tritt für die Rechte von Menschen mit Behinderung ein, sondern diese sollen ebenfalls durch die Verwendung der ICF gestärkt werden. Im Sinne der inklusiven Pädagogik wird die Notwendigkeit von medizinischer, physiologischer und psychologischer Diagnostik hinterfragt (vgl. Biewer et al. 2019, 111). Bis zu einer flächendeckenden (pädagogischen) Inklusion in Österreich und

der Umsetzung adäquater inklusiver Bildungsangebote ist dazu das Benennen von Barrieren unumgänglich, um Hindernisse für Lernende mit Behinderung zu minimieren. Aufgrund der Komplexität hinderlicher Faktoren, wird in dieser Arbeit die subjektive Erfahrung von Betroffenen eingeholt. Der Zugang zu diesen Informationen begrenzt sich auf die dargebotenen narrativen Ausschnitte der Expert*innen. Zur Identifikation und Kategorisierung von erlebten Barrieren im Unterricht der Interviewten, aber auch von förderlichen Faktoren, wird die ICF zur Begriffsdefinition herangezogen.

2.3 Umweltbedingte förderliche Faktoren und Barrieren im Sinne der ICF

Um sich der Erfüllung der Ziele der Salamanca Erklärung der UNESCO (1994) und der UN-BRK (2016) anzunähern, versteht sich die ICF als eine Informationsgrundlage zur Identifikation von Problemen. Umweltbedingte Barrieren und fehlende Förderfaktoren können ausschlaggebend für Behinderung sein. In der Auseinandersetzung mit den genannten Konventionen und Klassifikationen können konkrete Ziele und Maßnahmen formuliert werden, um umweltbedingte Barrieren abzubauen und Akteur*innen und Menschen mit Behinderung zu unterstützen (vgl. ICF 2005, 171f). So soll auch diese Arbeit einen Teil zur Erfüllung dieser Ziele beitragen, indem Barrieren, aber auch Förderfaktoren aufgezeigt werden, die von schwerhörigen, ehemaligen Schüler*innen in der Einzelintegration im Unterricht beschrieben werden.

Durch ihre Verankerung der „Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderung“ (ICF 2005, 11), stellt die ICF eine geeignete Informationsgrundlage zur Bestellung nationaler Aufträge im Einklang mit den UN-Menschenrechten und nationaler Gesetzgebung dar. Der ICF können Rahmenbedingungen und Faktoren, die zur Förderung von Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung führen, entnommen werden. Nicht nur zur Gestaltung und Umsetzung von Gesetzen kann die ICF dienlich sein, sie kann ebenso als forschungsleitendes oder pädagogisches Instrument Verwendung finden. Das Dokument kann beispielsweise zur Untersuchung der Lebensqualität und der (behindernden) Umweltfaktoren, die von Menschen mit Behinderung erlebt werden, herangezogen werden. In weiterer Folge können dadurch auch Veränderungen beispielsweise in der Entwicklung von Curricula vorgenommen werden. Ein gesellschaftliches Problembewusstsein über die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung kann durch inklusive Bildung zu Anstößen im sozialen Handeln der nächsten Generation beitragen (vgl. ebd.). So wird in der ICF festgehalten, dass diese als ein Evaluierungsinstrument verwendet werden kann (vgl. ebd., 11f). Beispielsweise sollen anhand der Informationen gesellschaftsbedingte Hindernisse und fehlende unterstützende Faktoren zur partizipativen Teilhabe benannt und kategorisiert werden. Nicht nur zur Evaluation beschreibt sich die ICF als dienlich, sondern auch als mögliche Grundlage zur Ausarbeitung weiterführender Richtlinien und Empfehlungen, wodurch die Partizipation aller Menschen in diversen Lebensbereichen gefördert werden soll (vgl. ebd., 12). Aufgrund dieser Möglichkeiten der Anwendung der ICF wurde diese ausgewählt, um entlang der förderlichen Faktoren und Barrieren, wie sie in derselben definiert werden, die Unterrichtssituation schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration zu analysieren.

Welche Faktoren eine chancengleiche Teilhabe von Personen mit Behinderung begünstigen oder behindern können, sind in der ICF benannt. Dazu wird in der ICF zwischen Förderfaktoren und Barrieren unterschieden. Die Faktoren, die in der ICF als förderlich bzw. hinderlich genannt werden, umfassen drei Bereiche: Aktivität, soziale Partizipation und Teilhabe, welche abhängig von

gesellschaftlichen und räumlichen Umweltfaktoren sind. Werden Partizipation und Teilhabe verwehrt, so wird dies in der ICF als soziale Beeinträchtigung angeführt, die sich aufgrund gesundheitlicher Beschwerden im Zusammenspiel mit Umweltfaktoren einer Person ergeben (vgl. ICF 2005, 5). Umweltfaktoren liegen laut ICF (2005, 23) außerhalb des Wirkungsbereichs von Individuen, wie die Einstellung der Gesellschaft, architektonische Gegebenheiten und das Rechtssystem. Der Fokus bei der Analyse des Datenmaterials richtet sich auf die Beschreibung erlebter Umweltfaktoren durch die Interviewten.

Die Kontextfaktoren in der ICF werden in Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren unterteilt. Einerseits werden die äußeren Einflüsse der Umweltfaktoren, die zu Barrieren und Förderfaktoren beitragen, von personenbezogenen Faktoren beeinflusst. Andererseits stehen die beiden Kontextfaktoren ebenso in einem Wechselspiel mit den Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung (Körperfunktion- und Körperstruktur und den Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeiten). In Anlehnung an die Darstellung dieser Dynamik der Wechselwirkung dieser Komponenten in der ICF (2005, 23) kann dieser Zusammenhang folgendermaßen illustriert werden:

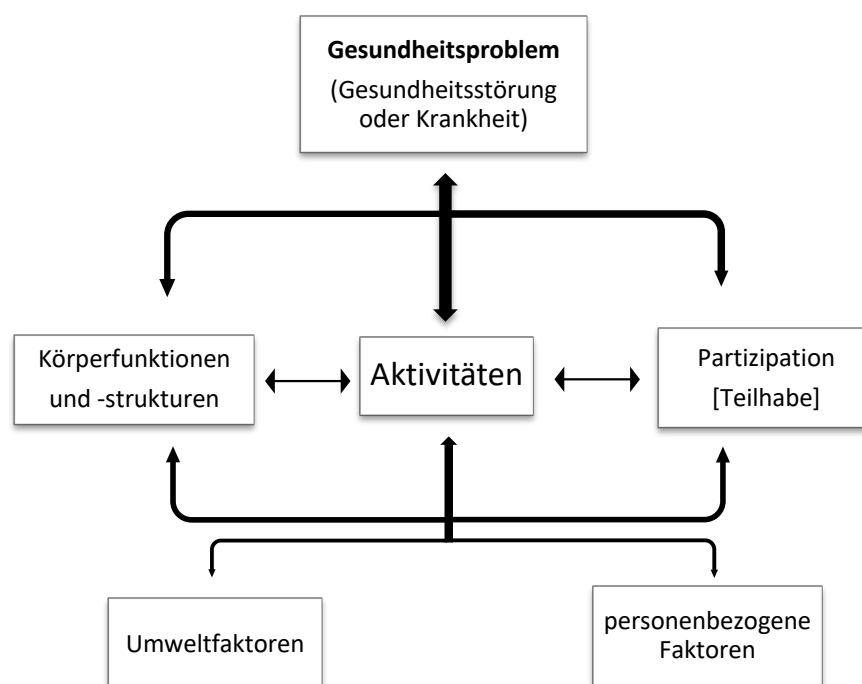


Abb. 1 Dynamik der Wechselwirkung der einzelnen Komponenten

Durch den Zusammenhang dieser Bestandteile kann bei einer Modulation einer Komponente eine Veränderung bei einer anderen auftreten. So kann der Einsatz von technischen Hilfsmitteln, wie z.B. Hörhilfen, die Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeiten schwerhöriger Schüler*innen im Unterricht (positiv) beeinflussen. Ebenso wie bauliche Gegebenheiten für die akustische Wahrnehmung ausschlaggebend sind und deshalb gerade für schwerhörige Schüler*innen einen relevanten Umweltfaktor darstellen.

Als förderlich werden jene Faktoren bezeichnet, die im Umfeld einer Person mit Behinderung entweder vorhanden sind oder die *Funktionsfähigkeit* dieser Person verbessern, während die

Behinderung dadurch reduziert wird. Diese Faktoren können sowohl die materielle Umgebung, die Verfügbarkeit technischer Hilfsmittel, aber auch Dienste und Systeme umfassen. Sie dienen dazu, Barrieren zu verringern, die sich für den Einzelnen aufgrund seiner physischen oder kognitiven Eigenschaften ergeben. Dazu zählt die ICF auch eine positive gesellschaftliche Einstellung, die das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflusst. Dementsprechend wäre das Ausbleiben von Stigmatisierungen von Menschen mit Behinderung ein Förderfaktor, der aufgrund eines fehlenden Umweltfaktors als solcher bezeichnet wird. Dass Förderfaktoren auch zu einer Beeinträchtigung der Partizipation oder in der Entwicklung beitragen können, wird von der ICF dadurch begründet, dass durch Unterstützungsmaßnahmen die tatsächliche individuelle Leistung unerkannt bleibt (vgl. ICF 2005, 147).

Im Gegensatz zu förderlichen Faktoren werden in der ICF hinderliche Faktoren als Barrieren benannt. Diese können sich in den gleichen Bereichen zeigen, die bezüglich Förderfaktoren beschrieben wurden. Dazu zählt die Umwelt einer Person, die ihre Funktionsfähigkeit dahingehend einschränkt, sodass eine Behinderung entsteht. Dieser Umstand kann durch einen verwehrteten Zugang zu materiellen Hilfsmitteln oder deren mangelnder Verfügbarkeit herbeigeführt werden. In vergleichbarer Weise können negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung im Zuge einer Stigmatisierung aufgrund körperlicher Merkmale oder kognitiver Eigenschaften zu einer behindernden Barriere werden. Die Verweigerung von Diensten, Systemen oder Handlungen für Menschen mit Gesundheitsproblemen können ebenso Hindernisse darstellen, die zu einer Behinderung führen. Dies setzt jedoch voraus, dass dergleichen unterstützende Maßnahmen überhaupt existieren bzw. lokal und finanziell zugänglich sind, um sie in Anspruch nehmen zu können. All diese Punkte können dazu beitragen, dass Menschen mit Gesundheitsproblemen und/oder mit Behinderung nicht in alle Lebensbereiche einbezogen werden, indem sie von außen daran gehindert werden (vgl. ebd.). Bevor jedoch weiter auf spezifische Umweltkomponenten, die Einfluss auf Barrieren und Förderfaktoren für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration haben können, eingegangen wird, wird die allgemeine Situation von Menschen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit in Österreich konkretisiert.

3. Situation von Personen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit in Österreich

In diesem Abschnitt wird die Funktion des Hörens in Bezug auf Hörbehinderung und speziell Schwerhörigkeit dargestellt. Die Zahl von Menschen mit Hörbehinderung beruht nur auf Schätzungen. Hörhilfen stellen für diese Gruppe einerseits eine Unterstützung dar. Andererseits werden diese als ein Gerät zur Anpassung an die *normal* hörende Gesellschaft interpretiert. Eine defizitäre Einstellung bzw. diskriminierende Vorgehensweise gegenüber Menschen mit Hörbehinderung wird mit Hilfe der Begriffe Ableismus und Audismus diskutiert.

Die Erhebung der Menschen mit Beeinträchtigungen durch die Statistik Austria (2016) liefert eine Schätzung der Personenanzahl mit einer vorwiegend körperlichen Beeinträchtigung. Darunter wurden neben Schwierigkeiten mit anderen Sinnen Probleme beim Hören erfasst. Die Gruppe der Menschen mit einer dauerhaften Beeinträchtigung des Gehörs macht einen vergleichsweise kleinen Anteil der Beeinträchtigungen aus (vgl. Statistik Austria 2016, 17).

Eine genaue Erfassung der Menschen mit einer Hörbehinderung ist schwer möglich. Jedoch gibt es Schätzungen für die österreichische Bevölkerung aufgrund vergleichbarer internationaler Studien. Laut der Mikrozensus-Zusatzbefragung 2015, durchgeführt von Statistik Austria, gaben 2,1% bzw. 157.000 der befragten Personen an, Probleme beim Hören zu haben. Davon berichteten 19.000 Personen (0,3%)

von schwerwiegenden Hörproblemen. Demnach kann von einem Prozentsatz von 2,1% der Bevölkerung ausgegangen werden, die über 15 Jahre alt sind und von sich angeben, Schwierigkeiten beim Hören zu haben.

Die Schätzung der Statistik Austria, die auf Grundlage der Mikrozensus-Zusatzbefragung 2015 im Vergleich mit der Statistik der schwerbehinderten Menschen in Deutschland 2013 gestellt wurde, geht von einem Anteil von 0,4% der österreichischen Bevölkerung aus, die über 15 Jahre alt und hörbeeinträchtigt sind. Dies ergibt eine Zahl von 32.500 Personen, die schwere Hörprobleme angeben und somit dem Grad einer Beeinträchtigung von 50% entsprechen oder diesen überschreiten. Diese Personen werden ebenfalls der Kategorie „Sprach- oder Sprechstörungen, Taubheit, Schwerhörigkeit und Gleichgewichtsstörungen“ (Statistik Austria 2016, 16) zugeordnet. Innerhalb dieser Kategorie wird ein Anteil von insgesamt 4.900 Personen, die in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung beeinträchtigt sind, als gehörlos erfasst. Davon gelten 2.100 Personen als *rein* gehörlos. Zur größten Gruppe zählen mit 26.000 Personen diejenigen, die schwerhörig sind.

Einen weiteren Beitrag zur Schätzung der Menschen mit Hörbehinderung liefert die Gesundheitsbefragung 2014. In einem ruhigen Setting wurden Menschen nach Schwierigkeiten beim Hören gefragt, die auch bei der Verwendung von Hörgeräten bestehen bleiben. Das Ergebnis dieser Befragung lieferte eine Zahl von 51.000 Personen (entspricht 0,7%) mit großen Hörschwierigkeiten, die unter den genannten Bedingungen bestehen bleiben. Als hochgradig schwerhörig oder gehörlos wurden 7.000 Personen erfasst, was 0,1% der Bevölkerung ausmacht (vgl. ebd. 16f). Der österreichische Schwerhörigenbund (ÖSB) geht von einer Quote von 19,7% betroffener Österreicher*innen ab dem 14. Lebensjahr aus. Darauf beruhend resultiert ihre Schätzung von 1,6 Millionen Schwerhörigen in Österreich, bei einer Einwohner*innenzahl von 8,4 Millionen (vgl. ÖSB 2020).

Zu den Angaben der Probleme und Schwierigkeiten beim Hören bzw. zur Selbsteinschätzung des Hörvermögens ist anzumerken, dass die Versorgung durch Hörhilfen die Ergebnisse beeinflussen kann. Der Einfluss von technischen und medizinischen Hörhilfen auf die Einstellung zu Behinderung wird in Kapitel 3.2 genauer diskutiert. Ebenso wie die damit verbundene pathologische Sichtweise des Audismus, die den Verlust des Hörvermögens als Defizit in den Vordergrund stellt. Eine defizitäre Perspektive ist vor allem dadurch erkennbar, dass Hörbehinderung als eine Abweichung einer bestimmten Norm des Hören-Könnens beschrieben wird (vgl. Lane 1994, 45f). Hörhilfen erweisen sich unter dieser Betrachtungsweise nicht nur als Hilfsmittel, sondern auch als ein Versuch des Heranführens an ein *normales* Gehör bzw. Hörvermögen.

3.1 Mögliche Unterscheidungskriterien einer Hörbehinderung

Eine Hörbehinderung tritt in unterschiedlichen Graden auf, von Schwerhörigkeit bis zur Gehörlosigkeit. Eine Unterteilung der Schwerhörigkeit kann nach dem Grad der Geräuschwahrnehmung getroffen werden. Der österreichischen Schwerhörigenbund verweist auf die Abstufungen Normalhörigkeit, Schwerhörigkeit und Taubheit (vgl. ÖSB 2020).

Grade der akustischen Wahrnehmung

Die erste Kategorie *Normalhörigkeit* beschreibt Menschen mit einer eingeschränkten Geräuschwahrnehmung bis 20 Dezibel. Diesen Menschen fällt es schwer, ein leises Ticken einer Armbanduhr wahrzunehmen. Eine Höreinschränkung, bei der alltägliche Geräusche ab 40 Dezibel nicht mehr gehört werden können, bezeichnet die mittelgradige Schwerhörigkeit. Eine hochgradige

Schwerhörigkeit liegt vor, wenn Gesprächen nicht gefolgt werden kann und diese nicht mehr verstanden werden. Gesprochene Sprache in einer Lautstärke zwischen 40 und 60 Dezibel kann von hochgradig schwerhörigen Personen nicht wahrgenommen werden. Die Grade der Schwerhörigkeit werden mit der an Taubheit grenzenden Schwerhörigkeit abgeschlossen. Dieser Kategorie werden Menschen zugerechnet, die eine Lautstärke von über 80 Dezibel nicht wahrnehmen können. Bei diesem Grad wird davon ausgegangen, dass Geräusche wie zum Beispiel laute Musik, Straßenlärm sowie gesprochene Sprache nicht mehr gehört werden können. Jegliche lautsprachliche Kommunikation stellt für die Betroffenen eine Hürde im alltäglichen Leben dar (vgl. ÖSB 2020).

Die Unterscheidung zwischen *Normalhörigkeit*, Schwerhörigkeit und Taubheit/Gehörlosigkeit, die auf der Informationsseite des österreichischen Schwerhörigenbundes (2020) zu finden ist, ist in ihrer Formulierung auffällig an einer hörenden Norm ausgerichtet. Ebenso lassen sich Berührungspunkte zu Ansätzen des medizinisch-orientierten Modells erkennen.

Dabei wird abhängig vom Grad der Höreinschränkung zwischen Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit differenziert. Schwerhörigkeit kann drei verschiedenen Ursachen zugeordnet werden: Schalleitungsschwerhörigkeit, Schallempfindungsstörung und Schallverarbeitungsstörung (vgl. Onmeda 2019).

Eine Schalleitungsschwerhörigkeit liegt vor, wenn der Schall aufgrund einer Schädigung des Trommelfells oder während einer Mittelohrentzündung nicht bis an das Innenohr gelangt. Eine Schädigung des Gehörknöchelchens, des Hörnervs oder eine Beeinträchtigung der Gehirnfunktionen wird als Schallempfindungsstörung bezeichnet. Die Einschränkung der Gehörfunktionen kann sowohl akut als auch chronisch auftreten, beispielsweise bedingt durch den Einfluss permanenter Lautstärke. Eine Schallverarbeitungsstörung beschreibt die Störung des Hörnervs, der Hörbahn oder der Hörrinde, die verhindert, dass Nervensignale richtig weitergeleitet und verarbeitet werden können (vgl. ebd.). Schwerhörigkeit kann von unterschiedlich langer Dauer sein und wird abhängig von Grad, Ursache und Dauer der Hörbehinderung anders behandelt (vgl. ÖSB 2020).

Linguale Unterscheidung

Weitere Kriterien zur genaueren Differenzierung sind neben der anatomischen Verortung, der *Schädigung* des Ohres oder Hörnerves, das chronologische Alter der Hörbehinderung und der damit verbundene Spracherwerb (vgl. Krammer 2008, 6f). Krammer führt drei Phasen des Spracherwerbs in Verbindung mit einer Hörbehinderung an. Diese sind in chronologischer Reihenfolge des Kindesalters die prälinguale Hörbehinderung, die perilinguale Hörbehinderung und die postlinguale Hörbehinderung.

Bei einer prälingualen Hörbehinderung tritt eine Einschränkung des Hörvermögens schon vor dem Lautspracherwerb auf, der bis zum 2. Lebensjahr stattfindet. Wie sehr der Lautspracherwerb davon beeinflusst wird, hängt wiederum vom Grad der Hörbeeinträchtigung ab. Eine mögliche Auswirkung kann eine Sprachentwicklungsverzögerung sein, die zu einer Sprachstörung führen kann. Bei einer bis an Taubheit grenzenden Hörbehinderung könnte ein akustischer Lautspracherwerb unmöglich sein (vgl. ebd.). Dies gilt insbesondere, wenn die Hörbehinderung über die prälinguale Phase hinaus bestehen bleibt und eine perilinguale Hörbehinderung gegeben ist. Eine Förderung des Spracherwerbs ist in beiden Phasen wichtig, da diese Beeinträchtigung Auswirkungen auf die gesamte weitere Entwicklung des Kindes hat und nicht nur auf die weitere Sprachentwicklung. Die jeweiligen Auswirkungen hängen wiederum mit dem Zeitpunkt der Ertaubung zusammen. Je fundierter ein Lautspracherwerb durch lautsprachliche Erfahrungen stattfindet, desto geringer wird der Einfluss der Hörbehinderung eingeschätzt (vgl. ebd., 8f). Wenn eine Ertaubung nach dem zweiten Lebensjahr

erfolgt und die Betroffenen einen Wortschatz in einer Sprache aufgebaut haben, können durch eine rasche Versorgung mit einer Hörhilfe sowie durch sonderpädagogische Förderungen die lautsprachlichen Kompetenzen weiterhin bestehen bleiben (vgl. Leonhardt 2002, 85).

Menschen, die postlingual schwerhörig sind, werden auch als Spätertaubte oder als Menschen mit einer postlingualen Hörbehinderung bezeichnet. Leonhardt zählt Kinder, die einen lautsprachlichen Spracherwerb abgeschlossen haben, Jugendliche und junge Erwachsene zu dieser Gruppe. Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Ausschluss, mit welchen Jugendliche in der Pubertät häufig konfrontiert sind, verstärken sich bei schwerhörigen Schüler*innen zusätzlich durch ihre Hörbehinderung (vgl. ebd., 84). Nicht nur Kinder und Jugendliche müssen sich aufgrund der eintretenden Hörbehinderung darauf einstellen und sich gegebenenfalls im schulischen Bereich und im sozialen Zusammenleben neu orientieren.

Der Begriff Altersschwerhörigkeit bezieht sich auf jene Menschen, die in einem hohen Alter ertauben oder immer weniger auditiv wahrnehmen können (vgl. ebd., 195). In dieser Gruppe stellt weniger das Erlernen einer Lautsprache oder der Schriftsprache ein Hindernis dar, sondern der soziale sowie berufliche Kontext baut für viele Betroffene neue unerwartete Barrieren auf. Zudem kommen Schwierigkeiten der Akzeptanz des eigenen Hörverlustes einerseits und andererseits die Annahme von Unterstützung, wie das Aufsetzen von Hörhilfen. Für Erwachsene und Senior*innen stellt dies die bisherige Identität in Frage und gefährdet die gewohnte Sicherheit durch den möglichen Verlust alltäglicher Tätigkeiten, Kontakte und Zugänge. Neue Anforderungen entstehen in verschiedensten Bereichen bereits eingeübter Tätigkeiten und Herangehensweisen (vgl. ebd., 86f). Die Gruppe der altersbedingt hörbeeinträchtigten Personen ist die größte (vgl. ebd., 62). Leonhardt sieht eine Anhäufung dieser Form der Hörbehinderung gerade in industrialisierten Ländern, da die Bewohner*innen schon sehr früh einer hohen Lärmbelastung ausgesetzt sind (vgl. ebd., 195-198).

Eine generalisierte Definition von Schwerhörigkeit zu finden ist nach Leonhardt (2002) ein unmögliches Unterfangen. Die Zusammensetzung der beeinflussenden Faktoren ist sehr differenziert und schwer in ihrer Gänze zu erfassen, wodurch eine konkrete Klassifizierung von Schwerhörigkeit hoch komplex wird. Einerseits gibt es Differenzierungen in Graden von Schwerhörigkeit. Andererseits gibt es eine Vielzahl von Hörhilfen, die den Hörsinn soweit unterstützen, dass ein erhöhtes Hörvermögen möglich ist. Der Zeitpunkt sowie die Ursache einer Hörbehinderung sind ebenfalls ausschlaggebend für die Auswirkungen der Schwerhörigkeit auf die betroffene Person. Ein lautsprachlicher Spracherwerb ist bedingt von den genannten Faktoren. Abhängig vom Grad der Schwerhörigkeit kann Lautsprache auditiv erfahren und als Hauptkommunikationsmittel angewandt werden (vgl. Leonhardt 2002, 74-80, 134ff). Insbesondere durch den vermehrten Einsatz eines Cochlea-Implantats wird der Normalisierungsdruck für Menschen mit Hörbehinderung weitgehend erhöht. Nicht nur birgt die Operation zum Einsetzen der künstlichen Cochlea Risiken wie jede Operation, sondern das Implantat wird auch zu einem Werkzeug des *Oralismus*, wenn durch dessen Einsatz ein möglichst hohes lautsprachlich orientiertes Kommunikationsniveau erlangt werden soll (vgl. Dotter & Okorn 2003, 57).

3.2 Medizinisch-technische Möglichkeiten

Eine Vielzahl von Hörhilfen, die sich in ihrer Implementierung, Anwendung und Funktion unterscheiden, bietet Kindern und Erwachsenen mit Hörbehinderung die Möglichkeit sie in ihrer Geräuschwahrnehmung zu unterstützen. Die zur Anwendung kommenden Hilfsmittel variieren für die betroffenen Personen abhängig von dem Alter, in dem eine Hörbehinderung festgestellt wird, sowie von deren Grad. Bei schwerhörigen Patient*innen wird in den meisten Fällen zu einem Hörgerät

geraten, welches nur von außen am Ohr angebracht bzw. in das Ohr eingesetzt werden kann. Bei gehörlosen Säuglingen und Kleinkindern wird aus medizinischer Sicht der Einsatz eines Cochlea-Implantats forciert (vgl. Baumgartner 2010).

Aufgrund des jungen Alters dieser Patient*innen, liegt die Entscheidung bei den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten des Kindes. Diese Entscheidungsfindung kann jedoch durch viele weitere Faktoren beeinflusst werden. Die Diagnose einer Beeinträchtigung bei einem Kind ist für die betroffenen Eltern und weiteren Familienmitglieder oftmals eine schockierende Nachricht (vgl. Thimm 2006, 362f). Eine pathologische Sichtweise lässt sich beispielsweise in der Formulierung erkennen, dass eine angeborene Taubheit eines Säuglings „eine kommunikative Katastrophe für den Einzelnen“ (Zenner 2010, 316) darstellt, der in „eine für den Gesunden kaum nachvollziehbare Isolation geraten“ (ebd.) wird. Weiters lässt sich eine Stellungnahme zu einem Hörverlust finden, die verlautet, dass dieser zu Vereinsamung und negativer Charakterveränderung führen wird, welche sich in Form von „Missmut, Misstrauen, Aggressivität, Ungeduld“ (Bünthe & Bünthe 2004, 1505) zu erkennen gibt.

Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen der Funktion und Implikation eines Hörgerätes und eines Cochlea-Implantats. Während ein Hörgerät eine Hörhilfe ist, die zur Unterstützung und Verstärkung des Hörsinns eingesetzt wird, ist ein Cochlea-Implantat eine Gehörprothese, die operativ eingesetzt wird und „die Funktion der beschädigten Teile des Innenohrs“ (Cochlear Deutschland 2019) übernimmt, um den Hörreiz an das Gehirn weiterzuleiten. Es herrscht eine rege Kontroverse zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen des Einsatzes von Hörhilfen. Dieser Diskurs spitzt sich in der Gehörlosengemeinschaft insbesondere bezüglich des Cochlea-Implantats zu. Die US Food and Drug Administration (2007) listet die Risiken und Auswirkungen in Zusammenhang mit einem Cochlea-Implantat auf. Nachteile eines Cochlea-Implantats werden von Müller und Zaracko (2010, 244) angeführt, die darauf hinweisen, dass die Implantate nicht wasserfest sind, von elektrostatischen Feldern gestört werden können sowie vor einigen medizinischen Untersuchungen oder Behandlungen entfernt werden müssen.

Eine weitere kritische Anmerkung zur familiären Belastung aufgrund des Implantats äußert Szagun. Seitens der Hersteller von Cochlea-Implantaten wird durch den Einsatz derselben ein *natürlich* verlaufender Lautspracherwerb bei Kindern beworben. Jedoch konnte Szagun (2006, 10) in einer Studie zeigen, dass nur bei etwa der Hälfte der Kinder mit einem Cochlea-Implantat ein altersadäquater Lautspracherwerb festgestellt werden konnte. Des Weiteren verweist Szagun darauf, dass nicht vorhergesagt werden kann, wie gut ein Cochlea-Implantat angenommen wird und wie viel lautsprachliche Kommunikation verarbeitet werden kann. Für Szagun sind die Erwartungen an das Cochlea-Implantat und damit verbunden auch an das implantierte Kind seitens des familiären und gesellschaftlichen Umfelds zu hoch. Das Implantat kann nicht die Funktion eines *gesunden* Ohres ersetzen und Lautsprachen so wahrnehmen wie *normal* hörende Personen (vgl. ebd., 3). Die Hörbehinderung der Person bleibt immer bestehen, insbesondere wenn das Cochlea-Implantat ausfällt (vgl. Dotter & Holzinger 1995, 7). Mehrfach wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass mit dem Cochlea-Implantat ein bilingualer Spracherwerb zu fördern ist, indem gleichzeitig und gleichwertig lautsprachliche sowie gebärdensprachliche Kommunikation unterstützt wird (vgl. ebd.; Hintermair & Lehmann-Tremmel 2003, 205f; Szagun 2006, 24).

Es gibt demnach verschiedene Perspektiven auf Hörhilfen. Einerseits werden diese als eine medizinisch-technische Entwicklungsleistung gesehen, welche schwerhörige Menschen unterstützen kann. Andererseits werden insbesondere Cochlea-Implantate von der Gehörlosengemeinschaft als

eine Bedrohung für die Tradierung und den Fortbestand von Gebärdensprachen wahrgenommen. Hörhilfen können für Menschen mit Hörbehinderung beim Hören förderlich sein, ohne die Relevanz von Gebärdensprachen in Frage zu stellen. Für Außenstehende können Hörhilfen Aufschluss auf die Hörbehinderung des*r Träger*in geben.

Das medizinische Modell erweist sich als dominant, indem es die (gesellschaftliche) Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflusst. So sind Menschen mit Hörbehinderung nicht nur mit Vorurteilen konfrontiert, die sich aus einer an einem Defizit orientierten Perspektive ergeben, sondern auch mit einem gewissen Anpassungsdruck an die *hörende* Mehrheitsgesellschaft. Insbesondere eine Hörbehinderung scheint oft unsichtbar für das soziale Umfeld zu sein. Hörhilfen, die als Unterstützung des Hörvermögens dienen sollen, können auch als ein Instrument zur Anpassung an eine mehrheitliche Norm interpretiert werden. Sie werden zum Teil von überhöhten Erwartungen getragen, die schon an sehr junge schwerhörige Kinder gestellt werden. Aufgrund dieser speziellen Situation, in der sich schwerhörige Menschen befinden, liegt in dieser Arbeit der Fokus innerhalb der Gruppe von Menschen mit Hörbehinderung auf schwerhörigen Personen. Die irrtümliche Assoziation von Schwerhörigkeit mit vermeintlich geringeren (kognitiven) Fähigkeiten sowie die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer (Hör-)Fähigkeiten wird im wissenschaftlichen Diskurs im engen Zusammenhang mit der Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen mit den Begriffen Ableismus und Audismus thematisiert.

4. Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen

Zur Vervollständigung des Themas Hörbehinderung wird an dieser Stelle ein kurzer Abschnitt über Gehörlosigkeit, Gebärdensprachen und der Zusammenhang dieser Themenfelder für das kulturelle Verständnis der Gehörlosengemeinschaft eingeschoben. Aus medizinischer Sicht wird die Funktion bzw. die *Schädigung* des Hörorgans erfasst, bemessen und behandelt. Die inklusive Pädagogik beschäftigt sich mit den sozialen Auswirkungen, die oft in einer Beeinträchtigung der Beziehung zwischen der betroffenen Person und ihrer Umwelt bestehen (vgl. Leonhardt 2002, 22f).

Personen können aufgrund eines diagnostischen Befundes als gehörlos eingestuft werden. Ebenso ist es möglich, dass sich Personen selbst als gehörlos identifizieren, unabhängig von der pathologisch-diagnostizierten Höreinschätzung. Die Verbindung zur Gehörlosengemeinschaft steht hier mit ihrer Geschichte, Kultur und ihren Traditionen im Vordergrund. Der Treffpunkt der Gehörlosengemeinschaft, zumeist ein Vereinshaus, kann beispielsweise als *Deaf Space* bezeichnet werden (vgl. Bauman & Murray 2014, 31). Innerhalb dieser optimalen Umgebung für Gebärdensprachverwender*innen (vgl. ebd.) sind die Gebärdensprachen, die als Hauptkommunikationsmittel verwendet werden, ein essentieller Bestandteil der Gemeinschaften (vgl. Breivik 2005, 185). Demnach ist der Deaf Space nicht nur eine räumliche Abgrenzung, die an die Bedürfnisse der Mitglieder angepasst ist, sondern bezeichnet auch eine sprachliche Adaption.

In der englischsprachigen Literatur finden sich zur Unterscheidung des medizinischen und der sozial kulturellen Perspektive auf Gehörlosigkeit verschiedene Schreibweisen. Während *deaf* gehörlose Menschen bezogen auf ihre Sinnesbeeinträchtigung bezeichnet, beinhaltet *Deaf* eine weit umfassendere Bedeutung, die sich auf die Gehörlosengemeinschaft als eine sprachliche Minderheit bezieht (vgl. Padden & Humphries 1991, 10).

„Zugehörigkeit zu Gehörlosengemeinschaften ist nicht über das Hörvermögen/Hörunvermögen reguliert. Zugehörigkeit bzw. Affinität wird durch die Gebärdensprachkompetenz der Einzelperson bestimmt. (...) Mitgliedschaft zur Gemeinschaft bedeutet in Österreich, ÖGS zu verwenden, in einer

mehrsprachigen Lebenssituation zu sein und am Schutz der Rechte aller Mitglieder interessiert zu sein.“ (Krausneker & Schalber 2007, 77f)

Aufgrund einer medizinisch-audiologischen Zuschreibung wird eine Person als gehörlos bezeichnet, wenn der Hörverlust mindestens 90 Dezibel beträgt. Eine *Schädigung* des Hörsinns liegt vor, wenn trotz verstärkender Hörhilfen kaum bis keine akustischen Signale empfangen und im Gehirn verarbeitet werden können (vgl. Leonhardt 2002, 50-54). Die lautsprachliche Verständigung ist dabei so weit eingeschränkt, dass sie nicht als Hauptkommunikationsmittel rezipiert und produziert werden kann (vgl. Hildmann 2004, 25). Diese defizitäre Sichtweise auf Gehörlosigkeit, die sich nur auf den Hörverlust und dessen Revision zu konzentrieren scheint, prägt ein negatives Bild. Diese Ansichten beeinflussen die gesellschaftliche Wahrnehmung von gehörlosen Menschen, welche vorrangig deren Gehörlosigkeit als Behinderung betrachtet und die Zugehörigkeit zu einer kulturellen sowie sprachlichen Minderheit in den Hintergrund rückt (vgl. Lane 1994, 45f).

Es fällt auf, dass der oben angeführte Rahmen der Dezibel-Messung für eine an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit derselbe ist, um Gehörlosigkeit festzulegen. Daran lässt sich erkennen, wie wichtig die Bedeutung einer subjektiven Identifikation der betroffenen Personen ist. Eine rein pathologische Diagnose des Grades der Hörbehinderung kann nicht mit der individuellen Zuschreibung gleichgesetzt werden (vgl. Leonhardt 2002, 85). Zumal die Gehörlosengemeinschaft eine negative Zuschreibung ihrer Behinderung kritisiert und ablehnt, da gerade diese Eigenschaft, die Taubheit bzw. Hörbehinderung, als Zugehörigkeitsmerkmal verstanden wird. Darüber hinaus werden eine Hörbehinderung sowie Gebärdensprachkompetenzen als etwas Besonderes, Wertvolles sowie als eine Stärke wahrgenommen. Eine Bedrohung der Abwertung dieses kulturellen Erbes sieht die Gehörlosengemeinschaft in den beschriebenen audistischen Vorstellungen der hörenden Mehrheit. Exemplarisch kann an dieser Stelle auch auf den pathologisch-medizinischen Zugang verwiesen werden. Die strikte Ablehnung von gebärdensprachlichen Förderungen sowie die langwährende Tradition, Menschen mit Hörbehinderung das Hören beizubringen, mitunter mit gewaltsamen Übergriffen, werden als direkte Auswirkungen des Audismus aufgefasst.

Was Rösner (2002) im „Normalisierungsprinzip“ (225), als eine emanzipatorische Errungenschaft für Menschen mit Behinderung sieht, dem wird besonders von Menschen mit Hörbehinderung kritisch begegnet. Der größte Widerstand kommt seitens der Gehörlosen- sowie Gebärdensprachgemeinschaften. Denn das operative Einsetzen einer Hörhilfe, am bekanntesten ist das Cochlea-Implantat, suggeriert den Träger*innen einen möglichst *natürlichen* Zugang zu einem lausprachlichen Spracherwerb und einer möglichst *normalen* lautsprachlichen Sprachproduktion. Die medizinisch-technischen Befürworter*innen sehen diesen operativen Eingriff als eine Chance, Menschen mit Hörbehinderung die Möglichkeit auf ein *normales Leben* zu geben. Teilweise wird dies aber als ein Angriff auf ihre bestehende Lebensweise gesehen, da die Betroffenen die Annahme vertreten, ein *normales* Leben zu führen, unabhängig von oder gerade wegen ihrer Hörbehinderung (vgl. Grushkin 2003, 123f). Somit wird der Versuch, ihnen ein möglichst *normales* Leben zu bereiten, durch einen extremen Eingriff und eine Veränderung an ihrer Person als eine Abwertung ihrer bisherigen Lebensführung, Gesundheit sowie Autonomie empfunden. Dieser Vorwurf ist bereits so weit vorangeschritten, dass der medizinischen Perspektive eine höchste Defizitorientierung unterstellt wurde, die nur an der *Reparatur* von Menschen mit Hörbehinderungen interessiert sei (vgl. Krammer 2008, 42). Besonders die gebärdensprachigen Menschen mit Hörbehinderung sehen eine Gefährdung ihrer Gebärdensprachen und der damit zusammenhängenden Kultur, die sich durch historisch höchst dramatische Ereignisse langsam wieder mehr Selbstbewusstsein aufbaut (vgl. Dotter & Okorn 2003).

Doch nicht nur Personen mit Hörbehinderungen unterschiedlichen Grades, die sich selbst als gehörlos (Deaf) identifizieren, können Teil der Gehörlosengemeinschaft werden. Die Gebärdensprachgemeinschaft zählt viel mehr Mitglieder, zu denen insbesondere Kinder gehörloser Eltern (KODA) gehören. Eine besondere Stellung nehmen Gebärdensprachdolmetscher*innen innerhalb der Gemeinschaft ein. Aber auch interessierte Personen, die eine Gebärdensprache lernen und sich aktiv in einem Verein oder in der Öffentlichkeit für die Rechte und das Prestige der Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaft einsetzen, können im weiteren Sinne als Mitglieder angesehen werden.

Das Kulturmodell „attitudinal deafness“ von Baker-Shenk und Cokely (1980, 55-57 zit. nach Herron 2013, 14) listet vier Faktoren auf, um als Teil der Gehörlosengemeinschaft wahrgenommen zu werden. Diese Möglichkeiten sind:

- a) audiological attitude
- b) political attitude
- c) social attitude
- d) linguistic attitude

Der erste Punkt ist das audiologische Zugehörigkeitsgefühl. Der diagnostizierte Grad des Hörverlusts kann als ein Aufnahmekriterium für die Gemeinschaft gelten. Eine pathologisch gesehene Gehörlosigkeit ist jedoch nicht ausreichend, um als Mitglied angesehen zu werden. Die politische, soziale und sprachbezogene Einstellung einer Person ist ebenso ausschlaggebend für die Akzeptanz innerhalb der kulturellen Gemeinschaft. Demnach ist neben dem Hörstatus (a), das politische und öffentliche Engagement zu Gunsten der Gemeinschaft (b), die aktive Teilnahme an gemeinschaftlichen Treffen, Austausch und Veranstaltungen (c) sowie die Kompetenz in Gebärdensprachen und die konsequente Verwendung derselben (d) von Bedeutung für die Gehörlosengemeinschaft. Nach Baker-Shenk und Cokely sollten mindestens zwei der genannten Punkte von Anwärter*innen erfüllt werden, um als ein Teil der Gemeinschaft anerkannt zu werden. Je mehr Kriterien erfüllt werden, desto verbundener und involvierter sind Personen mit der Gemeinschaft und der Kultur (vgl. ebd). Inwiefern die Gewichtung der einzelnen Punkte relevant für die Mitglieder der Gemeinschaft ist, geht aus der Auflistung von Baker-Shenk und Cokely nicht hervor. Iverson kommentiert das Modell dahingehend, dass die kulturellen Werte, Traditionen und Gebärdensprachen für die Gehörlosengemeinschaften vordergründig sind. Dazu zählen die Überzeugung und Einstellung (attitude) gegenüber Deaf communities sich gegen einen pathologischen Blick auf den Menschen zu positionieren (vgl. Iverson 2016, 36).

Dieses kulturelle Modell erweckt den Anschein, dass die Hörfähigkeit relativ wenig Einfluss auf die Wahrnehmung und Akzeptanz einer Person seitens der Gehörlosengemeinschaft hat. Weitere Forschungsergebnisse thematisieren sehr wohl die *hierarchische* Ordnung, die innerhalb der Gehörlosengemeinschaft existiert. Welche Rolle vor allem schwerhörige Personen innerhalb des *Deaf Space* spielen und welchen Stellenwert sie zugewiesen bekommen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

4.1 Deaf Space - Hard of Hearing

Die Rolle schwerhöriger Personen lässt sich innerhalb der Gehörlosengemeinschaft nicht eindeutig bestimmen. Wissenschaftliche Untersuchungen bezüglich einer *schwerhörigen Identität* gibt es erst

relativ wenige. Dies kann mitunter daran liegen, dass bei bisherigen Studien von der kulturellen Selbstzuschreibung gehörlos im Sinne von Deaf zu sein, ausgegangen wurde (vgl. Brunnberg 2010; Israelite et al. 2002; Hintermair 2008; Kent 2003; Ladd, Munson & Miller 1984; Ross 2013; Stinson et al. 1996). Weiters ist auffällig, dass in Untersuchungen, bei denen auch schwerhörige Personen zu ihrer Identitätszugehörigkeit befragt wurden, diese vor die Wahl gestellt wurden, sich entweder als hörend oder gehörlos einzuordnen. Die Annahme, schwerhörige Menschen würden sich, beispielsweise je nach präferierter Sprachverwendung, tendenziell eher der hörenden oder der gehörlosen Bevölkerung zugehörig fühlen, scheint weit verbreitet zu sein. Die vorab festgelegten binär gehaltenen Kategorien ließen den Teilnehmer*innen demnach nicht wirklich eine Möglichkeit, sich zu einer schwerhörigen Identität zu bekennen.

Es kann vermutet werden, dass diese Tradition der binären Unterscheidung die Selbstwahrnehmung schwerhöriger Menschen geprägt hat, sodass sie sich entweder als Teil der hörenden und/oder der gehörlosen Welt sehen. Allerdings ist in der Literatur oft der Hinweis auf ein Leben in bzw. zwischen zwei Welten zu finden (vgl. Israelite et al. 2002, 140). Bei dieser Beschreibung ist einerseits die Welt der Hörenden gemeint, in der lautsprachlich kommuniziert wird, und andererseits die Welt der Gehörlosen, in der gebärdensprachlich kommuniziert wird. Diese spezielle Situation, in der sich schwerhörige Menschen befinden, nämlich sowohl in der hörenden Welt als auch in der Gehörlosengemeinschaft (Deaf Space) agieren zu können und zwischen ihnen zu wechseln, wirft die Frage nach der Existenz einer schwerhörigen Welt bzw. einem Hard of Hearing Space auf.

Ausgehend von dem familiären Umfeld einer hörenden Familie mit einem Kind mit Hörbehinderung, beschreibt Crone (2010) die Bindung zueinander sowie das Gefühl der Zugehörigkeit als mit Barrieren verbunden. Wobei es einen deutlichen Unterschied zwischen hörenden Eltern gibt, die ein Kind mit Hörbehinderung haben und Eltern mit Hörbehinderung, die ein hörendes Kind aufziehen (vgl. Crone 2010, 135). Für die zweite Familienkonstellation steht die Hör- und Sprechfähigkeit des Kindes weniger im Mittelpunkt und beeinflusst die Familienzugehörigkeit nicht weiter. Bei der erst genannten Konstellation wird das Kind höchst wahrscheinlich im Lauf seines Lebens, wenn es mit Gebärdensprachen in Berührung kommt, sich der gebärdensprachigen Gemeinschaft anschließen und kann in der Welt der Gehörlosen eine Ersatzfamilie finden (vgl. ebd.).

Anders als bei Baker-Shenk und Cokely (1980) lassen sich auch Befürworter*innen finden, die sich deutlich für eine hierarchische Struktur innerhalb der Gehörlosengemeinschaft aussprechen. Aus dem Beitrag von Grushkin über die Position schwerhöriger Personen in der Gehörlosengemeinschaft in den Vereinigten Staaten von Amerika wird deutlich, dass Personen, die auf eine weit zurückreichende gehörlose Generationenabfolge zurückblicken können, den Kern und somit die prestigeträchtigste Gruppe innerhalb der Gehörlosengemeinschaft bilden. Schwerhörige Menschen hingegen werden je nach ihrer sprachlichen Präferenz entweder als vorletzte oder letzte Gruppe gereiht. Somit befinden sie sich noch *vor* den nicht gebärdenden gehörlosen Personen, aber *nach* den lautsprachlich erzogenen gebärdensprach-kompetenten Gehörlosen (vgl. Grushkin 2003, 124).

Auch nach Glickman wiederholt sich einerseits die binäre Einteilung in pathologisch gehörlos (deaf) und kulturell gehörlos (Deaf). Andererseits listet er Kriterien in Form von Verhaltensweisen und Werten der Gehörlosengemeinschaft auf, die eindeutig von den Mitgliedern hochgehalten werden (vgl. Glickman 1996, 127 zit. nach Iverson 2016, 36f). Diese Kriterienliste kann schwerhörige Menschen in einen Zwiespalt bringen, weil sich viele gehörlose (Deaf) Menschen durch „[a] healthy paranoia

toward hearing people and resentment of hearing paternalism“ (ebd.) sowie „a devaluation of speech, lip reading, and the use of hearing aids“ (ebd.) auszeichnen.

Diese Kriterien sind mitunter wohl die ausschlaggebendsten dafür, dass schwerhörige Personen nicht als gleichwertige Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft anerkannt werden. Die Möglichkeit, sich der hörenden Mehrheit anschließen zu können, wird unter anderem als eine Unterwerfung unter die *hörenden Werte* ausgelegt. Auch das Tragen von Hörhilfen wird als Anpassung an die hörende Gesellschaft wahrgenommen. Damit einher geht für viele Verwender*innen von Hörhilfen die Möglichkeit, gesprochene Sprache zu verstehen und zu produzieren, wenn auch nur mithilfe von Lippenlesen. In der amerikanischen Gebärdensprache (American Sign Language) wird die negativ-konnotierte Gebärde „THINKING-HEARING“ für die Bezeichnung von Menschen mit Hörbehinderung, die aber als der hörenden Kultur zugehörig gesehen werden (vgl. ebd., 37), verwendet.

Überlegungen bezüglich einer Beschreibung von sprachlich-kultureller Zugehörigkeit von Menschen mit Hörbehinderung haben Glickman und Carey schon 1993 angestellt. Sie nennen vier Gruppen der kulturellen Identitätszugehörigkeit, welchen sie Menschen mit Hörbehinderung zuordnen: *culturally hearing*, *culturally marginal*, *immersion* und *bicultural* (vgl. Deaf Identity Development Scale nach Glickman & Carey 1993). Als *culturally hearing* werden Personen beschrieben, die sich wie hörende Menschen verhalten; dies ist vor allem durch die Verwendung von Lautsprachen gekennzeichnet (vgl. Iverson 2016, 66f). Zugehörige dieser Gruppe sehen Gehörlosigkeit als ein Defizit und gehörlose Menschen als isoliert und einsam (vgl. ebd., 71). Gebärdensprachen haben in dieser Gruppe keinen hohen Stellenwert und werden nicht als Kommunikationsmittel verwendet (vgl. ebd., 75). Dementsprechend werden Menschen mit Hörbehinderung, die als kulturell hörend eingestuft werden, nicht als Teil der Gehörlosengemeinschaft gesehen.

Anders verhält es sich bei Menschen in der Kategorie *culturally marginal*. Diese sind sowohl in der hörenden Welt als auch in der Gehörlosengemeinschaft sozialisiert. Glickman & Carey schreiben Angehörigen dieser Gruppe jedoch weder eine hörende noch eine gehörlose Identität zu. Besonders bei Kindern mit Hörbehinderung hörender Eltern trifft diese Zuschreibung oft zu (vgl. ebd.). Der innere Konflikt, keiner Gemeinschaft vollkommen anzugehören, beschreibt die Situation vieler schwerhöriger Menschen, die hauptsächlich zu hörenden Personen Kontakt haben. Identitätskonflikte, psychische wie physische Isolation zeigten sich bei schwerhörigen Kindern in der Einzelintegration (vgl. Fortmüller et al. 2016, 166; Grushkin 2003, 119; Israelite et al. 2002).

Als Zugehörige der dritten Gruppe *immersion* gelten jene Menschen, die sich vollkommen der Gehörlosengemeinschaft (Deaf) zugehörig fühlen. Sie sind es, die die oben genannten kulturellen Werte hochhalten und stolze Befürworter*innen der Gebärdensprachen sind (vgl. Glickman & Carey 1993). Errungenschaften wie die Etablierung von *Deaf Power*, *Deaf Hood* und *Deaf Space* sowie die Bewegung *Deaf President Now* (an der Gallaudet University für gebärdensprachige Menschen; siehe History and Traditions auf Gallaudet University 2020) werden als Statement gegen eine rein hörende Welt gesehen.

Die vierte Kategorie *bicultural* besteht aus Menschen, die sich sowohl der hörenden Welt als auch der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen (vgl. Iverson 2016, 100). Ihnen gelingt die Balance zwischen beiden Welten. Sie erkennen die Stärken und Schwächen beider Gemeinschaften an, stellen jedoch keine über die andere (vgl. ebd., 108f). Die Auseinandersetzung mit den kulturellen und sprachlichen Unterschieden ist für das individuelle Zugehörigkeitsgefühl und die Identität relevant. Jedoch merken Padden und Humphries (2005) an, dass die Modelle nach Glickman & Carey schon mehrere Jahre alt

sind und an Aktualität eingebüßt haben. Die Autor*innen erkennen einen Wandel in der Gehörlosengemeinschaft dahingehend, dass die Identitätszuschreibungen nicht eindeutig zu treffen sind und kategorisch fließend verlaufen. Der Stand der Technik und die medizinische Forschung beeinflussen nicht nur die Modernisierung von Hörhilfen, sondern beeinflussen damit die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Gehörlosengemeinschaft und ihren Mitgliedern.

Durch die technischen und medizinischen Behandlungsmethoden von Hörbehinderung bildet sich nun eine weitere Konstellation, die Gruppe der Hörhilfenträger*innen. Menschen mit einer Hörbehinderung können sich durch eine Hörhilfe, wie ein Hörgerät oder ein Cochlea-Implantat, in der hörenden Welt bis zu einem gewissen Grad unerkant bewegen, jedoch auf einem schmalen Grat zwischen den beiden Welten. Aufgrund ihrer Annäherung bzw. Anpassung an die hörende Welt werden sie von der gehörlosen Welt trotz ihrer Hörbehinderung als *Hörende* wahrgenommen. Interessant ist jedoch, dass sie von der hörenden Welt ebenso nicht als *gleichwertige* Hörende angesehen werden, aufgrund ihrer Hörhilfen, ihrer Aussprache oder ihres Verhaltens. Krausneker und Schalber (2007) verweisen darauf, dass es durch die Versorgung mit einem Cochlea-Implantat für Kinder durchaus möglich ist, solange das Gerät mit aufgeladenen Batterien versorgt ist und nicht defekt ist, wie *Hörende* zu sprechen, zu hören, zu lernen und zu agieren, wobei die Meisten sich verhalten wie schwerhörige Kinder des mittleren oder höheren Ertaubungsgrades (Krausneker & Schalber 2007, 85).

Die Anpassung an die hörende Welt kann also durch Hörhilfen unterstützt werden. Viele Menschen mit Hörbehinderung lesen auch von den Lippen der sprechenden Person ab und versuchen so, in Kombination mit dem Mundbild zu verstehen, was gesagt wurde. Hierbei ist wichtig anzumerken, dass durch dieses Lippenlesen nur etwa 30% des Sinngehalts des Gesprochenen erfasst werden können, die restlichen 70% müssen aus dem Kontext hinzugedacht oder erraten werden. In dem Lernprozess, sich in der hörenden Welt zurechtzufinden und mit den hörenden Mitgliedern zu interagieren, lernen Menschen mit Hörbehinderung und Hörhilfe zusätzlich, sich so zu verhalten, als ob sie verstehen würden, um dazuzugehören (vgl. Crone 2010, 137).

Sowohl das familiäre als auch das schulische Umfeld besteht für viele Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung aus rein hörenden Personen. Demnach ist die Identitätsfindung für diese Gruppe von Menschen mit Hörbehinderung besonders schwierig, da in der Familie und im schulischen Bereich keine Bezugspersonen auf ihrer Ebene vorzufinden sind. Für manche Kinder geht dieser fehlende Bezug so weit, dass sie annehmen, dass nur Kinder von einer Hörbehinderung betroffen sein können und sie mit dem Erreichen des Erwachsenenalters hörend werden (vgl. ebd., 209). Dieser kindlichen Annahme kann zugrunde liegen, dass es bei dieser speziellen Form der Behinderung möglich ist, sie zu verbergen.

Haeberlin bezeichnet diese Strategie als „Identitätspolitik“ (Haeberlin 2006, 223) oder auch „Stigmamanagement“ (ebd.), wenn stigmatisierende Merkmale vorsätzlich vertuscht werden. Beispielsweise ist es schwerhörigen Menschen möglich, ihre Hörhilfen zu verbergen. Dieses Verhalten könnte auf gesellschaftliche Normvorstellungen zurückgehen, beeinflusst durch die medizinische Einstellung, dass allen Menschen *normales* Hören zu ermöglichen sei.

Über die Zugehörigkeit einer Person zu einer Gemeinschaft wird von den bestehenden Mitgliedern entschieden. Die Zugehörigkeit kann davon abhängig sein, inwiefern die betreffende Person die gleichen kulturellen Werte vertritt. Entscheidend ist hierbei nach Brunberg die primär verwendete Sprache, die auf die Identität der Person schließen lässt (vgl. Brunberg 2010, 182). Sowohl für die

hörende Gemeinschaft als auch für die Gemeinschaft der Gehörlosen sind die physischen Merkmale einer Person ein wesentliches Kriterium, welches über das Maß der Zugehörigkeit entscheidet. Der Status und die Identifikation, ein Mensch mit Behinderung zu sein, kann ebenso als ein Mechanismus dienen, der einerseits einen Ausschluss bedeutet, aber andererseits Zugang und Akzeptanz verschaffen kann (vgl. Luey et al. 1995, 180f).

Für hörende Personen scheint es nur schwer vorstellbar zu sein, dass Menschen, die der gebärdensprachlichen Minderheit angehören, sich in ihrer Gemeinschaft wohlfühlen, insbesondere wenn diese Minderheit sich aufgrund eines stigmatisierenden Merkmals identifiziert. Es stößt zum Teil auf Unverständnis seitens der Mehrheitsgesellschaft, wenn sich Mitglieder einer Minderheit nicht so verhalten, wie es von ihnen erwartet wird (vgl. Lane 1994, 26).

Wie bei anderen Minderheiten deckt sich das in der Mehrheitsgesellschaft vorherrschende Bild oft nicht mit der Selbstwahrnehmung der Zugehörigen. Die differenten Sichtweisen werden durch Vorurteile, falsche Vorstellungen und Annahmen gestärkt. Ebenso kann ein hierarchisches Verhältnis dazu beitragen, dass die Distanz zu einer Minderheit zunimmt und immer weniger Berührungspunkte gegeben sind. Die Unwissenheit über die vermeintlich *fremde* Sprache, Kultur, Tradition und Geschichte einer Minderheit können zu segregierten Gesellschaftsgruppen führen. Diese Entwicklung kann für Mitglieder einer Minderheit zu einer sozial-gesellschaftlichen Abwertung, Benachteiligung bis hin zu einem Ausschluss führen.

4.2 Identitätszugehörigkeit und Gemeinschaft schwerhöriger Personen

Während sich die Gehörlosen als eine kulturelle und sprachliche Minderheit verstehen, die sich gerade durch ihren Hörstatus definiert, ist dies bei schwerhörigen Personen im Allgemeinen nicht gegeben. Vereinzelt lassen sich in der Literatur jedoch Hinweise finden, dass neben einer hörenden und gehörlosen Identität auch eine Identität der Schwerhörigen existiert (vgl. Brunnberg 2010, 179-182). Die Entwicklung einer eigenständigen kulturellen Gruppe der Schwerhörigen (vgl. Bienvu 1987) geschieht nur sehr langsam. Eine Trennung von der bestehenden gehörlosen Gemeinschaft würde die Minderheit spalten und die Gruppe insgesamt verkleinern. Aufgrund dieser Befürchtung erleben sich viele schwerhörige Personen in der Situation, sich zwischen der hörenden und gehörlosen Gemeinschaft entscheiden zu müssen (vgl. Grushkin 2003, 134).

Schwerhörige Personen befinden sich jedoch in der außergewöhnlichen Lage, in beiden Gruppen agieren zu können. Ihnen ist es möglich, mit der Unterstützung durch Hörhilfen lautsprachlich zu kommunizieren und bei bestehendem Kontakt zu einer gehörlosen Gemeinschaft die nationale Gebärdensprache zu erlernen. Dennoch wird in der Literatur darauf verwiesen, dass schwerhörige Menschen, die dominant lautsprachlich sind, von der hörenden Mehrheit nicht als Mitglied ihrer Gruppe anerkannt werden, weil sie nicht *hörend genug* sind. Umgekehrt erfahren sie von der gehörlosen Gemeinschaft ähnliche Abweisung, mit der Begründung, nicht *gehörlos genug* zu sein oder sich dementsprechend zu verhalten (vgl. Bauman & Rathmann 2009). Ausschlaggebend für diesen doppelten Ausschluss nennt Grushkin (2003) folgende Möglichkeiten: Zum einen wurden und werden schwerhörige Personen zur Demonstration für die positiven Effekte oraler Spracherziehung herangezogen und präsentiert, worauf diese als gegenüber gehörlosen Personen favorisiert wahrgenommen wurden. Schwerhörige Menschen wurden in den vergangenen Jahren immer wieder dazu aufgefordert, sich der hörenden Gesellschaft anzuschließen. Dazu müssen Werte und Kultur einer oralen Kommunikation praktiziert und geschätzt werden.

Die Möglichkeit, zwischen lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Kommunikation wechseln zu können, löst in der gehörlosen Gemeinschaft Unbehagen aus. Insbesondere wenn schwerhörige Menschen in Situationen gesprochene Sprache verwenden, in denen für gehörlose (Deaf) Personen diese Sprachwahl nicht nachvollziehbar ist (vgl. Grushkin 2003, 124f). Die Entscheidung eines Menschen mit Hörbehinderung, eine Lautsprache als dominantes Kommunikationsmittel zu verwenden, wird von der gehörlosen Gemeinschaft als *oral* bezeichnet. Die Bedeutung dieser Zuschreibung erschließt sich im Stellenwert von Gebärdensprachen gegenüber Lautsprachen innerhalb der Gemeinschaft. Schwerhörige Personen erleben durch die gleiche Zuschreibung, *oral* zu sein, sehr kontroverse Reaktionen in den beiden Gruppierungen. Während von der hörenden Mehrheit die Zuschreibung „wie eine hörende Person“ (Lane 1994, 22) ein Kompliment ausdrücken soll, drückt die gleiche Aussage von einem Mitglied der gehörlosen Gemeinschaft jedoch das Gegenteil aus.

Schwerhörige Menschen vollführen einen Balanceakt auf dem schmalen Grat zwischen der hörenden und der gehörlosen Kultur. Sie leben zwischen zwei Kulturen, denen sie jeweils nur teilweise angehören, weil sie nicht als volles Mitglied anerkannt werden. Jedoch genau dieses Wissen über die Situation und Differenzen sowohl zur hörenden Mehrheit als auch zur gehörlosen Minderheit ist die Gemeinsamkeit, die schwerhörige Menschen teilen (vgl. Israelite et al. 2002, 146). Nach Ross (2013) ist diese Differenz zu Gehörlosen ausschlaggebend für die individuelle und soziale Entwicklung einer schwerhörigen Identität, ebenso wie das Anerkennen der eigenen Schwerhörigkeit. Denn für Ross stellt Schwerhörigkeit keine Unterkategorie von Gehörlosigkeit dar, sondern eine eigene Gemeinschaft, die sich aus heterogenen Mitgliedern zusammensetzt.

Der Ausdruck *zusammengesetzte Identität* verdeutlicht das Leben von schwerhörigen Personen in zwei Welten besser. Anstatt der Beschreibung, zwischen zwei Welten verloren zu sein, verweist Grushkin (2003, 136) auf die weitaus positivere Einstellung, dass für schwerhörige Personen das Beste aus beiden Welten verfügbar ist. Der Zusammenschluss von Vertreter*innen von Schwerhörigen- und Gehörlosen-Organisationen hat in Schweden und Dänemark dazu geführt, dass diese als eine gemeinsame Gruppe an politischem Einfluss gewinnen konnten. Dies zeigt, dass der gemeinsame Einsatz aller Menschen mit Hörbehinderung zu sozialen und bildungsbezogenen Veränderungen führen kann (vgl. ebd., 133). Daher sollte nicht die Differenz von Menschen mit Hörbehinderungen im Vordergrund stehen und zu mehr Spaltung innerhalb der Gruppe führen, sondern die gleichen Ziele gemeinsam zu erreichen versucht werden.

Ein verstärktes Auftreten von schwerhörigen Menschen könnte durch einen Zusammenschluss der Betroffenen bewirkt werden. Sie könnten sich zu einer Gemeinschaft zusammenschließen, um ihre Interessen in der Gesellschaft zu vertreten. Je größer die Gruppe der Mitglieder, desto mehr Einfluss kann sie auf gesellschaftliche Strukturen ausüben. Ross, Mitglied der International Federation of Hard of Hearing (IFHOH), nennt nicht das Bilden einer Subkultur der Schwerhörigen oder das Abkapseln von der bestehenden Gesellschaft als Ziel der schwerhörigen Bewegung, sondern die Anerkennung der schwerhörigen Personen als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft. Volle Partizipationsmöglichkeiten sollen in allen Bereichen der Gesellschaft gegeben sein, um eine Teilhabe zu gewährleisten sowie die Möglichkeit, die individuellen Fähigkeiten und Talente zu entwickeln und auszuschöpfen (vgl. Ross 2013). Eine der IFHOH vergleichbare Organisation in Österreich ist beispielsweise der Österreichische Schwerhörigenbund (ÖSB). Als Interessensvertretung der schwerhörigen Menschen in Österreich setzt sich der ÖSB auf sozialpolitischer Ebene ein.

Durch vermehrte Aufklärung kann das gesellschaftliche Bewusstsein hinsichtlich der Einstellung gegenüber Schwerhörigkeit sensibilisiert und erweitert werden. Schwerhörigen Menschen sollte die Möglichkeit, Missstände öffentlich zu bekunden, sowie das Recht, angehört und gesehen zu werden, gegeben werden. Dazu ist die Orientierung an allen Mitgliedern der Gesellschaft, anstatt nur an den Angehörigen der dominanten Mehrheit, wichtig. Dass Diversität vorteilhaft für die Gesellschaft und das Zusammenleben sein kann, zeigen beispielsweise wissenschaftliche Forschungsfelder der Disability Studies, Inklusiven Pädagogik (vgl. Biewer 2009) und Forschungsergebnisse über Deaf Gain (vgl. Baumann & Murray 2014).

4.3 Ableismus und Audismus gegenüber Menschen mit Hörbehinderung

Innerhalb des Forschungsbereiches Disability Studies wird zwischen den Begriffen Disableismus (Disableism) und Ableismus (Ableism) unterschieden (vgl. Buchner et al. 2015). Da in dieser Arbeit der Fokus auf schwerhörigen Menschen im engeren Sinne und Menschen mit Hörbehinderung im weiteren Sinne liegt, werden in diesem Zusammenhang auch der Begriff Audismus (Audism) und dessen Folgen erläutert.

Disableismus bedeutet gesellschaftliche und strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer physischen, psychischen und/oder kognitiven Eigenschaften und einer daraus resultierenden Minderung ihrer Lebensqualität (vgl. Bauman 2013, 6). Diesem Verständnis von Behinderung steht das medizinische Modell sehr nahe. Ein defizitorientierter Fokus auf den Menschen und seine *biologischen Schäden*, um diese zu untersuchen und zu heilen, ist charakteristisch für eine disableistische Perspektive auf Menschen mit Behinderung. Hingegen konzentriert sich Ableismus auf die individuellen Fähigkeiten von Menschen, aufgrund welcher diese Diskriminierung erfahren.

Die Konzeption von Behinderung verschiebt sich dahingehend, die Fähigkeiten eines Menschen in der Differenz zu einer bestimmten Norm zu messen. Das Verhältnis von Normen und Normalität beschreibt beispielsweise Rösner. Er differenziert zwischen Normalität und Normalisierung, jeweils in Zusammenhang mit *normal* und Normativität. Hierbei merkt er an, dass die sprachgebräuchliche Verwendung von *normal* als *üblich* übersetzt wird (vgl. Rösner 2002, 219). Normalität bezieht sich jedoch auf mehr als einen statistischen Mittelwert technischer und natürlicher Gesetze, die nach wissenschaftlichen Regeln festgelegt wurden, um zwischen Gewohntem und Außergewöhnlichem eine Unterscheidung treffen zu können (vgl. ebd., 219f).

Rösner versteht Normalität als eine Erzeugung eines technisch fundierten Ansatzes, aufgrund dessen skaliert wird, was als gesellschaftlich tolerabel und akzeptabel gilt. Vorurteile gegenüber schwerhörigen Menschen aufgrund von Leistung, Gesundheit oder Attraktivität werden davon beeinflusst. Weiter zeigt Rösner den pathologischen Zusammenhang mit Normalität auf. Gesundheitliche Zustände stehen in der Beschreibung von Körperfunktionen und dem Erscheinungsbild in enger Verbindung. Rösner führt dies unter anderem auf einen historisch geprägten Denkmodus zurück, der sich ausgehend vom medizinischen Feld weiter auf andere Lebensbereiche ausgedehnt hat. Der Fokus verlagert sich von einer positiven Konnotation von Behinderung auf die gesellschaftliche Diversität (vgl. ebd., 223f).

Normalität hat jedoch keinen natürlichen Ursprung, sie wird künstlich aus dem Verständnis und der Bedeutung, die Menschen ihr beimessen, konstruiert (vgl. ebd., 219f.). Den kulturellen, historischen und sozialen Wandel, der die Vorstellung von Normalität beeinflusst, sieht Rösner (2002) als ein Indiz für die Flexibilität des Normalitätsbegriffs (vgl. ebd., 221). Weiters liegt genau darin die Möglichkeit,

die Zuschreibung *normal* für eine inklusive Gesellschaft angemessen weiterzuentwickeln. Einen konstruktiven Wandel des gesellschaftlichen Gehalts von Normalisierung und Normalität erkennt Rösner (2002) in den sozialen Diskursen, die historisch auf politischer, administrativer und pädagogischer Ebene stattgefunden haben. Dies hat zum „Normalisierungsprinzip“ geführt (ebd., 225), welches vorsieht, dass Menschen mit Behinderung ein Leben so *normal* wie möglich führen können sollen (vgl. ebd.). Die Orientierung verlagert sich hierbei vom Menschen mit seiner Behinderung als Einschränkung im täglichen Leben zum Umfeld, welches eventuelle Barrieren aufweist. Der Fokus liegt auf der Veränderung der persönlichen Umgebung und auf der Anpassung derselben auf die jeweilige Person.

Wolbring beschreibt Ableismus als „ein Bündel von Glaubenssätzen, Prozessen und Praktiken, das auf Grundlage der je eigenen Fähigkeiten eine besondere Art des Verständnisses des Selbst, des Körpers und der Beziehungen zu Artgenossen, anderen Arten und der eigenen Umgebung erzeugt“ (Wolbring 2009, 30). Die Wahrnehmung der anderen wird häufig in weiterer Folge in die Selbstperzeption miteingeschlossen. Durch diese Reduktion eines Menschen auf seine Fähigkeiten bzw. vermeintlich unzureichenden Kompetenzen in einem gewissen Bereich wird der Mensch als Ganzes als minderwertig wahrgenommen. Für Wolbring ist Disableismus eine Begleiterscheinung von Ableismus, insbesondere dann, wenn eine Bewertung bestimmter Fähigkeiten zu einem „diskriminieren[den], unterdrückenden oder beleidigenden Verhalten [führt] das aus dem Glauben entsteht, dass Menschen ohne diese ‚essentiellen‘ Fähigkeiten anderen unterlegen seien“ (ebd.).

Buchner et al. (2015) betonen daher die Notwendigkeit einer Ableismus-Analyse bzw. einer Ableismus-Kritik, die sich unter anderem mit der Frage auseinandersetzt, was unter welchen Bedingungen als *Fähigkeit*, abgeleitet von dem englischen Wort *able*, gilt. Zumeist unhinterfragte Praktiken können beispielsweise Eignungstests, Klassifikationen oder auch architektonische Gegebenheiten sein, in denen sich Diskriminierung von Menschen mit Behinderung als Ableismus erkennen lässt. Infolgedessen befürworten die Autor*innen, Ableismus verstärkt zu problematisieren und kritisch zu hinterfragen, nicht nur innerhalb der Disability Studies. Konkret richtet sich ihre Kritik an „irrationale, verletzende, grausame und unplausible Konzeptionen von Fähigkeit (und damit auch Behinderung), die eng mit Vorstellungen der Leistungsgesellschaft, Leistungsgerechtigkeit und insgesamt einem liberalistischen Gesellschaftsbild verknüpft sind“ (Buchner et al. 2015).

Speziell im pädagogischen Bereich spielen ableistische Praktiken, individuelle Fähigkeiten von Menschen zu deuten, eine einflussreiche Rolle. Schwerhörige Menschen sowie Menschen mit Hörbehinderung werden meist als Randgruppe von einer gleichwertigen Teilhabe an Bildungsangeboten ausgeschlossen. Zudem führt Marginalisierung aufgrund einer Behinderung zu einer Benachteiligung auf sozialen sowie institutionellen Ebenen, wogegen Einzelne, zumeist noch sehr junge Kinder oder Jugendliche, kaum anzukämpfen vermögen.

Im vermeintlichen Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten eines Menschen und seiner Begabung spiegelt sich das hierarchische ableistische Denken wider, welches in institutionellen Settings reproduziert und verstärkt wird (vgl. ebd.). Bestimmte Normalitätsvorstellungen haben in der Beschulung von schwerhörigen Lernenden eine wesentliche Auswirkung auf die (Fremd)Einschätzung des Potentials dieser Schüler*innen. Nicht selten sind die Erwartungen an schulische Leistungen schwerhöriger Schüler*innen aufgrund von deren unzureichenden lautsprachlichen Kompetenzen tendenziell gering (vgl. Bauman 2013, 13).

Die Diskriminierung von Menschen mit Hörbehinderung aufgrund ihrer *geringeren* Hörfähigkeiten im Vergleich mit *normal* hörenden Menschen wird als Audismus bezeichnet (vgl. Bauman 2013, 13). Lane (1994, 67) beschreibt Audismus als das strategische Vorgehen hörender Personen, welches zum Ziel hat, die Gehörlosengemeinschaft zu dominieren, diese umzuformen und machtvoll über sie zu verfügen. Er sieht diese Vorgehensweise als ein Handeln der (hörenden) Mehrheitsgesellschaft hinter einer „Maske der Barmherzigkeit“. Denn nicht alle Ansätze, die von Menschen mit Hörbehinderungen als befürwortend aufgefasst werden, werden von der hörenden Mehrheitsgesellschaft als solche initiiert. Die gesellschaftliche Zuschreibung der Akteur*innen (z.B. *normal* hörend) bleibt bestehen. Selbst wenn der Zugang kein absichtlich diskriminierend-audistischer ist, bleibt es trotzdem der einer außenstehenden Person, deren Wurzeln höchstwahrscheinlich in der dominant hörenden und lautsprachlich orientierten Kultur liegen.

Aufgrund der Vorstellung, man müsse sich der gut hörenden Mehrheitsgesellschaft anzupassen lernen, um soziale Teilhabe erfahren zu können, wird in den meisten pädagogischen Settings auf das Erlernen und Verwenden einer Lautsprache bestanden. Den Versuch, Menschen mit Hörbehinderung an die Lautsprache heranzuführen, beschreibt Crone als eine sich wiederholende Konfrontation mit ihrem „Unvermögen“ (Crone 2010, 131). Für Kinder mit geringem Hörvermögen bedeutet das Erlernen des Sprechens oftmals enorme Strapazen - und dennoch nicht das gewünschte Ergebnis zu erreichen. Daher schlägt Crone vor, dass hörende Menschen in der Kommunikation den gebärdensprachlichen Zugang zu Menschen mit Hörbehinderung suchen sollten, um einen respektvollen Umgang zwischen Menschen mit und ohne Hörbehinderung sicherzustellen (vgl. ebd.).

Außerdem verweisen Forschungsergebnisse auf Bildungserfolge, die auf eine verstärkt visuelle und manuelle Kommunikationsform zwischen Lehrenden und schwerhörigen Schüler*innen zurückzuführen sind (vgl. Schalber & Krausneker 2007, 101f). Durch eine adäquate Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und eine Kommunikationsform, die an die Bedürfnisse der schwerhörigen Schüler*innen angepasst ist, wird es diesen Lernenden ermöglicht, auf dem gleichen Niveau wie ihre hörenden Mitschüler*innen beispielsweise schriftsprachliche Kompetenzen zu erlernen (vgl. Bauman 2013, 14). Darüber hinaus haben durch einen Unterricht in einer Gebärdensprache, die als Unterrichtssprache oder zur Unterstützung eingesetzt wird, alle Schüler*innen die Möglichkeit, sich zusätzliche Sprachkenntnisse anzueignen. Obwohl es schwerhörigen Schüler*innen möglich ist, lautsprachliche Kommunikation wahrzunehmen, haben sie erst durch zusätzliche visuelle und manuelle Unterstützungsformen Zugang zu einer chancengleichen Teilhabe an hörgerichteten Settings (vgl. ebd., 15).

Aus der Studie von Krausneker und Schalber geht hervor, dass derzeit ableistische und audistische Konzeptionen und Praktiken im österreichischen Schulsystem erkennbar sind. Beispielsweise werden Schüler*innen mit Hörbehinderung unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 101f; 277f).

Die Erwartung einer mehrheitlich hörenden Gesellschaft, möglichst *normal* hören zu können, erhöht den Druck der Anpassung enorm. Eine Schwerhörigkeit ist für Außenstehende kaum oder nur sehr schwer wahrzunehmen. Durch technische Hörhilfen wird suggeriert, jemand könne trotz einer Hörbehinderung *normal* hören und sprechen lernen. Eine erfolgreiche Anpassung wird daran gemessen, inwieweit die Hörbehinderung *überwunden* werden kann und die Angleichung an *normal* hörende Personen gelingt. Die Fähigkeit *gut* hören zu können wird als eine *normale* physische Voraussetzung konstituiert, an der alle Schüler*innen gemessen werden (vgl. Buchner et al. 2015).

Angesichts dieser Kritik an Ableismus soll hinterfragt werden, wann das Hörvermögen als *gut* bzw. *gut genug* beurteilt werden kann. Im Sinne der inklusiven Pädagogik kann der Messung der Hörfähigkeit der Schüler*innen kritisch begegnet und den Möglichkeiten zur erfolgreichen Partizipation der schwerhörigen Schüler*innen am pädagogischen Angebot nachgegangen werden.

Weder Fremd- noch Selbstzuschreibung eines Menschen mit Behinderung darf einen Nachteil mit sich bringen. Die UN-Menschenrechtskonvention legte dazu bereits den Grundstein, um die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Rechte von Menschen mit Hörbehinderung zu bestärken. Inwiefern diese Ambitionen den pädagogischen Bereich beeinflusst haben, wird näher behandelt. Dabei wird vor allem auf die integrative Schulsituation schwerhöriger Kinder in Österreich Bezug genommen und anhand der Einzelintegration konkretisiert.

5. Entwicklung rund um die Einzelintegration in Österreich

Die Beschulung von Lernenden mit Hörbehinderung ist durch die historischen Ereignisse weitgehend geprägt worden. Erste Bemühungen der Beschulung von Menschen, deren verbale Kommunikation beschränkt war, fanden Ende des 18. Jahrhunderts in Frankreich statt (vgl. Leonhardt 2009, 10). Dem Gebärdensprachpädagogen Abbé de l'Épée (1712-1789) werden die ersten pädagogischen Bemühungen zugeschrieben, Kinder mit Hörbehinderung nicht rein oral, sondern auch ansatzweise mit Gebärden zu unterrichten, aus denen sich später die französische Gebärdensprache entwickelte. Von da an erlebte die Beschulung von Lernenden mit Hörbehinderung einen enormen Aufschwung und seine Methode breitete sich in Europa, vor allem in Österreich (1779 in Wien) und Deutschland aus. Nach der Gründung der ersten Schule für gehörlose Schüler*innen in Paris 1770, die den Aufbau des ersten Wiener *Taubstummeninstituts* 1779 weitgehend beeinflusste, zeichnete sich die Entwicklung einer Pädagogik ab, die sich mit der Beschulung von Lernenden mit Hörbehinderung beschäftigt. Die Termini des pädagogischen Fokus führen über *Taubstummenpädagogik*, *Hörgeschädigtenpädagogik* (vgl. Leonhardt 2009, 10) bis zu einer weiteren Ausdifferenzierung am Anfang des 20. Jahrhunderts in eine Schwerhörigenpädagogik und eine Gehörlosenpädagogik (vgl. Biewer 2009, 15).

Im Zuge der Verallgemeinerungsbewegung um 1782, initiiert von Heinicken, einem Lehrer für *taubstumme* Schüler*innen, wurden Schüler*innen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet (vgl. Leonhardt 2009, 10f). Ein wesentliches Anliegen Heinickens war es, Lernende mit Hörbehinderung mit jenen ohne diese Zuschreibung zu unterrichten. Somit musste kein Kind frühzeitig von der Familie oder vom gemeinschaftlichen Zusammenleben getrennt werden, um, wie sonst üblich, ein Internat zu besuchen (vgl. ebd., 11f). Jedoch sollte später genau dies geschehen. In sogenannten *Taubstummenanstalten* wurden Kinder mit Hörbehinderungen segregiert und getrennt von *normal* hörenden Kindern unterrichtet und erzogen. Viele dieser Schulen waren an Internate angeschlossen. Die Anzahl von qualifizierten Lehrpersonen, die eine besondere Form der Unterstützung erwarten ließ, veranlasste viele Eltern, ihren Kindern diese Chance auf Bildung zu ermöglichen und die Trennung in Kauf zu nehmen (vgl. ebd., 18f).

Die Annahme, dass eine gemeinsame Beschulung aller Kinder mit Hörbehinderung die Bildung schwerhöriger Schüler*innen dahingehend beeinträchtigt, dass diese die Lautsprache nicht optimal entwickeln könnten, führte zu einer schulischen Trennung von gehörlosen und schwerhörigen Schüler*innen. Schwerhörige Schüler*innen sollten demnach „abgesondert von den anderen

taubstummen Kindern unterrichtet“ (Heese 1983, 299) werden, um in Regelschulen mit hörenden Lernenden ihre lautsprachlichen Kompetenzen zu verbessern.

Der Pädagoge Behrmann stellte während seiner Tätigkeit an der Hamburger Gehörlosenschule bei zwei seiner sechs schwerhörigen Schüler, die von 1835 bis 1841 an dieser Schule waren, eine derartige Verbesserung des Gehörs fest, dass er sie für die gewöhnliche Schule als *füglich* genug hält, um mit hörenden Kindern gemeinsam unterrichtet zu werden, und einen Übertritt in diese Schulform befürwortet (vgl. ebd.). Dies lässt sich laut Heese schon als ein erster bescheidener Ansatz der integrativen Beschulung schwerhöriger und hörender Schüler*innen sehen. Auswirkungen dieser pädagogischen Einstellung lassen sich bis heute in Bildungseinrichtungen beobachten. Hierbei darf jedoch der Druck nicht unerwähnt bleiben, der von der hörenden Mehrheit durch die erwünschte Anpassung, *gut hören* und *sprechen* zu können, auf schwerhörige Schüler*innen ausgeübt wird. Problematisch wird eine solche Beschulung dann, wenn der Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen als ein Beweis erfolgreicher Integration herangezogen wird (vgl. Israelite et al. 2002, 135).

Dotter und Okorn (2003, 49f) beschreiben den Beschluss des 2. *Internationalen Taubstummenlehrerkongresses* in Mailand im Jahr 1880 als den wohl tiefsten Einschnitt in das europäische Bildungswesen für Schüler*innen mit Hörbehinderung. Dieser Beschluss bedeutete ein Verbot der Verwendung aller Unterrichtsmethoden, die keine oralen lautsprachlichen Kompetenzen zum Ziel hatten. Lautsprachliche Kommunikation und das Erlernen des Sprechens waren die Ziele, die es mit pädagogischen Mitteln zu verfolgen und zu erreichen galt (vgl. Biewer 2009, 15). Mit dem Beschluss in Mailand wurde festgelegt, dass Schüler*innen mit Hörbehinderung und insbesondere die, die gehörlos waren, von einer rein lautsprachlich orientierten Methode profitieren würden und von nun an nur noch nach der *Deutschen Methode* zu unterrichten sein. Weiters wurde in Folge dessen jegliche Verwendung von Gebärden und die Kommunikation in Gebärdensprachen im Schulbereich strengstens untersagt (vgl. Dotter & Okorn 2003, 51).

Die zuvor gängige Unterrichtsmethode war eine Kombination der französischen Methode, die auf gebärdensprachlicher Kommunikation basierte, und der deutschen Methode, die eine lautsprachlich-oralistische Verständigung forcierte, daher auch oft oralistische Methode genannt. Das Heranziehen zweier Sprachsysteme zur Beschulung von Lernenden mit Hörbehinderung, wie es in Wien praktiziert wurde, indem die lokale Gebärdensprache (ÖGS) sowie die verschriftlichte Form der Lautsprache (Deutsch) gleichermaßen verwendet wurde, ist durch ihren geografischen Ursprung als die *Wiener Methode* bekannt.

Die defizitäre Sichtweise gerade auf schwerhörige und gehörlose Schüler*innen wird innerhalb der Gehörlosengemeinschaft mit dem oben erwähnten Beschluss in Mailand in Verbindung gebracht. Es sei anzumerken, dass bei diesem Kongress gehörlose bzw. gebärdensprachige Lehrpersonen weder als Selbstvertreter*innen eingeladen waren noch ein Stimmrecht hatten (vgl. Wrba 2012, 38).

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der die Beschulung von Lernenden mit Behinderung speziell in Österreich maßgeblich beeinflusst hat, sind die (ideologischen) Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges. Nicht nur die sogenannte *Rassenhygiene*, die unter anderem auch bei gehörlosen Personen vorgenommen wurde, sondern auch autoritäre Erziehungsmethoden, die damals auch in den *Taubstummschulen* praktiziert wurden, sind Teil der pädagogischen Geschichte von Menschen mit Hörbehinderung (vgl. Dotter & Okron 2003, 51). Zudem machen diese Ereignisse einen höchst sensiblen Teil im kulturellen Verständnis der österreichischen Gehörlosengemeinschaft aus,

insbesondere in Bezug auf (gebärden)sprachliche Rechte und die gebärdensprachliche Beschulung von Kindern mit Hörbehinderung (vgl. Stellungnahme von equalizent 2014).

Unter den sonderpädagogischen Kategorien aus den 1960er Jahren findet sich der *Förderschwerpunkt Hören* (vgl. Biewer 2009, 42-50). Während mit diesem Ansatz versucht wird, sich von einer defizitären Perspektive zu lösen und durch die Einführung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte die Behinderungszuschreibung zu dekategorisieren, bleiben aufgrund der Formulierung Unsicherheiten bestehen. Biewer kritisiert, dass eine Neutitulierung der Kategorien oder Neubenennung der Institutionen wenig an den realen Strukturen geändert hat sowie dass man von der Orientierung an einem Defizit nicht völlig abgekommen ist (vgl. ebd., 47). Beispielsweise ist zu hinterfragen, inwiefern die Förderung des Hörens speziell bei gehörlosen Schüler*innen zielführend ist, da dies wieder den Fokus auf die Sinneswahrnehmung rückt, die ihnen zum Informationsaustausch nicht zur Verfügung steht (vgl. Kramreiter 2011, 26).

Der Einfluss der medizinischen Position auf pädagogische Ansätze für Lernende mit Hörbehinderung ist nicht nur ein historisches Phänomen, sondern setzt sich in der Forcierung einer getrennten Pädagogik für schwerhörige und gehörlose Schüler*innen fort (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 84f). Hierbei kommt wiederholt die Diskussion um Hörhilfen auf, die insbesondere im pädagogischen Feld auf hohe Resonanz stößt und bereits ausführlicher anhand der medizinischen-technischen Versorgungsmöglichkeiten (Kapitel 3.2) diskutiert wurde.

5.1 Situation integrativer Beschulung von schwerhörigen Schüler*innen in den letzten 15 Jahren

Die aktuelle Anzahl schwerhöriger Schüler*innen in Österreich ist schwer festzustellen. Aufgrund mangelnder flächendeckender, wissenschaftlich fundierter Ergebnisse über die Anzahl schwerhöriger Schüler*innen in Österreich werden die Forschungsergebnisse von Krausneker und Schalber (2007) sowie von Kramreiter (2011, 2016) herangezogen, um die gegenwärtige Schulsituation von Schüler*innen mit Hörbehinderung aufzuzeigen. Weiters verschafft der Bericht der Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung (Géhri et al. 2012) einen Überblick über die *aktuelle* Anzahl von Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigung in Wiener Pflichtschulen. In den vorliegenden Untersuchungen wird die untersuchte Population als *hörbeeinträchtigte* Schüler*innen (Kramreiter 2011), Schüler*innen *mit Hörbehinderung* (Géhri et al. 2012) oder *gehörlose/hörbehinderte* Schüler*innen (Krausneker & Schalber 2007) bezeichnet. Es wird keine Differenzierung zwischen schwerhörigen und gehörlosen Schüler*innen vorgenommen.²

²Es ist zu vermuten, dass keine weitere Unterscheidung zwischen schwerhörigen und gehörlosen Schüler*innen vorgenommen wurde, weil dies für das Forschungsinteresse nicht relevant war und die Informant*innen nicht dezidiert danach gefragt wurden bzw. aufgrund der Begriffsuneinigkeit bei ebendiesen keine validen Aussagen über die tatsächliche Anzahl getroffen werden konnte.

In Österreich lassen sich folgende Formen der Integration von Schüler*innen mit Hörbehinderung ausfindig machen:

- Einzelintegration (oft aufgrund der Wohnortnähe)
- Gruppenintegration (von ausschließlich Schüler*innen mit Hörbehinderung oder auch mit anderen Behinderungen)
- Kooperative Integration (Schüler*innen mit Hörbehinderung werden in einer eigenen Klasse innerhalb einer Regelschule geführt)
- präventive Integration (wird auch als umgekehrte Integration bezeichnet)
(vgl. Leonhardt 2002, 111-114; Kramreiter 2011, 24)

Kramreiter geht davon aus, dass etwa 60% der Schüler*innen mit Hörbehinderung österreichische Regelschulen besuchen. Inwiefern diese Kinder gemeinsam mit anderen Kindern mit (anderen) Behinderung(en) oder einzeln integriert sind, wird nicht angeführt (vgl. Kramreiter 2011, 23). Die Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung ging im Schuljahr 2012/13 von 209 Schüler*innen mit Hörbehinderungen aus, die in Wiener Pflichtschulen gemeldet sind. Von ihnen befinden sich 25% im achten oder einem höheren Schuljahr. Nach Géhri et al. werden mehr als die Hälfte dieser Schüler*innen nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule und etwa ein Drittel nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet (vgl. Géhri et al. 2012, 13). Einer Beschulung von Lernenden nach ebendiesem Lehrplan *allein* aufgrund einer Hörbehinderung stehen Krausneker und Schalber kritisch gegenüber (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 429).

Eine genauere Aufschlüsselung der Schüler*innen mit Hörbehinderung in den Bundesländern liefern dieselben Autorinnen, wobei ihre Untersuchung auf die Strukturen der Gehörlosenbildung und die Angebote von Gehörlosenschulen in Österreich fokussiert. Die Ergebnisse verweisen auf ein sehr unterschiedliches Verständnis der Schulleiter*innen bzw. Pädagog*innen in den Bundesländern von den Begriffen Hörbehinderung, Gehörlosigkeit und auch Gebärdensprachen. Dementsprechend sind die Bildungsangebote vermehrt lautsprachlich und/oder gebärdensprachlich orientiert (vgl. ebd., 42f).

Die Anzahl der 1508 Schüler*innen mit Hörbehinderung für das Schuljahr 2006/07 teilt sich wie folgt auf die einzelnen Bundesländer auf:

Schüler*innen mit Hörbehinderung	Gesamt	Aufteilung nach Schulformen		
Wien	402	177 in einer Spezialschule für Gehörlosenbildung	102 in einer Spezialschule für schwerhörige Schüler*innen	123 integrativ
Niederösterreich	119	53 in einer allgemeinen Sonderschulen	66 integrativ in VS und HS	
Burgenland	25	25 integrativ		
Oberösterreich	379	98 in einer Spezialschule für Hör- und Sehbildung	281 integrativ	
Steiermark	150	150 im Pflichtschulbereich		
Salzburg	109	76 in einer Gehörlosenschule	33 in Einzelintegration	
Kärnten	184	160 in Pflichtschulen	24 in AHS	
Tirol	151-181	110-140 integrativ unterrichtet, davon 11 in einer Spezialschule für Gehörlosenbildung	41 in Sonderschulen	
Vorarlberg	119	70 integrativ	49 in einer Spezialschule für Hörgeschädigte	

Abb. 2 Tabellarische Darstellung der Anzahl der Schüler*innen mit Hörbehinderung im Schuljahr 2006/07 in Österreich unterteilt in ihre Schulform (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 44-75)

Weiters halten Krausneker und Schalber fest, dass nur ein sehr geringer Anteil der Maturant*innen eine Hörbehinderung hat. Auch Leonhardt (2002), deren Studie sich jedoch hauptsächlich auf die Bildungssituation in Deutschland bezieht, stellt fest, dass prälingual ertaubte Erwachsene mit Abschluss einer Allgemeinen Schule eine Minderheit darstellen (vgl. Leonhardt 2002, 190). Weiters zeigt ihre Erhebung auf, dass speziell für Lernende, die die Sprache nicht auditiv wahrnehmen können, um dem Unterricht folgen zu können, eine Beschulung in einer Gebärdensprache hilfreich wäre (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 251).

Ein pädagogisches Feld, das sich auf Lernende mit Hörbehinderung konzentriert, sollte sich dahingehend ausrichten, den Schüler*innen wichtige Inhalte des Unterrichtsgeschehens zu vermitteln. Von einer fundierten Bildungserfahrung ausgehend kann der Übergang in die Arbeitswelt mit weniger Hürden vollzogen werden (vgl. Leonhardt 2002, 186). Diesen Übertritt von der Schule in die Arbeitswelt bezeichnet Leonhardt als einen „Prüfstein für das Gelingen der Integration Hörgeschädigter in die Welt der Hörenden“ (ebd.). Für sie ist es ein Nachweis, inwiefern sich schulische Bemühungen, die zum Teil unter großer Anstrengung erbracht wurden, für die berufliche Tätigkeit oder Ausbildung als erfolgreich erweisen (vgl., ebd.).

Zur Situation der Lehrstellen für Jugendliche mit Hörbehinderung in Österreich stellen Grünbichler und Andree (2009) fest, dass diese am Lehrstellenmarkt deutlich benachteiligt werden (vgl. Grünbichler & Andree 2009, 23f). Weiteres wiederholen sich in der Berufsausbildung viele Probleme, die Jugendliche schon in der Schulzeit hatten. Darunter fallen zum Beispiel, dass der Unterricht, das Tempo und die Kommunikationsform nicht an Schüler*innen mit Hörbehinderung angepasst werden. Außerdem wurde die Unterstützung durch die Pädagog*innen von den Befragten in der Erhebung von Breiter (2005, 51ff) als sehr mangelhaft bewertet. Viele berichteten von einem sturen Auswendiglernen, ohne die Inhalte zu verstehen.

Darüber hinaus sind die Auswahlmöglichkeiten für Jugendliche mit Hörbehinderung auf dem Lehrlingsmarkt eingeschränkt (vgl. ebd., 65). Mehr als die Hälfte der befragten Frauen machten eine berufliche Ausbildung, die einem traditionell weiblichen Berufsfeld entspricht, wobei diese von manchen noch vor dem Abschluss abgebrochen wurde. Aus der Studie geht aber auch hervor, dass die andere Hälfte sehr wohl Teile ihrer Ausbildung bei der Berufsausübung einbringen und nutzen können (vgl. ebd.).

Abschließend merkt Breiter jedoch an, dass das Bildungsniveau der Frauen, die an der Erhebung beteiligt waren, relativ hoch war.³ Von allen Teilnehmerinnen haben 20% einen Bildungsabschluss mit Reifeprüfung, 13,5% haben einen Lehrabschluss an einer Berufsschule absolviert, 50% haben eine berufsbildende mittlere Schule besucht, die restlichen Frauen haben keine Schulausbildung abgeschlossen, die über die Pflichtschule hinaus geht (vgl. ebd., 59ff).

Einerseits zeigen diese Ergebnisse die Bedeutung von zugänglichen Bildungsmöglichkeiten für Lernende, jedoch speziell für Schüler*innen mit Hörbehinderung. Andererseits betont Leonhardt, dass nämlich Jugendliche mit Hörbehinderung mehr Wahlmöglichkeiten bei der Berufswahl haben sollten, ähnlich viele wie hörende Jugendliche (vgl. Leonhardt 2002, 188). Denn nicht nur die soziale und gesellschaftliche Integration ist abhängig von einer beruflichen Teilhabe, auch das individuelle Selbstbewusstsein kann durch eine persönlich als sinnvoll erachtete und erfüllende Aufgabe gestärkt werden.

Im folgenden Abschnitt wird die Integrationsform der Einzelintegration ausführlicher beschrieben, zumal alle interviewten Personen in der Einzelintegration waren.

5.2 Schulische und familiäre Situation schwerhöriger Heranwachsender

Ein Schulabschluss mit Reifeprüfung ist in Österreich nur nach dem Absolvieren einer Regelschule möglich und kann nicht an einer Spezialschule (hier Sonderschule) erlangt werden (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 254). Dies bedeutet für Schüler*innen, die eine tertiäre Bildungskarriere anstreben, einen Übergang in ein Regelschulsystem, welches zumeist eine Einzelintegration für sie bedeutet.

Eine sehr treffende Beschreibung für den Glauben der Eltern von Kindern mit Hörbehinderung, dass durch beispielsweise ein Cochlea-Implantat der Bildungsweg in einer Regelschule gesichert sei, liefern Krausneker und Schalber mit dem Begriff der „Normalisierungsfalle“ (Krausneker & Schalber 2007, 270). Das Verhalten der Schüler*innen ist dermaßen angepasst und unauffällig, dass Lehrer*innen auf die Hörbehinderung vergessen und jene im Unterricht wie jedes andere Kind behandeln. Die Interaktion mit den Schüler*innen scheint dabei reibungslos zu funktionieren. Dass bei den Lernenden nicht alle Informationen ankommen könnten, wird meist aufgrund der vorhandenen Versorgung mit einer Hörhilfe nicht bedacht (vgl. ebd.).

Der auditiv-oralistische Zugang zu einer Sprache für Kinder mit Hörbehinderung kann unter Umständen nicht ausreichend für einen Lautsprachenerwerb sein, da er begrenzt bis hin zu gar nicht über das Gehör wahrgenommen werden kann. Der Wortschatz der Lernenden ist zumeist sehr reduziert, da

³„Vermutlich ist dieses Ergebnis wieder auf die Tatsache zurückzuführen, dass es ziemlich viel Mut und Selbstbewusstsein brauchte, um sich als Interviewpartner*in für die Studie zu melden. Es ist anzunehmen, dass gut ausgebildete Frauen eher dazu bereit waren“ (Breiter 2002, 59). Dieselbe Vermutung kann auch für die Bereitschaft der interviewten Frauen an dieser Arbeit mitzuwirken ausgesprochen werden.

Lautsprachen nicht beiläufig erworben werden können, wie es bei hörenden Kindern geschieht. Demnach müssen Schüler*innen mit Hörbehinderung Lautsprachen gezielt erlernen, beispielweise durch einen gesteuerten Sprachunterricht unter pädagogischer Anleitung (vgl. Riegler 2013, 11).

Der *oralistischen Methode* steht auch Riegler skeptisch gegenüber, da dadurch die Kompetenzen der Schüler*innen mit Hörbehinderung in Schriftsprachen nur sehr mühsam erlernt werden können. Der daraus entstehende Mangel der Schriftsprachenkompetenz stellt eine wesentliche Barriere für den weiteren Schulverlauf dar, zumal höhere Bildungsangebote ein sehr hohes schriftsprachliches Niveau voraussetzen (vgl. ebd.). Obwohl laut Riegler die Schriftsprache zur Kommunikation zwischen dem hörenden Teil der Gesellschaft und den Menschen mit hochgradiger *Hörbeeinträchtigung* als ein naheliegendes Mittel verwendet werden könnte, bleibt dies aufgrund des erschwerten Zugangs zu Bildung vielen Menschen mit Hörbehinderung verwehrt (vgl. ebd.). Informationen über das alltägliche Geschehen, wie gesellschaftliche, nationale sowie internationale politische Ereignisse, die über lautsprachliche Medien übertragen werden, sind für Menschen mit Hörbehinderung nicht in ihrem vollen Maße zugänglich. Das Ausweichen auf schriftliche Medien kann aufgrund der Komplexität der Satzstruktur erschwert werden.

Besonders einzelintegrierte Schüler*innen können verstärkt von sozialem Ausschluss betroffen sein. Geringe oder fehlende soziale Kontakte zu anderen Mitschüler*innen mit Hörbehinderung werden von Krausneker und Schalber als Warnsignale der Einzelintegration genannt (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 209, 251f). Leonhardt (2002) berichtet ähnlich darüber, dass vor allem schwerhörige Schüler*innen und Cochlea-Implantat-Träger*innen einzelintegriert werden (vgl. Leonhardt 2002, 112). Die Unterstützungsmaßnahmen dieser Integrationsform sind jedoch noch nicht sehr weit ausgebaut, was zur Isolation der Schüler*innen führen kann (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 209; Leonhardt 2002, 112).

Ein Austausch über die Gefühle und Erlebnisse der Schüler*innen mit Hörbehinderungen sowie der Träger*innen von Hörhilfen untereinander kann ihnen dabei helfen, auch mit negativen Erfahrungen umzugehen. Der Rückhalt einer Gruppe ist für Schüler*innen mit Hörbehinderung nicht nur im schulischen Umfeld wichtig, sie trägt auch wesentlich zur Identitätsfindung der Heranwachsenden bei (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 209f). Beide Autorinnen beschreiben die Integration von Schüler*innen mit Hörbehinderung in Österreich als durchaus schwierig und belastend, sowohl für die Pädagog*innen als auch für die Lernenden. Obwohl es vereinzelt Integrationsklassen mit mehreren Schüler*innen mit Hörbehinderung gibt, werden vor allem Kinder fernab von Ballungszentren einzeln integriert (vgl. ebd., 251-253).

Krausneker und Schalber betonen die Notwendigkeit einer österreichweit regulierten Struktur, um auch einzelnen Kindern mit Hörbehinderung zur Identitätsklärung und –findung zu verhelfen, anstatt sie in isolierter Form zu unterrichten. Denn momentan hängt diese Entscheidung von den Eltern sowie ihrem Engagement und dem der Pädagog*innen ab (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 211).

Wie bereits erwähnt, findet die erste Auseinandersetzung mit dem Thema Schwerhörigkeit für viele Familien bzw. Eltern erst bei der Geburt eines eigenen Kindes statt, das entweder von Geburt an schwerhörig ist oder im Laufe des Lebens schwerhörig wird. Dies ist nicht verwunderlich, wenn bedacht wird, dass 90% der Menschen mit einer Hörbehinderung in Familien, in denen es keine anderen Mitglieder mit einer Hörbehinderung gibt, geboren werden. Ebenso sind 90% der Kinder, deren Eltern eine Hörbehinderung haben, selbst hörend (vgl. Leonhardt 2002, 69). Interessanterweise gehen 90% der Menschen mit einer Hörbehinderung Beziehungen, Partnerschaften und Ehen mit anderen Betroffenen einer Hörbehinderung ein (vgl. ebd.).

Für Familienangehörige schwerhöriger Kinder stellen sich neue Herausforderungen und Anforderungen, die nicht gleich erkannt oder erfüllt werden können. Einerseits kann seitens der Eltern ein Gefühl der Überforderung bestehen, wenn es beispielsweise um die möglichen Bildungswege des Kindes geht und eine angemessene Schulwahl getroffen werden soll. Andererseits lastet auf ihnen ein gewisser gesellschaftlicher Druck durch die Rolle, ein Elternteil mit einem Kind mit Hörbehinderung zu sein. Ein weiterer Faktor, der den Druck für die gesamte Familie erhöht, ist die Anpassung an das *normal* hörende Umfeld. Dieser Wunsch und auch die verheißungsvolle Aussicht auf ein *normales* Leben wird aus medizinischer Sicht zunehmend an die Eltern herangetragen (vgl. Baumgartner 2010; Dahm 1998). Wie bereits erwähnt, stellt die Diagnose für Familienangehörige zunächst einen Schock dar (vgl. Richter et al. 2000, 683). Richter et al. führen weiter aus, dass es zu weiteren Belastungen für alle Beteiligten führen kann, wenn sich Eltern für eine Cochlea-Implantation entscheiden (vgl. ebd., 678).

Einen möglichen Faktor, der die normorientierte, mehrheitsgesellschaftliche, angepasste Sicht speist und diese Erwartungshaltung weitgehend beeinflusst, spiegelt der Bericht zur ökonomischen Bilanz des Cochlea-Implantats des HNO-Arzt Baumgartner wider. Je älter Patient*innen sind, desto weniger Erfolgchancen haben diese aufgrund der Verzögerung des lautsprachlichen Spracherwerbs, in eine Regelschule einzutreten bzw. in dieser zu bleiben, (vgl. Baumgartner 2010, 12). Aufgrund dessen schlägt Baumgartner vor, dass das Implantationsalter so früh wie möglich angesetzt werden sollte, da Kinder nach dem 2. Lebensjahr schon zu alt seien. Jedes weitere Jahr stelle einen Verlust im Hör- und Sprachvermögen des Kindes dar (vgl. ebd.). Eine erfolgreiche Cochlea-Implantation ist nach Baumgartner (2010) nur dann erreicht, wenn Kinder eine Regelschule besuchen und nicht „im Sonderschul- oder Gehörlosenbereich verbleiben“ (ebd., 14). Die Gruppe von implantierten Kindern und Jugendlichen beschreibt er als „Millionengrab“ (ebd.). Laut Baumgartner ist der operative Aufwand „ökonomisch nicht vertretbar“ (ebd.)⁴, wenn sie den Einstieg in das Regelschulsystem nicht schaffen. Die Beschulung von Schüler*innen in der Einzelintegration beansprucht jedoch mehr ökonomische Mittel verglichen mit der Integration von mehreren Schüler*innen. Einen zusätzlichen Kostenfaktor stellt der Einsatz einer zusätzlichen Lehrkraft dar, die auf die Bedürfnisse der Lernenden mit Hörbehinderung bedacht ist. Bei einer Gruppenintegration vervielfachen sich die zeitlichen Ressourcen, die pro Schüler*in berechnet sind (vgl. Richter et al., 247).

Es ist nachvollziehbar, dass Eltern, die durch die Geburt ihres Kindes zum ersten Mal mit Hörbehinderung konfrontiert werden und ihrem Kind ein Leben, so *normal* wie möglich (vgl. Rösner 2002, 225), bereiten wollen, sich für eine Cochlea-Implantation entscheiden. Jedoch ist ein mehrschichtiger Zugang zu dem Thema Hörbehinderung wichtig, um das volle Ausmaß für die betroffene Person zu erkennen und diese angemessen zu fördern. Ein rein medizinischer Eingriff *behebt* vielleicht den *Hörschaden* bis zu einem gewissen Grad, dennoch bleibt dabei die soziale Ebene oft unbeachtet. Gerade diese ist für die individuelle Entwicklung beim Aufwachsen des Kindes und dessen Identitätsfindung ein wesentlicher Aspekt (vgl. Dahm 1998, 525; Holzinger et al. 2006).

Die Reaktion auf die Diagnose Schwerhörigkeit sowie die darauffolgenden Entscheidungen über Förderungsmaßnahmen beeinflussen die Entwicklung des Kindes. Leonhardt (2002) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen, die nicht allein den betroffenen Kindern zugutekommen, sondern auch die Eltern und Familienmitglieder stärken (vgl. ebd., 74, Dahm 1998, 524). Weiters spricht sie auch den institutionellen Bereich an, der durch (sonder-)pädagogische

⁴Baumgartner geht von 51.000 € pro Cochlea-Implantat aus. Darin enthalten sind: „alle Voruntersuchungen, wie Audiologie, HNO, Bildgebung, Blutbefunde, stationärer Aufenthalt für 4 bis 5 Tage, Operationsmaterial, Kosten des Cochlea Implantates selbst (21.000 €), Ärzte- und Schwesternstunden, Nachtstunden, Medikamente, Einstellung des Implantates sowie alle Folgebesuche und Kontrollen für ein Jahr“ (Baumgartner 2010, 13).

und therapeutische Maßnahmen zur Förderung der Lernenden beitragen kann. Dies sollte aber nach Leonhardt (2002, 23) in ausreichend qualitativer wie quantitativer Ausführung geschehen. Ein weiterer Faktor, der bei der Einschulung von Kindern mit Hörbehinderung zu einer eventuellen Belastung führen kann, ist die Auseinandersetzung mit der Klassengemeinschaft. Neben den schulischen Anforderungen gilt es hierbei auch, soziale Kompetenzen zu erlernen.

Eine Auseinandersetzung mit der Funktion von Hörhilfen sollte idealerweise auch im pädagogischen Bereich stattfinden, um Pädagog*innen dabei zu unterstützen, individueller auf die Bedürfnisse der Lernenden mit Hörbehinderung eingehen zu können. Die Ergebnisse zur Erhebung der Bildungssituation in Österreich (vgl. Krausneker & Schalber 2007) verweisen auf eine ernüchternde Realität. Die Dominanz der medizinischen Position scheint die Pädagogik dahingehend zu beeinflussen, eine lautsprachlich orientierte Kommunikation zu favorisieren (vgl. Richter et al. 2000, 682).

Die Hoffnungen werden in das Funktionieren der Technik gesetzt, wodurch der Fokus auf das zu behebbende Defizit steigt. Zumeist noch sehr junge Patient*innen wachsen mit einem großen Druck auf, der gesellschaftlichen Norm des Hörens entsprechen zu müssen, der durch die Erwartungen der Medizin und die Hoffnungen der Eltern ausgelöst wird. Der medizinische Eingriff zur Verbesserung der Hörfähigkeit könnte als ein Eingriff zur Regulierung des körperlichen Defizits interpretiert werden. Dotter und Holzinger beschreiben die erhöhten Erwartungen an technische Hilfsmittel als unrealistisch (vgl. Dotter & Holzinger 1995, 3f, 16ff). Denn der Eingriff bzw. das Erhalten der Hörhilfen allein ist nicht genug, da darauf therapeutische Nachbetreuungstermine, eventuelle logopädische Einheiten und andere Fördermaßnahmen folgen, um eine lautsprachliche Kommunikation voranzutreiben.

Untersuchungen lassen auf einen nicht reibungslosen Eintritt in eine Lautsprache schließen (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 106). So kann es zum Umstand kommen, dass ein Kind über keine adäquaten Sprachkompetenzen, weder laut- noch gebärdensprachlich, verfügt, um diese zur Kommunikation anzuwenden. Die Teilhabe an und das aktive Mitwirken in der Gesellschaft kann in weiterer Folge erschwert werden. Demzufolge unterstreichen Dotter und Holzinger die Relevanz, Lernenden nicht nur eine singuläre Möglichkeit zur Kommunikation zur Verfügung zu stellen, um eine Informationsaufnahme über den gesamten Entwicklungszeitraum besser zu nützen (vgl. Dotter & Holzinger 1995, 7).

Die in Deutschland durchgeführte Studie von Fortmüller, Hennies, Hintermair und Nedden ergab, dass fehlende soziale Kontakte und Kommunikationsmöglichkeiten mit hörenden Mitschüler*innen von den 35 befragten Schüler*innen als größte Herausforderung erlebt wird (vgl. Fortmüller et al. 2016, 158). Die Forscher*innen verweisen weiters auf ein interessantes Ergebnis ihrer Studie. Das psychosoziale Wohlbefinden der befragten Schüler*innen einer Schwerpunktschule, in der mehrere Lernende mit Hörbehinderung unterrichtet wurden, war nicht signifikant höher als bei jenen Schüler*innen, die sich in der Einzelintegration befinden. Diese Erkenntnis interpretierten Fortmüller et al. dahingehend, dass Integration nicht nur mit der Möglichkeit der Begegnung mit anderen Schüler*innen mit Hörbehinderung im selben Schulgebäude umgesetzt ist. Darüber hinaus ist eine gezielte pädagogische Begleitung aller Schüler*innen wichtig, um gemeinsam in einer Klasse zu lernen und soziale Partizipation zu erfahren (vgl. ebd., 167).

5.3 Identifikation förderlicher Faktoren und Barrieren, die sich für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration ergeben können

In der Schule und insbesondere im Unterricht gibt es enorme Hürden für Schüler*innen mit Hörbehinderung. Bringmann (2013, 43) nennt Entfernung, Störschall und Nachhall als die drei wichtigen Parameter, die das Sprachverstehen in geschlossenen Räumen wesentlich beeinträchtigen. Schwerhörige Schüler*innen sind zumeist mit einer technischen Hörhilfe ausgestattet, welche aufgrund ihrer Sensibilität bzw. dem vorherrschenden Glauben an die Technik auch zu Nachteilen führen kann. Denn je nach Hörhilfe müssen Pädagog*innen und Mitschüler*innen auf bestimmte Details achten. Wenn beispielsweise eine FM-Anlage⁵ zur Anwendung kommt, ist das soziale Engagement und die Bereitschaft der ganzen Klasse gefragt, den Empfänger stets weiterzureichen oder Gesagtes zu wiederholen (vgl. ebd., 51f).

In dieser Arbeit sollen ausgehend von Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration Förderfaktoren und Barrieren für das schulische Umfeld laut ICF (2005) mit einem Fokus auf Schwerhörigkeit identifiziert werden. Umweltfaktoren werden in der ICF als eine Komponente anführt, die „sich auf alle Aspekte der externen oder extrinsischen Welt, die den Kontext des Lebens einer Person bilden“ (ICF 2005, 146), beziehen. Diese umweltbezogenen Faktoren umfassen laut ICF unter anderem „die vom Menschen geschaffene materielle Welt, andere Menschen in verschiedenen Beziehungen und Rollen, Einstellungen und Werte, Sozialsysteme und Dienste sowie Handlungsgrundsätze, Regeln und Gesetze“ (ebd.). Umweltfaktoren haben besonders für Menschen mit Hörbehinderung einen großen Einfluss auf Partizipationsmöglichkeiten und Behinderungen von Partizipation. Aus einer Perspektive des sozialen Modells wird konkret auf jene umweltbedingten Komponenten geachtet, welche die Behinderung an der Teilhabe im Unterricht für schwerhörige Schüler*innen verringern oder verstärken. Jedoch stehen nicht nur mögliche Formen und Faktoren, die die Integration von schwerhörigen Schüler*innen verhindern, im Fokus. Für die soziale wie schulische Partizipation und Integration gilt es, umweltbedingte Förderfaktoren zu identifizieren.

Anschließend werden förderliche wie hinderliche Umweltfaktoren, die eine Integration von Schüler*innen mit der Zuschreibung schwerhörig zuerst theoretisch spezifiziert und anschließend empirisch identifiziert. Ausgehend vom dargebrachten Verständnis von Barrieren und Förderfaktoren ließen sich für den schulischen Erfahrungsraum schwerhöriger Schüler*innen folgende praktische Bereiche ableiten, die für die Analyse und Interpretation als theoretische wie kategorische Stützen dienen:

- Äußere räumliche Gegebenheiten und Bedingungsfaktoren
- Klassenraumgegebenheiten (Lärmpegel, Geräuschkulisse, Beleuchtung, visuelle Darstellungsmöglichkeiten)
- Lehrende (Informationen und Bewusstsein über Hörbehinderungen der Schüler*innen)
- Kommunikationsformen zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten (verbal und visuell)
- Unterrichtsmethoden (didaktische und methodische Vorgehensweise)
- Klassensituation und soziale Eingebundenheit der schwerhörigen Lernenden in die Klassen- und Schulgemeinschaft
- Aufmerksamkeitsspanne des*r Schüler*in mit Hörbehinderung

⁵„Damit werden drahtlose Signalübertragungsanlagen bezeichnet, die Signale mit frequenzmodulierten Funksignalen (FM) übertragen. Sie können dazu beitragen, das Signal-Rausch-Verhältnis zu optimieren und so die Sprachwahrnehmung im Unterricht zu verbessern“ (vgl. Fortmüller et al. 2016, 158).

- Schulische Leistung und Motivation des*r Schüler*in mit Hörbehinderung
- Hilfesuche und Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler*innen mit Hörbehinderung
- Vorbilder (Role Models) für schwerhörige Schüler*innen (im pädagogischen Kontext)

Die letzten vier Punkte dieser vorläufigen Liste stützen sich auf die verwendete Literatur in Bezug auf Faktoren, die das Unterrichtsgeschehen für schwerhörige Schüler*innen beeinflussen können und nicht unmittelbar aus der ICF abgeleitet werden konnten. Dennoch kann vermutet werden, dass insbesondere die subjektive (Lern)Motivation von schwerhörigen Schüler*innen ein ausschlaggebender Faktor sein kann. Die einzelnen Faktoren, förderlich wie hinderlich, stehen stets in einem Wechselspiel zueinander.

Für Menschen mit Hörbehinderung stellt die akustische Auffassung der Umwelt eine wesentliche Barriere dar, da diese sich ihnen nicht hinreichend erschließen lässt. Für schwerhörige Menschen stellen einerseits Hilfstechnologien, wie beispielsweise Hörhilfen, darunter auch Hörgeräte, eine Unterstützung in verschiedenen Lebensbereichen dar (vgl. Leonhardt 2002, 126-130). Doch auch andere technologische Entwicklungen, die zu einer Visualisierung der Kommunikation beitragen (E-mail, SMS, Projektoren, etc.), unterstützen schwerhörige Personen. Demnach kann das Angebot bzw. die Verwendung von technologischen Hilfsmitteln für schwerhörige Personen als ein für ihre Umwelt förderlicher Faktor benannt werden. Besonders im Bereich des Unterrichts lassen sich hier unter anderem die Verwendung von Computern nennen. Jedoch reicht ein Sichtbarmachen der Unterrichtsinhalte allein nicht aus, um schwerhörigen Schüler*innen ein förderliches Lernumfeld zu bereiten.

Einen weiteren Faktor, den Leonhardt (2018) für die Erfahrung positiver Bildungssituationen nennt, sind die räumlichen Gegebenheiten. Speziell Schüler*innen mit eingeschränktem Hörvermögen sind einerseits in ihrer Wahrnehmung von akustischen Reizen eingeschränkt und deswegen andererseits umso mehr auf visuelle Reize angewiesen, um einen ähnlichen Gehalt an Information wie ihre hörenden Mitschüler*innen zu erhalten (vgl. Leonhardt 2018, 159). Die bauliche bzw. die bauakustische Umgebung ist für schwerhörige Schüler*innen eine wesentliche Komponente bezüglich förderlicher Unterrichtsfaktoren. Bringmann (2013, 42) benennt diesbezüglich ebenso die visuelle, wie die akustische Komponente, die, wenn sie optimal bedient werden, schwerhörigen Schüler*innen Verstehen von gesprochener Sprache sowie das Folgen des Unterrichts erleichtert.

Der Rolle des Hörgerätes wird im schulischen Setting oftmals zu wenig Beachtung geschenkt. Einerseits ist es unumgänglich, auf die Hörsituation der schwerhörigen Schüler*innen angemessen einzugehen, andererseits kann das Hörgerät ein Sichtbarmachen der Behinderung darstellen, welchem Stigmatisierungen und Mobbing folgen können (vgl. ebd., 59; Leonhardt 2018, 167).

Darüber hinaus ist die Einstellung der Bezugspersonen in diesem Setting von großer Bedeutung. Die systematische Unterstützung geht einerseits in institutioneller wie professioneller Form von den Lehrpersonen aus (vgl. Buchner 2018, 268f). Eine angemessene Kommunikationsform und ein Kommunikationsmodus sind für alle Lernenden mit Hörbehinderung unumgänglich, um dem inhaltlichen Sprachgehalt folgen zu können. Speziell bei schwerhörigen Lernenden, die akustische Reize eingeschränkt wahrnehmen können, ist eine sensibilisierte Sprachanwendung von hoher Relevanz. Zusätzlich können visuelle Darbietungen des Gesprochenen das Verstehen des Unterrichtsgehalts positiv bestärken (vgl. Bringmann 2013, 50).

Zu Unterstützungsmaßnahmen, die von personellen Faktoren getroffen werden können, zählt beispielsweise schwerhörigen Schüler*innen einen Nachteilsausgleich zu gewähren (vgl. Leonhardt 2018, 118-126). Diese Maßnahmen setzen jedoch ein Bewusstsein über Schwerhörigkeit bzw. Hörbehinderungen voraus. Dies ist bedingt durch die positive Einstellung der Lehrpersonen, sich an die individuelle Situation der Lernenden anzupassen.

Insbesondere bei einzelintegrierten Schüler*innen mit Hörbehinderung kann sich der soziale Anschluss zu anderen Mitschüler*innen als schwierig gestalten (Krausneker & Schalber 2007, 274f). Leonhardt (2018, 166) verweist darauf, dass den integrierten Schüler*innen mit Hörbehinderung keine Sonderrolle zugesprochen werden sollte, hingegen die Individualität des einzelnen Lernenden vordergründig beachtet werden soll. Darüber hinaus ist auch ein gewisses technisches Knowhow der Pädagog*innen über die jeweiligen Hörhilfen relevant, um deren reibungslosen Einsatz zu ermöglichen. Dazu zählt die tägliche Überprüfung der Einsatzfähigkeit der Geräte, sowie deren Handhabung bei der Anwendung und etwaige Behebung von technischen Störungen (vgl. Leonhardt 2002, 134).

Expert*innen wie Bringmann (2013, 30), Leonhardt (2018, 155f) sowie Krausneker und Schalber (2007, 264f) betonen die Relevanz der sozialen Integration von Schüler*innen mit Hörbehinderung in das Klassengefüge und darüber hinaus in die Schulgemeinschaft. Das soziale Umfeld der Schüler*innen ist ein wesentlicher Einflussfaktor für deren Entwicklung (Leonhardt 2018, 155). Leonhardt hält fest, dass eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, (Sonder-) Inklusionspädagog*innen und Eltern ausschlaggebend für eine umfassende Unterstützung der Schüler*innen mit Hörbehinderung darstellt.

Die familiäre bzw. außerschulische Unterstützung für Menschen mit Hörbehinderung und deren Auswirkung auf die Freizeit dieser Lernenden beschreiben Krausneker und Schalber (2007). Denn Schüler*innen mit Hörbehinderung müssen einen schulischen Mehraufwand leisten, welcher große Teile ihrer Freizeit einnimmt, um die Anforderungen zu erfüllen. Dieser Mehraufwand endet jedoch nicht nach der Schulzeit am Vormittag, sondern zieht sich zumeist in den Nachmittag hinein, wenn es darum geht, die Hausaufgaben zu erledigen (vgl. ebd., 255). Viele Schüler*innen mit Hörbehinderung erarbeiten sich allein oder mit familiärer Unterstützung den Lernstoff, der am Vormittag vermittelt wurde, am Nachmittag erneut, um ihn verständlich aufzubereiten. Die schulischen Rahmenbedingungen weiten sich demnach bis in das Familienleben aus. Dies mag bei fast allen Schüler*innen der Fall sein, die nach der Schule allein oder mit Unterstützung ihre Hausaufgaben und Übungen für die Schule erledigen. Dennoch lässt sich ein wesentlicher Unterschied erkennen, denn oftmals werden Eltern von Kindern mit Hörbehinderung zu sogenannten Ko-Therapeuten geschult, um ihre Kinder bestmöglich zu fördern. Ziele dieser Übungseinheiten betreffen die Aussprache, den Wortschatz, die Grammatik, die Lautbildung, etc., welche zusätzlich zu den schulischen Aufgaben erledigt werden. Leonhardt (2018, 155) verweist auf die Belastung, die durch diese Doppelrolle entstehen kann. Das Eltern-Kind Verhältnis kann zu einer pädagogisch-(semi)professionellen Beziehung tendieren. Der Leistungsdruck, der von schulischen Erwartungen ausgehen kann, addiert sich möglicherweise mit der Erwartungshaltung der Eltern bezüglich der zu erreichenden lautsprachlichen Fortschritte.

Demnach können reguläre Bildungssituationen für schwerhörige Schüler*innen Barrieren in sich bergen, die selbst mit einer optimalen technischen Versorgung an Hörhilfen dem hörenden Umfeld oft unbemerkt bleibt. Umso dringlicher ist das Aufzeigen dieser Hindernisse, gerade aus der Sicht von

betroffenen Personen, um eine integrative Beschulung aller Lernenden sinnvoll umzusetzen und die soziale Partizipation über die institutionelle Ebene eines gemeinsamen Unterrichts in derselben Klasse zu verwirklichen.

Lehrpersonen kommt besonders in Bezug auf Schüler*innen mit Hörbehinderung eine tragende Rolle zu. Vor allem Lehrpersonen mit einer Hörbehinderung nehmen eine starke Vorbildfunktion für schwerhörige und gehörlose Schüler*innen ein (vgl. Sheridan 2001, 228). Weiters können die eigenen Schulerfahrungen der Lehrperson für das empathische Verstehen der konkreten Hindernisse, Probleme und Gefühlswelt der Lernenden dienlich sein. Der Kontakt zu schwerhörigen Erwachsenen ist gerade für Heranwachsende von großer Bedeutung, da diese eventuell die einzige andere Person mit einer Hörbehinderung in ihrem Umfeld sind (vgl. Warick & Ho 2014, 4).

Der soziale Kontakt zu anderen schwerhörigen Menschen kann hinsichtlich der sozialen Integration einen enormen Unterschied für das Zugehörigkeitsgefühl sowie die Identitätsentwicklung ausmachen (vgl. Israelite et al. 2002, 143). Die Möglichkeit zu Austausch mit schwerhörigen Peers ist in der Einzelintegration kaum gegeben. Daher müssen Freundschaften zu anderen Kindern oft außerhalb des schulischen Kontexts geknüpft werden. Israelite, Ower und Goldstein (2002) unterstreichen in ihren Ergebnissen zur Identitätsentwicklung schwerhöriger Jugendlicher die Bedeutung von Freundschaften zu anderen schwerhörigen Mitschüler*innen, die ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Akzeptanz geben (vgl. ebd.).

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Schwerhörigkeit zeigt die Diversität der Perspektiven auf diese Thematik auf. Dazu zählt der medizinische Standpunkt, der Schwerhörigkeit anhand physischer Merkmale definiert. Die historische Pathologisierung einer Hörbehinderung wird insbesondere von der Gehörlosengemeinschaft scharf kritisiert. Zu ihren Mitgliedern zählen auch schwerhörige Personen, die sich in ihrer kulturellen Identitätszugehörigkeit durch die Reduktion auf ihr Hördefizit diskriminiert fühlen. Besonders die pädagogische Historie der Gehörlosen- wie Schwerhörigenpädagogik ist von audistischen Fehleinschätzungen von Menschen aufgrund ihrer Hörbehinderung geprägt. Noch immer lassen sich in Österreich audistische wie ableistische Einstellungen im Bildungsbereich gegenüber Lernenden mit Hörbehinderung anhand von Studien (vgl. Krausneker & Schalber 2007) feststellen. Neben Akteur*innen der Medizin und der Pädagogik wirken auch familiäre Entscheidungsträger*innen auf das unmittelbare Umfeld eines schwerhörigen Kindes ein. Jeder dieser Bereiche liefert verschiedene Ansätze, die Bildungssituation schwerhöriger Lernender zu unterstützen. Dennoch besteht der Bildungssektor für Menschen mit Hörbehinderung neben förderlichen Faktoren auch aus Barrieren (vgl. ebd., Breiter 2002).

Auf den vorgestellten theoretischen Teil der Arbeit folgt nun der empirische Zugang anhand einer interpretativen Darstellung der Erzählungen der befragten Personen. Inwiefern schwerhörige Personen im Unterricht Förderfaktoren und Barrieren erlebt haben, wurde anhand einer Stichprobenbefragung erhoben und analysiert. Welche Faktoren dies sein könnten, wird entlang der ICF zuerst theoretisch untersucht. Im Zuge dessen werden auch mögliche Barrieren, die sich besonders bei schwerhörigen Schüler*innen in der Einzelintegration ergeben können, berücksichtigt. Diese fokussierte Ausarbeitung von möglichen relevanten Umweltfaktoren für Schüler*innen mit der Zuschreibung schwerhörig wird anschließend zur Verknüpfung der theoretischen Auseinandersetzung mit der empirischen Interpretation des Datenmaterials herangezogen.

6. Forschungsdesign

In Abgrenzung zu quantitativen Forschungsvorhaben stellt der Ansatz der qualitativen Forschung nicht den Anspruch, allgemein gültige Schlüsse zu ziehen. Vielmehr liegt, insbesondere innerhalb der qualitativen Sozialforschung, das Interesse darin, die Einstellungen, Erfahrungen und Umweltbedingungen des Einzelnen zu analysieren und zu verstehen. Gerade das Besondere eines einzelnen Falles, einer Erzählung gilt als interessant. Der Hintergrund von sogenannten *Abweichungen* von der durchschnittlichen Norm stellt den Forschungsgegenstand dar, den es in seiner Eigenheit zu untersuchen gilt.

Die Perspektive, den Menschen in einem Prozess von Historizität, beeinflusst von Gesellschafts- und Umweltfaktoren, zu verstehen versuchen, ist tief im qualitativen Denken verwurzelt. Hermeneutisches Verständnis, als Grundlage wissenschaftlicher Interpretation, um Texte zu analysieren, sowie das geisteswissenschaftliche Verständnis nach Dilthey beeinflusste die wissenschaftliche Pädagogik. Ab der qualitativen Wende der 1970-er Jahre erfolgte neben der Orientierung an einem rein quantitativ-empirischen Wissenschaftsverständnis die Öffnung für historische, kritische und hermeneutische Ansätze (vgl. Mayring 2002, 17). Einerseits rückt dadurch die Prozesshaftigkeit der Lebensumstände des Subjekts in den Fokus der Forschung. Andererseits wird auch der Interaktionsprozess zwischen Forscher*in und Subjekt mitgedacht, der durch das Vorverständnis und die Standortgebundenheit der Forscher*in beeinflusst wird.

Die Grundlagen qualitativen Denkens formieren sich aus der Überzeugung, dass humanwissenschaftliche Forschung die Lebensumstände von Menschen sowohl als Ausgangspunkt als auch als Ziel ihrer Untersuchungen versteht. Diese Subjektbezogenheit beinhaltet die Perspektive auf die Ganzheit des Subjekts, inklusive seine Historizität. Nach einer analytischen Trennung von Ausschnitten des Subjekts und seiner Lebensbereiche müssen diese wieder aufeinander zurückgeführt werden, um sich einer ganzheitlichen Betrachtung des Subjekts anzunähern. Diese Annäherung des qualitativen Verstehens an subjektbezogene Gegenstände kann nur unter Einbeziehung des historischen Kontextes und dessen Veränderungen geschehen. Subjektorientierte Forschung arbeitet sich stets an einer konkreten und praktischen Problemstellung im Gegenstandsbereich des Subjekts ab (vgl. ebd., 33ff). Eine weitere Grundlage qualitativen Denkens ist das Prinzip der Offenheit, mit der Einzelfallanalysen deskriptiv bearbeitet und erforscht werden. Diese Offenheit bezieht sich auf die Einstellung der Forschenden gegenüber dem Gegenstand und lässt über den gesamten Forschungsprozess hinaus neue Erkenntnisse und Revisionen zu. Die methodischen Schritte werden trotz dieser Offenheit durch reglementierte Verfahrensschritte kontrolliert, die expliziert und dokumentiert werden (vgl. ebd., 27ff). Ebenso offen gelegt werden muss das Vorverständnis der Forscher*in, mit dem sie interpretativ an den Forschungsgegenstand herantritt (vgl. ebd., 25). Qualitative Forschung wird weiters als ein dialogischer Prozess verstanden, der sich in der Interaktion von Forschenden und dem Gegenstand (Subjekt) konstituiert (vgl. ebd., 32). Die Gültigkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung beschränkt sich zunächst auf den Bereich, die Situation, Lokalisation und den zeitlichen Kontext, aus und in dem sie gewonnen wurden. Für eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse müssen explizite, argumentative Gründe angeführt werden, warum die aus den genannten Dimensionen gewonnenen Daten generalisiert werden können (vgl. ebd., 35f). Der Versuch einer Verallgemeinerung der dargebrachten Ergebnisse verläuft auf komparativer Ebene innerhalb der ausgewählten Stichproben und erhebt somit keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit.

Da sich in dieser Arbeit das Forschungsinteresse auf individuelle Erfahrungen richtet, wird ein qualitatives Forschungsdesign herangezogen. Zur Bearbeitung der Forschungsfrage, wie Menschen mit der Selbstzuschreibung, schwerhörig zu sein, Einzelintegration im Schulunterricht erleben, erscheinen aus den oben genannten Gründen qualitative Forschungsmethoden als sinnvoll. Der qualitative Zugang ermöglicht ein tieferes Verständnis und Annäherung an ein Verstehen des subjektbezogenen Gegenstands. Das implizite Erfahrungswissen der interviewten Personen als Expert*innen ihrer Schwerhörigkeit und biografischen Erfahrungen sind für mich, eine hörende Forscherin, für dieses Forschungsvorhaben unverzichtbar.

Konkret wird das qualitative Forschungsdesign dieser Arbeit durch die Einzelbeiträge der befragten Personen umgesetzt. Die Subjektivität dieser Erzählungen wird insofern als gültig angesehen, als diese die individuelle Sichtweise und Lebenswelt der Interviewten widerspiegeln. Ein Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit der Ergebnisse wie z.B. für alle schwerhörigen Personen in der Einzelintegration, wird nicht erhoben und auch nicht als sinnvoll erachtet. Dies begründet sich einerseits durch die Größe der Stichprobe, welche sich aus sechs Informant*innen zusammensetzt. Andererseits steht der subjektive Charakter der Erzählungen der ausgewählten Personen im Vordergrund dieses Forschungsvorhabens. Die interviewübergreifende komparative Auseinandersetzung der einzelnen Feinanalysen nach Bohnsack lässt die Festlegung der materialbasierten Kategorien zu. Die Möglichkeit einer wechselseitigen Ergänzung anhand der Gegenüberstellung der interviewspezifischen Kategorien erlaubt die letztendliche Benennung der Kategorien für diese Arbeit, welche zu den Ergebnissen führen. Die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses, vom Zugang zum Feld über die Auswertung des erhobenen Materials und die Datenanalyse bis hin zum Erlangen der Ergebnisse werden in dem folgenden Teil detailliert beschrieben.

6.1 Prozess der Datenerhebung

Aufgrund eines früheren Forschungsprojekts, welches jedoch nicht veröffentlicht und nicht weiterverfolgt wird, liegen mir erhobene Daten vor, welche zu einer erneuten, sekundären Analyse herangezogen werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird jedoch zuerst die primäre Datenerhebung sequenziell beschrieben, bevor auf die Besonderheiten, die sich für diese Arbeit durch eine Sekundäranalyse ergeben, eingegangen wird.

Primäre Datenerhebung

Aus der primären Datenerhebung im Sommer 2018 gingen sechs Interviews hervor, die anschließend erneut analysiert und interpretiert werden. Die Interviews wurden entsprechend der problemzentrierten Interviewführung nach Witzel (2000) durchgeführt. Die dafür notwendigen Leitfragen wurden, angelehnt an die Sphären der Anerkennung nach Honneth (2016), erstellt und durch weitere biografiebezogene Fragen ergänzt. Verstärkt wurde hierbei Bezug auf die individuelle Schwerhörigkeit der Interviewten genommen. Befragt wurden sechs Personen im Alter von 23 bis 45 Jahren. Die Auswahl der interviewten Personen verlief nach dem Kriterium der Selbstzuschreibung, *schwerhörig* zu sein. Die einzelnen Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und zwei Stunden und wurden in deutscher Lautsprache geführt. Die aufgezeichneten Interviews wurden, in Anlehnung an den Transkriptionsregeln nach Ferschauer und Lueger (vgl. 2003, S. 223f), verschriftlicht.

Problemzentriertes Interview

Der praktische Teil der Erhebungsphase ist primär durch die Interviewsituation geprägt. Das Design des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) zeichnet sich durch eine offene und

halbstrukturierende Befragung der Interviewten aus und ermöglicht diesen, ihre Narrationen mit großem Freiraum zu gestalten (vgl. Mayring 2015, 67).

Interviewleitfaden

Der Leitfaden für das problemzentrierte Interview wurde an das primäre Forschungsinteresse angelehnt. Dazu wurden die Sphären der Anerkennung, wie Honneth (2016) sie formuliert hat, herangezogen. Honneth unterscheidet zwischen Anerkennung der Liebe, des Rechts und der Solidarität. Jedem dieser Teilbereiche schreibt er eine Form der Missachtung zu (vgl. ebd., 211). Darüber hinaus wurde der Leitfaden durch weitere biografiebezogene Fragen ergänzt. Im Zentrum des Forschungsinteresses standen die individuelle Wahrnehmung und Erfahrungen von schwerhörigen Personen sowie deren subjektive Sichtweise auf Schwerhörigkeit selbst.

Die zentralen Themen des Leitfadens lassen sich mit folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Fremd- und Selbstbeschreibung der eigenen Person durch das persönliche Umfeld, wie beispielsweise Eltern, Freund*innen, Partner*innen, Kolleg*innen, Arbeitsgeber*in, etc.
2. Ungleichheitserfahrungen in der Gesellschaft
3. Gesellschaftlicher Umgang mit Menschen mit Hörbehinderung
4. Berufliche Situation / Ausbildungssituation
5. Einschätzung des Klimas und Barrieren im Beruf oder in der Ausbildung
6. Emotionale Beziehungen zu Familienmitgliedern, Partner*innen oder Freund*innen
7. Anerkennungserfahrungen
8. Kommunikation in Bezug auf Sprache und Sprechen
9. Subjektive Bedeutung von Schwerhörigkeit
10. Wahrnehmung von Schwerhörigkeit durch die Mitmenschen
11. Erfahrungen in Zusammenhang mit Schwerhörigkeit in der Bildungsbiografie

Anhand dieses Leitfadens wurden schwerhörige Personen, die Deutsch als dominante Sprache verwenden, befragt. Die interviewten Personen konnten auch frei und offen erzählen, ohne zu sehr von zu detaillierten Fragestellungen eingeengt zu werden. Dieses Wechselspiel von induktiver und deduktiver Gesprächsführung soll zum gewünschten Erkenntnisgewinn führen (vgl. Witzel 2000).

Der Einstieg in das Gespräch mit den Interviewpartner*innen geschah durch eine Aufklärung über den Ablauf des Interviews, die Anonymisierung aller Namen und Orte, die Verwahrung des Materials sowie über die Möglichkeit, die Einverständniserklärung am Ende des Interviews zu verweigern. Bei der Reihenfolge der Bereiche (Liebe, Recht und Solidarität) wurde darauf geachtet, sie in einer sensiblen Abfolge zu thematisieren. Abschließend wurde die persönliche Meinung zu Schwerhörigkeit und die persönliche Wahrnehmung von schwerhörigen Menschen in der Gesellschaft erfragt. Nach den abgeschlossenen Interviews wurde die Einverständniserklärung nochmals erläutert und von allen Interviewpersonen zustimmend unterschrieben.

Kontaktaufnahme

Bewusst wurden von mir nur schwerhörige Menschen befragt, um eine Kontrastierung zu gehörlosen Menschen zu erreichen. Denn in den vorliegenden Erhebungen zur Schulsituation von Lernenden mit Hörbehinderung wird nur in einem geringen Ausmaß dezidiert auf schwerhörige Personen eingegangen, welche somit nicht adäquat repräsentiert sind (vgl. Kapitel 5). Der medizinische Grad der Schwerhörigkeit war für die Auswahl der Informant*innen nicht relevant. Ebenso war nicht wichtig, ob die Person Gebärdensprachkenntnisse besaß. Zu vier der interviewten Personen bestand schon vor der Interviewführung Kontakt. Ein weiteres Interview kam aufgrund einer Weitervermittlung durch

eine Erstinformantin zustande. Trotz der vermeintlich geringen Anzahl an Interviewpartner*innen konnten hinreichend Informationen eingeholt werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

Interviewpartner*innen

Ein Höchstalter wurde für die Auswahl der befragten Personen nicht festgelegt. Jedoch wurde bewusst nach Personen gesucht, die schon die Pflichtschule abgeschlossen hatten. Der Werdegang der befragten Personen ist sehr divers, obwohl die Erfahrungen in den unterschiedlichsten Institutionen bezüglich ihres Hörstatus ähnlich sind. Die Bildungserfahrungen reichen von Erzählungen von Erlebnissen in speziell für schwerhörige Schüler*innen abgestimmten Institutionen bis hin zu Schulen, die bis zum Eintritt der interviewten Person keinen Kontakt zu Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigungen hatten. Ebenso berichten alle Interviewten, überwiegend einen konventionellen Schultyp besucht zu haben. Weiters konnten auch in die Bereiche Arbeit und universitäre Ausbildung Einblicke gewonnen werden. Es finden sich nur vereinzelt Erzählungen über positive Erfahrungen beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich.

Alle Interviewpartner*innen haben die Pflichtschule abgeschlossen und die Reifeprüfung abgelegt. Vier der Interviewpartner*innen haben ein Studium abgeschlossen oder sind an einer Hochschule in Österreich inskribiert. Drei Frauen waren zur Zeit des Interviews in einem Beschäftigungsverhältnis, wobei eine weitere aktiv auf Arbeitssuche war. Nur eine Interviewpartner*in hat eine Familie und ein Kind, die anderen sind nicht verheiratet und kinderlos. Alle befragten Personen sind mit Hörhilfen versorgt, wobei keine ein Cochlea-Implantat trägt. Die Bereitschaft aller beteiligten Personen war sehr groß. Sehr offen berichteten sie auch von zum Teil sehr sensiblen und emotionalen Erfahrungen in Verbindung mit ihrer Schwerhörigkeit im Leben. Die folgende Tabelle soll zur Übersicht relevanter Eckpunkte der Interviewpersonen dienen sowie zur leichteren Verortung der angeführten Zitate in der Ergebnisdarstellung und Diskussion (Kapitel 8).

Interviewperson	1	2	3	4	5	6
Altersspanne	20-30 Jahre	40-50 Jahre	20-30 Jahre	20-30 Jahre	20-30 Jahre	20-30 Jahre
Wohnraum und Standort der Schulen	Ländlich	Überwiegend ländlich, im Jugendalter urban	Überwiegend ländlich	Ländlich	Urban	Urban
Durchgehend in der Einzelintegration	Ja	Nein, kurze Zeit eine Spezialschule für Schüler*innen mit Hörbehinderung besucht	Ja (kurze Zeit war ein*e weitere*r Schüler*in mit Hörbehinderung in der Schule, nur kurzer Kontakt)	Ja	Ja	Ja
Hörhilfen vor dem Schuleintritt erhalten	Nein, erst im Jugendalter erhalten	Ja	Nein, erst im Jugendalter erhalten	Ja	Nein, aber gleich zu Beginn der Schulzeit erhalten	Nein, erst im Jugendalter erhalten

Abb. 3 Tabellarische Übersicht von Eckdaten der Interviewpersonen

Interviewsetting

Für die Durchführung wurden größtenteils private Räumlichkeiten benützt. Es wurde bewusst versucht, einen intimen Rahmen zu schaffen, um den Interviewpartner*innen eine gemütliche und vertrauensereckende Umgebung zu schaffen. Sie sollten sich wohl fühlen und nicht das Gefühl haben, unter Zeitdruck ihre Erfahrungen schildern zu müssen, insbesondere da die Leitfragen Themen behandeln, welche sehr konkret auf die privaten Umstände eingehen. Da die Gespräche in deutscher Lautsprache geführt wurden, wurde bei der Auswahl der Orte besonders auf die Akustik geachtet. Diese war sowohl für die Aufnahmen der Interviews als auch für das Verständnis der Interviewpartner*innen von Relevanz. Leider konnte nicht immer eine komplett geräuschlose Räumlichkeit gefunden werden und Nebengeräusche, wie beispielsweise von Bauarbeiten, sind auf den Aufnahmen zu vernehmen. Die interviewten Personen ließen sich jedoch nicht von diesen Störgeräuschen ablenken und führten ihre Erzählungen unbeirrt fort.

Transkription

Die Tonaufnahmen der Interviews wurden in Anlehnung an die Vorgaben von Forschauer und Lueger (vgl. 2003, S. 223f) transkribiert. Möglichst zeitnah wurde von der Interviewerin ein Gedächtnisprotokoll erstellt, um die ersten Eindrücke von dem Interview festzuhalten. Darin wurde auch vermerkt, wie das Interview zustande kam, das Setting beschrieben und das persönliche Gefühl während des Gesprächs skizziert.

Alle Befragten wurden vor dem Interview über die Tonaufnahme informiert, sowie über die Möglichkeit, diese während oder nach dem Gespräch wieder von mir löschen zu lassen. Durch die Einverständniserklärung, die von jeder befragten Person nach dem Interview unterzeichnet wurde, erklärten sich diese damit einverstanden, mir ihre Narrationen zur wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit zur Verfügung zu stellen. Die vorliegenden Transkriptionen, Tonaufnahmen und weiteren Unterlagen (Gedankenprotokoll, Notizen während des Interviews) stehen mir zur Bearbeitung zur Verfügung. Im Falle einer Weiterverwendung der Interviews außerhalb der Masterarbeit, wie beispielsweise für Artikel, Vorträge oder ähnliches, werden die interviewten Person von mir darüber informiert. Ebenso habe ich mich diesen gegenüber zum Schutz und zur angemessenen Lagerung des Materials sowie zum verantwortungsvollen Umgang mit den darauf befindlichen Informationen und allen Folgeprodukten verpflichtet. Ich bin mir über die damit einhergehende ethische Verantwortung gegenüber allen interviewten Personen im Klaren und werde dieser nach bestem Wissen und Gewissen nachkommen. Dazu zählt einerseits, die Anonymität der befragten Personen zu wahren, indem Namen, Orte und andere personenbezogene Begriffe durch Nummern oder Buchstaben ersetzt wurden. Andererseits wird in dieser Arbeit versucht, ihre individuellen Sichtweisen, die mir narrativ zugänglich gemacht wurden, in einer, den jeweiligen Interviewpersonen, gerechten Weise wiederzugeben. Wie die weitere Beschäftigung mit dem Material vollzogen wurde und welche Besonderheiten ein erneutes Herantreten an dasselbe für den Forschungsprozess bedeutet, wird im Folgenden erläutert.

Sekundäranalyse

Die folgende Sekundäranalyse erfolgt also anhand von bereits vorliegendem Material, das zur Wiederverwendung zur Verfügung steht. Das zuvor erhobene Datenmaterial wird von einer neuen Forschungsfrage, der in dem vorhergehenden Forschungsvorhaben noch nicht nachgegangen wurde, geleitet. Für eine erneute Analyse geeignetes Material zeichnet sich durch den ausreichenden thematischen Umfang der vorhandenen Unterlagen sowie dessen Potential, das noch nicht durch die primäre Analyse vollends erschöpft ist, aus (vgl. Beck 2019, 34f). Weiters ist die Stimmigkeit des vorausgehenden Forschungsinteresses mit dem aktuellen Vorhaben Voraussetzung dafür, dass die Forschungsperspektive hinreichend bedient werden kann (vgl. Medjedović 2019, 253).

Einer möglichen Skepsis gegenüber der Wiederverwendung von bereits erhobenem Material kann einerseits durch die offene Darlegung des Erhebungsvorganges begegnet werden, andererseits durch das inhaltliche Volumen, welches in der primären Analyse bei weitem nicht erschöpft wurde (vgl. ebd.). Weitere Bedenken bezüglich eines umfassenden Verständnisses über die Erhebungsphase bleiben beim Zugang zu diesem Material aufgrund der persönlichen Interviewführung aus. Das primäre Forschungsinteresse, die Erhebung des Zusammenhangs zwischen Schwerhörigkeit und Anerkennungserfahrungen, weist thematische Überschneidungen mit dem aktuellen Interesse an den Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Lernender auf. Daher wurde für das erneute Herantreten an das Material der Fokus speziell auf den schulischen Kontext, konkret auf den erlebten Unterricht, gerichtet. Der primäre Untersuchungsgegenstand zeichnete sich hingegen durch einen wesentlich weitläufigeren Ansatz aus, der die Beschreibung von Anerkennungserfahrungen schwerhöriger Menschen in verschiedenen Bereichen verfolgte. Beide Kriterien, die Materialdichte und die thematische Stimmigkeit, werden von dem vorliegenden Material erfüllt, welches somit in dieser Arbeit für eine erneute, sekundäre Analyse herangezogen werden kann.

Wie oben erwähnt, liegen mir von allen Interviews nicht nur die selbst angefertigten Transkriptionen und Tonaufnahmen vor, sondern ich kann mich auch auf die eigenen Interview- bzw.

Gedankenprotokolle stützen, welche meine Erinnerungen an die Interviewsituation enthalten. Hyman (1972) bezeichnet diese spezielle Vorgehensweise der vertiefenden Sekundäranalyse anhand selbsterhobener Primärdaten als Semisekundäranalyse. Dabei steht vor allem die Detailanalyse von wörtlichen Antworten auf offene Fragen im Fokus der Analyse (vgl. Medjedovic & Witzel 2010, 33), wie sie auch in den Interviews auftreten, die für diese Arbeit herangezogen werden.

Ein weiterer Punkt, der insbesondere bei der Wiederverwendung von qualitativem Datenmaterial relevant ist, ist die Zustimmung der befragten Personen, mit deren Hilfe der primäre Datensatz erhoben wurde (vgl. Beck 2019, 37). Die bereits interviewten Personen wurden von mir über die mögliche Weiterverwendung ihrer aufgezeichneten Antworten informiert, welcher sie mit der einvernehmlich unterzeichneten Einverständniserklärung nach jeder Interviewführung zustimmten. Der Prozess der methodischen Auswertung des vorliegenden Materials wird in weiterer Folge offengelegt und detailliert beschrieben.

6.2 Methodisches Vorgehen der qualitativen Analyse

Aufgrund des Umfangs und der Dichte der vorliegenden sechs Interviews ist eine Vorstrukturierung derselben notwendig, einerseits um den Fokus auf die relevanten Passagen zu lenken, die in Zusammenhang mit der Unterrichtserfahrung in der Einzelintegration stehen, und andererseits, um das Datenmaterial für die Interpretation vorzubereiten. Der Fokus des methodischen Vorgehens richtet sich insbesondere auf den Erfahrungsraum Schule und das Benennen der davon ausgehenden hinderlichen sowie förderlichen Faktoren für einzelintegrierte Schüler*innen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit im Unterricht.

Dazu wird nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2015) im Sinne der Forschungsfrage vorgegangen und so das Material sortiert und auf erlebte Einzelintegration im Schulunterricht reduziert. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ist für die Reduktion von umfangreichem Datenmaterial sinnvoll, sie überschreitet jedoch nicht die kommunikative Ebene einer Narration (vgl. Nohl 2017, 32). So werden in einem zweiten Schritt die vorselektierten Passagen nach der dokumentarischen Methode von Bohnsack (2014) interpretiert, um den impliziten Sinngehalt der Äußerungen der befragten Personen analytisch-interpretativ zu rekonstruieren (vgl. Kruse 2015, 438). Bohnsack bezeichnet dieses tiefergehende Verständnis, das über das beschreibende, kommunikative Wissen hinausgeht, als konjunktives Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013, 15). Durch die Bearbeitung des Materials nach der dokumentarischen Methode werden beide Wissensformen interpretativ zugänglich gemacht. Diesen Einblick benötigt es, um das Forschungsvorhaben hinreichend zu erfüllen und sich der Ganzheitlichkeit des subjektbezogenen Forschungsgegenstandes anzunähern. Der Fokus richtet sich dabei auf erlebte förderliche Faktoren und Barrieren in Bezug auf Schwerhörigkeit. Den theoretischen Rahmen dazu bildet einerseits die ICF (2005), welche zur Definition von förderlichen wie hinderlichen Faktoren dient. Andererseits verläuft die theoretische Rahmung entlang der vorliegenden Untersuchungen und Forschungsergebnisse, welche sich mit Schwerhörigkeit im pädagogischen Feld auseinandersetzen. Durch eine Verknüpfung dieser beiden theoretischen Elemente werden die Definitionen aus der ICF (2005) um den Fokus Schwerhörigkeit spezifiziert. Abschließend werden die Interpretationen der Feinanalyse mit der Spezifizierung der Umweltfaktoren, die für Schüler*innen in der Einzelintegration förderlich oder hinderlich wirken können, verknüpft.

Schritt 1: Vorstrukturierung des Datenkorpus

Der erste Schritt, der zu einer Reduktion des Materials führen soll, verläuft nach der Analyseform der zusammenfassenden Interpretation, wie Mayring (2015, 67) sie beschreibt. Laut Mayring (2002, 114f) bietet diese Vorgehensweise eine strukturierte Reduktion des vorliegenden Datenmaterials, ohne den Überblick über die wesentlichen Inhalte zu verlieren. Die Stärke dieser qualitativen Auswertungstechnik ist die Kontrolle der methodischen Vorgehensweise, nach der das Material schrittweise analysiert wird. Die einzelnen Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bezeichnet Mayring (2015, 68) als Makrooperatoren der Reduktion. Diese zielen darauf ab, das Material auf den wesentlichen Inhalt zu reduzieren, wobei eine Abstraktion nur soweit vollzogen wird, dass der primäre Eindruck des Originals erhalten bleibt. Diese Methode soll somit sicherstellen, dass die wesentlichen Inhalte, die für eine tiefere Interpretation wichtig sind, herausgefiltert werden. Aufgrund des vorab festgelegten Forschungsinteresses auf positive wie negative Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration erfolgt eine deduktive Kategorienbildung.

Da die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse auf der Ebene der Reduktion der formalen Erzählung über die Unterrichtserfahrungen verbleibt, werden die vorläufigen Kategorien einem weiteren Analyseschritt unterzogen. Neben der interpretativen Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts der ausgewählten Passagen, die zur Kategorienbildung geführt haben, soll der konjunktive Sinngehalt ebenfalls rekonstruiert werden. Dazu wird nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) verfahren. Eine hinreichende Beantwortung der Forschungsfrage und die dazu notwendige methodische Ausarbeitung verlangt nach einer tiefergehenden Interpretation der selektierten Passagen. Zur hinreichenden Erschöpfung des Potentials des Materials soll daher von der formulierenden Interpretation der kommunikativen Ebene durch die reflektierende Interpretation auf die konjunktive Ebene vorgedrungen werden.

Schritt 2: Feinanalyse und Interpretation

Die dokumentarische Methode, von Bohnsack nach den Ansätzen von Mannheims Wissenssoziologie und dessen methodischem Zugang zu qualitativer Forschung entwickelt (vgl. Nohl 2017, 2), stellt den nächsten Schritt der Analyse dar. Diese methodische Vorgehensweise basiert auf einem speziellen Zugang zu Wissen, über das Personen verfügen und das beispielsweise durch Interviewsituationen dokumentiert werden kann. Bohnsack et al. (2013) unterscheiden zwischen zwei Ebenen des Wissens. Zum einen gibt es vordergründiges bzw. kommunikatives Wissen und zum anderen konjunktives Wissen, welches im Hintergrund existiert und nicht sprachlich verfügbar ist. Das Ziel der dokumentarischen Methode ist es, den Sinngehalt von Äußerungen zu rekonstruieren, um so zum immanenten konjunktiven Wissen und Erfahrungsraum zu gelangen (vgl. Bohnsack 2014, 131ff; Nohl 2017, 3f).

Für den Interpretationsprozess bedeutet diese Herangehensweise, dass nicht nur nach Verknüpfungen zwischen explizitem und theoriegeleitetem Wissen in den Narrationen und dem Forschungsgegenstand gesucht wird. Darüber hinaus wird durch die Interpretation der Erzählungen über Unterrichtserfahrungen der Orientierungsrahmen der interviewten Personen herausgearbeitet und deskriptiv zugänglich gemacht (vgl. Bohnsack et al. 2013, 15). Dazu werden zuerst die expliziten Wissensbestände, wie die Orientierung an einer Norm, einem Habitus oder einer Identität, in den Erzählungen herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2014, 137f; Bohnsack et al. 2018, 21).

Das konjunktive Handlungswissen der einzelnen Interviewten wird in Einzelfallanalysen herausgearbeitet. Eine Annäherung an den Orientierungsrahmen wird durch den Vergleich dieser Analysen der Einzelinterviews angestrebt. Eine Gruppendiskussion, wie sie Bohnsack et al. (2013, 303)

dazu vorschlagen, war aufgrund der Berücksichtigung der Hörsituation der Informant*innen nicht sinnvoll umsetzbar.

Schritt 3: Identifikation von Förderfaktoren und Barrieren entlang der Umweltfaktoren laut ICF (2005)

Zur theoretischen Rahmung der erfolgten Interpretation der Feinanalysen werden diese mit den um Schwerhörigkeit spezifizierten Förderfaktoren und Barrieren verknüpft. Dieser Schritt dient einerseits der Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit dem dargelegten theoretischen Rahmen dieser Arbeit, andererseits zur Einordnung der Ergebnisse in den bestehenden theoretischen Diskurs über pädagogische Herangehensweisen und Umsetzungen in der Schwerhörigenpädagogik. Der theoretische Rahmen entlang der ICF (2005) bietet sich aufgrund der darin formulierten Umweltfaktoren an, welche sich von einer medizinisch geprägten Perspektive entfernen. Die Förderfaktoren und Barrieren, die schwerhörige Schüler*innen im schulischen Kontext erleben und erfahren können, ermöglichen eine Perspektive auf das Individuum, welches von den (positiven und negativen) Umweltfaktoren beeinflusst wird. Um sich den subjektiven Erzählungen über Erfahrungen im Unterricht anzunähern, werden die eher allgemein beschriebenen Umweltfaktoren in der ICF um Punkte, die sich konkret mit Schwerhörigkeit im pädagogischen Bereich ergeben können, spezifiziert. Zu dieser Konkretisierung werden theoretische wie forschungsbasierte Quellen herangezogen, welche dem aktuellen Diskurs rund um die Schwerhörigenpädagogik entstammen. Darüber hinaus werden Texte und Ergebnisse aus dem Bereich der Gehörlosenpädagogik und Deaf Studies (vgl. Kapitel 4) herangezogen. Die Fokussierung auf umweltbedingte Faktoren, die als Förderfaktoren oder Barrieren in der Einzelintegration von schwerhörigen Schüler*innen auftreten können, erfolgt aus der theoretischen Ausarbeitung, die in dieser Arbeit somit auch mein Vorverständnis und den Zugang zum Forschungsgegenstand offenlegt. Anhand dieser theoretischen Ausführungen werden die empirisch gewonnenen Daten der formulierten Konstruktion zugeordnet. Eine gegliederte Darstellung dieser Zusammenführung erlaubt eine singuläre wie komparative Auseinandersetzung der einzelnen interpretativen Rekonstruktionen in einer theoriegeleiteten Aufbereitung der Daten. Die aus diesem Zusammenschluss gewonnenen Ergebnisse führen zur Beantwortung der Forschungsfrage.

Die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit setzt sich somit aus drei Schritten zusammen, die in der folgenden Grafik dargestellt werden:

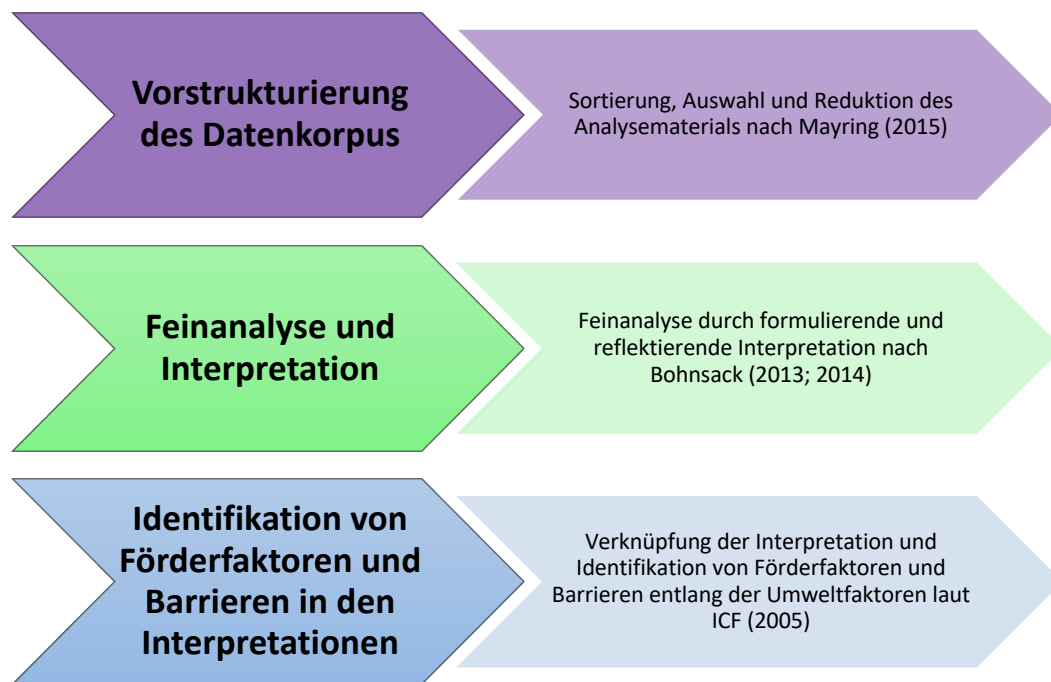


Abb. 4 Schritte des methodischen Vorgehens

Die einzelnen Schritte der Auswertungsmethoden sowie ihre praktische Umsetzung für den Auswertungsprozess dieser Arbeit werden in den folgenden Abschnitten ausführlicher beschrieben.

6.3 Vorstrukturierung und Auswahl des Analysematerials

Eine Grundform der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist die Zusammenfassung. Diese spezielle qualitative Technik wird in der Arbeit verwendet, um einen Überblick über das gesamte Datenmaterial der sechs Interviews zu erhalten. Durch das Vorgehen nach den einzelnen Schritten der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgt einerseits eine Vorstrukturierung der Transkriptionen und andererseits können so relevante Passagen für die weitere Feinanalyse ausfindig gemacht werden. Die Schritte, um zur angestrebten Abstraktionsebene zu gelangen, erfolgen durch eine Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion der bestimmten Analyseeinheit. Die ergänzende Verknüpfung von genau diesen beiden qualitativen Forschungsmethoden, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der dokumentarischen Methode nach Bohnsack, beschreibt Korff (2016, 145) als einen möglichen Forschungszugang. Mit einem Verweis auf Mayring (2009) sieht Korff gerade in Vorhaben „mit explorativem Charakter [den] Einbezug anderer, offenerer Verfahrensweisen eine gute Alternative darstellt“ (ebd.), indem die Reduktion des Materials nach Mayring durch eine tiefere Analyse, bestehend aus formulierender und anschließender reflektierender Interpretation, nach Bohnsack, ergänzt wird. So soll, wie auch in dieser Arbeit forciert, der inhaltliche Charakter der Narrationen noch detaillierter herausgearbeitet werden, da sowohl der formale Inhalt der Erzählung als auch die Erzählweise (immanenter Sinngehalt) von Interesse und Relevanz sind. Bevor die theoretische wie praktische Umsetzung dieser erweiterten Methodenkombination anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack näher erläutert wird, folgt zunächst eine Ausführung der Anwendung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die anfänglich erstellten Paraphrasen beschreiben die ausgewählte Textpassage knapp und auf ihren Inhalt reduziert. Dabei werden erste nicht inhaltstragende Ausschmückungen, Wiederholungen oder

Füllwörter ausgespart. Ziel ist es, die Paraphrasen auf eine einheitliche Sprachebene zu bringen und dabei auf grammatikalische Kurzformen zurück zu greifen. Mit der Generalisierung werden die Paraphrasen auf ein neues Abstraktionsniveau gebracht, indem inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen werden. Durch diese Reduktion bleiben nur jene bestehen, die zum angestrebten Abstraktionsniveau führen. Abschließend werden die generalisierten Paraphrasen des gleichen oder ähnlichen Gegenstands zusammengefasst (vgl. ebd., 61). Bestehen bleiben sollen gebündelte generalisierte Paraphrasen, die Rückschlüsse auf erste mögliche Kategorien ergeben, welche zu einer weiteren Interpretation herangezogen werden können. Eine Kategorie stellen in dieser Arbeit Passagen dar, welche eine Barriere oder einen förderlichen Faktor beschreiben.

Das konkrete Vorgehen nach dieser Technik der Zusammenfassung innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Arbeit wird nun an einem Beispiel ausgeführt.⁶ Die dazu ausgewählte Passage bezieht sich auf folgendes Zitat aus der Transkription:

„Und. Ja. Also ich weiß nicht obs vergessen wurde oder obs einfach nur als lästig angesehen wurde aber ich musste halt immer in der ersten Reihe sitzen und am besten vorm Lehrertisch oder vor der Tafel. Oder am besten so in der Mitte weil da war der Lehrertisch dahinter die Tafel. Das ich genau in der Mitte davor sitz dann kann ich beides sehen. Nur hat das irgendwie aow war anstrengend weil dann wollt wer anderer immer vorne sitzen und dann musst i immer mega lang erklären dass ich von hinten nichts hör und blablabla und oft bin ich trotzdem in der letzten Reihe gessen. Das war halt .. aber da ham sich halt die Lehrer nicht so viel Mühe gegeben oder sag ma mal so mein Klassenvorstand. Den anderen Lehrern für die wars okay wenn wir in den anderen Sälen waren und die habe auch gesagt okay (Name der IP1⁷) setz dich nach vor“ (Interview 1, Zeile 171-182)⁸

Diese Passage wurde, wie zuvor beschrieben, zuerst paraphrasiert, danach generalisiert und anschließend reduziert. Bei der Reduktion werden die einzelnen Generalisierungen thematisch zusammengefasst:

⁶ Weitere Beispiele des analytischen Vorgehens sind im Appendix angeführt.

⁷ Um die Anonymität der Interviewpersonen zu wahren wurden den Interviews zufällige Nummern zugewiesen. In der Transkription sowie in der Auswertung wird die Bezeichnung Interviewperson durch die Abkürzung IP ersetzt, um den Lesefluss nicht zu stören.

⁸ Die Vorgehensweise bei der Transkription ist an die Richtlinien für die Gesprächstranskription nach Forschauer und Lueger (2003, 223f) angelehnt. Demnach sind in den folgenden Interviewausschnitten Pausen pro Sekunde mit einem Punkt versehen. Nonverbale Äußerungen sind in Klammern angeführt und verstärkte Betonungen sind durch Großbuchstaben markiert.

Interview 1 Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
171-173	Während der Schulzeit wurde oft vergessen oder als lästig angesehen, dass IP1 in der 1. Reihe sitzen sollte (muss)	Beachten des Sitzplatzes in der 1. Reihe vergessen oder lästig	Sitzplatz: - idealer Platz in 1. Reihe - Sicht zur Tafel wichtig - wird nicht beachtet, weil vergessen oder lästig - Streit mit Mitschüler*innen - IP1 sitzt in letzter Reihe, in der sie nichts hört - Lehrpersonen achten selten auf geeigneten Sitzplatz
173-175	IP1 muss immer in der 1. Reihe sitzen, vor dem Lehrer*innentisch oder der Tafel	Platz in der 1. Reihe vor der Tafel	
176-180	Argumentationen mit anderen Schüler*innen, die auch vorne sitzen wollten, IP1 sitzt in der letzten Reihe, kann nichts hören in der letzten Reihe	Streit mit Mitschüler*innen um den Platz in der 1. Reihe, IP1 sitzt oft in der letzten Reihe, hört nichts in der letzten Reihe	
180-182	Lehrenden haben sich nicht viel Mühe gegeben, einige haben sie vorne hingesetzt	Wenig Einsatz von Lehrenden für Sitzplatz vorne	

Abb. 5 Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise nach der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring 2015

Aus dieser Reduktion des Interviewausschnitts lässt sich schon die mögliche Kategorie *Sitzplatz* herausfiltern, der sich in diesem Fall als eine Barriere im Unterricht zeigt. Eine Kategorie ist nicht allein in sich geschlossen, wie schon in dieser einzelnen Passage die Vielschichtigkeit gut sichtbar wird. Denn für eine optimale Platzierung im Klassenzimmer sind neben dem Faktor des Sitzplatzes auch Mitschüler*innen und Lehrpersonen ausschlaggebend. Erst im Zusammenhang mit weiteren Faktoren konstituiert sich die Bewertung des Faktors als ein Förderfaktor oder eine Barriere. Interessant ist die darin enthaltene Aussage über das Wissen der Interviewperson 1, wie diese Barriere in der Praxis verringert werden kann.

Um nicht Gefahr zu laufen, dass durch eine rein deduktive Definition der Kategorien wichtige Elemente unbeachtet bleiben, wird diese deduktive Vorgehensweise um eine induktive ergänzt. Insbesondere können so als oberflächlich bezeichneten Stigmatisierungen implizite Audismen innewohnen, deren Anzeichen der Manifestierung sich nicht vorab zur Gänze bestimmen lassen. Die Kombination mit der induktiven Vorgehensweise bietet den Vorteil, keine Verweise auf die für die Abbildung des Gegenstandes relevanten Aussagen zu übersehen (vgl. Mayring 2015, 86f).

Ausgehend von den Narrationen der befragten Personen über ihre Unterrichtserfahrungen in der Einzelintegration wird nicht nur auf der beschreibenden Ebene verblieben, sondern darüber hinaus werden die individuellen fallspezifischen Besonderheiten aufgezeigt. Dies soll durch die interpretative Vorgehensweise nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack erreicht werden. Ausgehend von der angeführten analytischen Strukturierung wird die vorläufige Kategorie *Sitzplatz* als Grundlage für die weiterführende Feinanalyse herangezogen.

6.4 Feinanalyse und Interpretation der ausgewählten Passagen

Bohnsack unterscheidet in der empirischen Forschungspraxis beim methodischen Vorgehen nach der dokumentarischen Methode die Auswertungsschritte der vorausgehenden formulierenden und nachfolgenden reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2014, 128). Die formulierende Interpretation dient dazu, den immanenten Sinngehalt thematisch zu identifizieren, während mittels der reflektierenden Interpretation der dokumentarische Sinngehalt rekonstruiert wird (vgl. Nohl 2017, 6).

Im Zuge der formulierenden Interpretation werden die ausgewählten Abschnitte in Ober-, Unterthema oder Unter-Unter-Themen unterteilt. Dabei wurden die Passagen erneut auf ihre Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage kontrolliert, vor allem jene, die Beschreibungen von Unterrichtserfahrungen in der Einzelintegration enthalten. Doch auch andere Stellen, die aufgrund ihrer thematischen Dichte auffällig sind, werden einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen (vgl. Bohnsack 2014, 136f). Bohnsack et al. (2013, 15f) verdeutlichen, dass die formulierende oder immanente Interpretation den Fokus auf das, *was erzählt wird*, legt. Durch die formulierende Interpretation wird der thematische Gehalt zusammenfassend wiedergeben, wobei jedoch bewusst auf sozialwissenschaftliche Begriffe verzichtet wird (vgl. Nohl 2017, 70f). In Bezug auf das angeführte exemplarische Beispiel erfolgte dieser Schritt folgendermaßen:

Interview w 1 Zeile	Oberthema: Räumliche Anordnung
171-182	Unterthema: Sitzplatz
171-175	Unter-Unter-Thema: Sitzplatz in der Mitte IP1 sollte in der ersten Reihe in der Mitte sitzen, um sowohl die Lehrperson als auch die Tafel gut sehen zu können.
176-178	Unter-Unter-Thema: Streit um Sitzplatz Auf „ihrem“ Platz in der ersten Reihe wollten auch andere Mitschüler*innen sitzen. Wiederholt muss IP1 ihren Mitschüler*innen erklären, dass sie wegen ihrer Schwerhörigkeit vorne sitzen muss, um die Lehrperson hören zu können. Oft sitzt sie dennoch in der letzten Reihe.
179-182	Unter-Unter-Thema: Teilweise Einschreiten der Lehrperson In der Klasse achteten die Lehrpersonen nicht immer auf das Einhalten des zugewiesenen Sitzplatzes für IP1. In anderen Sälen wurde ihr von manchen Lehrpersonen ein Sitzplatz in der vordersten Reihe zugewiesen.

Abb. 6 Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise nach der formulierenden Interpretation nach Bohnsack (2013; 2014)

Aufgrund von Reduktionen anderer Passagen wurde die Kategorie *Sitzplatz* als Unterthema dem Überthema *räumliche Anordnungen* zugeordnet.

Auf diesen Schritt folgt die reflektierende Interpretation, wodurch der Rahmen rekonstruiert wird, in dem das jeweilige Thema auftritt und ausgeführt wird (vgl. Bohnsack 2014, 137f). Bei der reflektierenden oder dokumentarischen Interpretation wird der Fokus darauf gelegt, *wie etwas beschrieben wird* (vgl. Bohnsack et al. 2013, 15f). Doch weder formulierende noch reflektierende Interpretation sind voneinander unabhängig, denn „die Frage nach der Art und Weise, in der ein Thema bearbeitet wird, verweist gleichermaßen auf den formalen wie auf den semantischen Aspekt von Interviews“ (Nohl 2017, 31). Bei der reflektierenden Interpretation werden die gruppierten Passagen

in folgende Textsorten unterteilt: Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung (vgl. ebd., 23f). Diese können ineinander verwoben sein, sich ergänzen und auch nur in einer Hintergrundkonstruktion auftreten.

Oberthema: Räumliche Anordnung

Unterthema: Sitzplatz

Zeile 171-175 Unter-Unter-Thema: Sitzplatz in der Mitte

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation mit abschließender Bewertung

IP1 wird ein fixer Sitzplatz aufgrund ihrer Hörbehinderung zugewiesen. Das Wissen der Pädagog*innen, was für IP1 förderliche Lernbedingungen sind, scheint demnach vorhanden zu sein. Es gibt räumliche Vorstellungen seitens der Lehrperson, welcher Sitzplatz für IP1 in der Klasse am besten geeignet ist. Aus der Formulierung ist zu erkennen, dass die Platzzuweisung von außen für IP1 geschieht und nicht von ihr selbst forciert wird.

Zeile 176-178 Unter-Unter-Thema: Streit um Sitzplatz

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Bewertung

Durch die zweifache Verwendung des Wortes „muss“ positioniert IP1 sich als Subjekt, welches einem Zwang unterlegen ist und wenig autonom in ihrem Handeln ist. Sie „muss“ vorne sitzen und sie „muss“ „immer lang erklären“, warum ihr dieser Platz zusteht und nicht anderen Mitschüler*innen.

Zeile 179-182 Unter-Unter-Thema: Teilweise Einschreiten der Lehrperson

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer bewertenden Argumentation

Die Pflicht, die mit dem „Müssen“ einhergeht, ihre Mitschüler*innen wiederholt darauf hinzuweisen, dass sie schwerhörig ist und ihr der Platz damit zusteht, obliegt IP1. Während die Platzzuweisung durch die Lehrperson geschieht, kontrolliert IP1 die Einhaltung dieser Regulierung.

Nach abgeschlossener Feininterpretation der kategorisch bestimmten Passagen werden diese deskriptiv zusammengeführt (vgl. Nohl 2017, 9). Dazu erfolgt ein fallinternen Vergleich der einzelnen Interpretationsabschnitte. Feinanalysen, die derselben Oberkategorie zugewiesen sind, werden anhand des thematischen Verlaufs verknüpft und nacheinander aufgelistet.

Neben dieser Oberkategorie *räumliche Anordnung*, die neben der angeführten Unterkategorie *Sitzplatz* auch die Unterkategorie *Hintergrundgeräusche* enthält, sind sieben weitere Oberkategorien festzumachen. Die drei Oberkategorien *soziale Integration*, *Unterrichtsmethode* und *Verhalten der Lehrpersonen* beinhalten jeweils noch weitere Unterkategorien. So fasst die Oberkategorie *soziale Integration* das *Interaktionsausmaß* und die *Interaktionsform* zusammen. Mit den Kategorien *Verhalten der Mitschüler*innen*, *Mobbingerfahrungen und Ausschluss*, *Isolation und Einsamkeit* und *fehlende schwerhörige Peers* werden überwiegend die Interaktion zwischen der interviewten Person und den Mitschüler*innen benannt bzw. das Fehlen von Interaktionspartner*innen. Die Interaktion der befragten Personen mit den Lehrpersonen wird neben den Handlungen der Pädagog*innen in der Oberkategorie *Verhalten der Lehrpersonen* angeführt. Bezüglich dieser Oberkategorie werden bei der komparativen Feinanalyse die Unterkategorien *zur Tafel gewandt sprechen*, *(fehlende) Wiederholungen*, *Aussprache*, *Vergessen der Schwerhörigkeit*, *Engagement*, *Unterschätzung der Fähigkeiten* sowie *Sensibilisierung über und Thematisierung der Schwerhörigkeit* erkennbar. Innerhalb

dieser Kategorien ist ersichtlich, dass die kommunikative Komponente bei der Interaktion einen hohen Stellenwert hat. Weiters tritt die Individualität bzw. deren subjektive Einstellung und damit zusammenhängend das Engagement der Lehrpersonen für die schwerhörigen Schüler*innen als relevant hervor. Die *Unterrichtsmethode* wird als separate Oberkategorie angeführt, um das Verhalten der Lehrpersonen von der Gestaltung des Unterrichts getrennt zu thematisieren. So sind an dieser Stelle die Unterkategorien *kein differenzierter Unterricht*, *nichts mitbekommen*, *Eingehen auf besondere Bedürfnisse*, *Visualisierung im Unterricht* und *Sprachunterricht* angeführt. Eine überschneidende Zuordnung dieser Unterkategorien zu den Oberkategorien *Verhalten der Lehrpersonen* und *Unterrichtsmethode* wäre konkret bei den Kategorien *kein differenzierter Unterricht* und *Eingehen auf besondere Bedürfnisse* möglich. Dennoch werden sie der Oberkategorie *Unterrichtsmethode* zugeteilt, da sich die konkreten Erzählungen überwiegend auf den Unterrichtsablauf beziehen und weniger auf die Interaktion mit der Lehrperson selbst.

Die interviewten Personen hatten in ihrer erlebten Einzelintegration keinen Kontakt zu anderen schwerhörigen Lehrpersonen oder Pädagog*innen mit Hörbeeinträchtigung. Dennoch wird der Wunsch danach interviewübergreifend wiederholt geäußert. Dies führt zur Bildung der eigenständigen Oberkategorie *Kontakt zu weiteren schwerhörigen Personen* oder *Lehrpersonen mit Hörbehinderung*. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik rund um Hörhilfen im schulischen wie gesamtgesellschaftlichen Bereich erfolgt von den Interviewten in Bezug auf ihre eigenen Hörgeräte, weshalb eine weitere Oberkategorie mit demselben Begriff *Hörgeräte* benannt ist. In Zusammenhang mit dieser Kategorie steht die Oberkategorie *Nachteilsausgleich*. Da jedoch nicht nur das Tragen bzw. Verwenden von Hörgeräten und anderen Hörhilfen eine Unterstützung zum Ausgleich von Nachteilen, ist die im pädagogischen Feld auftreten kann, ist diese als eigene Oberkategorie angeführt. Ein weiterer Zusammenhang lässt sich zwischen den Kategorien *Hörgeräte* und *Geheimhaltung der Schwerhörigkeit* feststellen. Die soeben genannten Oberkategorien sowie deren Unterkategorien, die aus den Feinanalysen der einzelnen Interviews hervorgehen, lassen sich folgendermaßen grafisch auflisten:

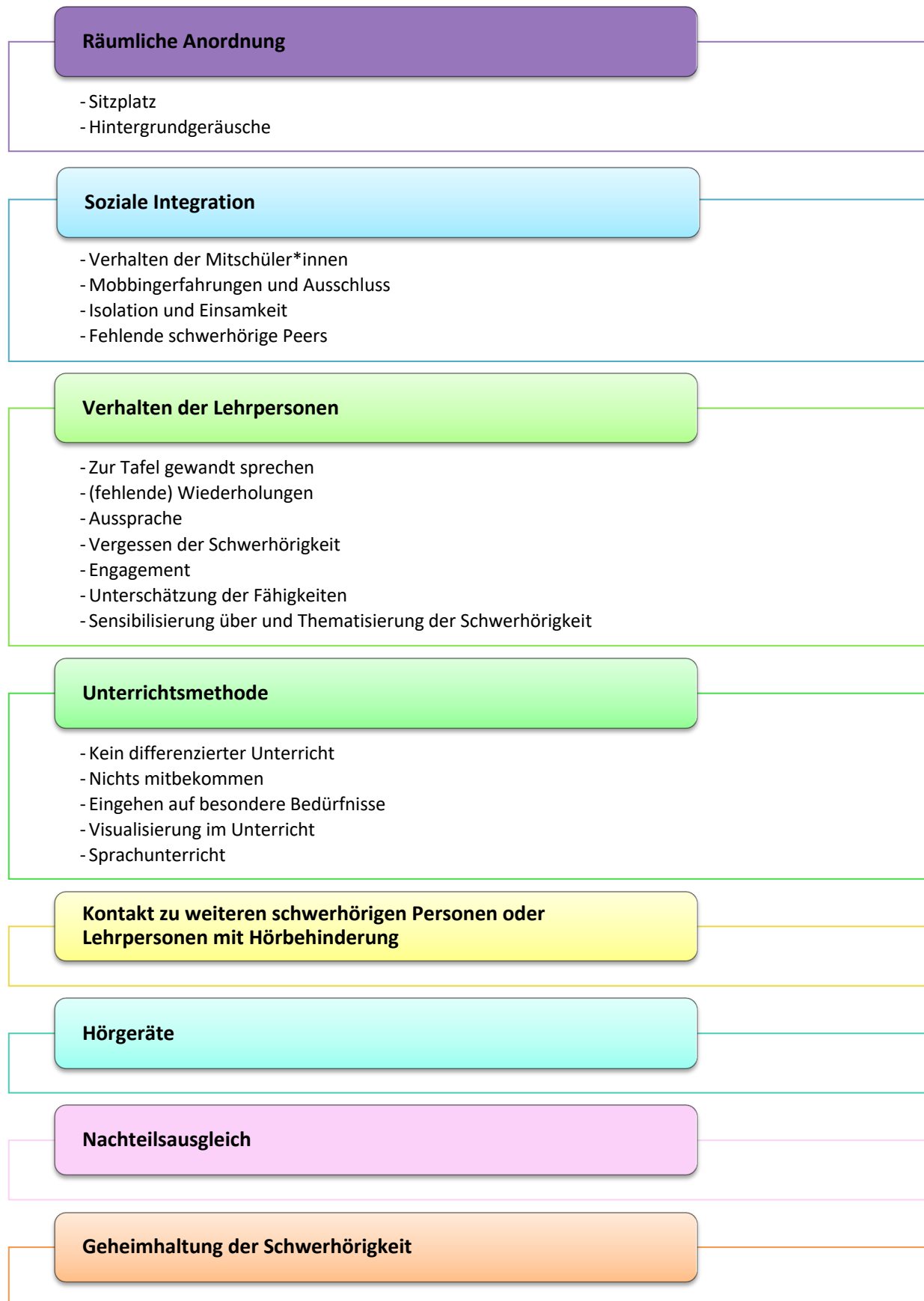


Abb. 7 Ober- und Unterkategorien, die aus der Feinanalyse der Interviews hervorgehen

Ausgehend von diesen durch Interpretationen gewonnenen Kategorien werden diese im letzten Schritt mit den theoretisch erarbeiteten Kategorien der bei Schwerhörigkeit relevanten umweltbedingten Förderfaktoren und Barrieren für den schulischen Bereich verknüpft. Diese Zusammenführung der empirischen und theoretischen Kategorien ergibt jene Kategorien, die zu den Ergebnissen dieser Arbeit führen und in weiterer Folge zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden.

6.5 Identifikation von umweltbezogenen Förderfaktoren und Barrieren

Die nun vorliegenden Kategorien, die sich aus den interpretierten Daten ergeben, werden im nächsten Schritt mit den theoriegeleiteten Umweltfaktoren laut ICF, die Barrieren und Förderfaktoren für Schüler*innen mit der Zuschreibung schwerhörig in der Einzelintegration darstellen können, zusammengeführt. Aus diesem Vorgang lassen sich anschließend die Ergebnisse des Forschungsprozesses ableiten. Diese werden zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen und diskutiert.

Entlang des exemplarischen Ausschnittes des Interpretationsvorgangs wird nun die Verschränkung der theoretischen und empirischen Analyse nachgezeichnet. So kristallisiert sich die Kategorie *Sitzplatz* aus der reflektierenden Interpretation weiterer Interviews heraus. Die zuvor angeführte Oberkategorie *räumliche Gegebenheiten* wird aufgrund der expliziten Ausführungen über die Relevanz des Sitzplatzes in mehreren Interviews fallengelassen. Diese Reduktion und Zuordnung führt zum gewünschten Abstraktionsniveau, um in weiterer Folge eine Komparation der theoretisch hergeleiteten Kategorien durchzuführen.

Konkret wird so die empirische Kategorie *Sitzplatz* der theoriegeleiteten Kategorie *äußere räumliche Gegebenheiten und Bedingungsfaktoren* zugeordnet. Diese entstammt der zuvor beschriebenen theoriegeleiteten und um umweltbedingten förderlichen und hinderlichen für den Unterricht schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration konkretisierten Faktoren, angelehnt an den Ausführungen ICF und einschlägiger Literatur aus dem Bereich der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik (vgl. Kapitel 5.3). Mit dieser Vorgehensweise wird so die weiteren interpretativen Kategorien der einzelnen Interviews mit jener theoretischen Spezifizierung der umweltbedingten förderlichen Faktoren und Barrieren abgeglichen.

Danach folgt eine Gegenüberstellung dieser Interpretationsergebnisse aller Interviews, um zu einer weiteren Abstraktion der interviewspezifischen Kategorien zu gelangen. Der Blick auf das gesamte Datenkorpus erlaubt die Eingrenzung und datenspezifische Schöpfung der Kategorien, die zur Darstellung der Ergebnisse führt. Bei diesem Schritt traten 11 Kategorien hervor, welche weiters, wie in Abb. 8 ersichtlich, in Förderfaktoren und förderliche Unterrichtserfahrungen sowie Barrieren und hinderliche Unterrichtserfahrungen unterteilt sind. Aufgrund der Vielschichtigkeit der Erzählungen der schwerhörigen ehemaligen Schüler*innen konnte bei der Kategorie *Hörgeräte* keine eindeutige Bestimmung erfolgen. Aus diesem Grund wird jene sowohl als förderlicher als auch als hinderlicher Faktor angeführt. Die Zuteilung zu den Kategorien ist nicht bei allen eindeutig als positiv oder negativ feststellbar und stellt demnach auch keinen Anspruch auf eine endgültige Zuweisung.

Die Reihenfolge der angeführten Kategorien in den jeweiligen Spalten bezieht sich auf die thematische Reihung in den Interviews, die sich während der Komparation der einzelnen Ergebnisse der Feininterpretation wiederholten. Somit haben sich folgende Kategorien in der Interpretation als Förderfaktoren herauskristallisiert: *visuelle Darstellung der Lerninhalte, Hörgeräte, verbale*

*Wiederholungen, Sitzplatz, Nachteilsausgleich und Verhalten und Engagement der Pädagog*innen.* Die beschriebenen Barrieren hingegen führten zu folgenden Kategorien: *Hindernisse der Kommunikation, Sprachunterricht und Hörübungen, Unterschätzung der Fähigkeiten, Hörgeräte, soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft und fehlende Kontakte zu schwerhörigen Personen.* Kategorien, die sowohl den Förderfaktoren als auch den Barrieren zugewiesen wurden, enthalten räumlich bedingte Umweltfaktoren (*visuelle Darstellung der Lerninhalte, Sitzplatz, Hindernisse der Kommunikation*), so wie förderliche und hinderliche Erfahrungen aufgrund sozialer Interaktion zwischen Schüler*innen untereinander oder mit Pädagog*innen (*verbale Wiederholungen, Verhalten und Engagement der Pädagog*innen, Unterschätzung der Fähigkeiten, soziale Kontakte in der Klassengemeinschaft, fehlende Kontakte zu schwerhörigen Personen*). Dabei ist eine verstärkte Gewichtung von negativen Erzählungen über soziale Interaktion erkennbar. Die verbleibenden Kategorien können als äußere, einerseits individuelle (*Hörgeräte*) und andererseits curriculabedingte Rahmenbedingungen (*Nachteilsausgleich, Sprachunterricht und Hörübungen*) beschrieben werden.

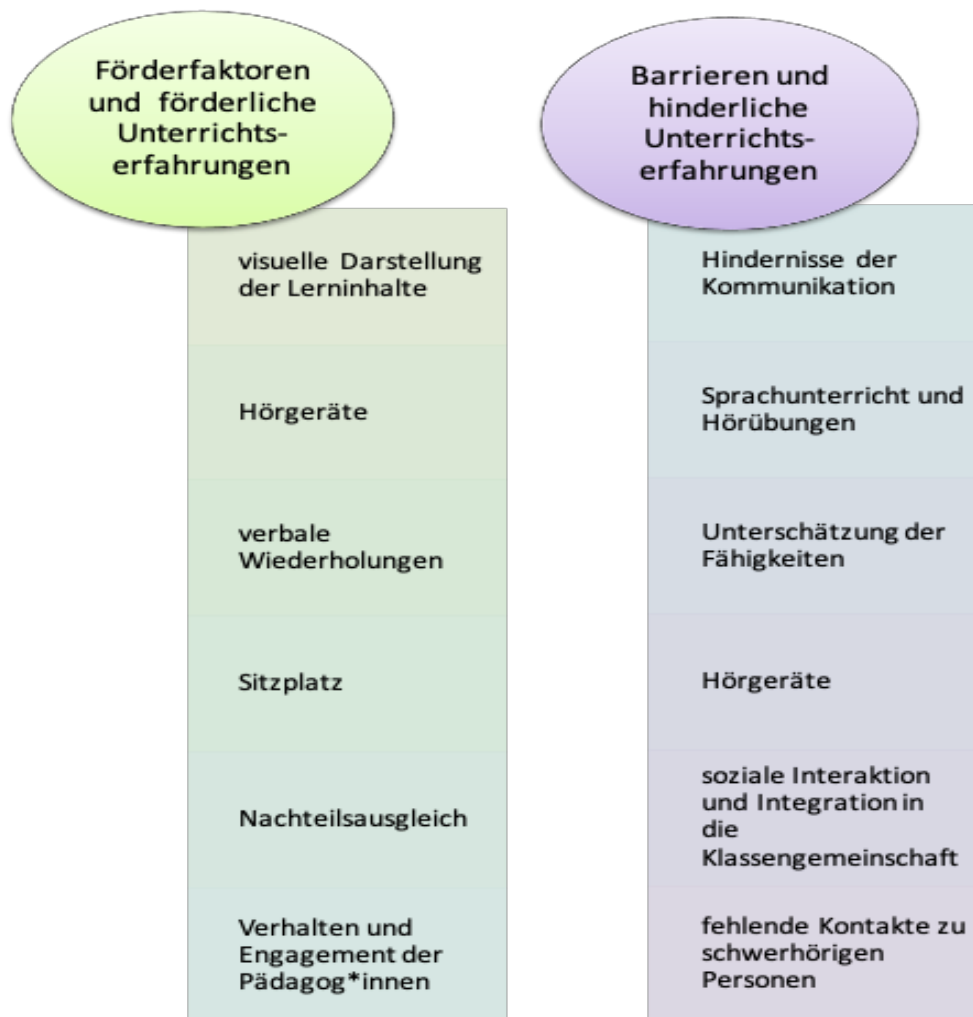


Abb. 8 Kategorien aus den Interviews, unterteilt nach Förderfaktoren und förderlichen Unterrichtserfahrungen und Barrieren und hinderlichen Unterrichtserfahrungen

Diese Verknüpfung der empirischen und theoretischen Erkenntnisse führt zur Verortung der Interpretationen der individuellen Narrationen innerhalb der erarbeiteten Punkte bezüglich förderlicher Faktoren und Barrieren für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration. Dazu zählen sowohl räumliche Gegebenheiten des Klassenraums als auch persönliche Interaktionen. Die

soziale Integration schwerhöriger Lernender in eine Klassengemeinschaft mit überwiegend hörenden Mitschüler*innen stellt eine der größten Hürden der Inklusion dar (vgl. Fortmüller et al. 2016, 167). Daher werden in Kapitel 8.2 Empfehlungen formuliert, wie Pädagog*innen in der Unterrichtspraxis schwerhörige Schüler*innen unterstützen können.

Wie diese pädagogische Aufgabe von Lehrkräften schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration umgesetzt werden kann, wird in der anschließenden Diskussion untersucht. Mögliche Herangehensweisen, die den Unterricht für schwerhörige Schüler*innen förderlich gestalten, werden anhand des Interviewmaterials erhoben. Die Ergebnisse aus der Analyse der Erzählungen der Informantinnen über tendenziell förderliche wie hinderliche Erfahrungen in Verbindung mit ihrer Schulzeit dienen zur empirischen Fundierung der anschließenden Empfehlungen für Pädagog*innen von schwerhörigen Lernenden.

7. Ergebnisse

Um die Forschungsfrage einer hinreichenden Beantwortung zuzuführen, werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert. Entlang der komparativen Zusammenführung der Ergebnisse der Feinanalyse wurden diese Ergebnisse mit den beschriebenen umweltbedingten Faktoren (siehe Kapitel 5.3 und Abb. 7) verknüpft. Dazu wurden die Ober- und Unterkategorien, die sich aus der Feinanalyse ergeben haben, entlang der theoretischen Auseinandersetzung von Umweltfaktoren, die die für Schüler*innen mit der Zuschreibung schwerhörig in der Einzelintegration tendenziell eine Barriere oder einen Förderfaktor darstellen können, gegenübergestellt, zusammengefügt und somit reduziert. Jene verbliebenen Faktoren, die die erlebte Einzelintegration der Befragten beeinflusst haben, wurden weiters als Förderfaktoren bzw. tendenziell förderlich erlebte Unterrichtserfahrung oder als Barriere bzw. tendenziell hinderlich erlebte Unterrichtserfahrung klassifiziert (vgl. Abb. 8). Nach der Beschreibung der Kategorien und ihrer Argumentation anhand ausgewählter Passagen aus den Interviews erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse. Abschließend werden aufgrund dieser Ergebnisse Empfehlungen für den pädagogischen Bereich formuliert. Diese ergeben sich aus den formulierten Wünschen und Forderungen der befragten Personen, inwiefern ein förderliches Unterrichtssetting für schwerhörige Schüler*innen gestaltet werden kann. Diese können sowohl als Ausblick für weitere Forschungsarbeiten als auch zur Anregung für Pädagog*innen dienen.

7.1 Förderfaktoren und förderliche Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen

Aus der analytisch-rekonstruktiven Bearbeitung der Interviews erschlossen sich durch eine komparative Zusammenführung der Ergebnisse der Feinanalysen Faktoren, welche sich den förderlichen Faktoren zuordnen ließen. Diese Zuordnung erfolgte aufgrund der theoretischen Grundlage, bestehend aus den Umweltfaktoren laut ICF (2005) und einschlägiger Literatur aus dem Bereich der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik. Jene Förderfaktoren, die von den befragten Personen für den Unterricht von schwerhörigen Schüler*innen beschrieben wurden, werden nun in den einzelnen Kategorien detailliert angeführt. Inwiefern die positive Einstellung durch das Verhalten der Lehrpersonen erlebt wurde, wird in den Kategorien *Verhalten der Lehrpersonen* und *Sensibilisierung* erläutert. In Zusammenhang mit dem Verhalten der Pädagog*innen ergaben sich bei der Analyse des Materials zusätzliche Kategorien: *verbale Wiederholungen*, *visualisierte Darstellung der Lerninhalte* und *Nachteilsausgleich*. Die Kategorie *Sitzplatz* thematisiert die räumliche und

materielle Umgebung im Unterricht. Die Verfügbarkeit und Verwendung von technischen Hilfsmitteln wird in der Kategorie *Hörgeräte* zuerst als Förderfaktor und anschließend als Barriere diskutiert. Darüber hinaus wird in der Kategorie *visualisierte Darstellung der Lerninhalte* ebenso auf die Nutzung technischer Möglichkeiten verwiesen.

7.1.1 Visualisierte Darstellung der Lerninhalte

Die Verwendung visueller Darstellungsmittel im Unterricht wird von den interviewten Personen 1, 2 und 6 als besonders förderlich für das Erfassen der Unterrichtsinhalte genannt. Die beschriebenen positiven Aspekte beziehen sich auf bildliche Darstellungen der thematisierten Inhalte. Darunter werden das Zeigen von Bildern und Filmen, die Verwendung von Folien am Overheadprojektor sowie schriftliche Unterlagen verstanden. Das Arbeiten mit Skripten und Unterlagen, die eine zusätzliche Visualisierung zum Gesprochenen darstellen, hebt vor allem Interviewperson 1 als unterstützend hervor. Dies führt sie folgendermaßen aus:

„ja okay positives waren auf jeden Fall die Professoren die Skripten ausgeteilt ham die Overheadprojektoren hatten oder die auch einfach mal Videos abgespielt haben und Filme nicht so Spielfilme sondern kleine Physikfilme wo du was lernst zum Beispiel das fand ich auch viel besser. Ich kann mir halt das Visuelle besser merken und ich könnte mir nie was merken wenn ich. Es gibt Leute die müssen immer alles hören und dann merken sie sichs. Bei mir wenn ich Vokabeln sch lern muss ich immer alles aufschreiben dann geht's“ (Interview 1, Z. 368-374)

Die visuelle Darstellung im Unterricht unterstützt die Interviewperson 1 insofern, als sie sich selbst auch als ein visuell orientierter Lerntyp bezeichnet. Eine rein akustische Aufbereitung der Lerninhalte bewertet sie in ihrer Reflektion als eine unzureichende Unterstützung. Darüber hinaus bieten schriftliche Unterlagen den Vorteil, der Abfolge der Inhalte im Unterricht besser folgen zu können. An dieser Stelle führt sie die positiven Erfahrungen im Geografie- und Deutschunterricht an:

„Geografie hat zum Beispiel immer gut funktioniert weil er hat immer ich liebe so Professoren die so bildlich gearbeitet haben und die ham und der hat dann immer so einen Overheadprojektor mitgebracht und da hast du alles gesehen und das find ich zum Beispiel sehr gut weil da war das abschreiben auch nicht so schwer da konnte ich mehr sehen merken geschrieben und musste nicht nur so fixieren (...) was ich noch geliebt hab war Deutsch weil da hattest dann also wir hatten halt immer so ein hm wie hat das geheißen so ein Literaturbuch über die ganze Literaturgeschichte und das auch so wie ein Skriptum weil du nicht so viel weil da immer alles drinnen gestanden ist und du nachschauen konntest das waren mir so die liebsten Sachen.“ (Interview 1, Z. 356-384)

Die Aussagen der Interviewpersonen decken sich mit den Beschreibungen einer förderlichen Unterrichtsumgebung für schwerhörige Schüler*innen von Bringmann, der die Relevanz von visuellen Komponenten der Inhaltsdarbietung betont. Um einen positiven Effekt von visuellen Angeboten zu erzielen, ist es essenziell, dass diese auch für die Lernenden optimal sichtbar sind (vgl. Bringmann 2013, 50). Dieser Faktor der visuellen Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit zu verschriftlichten Inhalten, wie dem Tafelbild, wird von den Interviewpersonen auch als eine Barriere erlebt und als solche später genauer beschrieben. Den förderlichen Effekt schriftlicher Unterlagen, insbesondere die Verschriftlichung von Gesprochenem erkennt Interviewperson 6 erst nachträglich für sich. Durch die Unterstützung, welche diese während ihres Studiums durch Schriftdolmetschung erhalten hat, lässt sie über die erlebten Barrieren in der Schulzeit reflektieren.

„ich war dann halt auch auf die Mitarbeit meiner Schriftdolmetscher angewiesen hätten die es nicht hätten mich dann nicht unterstützt dann hätte ich die Ausbildung auch wirklich wieder so machen können wie in der Schule und die Hälfte nicht verstanden...ja...“ (Interview 6, Z. 200-203)

Einerseits kann sie durch den Einsatz der Schriftdolmetscher*innen ihre Ausbildung absolvieren, andererseits ist sie sich über ihre Abhängigkeit aufgrund dessen auch bewusst. Zieht sie einen Vergleich zu ihren Schulerfahrungen, so stellt sie fest, dass der damalige Zugang zu Informationen für sie begrenzt war. Interviewperson 6 geht davon aus, dass ihr die Hälfte des Informationsgehalts akustisch entging.

Das schriftliche Festhalten von wichtigen Unterrichtsinhalten für schwerhörige Schüler*innen nennt auch Bringmann (2013, 63ff) zwar prinzipiell als eine förderliche Maßnahme. Er kritisiert jedoch bei dieser Vorgehensweise, dass die Verschriftlichung von Informationen nur selektiv erfolgt. Das Mitschreiben aller verbalen Erklärungen der Lehrkraft, aber auch der Äußerungen von Mitschüler*innen erleichtert es schwerhörigen Lernenden, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Dies kann, wie von Interviewperson 6 beschrieben, durch eine Schriftdolmetschung geschehen, durch welche der gesamte kommunikative Austausch während des Unterrichts verschriftlicht wird. Bringmann sieht die Lehrkraft als dafür verantwortlich, die relevanten Inhalte und Informationen für die Aufgabenstellungen schriftlich wiederzugeben. Außerdem sollte die Lehrkraft für einen möglichst geringen Störgeräuschpegel während der Unterrichts- und Lernphasen sorgen (vgl. ebd., 64).

Der Wunsch nach mehr visueller Darstellung durch Medien wie Bild, Film und Text zur Unterstützung deckt sich mit den Empfehlungen von Bringmann (2015), Leonhardt (2018) sowie Leonhardt und Truckenbrodt (2016). Ein vermehrt visueller Zugang schwerhöriger Personen beschränkt sich nicht nur auf den Unterricht. Interviewperson 2 begründet dies mit der Beobachtung, dass schwerhörige Personen ihre „Umwelt visueller mehr wahrnehmen“ (Interview 2, Z. 1113-1114).

7.1.2 Hörgeräte

Anders als Förderfaktoren, die von Verhalten, Einstellungen und Handlungen der Lehrpersonen oder Mitschüler*innen ausgehen, sind Hörgeräte eine technische Unterstützung für schwerhörige Schüler*innen. Während vier interviewte Personen (Interviewperson 1, 2, 4 und 5), die von Geburt an schwerhörig sind, schon vor dem Schuleintritt Hörgeräte erhalten, beginnt Interviewperson 5 erst ab der Volksschule und Interviewperson 1 erst beim Übergang in eine weiterführende Schule Hörgeräte zu tragen.⁹ Beide schildern wesentliche Verbesserungen ihrer schulischen Leistungen durch die Hörhilfen. Die Hörgeräte unterstützen sie in der Verarbeitung der besprochenen Inhalte im Unterricht, mit ein positiver Effekt beim eigenständigen Lernen zuhause einhergeht. Der schulische Erfolg beider Interviewpersonen wird von ihnen auf das Erhalten der Hörgeräte zurückgeführt. Die positiven bzw. förderlichen Auswirkungen von Hörhilfen für das Verstehen der Unterrichtsinhalte, wenn sie sinnvoll eingesetzt werden, decken sich mit den Ausführungen von Bringmann (2013, 33), Leonhardt (2002, 23) und Krausneker & Schalber (2007, 85). Dabei ist es wichtig, dass Pädagog*innen sich bei der Handhabung und Bedienung der Geräte auskennen, aber auch ein ausreichend niedriges Störgeräuschumfeld im Klassenzimmer schaffen. Im folgenden Zitat beschreibt Interviewperson 5 die positiven Auswirkungen der Hörgeräte in Zusammenhang mit ihrem Bildungsweg:

„die Lehrerin hat dann gesagt mei also die das Kind braucht Hörgeräte sie merkt definitiv dass ich schlecht hör und dass ich deswegen so schlecht spreche. ah ich bin natürlich in der Klasse geblieben und hab meine sch Aussprache sehr gut sehr schnell und sehr gut verbessern können bin dann in eine Hauptschule gegangen und konnte dann nachher sogar aufgrund meiner guten Leistungen ahh dieeee höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe besuchen mit Matura.“ (Interview 5, Z. 230-236)

⁹Die Interviewpersonen 3 und 6 erhalten im Jugendalter mit der Diagnose ihrer Schwerhörigkeit Hörgeräte.

Ihre Aussprache war es, die ihre*n Volksschullehrer*in auf ihre Schwerhörigkeit aufmerksam werden ließ. Die Verbesserung der Aussprache nach dem Erhalt der Hörgeräte ist es auch, die als förderlicher Faktor auftritt und sie schließlich ihre Schulzeit mit der Matura abschließen lässt. Der Zeitpunkt, an dem die Hörgeräte im Unterricht verwendet werden, ist auch für Interviewperson 1 ein ausschlaggebender Faktor, der nicht nur den Unterricht betrifft. Folgende Veränderungen nimmt sie mit dem Tragen der Hörgeräte wahr:

„ja ja nachher ist besser gegangen ich weiß nicht nachher ist irgendwie ein Knopf im Hirn aufgangen also ich konnte leichter lernen ich hab nicht mehr so Stunden lernen müssen bis ich irgendwas behirnt hab sondern das war einfach ähm. angenehmer auch also ich hab mehr verstanden natürlich und ich war nicht mehr so müde. Also davor bin ich immer heimkommen von der Schule und hab immer so eine oder zwei Stunden geschlafen weil ich so erschöpft war vom Lippenlesen und dann hab ich erst begonnen zum Hausaufgaben machen bis in die Nacht hinein. Und da war dann an ein einfacher und ich hab dann auch Freunde gefunden das war schön. Dadurch ich will nicht sagen dass Hörgeräte die Lösung für alles sind aber es ist doch einfacher gegangen alles. Ja“ (Interview 1, Z. 501-510)

Mit der Metapher von einem gelösten Knoten beschreibt Interviewperson 1, wie ihr durch das Hörgerät das akustische Verständnis des Gesprochenen leichter zugänglich ist. Nicht nur das Verstehen von Gesagtem fällt ihr leichter, sie bemerkt auch eine Erleichterung beim Lernen. Aus ihrer Beschreibung lässt sich ein erschöpfter Dauerzustand ableiten, der sich durch das Tragen der Hörgeräte verbessert und ihr zusätzliche (Frei-)Zeit verschafft. Inwiefern die gewonnene Zeit am Nachmittag dazu beiträgt, dass sie soziale Kontakte knüpft, bleibt in dieser Passage offen. Die Interviewperson 1 verwendet das Wort „natürlich“, um zu betonen, dass sie mit Hörgeräten mehr versteht als ohne Hilfsmittel. Eine vermeintliche *Natürlichkeit* des Hörens mit Hörgeräten wird sowohl von anderen Interviewpartner*innen (vgl. Interviewpersonen 2, Z. 114-141), als auch in Untersuchungen kritisiert (vgl. Baumgartner 2010, 12; Grushkin 2003, 123f; Krammer 2008, 42). Ihre Aussage relativiert Interviewperson 1 mit ihrem abschließenden Gedanken in dieser Passage, indem sie auf die begrenzten Möglichkeiten von Hörgeräten hinweist. Die vermeintliche Konstruktion von Normalität durch die Verwendung technischer Hörhilfen kann nicht für alle gewährleistet werden und erzeugt für die Träger*innen Druck, wenn diese mit den Geräten nicht den erwünschten Hörerfolg erzielen (vgl. Dotter & Holzinger 1995, 16ff; Rösner 2002, 219f). Inwiefern Hörgeräte für die interviewten Personen als Barriere auftreten, wird in den Ausführungen über die Kategorie Hörgeräte als Barrieren thematisiert.

Hörgeräte werden in den Interviews nicht nur in ihrer Ambivalenz mit positiven und negativen Aspekten thematisiert. Den symbolischen Gehalt und die Offenlegung der Hörbehinderung durch das Tragen von Hörgeräten drückt Interviewperson 2 in einem Vergleich zwischen ihrer Einstellung zu Hörgeräten und derjenigen ihrer schwerhörigen Schwester aus. Anders als ihre Schwester, die in der Schulzeit ihre Hörgeräte unter ihren langen Haaren versteckte, entschied sich Interviewperson 2 bewusst für eine Kurzhaarfrisur. Mit für das Umfeld deutlich sichtbaren Hörgeräten bezweckt sie, ihre Schwerhörigkeit für andere sichtbar zu machen und die Hörbehinderung besonders bei sehr guter schulischer Leistung zu unterstreichen. Sie argumentiert folgendermaßen für ihre Entscheidung:

„aber ii also i würd das e anders rum machen i würd da ehrlich gesagt. kurze Haare tragen das zeigen und die sehen das ich lauter Einser hab dann denken sie WOW hey. die schafft auch lauter Einser obwohl sie SCHWERHÖRIG (Gestik Anführungszeichen) ist“ (Interview 2, Z. 922-995)

Durch die Adressierung einer dritten Person, welche schwerhörigen Lernenden gelten kann, erscheint Interviewperson 2 in der Rolle eines Vorbildes für ebendiese. Das Zeigen der Hörgeräte setzt Interviewperson 2 mit einer öffentlichen und selbstbewussten Darstellung der Schwerhörigkeit gleich,

wodurch sie auch weitere schwerhörige Personen ermutigen möchte. Durch die Wortwahl „obwohl sie schwerhörig ist“ drückt die Interviewperson eine pauschalisierende Erwartung in Bezug auf die schulische Leistung schwerhöriger Schüler*innen aus. Diese Formulierung kann nach Rösner (2002, 19) einerseits als ein Messen an einer hörenden Norm interpretiert werden, andererseits kommt eine Geringschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit schwerhöriger Schüler*innen zum Ausdruck. Inwiefern ableistische und audistische Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Fähigkeiten schwerhöriger Schüler*innen relevant sind und warum diese Kategorie erneut unter Barrieren gelistet ist, wird in Kapitel 7.2.3 detaillierter behandelt.

7.1.3 Verbale Wiederholungen

Verbale Wiederholungen der Lehrpersonen im Unterricht werden von zwei Interviewpersonen explizit als förderlich beschrieben. Sowohl Interviewperson 1 als auch Interviewperson 6 beschreiben die Wiederholungen von Lehrpersonen sowie von Mitschüler*innen als überwiegend positiv. Der Ausschnitt diesbezüglich aus Interview 1 wird durch eine Relativierung eingeleitet, die darauf verweist, dass nicht durchgehend Wiederholungen des Gesagten für die schwerhörige Schülerin getätigt wurden.

„teilweise haben manche Lehrer schon nochmal was für mich wiederholt oder einfach nochmal gesagt oder teilweise waren auch Freunde ham Sachen nochmal gesagt“ (Interview 1, Z. 417-419)

Darüber hinaus führt Interviewperson 6 an, dass sich die Anpassung der Kommunikationsweise an ihre Hörsituation positiv auf das Verstehen des Inhalts auswirkt. In der Passage *„die wiederholen das dann oder beugen sich vor reden deutlich“* (Interview 6, Z. 320) führt Interviewperson 6 an, was die lautsprachliche Kommunikation neben verbalen Wiederholungen von Gesagtem erleichtert, nämlich: die zusätzliche Veränderung der Sprechweise, das Sprachtempo oder die Körperhaltung der Gesprächspartner*innen.

Diese Erfahrungen von Kommunikationsweisen, die sich förderlich auf das Verstehen des Gesprochenen auswirken, decken sich mit den Ausführungen von Leonhardt und Bringmann. Beide Autor*innen nennen darüber hinaus noch weitere Faktoren, die für eine gelingende Kommunikation mit schwerhörigen Schüler*innen ausschlaggebend sind. Kinder mit Hörbehinderung erlernen schon in frühen Jahren die Fertigkeit des Absehens bzw. Lippenlesens, wodurch sie einen visuellen Zugang zur Lautsprachperzeption erhalten (vgl. Leonhardt führt 2002, 171). Ebenso verweist Bringmann (2013, 50) auf die Relevanz einer akustisch angepassten Hörumgebung für schwerhörige Schüler*innen. Dazu zählt neben einer räumlichen Adaption auch die Berücksichtigung der akustischen Bedürfnisse der Lernenden durch die Lehrpersonen durch deutliches, langsames Sprechen, Wiederholungen und ein deutlich sichtbares Gesichtsfeld, um ein Ablesen der gesprochenen Wörter anhand des Mundbildes zu ermöglichen. Daher ist es wichtig, schwerhörigen Menschen diesen visuellen Zugang zur Lautsprache zu gewähren. Für ein gelingendes Ablesen des Gesprochenen ist die Zuwendung des Gesichts und das Verbleiben in dieser Position während des Sprechens notwendig. Weiters ist die ausreichende, aber nicht zu grelle Beleuchtung des Gesichtsfeldes und speziell der Mundpartie der Sprecher*in notwendig. Dialektale Verfärbungen beim Sprechen, große Brillenfassungen oder eine verstärkte Gesichtsbehaarung können dazu führen, dass die Rezeption des Gesprochenen über das Absehen der Lippen mehr Zeit benötigt, da sich die schwerhörige Person erst auf ihr Gegenüber einstellen muss (vgl. Leonhardt 2002, 171f).

7.1.4 Sitzplatz

Die räumliche Anordnung im Klassenraum kann für schwerhörige Schüler*innen einerseits als ein Förderfaktor andererseits als eine Barriere auftreten. Die Vorteile für den Unterricht bei der richtigen Wahl des Sitzplatzes im Klassenraum erkennen Interviewperson 1 und 2. Von beiden wird ein Platz in der ersten Reihe als optimal beschrieben, um der Lehrperson akustisch folgen sowie das Tafelbild sehen zu können. Beide führen ihre Erkenntnis über den Sitzplatz in der ersten Reihe mit folgenden Argumenten aus:

„ich bin vorne in der ersten Reihe immer weil ich weiß. erste Reihe passt perfekt der Lehrer ist am Nächstesten“ (Interview 2, Z. 321-322)

„ich musste halt immer in der ersten Reihe sitzen und am besten vorm Lehrertisch oder vor der Tafel. Oder am besten so in der Mitte weil da war der Lehrertisch dahinter die Tafel. Das ich genau in der Mitte davor sitz dann kann ich beides sehen.“ (Interview 1, Z. 175-179)

Beide Interviewpersonen wissen, wie sie sich in der Klasse positionieren müssen, um die von der Lehrperson vorgetragene Inhalte verfolgen zu können. Die Rolle von Interviewperson 1 führt sie in der Ich-Form aus und lässt diese dadurch aktiv und autonom auftreten. Ihre Strategie, wo sie sich am besten im Klassenraum positioniert, scheint aufgrund vorheriger Erfahrungen erprobt zu sein. Sie verfügt über ein Wissen, welche Sitzplatzwahl für sie förderlich ist und setzt dieses auch um. Während bei Interviewperson 1 die Ausführung auf ein freiwilliges Handeln verweist, erscheint die Sitzplatzwahl bei Interviewperson 2 fremdbestimmt. Das Wort „musste“ kann jedoch auch auf die Dringlichkeit des Sitzplatzes in der vordersten Reihe hinweisen, um dem Unterricht folgen zu können. Eine geringe Distanz zur Lehrperson ist für beide Erzählerinnen ein relevanter Förderfaktor.

Wie bereits angeführt, ist eine bauliche und räumliche Anpassung der Umgebung ausschlaggebend für das akustische Verstehen für schwerhörige Schüler*innen (vgl. Bringmann 2013, 50; Leonhardt 2002, 171f). Leonhardt bemisst 0,5 bis 3,5 Meter als optimale Entfernung zwischen Gesprächspartner*innen. Die Distanz zwischen schwerhörigen Schüler*innen und Lehrpersonen sollte möglichst gering gehalten werden. Sowohl die visuellen wie akustischen Bedürfnisse der Lernenden sind bei der Anordnung der Sitzplätze im Klassenraum zu berücksichtigen. Zugleich ist darauf zu achten, dass Lichtverhältnisse und Störgeräusche keine Behinderung darstellen (vgl. Leonhardt 2018, 131). Die angeführten Faktoren stimmen mit dem von den Interviewpartner*innen favorisierten, Sitzplatz in der ersten Reihe überein, solange die vortragende Person sich vor der ersten Reihe befindet und den Blick in Richtung der Schüler*innen hält, ohne sich von diesen abzuwenden. Auch für Bringmann (2013, 50f) erweist sich ein Sitzplatz in der ersten Reihe und in der Nähe eines Fensters für schwerhörige Schüler*innen am geeignetsten. Von diesem Platz aus sollten sowohl die Lehrperson, die Tafel sowie die Mitschüler*innen mit einer Kopfbewegung gesehen werden können, diese durch den Lichteinfall hinreichend ausgeleuchtet sein und die Schüler*in selbst nicht geblendet werden.

Akustische Bedürfnisse und visuelle Darstellungsmöglichkeiten werden von den befragten Personen angesprochen, während über die Beleuchtung in der Klasse keine Interviewperson berichtete. Eventuell bestand keine Notwendigkeit, diese besonders hervorzuheben, da die Beleuchtung in der Klasse weder unbefriedigend noch besonders förderlich war.

7.1.5 Nachteilsausgleich

Die Interviewpartner*innen stellen einen akustischen Nachteil aufgrund ihrer Schwerhörigkeit im Gegensatz zu ihren hörenden Mitschüler*innen fest. Ihre Position, die einzige schwerhörige Schüler*in

unter hörenden Mitschüler*innen zu sein, führt dazu, dass sie sich in ihren Bedürfnissen nicht wahrgenommen fühlen. Der Wunsch nach der Anpassung der Unterrichtsmethode, speziell an die erschwerten akustischen Bedingungen schwerhöriger Schüler*innen, wird von drei Interviewpersonen geäußert. In diesem Zusammenhang betonen Interviewperson 2 und Interviewperson 3, dass keine Nivellierung des Unterrichtsinhalts geschehen soll. Vielmehr sprechen sie sich für eine Anpassung bei der Unterrichtsgestaltung sowie bei der Durchführung von Leistungskontrollen aus. Aufgrund der dichten Erzählungen über negative Erlebnisse im Sprachunterricht wird dieser Aspekt gesondert als Barriere angeführt.

Interviewperson 1, 2 und 3 wünschen sich alternative Möglichkeiten für schwerhörige Schüler*innen, Leistungen zu erbringen. Aufgrund der Erfahrungen im Unterricht werden von den Interviewpartner*innen Ausgleichsmöglichkeiten von Nachteilen, die sich aufgrund der Schwerhörigkeit ergeben, eingefordert. Nachteile gegenüber ihren hörenden Mitschüler*innen identifizieren die befragten Personen speziell während Hörübungen im Sprachunterricht. In der folgenden Passage erklärt Interviewperson 2, mit welchen Maßnahmen schwerhörige Schüler*innen unterstützt werden können:

„da wäre zum Beispiel gar nicht schlecht wenn man zum Beispiel in Englisch dieses Reading Test zu einem Listening Test machen würde. Das heißt ich würd zwar das was er gesprochen hat als Listening bekommen und. ahm vielleicht sogar schwierige Vokabeln drinnen haben als das Reading. äh hätte. i hätte zum Beispiel 15 oder 10 Minuten Zeit mir den ganzen Text durchzulesen. ihn Vokabelmäßig wenn ich die guten Vokabeln kann ihn auswendig äh verstehen und dann kriegt man den Zettel weg und das was ich alles verstanden habe hab ich verstanden und somit kann ich auch die Fragen beantworten. was gegeben ist dann genau. (...) und ich kann aber nicht die Lehrerin beten bitten dass sies nochmal vorspielt weil dann haben meine Mitschüler den Vorteil sie haben den ersten Text Satz vielleicht schon verstanden und sie wollen nochmal sicher gehen dass sie richtig waren“ (Interview 2, Z. 121-134)¹⁰

Interviewperson 2 führt bezüglich des Ausgleichs ihrer erfahrenen Nachteile bei Hörübungen akustische, visuelle sowie zeitliche Anpassungen an ihre Situation an. Als Förderfaktor nennt sie das Erhalten einer schriftlichen Ausführung des vorgespielten Inhalts oder auch nur von einzelnen schwierigen Vokabeln an. Die Möglichkeit ihre Lehrperson zu bitten die Aufnahme nochmal abzuspielen schließt Interviewperson 2 wegen ihrer Mitschüler*innen aus. Obwohl Interviewperson 2 ein zusätzliches Anhören der Hörübung als förderlich einschätzt, verstärken die Vorteile, die sich dadurch auch zusätzlich für ihre hörenden Mitschüler*innen ergeben, das Ungleichgewicht der Ausgangssituation zusätzlich.

Ein Nachteilsausgleich stellt für Schüler*innen Maßnahmen bereit, die Benachteiligungen, die aufgrund ihrer Hörbehinderung entstehen, auszugleichen oder zumindest zu minimieren (vgl. Leonhardt 2018, 118). Die Regulation von Nachteilen im schulischen Kontext kann nach Leonhardt durch die Organisation und Durchführung des Unterrichts stattfinden sowie bei dem Erbringen, Erheben und Bewerten von Leistungen schwerhöriger Schüler*innen. Prüfungsleistungen müssen in vergleichbarer Weise erbracht werden. Die Anforderungen an die Schüler*innen dürfen dabei nicht herabgesetzt werden, sondern die Prüfungsmodalität insofern angepasst werden, dass Nachteile aufgrund der Hörbehinderung ausgeglichen werden. Für schwerhörige Schüler*innen kann die Wahrnehmung der Prüfungsaufgabe bzw. akustische Anforderung eine Benachteiligung darstellen, wodurch die Ergebnisse und damit die Benotung der Leistung nicht ihr Wissen bzw. ihre Fähigkeiten akkurat wiedergibt (vgl. ebd., 122). Wie auch Interviewperson 2 vorschlägt, schwerhörigen

¹⁰ Aufgrund der weiteren Ausführungen liegt in der Benennung von „reading“ und „listening“ bei Interviewperson 2 vermutlich eine Verwechslung vor.

Schüler*innen mehr Zeit zur Bearbeitung von Prüfungsfragen zu geben bzw. bei Hörübungen visuelle Unterstützung durch ein Transkript der Aufnahme zur Verfügung zu stellen, führt Leonhardt darüber hinaus noch weitere Formen des Nachteilsausgleichs an. Um Missverständnisse in Prüfungssituationen zu minimieren, kann die Präsentation der Aufgabenstellung angepasst werden. Leonhardt schlägt bei mündlich bzw. akustisch präsentierten Aufgaben vor, diese zusätzlich schriftlich anzuführen und durch grafische Informationen zu ergänzen. Der Blickkontakt zu den geprüften Schüler*innen ist beim Verlesen der Aufgabenstellung ebenso wichtig. Insbesondere die Abwesenheit des Blickkontakts und die fehlende Möglichkeit des Absehens von den Lippen der sprechenden Person wird von den Informant*innen als eine weitgehende Barriere formuliert, die ihnen bei Hörübungen widerfahren ist.

Eine weitere Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs ist die Optimierung von grammatikalisch komplexen Formulierungen von Prüfungsfragen. Eine verständlichere Formulierung der Prüfungsaufgaben kann gewährleistet werden, wenn schriftsprachliche Anforderungen einen Nachteil für Schüler*innen darstellen (vgl. ebd., 123). Bei der Leistungskontrolle selbst können Faktoren wie minimierte Störgeräusche durch die Raumauswahl, eine Zeitverlängerung für die Bearbeitung der Aufgaben, mehrere Teilprüfungen sowie das Verwenden zusätzlicher Hilfsmittel, wie technische Übertragungsanlagen, Hörhilfen und Nachschlagewerke einen Nachteilsausgleich bewirken. Aufgrund der akustischen Barriere kann es zu vermehrten Nachfragen der schwerhörigen Schüler*innen kommen, um eine Absicherung über das Verstandene zu erhalten. Die prüfende Person sollte sich dessen bewusst sein und dieses Verhalten nicht als negativ bewerten. Darüber hinaus können auch Dolmetscher*innen eingesetzt werden, die das Gesprochene entweder in eine Gebärdensprache übersetzten oder verschriftlichen, um das Verstehen der Schüler*innen zu sichern (vgl. ebd., 124f).

Die Kompensation des Nachteils schwerhöriger Lernender, insbesondere bei Hörübungen, wird von Interviewperson 1 allerdings als ein Förderfaktor interpretiert. Sie macht ähnlich behindernde Erfahrungen mit Hörübungen im Sprachunterricht wie die Informant*innen 2 und 3. Sie berichtet jedoch fest, wie es ihr gelungen ist, einen Nachteilsausgleich für sich einzufordern. Mit dem Vorzeigen einer medizinischen Bestätigung ihres Hörstatus wird sie von Hörübungen bei der Matura befreit:

„ich hab dann geschafft dass ich immer ein Attest gebracht habe und keine Hörübungen machen musste und bei der Matura war das auch so dass ich bei der Hörübung nur drinnen gesessen bin und nix gmacht hab“ (Interview 1, Z. 390-392)

Anhand der Formulierung ist erkennbar, dass die Intention für das Erhalten eines Nachteilsausgleichs von der Interviewperson selbst ausgeht. Dieser wird der Interviewperson mit dem Vorweisen eines ärztlichen Attests, welches ihre Schwerhörigkeit wiederholt(!) bestätigt, gewährt. Ein Nachteilsausgleich wird zumeist erst mit der medizinischen Diagnose einer vorliegenden Behinderung oder der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gewährleistet (vgl. Leonhardt 2018, 120). Für Interviewperson 1 geschieht ein Ausgleich insofern, dass sie von Hörübungen befreit wird. Von einem alternativen Leistungsnachweis oder einer schriftlichen Übersetzung des Inhalts berichtet sie nicht.

7.1.6 Verhalten und Engagement der Pädagog*innen

Eine zentrale Funktion im schulischen Kontext nehmen Pädagog*innen ein. Dazu zählen nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Direktor*innen. Besonders ihre Einstellung und ihre Entscheidungen, aber auch ihr Verhalten erweisen sich in den Erzählungen als positive Faktoren an Schnittstellen für den weiteren schulischen Verlauf bei vier Interviewpartner*innen. In der Studie von Breiter (2002, 40)

nannten die befragten Personen mit Hörbehinderung Lehrpersonen, neben ihren Eltern und Freund*innen, als einen unterstützenden Faktor während ihrer Schulzeit. Aus den Ergebnissen der Studie von Grünbichler und Andree (2009, 74f) geht neben überwiegend negativen Erzählungen aufgrund mangelnder Unterstützung seitens Lehrpersonen auch ein positiver Bericht hervor, der die zusätzliche Lernförderung von einer Pädagogin aufzeigt (vgl. ebd., 67). Dementsprechend scheint das Engagement einzelner Lehrpersonen, das vier interviewte Personen als förderlich bewerten, auf der individuellen Einstellung der unterstützenden Personen zu basieren. Dazu werden von den Interviewpartner*innen sowohl die Bemühungen als auch das Engagement von einzelnen Personen angeführt, die sich teilweise besonders für die jeweiligen Bedürfnisse oder Wünsche ihrer Schüler*innen eingesetzt haben. Diese Ausführungen beschränken sich zwar nicht nur auf den Unterricht, sie geben dennoch Aufschluss über weitere Akteur*innen im pädagogischen Feld, die sich als Förderfaktoren erweisen.

Die Volksschullehrer*in von Interviewperson 5 nimmt für deren weitere Schullaufbahn eine entscheidungstragende Funktion ein. Den erfolgreichen Einsatz ihrer Lehrer*in, sie mit Hörgeräten zu versorgen, beschreibt sie in der bereits angeführten Passage in der Kategorie *Hörgeräte* (vgl. Interview 5, Z. 230-236) als Förderfaktor. Sowohl im Interview 5 als auch im Interview 6 wird das Aufsteigen mit ihren Mitschüler*innen in die nächste Schulstufe in Zusammenhang mit ihrer Schwerhörigkeit und dem Engagement von Lehrpersonen genannt. Während Interviewperson 5 vermutlich von Geburt an schwerhörig ist, geht die Schwerhörigkeit von Interviewperson 6 auf eine Krankheit im Jugendalter zurück. Interviewperson 6 erhält zusätzliche Förderung durch ihre Lehrer*innen, wodurch sie trotz Fernbleibens vom Unterricht die Schulstufe nicht wiederholen muss.

„ja wo m wo ich halt schwerhörig wurde meine Krankheit gefunden wurde da wurde ich in die Schule ich hab Nachhilfe bekommen die haben mich sehr gefördert die Lehrer. ehm dass ich keine Klasse wiederholen muss.“ (Interview 6, Z. 66-68)

Die schulische Förderung durch die Lehrpersonen hilft Interviewperson 6, die Unterrichtsinhalte nach der Diagnose ihrer Krankheit aufzuholen und die erforderlichen Leistungen zu erzielen, um in die nächste Schulstufe aufsteigen zu können. Diese Unterstützung trägt dazu bei, dass Interviewperson 6 mit ihrer Klasse aufsteigen kann und dadurch nicht aus ihren Klassenverband austreten muss. Die Auswirkungen des Engagements der Pädagog*innen begrenzt sich also nicht nur auf den Klassenraum.

Schon bevor es zum Unterrichtsgeschehen kommt, kann es für schwerhörige Schüler*innen zu Hindernissen kommen, die jedoch durch das Engagement einzelner überwunden wurden. Anhand der Erzählung von Interviewperson 2 wird ersichtlich, welchen Einfluss Pädagog*innen auf die Schullaufbahn schwerhöriger Schüler*innen haben können. Nach einer Absage bewirbt sie sich aufgrund ihres musikalischen Talents an einer Musikhauptschule. Während die Musiklehrer*innen Interviewperson 2 die Aufnahme in den Musikzweig der Hauptschule aufgrund ihrer Schwerhörigkeit verweigerten, setzte sich die*der Direktor*in der Schule für Interviewperson 2 ein. Diesem Einsatz der Leitung verdankt diese Interviewperson schließlich die Möglichkeit, ihrer musikalischen Begabung auch innerhalb der Schule zu folgen, womit sie ihre Ausführung beendet.

„bei der Musikhauptschule in Ort D. ich hab ja Trompete gespielt uund.. die Musiklehrerinnen wollten mich eigentlich nur in die normale Hauptschule nehmen. und nicht das ich Gesang und Trompete dabei habe. uund der Direktor war aber total dahinter und hat gesagt probieren wirs einfach also so einen Direktor braucht man natürlich auch damit das klappt. das zu ermöglichen dass auch als. schwerhöriges Kind Musik betreiben kannst.. genau“ (Interview 2, Z. 850-855)

Aus dieser Erzählung ist einerseits die Einstellung der Direktor*in als ein Förderfaktor für die schulische Laufbahn von Interviewperson 2 zu erkennen. Andererseits stellen die angeführten Musiklehrer*innen eine kurzzeitige Barriere bezüglich der favorisierten Schwerpunktzuteilung dar. Eine ausführliche Diskussion über die Fehleinschätzung der Fähigkeiten als Barriere für schwerhöriger Schüler*innen erfolgt in einer gesonderten Kategorie. Der zitierte Abschnitt aus Interview 2 sowie der folgende Ausschnitt aus Interview 1 wurde sowohl den förderlichen als auch den behindernden Faktoren zugeteilt.

Interviewperson 1 hebt einerseits die Bemühung ihrer Volksschullehrer*in hervor, andererseits stellt sie fest, dass sie trotzdem nicht den Unterrichtsinhalten folgen konnte:

„ja mei Volksschule kann man schwer was ändern weil ich einfach nichts mitkrieg und nichts hör. (...) Glaub einfach ich hab nur nichts mitkriegt (lachend) ich glaub eher, dass es bei mir war die ham sich schon Mühe geben aba.. ähm ja. Schwierig wenn nichts hört.“ (Interview 1, Z. 774-778)

Die Bemühungen der Lehrperson werden von Interviewperson 1 als positiv wahrgenommen, wobei diese ihre Aussage durch die wiederholte Verwendung von „glaub“ relativiert wird. Den Umstand, dass sie inhaltlich nichts mitbekommen hat, führt sie auf ihre Hörsituation zurück. Das Verhältnis zwischen ihrer Lehrperson und ihr als Schülerin bewertet sie als schwierig.

Während die Handlungen einzelner Pädagog*innen in den Interviews 2, 5 und 6 als förderlich für die weitere Schullaufbahn bewertet werden, kann aus der Erzählung des Interviews 1 nicht eindeutig eine förderliche Funktion für die Schüler*in erkannt werden. Interviewperson 1 führt die ausbleibenden positiven Ergebnisse der Bemühungen auf ihre Schwerhörigkeit zurück. Mit dieser Begründung enden die Ausführungen der Interviewperson 1, wodurch sie als Akteurin im angeführten Ausschnitt in einer passiven Rolle verbleibt. Im Gegensatz dazu erscheinen die Pädagog*innen in den Interviewausschnitten der anderen Informantinnen als förderliche Unterstützer*innen und Wegbereiter*innen an wichtigen Schnittstellen der jeweiligen Schullaufbahnen.

7.2 Barrieren und hinderliche Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen

Ausgehend von den Erzählungen über hinderliche Faktoren im Unterricht werden diese in Kategorien geordnet angeführt. Schilderungen über Barrieren, die auf das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht zurückzuführen sind, werden in der Kategorie *Kommunikation* angeführt. Barrieren aufgrund des allgemeinen Unterrichtssettings und fehlender Hilfestellungen werden von den Informant*innen im *Sprachunterricht* und bei *Hörübungen* explizit benannt. Die Kategorie *Unterschätzung der Fähigkeiten* kontrastiert die Einstellung der Pädagog*innen gegenüber den damaligen Schüler*innen und deren Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Die Interviewten bringen das Verhalten der Lehrkräfte mit einer zu geringen Sensibilisierung auf ihre Bedürfnisse in Verbindung. Anhand von Interviewpassagen wird exemplarisch argumentiert, inwiefern, trotz des Einsatzes von technischen Fördermaßnahmen, schwerhörige Schüler*innen Barrieren erfahren. Negative Erfahrungen mit Mitschüler*innen verstärken den Wunsch nach *schwerhörigen Mitschüler*innen*, sowie den Kontakt mit *schwerhörigen Pädagog*innen*. Als eine große Barriere ist die *soziale Interaktion* zwischen schwerhörigen und hörenden Mitschüler*innen zu erkennen. In den Interviews nehmen Erzählungen über das *Verhalten der Mitschüler*innen*, *Mobbing* sowie *Isolation* und *Einsamkeit* einen großen Stellenwert ein.

7.2.1 Hindernisse der Kommunikation

Kommunikationsbarrieren im Unterricht behinderten die damaligen Schüler*innen beim Folgen des Unterrichtsgeschehen. Die Ausführungen führen von der Sprechrichtung über die Sprechmodalität bis hin zu fehlenden verbalen Wiederholungen. Der fehlende Blickkontakt wird als eine Barriere benannt, die durch ein sequenzielles Schreiben an der Tafel und anschließendes Sprechen der Lehrpersonen hätte verringert werden können, wie es die Interviewpersonen schildern:

„hätt nicht so sein müssen ich glaub es ist schafbar dass man schreibt und nix redet und sich dann umdreht und dann redet ich glaub nicht dass das die Welt ist“ (Interview 1, Z. 793-795)

„es bringt nichts wenn die Lehrerin ta min Rücken an die Tafel spricht und irgendwas aufschreibt es hilft halt nichts“ (Interview 3, Z. 36-317)

Das Sprechen der Lehrpersonen, während sie noch etwas an der Tafel notieren bzw. der Tafel zugewandt sind, beschreiben schon Krausneker und Schalber (2007) als eine gängige Lehrpraxis von Lehrpersonen. Die Autorinnen merken jedoch an, dass durch geschulte Stützlehrer*innen unerfahrene Lehrpersonen beim Unterrichten und in der Kommunikation mit schwerhörigen Schüler*innen unterstützt werden können (vgl. ebd., 257). Neben der Sprechrichtung ist für eine gelingende verbale Kommunikation eine offenes und freies Mundbild des Gegenübers wichtig. Diese ist für schwerhörige Personen hilfreich, um anhand der Lippenbewegungen ablesen zu können, welche Wörter formuliert werden. Leonhardt (2002, 172) nennt auch den Bartwuchs als hinderlich für die Kommunikation mit schwerhörigen Personen. Auch Interviewperson 1 erwähnt die Bärte von Lehrpersonen als eine Barriere für das akustische Verstehen:

„wenn jetzt manche Lehrer einen Bart haben die männlichen vorallem und du denkst dir dann so hä und du siehst halt keine Lippenbewegungen das war so halt schwierig“ (Interview 1, Z. 401-403)

Barrieren im Unterricht aufgrund behinderter Kommunikationsbedingungen entstehen auch durch das akustische Umfeld im Klassenzimmer. Wie Bringmann (2013, 63) festhält, beeinträchtigt der durch die Mitschüler*innen verursachte Geräuschpegel im Klassenzimmer das akustische Verstehen schwerhöriger Schüler*innen. Ebenso werden nuschelnde und leise Sprechweisen als Hindernisse in der Kommunikation im Unterricht genannt, weshalb der Blickkontakt und eine ihnen zugewandte Sprechrichtung umso wichtiger für schwerhörige Schüler*innen sind. Ohne die Unterstützung durch technische Hörhilfen sind diese Punkte bei der Kommunikation umso dringlicher, wie Interviewperson 2 betont:

„genau und dann ist man meistens auf sich allein gestellt als Schwerhöriger ohne diese Hilfsmittel und da ist beginnts schon mal wie gesagt dass die Kinder um herum auch laut sind und der Lehrer auch nicht deutlich sprechen spricht oder Gesicht zur Tafel hat oder er sitzt er steht hinten dem Fenster und redet von hinten (...) dann gibts aber Lehrer die gehen herum oder die san halt hinten und dann muss ich halt umdrehen und ihn so anschauen und ähm das sind halt die Barrieren die ich noch hatte“ (Interview 2, Z. 316-323)

Neben den bereits genannten Faktoren, die das akustische Verstehen für schwerhörige Schüler*innen im Klassenzimmer und bei der Kommunikation unterstützen können (vgl. Bringmann 2013, 56; Leonhardt 2002, 171f), wird hier von dem*r Informant*in erneut der Sitzplatz und der Lichteinfall in das Klassenzimmer als ausschlaggebend für die Aufnahme von Informationen genannt. Welche Auswirkungen der akustische Informationsverlust auf die Interviewpersonen in der Schulzeit hatte, beschreibt unter anderem Interviewperson 1 detailliert:

„die Schule war sinnlos am Vormittag wenn du drinnen hockst und dir e denkst pff da malst halt machst irgendwas irgendwann wirst dran genommen dann sagst irgendwas dann lachen halt wieder mal alle weil du irgendeinen Scheiß sagst weil du e nichts mitkriegt hast. Ja und dann musst zaus alles nachlernen. Ähm ja irgendwann bin ich dann schon gscheiter worden und hab versucht aufzupassen. aber da hab ich natürlich nicht alles mitkriegt e klar. Ähm von daher war die Schulzeit sehr anstrengend und war für mich nicht so eine tolle Zeit in meinem Leben (lachen)“ (Interview 1, Z. 302-309)

Bei Erinnerungen an den Unterricht verweist Interviewperson 1 auf ihre rein physische Anwesenheit im Klassenzimmer. Oftmals ist sie in der Klasse gesessen und hat sich mit anderen Dingen beschäftigt, weil sie den Inhalten nicht folgen konnte. Ihre Antworten auf die Fragen der Lehrperson waren aus dem Zusammenhang gerissen, worauf ihre Mitschüler*innen sie auslachten. Wenn sie versucht hat, aufzupassen, konnte sie trotzdem nicht alle Inhalte mitverfolgen. Daraus resultierend beschreibt sie ihre Schulzeit als sehr anstrengend und mühsam. Wegen des unzureichenden Informationsgehalts, den sie aus dem Unterricht am Vormittag mitnimmt, eignet sie sich diesen nach der Unterrichtszeit an. Unzureichender Zugang zu Lerninhalten während der Unterrichtszeit birgt für schwerhörige Schüler*innen einen Mehraufwand von schulischen Leistungen (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 255), die sie zusätzlich zu den regulären Aufgaben zu erledigen haben.

7.2.2 Sprachunterricht und Hörübungen

Akustische Barrieren werden in fremdsprachlichen Unterrichtsfächern erlebt. Dabei stellen neben Konversationsübungen besonders Hörübungen ein großes Hindernis dar, wie auch Leonhardt (2018, 125) feststellt. Mitunter war die Sprechgeschwindigkeit der Mitschüler*innen in den Fremdsprachenfächern zu schnell. Die Sprechgeschwindigkeit gab Interviewperson 5 nicht genügend Zeit, das Gehörte zu verarbeiten. Durch die Verzögerung der Verarbeitung der akustischen Reize und der thematischen Dichte des Inhaltes war es dieser interviewten Person nicht möglich, dem Unterricht zu folgen. So führt sie das Wiederholen einer Klasse auf die akustischen Verständnisprobleme zurück:

„hab zwar eine Ehrenrunde gedreht weil in den Fremdsprachen hab ich sehr gekämpft und das ist die erste große Hindernis was ich gehabt habe ja. die. der fehlende Wortschatz akustisch Nichts verstehen und des war dann die Kombination. das natürlich lernt man im Gespräch auch aber wenn man von Haus aus schon min zu kämpfen hat akustisch zu verstehen braucht man einfach länger um das zu ver zu verstehen worums überhaupt geht. und je weiter das fortgeschritten ist desto schwieriger wars weil die ham ma dann in einem Redeschwall gredt und ich hab dann eigentlich keine Ahnung gehabt um was überhaupt geht ja.“ (Interview 5, Z. 236-244)

Wie schon ausgeführt, ist der Blickkontakt zu den Sprechenden für schwerhörige Personen beim Verstehen wichtig. Diese visuelle Unterstützung fehlt bei rein akustischen Hörübungen. Aufgrund der genannten Barrieren bei lautsprachbezogenen Übungen und Leistungskontrollen hält Leonhardt dazu an, alternative Aufgaben- und Prüfungsmodi einzusetzen. Schwerhörige Schüler*innen können aufgrund der hohen Frequenz bei der Aussprache von einzelnen Buchstaben grammatikalische Markierungen missinterpretierten oder nicht wahrnehmen. Aufgrund dessen ergeben sich besonders im Fremdsprachenunterricht bei der lautsprachlichen Perzeption große Hindernisse beim Verstehen. Dieser Umstand sollte einerseits bei der Benotung von Lernenden mit und ohne Hörbehinderung berücksichtigt werden. Andererseits kann ein alternativer Prüfungsmodus von mündlich zu erbringenden Leistungen für schwerhörige Schüler*innen eingesetzt werden, um ihnen dadurch einen Nachteilsausgleich zu gewähren (vgl. Leonhardt 2018, 125). Inwiefern Hörübungen als eine Barriere für schwerhörige Lernende auftreten, spezifiziert Interviewperson 1:

„ja Hindernisse waren auch immer so Hörübungen mama mia da hab ich immer irgendwas verstanden (lachend) weil es ist was anderes ob du jemanden gegenüber sitzt und der redet weil dann kann ich im Notfall immer noch Lippenlesen. Als wenn was aus dem Radio kommt das war und dann bin ich und diese ganzen Englisch CDs hatten halt so mega Hintergrundgeräusche und alles. Das ging nie gut“ (Interview 1, Z. 385-389)

Neben der fehlenden Visualisierung von Sprache durch das Mundbild des Sprechenden stellt die Tonqualität der CD aufgrund der Hintergrundgeräusche auf dem Tonträger eine Barriere für das Verstehen dar. Die Ausführungen von Interviewperson 2 zeigen die Grenzen von Hörgeräten auf, die sich bei Hörübungen manifestieren. Die Konzentration auf akustisches Sprachverstehen bei Sprachenfächern ergeben für die Interviewpersonen einen Nachteil aufgrund ihrer physischen Hörsituation.

„zum Beispiel im Deutsch oder in Englisch ist es so dass Schwerhörige trotzdem Vokale viele Probleme haben das herauszuhören. das ist einfach so dass wir nicht unterscheiden können zwischen einem S einem scharfen S oder vielleicht einem SCH oder FF das. ist einfach so wir bemühen uns zwar wir bemühen uns das irgendwie zu lern erlernen und auswendig zu lernen. aber es ist trotzdem so es hört sich immer gleich an egal wie gut du die Einstellung hast vom Hörgerät es hört sich immer gleich an. (...) das ist irgendwie das Problem dass da. so unterschiedliche. ah wie soll ich sagen Leveln ist irgendwie vom Hören her und das ist das Problem bei solchen Sprachunterricht Fächern. Ich weiß die Lehrer sagen halt alle haben die Gleichheit alle san gleich benotet. aber es ist in dem Fall nicht so. es ist so wie wenn ich im Sport kann ich auch nicht einem Rollstuhler einem Rollstuhlfahrer da verlangen dass er laufen muss“ (Interview 2, Z. 114-141)

Eine rein akustische Differenzierung bestimmter Vokale ist nicht möglich, wodurch die wahrgenommenen Töne nicht eindeutig Wörtern zugeordnet werden können. Nicht nur diesen akustischen Nachteil führt Interviewperson 2 als Barriere an. Darüber hinaus kritisiert sie die gleiche und doch undifferenzierte Bewertung der Hörübungen als eine Ungleichheit. Ihr abschließender Vergleich mit einer Person im Rollstuhl weist einerseits auf die pauschalen physischen Anforderungen hin, denen sie gerecht werden soll. Andererseits kann durch generalisierte Anforderung, die von der Lehrperson an alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer Hörsituation, gestellt werden, auf eine verfehlte Einschätzung der Hörfähigkeiten bei Hörübungen schwerhöriger Schüler*innen geschlossen werden. Denn diese Art der Leistungsfeststellung fokussiert auf eine bestimmte Fähigkeit, der schwerhörige Schüler*innen in eine benachteiligende Situation bringt (vgl. Buchner et al. 2015). Gleichzeitig werden diese dadurch wiederholt mit ihrem Defizit gegenüber ihren hörenden Mitschüler*innen konfrontiert (vgl. Crone 2010, 131).

7.2.3 Unterschätzung der Fähigkeiten

Drei der Interviewpersonen beschreiben das Gefühl, von Lehrpersonen auf ihre Schwerhörigkeit bzw. auf ihr *unzureichendes* Hörvermögen reduziert zu werden. Die folgenden Ausschnitte beschreiben exemplarisch Erfahrungen von Ableismus und Audismus innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Interviewperson 2 erlebt Schwerhörigkeit als Barriere am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Die Absage eines Sportgymnasiums führt sie auf ihre Hörsituation zurück:

„dass ich ja sportlich ziemlich begabt bin und dass sie wollte das fördern bei mir und deswegen wollt sie mich auch in ein Sportgymnasium reinbringen in Stadt A. nur ham sie mich nicht genommen weil ich eben schwerhörig bin.“ (Interview 2, Z. 846-849)

Die Zuschreibung der Schwerhörigkeit als Kriterium gegen die Aufnahme überwiegt gegenüber der sportlichen Begabung. Anders beschreibt sie den weiteren Verlauf ihres Übergangs. Aus dem weiteren

Erzählverlauf ist zu entnehmen, dass Interviewperson 2 nicht nur sportliches, sondern auch musikalisches Talent hat. Die Aufnahme in einen musikalischen Zweig sollte ihr vorerst verwehrt bleiben. Erst durch aktives Zutun des Direktors, der sich gegen das Vorurteil der Musiklehrer*innen ausspricht, dass schwerhörige Kinder keine Musik machen könnten, wird Interviewperson 2 in dem musikalischen Zweig der Schule aufgenommen (siehe Kapitel 7.1.6 *Verhalten und Engagement der Pädagog*innen* Interview 2, Z. 850-855).

Die Ausübung von Musik in der Schule wird von Interviewperson 2 im weiteren Verlauf des Interviews erneut als eine Barriere artikuliert. Sie ist die einzige, die einige Jahre lang eine Schule für gehörlose und schwerhörige Schüler*innen, die teilweise Hörhilfen trugen, besuchte. In dem folgenden Interviewausschnitt führt die Informant*in ihre Erfahrungen mit Fehleinschätzungen seitens der Lehrperson im Musikunterricht aus. Ihr und ihren Klassenkolleg*innen blieb das Spielen von Musikinstrumenten verwehrt, weil die Lehrperson die Annahme vertrat, ihre Schüler*innen würden keine Musik hören können und somit wäre das Verwenden von Musikinstrumenten nicht notwendig. Selbst auf den dezidiert vorgebrachten Wunsch der Interviewperson 2, doch wenigstens Trommeln oder andere Instrumente mit hoher Resonanz zu verwenden, damit die Schüler*innen mit Hörbehinderung die Vibrationen und so den Rhythmus spüren konnten, lehnte die Lehrperson ab. Sehr emotional berichtet die befragte Person über diese Erfahrung und kann die Einstellung der Lehrperson nicht nachvollziehen:

„unsere Abteilungsleiterin in dem Schulgebäude die da für uns zuständig war die auch unsere Mallehrerin also Zeichenlehrerin und Musiklehrerin.. und wir haben immer nur Geschichte gemacht in Musik. (...) und Mozart Beethoven Referate gehalten über Komponisten und so. und irgendwann hab ich dann in der dritten Klasse dann gesagt eh zu ihr ob ma nicht mal Musikinstrumente spielen könnten. oder. irgendwie irgendwas mit Musik hören und so. und sie hat dann halt gemeint wir san ja alle Gehörlos Schwerhörig. das ist sinnlos ihr habt ja kein Rhythmus (Tränen in den Augen). und dann war ich auch wieder so boach. da hab ich ma auch wieder gedacht das gibts ja nicht aba. genau. also. es stimmt vielleicht dass ehm wir waren ja nur zu acht aba eh. e fünf Leute haben Hörgeräte gehabt und haben auch was gehört und die anderen ham halt ja okay einer war komplett gehörlos und alle andere haben eigentlich Hörgeräte gehabt und ein Cochlea Implantat. da hätten wir mir hättts schon ausgereicht wenn ma Trom Trommeln gespielt hätten und der Gehörlose hätte einen Rhythmus gespürt es hätt mir auch schon vollkommen ausgereicht.“ (Interview 2, Z. 872-888)

Die Musiklehrende lehnt den Wunsch von Interviewperson 2 ab, die Begründung dafür enthält Argumente von Audismus gegenüber den Schüler*innen mit Hörbehinderung. Die Einschätzung der musikalischen Fähigkeiten bzw. des vermeintlich fehlenden Rhythmus aufgrund einer Hörbehinderung durch die Lehrperson stellt für Interviewperson 2 eine Barriere für ihren Wunsch zu musizieren dar.

Von erfahrener audistischer und ableistischer Diskriminierung in der Schule berichten auch andere Interviewpersonen. Eine abschätzige Einstellung gegenüber den Fähigkeiten schwerhörigen Schüler*innen erlebt Interviewperson 1 im Zuge ihrer mündlichen Maturaprüfung. Das Lob und die Bewunderung der Lehrpersonen und Mitschüler*inne über die *erstaunlich* guten sprachlichen Fähigkeiten verärgern Interviewperson 1 in der Retrospektive:

„oder halt in der Schule dass du da eher so (...) von den anderen Lehrern so als die Derrische abgestempelt wirst. und bei der Matura waren sie dann all se ooh ich hätt nicht dacht dass du so gut Englisch kannst und so ein Scheiß auf einmal und dass sie dann ja dann dass sie dir dann immer weniger zutraun und du dich dann immer beweisen musst. Das als hättest du nicht als wärest du jetzt weniger Wert bist aber als müsstest du dich jetzt immer beweisen dass du ein Mensch von Wert bist oder so.“ (Interview 1, Z. 206-213)

Eine pauschalisierende Reduktion der Person auf die Hörfähigkeit durch die Bezeichnung und das Gefühl, als *die Derrische abgestempelt* zu werden, weist auf audistische Vorurteile hin. Ebenso schließt Interviewperson 1 aus der Verwunderung der anderen auf eine geringe Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Die Erfahrungen mit Audismus sind daran zu erkennen, dass ihr weniger zugetraut wurde und sie ihre englischsprachlichen Fähigkeiten erneut unter Beweis stellen musste. Mit dem abschließenden Satz positioniert sie sich als Ableismus-kritisch gegenüber der unplausiblen Konzeption von Fähigkeiten in Korrelation von Leistungsvorstellungen, gegen die sie wiederholt anzutreten hat (vgl. Buchner et al. 2015). Sie benennt den auf sie ausgeübten Zwang, aufgrund der Einstellung anderer nicht nur ihre Fähigkeiten ausreichend unter Beweis zu stellen, sondern auch damit verbunden ihren Wert als Mensch zu legitimieren.

Wie Interviewperson 2 erkennt auch Interviewperson 4 in einer vermeintlichen Bewunderung der sprachlichen Fähigkeiten eine gleichzeitige Abwertung, die sich hinter einer Maske von Barmherzigkeit (Lane 1994) versteckt. Beide Interviewpersonen sprechen das Gefühl an, wiederholt aufgrund ihrer Hörsituation unterschätzt zu werden:

„wenn ich sag ja ich bin schwerhörig und so dann sagen viel ah okay. ahm aba dafür sprichst du eigentlich sehr gut und verstehst auch ur viel und obwohl ich dann eigentlich fast an der Grenze von taub sein schon bin. und ja. also ich glaub die unterschätzen uns schon sehr“ (Interview 4, Z. 32-35)

Dem vermeintlichen Schluss von audiologischen Fähigkeiten auf eine *geringere* Begabung von schwerhörigen Personen versucht sich Interviewperson 2 aktiv zu widersetzen. Die Normalität von Schwerhörigkeit, sichtbar gemacht durch das offene und selbstbewusste Tragen von Hörgeräten, ist für Interviewperson 2 ein wichtiger Faktor, um gegen audistische Vorurteile vorzugehen. Besonders die Einstellung im schulischen Kontext, schwerhörige Lernende könnten nicht die gleichen Leistungen erbringen wie ihre hörenden Mitschüler*innen, bringt sie verärgert zu Wort:

„aber ii also i würd das e anders rum machen i würd da ehrlich gesagt. kurze Haare tragen das zeigen und die sehen das ich lauter Einser hab dann denken sie WOW hey. die schafft auch lauter Einser obwohl sie SCHWERHÖRIG (Gestik Anführungszeichen) ist und wenn man das nicht sieht dann glaubens ja alle ah der ist ja Anführungszeichen NORMAL. der schafft das weil er NORMAL ist (...) und wenn man das eh öffentlicher sieht. dann ehm. ist das nicht so was Besonderes dann ist das ah ja (Schulterzucken). okay der ist schwerhörig aber trotzdem sieht man der schafft das auch genau. und wenn man das eher versteckt. dann dauert das wahnsinnig länger noch bis die Menschen umdenken so irgendwie. das ma. vielleicht eh. ich weiß net dass ma normal sind wie wie du und ich so irgendwie nur die Besonderheit ist dass ma halt schwerhörig sind und sonst nichts anderes das ist nix vom Charakter oder von deiner Intelligenz oder irgendwas verändert das ist einfach nur. du hörst schlechter nur.. genau“ (Interview 2, Z. 922-1007)

Das offen getragene Hörgerät symbolisiert nicht nur die Schwerhörigkeit, sondern darüber hinaus das Demonstrieren von schulischem Erfolg trotz einer Hörbehinderung. Durch das Verstecken sieht sie die Gefahr, dass Menschen mit Hörbehinderung als *normal* Hörende wahrgenommen werden und trotz ihrer auditiven Schwierigkeiten im Unterricht unerfüllbaren Ansprüchen nachzukommen haben. Eine kritische Einstellung gegenüber gesellschaftlicher Konstruktion von Normalität, wie Rösner (2002, 219f) sie formuliert, kommt in der sprachlichen Distanzierung von den Begriffen *schwerhörig* und *normal* zum Vorschein.

Die Normalisierungsfalle, in die Pädagog*innen von schwerhörigen Schüler*innen tappen könnten, wird von der Interviewperson indirekt angesprochen. (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 270). Storey merkt an, dass der Erfolg der Lernenden nicht mit Verbesserungen der Lehrmethoden verwechselt werden darf. Unter gleichen Bedingungen müssen schwerhörige Menschen einen enormen

Mehraufwand aufbringen, um den Anforderungen hinreichend zu entsprechen. Einerseits sind schwerhörige Schüler*innen dem Druck ausgesetzt, sich an den Leistungen ihrer hörenden Mitschüler*innen zu messen. Andererseits werden ihnen die Fähigkeiten abgesprochen, diese Ziele erreichen zu können. Dieses Paradox führt Storey (2007, 58) auf weiterreichende Auswirkungen des Ableismus zurück, die im pädagogischen Feld zu lange ignoriert wurden.

Mit dem Ziel, gesellschaftliche Vorurteile gegenüber Schwerhörigkeit zu verändern, würde Interviewperson 1 positive Aufmerksamkeit auf Hörgeräte lenken. Das bewusste Demonstrieren der Hörgeräte in der Schule, um die damit verbundene Stigmatisierung abzuwehren, kann als ein Stigma Management nach Haeblerin erkannt werden (vgl. 2006, 223). Denn aufgrund einer Hörbehinderung kann nicht auf kognitive Einschränkungen geschlossen werden (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 101f, 227f). Durch die abschließende Äußerung bezüglich einer vermeintlichen Gleichsetzung von Intelligenz und Schwerhörigkeit, schließt sich Interviewperson 2 der Position der Ableismus-Kritik an (vgl. Buchner et. al 2015). Inwiefern dem Hörgerät sowohl von der Gesellschaft als auch von den Träger*innen eine Symbolik beigemessen wird, wird in einer separaten Kategorie diskutiert.

7.2.4 Hörgeräte

Eine bedeutende Kategorie, die sich erst im Zuge der Interpretation ergab, ist die des Hörgerätes. Es zeigt sich, dass die Bedeutung einer Hörhilfe eine wichtige Rolle in Zusammenhang mit Schwerhörigkeit spielt. Die Assoziationen mit Hörhilfen erweisen sich als ambivalent. Bei allen Interviewten lässt sich sowohl eine positive als auch eine negative Einstellung zu Hörhilfen feststellen. Positive Erzählungen betonen tendenziell mehr die Teilhabe der Individuen an der Mehrheitsgesellschaft, während sich negative Schilderungen auf die Ablehnung durch die Gesellschaft und den Ausschluss aus derselben beziehen. Die kritische Haltung gegenüber Hörhilfen beruht auf der Anpassung der Menschen mit Hörbeeinträchtigung zusammen, welche sich an einer normierten Vorstellung eines *normalen* Gehörs orientiert, welches jedoch aufgrund physischer Beschaffenheit selbst mit technischer Unterstützung nicht erreicht werden kann. Außerdem wird das verzerrte Bild der Mehrheitsgesellschaft von der Gruppe der schwerhörigen Menschen wiederholt genannt. Hörhilfen stellen für die Träger*innen zwar einen ungemeinen Vorteil dar, dennoch dürfen sie keineswegs als ein *Heilmittel* gegen Schwerhörigkeit verstanden werden, wie es Interviewperson 2 ausführt:

„wir haben die Möglichkeit mit diesen medizinischen Produkten an der hörenden Welt teilzunehmen aber das ist irgendwie so dass die Menschheit die nicht betroffen davon sind glauben dass dieses medizinische Produkt schon das Heilmittel ist. dass das schon ausreicht das wir teilnehmen können an dieser Welt. das ist aber falsch es gehört noch so viel weiteres gemacht.“ (Interview 2, Z. 75-79)

Die Möglichkeit der Teilnahme durch Hörgeräte endet unmittelbar, wenn diese nicht mehr in Verwendung sind. In den Turnstunden trug Interviewperson 1 keine Hörgeräte, wegen der Gefahr, dass diese durch einen Ballwurf beschädigt werden könnten. Dadurch ergaben sich jedoch erneut Kommunikationsbarrieren durch fehlende Wiederholungen der Lehrperson:

„ja oder solche Sachen wenn man beim Turnen die Hörgeräte rausgibt und aber Nichts wiederholt wird für dich und dir eigentlich denkst hä was ist los was muss ich machen hä und dann auch irgendwie auch versucht das gleiche zu machen und dann wennst dann wennst dann falsch machst sagst da dann e wieder irgendwer“ (Interview 1, Z. 186-190)

„Turnunterricht ohne Hörgeräte das war irgendwas und irgendwann hab ich dann mal reingeben weil dann wars mir irgendwann zu blöd in der Achten weil pfoa dieses hunderttausend mal nachfragen bis es irgendwer nochmal erklärt und die meisten sind dann auch schon angepisst und dann denkst da auch

ist jetzt schon scheiß egal ob der Ball jetzt aufs Ohr fällt und dann irgendwas kaputt ist. Joa dann wars besser.“ (Interview 1, Z. 341-347)

Die Ungewissheit über die Aufgabenstellung in der Turnstunde verdeutlicht sie mit dem Wort „irgendwie“, also ohne bestimmte Vorstellungen oder Anleitungen versucht sie das Verhalten der Mitschüler*innen zu kopieren. Durch das Beobachten des Verhaltens ihrer Mitschüler*innen versucht sie sich gleich zu verhalten, in der Hoffnung, dass sie jemand bei nicht korrekter Ausführung darauf aufmerksam machen würde. Die Anpassung an das Verhalten der Mitschüler*innen wird von Krausneker und Schalber (2007, 233) als eine häufige Strategie von Schüler*innen mit Hörbehinderung erkannt.

Hörgeräte sind demnach nur so lange als Förderfaktor wirksam, wie sie auch in Verwendung sind. Wie Krausneker und Schalber (2007, 85) sowie Leonhardt (2002, 134) betont auch Bringmann, dass die Verwendung von Hörhilfen neben anderen technischen Voraussetzungen für eine optimale Nutzung von weiteren Faktoren abhängig ist. Dazu zählt der Störgeräuschpegel in der unmittelbaren Umgebung der Träger*innen, eine baulich begünstigte Akustik des Klassenzimmers sowie die Distanz der sprechenden Personen (vgl. Bringmann 2013, 44). Darüber hinaus ist für schwerhörige Lernende wichtig, einen Sprecher*innenwechsel deutlich zu markieren. Selbst wenn all diese Faktoren berücksichtigt werden, kann es zu Informationsverlust und Missverständnissen kommen. Aufgrund dessen empfiehlt Bringmann (2013, 63), neben der Berücksichtigung der genannten Maßnahmen verbale Äußerungen von Mitschüler*innen und Lehrpersonen zu wiederholen und darüber hinaus schriftlich festzuhalten.

Eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Grenzen sowie eine realistische Einschätzung der Chancen der Leistung von Hörhilfen sollte nicht von zu hohen Erwartungen überschattet werden. Eine zu euphorische Einstellung gegenüber der Leistung von Hörhilfen kann darüber hinaus zu einem doppelten Ausschluss führen, da schwerhörige Schüler*innen einerseits nicht gut genug hören können, um an der hörenden Mehrheit gleichberechtigt teilhaben zu können und andererseits von der gehörlosen Gemeinschaft abgelehnt werden (vgl. Ross 2013). Dies geschieht aufgrund der Hörhilfen, die als Symbol für Annäherung, Anpassung und Selbstzuschreibung an die hörende Welt gesehen werden (vgl. Grushkin 2003, 124; Glickman 1996, 127).

Negative Erfahrungen mit Mitschüler*innen werden zum Teil aufgrund erlebter Kommunikationsbarrieren gemacht. Ein wesentlich größeres Hindernis stellt soziale Integration und Interaktion in der Klassengemeinschaft dar.

7.2.5 Soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft

Der soziale Austausch und die Interaktion mit den Mitschüler*innen wird von Millen, Dorn und Lackner (2019, 576) sowie von Leonhardt (2018, 166f) als ausschlaggebend für ein Wohlbefinden in der Klasse angeführt. Negative Auseinandersetzungen mit den Mitschüler*innen führen in den Interviews von Hänseleien, Verschmähung, Ausgelacht-Werden, Meidung, Ausschluss bis hin zu Mobbing-Erfahrungen. Wie aus Grünbichler und Andree (2009, 74f) hervorgeht, sind Schüler*innen mit Hörbehinderung vermehrt von sozialem Ausschluss betroffen. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich mit den Erzählungen über negative Erfahrungen der interviewten Personen, die Gefühle der Isolation und Einsamkeit mit dem Kontext Schule verbinden.

Zwei der Interviewpersonen benennen das Verhalten der Mitschüler*innen explizit als Mobbingangriffe. Zudem kann das Ausgelacht-Werden als Reaktion auf Äußerungen anderer

Interviewpersonen ebenso als eine Form von Mobbing zugeordnet werden. Beispielsweise berichtet Interviewperson 4, dass sie von der Volksschule bis zum Übergang in die Oberstufe verbalem Mobbing ausgesetzt war:

„ja also ich kann mich leider nicht mehr an alles erinnern also irgendwie hab ich das glaub ich verdrängt auch ich weiß nur dass ich ahmm.. fast von der ganzen Klasse gemobbt worden bin ich hab aber zwei. beste Freundinnen gehabt in der Volksschule die haben mich dann auch gemobbt die ham dann nämlich. zu den Mobbern gehalten quasi. und ich hab aber dann. Gott sei Dank zwei andere Freunde gefunden also zwei Burschen die dann zu mir gehalten haben und ohne die wärs eh wahrscheinlich nicht so erträglich gewesen. ich glaub aber dass wenn das weitergegangen in die Oberstufe dass dann dass ich das nimmer ausgehalten hätte weil vier Jahre war schon sehr lang und ich war dann auch sehr erleichtert zum Schluss wie ich dann erfahren hab dass ich nicht mehr mit ihnen in die Klasse komm und dass sie alle weg sind.. ja . also ich es war halt eher so ein. ein verbales also kein körperliches eigentlich also eher verbal. und da war halt das Problem dass ich eben dadurch dass ich schlecht hör nicht alles verstanden hab dadurch kann ich auch nicht sagen was sie alles zu mir gesagt haben. uund.. ja war aber wahrscheinlich e auch besser so wenn ich nicht alles gehört hab aber ja es war halt auch nicht soo. leiwand.“ (Interview 4, Z. 229-245)

Bezüglich des Anlasses der Angriffe in der Primarstufe führt Interviewperson 4 im Laufe des Interviews aus, dass sie vermutlich aufgrund ihrer Hörgeräte und ihrer Aussprache gemobbt wurde, da sie nicht immer alles hörte, was Mitschüler*innen zu ihr sagten. Zusätzlich empfand sie den Seitenwechsel von Volksschul-Freund*innen zu den Mobber*innen als eine zusätzliche Belastung. An einer späteren Stelle im Interview berichtet sie von der Bestätigung ihres Verdachts durch damalige Schulkolleg*innen, dass die Mobbingangriffe in der Schulzeit aufgrund der Hörgeräte stattfanden. Als einen glücklichen Umstand nennt sie die Auflösung der Klassengemeinschaft nach der Unterstufe, wodurch auch die Intensität des Mobblings abnimmt. Hätte der Klassenverband weiter bestanden, wüsste Interviewperson 4 nicht, wie sie diese Situation ausgehalten hätte. Als einen wichtigen Faktor, um die Mobbingangriffe zu überstehen, nennt Interviewperson 4 zwei Freunde. Diese lernte sie in der Unterstufe kennen und sie hielten stets zu ihr. Ohne deren Unterstützung und Rückhalt wäre der Schulalltag für sie unerträglich gewesen.

Der Verlust der Freundschaft durch Mobbing Erfahrungen spitzt sich bei der Schilderung von Interviewperson 2 noch weiter zu. Neben verbalen Mobbingangriffen in der Schule werden diese auch online gegen sie getätigt. Hinzu kommt, dass sie gemeinsam mit ihrer Cousine, die zu den Angreifer*innen gehörte, eine Klasse besuchte. Während der Erzählung der einschneidenden Erinnerungen durchlebt Interviewperson 2 erneut aufwühlende Emotionen, die zu Unterbrechungen des Interviews führen.

„in. der Fachschule. wars dann ärger. von dem Mobbing her ehm. und Cybermobbing (weinend, 10 Sek. Pause) ahm also bei dem Cybermobbing war dann schon ziemlich arg. (...) und meine Cousine hat eben auch geliked.... (Naseputzen) ..und eben auch ein Kommentar dazu gegeben... und das ist halt.. ziemlich ehm.. furchtbar für jemanden eben der ein Familienmitglied ist.. und da sieht man halt eben. dass sie sich für die Freunde eben. dass sie eben der Gruppe dazugehören wollte und eben. sich mich geopfert hat so quasi damit sie dazugehört.. genau (weinend)“ (Interview 2, Z. 754-765)

Wie Interviewperson 4 und 2 empfindet auch Interviewperson 1 das Ausgelacht-Werden durch die Mitschüler*innen als negative Erfahrung. Des Weiteren wird auf fehlende Interventionen der Lehrpersonen verwiesen, die Mobbingangriffe in der Klasse hätten aufgreifen und deeskalierend wirken können. Gleichzeitig argumentiert sie, dass das Verhalten der Mitschüler*innen ohnehin nicht hätte verändert werden können:

„Hauptschule waren eher die Mitkollegen die Mitschüler bissl doof. Also die ham halt immer glacht wenn ich was nicht verstanden hab oder wenn i was falsch verstanden hab oder wenn i was. Komisch ausgsprochen hab hams halt glacht oder wenn i nachfragt hab ma die hört nix blablabla. Solche Sachen.. ahm aber das sind Kinder kann man nicht ändern. Ma aber es hat auch nie wer was dagegen gsagt und ich ja auch nicht ich hab mich ja auch nicht gwehrt.“ (Interview 1, Z. 782-788)

Mit der Formulierung „das sind Kinder, kann man nicht ändern“ legitimiert die befragte Person aus der zeitlichen Distanz das Verhalten der Mitschüler*innen ihr gegenüber und distanziert sich gleichzeitig mit dem unpersönlichen Pronomen *man*. Einerseits verweist Interviewperson 1 darauf, dass niemand das Auslachen thematisiert bzw. unterbunden habe. Andererseits beschreibt sie sich selbst auch als eine passive Akteur*in, die sich nicht zur Wehr gesetzt hat. Genau dieser Argumentation in Zusammenhang mit Mobbingangriffen widerspricht Interviewperson 4 bewusst, indem sie Kindern die Verantwortung für die Auswirkungen ihrer Äußerungen und Handlungen auf die Zielpersonen zuspricht. Sie begründet ihre Ansicht damit, dass Mobbingangriffe für niemanden eine angenehme Erfahrung darstellen würden:

„ja. aber ich find mich hat halt nur halt geärgert (...) was sie eigentlich für einen Schaden damit anrichten können ich weiß manche sagen die Kinder sind halt so und die wissen nicht was sie da einem antun aber ich denk ma dann immer ja.. das ist doch irgendwie nur eine Ausrede ist weil. die wolln ja selber auch nicht dass sie selber gemobbt werden“ (Interview 4, Z. 248-254)

Die Ursachen, aufgrund deren die interviewten Personen Spott bis Mobbingangriffe erfahren sind zusammengefasst die Art der Aussprache und Satzformulierungen, das Tragen von Hörgeräten sowie akustische Missverständnisse. Gerade weil aufgrund der Aussprache negative Erfahrungen gemacht wurden, kann das Artikulieren von Schikanen und abwertenden Äußerungen innerhalb der Klasse oder Schule zusätzliche Überwindung kosten. Welche Auswirkungen negative Schulerfahrungen durch Mitschüler*innen oder Schulkolleg*innen auf das Selbstbewusstsein schwerhöriger Schüler*innen haben kann, führt Interviewperson 2 weiter aus. Für sie sind diese Schüler*innen eine besonders vulnerable Gruppe für Mobbingangriffe:

„Kinder können grausam sein ... und also.. also ich glaube es gibt der Mehrheit dieser schwerhörigen Kindern.. die während der Schulzeit eben .. die Schlimmsten oder. sag ma eine der Schlimmsten ihrer. Erfahrungen.. dass es eben passiert wenn man schwerhörig ist. dass man eben zum Opfer fällt.. und und darum.. traut man sich dann auch nicht mehr was zu sagen weil eben. die Aussprache das Ausgebende ist eigentlich dann das man zum Opfer wird. wenn man was falsch ausspricht oder gram grammatikalisch irgendwas anders sagt. oder ja.. genau ... das ist es dann.. und darum glaub ich dann eben dass es eben dazu führt. dass die meisten. eben nicht so ein großes Selbstbewusstsein ham.“ (Interview 2, Z. 825-834)

Nicht nur dezidierte Mobbing Erfahrungen werden als Hindernis sozialer Integration benannt, auch indirektes Verhalten der Mitschüler*innen löst bei den Interviewpersonen Unbehagen aus. Eine eingeschränkte Kommunikation durch das Flüstern der Mitschüler*innen erweist sich ebenso als Barriere. Interviewperson 5 führt den beunruhigenden Verdacht an, dass, wenn Mitschüler*innen miteinander tuschelten, diese über sie sprachen:

„für mich war dann das Problem irgendwo dass dann geheißen hat also dass das ICH geglaubt habe was ja gar nicht stimmt dass die zwei über mich reden wenn sie tuscheln haben ja aber dass ist ah. ein persönliches Problem gewesen war mein Problem nicht das Problem der anderen“ (Interview 5, Z. 421-423)

Diese Annahme der Interviewperson konnte sie für sich zwar weder verifizieren noch falsifizieren. Trotzdem ist deutlich erkennbar, dass das Verbergen der Mundbewegungen schwerhörige Personen bei der kommunikativen Interaktion irritiert und somit an der sozialen Teilhabe behindert. Aus der

Erzählung von Interviewperson 2 wird eine andere Perspektive des Tuschelns der Mitschüler*innen deutlich. Sie empfindet das Verdecken der Lippen als eine beabsichtigte Form des Ausschlusses:

„ja weißt e so in der Volk Volksschule was Kinder so machen das sie flüstern und dann die Hand vorhalten wie sie gmerkt haben das ich Lippenlesen kann so die Standardsachen halt.“ (Interview 1, Z. 161-163)

Aufgrund der Kommunikationsbarrieren zwischen ihr und ihren Mitschüler*innen, die teilweise von diesen beabsichtigt waren, bewertet Interviewperson 1 ihre Schulzeit als anstrengend. Die unzureichende Rücksicht der Mitschüler*innen auf ihre Bedürfnisse stellte für sie eine weitere Barriere dar. Sie schildert die wiederholte Auseinandersetzung mit Klassenkolleg*innen wegen des ihr zugewiesenen Sitzplatzes in der ersten Reihe, der auch von anderen Schüler*innen begehrt wurde (vgl. Interview 1, Z. 175-179). Zudem stellen Schwierigkeiten beim Schließen sozialer Kontakte mit ihren Mitschüler*innen ein weiteres Hindernis dar. Die befragte Person vermutet, dass diese Belastung der unzureichend gelungenen sozialen Kontakte zu einer abweisenden Einstellung gegenüber anderen Personen beigetragen haben:

„und Schule war auch deswegen anstrengend weil irgendwie mi mit den sozialen Kontakten nicht so gut geklappt hat. Also mmh .. ich war dann immer sind war bin dann immer ruhiger geworden weil eben die Kommunikation klappt nicht und irgendwann denkst da auch anstrengend will nimma mag nimma lasst mi alle einfach in Ruh was natürlich auch nicht die beste Einstellung war aber war halt so .. und. Ja wenn man halt so der Außenseiter ist ist auch grad net so spannend von daher wars recht anstrengend.“ (Interview 1, Z. 311-318)

Informant*in 1 verdeutlicht ihre abweisende und demotivierte Haltung durch die Wiederholung des Wortes „nimma“ sowie durch den Hinweis dass sie sich nicht mehr aktiv um sozialen Anschluss bemühte. Diese Erzählpassage schließt mit der Wiederholung der anfangs eingeführten Anstrengung ab. Diese begründet sie mit ihrer Position als Außenseiter*in, in der sie wenig Spannendes erlebt hat oder daran gehindert war, Spannendes zu erleben. Ihre weitere Schulzeit verläuft ihrer Schilderung nach ähnlich. Nach dem Übergang in die Oberstufe *hängt* sie sich einer Gruppe von Mitschüler*innen an. Ihre Motivation war, das zu lange erlebte Gefühl der Einsamkeit zu beenden. Die Kontakte, die sie in der Oberstufe schloss, bewertet sie als oberflächlich und nicht mit einer richtigen Freundschaft vergleichbar (vgl. Interview 1, Z. 747-749).

Zu den Interviews zeichnet sich eine Korrelation zwischen sozialem Ausschluss und Kommunikationsschwierigkeiten ab. Diese Relevanz der Sozialisation hebt auch Dolecki (2016, 22) hervor, bei der Abwesenheit von kommunikativem Austausch verblieben die betroffenen Personen in sozialer Isolation. Daraus resultiert für die Informant*innen das Gefühl von Einsamkeit und Ausschluss aus der Klassengemeinschaft. Diese Barriere beschränkt sich jedoch nicht nur auf Kommunikation in der Schule. So beschreibt Interviewperson 2 die zusätzliche Belastung schwerhöriger Kinder, die als einziges Kind mit Hörbehinderung mit hörenden Mitschüler*innen, Pädagog*innen und Familienmitgliedern aufwachsen. Diese Voraussetzungen bedingen die verstärkte Angst vor sozialem Ausschluss aufgrund der erschwerten Kommunikationsbedingungen, die im Vergleich mit dem *rein* hörenden Umfeld erlebt werden. Das Risiko der Marginalisierung ist nach Hintermair (2008, 292) für Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderungen in einer Regelschule höher als in einer Spezialschule mit dem Fokus auf Hörbehinderung. Die Herausforderungen und Ängste, mit denen schwerhörige Heranwachsende im Gegensatz zu hörenden konfrontiert sein können, erklärt Interviewperson 2 wie folgt:

„also und dann hasst man sich vielleicht selber weil man eben sich immer wieder fragt warum betrifft mich das. Warum bin ich ausgerechnet schwerhörig. Warum kann ich bestimmte Dinge machen die ich

auch gerne machen möchte und dann ist man wahrscheinlich nicht mehr so selbstbewusst (...) und wenn man dann halt. alleine ist betroffen wenn man so wie das Kind eben alleine ist und hörende Familie hat und hörende Schule hat und selber schon das Problem hat in der Schule. dass die Mitschülerinnen und Schüler in der Pause reden und sie kommt nicht mit und sie Angst hat immer wieder zu fragen und dann kommt eben die Aussage ach ist nicht so wichtig und dann kommt bist du immer wieder mehr stiller stiller und.. und dann brauchst du eben eine Person die dich dann immer ein bissl aufmunterst und dir dann sagt.. trau dich zu sagen es wird immer so sein wenn du nix. ähm sagst. genau also da brauchst du dann jemanden und darum hab ich auch den Beruf gemacht zum Teil damit. ich die. trotzdem auf einen richtigen Weg bringen kann und nicht dass sie so vielleicht wie ich früher war still san und.. immer glauben sie können alles erreichen wenn sie schwerhörig sind.“ (Interview 2, 498-517)

Die negativen Gefühle und Selbstzweifel, die schwerhörige Personen in sich tragen, beschreibt der*die Informant*in eindringlich und detailliert. Von den Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten schließt sie auf die Gefahr, dass das Selbstbewusstsein dadurch verringert wird. Die Angst vor Ausschluss von Kommunikationen kann sich für schwerhörige Lernende in Unterrichtspausen verstärken, wenn Mitschüler*innen miteinander sprechen, aber das Gesprochene nicht verstanden wird. Wird das Nachfragen bzw. die Bitte um eine Wiederholung des Gesagten immer mit der Antwort „*ist nicht so wichtig*“ abgetan, ziehen sich schwerhörige Heranwachsende vermehrt zurück und werden immer stiller.

Die täglichen Interaktionen und Praktiken im Austausch mit der Schulgemeinschaft ist für die Identitätsentwicklung aller Heranwachsenden ein beeinflussender Faktor. Fragen nach der Identität und einem selbstbewussten Umgang mit der Zuschreibung, schwerhörig zu sein, wurden bereits von Ladd, Munson und Miller (1984) sowie Stinson et al. (1996) in Korrelation mit der Qualität erfahrener sozialer Kontakte und Erfahrungen von Lernenden mit Hörbehinderung in Regelschulen gestellt. Wie von den Informant*innen dargelegt, haben schwerhörige Schüler*innen Schwierigkeiten, enge freundschaftliche Beziehungen zu ihren hörenden Mitschüler*innen aufzubauen. Der soziale Austausch verbleibt zumeist auf der Ebene einer oberflächlichen Verbindung im schulischen Rahmen (vgl. ebd.). Diese Erfahrungen führen zu isolierenden Umständen, wodurch Kontaktpersonen, die aufmunternd und bestärkend auftreten, umso wichtiger sind. Diese Rolle möchte Interviewperson 2 für schwerhörige Kinder und Jugendliche vertreten, um ihnen Mut, Unterstützung und Anreiz bei ihren Zukunftsaspirationen zu bieten.

Von den Befragten werden Erfahrungen mit Mobbingangriffen, Ausschluss und Isolation ausgehend von hörenden Mitschüler*innen als eine Barriere für die soziale Integration in die Klassengemeinschaft artikuliert. Ein sozialer wie emotionaler gleichgewichteter Austausch in freundschaftlichen Beziehungen ist für Heranwachsende wichtig. Die Möglichkeit der reziproken Identifikation mit dem Gegenüber beeinflusst zudem eine positive Entwicklung der individuellen sozialen Kompetenzen (Israelite et al. 2002, 136). Der explizit geäußerte Wunsch nach Kontakten zu anderen schwerhörigen Personen weist auf eine hinderliche Funktion von fehlenden Identifikationsmöglichkeiten für schwerhörige Lernende in der Einzelintegration hin. Auf diesen Zusammenhang wird in der folgenden Kategorie näher eingegangen.

7.2.6 Fehlende Kontakte zu schwerhörigen Personen

Schüler*innen mit Hörbehinderung kommt gerade in der Einzelintegration innerhalb der Klasse eine besondere Rolle zu. Lehrpersonen und Mitschüler*innen können das Gefühl, *anders* zu sein, verstärken oder verringern. Ein Bewusstsein über individuelle (akustische) Bedürfnisse schwerhöriger

Schüler*innen bedingt eine Sensibilisierung im pädagogischen Feld. Die Aufklärung der Lehrpersonen sowie der Mitschüler*innen von schwerhörigen Schüler*innen ist unumgänglich, um Barrieren im Klassenraum abzubauen. Ein wesentlicher Förderfaktor dafür können Pädagog*innen mit Hörbehinderung sein, idealerweise als den hörenden Lehrkräften gleichgestellte Lehrpersonen. Die spezielle Form der Einzelintegration stellt für die Befragten in sich eine formale Barriere dar. Alle Interviewten sprechen sich für eine Mehrfachintegration von schwerhörigen Schüler*innen bzw. für einen Besuch in einer Spezialschule für Lernende mit Hörbehinderung aus.

Darüber hinaus beschreiben die Informant*innen die fehlende Thematisierung von Schwerhörigkeit und die fehlende Aufklärung der hörenden Mitschüler*innen in der Klasse über Schwerhörigkeit als unangenehm. Die Mitschüler*innen von Interviewperson 1 werden von der Lehrperson auf ihre Hörsituation aufmerksam gemacht. Gleichzeitig bemüht sich diese aber auch darum, ihre Schwierigkeiten im Unterricht zu verstecken. Wer diese Hindernisse von Interviewperson 1 nicht erfahren sollte, kann aus dem Interview nicht geschlossen werden:

„ja. Klar. Ähm (lachend) ein offener Umgang wäre nicht schlecht. Also.. Zum Beispiel in der Volksschule war das so ein bisschen Geheimniskrämerei da hat die Mama wie alle weg waren die Lernsachen von der Lehrerin abholt damit wir genau das gleiche was wir in der Volksschule gemacht haben zuhause machen weil ich nichts mitkriegt hab. Und so damit es nicht so im Geheimen passiert oder. Äh. Was ich auch so verbessert werden muss nicht das in der Klasse laut gsagt wird das ich schlecht hör. Das war dann so mit dem Lehrer irgendwie abgesprochen dass der das dann der ganzen Klasse sagt dass ich schwerhörig bin das sie mit mir lauter reden müssen und blablabla. Ich mein das ist ja nix schlimmes das ist keine Krankheit das ist ja nicht ansteckend blablabla. Alles schön aber ich finde im Endeffekt sollte es dann den Personen selbst überlassen sein weil die Leute checkens dann e wenn sie die Hörgeräte sehen oder dann nicht und irgendwann werdens schon draufkommen. Ich weiß nicht aber ich würd mir einen normaleren Umgang damit wünschen“ (Interview 1, Z. 222-237)

Den Umgang mit der Schwerhörigkeit der Interviewperson 1 in der Primarstufe beschreibt sie als „Geheimniskrämerei“. Die Unterstützung durch die Lehrperson und die Mutter kann als ein Handeln hinter der, von Lane so bezeichneten, Maske der Barmherzigkeit interpretiert werden. Das Geheimhalten der Schwierigkeiten während des Unterrichts am Vormittag werden nicht gelöst, sondern viel mehr auf den Nachmittag und somit auf das familiäre Umfeld verschoben. Durch eine Absprache wurde vereinbart, dass die Lehrperson die Mitschüler*innen informiert.

Während die Klassenkolleg*innen von Interviewperson 1 Hinweise bezüglich des Verhaltens gegenüber ihrer schwerhörigen Klassenkollegin erhalten, erklärt die Lehrperson von Interviewperson 5 deren Mitschüler*innen diesbezüglich nicht weiter auf. Diese interviewte Person erlebt ihren ersten Schultag in der Hauptschule mit Unbehagen, als ihre Lehrer*in weder erwähnt, wer die schwerhörige Person ist, noch Instruktionen gibt, wie auf deren Bedürfnisse eingegangen werden kann. Nach einer einmaligen Verkündung durch die Lehrperson wird kein weiteres Mal von einer Pädagog*in Schwerhörigkeit mit der Klasse thematisiert. Die damalige Schülerin bleibt aufgrund dieser ambivalenten Ansprache vor der Klasse emotional aufgebracht und verunsichert zurück:

„also in meiner Schulzeit also. erster Tag vo ah Hauptschule. der allererste Schultag in der ersten Klasse. die Klasse der Klassenvorstand gestanden und hat halt ein bissl so gredt und dann hat sie gesagt ja also wir haben hier ein schwerhöriges bi Mädchen bitte nehmt auf sie Rücksicht.. ich bin da gestanden hab ma dacht. aha. mir ist heiß worden mir ist kalt worden. das bin ich überhaupt nicht gewohnt. keiner hat gewusst wer es ist ge alle haben so groß geschaut und ich bin da gesessen und hab die Ohren eingezogen (lachend). und heute denk ich ma. was hätten die Mitschüler jetzt machen solln. mehr ist darüber nicht gesprochen worden. wie sollen sie auf mich eingehen wie sollen sie Rücksicht nehmen ja

also das waren so Sachen wo ich ma denk.. es ist nie drüber geredet worden in der Klasse.“ (Interview 5, Z. 410-419)

Zum einen benennen die Interviewpartner*innen das Verhalten der Lehrpersonen als unsensibel und würden es bevorzugen, selbst die Mitschüler*innen über Schwerhörigkeit und ihrer Hörsituation zu informieren. Zum anderen wird die Verlautbarung der Hörsituation einer Schüler*in als eine unzureichende Aufklärung der anderen Schüler*innen durch die Lehrperson bezeichnet. Die fehlende Sensibilisierung im schulischen Umfeld wird in den Interviews durch die wiederholte Beschreibung eines *Vergessens* ihrer Schwerhörigkeit aufgezeigt. Die fehlende Präsenz der Schwerhörigkeit kann insofern als Barriere erkannt werden, als dadurch auf die (akustischen wie visuellen) Bedürfnisse der Interviewperson *vergessen* wurde bzw. ihnen zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Storey (2007, 57) hebt die Bedeutung von schulischen Angeboten und Veranstaltungen hervor, die die Diversität der Schüler*innen bestärkt.

Neben individuellen Interventionen ist für eine nachhaltige soziale Integration schwerhöriger Heranwachsender der Aufbau und Rückhalt eines sozialen Netzwerkes wichtig (vgl. Millen, Dorn & Luckner 2019, 580). Aufgrund der Hindernisse und Schwierigkeiten der sozialen Partizipation in der Schulgemeinschaft wird darüber hinaus der Wunsch nach anderen schwerhörigen Kontaktpersonen geäußert. Die Frage nach weiteren schwerhörigen Personen im Freundeskreis verneint zum Beispiel Interviewperson 4. Die Vorstellung von Kontakten bewertet die befragte Person als positiv, jedoch verweist sie auf Spezialschulen in denen mehr Vernetzung stattfindet:

„nein aber ich hätte also ich ich würds ur cool finden also cool ehm. schön finden wenn jemand auch irgendwie da wär aber es gibt eben zu wenige. beziehungsweise hätte ich da vielleicht in eine andere Schule dann gehen müssen damit ich dann solche Menschen auch kennenlernen aber nein gibts nicht.“ (Interview 4, Z. 333-337)

Während des Aufwachsens sind Freundschaften für Kinder und Jugendliche wichtig, um soziale Kompetenzen zu erlernen und zu erproben. Das Schließen von freundschaftlichen Beziehungen ist einerseits für die Entwicklung des Selbstvertrauen und andererseits der Identität von Bedeutung (vgl. Millen, Dorn & Luckner 2019, 577). Für schwerhörige Heranwachsende kann sozialer Ausschluss eine Barriere darstellen, die sich in der Schwierigkeit zeigt, nachhaltige und tiefergehende Freundschaften zu schließen. Als Kriterien für das Bestehen einer freundschaftlichen Beziehung nennen Millen, Dorn und Luckner kommunikative Fähigkeiten und eine ausgebildete Sprachentwicklung. In der Form der Einzelintegration ist eine hinreichend *funktionierende* lautsprachliche Kommunikation für den Austausch mit dem hörenden Umfeld wichtig. Wie Millen, Dorn und Luckner zeigen, besteht ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Kompetenzen und der Frequenz der sozialen Interaktion (vgl. ebd.). Als Kommunikationsmittel werden sowohl verbale wie gebärdensprachliche als auch Mischformen dieser Sprachmodi angeführt. Relevant für Quantität und Qualität der sozialen Beziehungen ist eine geteilte Kommunikationsform und ein gleichwertiges Sprachniveau in derselben (vgl. ebd., 578).

Diese Erkenntnisse von Millen, Dorn und Luckner decken sich mit Erfahrungen der Interviewten. Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Schulkolleg*innen werden von diesen als eine Barriere für die soziale Partizipation genannt. Die bloße Existenz von weiteren schwerhörigen Schulkolleg*innen kann nicht mit einer Freundschaft oder einer positiv konnotierten Bekanntschaft gleichgesetzt werden. Obwohl für kurze Zeit ein weiterer Lernender mit Hörgeräten in der Schule ist, erfährt Interviewperson 1 bei der Kontaktaufnahme Abweisung. Dieser kurze Kontakt bleibt bis zum Erwachsenenalter der einzige Austausch mit einer schwerhörigen Person, die keinen großen Altersunterschied zu der

Informantin aufweist. Den Vergleich der Qualität in der Beziehung zu ihren *neuen* schwerhörigen Freund*innen mit Bekanntschaften zu älteren schwerhörigen Personen stellt sie wie folgt an:

„nicht viele .. zwei. Also zwei in meinem Freundeskreis in meiner Familie niemand da bin ich die einzig Schwerhörige (...) und die Zwei hab ich aber auch erst vor Kurzem kennengelernt (...) und vorher war das irgendwie so. hm. Ich wusste nicht wie ich zur schwerhörigen Leuten kommen soll vor allem wie ich noch in Stadt A geblieben hab. Es gab halt einen in der Schule. Und ich war halt ur HAPPY dass der schwerhörig war aber der hat dann die Klasse bald wieder abbrochen. Und er hat halt gemeint also ich hab ihn halt drauf angesprochen und er eeh sprich mich nicht auf meine Hörgeräte an lass mich in Ruh blablabla. Ich war dann so oh okay. Und sonst natürlich kenn ich alte Leute die halt schwerhörig sind aber das ist halt dann wieder was anderes die sind nicht damit aufgewachsen die sondern hauptsächlich nur rum und ich bin nicht so also ich bin nicht so ein Fan von sondern weil was änderts nicht. Und JA ich mag also die zwei Freunde die schwerhörig sind mag ich sehr gern und ich finds auch sehr angenehm sich. Mit ihnen. Über ähnliche Erfahrungen auszutauschen. Ich mein sie sind erst spät ertaubt aber trotzdem. Paar Situationen sind ähnlich. Ja“ (Interview 1, Z. 924-940)

Der fehlende Kontakt zu anderen Gleichaltrigen oder Erwachsenen mit Hörbehinderung bestärkt die Interviewten in ihrer Annahme, mit ihrer (Hör-)Situation alleine zu sein. Obwohl Interviewperson 2 die*der einzige Interviewpartner*in ist, die selbst nach Abschluss der Pflichtschule eine weiterführende Schule für Schüler*innen mit Hörbehinderungen besuchte, erlebte auch sie Barrieren im Unterricht. Der Wunsch nach Vernetzung schwerhöriger Schüler*innen erfüllt sich in den Vorstellungen der Interviewpartner*innen mit dem Besuch einer Spezialschule. Sie alle malen sich alternative Schulerfahrungen aus, inwiefern sich ihre Schulzeit anders gestaltet hätte, z.B. in der Mehrfachintegration. Ein wesentlicher Faktor in diesen Schilderungen ist der Kontakt zu Lehrpersonen mit Hörbehinderung sowie zu anderen schwerhörigen Mitschüler*innen. Die erlebte Tabuisierung von Schwerhörigkeit im schulischen Umfeld sowie in der Gesellschaft definiert Interviewperson 2 als einen weiteren Indikator für die Relevanz der Vernetzung von schwerhörigen Heranwachsenden:

„bezüglich der Gesellschaft ah der Schwerhörigen ist es noch irgendwie ich weiß nicht ich hab das Gefühl es ist noch ein Tabu Thema. ähm ich glaub dass wenn man ähm in einer hörenden Welt aufgewachsen ist als Kind dass man das nicht so mitkriegt dass es auch andere Kinder gibt die schwerhörig sind. Die ersten Erfahrungen mit schwerhörigen Sachen sind halt die Pensionisten die älteren Menschen. und so glaubt man irgendwie das eine Alterserscheinung ist und dass man hysterischer ist und. dass man eher zurückgezogener ist wenn man stiller ist und so aba. dass is irgendwie nur die halbe Wahrheit es ist jetzt nicht die ganze Wahrheit. von dem Thema wenn man schwerhörig ist und uund. und ahm ich arbeite ja auch als Beruf A und da sehe ich halt das wahnsinnig sehr viel. von den erwachsenen Menschen dass sie immer sehr erstaunt sind als schwerhörige Person und sagen sie immer mahh du bist ja noch so jung. und bist betroffen davon. und. da. ist es halt irgendwie so dass in der Gesellschaft noch nicht so offen geredet wird darüber dass es normal ist dass es sein kann wie ein Brillenträger das auch junge oder Kinder schon betroffen davon sind uund. somit.. ist man damit noch immer was ganz Besonderes anscheinend. man ist ein spezieller Mensch als junger Mensch wenn man schwerhörig ist. oh. der ist anders und so irgendwie. uund dann weiß man halt vielleicht nicht wie man mit ihm umgehen soll weil man das nur mit älteren Menschen hat“ (Interview 2, Z. 34-52)

Schwerhörigen Schüler*innen aus hörenden Familien in der Einzelintegration fehlt es an Personen, die ihnen zur Identifikation sowie als Vorbilder dienen. Der Kontakt zu altersbedingt schwerhörigen Erwachsenen wird von beiden Informant*innen als unzureichend bewertet. Die geringe Präsenz von prälingual ertaubten Personen in der Öffentlichkeit verzerrt das Bild schwerhöriger Menschen und verstärkt fehlerhafte Vorteile gegenüber dieser Gruppe. Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit Hörbehinderung korreliert mit einem hohen Alter der Betroffenen. Die

Beeinträchtigung der körperlichen wie kognitiven Fähigkeiten mit fortschreitendem Alter wird „eher als normal und weniger als nicht normal wahrgenommen“ (Buchner et al. 2015). Altersbedingte Schwerhörigkeit bzw. Altersschwerhörigkeit wird demnach nicht zwingend als eine Behinderung wahrgenommen. Vergleichsweise wird Menschen mit prä-, per- und postlingualer Hörbehinderung ein geringer gesellschaftlicher *Normalitätsstatus* zugeschrieben.

Die Beschäftigung von schwerhörigen Pädagog*innen im Schulbereich würde nicht nur die Präsenz von Menschen mit Hörbehinderung in Schulen erhöhen, sondern kann auch die Wahrnehmung von Schwerhörigkeit sowie ableistische und audistische Vorurteile nachhaltig verändern. So erhalten nicht nur schwerhörige Schüler*innen Zugang zu einer schwerhörigen Kontaktperson, sondern alle Beteiligten können von gelebter Diversität profitieren (vgl. Storey 2007, 56). Auch in den Interviews wird neben dem Wunsch nach gleichaltrigen Kontaktpersonen das Bedürfnis nach Austausch mit Erwachsenen mit Hörbehinderung geäußert. Obwohl keine der Interviewpartner*innen eine Lehrperson mit Hörbehinderung hatte, benennen die Befragten Vorteile einer Pädagog*in mit Hörbehinderung für die Schulerfahrungen schwerhöriger Schüler*innen:

„Und ja das könnt ma auf jeden Fall machen weil da weil weißt e ich war immer die einzig Derische in der Schule und dann war ich immer so. Ja ich hab dann immer glaubt ich bin die einzig das einzig hörbehinderte Kind in ganz Stadt A und die Einzige die das hat und war dann halt einsam und traurig und blablabla .. und ja das würd ich mir wüschten dass es Schulen gibt das die solche Ki solche Leute halt schwerhörige Kinder sich die vernetzen können und das sie auch Rollenvorbilder haben das ist extrem wichtig. Glaub ich halt. Für war wärs wichtig das ich halt wen hab. Also ich hab mir halt immer gewünscht dass es wen gibt. Äähm ja .. Jo des wars“ (Interview 1, Z. 262-271)

Neben der Thematisierung des Gefühls von Trauer und Einsamkeit spricht die befragte Person davon, aufgrund der fehlenden Kontakte lange geglaubt zu haben, das einzige Kind mit Hörbehinderung zu sein. Das Bedürfnis nach sozialer Vernetzung wird in Verbindung mit Spezialschulen für Lernende mit Hörbehinderung gebracht. Die Relevanz von Rollenvorbildern im schulischen Feld führt Interviewperson 1 anhand ihres Wunsches nach einer Vertrauensperson aus.

Die Rolle einer Pädagog*in mit Hörbehinderung, die im schulischen Feld tätig ist, kann für die Entwicklung der Lernenden über das schulische Setting hinausgehen. Wie wichtig empathisches Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen mit Hörbehinderung ist, betonen Israelite et al. in der Untersuchung zur Identitätsentwicklung schwerhöriger Jugendlicher. Der positive Einfluss, der von den Lehrpersonen ausgeht, verbessert die soziale Interaktion in der Klasse zwischen hörenden und schwerhörigen Schüler*innen. Kinder mit Hörbehinderung erfahren sich als gleichwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft. Durch die positive Einstellung der Anderen kann sich die individuelle Perspektive auf ihre Beeinträchtigung ebenso verbessern (vgl. Israelite et al. 2002, 141f). Verbleibt ein Kind mit Hörbehinderung in einem Umfeld, in dem versucht wird, die Kennzeichen einer Hörbehinderung zu verschweigen oder nicht bewusst darauf einzugehen, kann dies zu beeinträchtigenden Folgen in der Entwicklung des Kindes führen. Diese Kinder fühlen sich überwiegend einsam und unsicher bezüglich ihrer Zugehörigkeit und Identität (vgl. Brunnberg 2010, 185-188; Kent 2003, 315). Ihnen fällt es oft auch schwieriger, Vertrauen zu sich selbst und anderen aufzubauen (vgl. Ross 2013). Ein offener Zugang in der Schule hat somit nicht nur Vorteile für die Schüler*innen mit Hörbehinderung. Ebenso werden die Interaktionspartner*innen gegenüber Menschen mit Hörbehinderung sensibilisiert. Eine positive Einstellung innerhalb der Schule könnte die Möglichkeit bieten, den Schüler*innen schon von Beginn an ein diverses Bild der Gesellschaft vorzuleben und die Einstellungen der zukünftigen Mitglieder der Gesellschaft nachhaltig zu verändern.

Millen, Dorn und Luckner verweisen einerseits darauf, dass schwerhörige Heranwachsende weniger freundschaftliche Interaktion mit Gleichaltrigen erleben als hörende Kinder und Jugendliche. Andererseits belegen sie auch gegenteilige und überwiegend positive Erfahrungen, wo Qualität und Quantität freundschaftlicher Beziehung unabhängig von der Zuschreibung des Hörstatus ist (vgl. Millen, Dorn & Luckner 2019, 577f). Dies zeigt sich auch in einem der geführten Interviews. Neben den überwiegend negativen Erfahrungen mit Schulkolleg*innen, die sich aus den Erzählungen erkennen lassen, erwähnt Interviewperson 6 keine Barrieren oder Schwierigkeiten in Bezug zur sozialen Integration. Mit der Hoffnung, dass nicht alle schwerhörigen Schüler*innen überwiegend negative Erfahrungen in der Einzelintegration machen, schließt Interviewperson 1 ihre Ausführung über ihre persönliche Einstellung diesbezüglich ab:

„Ich glaub auf jeden Fall wenn sie Einzelintegriert in Schulen sind das ist ein voll Schaß meiner Meinung nach. Auch weil die Kinder dann oft alleine sind und keine Ansprechpersonen haben keine Bezugspersonen und keine Vorbilder. Das ist. Also nur weils für mich schwierig war. Heißts nicht dass für alle gleich schwierig sein muss nur könnt ich mir vorstellen dass es schwierig ist.“ (Interview 1, Z. 1077-1081)

Die Tendenz von vermehrten Barrieren für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration im Gegensatz zu jenen, die eine Spezialschule besuchen, führen Millen, Dorn und Luckner weiter aus. Lernende, die in eine Regelschule integriert werden, erfahren weniger soziale Akzeptanz von der Schulgemeinschaft bei vermehrter sozialer Isolation in ebendieser als jene, die Schulen mit einer Spezialisierung auf ihre Hörbehinderung besuchen. Ebendiese Autor*innen führen jedoch auch Ergebnisse an, welche auf zufriedenstellende soziale Partizipation einzeln integrierter schwerhöriger Schüler*innen verweisen (vgl. Millen, Dorn & Luckner 2019, 578). Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung zeichnen ein überwiegend negatives Bild der Einzelintegration schwerhöriger Schüler*innen. Die Befragten stehen einer singulären Integration ablehnend gegenüber. Eine Mehrfachintegration von schwerhörigen Lernenden wird von ihnen befürwortet, ohne dabei Mitschüler*innen mit Hörbehinderung unterschiedlicher Zuschreibungen auszuschließen. So spricht Interviewperson 3 über die Nachteile der Einzelintegration, um anschließend die Vorteile des Besuchs einer Spezialschule hervorzuheben:

„für diese Inklusion und so aba das. eigentlich könnt mas auch zum Fenster raushauen weil das bringt den Kindern die an sich nicht wirklich ich glaub da denken die eher so oberflächlich so ja jetzt sitzen die alle im Klassenzimmer und passt tschüss ich die merken ja eh nicht was das Kind jetzt da irgendwie anstrengender ist ah und vielleicht sich allein fühlt wenn das jetzt ein gehörloses Kind in da mit 20 hörenden Kinder da sitzt und nichts mitkriegt selbst. wenn das jetzt eine Schule für Gehörlose oder Schwerhörige ist. die halt abgestimmt ist das so ist und Leute gibt mit denen man sich auch in Bezug ah setzen kann und nicht oh mein Gott ich bin anders und das ist schlecht sondern hey es gibt andere Leute auch wie mich und es gibt solche Leute und solche Leute und das ist gut und ich muss jetzt nicht so sein wie alle anderen und des ist okay so zu sein wie ich bin“ (Interview 3, Z. 366-377)

Die Mehrfachintegration in einer Spezialschule stellt für die Interviewten nicht nur eine alternative Form der Integration, sondern auch eine schulische Begleitung durch spezialisierte Fachpersonen, gegebenenfalls ebenfalls mit Hörbeeinträchtigung, dar. Besonders die Diversität der Schulgemeinschaft bietet schwerhörigen Schüler*innen mehrere Identifikationsmöglichkeiten und kann die Entwicklung des Selbstbewusstseins unterstützen. Heranwachsende mit Hörbehinderung können sich als ein Teil einer (Schul)Gemeinschaft erleben, für die sie als ein wertvolles Mitglied erkannt werden. Diese Relevanz des Gefühls von sozialer Teilhabe und Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen wird von Carter und Mireles (2016, 112) als die wichtigste Variable benannt, die das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung beeinflusst.

Die Interviewpersonen äußerten zum Teil sehr explizite Wünsche und Verbesserungsvorschläge zur schulischen Situation schwerhöriger Schüler*innen in der Einzelintegration. Ebenso geben die Ergebnisse der als förderlich oder hinderlich bewerteten Kategorien Aufschluss über empfehlenswerte Vorgehensweisen im Unterricht von Lernenden mit Hörbehinderung.

8. Diskussion, Empfehlungen und Ausblick

Nach der detaillierten Darstellung der Förderfaktoren und Barrieren bzw. der förderlichen und hinderlichen Unterrichtserfahrungen schwerhöriger Schüler*innen folgt nun die Diskussion der Ergebnisse.

Da die vorliegende Arbeit im Bereich der *inkluisiven Pädagogik bei speziellem Bedarf* verfasst wurde, soll sie auch einen Beitrag zur Annäherung der Vision inklusiver Bildungsangebote für alle Schüler*innen leisten. Dazu wurde im Rahmen dieser Arbeit untersucht, welche Faktoren für schwerhörige Schüler*innen einer inklusiven Unterrichtsgestaltung förderlich sind bzw. diese verhindern. Die Eingrenzung dieser Faktoren allein auf Schüler*innen mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit ist im Sinne der inklusiven Pädagogik zu hinterfragen (vgl. Biewer et al. 2019, 110). Denn einerseits kann nicht von einer homogenen Gruppe von Lernenden ausgegangen werden, die mit dieser Zuschreibung versehen werden. Andererseits können diese Faktoren für weitere Schüler*innen mit anderen Zuschreibungen aufgrund personenbezogener Faktoren (vgl. ICF 2005) ebenso förderlich oder hinderlich sein.

Obwohl die ICF eine tendenziell medizinische Perspektive auf Menschen mit (Hör-)Behinderung vertritt, erscheint sie für das Erkennen und Benennen derjenigen Faktoren dienlich, die zu einer Verbesserung der Lernsituation schwerhöriger Schüler*innen beitragen können. Selbst der begrenzte Fokus auf Umweltfaktoren durch die Schilderungen der Informant*innen ergab aufschlussreiche Erkenntnisse über das Erleben der Einzelintegration innerhalb der letzten 10 bis 20 Jahre. Dazu war jedoch die Kategorisierung von Hörbehinderungen zur Eingrenzung des Forschungsbereichs nicht zu umgehen. Mit dieser Arbeit kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie die ICF auch für Problemstellungen der inklusiven Pädagogik dienlich herangezogen werden kann. Gemeinsam mit einem qualitativen Forschungsdesign kann das Dokument eine konstruktive Stütze für ein Forschungsvorhaben sein. Die theoretischen Annahmen zu Förderfaktoren und Barrieren sind um einen empirischen Zugang erweitert worden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse mögen einen kleinen Beitrag zur theoretischen und praktischen Umsetzung inklusiver Bildungsangebote leisten.

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Anschließend an den Forschungsprozess kann festgehalten werden, dass die Verknüpfung von theoretischen Modellen und methodischen Ansätzen zu einem hinreichenden Erkenntnisgewinn geführt haben. Die Spezifizierung der umweltbedingten Förderfaktoren und Barrieren für Schüler*innen mit der Zuschreibung schwerhörig in der Einzelintegration entlang der ICF stellt einen leitenden Rahmen für den Forschungsprozess dar, ohne diesen jedoch maßgeblich einzuengen. Die Perspektive auf Schwerhörigkeit verblieb durch die Zusammenführung der ICF mit Literaturquellen über die Bildungssituation von Schüler*innen mit Hörbehinderung nicht auf einer pathologisch-klassifizierenden Sichtweise auf die Thematik *relevante Unterrichtsfaktoren für schwerhörige Menschen in der Einzelintegration*. Die Darstellung der beiden Zugänge, der medizinischen Sichtweise und des sozialen Modells, wurde durch den theoretischen und empirischen Fokus auf förderliche und

hinderliche Umweltfaktoren für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration in Anlehnung an die ICF erreicht. Die Dominanz einer medizinischen Einstellung vieler Personen, die in den Interviews als relevant für den Bildungsbereich genannt wurden, ist erkennbar. Es ist zu vermuten, dass diese durch den historisch lang anhaltenden primär medizinischen Zugang zu Schwerhörigkeit gespeist wurde. Obwohl die ICF einen kategorisierenden Charakter in Bezug auf (Hör-)Behinderung und Schwerhörigkeit aufweist, lässt sich aus ihr auch Nutzen für den inklusiv-pädagogischen Forschungsbereich ziehen. Dieser lässt sich beispielsweise in der Möglichkeit erkennen, anhand der Definitionen von Umweltfaktoren und deren förderlichen wie hinderlichen Einfluss auf das Individuum eine allgemeine Sprache und einheitlichen Begriffen zu finden, um intersektionale und internationale Diskurse zu führen. Dadurch kann eine Disziplinübergreifende Zusammenarbeit erleichtert und die Inklusion und Gleichstellung aller Schüler*innen im Bildungsbereich vorangetrieben werden. Mit dem Fokus auf umweltbedingte Faktoren, die inklusive Bildungschancen fördern oder vereiteln, richtet sich der Blick von der Behinderung des Individuums weg auf die Einbettung der Person in ihr soziales und strukturelles Umfeld. Eine dadurch bedingte Hinderung der Aktivität der Person, die zu einer Behinderung führt, löst das Verständnis von Behinderung ab, dass diese von der Person selbst ausgeht.

Zur Umsetzung für eine inklusive Gestaltung von Unterricht und Lernangebote für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration liefern die Ergebnisse dieser Arbeit einen kleinen Beitrag. Ausgehend von der Gewichtung der Kategorien in den Ergebnisse, lassen sich abschließend fünf zentrale Faktoren für den Unterricht mit schwerhörigen Schüler*innen festhalten. Als besonders ausschlaggebend für die förderlichen wie behindernden Unterrichtserfahrungen stellten sich die soziale Interaktionen mit Mitschüler*innen, das Setting während des Unterrichts, der Kommunikationsmodus, der Einsatz von Hörhilfen sowie andererseits das Verhalten der Lehrpersonen während des Unterrichts heraus. Die Hierarchie, die bei der Auswertung der Ergebnisse erkennbar wird sowie die enge Verknüpfung der Faktoren miteinander werden in der folgenden Grafik visualisiert. Die Darstellung durch Pfeile soll darüber hinaus auf ihre Prozesshaftigkeit verweisen.

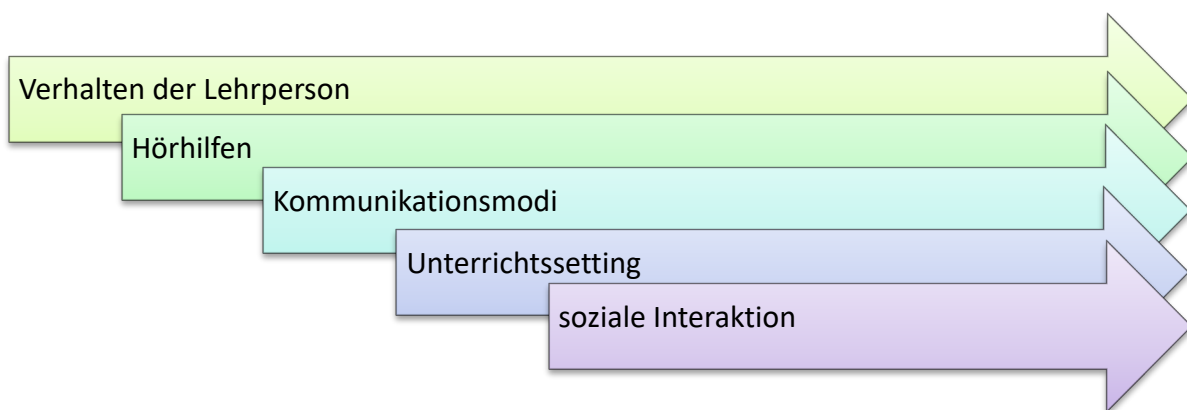


Abb. 9 Fünf zentrale Faktoren für den Unterricht mit schwerhörigen Schüler*innen basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit

Besonders der Lehrpersonen ist entscheidend dafür, inwiefern der Unterricht als förderlich oder hinderlich erfahren wird. Somit kommt der Lehrperson die große Verantwortung zu, ihr Verhalten an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Mit einer fokussierten Sensibilisierung der Lehrperson auf die bevorzugten Kommunikationsmodi schwerhöriger Schüler*innen geht in weiterer Folge die Gestaltung des Klassenraumes und des Unterrichtssettings einher. Innerhalb dieses Settings ergibt sich der fünfte Faktor der sozialen Interaktion. In ihrer Rolle als Vorbild kann die Lehrperson aktiv die soziale

Interaktion zwischen den Schüler*innen in der Klasse initiieren und fördern. Pädagog*innen können bei sozialem Ausschluss sowie bei Anzeichen bzw. Vorfällen von Mobbing präventiv oder vermittelnd eingreifen. Das didaktische Vorgehen und die Unterrichtsmethode der Lehrpersonen fließt bei der Ergebniskategorie *Verhalten der Lehrperson* mit ein, wobei hier auch die Sensibilisierung gegenüber Schwerhörigkeit und dementsprechendes Verhalten gegenüber den Interviewpartner*innen gemeint ist.

Aufgrund der speziellen Position, in der sich Lernende in der Einzelintegration befinden, häufen sich Narrative über ein Übersehen bzw. Vergessen ihrer Bedürfnisse in der Schulzeit. Speziell das Anpassen der Didaktik im Unterricht an die Bedürfnisse der schwerhörigen Schüler*innen wird von den Interviewten als wünschenswert hervorgehoben, wie auch der Ausschnitt aus Interview 3 zeigt:

„schwerhörige Personen brauchen nicht einen anderen Lehrplan also er muss nicht leichter sein oder so aber die Unterrichtsmethoden müssen halt einfach anders sein es bringt nichts wenn die Lehrerin ta min Rücken an die Tafel spricht und irgendwas aufschreibt es hilft halt nichts (...) und im Deckmantel der Integration und eh so. eigentlich wieder untergeht (...) alle sind gleich aber das ist eigentlich genau wieder das Gegenteil also alle solln gleich sein und eh für alles ist das Gleiche gut aber das stimmt jetzt. eher nicht“ (Interview 3, Z. 314-322)

Ein gelingender Informationstransfer im Unterricht ist sowohl von akustischen als auch von visuellen Faktoren abhängig. Bei der Vermittlung von Inhalten ist es besonders für schwerhörige Schüler*innen wichtig, nicht nur über akustische, sondern auch über visuelle Reize stimuliert zu werden. Ein Defizit in der Qualität und Quantität der visuellen Darstellung der akustisch übermittelten Informationen kann zu einem Nachteil für schwerhörige Lernende führen. Akustische sowie visuelle Angebote sollten für alle Schüler*innen zugänglich sein. Damit einhergehend wird aus den Interviews die Relevanz des Blickkontakts zwischen Lehrpersonen und schwerhörigen Schüler*innen ersichtlich. Ein wesentlicher Faktor hierbei ist die sequenzielle Ausführung von Erklärungen. Der Wunsch nach einer akustischen Erläuterung, nachdem die Informationen an der Tafel notiert worden sind und sich die Lehrperson wieder der Schüler*innen zugewandt hat, kann eindeutig als Empfehlung formuliert werden. So kann zuerst die visuelle Unterstützung, die an der Tafel ersichtlich ist, wahrgenommen werden, und diese unterstützt schwerhörige Schüler*innen weiters den erläuterten Unterrichtsinhalten zu folgen. Neben der Tafel kann auch eine visuelle Darstellung, wie Projektion eines Beamers oder Overheadprojektors, hilfreich sein. Das Teilen der Aufmerksamkeit auf visuelle sowie akustische Reize ist für schwerhörige Menschen mit zusätzlichem Konzentrationsaufwand verbunden. Demnach erscheint es naheliegend, dass einerseits alle relevanten Informationen visuell verfügbar sind, andererseits, dass die vortragende Person sich nicht zu weit von der visuellen Darstellung entfernt, um den schwerhörigen Zuhörer*innen die Möglichkeit zu geben, sowohl das Mundbild als auch die Visualisierung gut sehen zu können.

Neben der Position der vortragenden Person im Klassenzimmer ist der Sprechmodus derselben ausschlaggebend für die Partizipation schwerhöriger Lernender am Unterrichtsgeschehen. Für die Befragten sind besonders verbale Wiederholungen des Gesagten wichtig. Weiters wird eine verlangsamte Sprechgeschwindigkeit aller am Unterricht beteiligten bevorzugt. Bei der Kommunikation mit Lehrpersonen und Mitschüler*innen ist der Blickkontakt eine zusätzliche visuelle Unterstützung. Inwiefern schwerhörige Personen bei der Kommunikation von einem freien Mundbild und Wiederholungen abhängig sind, ist in der Ausführung von Interviewperson 2 ersichtlich:

„jemanden der schwerhörig ist dass man sofort weiß okay. er ist schwerhörig dann schau ich ihn mehr an. dann mach ich mein Mundbild frei. dann tu ich nicht meine Hand vorhalten. (...) Also das eine wäre ich Hörgeräte tragen. aba von der Gesellschaft gehört auch noch was dazu und zwar und zwar Augen Augen Mund Mundbild zu sehen. uund dass man einfach Rücksicht darauf nimmt dass man öfters die

Frage stellen muss oder öfters sagen muss weils das erste Mal einfach nicht verstanden worden ist weils nicht schnell ins Gehirn gekommen ist uund. ähm. und so generell so. ja ich glaub das wars mal generell das wäre der erste Schritt wenn das so wäre“ (Interview 2, Z. 88-101)

Von der Interviewperson wird auch die gesellschaftliche Einstellung gegenüber schwerhörigen Personen angesprochen. Eine hinreichende Kommunikation hängt von der Einstellung der Interaktionspartner*innen ab. Allein durch das Tragen von Hörgeräten ist das akustische Verstehen schwerhöriger Menschen nicht gesichert. Deshalb ist eine angepasste Kommunikationsform notwendig, um den Informationsaustausch hinreichend zu gewährleisten. Für das pädagogische Feld bedeutet dies einen sensiblen Umgang mit schwerhörigen Schüler*innen, wie die Abstimmung der Kommunikationsmodi an ihre akustischen Bedürfnisse.

Die Sensibilisierung der Lehrpersonen sollte nicht bei der Aufklärung über förderliche Kommunikationsformen enden. Wie aus den Interviews ersichtlich ist und auch bei Leonhardt (2018, 167) angeführt wird, beeinflusst unzureichende Präsenz der Schwerhörigkeit im schulischen Umfeld das Wohlbefinden der Informantinnen negativ. Die Interviewpersonen hätten sich einen *normaleren* Umgang mit ihrer Schwerhörigkeit gewünscht. Sie hätten bevorzugt, selbst in die Aufklärung der Mitschüler*innen über ihre Hörsituation involviert gewesen zu sein. Neben den sprachlichen Modalitäten benennt Interviewperson 5 beispielhaft weitere ausschlaggebende Kriterien, welche die Kommunikation beeinflussen können:

„a Kommunikation ist ein e ist eigentlich eine zwischenmenschliche Beziehung sag ich jetzt amal ahm. und Kommunikation ist aber nicht nur rein Sprache sondern auch Körpersprache Mimik Gestik. ah Blickkontakt. und das find ich ist für Hörbehinderte besonders wichtig. weil viele glauben hören reicht um Kommunizieren zu können oder schreiben reicht. sehen reicht um kommunizieren zu können das ist es aber nicht Kommunikation ist weit mehr. es ist einfach eine eine ein. es gibt ja auch einen nonverbalen Austausch nicht nur durch Gestik sondern das ist so wie soll ich sagen es sind so Schwingungen da. bin ich jemanden gut gesinnt wird ers merken als wenn ich jemanden so eine abwehrende Haltung hab wird ers auch merken“ (Interview 5, Z. 626-634)

Aus den Interviews werden Erfahrungen mit ableistischer und audistischer Einstellung gegenüber schwerhörigen Schüler*innen ersichtlich. Vorurteile, mit denen schwerhörige Heranwachsende konfrontiert sind, ergeben sich nach Storey (2007, 58) erst in behindernden Lernumgebungen und sozialen Strukturen. Teilweise wurden den Interviewten weniger Kompetenzen und geringere Fähigkeiten im Gegensatz zu ihren hörenden Mitschüler*innen zugetraut. Gleichzeitig wurde ihnen keine Unterstützung angeboten, um ihren akustischen Nachteil durch zusätzliche Maßnahmen auszugleichen. Eine Empfehlung des Nachteilsausgleichs für schwerhörige Schüler*innen ist insbesondere für akustische Aufgaben auszusprechen.

Eine weitere Kommunikationsform, die von Menschen mit Hörbehinderung Verwendung findet, sind Gebärdensprachen. Bemerkenswert ist, dass eine Gebärdensprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Inhalten nicht von den interviewten Personen erwähnt wurde, obwohl sie von vier Interviewpartner*innen als Kommunikationsmittel bevorzugt wird. Ob dieser Umstand auf die Integrationsform von Einzelpersonen zurückzuführen ist, kann zur Untersuchung für weitere Forschungsvorhaben angeregt werden. Kommunikationsmodi in Gebärdensprachen werden von den Interviewten erst nach der Schulzeit erlernt bzw. für sich als Kommunikationsform *entdeckt*. So schildert beispielsweise Interviewperson 1 die Verärgerung und Verwirrung, die der Kontakt zu einer Gebärdensprache in ihr ausgelöst hat:

„ja das könnt auf jeden Fall verbessert werden und das und dann was ich mir wünschen würde wären Schwerhörigenschulen oder so oder Gehörlosenschulen. (lachen) da hatte ich eine kleine Identitätskrise

wie ich Gebärdensprache kennen gelernt habe weil ich mega anpisst war auf meine Eltern weil ich als Kind fast gehörlos war zwischen 80 und 90 Prozent Hörverlust das konnte man nicht so genau feststellen. (...) Ähm ja das würde ich mir wünschen weil da hab ich mir teilweise schon dacht und für was das Ganze.“ (Interview 1, Z. 254-261)

Einerseits erhält sie durch die gebärdensprachliche Kenntnisse Zugang zu einer Gemeinschaft von Menschen mit Hörbehinderung. Andererseits kann sie die Entscheidung ihrer Eltern nicht nachvollziehen, die ihr keinen früheren Zugang zu einer Gebärdensprache ermöglichten. Durch die Anstellung von Pädagog*innen mit Hörbehinderung kann die Präsenz von Schwerhörigkeit gesteigert werden. Gegebenenfalls können durch diesen Kontakt auch Berührungspunkte zur nationalen Gebärdensprache und ihrer Gemeinschaft ermöglicht werden. Lehrpersonen, selbst mit Hörbehinderung, stellen für schwerhörige Heranwachsende jedoch keinen Ersatz für freundschaftliche Beziehung und Austausch mit Gleichaltrigen mit Hörbehinderung dar (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 208; 448).

Eine höhere Anzahl von unterschiedlichen Schüler*innen und Pädagog*innen in der Schulgemeinschaft ermöglicht es diesen, sich als Teil einer sozialen Struktur zu erleben, die sich durch die Diversität ihrer Mitglieder auszeichnet (vgl. Storey 2007, 58). So können nicht nur Lehrkräfte mit Hörbehinderung als Vorbilder fungieren, sondern auch klassenübergreifend ältere Schüler*innen als Mentor*innen für jüngere Lernende unterstützend auftreten. Gemeinsam können Schulaktivitäten organisiert und Schüler*inneninitiativen gegründet werden, um die soziale Zugehörigkeit und freundschaftliche Beziehungen zu fördern. Zudem können sportliche, kreative oder kulturelle Angebote den Fokus von der Hörbehinderung auf die individuellen Stärken der Schüler*innen lenken (vgl. ebd.).

Für schwerhörige Schüler*innen in der Einzelintegration ist der Kontakt zu anderen Personen mit Hörbehinderung in der Schule limitiert. Dennoch können Identifikationsmöglichkeiten und Bezugspunkte im Unterricht geboten werden. Das Thematisieren von Schwerhörigkeit im Unterricht kann anhand von Literatur und Schulbüchern geschehen, die ein Bewusstsein für Hörbehinderung vermitteln (vgl. ebd.). Der Kontakt zu Erwachsenen mit Hörbehinderung kann beispielsweise durch eine Schulpatenschaft oder ein Freifach, beispielsweise für österreichische Gebärdensprache, ermöglicht werden. Die Gebärdensprachelehrer*innen könnte in ihrer Rolle als ausgebildete Pädagog*in gleichzeitig audistischen Vorurteilen gegenüber Menschen mit Hörbehinderung entgegenwirken und allen Schüler*innen gebärdensprachliche Kompetenzen vermitteln, die eine alternative oder unterstützende Kommunikationsform innerhalb der Klasse darstellen (vgl. Kramreiter 2011, 174ff; Krausneker & Schalber 2007, 445).

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse von Israelite et al. (2002), dass das Schließen von starken und gut fundierten Beziehungen zu anderen schwerhörigen Personen ausschlaggebend dafür ist, ein Gefühl von Zugehörigkeit erfahren zu können. Kann mit anderen Personen mit (ähnlicher) Behinderung eine enge Freundschaft geschlossen werden, auf die sich die Betroffenen verlassen können und die über Jahre hinweg Rückhalt und Unterstützung bietet, kann aus den gemeinsamen Erfahrungen auch eine geteilte Identität entstehen (vgl. Israelite et al. 2002, 145f). Um Lernende hinsichtlich ihrer Hörbeeinträchtigung gleichermaßen zu fördern, verweist Grushkin (2003) auf eine bilinguale und bikulturelle Beschulung. In diesem Modell werden Schüler*innen, die sowohl hörend, als auch schwerhörig oder gehörlos sind, gemeinsam unterrichtet. Dabei wird nicht nur der Zugang zu Bildung für Kinder mit Hörbeeinträchtigung erleichtert, sondern auch die Entwicklung der Identität unterstützt

und ihnen ein Ort von Zugehörigkeit, abhängig und unabhängig von ihrer Hörbeeinträchtigung, geboten (vgl. Grushkin 2003, 130-135).

Die Wertschätzung, die durch die Interaktionen mit Personen in ähnlicher Situation erfahren wird, wird darüber hinaus durch Schulprogramme und Lehrpersonen, die die besonderen Bedürfnisse berücksichtigen, gestärkt. Dazu gehört das Wahrnehmen, Erkennen und Anerkennen der Hörbeeinträchtigung als einen positiven Teils der individuellen Persönlichkeit. Schwerhörige Schüler*innen werden dazu ermutigt, die Identität einer stolzen schwerhörigen Person anzunehmen, dies mit anderen zu teilen und auszuleben. Ein aktives und positives Einwirken des sozialen Umfelds ist für die Entwicklung einer gelungenen schwerhörigen Identität ausschlaggebend (vgl. Israelite et al. 2002, 146). Ausgehend von diesen Ergebnissen erscheint es von großer Bedeutung, dass sowohl Eltern als auch die Pädagog*innen dazu angehalten werden, Kontakte möglich zwischen Kindern mit Hörbeeinträchtigung anzubieten und diese bewusst zu forcieren. Ebenso gefördert werden soll die Teilnahme an sozialen Veranstaltungen, die zur Vernetzung von Menschen mit Hörbeeinträchtigung beiträgt, da dies von großer Bedeutung ist und das Zugehörigkeitsgefühl stärken kann.

8.2 Empfehlungen für Pädagog*innen

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich Empfehlungen für Pädagog*innen von schwerhörigen Schüler*innen formulieren. Dazu werden die Erkenntnisse über förderliche Faktoren und Barrieren gemeinsam mit den Wünschen der Interviewpersonen herangezogen.

Alle Interviewten besuchten entweder durchgehend oder größtenteils eine Regelschule. Die erlebte Einzelintegration während ihrer Schulzeit wird von fast allen als überwiegend negativ bewertet. Nur eine interviewte Person gibt, die erst während der Schulzeit schwerhörig wurde, an, aufgrund der Hörbeeinträchtigung zusätzliche Unterstützung erhalten zu haben. Im Gegensatz zur Situation der anderen Befragten passten sich die Lehrpersonen und Schulkolleg*innen an ihre neue Hörsituation an. Inwiefern dieser Unterschied auf den relativ späten Zeitpunkt ihres Hörverlustes im Jugendalter zurückzuführen ist, kann nur vermutet werden. Die Mehrheit berichtet von gleichgültigen bis negativen Reaktionen. Besonders die Unwissenheit und die fehlende Bereitschaft der Lehrpersonen, auf die schwerhörigen Schüler*innen einzugehen, wird von den Lernenden als Barriere erfahren. Aufgrund vermehrt auftretender Barrieren wird von den Interviewpartner*innen die Form der Einzelintegration als negativ beschrieben.

Der dezidierte Wunsch der interviewten Personen deckt sich mit den Empfehlung einer Mehrfachintegration von Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigung (vgl. Israelite et al. 2002, 146; Kent 2002, 315; Krausneker & Schalber 2007, 251-255; Leonhardt 2002, 111). So hat die Beschulung mehrerer Schüler*innen mit Hörbehinderung von einer Lehrperson mit Hörbehinderung nicht nur einen Mehrwert für die schwerhörige Schüler*innen, sondern auch für die gesamte Schulgemeinschaft. Eine (gebärdensprachige) Lehrperson mit Hörbehinderung nimmt nicht nur eine Vorbildrolle ein, von ihr könnten auch Interessensvertretungen, die in Zusammenhang mit Hörbehinderung stehen, organisiert werden. Storey nennt neben kreativen und sportlichen Freifächern auch gebärdensprachliche Angebote (vgl. Storey 2007, 57). Eine weitere Möglichkeit zur Sensibilisierung der Klassengemeinschaft ist die Thematisierung berühmter schwerhöriger Personen im Unterricht.

Als ein Förderfaktor kann auch das Einführen von Buddysystemen fungieren. Dabei ist jedoch zu beachten, dass schwerhörige Lernende eine gleich bedeutende Rolle zugewiesen bekommen wie ihre

hörenden Mitschüler*innen. Ein Ungleichgewicht verstärkt nämlich die Konzeption von Audismus gegenüber schwerhörigen Menschen. Dies kann beispielsweise durch den Fokus auf gemeinsame Aktivitäten oder Aufgaben verringert werden, welche die Behinderung in den Hintergrund treten lassen (vgl. ebd.). Die Bildung von schulinternen Organisationen, die zur Sensibilisierung und Empathie der Schulgemeinde beitragen, könnte die erlebte Einsamkeit und soziale Isolation für zukünftige Schüler*innen verringern.

Aufgrund dessen lässt sich die Empfehlung einer Mehrfachintegration schwerhöriger Schüler*innen aussprechen. Im Ausblick kann die weiterführende Forschungsfrage formuliert werden, inwiefern schwerhörige Schüler*innen ihre Erfahrungen in der Mehrfachintegration bzw. in Schulen mit einer Spezialisierung auf Lernende mit Hörbeeinträchtigungen beschreiben.

Diese und weitere Empfehlungen, die aus den Ergebnissen gewonnen wurden, werden in der folgenden Darstellung nochmals visuell zusammengefasst:

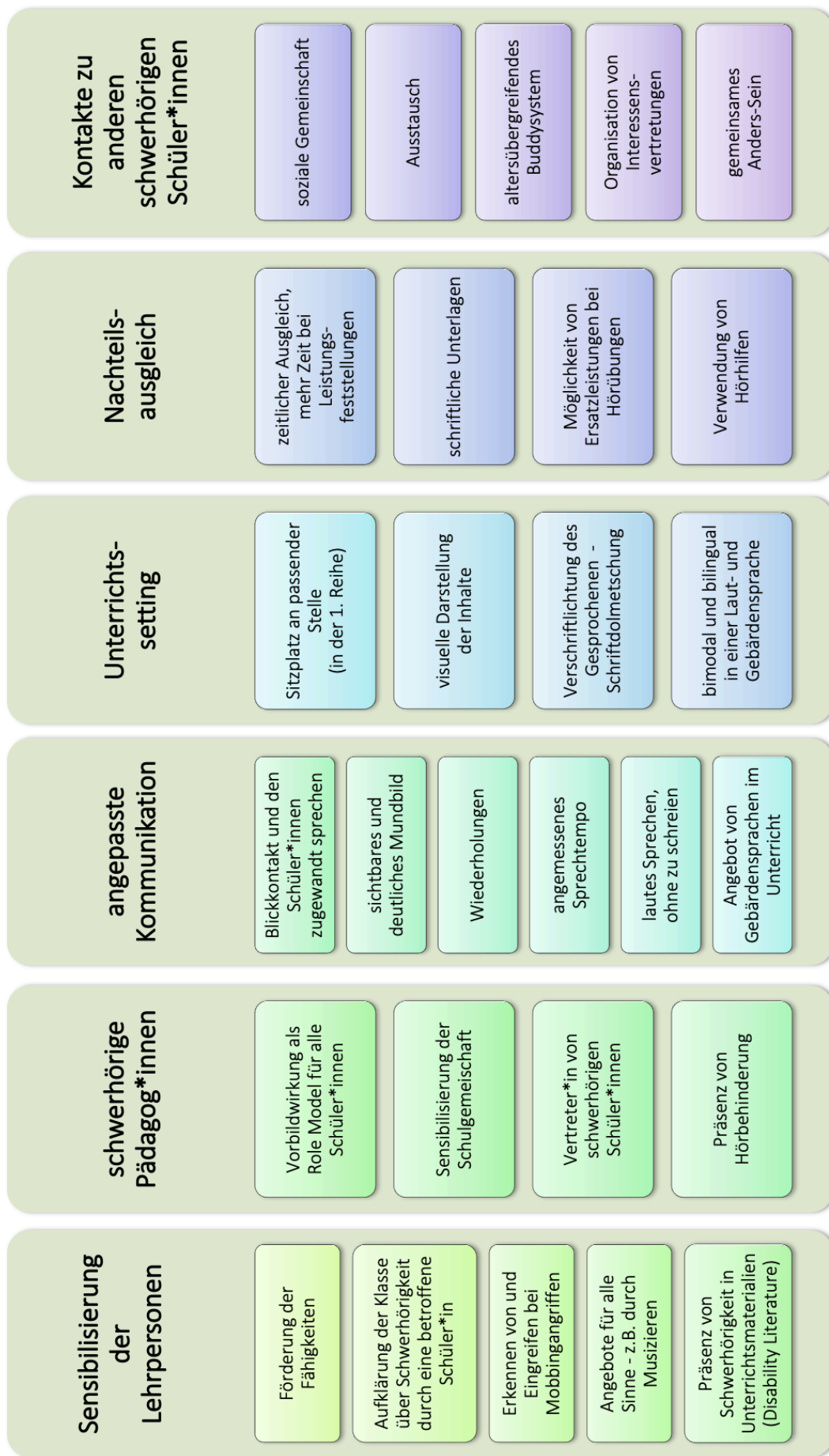


Abb. 10 Empfehlungen für Pädagog*innen, die sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ableiten lassen

Der Lehrperson kommen wesentliche Funktionen und Aufgaben zu, welche für eine einzelne Person eine große Herausforderung darstellen können. In Klassen mit mehreren Lehrpersonen können Aufgaben aufgeteilt werden. Das bimodale-bilinguale Klassenmodell (vgl. Kramreiter 2011) bietet für schwerhörige Schüler*innen auf allen fünf Ebenen der Ergebnisse (Verhalten der Lehrpersonen, Hörhilfen, Kommunikationsmodi, Unterrichtssetting und soziale Interaktion) förderliche Faktoren für den Unterricht.

8.3 Ausblick

In weiteren Forschungsvorhaben könnte untersucht werden, inwiefern Gebärdensprachen auch bei der Beschulung schwerhöriger Schüler*innen herangezogen werden können, insbesondere wenn Schüler*innen unterschiedlicher Hörbehinderungen gemeinsam unterrichtet werden. Hörhilfen und Gebärdensprachen müssen nicht zwingend in einem dichotomen Verhältnis zueinander verharren. Hörhilfen sind sowohl von Seiten der Medizin als auch der Gehörlosengemeinschaft symbolisch aufgeladen (vgl. Baumgartner 2010, 14; Grushkin 2003, 122). Aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit lässt sich feststellen, dass Hörgeräte für schwerhörige Personen zur Unterstützung durchaus dienlich sein können und Gebärdensprachen die bevorzugte Kommunikationsform darstellen können.

Bei diesem Forschungsvorhaben könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich schwerhörige gebärdensprachige Menschen innerhalb der (Schul-)Gemeinschaft positionieren. Denn sie können von gehörlosen (Deaf) Personen den Vorwurf erfahren, eine hörende Identität einer gehörlosen vorzuziehen, wenn die sprachliche Präferenz keine Gebärdensprache ist (vgl. Ross 2013). Viele der Betroffenen erhalten jedoch aufgrund lautsprachlich orientierter Beschulung sehr spät Informationen bzw. Zugang zu Gebärdensprachen und der gehörlosen Gemeinschaft. In den Erzählungen lassen sich deutlich negative Erfahrungen erkennen, die in der Schule durch die Interaktionen mit hörenden Lehrpersonen und Mitschüler*innen gemacht wurden. Der Anpassungsdruck, der von außen auf die Interviewten, insbesondere in ihrer Kindheit, wirkte, veranlasste sie, ihre Hör- und Sprechfertigkeiten an ihr überwiegend hörendes Umfeld anzugleichen. Jedoch scheint diese *hörende* Identität, die schwerhörigen Personen zugeschrieben wird, nicht den gleichen Stellenwert einer *normal* hörenden zu genießen.

Ebenso kann der Frage der Stigmatisierung schwerhöriger Personen aufgrund ihres Hörvermögens nachgegangen werden, die sowohl von der hörenden als auch der gehörlosen Gesellschaft ausgeht (vgl. Bienvu 1987 3f; Grushkin 2003, 134). Bienvu (1987) hält fest, dass es eine *dritte Kultur* gibt, der Menschen angehören, die sich weder als *normal* hörend noch als *ganz* gehörlos bezeichnen. Für die Existenz einer schwerhörigen Identität wird ebenso von Grushkin (2002) und Ross (2013) argumentiert. Die Unterwerfung unter die mehrheitsgesellschaftlichen Normen eröffnet nach Ricken und Balzer „eine Bewegung, die den Rahmen derselben zu durchbrechen erlaubt“ (Balzer & Ricken 2010, 68). Für die gelingende Entwicklung einer schwerhörigen Identität benennen Israelite et al. (2002) den Kontakt zu anderen schwerhörigen Menschen als einen wesentlichen Faktor. Insbesondere die Vernetzung mit anderen schwerhörigen Mitschüler*innen und Freund*innen ist von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung.

Eine optimale Beschulung, die derzeit in Österreich kaum verwirklicht ist, stellt die bimodale-bilinguale Mehrfachintegration von mehreren schwerhörigen Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit anderen Formen der Hörbeeinträchtigung dar (vgl. Kramreiter 2011). Da sie unter anderem für das soziale Wohlbefinden und die Identitätsentwicklung förderlich ist, wird die Umsetzung einer

Mehrfachintegration für diese Schüler*innen dringend empfohlen. Allerdings muss der Kontakt zu anderen schwerhörigen Kindern und Jugendlichen ähnlichen Alters nicht zwingend innerhalb der Schule geschehen. Roland et al. (2016, 217) regen an, dass im schulischen Bereich besonders auf die soziale Integration von schwerhörigen Schüler*innen Wert gelegt werden muss, da die Bewertung der Lebensqualität dieser Gruppe in hoher Korrelation mit dem Wohlbefinden in ihrer Lernsituationen und positiv bewerteten Kommunikationserfahrungen steht.

Für weitere Forschungsvorhaben kann die Untersuchung von förderlichen wie hinderlichen Faktoren für schwerhörige Schüler*innen, die in der Mehrfachintegration beschult wurden oder sich noch in diesem Modell befinden, angeregt werden. Um ein tieferes Verständnis dieser Faktoren zu entwickeln, könnten auch gehörlose bzw. gebärdende Schüler*innen befragt werden. Anschließend könnte untersucht werden, welche Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede es gibt, wenn eine Lautsprache als dominante Sprache verwendet wird. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, inwiefern die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Schüler*innen in den Unterricht miteinfließen bzw. genutzt werden und soziale Interaktionen beeinflussen.

Abschließend ist festzuhalten, dass besonders Lehrpersonen einen wesentlichen Einfluss auf förderliche wie hinderliche Faktoren haben bzw. sich selbst als dominanteste Förderfaktoren bzw. Barrieren in dieser Arbeit herauskristallisiert haben. Diese Erkenntnis ist für die Bildungswissenschaft und weitere Disziplinen, die sich mit dem pädagogischen Feld auseinandersetzen, für die Umsetzung inklusiver Bildungsangebote für schwerhörige Schüler*innen in der (Mehrfach-)Integration interessant. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit ist dabei die Sensibilisierung von bereits tätigen sowie angehenden Pädagog*innen für die Bedürfnisse schwerhöriger Schüler*innen relevant. Dazu zählt die Wissensvermittlung in der Lehrer*innen-Aus- und Weiterbildung über den physischen und umweltbedingten Zusammenhang, der zu Barrieren für schwerhörige Schüler*innen führt. Darüber hinaus ist die Bewusstseinsbildung von Pädagog*innen über die Auswirkungen für Lernende mit der Zuschreibung Schwerhörigkeit im pädagogischen Kontext für die Partizipation während des Unterrichts, aber auch bei sozialen Interaktionen innerhalb der Schule, wichtig.

Mit den Worten einer Interviewperson will ich abschließen:

„wenn das jetzt eine Schule für Gehörlose oder Schwerhörige ist. die halt abgestimmt ist das so ist und Leute gibt mit denen man sich auch in Bezug ah setzen kann und nicht oh mein Gott ich bin anders und das ist schlecht sondern hey es gibt andere Leute auch wie mich und es gibt solche Leute und solche Leute und das ist gut und ich muss jetzt nicht so sein wie alle anderen und des ist okay so zu sein wie ich bin“ (Interview 3, Z. 372-378)

Literaturverzeichnis

- Baker-Shenk, C. L.; Cokely, D. (1980): American sign language: A teacher's resource text on grammar and culture. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Balzer, N., Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A. / Thompson, C. [Hrsg.]: Anerkennung. Schöningh, Paderborn, S. 35-87
- Bauman, H.-D. L.; Rathmann, C. (2009): Es gibt nicht die eine, einzige und wahre Identität. In: Das Zeichen 23/81, S. 48–55
- Bauman, H.-D. L.; Simser, S.; Hannan, G. (2013): Beyond Ableism and Audism: Achieving Human Rights for Deaf and Hard Of Hearing Citizens. Presented To: The Canadian Hearing Society Barrier-Free Education Initiatives. Canadian Hearing Society, Société canadienne de l'ouïe: https://www.chs.ca/sites/default/files/uploads/beyond_ableism_and_audism_2013july.pdf [Stand 1.12.2019]
- Bauman, H.-D.; Murray, J. (2014): Deaf Studies im 21. Jahrhundert: „Deaf-gain“ und die Zukunft der menschlichen Diversität. In: DAS ZEICHEN 96, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, S.18-41
- Baumgartner, W.-D. (2010): Cochlea Implantate – eine ökonomische Analyse. In: Skriptum Kongressjournal, Springer-Verlag, Wiener Medizinische Wochenschrift 7/8. S. 10-14
- Beck, C. (2019): Secondary Qualitative Data Analysis in the Health and Social Sciences. London: Routledge
- Bienvenu, M. J. (1987): The Third Culture: Working together. In: Journal of Interpretation 4, S. 1–12
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Biewer, G.; Proyer, M.; Kremsner, G. (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Kohlhammer, Stuttgart
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen / Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Springer Verlag, Wiesbaden
- Breiter, M. (2002): Projekt Vita. Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/vita_breiteretal2001.pdf [Stand 9.4.2019]
- Breivik, J.-K. (2005): Deaf Identities in the Making. Lokal Lives, Transnational Connections. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
- Bringmann, M. (2013): Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen. Verlag Dr. Kovač, Hamburg

- Brunnberg, E. (2010): Hard-of-hearing Children's Sense of Identity and Belonging. In: Scandinavian Journal of Disability Research, 12/3, S. 179–197
- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Zeitschrift Für Inklusion, (2).: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> [Stand 28.11.2019]
- Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EU_International/UN_Behindertenrechtskonvention/ [Stand 31.12.18]
- Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Bünthe, H.; Bünthe, K. (2004): Das Spektrum der Medizin. Illustriertes Handbuch von den Grundlagen bis zur Klinik. Schattauer Verlag, Stuttgart
- Carter, M; Mireles, D. (2016): Exploring the Relationship Between Deaf Identity Verification Processes and Self-Esteem, Identity, 16,2, S. 102-114
- Cochlear Deutschland GmbH & Co. KG: <https://www.cochlear.com/de/startseite/hoeren-und-hoerverlust/hoeren-und-hoerverlust/behandlungsmoeglichkeiten/cochlea-implantate> [13.1.2019]
- Crone, I. (2010): Guck mal, wer da spricht – Systemische Perspektiven auf zwei Welten. In: Kontext 41/2, S. 128 – 144
- Dahm, M. (1998): Taubheit: Das Recht auf Gehörlosigkeit oder die Chance mit einem „cochlear implant“ zu hören? - Menschenbilder und Medizin in der Welt der Gehörlosen und in der Welt der Hörenden. In HNO; Springer-Verlag; 46/5, S. 524–528
- Dolecki, C.M. (2016): American Sign Language, Positive Psychological Effects of. In: Gertz, G.; Boudreault, P. [Hrsg.]: The SAGE Deaf Studies Encyclopedia. Thousand Oaks, SAGE Publications
- Dotter, F.; Holzinger, D. (1995): Vorschlag zur Frühförderung gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich. In: Der Sprachheilpädagoge, Heft 4, S. 1-21
- Dotter, F.; Okorn, I. (2003): Austria's Hidden Conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture. In: Washington, D.C., Gallaudet University Press, S. 49-66
- Emery, S. D. (2016): Deaf Rights Activism, Global Protest. In: Gertz, G.; Boudreault, P. [Hrsg.]: The sage deaf studies encyclopedia. SAGE, Los Angeles. S. 266-271
- Equalizent (2014): Stellungnahme zur Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) im Unterricht: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20141216_OTS0171/stellungnahme-zur-oesterreichischen-gebaerdensprache-oegs-im-unterricht [Stand 23.10.2019]
- Forschauer, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Facultas, Wien

- Fortmüller, N.; Hennies, J.; Hintermair, M.; Nedden, T. (2016): Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016,2, 153–170
- Gallaudet University (2020): Deaf President Now. History and Traditions: <https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/deaf-president-now> [Stand 18.9.2020]
- Géhri, P.; Peczar, S.; Gabrle, S. (2012): Bericht zur Situation der beruflichen Integration junger Menschen mit Hörbehinderung in Wien. Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung Schwerpunkt AMS BSB FSW Berufliche Integration junger Menschen mit Hörbehinderung in Wien Koordinationsstelle Jugend
- Glickman, N.; Carey, J. (1993): Measuring deaf cultural identities: A preliminary investigation. In: *Rehabilitation Psychology*. 38, S. 275-283
- Grote, K. (2016): Der Einfluss von Sprachmodalität auf Konzeptualisierungsprozesse und daraus abgeleitete Konsequenzen für die Hörgeschädigtenpädagogik. *HÖRPÄD* 4/2016, S. 140-146
- Grünbichler, S.; Andree, B (2009): Gehörlose junge Frauen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gruenbichler-studie.html> [Stand 9.4.2019]
- Grushkin, D. A. (2003): The dilemma of the hard of hearing within the U.S. deaf community. In L. Monaghan, C. Schmalings, K. Nakamura, & G. H. Turner [Hrsg.]: *Many ways to be deaf: International variation in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, S. 114–140
- Haeberlin, U. (2006): Schwerhörigkeit, Schwerhörige, Schwerhörigenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. [Hrsg.]: *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus der Theorie und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart, S. 222-224
- Heese, G. (1983): Schwerhörigenpädagogik. In: Solarová, S. [Hrsg.]: *Geschichte der Sonderpädagogik* Stuttgart. Kohlhammer, S. 297-331
- Herron, T. D. (2013): The acculturation experience of congenitally deaf hispanics in the united stated and the field of trilingual interpreting. Department of American Sign Language and English Interpreting & Spanish Language and Literature. Maryville College. Thesis and Senior Study Project
- Hildmann, J. (2004): Der Streit um den frühen Bilingualismus – Mögliche Einflüsse eines Gebärden- und Lautsprachangebots für gehörlose Kinder. In: *Hörgeschädigte Kinder, erwachsene Hörgeschädigte*, 40/1, S. 25–30
- Hintermair, M. (2008): Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People—A Resource-Oriented Approach to Identity Work. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13/2/1, S. 278–300
- Hintermair, M.; Lehmann-Tremmel, G. (2003): *Wider die Sprachlosigkeit. Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojekts ‚GIB ZEIT‘*. Signum, Hamburg

- Holzinger, D. et al. (2006): CHEERS Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung: https://www.barmherzige-brueder.at/dl/mNnrJKJLolonJqx4KJK/Barmherzige_Br_der___Cheers-Studie.pdf [Stand 9.4.2019]
- Honneth, A. (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- ICF (2005): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (2016): <https://icd.who.int/browse10/2016/en> [Stand 9.1.2019]
- IFHOH - International Federation of Hard of Hearing People <https://www.ifhoh.org/> [Stand 24.2.2019]
- Israelite, N.; Ower, J.; Goldstein, G. (2002): Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 2, S. 134–148
- Iverson, S. M. (2016): *Biographies of Hearing Loss: Understanding the Social World of Late Deafened Adults Through Life Experience Narratives*. University of California, Los Angeles (Diss. Phil. in Applied Linguistics)
- Kannapell, B. (1993): The power structure in the Deaf community. In *Deaf Studies 3: Bridging Cultures in the 21st Century, Conference Proceedings*. College for Continuing Education, Gallaudet University, Washington, DC. faculty.seattlecentral.edu/cvince/ASL125/125_The_Power_Structure_In_The_Deaf_Community.htm [Stand 8.12.2019]
- Kent, B. A. (2003): Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream Setting. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 8/3, S. 315–324
- Klapfer, K. (2003): Körperlich Beeinträchtigte und Erwerbstätigkeit. Mikrozensus Juni 2002. In: *Statistische Nachrichten* 4, S. 278-289
- Korff, N. (2016): `Hin Orientierung an ...´ Kombination zweier Auswertungsmethoden in einer Interviewstudie zu Belief-Systemen von Lehrkräften. In: Dunker, N., Joyce-Finnern, N.-K.; Koppel, L. [Hrsg.]: *Wege durch den Forschungsdschungel*. Springer VS, Wiesbaden
- Krammer, K. (2008): *Hörimplantate: Wie effektiv sind sie wirklich? Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 12, Klagenfurt*
- Kramreiter, S. (2011): *Integration gehörloser SchülerInnen in der Regelschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Universität Wien (Phil. Diss, unveröff.)
- Krausneker, V. (2003): Ungehört. Zum Status der Österreichischen Gebärdensprache und ihrer VerwenderInnen. In: Busch, Brigitta, de Cillia, Rudolf [Hrsg.]: *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Sprache im Kontext*. Frankfurt/Main: Lang, 102-113
- Krausneker, V. (2004): *Viele Blumen schreibt man Blümeer. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum

- Krausneker, V. (2018): Nachruf: Franz Dotter (1948 – 2018). BIZEPS: <https://www.bizeps.or.at/nachruf-franz-dotter-1948-2018/> [Stand 23.10.2019]
- Krausnker, V.; Schalber, K. (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität: https://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf [Stand 9.4.2019]
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim. Juventa: Beltz.
- Ladd, G. W.; Munson, H. L.; Miller, J. K. (1984): Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50, 420–428
- Ladd, P. (2003): Understanding deaf culture: In search of deafhood. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1994): Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Hamburg: Signum
- Leonhardt, A (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag München, Basel
- Leonhardt, A. (2018): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
- Leonhardt, A. [Hrsg.] (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
- Leonhardt, A.; Truckenbrodt, T. (2016): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Ernst Reinhardt Verlag, München Basel
- Luey, H. S.; Glass, L.; Elliott, H. (1995): Hard-of-Hearing or Deaf. Issues of Ears, Language, Culture, and Identity. In: *National Association of Social Workers* 40/2, S. 177-181
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag, Weinheim
- Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. [Hrsg.]: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.). Rowohlt, Reinbeck, S. 468–474
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Medjedović, I. (2019): Qualitative Daten für die Sekundäranalyse. In: Baur N., Blasius J. [Hrsg.]: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden, S. 247-258
- Medjedović, I.; Witzel, A. (2010): Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Springer VS, Wiesbaden
- Meyer, A.-H. (2004): Kodieren mit der ICF: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenzen und Probleme der 'Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit'. Edition S, Universitätsverlag Winter Heidelberg

- Millen, K.; Dorn, B.; Luckner, J. L. (2019): Friendships and self-determination among students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 163(5), 576–595
- Müller, S.; Zaracko, A. (2010): Haben gehörlose Kleinkinder ein Recht auf ein Cochleaimplantat? in *Neuroethik & Neurophilosophie. Nervenheilkunde* 4/29, S. 244–248
- Murgel, J.; Beckman, N. (2016): Books. In: Gertz, G.; Boudreault, P. [Hrsg.]: *The sage deaf studies encyclopedia*. SAGE, Los Angeles. S. 87-89
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und dokumentarische Methode*. Springer VS, Wiesbaden
- Onmeda: <https://www.onmeda.de/krankheiten/schwerhoerigkeit.html> [Stand 11.1.2019]
- Österreichischer Schwerhörigenbund (ÖSB): <https://www.oesb-dachverband.at/index.php?id=19> [Stand 25.3.2020]
- Padden, C.; Humphries, T. (1991): *Gehörlose - Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Signum-Verlag, Hamburg
- Rechtsinformationssystem des Bundes – RIS (2016): Bundesbehindertengesetz
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen%20%20%20%20%20%20%20%20&Dokumentnummer=NOR40120870> [Stand 6.10.2020]
- Richter, B. et al. (2000): Psychische Belastung, Informiertheit und Behandlungserwartung von Eltern mit einem Cochlear Implant versorgten Kind. In *HNO. Springer-Verlag* 48/9, S. 675–683
- Riegler, M (2013): *Deutsch als Zweitsprache für Gehörlose – Bedingungen bilingualer Förderung mit einem Fokus auf die Lesesozialisation*, Universität Wien. Diplomarbeit
- Roland, L.; Fischer, C.; Tran, K.; Rachakonda, T.; Kallogjeri, D.; Lieu, J. E. C. (2016): Quality of Life in Children with Hearing Impairment. Systematic Review and Meta-analysis. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 155(2), S. 208–219
- Rösner, H.-U. (2002): *Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein*. Campus Verlag, Frankfurt
- Rösner, H.-U. (2012): Auf's Spiel gesetzte Anerkennung. Judith Butlers Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich orientierte Heilpädagogik. In: Ricken, N.; Balzer, N. [Hrsg.]: *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Springer Verlag, Wiesbaden, S. 373-398
- Ross, M. (2013): *Personal and Social Identity of Hard of Hearing People*:
http://www.hearingresearch.org/ross/the_hard_of_hearing_person/personal_and_social_identity_of_hard_of_hearing_people.php [Stand 9.4.2019]
- Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation*, 48, 4, S. 313-329
- Sheridan, M. (2001): *Inner Lives of Deaf Children: Interviews and Analysis*. Gallaudet University Press, Washington

- Statistik Austria (2016): Menschen mit Beeinträchtigungen Ergebnisse der Mikrozensus. Zusatzfragen 4. Quartal 2015 Statistik Austria. [Hrsg.]: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien
- Stinson, M.; Whitmire, K.; Kluwin, T. (1996): Self perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 132–143
- Storey, K. (2007): Preventing School Failure. In: *Alternative Education for Children and Youth*, Vol.52(1), S.56-58
- Szagun, G. (2006): Sprachliche Entwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg
- Thimm, W. (2006): Familie, Familienentlastung. In: Antor, G.; Bleidick, U. [Hrsg.]: *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus der Theorie und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart, S. 362-364
- UN-Behindertenrechtskonvention (2016): UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien <https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/> [Stand 9.1.2019]
- UNESCO (2014): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco, Paris
- US Food and Drug Administration (2007): <https://www.fda.gov/MedicalDevices/ProductsandMedicalProcedures/ImplantsandProsthetics/CochlearImplants/ucm062843.htm> [Stand 8.4.2019]
- Warick, R.; Ho, R. (2014): Education Issues. In IFHOH General Assembly
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1/1. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Stand 25.3.2019]
- Wolbring, G. (2009): Die Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des „Ableism“. In: *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis* 2, 18, S. 29-35
- World Health Organisation (WHO) (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. World Health Organisation: Genf
- Wrab, S. (2012): ‚Politik des Hörens‘ - Die Anwendung neuer, assistierender Technologien im Kontext von Gehörlosigkeit am Beispiel des Cochlear Implantats. In: *Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation Band 21*, Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- Zenner, H.P. (2010): Die Kommunikation des Menschen: Hören und Sprechen. In: Schmidt, R. F. / Lang, F. / Heckmann, M. [Hrsg.]: *Physiologie des Menschen: mit Pathophysiologie mit Repetitorium*. Springer Medizin Verlag. Heidelberg, S. 315-335

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Dynamik der Wechselwirkung der einzelnen Komponenten	21
Abb. 2 Tabellarische Darstellung der Anzahl der Schüler*innen mit Hörbehinderung im Schuljahr 2006/07 in Österreich unterteilt in ihre Schulform (vgl. Krausneker & Schalber 2007, 44-75)	42
Abb. 3 Tabellarische Übersicht von Eckdaten der Interviewpersonen	55
Abb. 4 Schritte des methodischen Vorgehens.....	60
Abb. 5 Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise nach der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring 2015.....	62
Abb. 6 Exemplarische Darstellung der Vorgehensweise nach der formulierenden Interpretation nach Bohnsack (2013; 2014).....	63
Abb. 7 Ober- und Unterkategorien, die aus der Feinanalyse der Interviews hervorgehen.....	66
Abb. 8 Kategorien aus den Interviews, unterteilt nach Förderfaktoren und förderlichen Unterrichtserfahrungen und Barrieren und hinderlichen Unterrichtserfahrungen.....	68
Abb. 9 Fünf zentrale Faktoren für den Unterricht mit schwerhörigen Schüler*innen basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit	96
Abb. 10 Empfehlungen für Pädagog*innen, die sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ableiten lassen..	102

Appendix

Appendix A – Weitere exemplarische Beispiele der Analyseschritte

Interview 2

„bei der Musikhauptschule in Ort D. ich hab ja Trompete gespielt uund.. die Musiklehrerinnen wollten mich eigentlich nur in die normale Hauptschule nehmen. und nicht das ich Gesang und Trompete dabei habe. uund der Direktor war aber total dahinter und hat gesagt probieren wirs einfach also so einen Direktor braucht man natürlich auch damit das klappt. das zu ermöglichen dass auch als. schwerhöriges Kind Musik betreiben kannst.. genau“ (Interview 2, Z. 850-855)

Die ausgewählte Passage aus dem Interview 2 wird entlang der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zuerst paraphrasiert, danach generalisiert und anschließend reduziert. Bei der Reduktion werden die einzelnen Generalisierungen thematisch zusammengefasst:

Interview 2 Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
850-851	IP 2 möchte die Musikhauptschule besuchen, da sie Trompete spielt	IP 2 möchte einen Schultyp mit musikalischem Schwerpunkt besuchen, da sie Trompete spielt	Engagement für musikalischen Schwerpunkt: - IP 2 bewirbt sich für einen Schultyp mit musikalischem Schwerpunkt - zuerst wird sie dem regulären Schultyp ohne musikalischen Schwerpunkt zugewiesen - erst durch den Einsatz des Direktors wird IP 2 zum musikalischen Schwerpunkt zugelassen - so können auch schwerhörige Schüler*innen musizieren
850-853	Die Musiklehrer*innen weisen IP 2 der regulären Hauptschule zu, ohne Gesangs- und Trompetenunterricht	IP 2 soll den regulären Schultyp ohne musikalischen Schwerpunkt besuchen	
853-855	Der Direktor der Schule setzt sich dafür ein, dass IP 2 den Musikzweig besuchen kann	Durch den Einsatz des Direktors kann IP 2, als schwerhörige Schüler*in, den musikalischen Schwerpunkt besuchen und in der Schule musizieren	
855	Mit der Unterstützung des Direktors können auch schwerhörige Schüler*innen musizieren		

Aus dieser Reduktion des Interviewausschnitts lässt sich die mögliche Kategorie *Engagement für musikalischen Schwerpunkt* herausfiltern. Mit dieser Kategorie zeigt sich, dass Pädagog*innen in der Schullaufbahn von schwerhörigen Schüler*innen eine wichtige Rolle spielen. Zum einen wird von Interviewperson 2 die Entscheidung der Musiklehrer*innen als eine Barriere angeführt, die sie daran hindert ihren favorisierten Schultyp zu besuchen. Zum anderen kann sie durch die Unterstützung des Direktors diese Hürde überwinden und den musikalischen Schwerpunkt besuchen. Obwohl eine Ambivalenz zwischen förderlichen oder hinderlichen Faktoren in der Erzählung erkennbar ist, wird diese Kategorie aufgrund der erfolgten Reduktion der argumentativen Erzählung den Förderfaktoren zugeteilt. Ausgehend von der angeführten analytischen Strukturierung wird die vorläufige Kategorie

Engagement für musikalischen Schwerpunkt als Grundlage für die weiterführende Feinanalyse nach Bohnsack (2013; 2014) herangezogen.

In der Feinanalyse wird die ausgewählte Passage zuerst einer formulierenden und anschließend einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Dabei wird zwischen Ober- und Unterthema unterschieden. Aus der Analyse anderer Erzählabschnitte aus diesem und aus anderen Interviews formte sich die Oberkategorie *Verhalten und Engagement der Pädagog*innen*. Dieser Oberkategorie wird auch der zitierte Interviewausschnitt zugeordnet. Die Bezeichnung *Engagement für musikalischen Schwerpunkt*, der Kategorie aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, bleibt als Titulierung des Unterthemas bestehen. Im Zuge der formulierenden Interpretation werden die ausgewählten Abschnitte neben Ober- und Unterthema auch in Unter-Unter-Themen unterteilt.

Interview 4 Zeile	Oberthema: Verhalten und Engagement der Pädagog*innen
	Unterthema: Engagement für musikalischen Schwerpunkt
850-853	Unter-Unter-Thema: nicht für den Musikschwerpunkt aufgenommen IP 2 möchte einen Schultyp mit Musikschwerpunkt besuchen, da sie schon Trompete spielen kann. Zunächst weisen die Musiklehrer*innen IP 2 dem regulären Schultyp zu, ohne Gesangs- und Trompetenunterricht.
853-855	Unter-Unter-Thema: Direktor setzt sich für Aufnahme ein Erst durch den Einsatz des Direktors wird IP 2 in den musikalischen Schwerpunkt aufgenommen. Ohne das Zutun des Direktors wäre es für IP 2, einem „schwerhörigen Kind“, nicht möglich gewesen ihrem musikalischen Interesse auch in der Schule nachzugehen.

Der erfolgten formulierenden Interpretation folgt die reflektierende Interpretation, wodurch der Rahmen rekonstruiert wird, in dem das konkrete Thema *Engagement für musikalischen Schwerpunkt* auftritt und ausgeführt wird (vgl. Bohnsack 2014, 137f).

Oberthema: Verhalten und Engagement der Pädagog*innen

Unterthema: Engagement für musikalischen Schwerpunkt

Zeile 850-853 Unter-Unter-Thema: nicht für den Musikschwerpunkt aufgenommen

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation

IP 2 führt in ihrer Erzählung zu Beginn ein Beispiel an, welche Rolle den Pädagog*innen in ihrer Schullaufbahn zukommen, konkret bezieht sie sich auf die Aufnahme für einem musikalischen Schwerpunkt. So berichtet sie, dass sie zuerst nicht für den musikalischen Zweig zugelassen wird, obwohl sie angibt schon Trompete zu spielen.

Zeile 853-855 Unter-Unter-Thema: Direktor setzt sich für Aufnahme ein

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation mit abschließender Bewertung

Der unterstützende Einsatz des Direktors ist notwendig, damit auch IP 2 - „als schwerhöriges Kind“ – in der Schule musikalisch aktiv sein kann. Mit dieser Bezeichnung hebt IP 2 die Zuschreibung der Schwerhörigkeit hervor. Aus dem Zusammenhang der Wörter „natürlich“ und „so einen Direktor“ verweist sie darauf, dass für sie die positive bzw. unterstützende Einstellung des Schulleiters ausschlaggebend war, um den favorisierten Schulzweig besuchen zu können.

Nach abgeschlossener Feininterpretation der einzelnen Passagen werden diese fallintern verglichen und unter einer Oberkategorie zusammengeführt. Feinanalysen, die derselben Oberkategorie zugewiesen sind, werden anhand des thematischen Verlaufs verknüpft und nacheinander aufgelistet. Am ausgewiesenen Beispiel zeigt sich dies an der Kategorie *Engagement für musikalischen Schwerpunkt* die der Oberkategorie *Verhalten und Engagement der Pädagog*innen* untergeordnet ist.

Interview 4

„ja also ich kann mich leider nicht mehr an alles erinnern also irgendwie hab ich das glaub ich verdrängt auch ich weiß nur dass ich ahmm.. fast von der ganzen Klasse gemobbt worden bin ich hab aber zwei. beste Freundinnen gehabt in der Volksschule die haben mich dann auch gemobbt die ham dann nämlich. zu den Mobbern gehalten quasi. und ich hab aber dann. Gott sei Dank zwei andere Freunde gefunden also zwei Burschen die dann zu mir gehalten haben und ohne die wärs eh wahrscheinlich nicht so erträglich gewesen. ich glaub aber dass wenn das weitergegangen in die Oberstufe dass dann dass ich das nimmer ausgehalten hätte weil vier Jahre war schon sehr lang und ich war dann auch sehr erleichtert zum Schluss wie ich dann erfahren hab dass ich nicht mehr mit ihnen in die Klasse komm und dass sie alle weg sind.. ja . also ich es war halt eher so ein. ein verbales also kein körperliches eigentlich also eher verbal. und da war halt das Problem dass ich eben dadurch dass ich schlecht hör nicht alles verstanden hab dadurch kann ich auch nicht sagen was sie alles zu mir gesagt haben. uund.. ja war aber wahrscheinlich e auch besser so wenn ich nicht alles gehört hab aber ja es war halt auch nicht soo. leiwand.“ (Interview 4, Z. 229-245)

Die ausgewählte Passage aus dem Interview 4 wird entlang der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zuerst paraphrasiert, danach generalisiert und anschließend reduziert. Bei der Reduktion werden die einzelnen Generalisierungen thematisch zusammengefasst:

Interview 4 Zeile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
229-231	fast von der ganzen Klasse in der Volksschulzeit (4 Jahre lang) gemobbt worden	IP 4 wird von der Volksschule bis zur Unterstufe von fast allen Mitschüler*innen gemobbt, zwei Freund*innen schließen sich den Mobber*innen an	Mobbingerfahrung: - von Volksschulzeit bis Ende der Unterstufe erfahren (8 Jahre) - fast alle Klassenkolleg*innen werden von IP 4 zu den Mobber*innen gezählt - beste Freund*innen schließen sich Mobber*innen an - IP 4 findet zwei neue Freund*innen - Freundschaft macht Mobbingangriffe erträglicher - der Besuch der Oberstufe in der bisherigen Klassengemeinschaft nicht aushaltbar - aufgrund der Schwerhörigkeit verbale Mobbingangriffe akustisch nicht verstanden
232-233	Die zwei besten Freundinnen haben sich den Mobber*innen angeschlossen	IP 4 findet zwei neue Freund*innen, die zu ihr stehen, Klassengemeinschaft löst sich nach der Unterstufenzeit auf, die Oberstufe in bisheriger Klassenkonstellation wäre für IP 4 unerträglich gewesen	
234-235	IP 4 findet zwei neue Freunde, die zu ihr halten, ohne diese neuen Freunde wäre es für IP 4 nicht erträglich gewesen		
236-240	Nach der Unterstufe (4 Jahre) löst sich die Klassengemeinschaft auf, für IP 4 wäre das Verbleiben in der bisherigen Konstellation in der Oberstufe (4 Jahre) nicht aushaltbar gewesen		
241-245	rein verbales Mobbing (nicht körperlich), aufgrund der Schwerhörigkeit hat IP 4 nicht alles verstanden, was (die Mobber*innen) zu ihr gesagt haben, IP 4 geht davon aus, dass es in diesem Fall sogar besser ist, nicht alles Gesagte verstanden zu haben	Aufgrund der Schwerhörigkeit kann IP 4 die verbalen Mobbingangriffe akustisch nicht verstehen, beschreibt dies als vorteilhaft	

Aus dieser Reduktion des Interviewausschnitts lässt sich die mögliche Kategorie *Mobbingerfahrung* herausfiltern, welche die soziale Interaktion innerhalb der Klassengemeinschaft thematisiert. Aufgrund der überwiegend negativen Schilderungen der Interviewperson 4 über die Beziehung zu ihren Mitschüler*innen kann diese Kategorie als ein Barriere der sozialen Integration zwischen der Interviewperson und ihren Mitschüler*innen interpretiert werden. Ausgehend von der angeführten analytischen Strukturierung wird die vorläufige Kategorie *Mobbingerfahrung* als Grundlage für die weiterführende Feinanalyse nach Bohnsack (2013; 2014) herangezogen.

In der Feinanalyse wird die ausgewählte Passage zuerst einer formulierenden und anschließend einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Dabei wird zwischen Ober- und Unterthemen unterschieden. Aus der Analyse anderer Erzählabschnitte aus diesem und aus anderen Interviews

formte sich die Oberkategorie *soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft*. Dieser Oberkategorie wird der zitierte Interviewausschnitt zugeordnet. Die Bezeichnung *Mobbingerfahrung*, der Kategorie aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, bleibt als Titulierung des Unterthemas bestehen. Im Zuge der formulierenden Interpretation werden die ausgewählten Abschnitte neben Ober- und Unterthema auch in Unter-Unter-Themen unterteilt.

Interview 4 Zeile	Oberthema: soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft
229-246	Unterthema: Mobbing Erfahrung
229-235	Unter-Unter-Thema: Beziehung zu Freund*innen In der Volksschulzeit erfährt IP 4 von fast allen Mitschüler*innen Mobbingangriffe. Ihren zwei besten Freund*innen wechseln auf die Seite der Mobber*innen. Nach diesem Seitenwechsel dieser zwei Freund*innen findet IP 4 zwei neue Freund*innen in der Unterstufe, die stets zu ihr halten. Ohne deren Unterstützung und Rückhalt wäre der Schulalltag für IP 4 unerträglich gewesen.
236-240	Unter-Unter-Thema: Auflösen der Klassengemeinschaft Als einen glücklichen Umstand benennt IP 4 das Auflösen der Klassengemeinschaft nach der Unterstufe. Wäre der Klassenverband wie bisher in der Oberstufe bestanden geblieben, wüsste IP 4 nicht, wie sie die Situation in dieser Klassenkonstellation ausgehalten hätte.
241-246	Unter-Unter-Thema: Mobbingangriffe akustisch nicht verstanden IP 4 berichtet, dass sie von der Volksschule bis zur Unterstufe verbalem Mobbing ausgesetzt war. Aufgrund ihrer Schwerhörigkeit hat IP 4 die verbalen Mobbingangriffe ihrer Mitschüler*innen akustisch nicht verstanden.

Der erfolgten formulierenden Interpretation folgt die reflektierende Interpretation, wodurch der Rahmen rekonstruiert wird, in dem hier das konkrete Thema *Mobbingerfahrung* auftritt und ausgeführt wird (vgl. Bohnsack 2014, 137f).

Oberthema: soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft

Unterthema: Mobbing Erfahrung

Zeile 229-235 Unter-Unter-Thema: Beziehung zu Freund*innen

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Bewertung

IP 4 leitet ihre Erzählung über Mobbing Erfahrungen in ihrer Schulzeit mit der Aussage ein, dass sie viele dieser Erfahrungen verdrängt habe. Sie gibt zwar keine Auskunft über die Anzahl der Mobber*innen, dennoch lässt die Formulierung „fast von der ganzen Klasse“ auf mehrere Kinder schließen. Die Beziehung zu ihren Freund*innen ändert sich im Laufe der Schulzeit. Zum einen werden ihre zwei besten Freund*innen ebenfalls zu Mobber*innen. Zum anderen findet IP 4 zwei neue Freund*innen, die zu ihr halten und für sie so die Schulzeit erträglicher machen.

Zeile 236-240 Unter-Unter-Thema: Auflösen der Klassengemeinschaft

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation mit abschließender Bewertung

Nach der Unterstufe löst sich die Klassengemeinschaft der Unterstufe auf. IP 4 beschreibt den Schulwechsel der ehemaligen Mitschüler*innen als eine Erleichterung. Aufgrund der bereits erfahrenen Mobbingangriffe in der Volksschule und Unterstufe,

geht IP 4 davon aus, dass sie weitere Angriffe in der Oberstufe nicht mehr ertragen hätte können.

Zeile 241-246 Unter-Unter-Thema: Mobbingangriffe akustisch nicht verstanden

Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation mit abschließender Bewertung

Da die Mobbingangriffe der Mitschüler*innen verbal und nicht körperlich getätigt wurden, fiel es IP 4 aufgrund ihrer Schwerhörigkeit schwer, diese verbalen Angriffe akustisch wahrzunehmen. Diesen Umstand beschreibt IP 4 abschließend als positiv, insgesamt bewertet sie die Mobbingangriffe aber als unangenehm bis hin zu nicht aushaltbar.

Nach abgeschlossener Feininterpretation der einzelnen Passagen werden diese fallintern verglichen und unter einer Oberkategorie zusammengeführt. Feinanalysen, die derselben Oberkategorie zugewiesen sind, werden anhand des thematischen Verlaufs verknüpft und nacheinander aufgelistet. Am ausgewiesenen Beispiel zeigt sich dies an der Kategorie *Mobbingerfahrung*, die der Oberkategorie *soziale Interaktion und Integration in die Klassengemeinschaft* untergeordnet ist.

Appendix B – Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

zwischen der Interviewerin Rafaela Engl

und der Interviewpartner*in _____

Das gemeinsam am __. __. 2018 in _____ gemachte Interview ist mit der Zustimmung aller Beteiligten aufgezeichnet worden.

Diese Aufzeichnung ist Eigentum von Rafaela Engl. Rafaela Engl ist dafür und für alle Folgeprodukte des Interviews verantwortlich und versichert, sich um eine angemessene Lagerung, angemessenen Schutz und angemessenen Umgang mit den darauf befindlichen Informationen zu kümmern.

Die Interviewerin darf diese Videoaufzeichnung ab sofort verwenden, um daraus Folgearbeiten zu machen. Diese Arbeiten können in Filmform, geschrieben oder als Vortrag etc. sein. Auf jeden Fall wird der Interviewpartner*in darüber informiert und bekommt von allen Publikationen eine Kopie umsonst und automatisch für sich persönlich.

Die Interviewpartner*in wird in allen Weiterverwertungen (Masterarbeit, Artikeln, Vorträge, etc.) anonym bleiben. Das Interview wird wissenschaftlich bearbeitet und für die Masterarbeit des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien verwendet.

Die interviewte Person ist mit der Weiterverwendung ihres Interviews einverstanden.

Die interviewte Person verlangt die Löschung aller Aufzeichnungen des geführten Interviews.

Zusatzoption:

Die interviewte Person möchte und erhält eine Kopie des Interviews (digitales File) an folgende E-Mail-Adresse zugesandt:

Interviewerin (Rafaela Engl)

Interviewpartner*in

_____, am __. __. 2018

Zusätzliche Anmerkungen:

Abstract

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt der Frage, wie schwerhörige Menschen ihre Unterrichtserfahrungen in der Einzelintegration in Österreich erlebt haben. Zur methodischen Bearbeitung der Forschungsfrage wird die Expertise von sechs Personen, deren Selbstzuschreibung *schwerhörig* ist, als Informationsquelle über Schwerhörigkeit in Verbindung mit Unterrichtserfahrungen in der Einzelintegration herangezogen. Die analytisch-interpretative Auswertung erfolgt nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in Kombination mit der dokumentarischen Methode von Bohnsack et al. (2013). Die Definition der förderlichen und hinderlichen Faktoren ist angelehnt an Umweltfaktoren die International Classification of Function, Health and Disability (2005) und um praxisspezifische Kriterien, die den Unterricht schwerhöriger Schüler*innen betreffen, spezifiziert.

Neben räumlichen und akustischen Barrieren stellt die soziale Integration eine große Hürde für diese Lernenden dar. Insbesondere schwerhörigen Schüler*innen in der Einzelintegration fehlen soziale Kontakte zu anderen Kindern und Erwachsenen mit Hörbehinderung, die als *Role Models* für ihre individuelle und schulische Entwicklung relevant sind. Die Bedeutung einer Gemeinschaft von Menschen mit Hörbehinderung wird anhand gebärdensprachlicher Communities aufgezeigt, um darüber hinaus das Zusammenspiel von Behinderung und Sprache als Indikator für Identitäts- und Kulturzugehörigkeit zu diskutieren. Der Einsatz technischer Hörhilfen spielt für die Integration schwerhöriger Schüler*innen in Regelschulen eine große Rolle, zumal dadurch notwendige unterstützende pädagogische Maßnahmen ausbleiben.

Anhand der Ergebnisse werden Anregungen zur Verbesserung der schulischen Situation schwerhöriger Schüler*innen formuliert. Ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse schwerhöriger Lernender soll Aufschluss über die Gestaltung förderlicher und inklusiver Lernumgebungen bieten.

This study explores how hard-of-hearing pupils experience their education in Austria. Therefore, six interviews were conducted with people who were individually schooled in a mainstream setting. The interpretative analysis follows the summarizing content analysis according to Mayring (2015) in combination with the documentary method of Bohnsack et al. (2013), aiming at generating information about their experience of beneficial and hindering factors within the classroom setting. According to the definition of beneficial and hindering factors of environmental factors in the International Classification of Function, Health and Disability (2005), these are specified to the needs for hard-of-hearing pupils with regard to related studies.

Restricting factors based on inadequate architecture limit acoustics in the classroom. Gaining social contact with peers at school can be challenging for hard-of-hearing children. Therefore, providing an inclusive learning environment is difficult, however, enabling social integration is important for these students. The influence of teachers with a hearing disability as role models can help to improve children's development at school. The lingual and cultural impact of Deaf teachers furthermore provides information and access to the Deaf community. Hearing aids do not only have positive impacts in educational settings for hard-of-hearing students. The balance of support and barriers is discussed by the interviewees.

The results lead to recommendations for changing settings towards a beneficial learning environment for hard-of-hearing students. In order to improve the learning opportunities for hard-of-hearing students, a deeper understanding of their needs is essential.